

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj socio - emočních dovedností žáků – kazuistika školy

Development of pupils' social-emotional skills– case study of the school

Barbora Hladíková

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy (M0113A300005)

Studijní obor: 1.STZŠ (0113tA300005)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Rozvoj socio - emočních dovedností žáků – kazuistika školy potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Táboře 23.3. 2025

Ráda bych vyjádřila upřímné poděkování vedoucí této práce PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D., která mi poskytovala cenné rady, odborné vedení a trpělivost během řady nadstandartních konzultací. Velmi si vážím podpory mých kolegů z práce, kteří byli součástí mé výzkumné části. Velké poděkování patří i mým rodičům a celé rodině za celoživotní podporu. Největší poděkování však patří mému manželovi za trpělivost, neustálou oporu a pochopení.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zaměřuje na rozvoj socio – emočních dovedností žáků na vybrané základní škole. Cílem teoretické části je shrnout poznatky o významu rozvoje socio-emočních dovedností jako cíle i prostředku výchovy a vzdělávání, jeho ukotvení ve strategických a kurikulárních dokumentech. Zvláštní pozornost je věnována problematice osobnostní a sociální výchovy a představení zahraničních programů Skills Builder a KiVa, které některé české školy využívají k podpoře sociálně-emočního učení žáků.

Praktická část předkládá kazuistiku základní školy, která prochází procesem implementace těchto programů do výuky v rámci předmětu osobnostně sociální výchovy. Skrze tuto práci bych chtěla nabídnout komplexní pohled na přínosy a možná úskalí tohoto modelu očima pedagogických pracovníků školy. Data byla získávána formou polostrukturovaných rozhovorech s vedením školy, speciálním pedagogem a s vyučujícími těchto intervencí. K zpracování dat byla použita metoda tematického a otevřeného kódování. Práce může sloužit jako inspirace pro další školy usilující o rozvoj sociálně-emočních dovedností žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA

osobnostní a sociální výchova, Skills Builder, KiVa, základní škola, rozvoj socio – emočních dovedností, kazuistika

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on the development of socio-emotional skills of pupils in a selected primary school. The aim of the theoretical part is to summarize the findings on the importance of developing socio-emotional skills as goals and means of education and its anchoring in strategic and curricular documents. Special attention is paid to the issue of personality and social education and the introduction of foreign programs Skills Builder and KiVa, which some Czech schools use to support the socio-emotional learning of pupils.

The practical part presents a case study of a primary school that is going through the process of implementing these programs into teaching within the subject of personality and social education. Through this work, I would like to provide a comprehensive view of the benefits and possible pitfalls of this model through the eyes of the school's pedagogical staff. Data were obtained in the form of semi-structured interviews with the school management, special education teachers and teachers of these interventions. The method of thematic and open coding was used to process the data. The work can serve as inspiration for other schools using these interventions to develop pupils' socio-emotional skills.

KEYWORDS

personality and social education, Skills Builder, KiVa, elementary school, development of socio-emotional skills, case study

1 Obsah

Úvod	8
1 Socio – emoční učení.....	9
1.1 Emoční inteligence	9
1.2 Socio – emoční dovednosti.....	9
1.3 Rozvoj socio – emočních dovedností ve školství.....	11
1.4 Ukotvení socio – emočních dovedností v českém kurikulu	12
2 Osobnostně sociální výchova	13
2.1 Cíle osobnostně sociální výchovy	13
2.2 Témata osobnostně sociální výchovy	14
2.2.1 Osobnostní rozvoj.....	14
2.2.2 Sociální rozvoj.....	15
2.2.3 Morální rozvoj	15
2.3 Metodické principy osobnostně sociální výchovy	15
2.4 Důležitost reflexe.....	17
2.5 Cesty osobnostně sociální výchovy k žákovi	18
3 Program KiVa.....	32
3.1 Historie programu.....	32
3.2 Hlavní principy	33
3.3 KiVa tým	34
3.4 Implementace programu v České republice	35
3.4.1 Model úspěšné implementace.....	36
3.4.2 Metodická podpora	37
4 Program Skills Builder	Chyba! Záložka není definována.
4.1 Historie	Chyba! Záložka není definována.

4.2	Hlavní principy	Chyba! Záložka není definována.
4.3	Zásady programu	Chyba! Záložka není definována.
4.4	Vybrané měkké dovednosti	Chyba! Záložka není definována.
4.4.1	Schopnost naslouchat	Chyba! Záložka není definována.
4.4.2	Prezentační dovednosti	Chyba! Záložka není definována.
4.4.3	Schopnost řešit problémy	Chyba! Záložka není definována.
4.4.4	Kreativní myšlení	Chyba! Záložka není definována.
4.4.5	Pozitivní nastavení.....	Chyba! Záložka není definována.
4.4.6	Cílevědomost	Chyba! Záložka není definována.
4.4.7	Vůdčí schopnosti	Chyba! Záložka není definována.
4.4.8	Týmová práce	Chyba! Záložka není definována.
4.5	Implementace programu	Chyba! Záložka není definována.
4.6	Předpoklady pro efektivní implementaci.....	Chyba! Záložka není definována.
4.7	Úskalí implementace	Chyba! Záložka není definována.
4.8	Pilotáž programu	Chyba! Záložka není definována.
5	Shrnutí teoretické části	40
6	Metodologie výzkumu.....	42
6.1	Výzkumný problém, cíl výzkumu, výzkumná otázka	Chyba! Záložka není definována.
6.2	Sběr dat.....	Chyba! Záložka není definována.
6.3	Případová studie školy.....	Chyba! Záložka není definována.
7	Výsledky výzkumného šetření	50
7.1	Kódované oblasti	Chyba! Záložka není definována.
7.1.1	Připravenost.....	50
7.1.2	Pozitiva.....	54

7.1.3	Úskalí.....	58
7.1.4	Výuka	62
7.1.5	Podpora.....	68
7.1.6	Doporučení	71
7.2	Interpretace výsledků.....	Chyba! Záložka není definována.
Závěr.....		77
Seznam použitých zkratk		79
Seznam použitých informačních zdrojů		80
Seznam příloh.....		84

Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma rozvoje socio – emočních dovedností žáků. Studuji obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a současně pracuji jako učitelka ve škole, která na tuto oblast klade zvláštní důraz, zaměřuji se ve své práci proto především na rozvoj těchto dovedností u žáků mladšího školního věku.

V současném vzdělávání se rozvoj těchto dovedností stále klade větší důraz, a to především v souvislosti s narůstajícími obtížemi v oblasti duševního zdraví dětí a mladistvých (Choi, 2018). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ zdůrazňuje důležitost podpory a posilování osobnostního a sociálního rozvoje žáků jako jednoho ze základních cílů vzdělávání (MŠMT, 2020). Tento faktor se promítá i do kurikulárních dokumentů, jako je například aktualizovaný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který podporuje význam zařazování klíčových kompetencí do vzdělávacího obsahu, tj. do aktivit i činností, které učitel připravuje. Tyto kompetence zahrnují důležité aspekty pro osobnostní rozvoj žáků a jejich integrace do vzdělávacího obsahu umožňuje učitelům zohledňovat individuální potřeby žáků a podporovat jejich celkový rozvoj nejen v rámci školního prostředí, ale i v životě mimo něj. (MŠMT, 2023).

Teoretická část se zabývá socio – emočními dovednostmi, jejich definicí a významem. Dále se věnuje průřezovému tématu osobnostní a sociální výchovy, jeho historii, cílům a současnému zakotvení v kurikulárních dokumentech České republiky. Zaměřuji se zejména na dva programy, jejichž cílem je rozvoj sociálně emočních dovedností žáků. Jedná se o program Kiva – společně proti šikaně a o program Skills Builder.

Výzkumná část je pojatá formou případové studie školy, ve které učím. Cílem diplomové práce je zjistit, jaké jsou přínosy a rizika implementace osobnostní a sociální výchovy a obou zmíněných programů, které škola zvolila. Data budou shromažďována pomocí individuálních polostrukturovaných rozhovorů s vybranými zástupci (vedení školy, speciální pedagog, učitelé).

1 Socio – emoční učení

Pro jasnější pochopení tématu je důležité si nejprve definovat pojem emoční inteligence, což nám usnadní plynulý přechod k pojmu socio – emoční dovednosti.

1.1 Emoční inteligence

Již od pradávna se za základní kámen pro úspěšný budoucí život považuje míra IQ. Ve společnosti se diskutovalo nad tím, zda je IQ dané geneticky a není tedy v našich silách měnit jeho úroveň, či zda míra IQ může být budována v průběhu našeho života díky získaným vědomostem, dovednostem a zkušenostem. Koncept emoční inteligence byl poprvé představen v roce 1990 článkem, napsaným Peterem Saloveyem a Johnem Mayerem. Díky nimž jsme získali první výklad slova emoční inteligence (Goleman, 2011).

O největší posun ve vymezení emoční inteligence a jejím konceptu se však zasloužil již zmíněný Daniel Goleman, který uvádí, že pro vzdělávání je role IQ základní. Je však otázkou, jak se studijními výsledky budeme nadále nakládat. (Goleman, 2011). Neméně důležitou roli hraje rozvoj emocí. Pokud budeme s emocemi lépe pracovat, bude to pro nás klíč k prohloubení mezilidských vztahů (Bradberry & Greaves, 2013). Skrze emoční inteligenci si můžeme nejen jednodušeji vykládat své vlastní emoce, ale dokážeme i lépe pochopit emoce druhých. Právě v rozvoji oblasti socio – emočních dovedností předčí emoční inteligence IQ. Schopnost empatie či emocionální sebeovládání bychom mohli uvést jako důležitější nežli schopnosti kognitivního rázu (Goleman, 2011).

1.2 Socio – emoční dovednosti

Základním kamenem pro rozvoj socio – emočních dovedností (SED) můžeme považovat emoční inteligenci. Je však důležité rozpoznávat, kdy se jedná o SED a kdy o emoční inteligenci. Zatímco SED se zaměřují na společenské vnímání emocí (v mezilidských vztazích), emoční inteligence se zaměřuje pouze na jedince (na vnímání individuální). SED jsou uvedením emoční inteligence do praxe. I když je starší zmínka o emoční inteligenci, která nám poskytla základ pro integraci SED do lidského povědomí, dnes je jen jednou složkou ze širokého rámce socio – emočních kompetencí (Denham et al., 2009).

V současné době však stále není známé, jakými postupy lze rozvíjet SED, či do jaké míry se mohou jednotlivci tyto dovednosti naučit (Danner et al., 2021). Výzkumy dokazují,

že během předškolního a školního věku života má mozek největší kapacitu k uchování získaných informací. Ty jsou později používány v myšlení a utváření si vlastního pohledu na svět. Také víme, že během dětství se osobnost jedince formuje, proto třeba zajistit a poskytnout dítěti co nejvíce podnětné okolí pro efektivní učení a růst. Členi nejbližšího okolí, kteří se podílí na primární socializaci, jsou ti, kteří mají klíčovou odpovědnost za jeho rozvoj (Crisogen, 2016). Právě tyto členové mají primární úkol stát se citlivým vůči potřebám dítěte, měli by sloužit jako pozitivní vzor a předávat dítěti hodnoty lidské společnosti. Díky jejich vlastnímu jednání se jedinec učí samostatnosti, schopnostem řešit problémy a vzájemné empatii (Fajriyah, 2023). Se vstupem do vzdělávacího systému začíná sekundární fáze socializace, během níž se dítě pravidelně setkává s vrstevníky a s autoritami. V této fázi se i učitelé a další pracovníci školy podílí na utváření osobnosti dítěte a na míru jeho vzdělání (Crisogen, 2016). Z tohoto důvodu se školský systém a většina programů zaměřují na rozvoj SED u dětí předškolního a školního věku (Schiepe-Tiska et al., 2021).

Základní škola by neměla být pouze místem, kde žáci získávají nové znalosti a prožívají frontální výuku, ale měla by být i prostředím, které podporuje rozvoj SED. Především bychom měli dbát na rozvoj sebereflexe, schopnost řešit problémy, formování si svých hodnot a rozvoj tolerance a akceptace k chování ostatních (Gillernová & Krejčová, 2012). Během výuky by mělo pravidelně docházet k aktivitám, jejichž cílem je rozvoj SED. Je zřejmé, že není možné tyto aktivity hodnotit pomocí známek, avšak je možné vést děti k vlastnímu hodnocení a prohlubovat tak účelnou komunikaci a spolupráci mezi žáky (Krejčová, 2011). Jedním z přínosů rozvoje SED můžeme zmínit přecházení a omezení výskytu šikany a jiného chování. Tato skutečnost má poté nejen vliv na školní klima, ale i na zlepšení školní úspěšnosti. (Kolář & Stejskal, 2001). Je důležité zmínit, že nejen škola má patřičný vliv na rozvoj SED, ale jeden z největších vlivů na rozvoj těchto dovedností má prostředí rodiny dítěte (Gillernová & Krejčová, 2012).

Je možné, že se setkáme s různými označeními těchto dovedností. Někdy bývají označovány jako měkké dovednosti (z anglického soft skills), někteří je dokonce nazývají dovednostmi 21. století (Yopp et al., 2017). Ať už se setkáme s jakýmkoli názvem, vždy se jedná o dovednosti, zaměřené spíše na proces nežli na dosažení daných cílů, jedná se

například o formování vlastního já nebo zlepšování mezilidských vztahů. SED zahrnují nejen sociální dovednosti, ba i naše hodnotové přesvědčení (Denham et al., 2009).

1.3 Rozvoj socio – emočních dovedností ve škole

Stále více škol má zájem o některý z programů, jehož cílem by byl rozvoj socio – emočních dovedností. Avšak je stále mnoho škol, které nemají program ve škole nastaven. I v tomto případě by však každý pedagog měl mít povědomí o metodologii a obecných základech, kterými lze rozvíjet SED během vyučování. Je důležité, aby i základní škola byla místem, kde má hra své opodstatnění (Koťátková, 2014).

Tak jako si mladší děti během hry testují své sociální interakce (Koťátková, 2014) tak se i žáci během činností vedoucí k rozvoji SED opírají zejména o své zkušenosti z reálného života (Gillernová & Krejčová, 2012).

Učitel by u žáků měl klást zejména důraz na podporu spolupráce mezi nimi. Vždy je třeba důkladně dbát na to, aby bylo dobře formulované zadání práce a aby učitel naznačil žákům svá očekávání. Neméně důležité je pedagoga podpora a motivace k zapojení všech žáků, zejména u skupinových prací, díky nimž poté může zaznamenat silné a slabé stránky jednotlivých žáků a pracovat na jejich rozvoji. Vždy je třeba věnovat dostatek času společné reflexi. Ta by se neměla opírat pouze o výstupy a učivo, ale i o to, jak probíhala práce ve skupině a jak se jednotlivým žákům v týmu pracovalo. Zbylí žáci se učí i vzájemnému naslouchání (Gillernová & Krejčová, 2012).

Současné studie, zkoumající vliv programů zaměřených na rozvoj SED na žáky, prezentují pokrok zejména v oblastech života. Jedná se primárně o oblast sociální, akademickou a osobní. Ačkoli byl pozitivní vliv na žáky nejsilnější po ukončení lekcí, je zřejmé, že jejich účinky mohou být patrné i po delším časovém úseku (Payton et al., 2008).

Pro co nejvíce efektivní implementaci je důležité vycházet z diagnostiky skupiny (třídy). V praxi se k tomu využívají především rozhovory, pozorování a sociometrické metody, které pomáhají učitelům lépe porozumět vztahům mezi žáky a celkové atmosféře ve třídě. Neméně důležité je i provádět evaluaci, abychom dostali zpětnou vazbu k nastaveným intervencím (Gillernová & Krejčová, 2012).

Zahrnování aktivity na podporu SED do výuky je podstatné nejen pro žáky, ale i pro pedagoga. Při zvládnutí žákovy SED se bude lépe koncentrovat na výuku a pedagog dostane tedy lepší příležitost k procesu samotného učení (Bednářová & Šmardová, 2010).

Role učitele na 1. stupni základní školy hraje velmi důležitou roli právě v rozvoji SED, z důvodu trávení času s žáky během většiny vyučovacích předmětů, ale i zažívá s nimi i mimoškolní akce (např. výlety, soutěže). Velký důraz je proto kladen na to, aby byl učitel správným vzorem a dbal na své vlastní chování a vystupování. Je doloženo, že během výchovy není prioritní pouze vyjadřování, ale zejména činy jedince. Chceme-li tedy po učitelích aby u žáků rozvíjeli SED, je třeba aby i pedagogové měli osvojené tyto dovednosti, jen tak docílíme, že budou dostatečně dobrým vzorem (Zitková, 2014).

1.4 Ukotvení socio – emočních dovedností v českém kurikulu

Školský systém České republiky prochází za poslední léta postupnou obměnou. V nedávné době byla tato reforma podpořena i ze strany *Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* a revizí RVP ZV. V novém RVP ZV, se klade více důraz na rozvoj SED, ale zmiňuje se zde i hodnota wellbingu (Šára, 2022).

V rámci RVP ZV jsou uvedeny očekávané výstupy, to jest znalosti, které by měl žák v určitém období ovládat. Zároveň se však uvádí i důležitost osvojení si základních SED, které budeme moci aplikovat v reálném životě. V rámci tohoto programu se souhrn dovedností, znalostí hodnot a postojů nazývá klíčovými kompetencemi. Jejich specifikum spočívá právě v tom, že je každý jedinec může používat kdykoli během svého života. Naučení se klíčovými kompetencím je povinné, avšak to, jak budou aktivity na podporu jejich rozvoje zařazovány do výuky je v kompetenci školy, případně pedagoga (Hučínová, 2005).

Pokud pedagog chce u žáka rozvíjet SED, musí on sám dostatečně pochopit princip očekávaných výstupů a klíčových kompetencí, poté je teprve může aplikovat do výuky a využívat různé možnosti rozvoje (Zitková, 2014).

2 Osobnostně sociální výchova

Poprvé jsme pojem osobnostně sociální výchova (dále jen OSV) mohli zaznamenat v pedagogickém slovníku na počátku 90. let, kdy jsme jej zaznamenali jako překlad z britského kurikula. Po převratu se zrodila naděje, že reformou projde i teorie výchovy. Prvním krokem bylo nastavení, že výuka má směřovat ke zkušenostem z každodenního života jedince. Pro řadu pedagogů byla tato změna výzvou, jelikož zastávali názor, že do „každodenního života“ bychom mohli začlenit například jednání či myšlení, (Valenta, 2006).

OSV aplikovaný obor, který se zaměřen na rozvoj osobnostních a sociálních dovedností. Tyto dovednosti nám pomáhají nejen během našeho vlastního života, ale i v rozvoji mezilidských vztahů (Valenta, 2006). Tento předmět je navíc jedinečný tím, že se může žák, skupina jedinců, či situace z denního života stát součástí učiva. Cílem je podpořit žáky v hledání životního směru, který je doprovázen pozitivními vztahy k sobě, ale i k druhým a okolnímu světu (MŠMT, 2023).

OSV je od září 2007 nezbytnou součástí vzdělávacího systému na základní školách v České republice (Srb et al., 2007). Navíc je součástí RVP ZV, jako jedno z průřezových témat, která mají za úkol propojovat různé oblasti výuky. Tyto témata se věnují především důležitým a aktuálním problémům ze současného světa a tvoří tak klíčovou součást základního vzdělávání. (MŠMT, 2023). Uvedená témata by se měla vyskytovat ve výuce od 1. do 9. ročníku, skrze různé předměty (Srb et. al, 2007).

2.1 Cíle osobnostně sociální výchovy

Stanovení cílů představuje klíčový prvek celého didaktického systému, a proto jsou uvedeny zkraje této kapitoly. Cíle mají vliv na výběr a povahu témat, principů, metod, forem, a nakonec i na výběru učiva. Zároveň však platí, že i samotné cíle do značné míry vycházejí z charakteru učiva (Valenta, 2006).

Průřezové téma významně přispívá k rozvoji osobnosti žáka jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, tak v oblasti postojů a hodnot. Téma, které podporuje rozvoj žáků v oblasti vědomostí, dovedností a schopností jim pomáhá lépe porozumět sobě i druhým, zvládat vlastní chování a budovat pozitivní vztahy jak ve škole, tak v běžném životě.

Zaměřuje se i na rozvoj komunikačních a kooperativních dovedností, řešení náročných situací, jako jsou konflikty, a podporuje studijní návyky i péči o duševní zdraví (MŠMT, 2023).

Další oblast průřezových témat je oblast, která se zaměřuje na postoje a hodnoty, které napomáhají žákům vytvářet zdravý vztah k sobě samým i k druhým lidem, oceňovat spolupráci, či pomoc od druhých, učí je respektovat různorodost názorů a uvědomovat si morální aspekty lidského chování. Zároveň dbá na prevenci sociálně patologických jevů a rizikového chování (MŠMT, 2023)

2.2 Témata osobnostně sociální výchovy

OSV má tematické okruhy rozdělené do 3 oblastí: osobnostní, sociální a morální rozvoj. V případě, že chceme témata zařadit do výuky, je dobré reagovat na současné potřeby žáků ve třídě nebo jej vybírat na základě předchozí dohody s žáky. Do výuky se témata nejčastěji zařazují pomocí hry, modelové situace, diskuze či skrze různá cvičení. Jelikož se témata budou často odrážet od našich životních situací, je třeba brát v potaz, že někteří žáci budou reagovat odmítavě, budou mít různé reakce, či názory, protože často vychází z jiné životní situace. Z těchto situací ve třídě však nejvíce můžeme v budoucnu těžit, protože nám slouží jako příležitost k hlubšímu zamyšlení a nabízí nám možnost lépe pochopit, co se v daném kolektivu děje (MŠMT, 2023).

RVP ZV (2023) ukládá všem základním školám povinnost, že se má žák s těmito 11 oblastmi setkat během své docházky na základní školu. Tyto oblasti je dobré si vyzkoušet na praktických cvičeních a obohatit tak své prozatímní zkušenosti (Srb et al., 2007).

Osobnostní rozvoj

Osobnostní rozvoj žáků zahrnuje proces sebepoznání, seberegulace a rozvojem poznávacích schopností, který klade důraz na to, aby každý jedinec věděl, jaké jsou jeho silné stránky a měl povědomí o své hodnotě. Cílem seberegulace a sebeorganizace je, aby jedinec dokázal mít kontrolu nad vlastním vystupováním. Důležitou roli hraje i psychohygienu, která se zaměřuje na udržení mentálního zdraví a psychické rovnováhy. Psychohygienu zahrnuje praktiky a techniky, které žákům pomáhají zvládat stres, negativní emoce a náročné životní situace, čímž zvyšují jejich odolnost a psychickou stabilitu. Dále je

velmi důležitý rozvoj kreativity, která žákům umožňuje objevovat nové způsoby řešení problémů, vyjádřit se a rozvíjet svou iniciativu (Valenta, 2006).

Sociální rozvoj

Sociální rozvoj žáků zahrnuje klíčová témata jako poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikaci a kooperaci. V rámci výuky je důležité zaměřit se na respekt k odlišnostem, budování dobrých vztahů, aktivní naslouchání a efektivní verbální i neverbální vyjadřování. Žáci se učí spolupracovat na společných cílech, ale i soutěžit v rámci zdravé kompetice, přičemž se klade důraz na empatii, respekt a podporu ve vzájemných vztazích (Valenta, s. 2006).

Morální rozvoj

Morální rozvoj zahrnuje dvě hlavní oblasti: řešení problémů a hodnoty, postoje a praktickou etiku. Žáci se učí rozpoznávat různé typy problémů, přičemž zdůrazňujeme etický pohled na jejich řešení, včetně problémů v mezilidských vztazích. Druhá oblast se zaměřuje na tvorbu žebříčku hodnot, rozpoznávání postojů a aplikaci mravních zásad v každodenním životě. Důraz je kladen na odpovědnost, spolehlivost a etické rozhodování, které mohou mít dopad na druhé (Valenta, 2006).

2.3 Metodické principy osobnostně sociální výchovy

Valenta (2006) uvádí, že jestliže chceme skutečně dosáhnout cílů OSV, je třeba dbát na to, abychom během výuky dodržovali základní principy, jaká má hodina OSV být.

Abychom docílili toho, že je žák vtáhnut do dění v hodině, je důležité dodržovat čtyři základní metodické principy hodiny OSV. V případě, že se budeme těchto principů držet, je velká pravděpodobnost, že se žáci dostatečně naladí na hodinu a budeme tak moci dojít k hlavnímu cíli, kterým je rozvoj praktických dovedností, které budeme potřebovat v průběhu života. Pro dosažení zdařilé hodiny OSV, je třeba dodržovat principy, aby hodina byla praktická, provázející, propojená se životem žáků a zacílená (Srb et al., 2007).

OSV praktická

Toho, aby hodina OSV byla praktická dosáhneme nejlépe tím, že u žáků zajistíme jakýsi prožitek, necháme je si věci vyzkoušet, porozumět smyslu a pravidelně je trénujeme na modelových situacích. Například je známé, že se žákům jednodušeji sestavují pravidla, pokud již mohou vycházet z nějaké předešlé zkušenosti s jejich zněním (Srb et al, 2007).

Valenta (2006) zmiňuje, že pokud chceme dosáhnout toho, že výstupem z hodin OSV budou nové dovednosti, je třeba, abychom během cesty k naplnění cíle používali praktické činnosti. Praktické činnosti však mohou být různého charakteru. Může se jednat o činnosti, které jsou motorické, sociální, intelektové, senzorické, či intrapersonální.

OSV propojená se životem žáků

Tento princip se také někdy nazývá jako OSV zosobněná (Valenta, 2006). Chceme-li zajistit, že hodina OSV bude co nejvíce efektivní a žáci z ní budou těžit co nejvíce, je třeba zajistit, aby lekce odrážela co nejvíce jejich zkušeností, podporovala jejich vlastní potřeby, či aby se téma vztahovalo k jejich vlastní osobnosti (Srb et al., 2007). Nemusí se však vždy jednat o témata, která se pojí k jedinci, ale můžeme vybírat i taková, která se vztahují k dynamice třídního kolektivu. Učivem může být nejen žák, ale i třídní kolektiv, či nějaká konkrétní situace (Valenta, 2006).

Je zde prostor proto, abychom si s dětmi skutečně pojmenovali smysl hodin OSV a k čemu nám mohou rozvíjené dovednosti sloužit v budoucím životě. Napomůžeme tomu i tak, že necháme na žácích, aby si vybrali téma, které je pro ně aktuální a mají potřebu je nyní řešit. V případě, že jsme téma do hodiny vybrali my, otevřeme diskuzi, k čemu je důležité, co nám rozvíjí a zda mají žáci s tímto tématem nějakou bližší osobní zkušenost. Pokud by nastala situace, že žákům námět hodiny nepřijde atraktivní, je na místě najít obměnu. Z nabízené aktivity, či prožité zkušenosti si každý žák může odnést odlišné poznatky, které využije ve svém životě (Srb et al., 2007).

Je tedy možné docílit zosobněné hodiny dvěma možnostmi. Během jedné použijeme praktickou aktivitu, kterou si žák sám prožije. Při druhé stavíme na základě, již odžité situace žáka, kterou pouze reflektujeme a zhodnocujeme z ní vyplývající zkušenosti (Valenta, 2006).

OSV provázející

Někdy se též můžeme setkat s pojmem hodina autonomizující. Jedná se totiž o to, že pedagog nemá vstupovat do role profesionála a radit dětem přesný postup k úspěšnému životu (Valenta, 2006). Učitel dokonce nemá být tím, kdo hodnotí, zda se jedná o správný, či nesprávný postup a poskytuje vlastní možnosti vedoucí k vyřešení dané problémové situace. V hodinách OSV, je obzvláště důležité dbát na podporu bezpečného prostředí ve třídě, jen tak se nám naskytne příležitost pro zkoumání, zamyšlení a otevřenou komunikaci (Srb et al., 2007).

Pro řadu učitelů není tento přístup zcela jednoduchý a mají najednou pocit, že nemohou žákům předat své získané zkušenosti. Stále je důležité dbát na dodržování pravidel a v některých problémových situacích použít direktivní přístup a zastavit tak aktivitu, či vymezit hranice. V takové situaci je dobré i žákům poskytnout prostor pro vlastní vyjádření a pro případnou sebereflexi (Srb et al., 2007). Žák by však měl mít pocit, že se může svobodně rozhodovat a zároveň být zodpovědný ke svým činům a rozhodnutím (Valenta, 2006).

OSV zacílená

K výuce OSV přistupujeme s tím, že nám pomáhá dosáhnout námi stanovených cílů. Jedná se o činnosti, které do hodiny přinášíme záměrně. Představili jsme si obecná témata OSV, která vychází RVP ZV. Udělat k těmto tématům správně formulované cíle, kterých je možno dosáhnout během výuky není tak jednoduché (Srb et al., 2007).

Hlavním důvodem, proč není jednoduché si stanovit cíl na hodinu OSV je ten, že pokud chceme dosáhnout hodiny, která splňuje i princip provázející, je třeba aby tím, kdo formuluje daný cíl byl právě sám žák. I přes tuto skutečnost si i my jakožto pedagogové chceme formulovat cíle. Můžeme pracovat s tím, jaké žák zažíval pocity, či si na základě krátkodobého cíle může stanovit dlouhodobý cíl (Srb et al., 2007).

Důležitost reflexe

Během hodin OSV je kladen důraz nejen na reflexi ze strany učitele, ale je zde podporována i vlastní reflexe žáků. Této reflexi může učitel napomoci pokládáním otázek, cílených a konkrétních dotazů, kterými napomáhá lépe z reflektovat žakovu činnost. Pokud

některému jedinci sdílení před ostatními dělá obtíže, je vhodné začít nejprve v menších skupinkách, či mu navrhnout jinou techniku sdělení, například malbou. Pokud nedojde na závěrečné zhodnocení prožitku, nemůže dojít k úpravě žákova jednání a vystupování (Srb & kol., 2007, s. 9). Může se stát, že během reflexe narazíme i na ne zcela efektivní osobní přesvědčení, které formuje žákovo chování. V tomto případě je třeba nabídnout příležitost ke změně prostřednictvím vzdělávacího procesu (Valenta, 2013).

2.4 Cesty osobnostně sociální výchovy k žákovi

Dalo by se říct, že nám vyučování OSV v praxi ukázalo možné využití čtyř možností, jakými lze žákům nabídnout témata OSV (Srb et al., 2007). Tyto zkušenosti o tom, jak začleňovat OSV do vyučovacích hodin, jsme získali od počátku 90. let minulého století. RVP ZV nepředkládá formu, jakou by měla být průřezová témata naplňována, je v režii školy, jakou formu vybere (Valenta, 2006).

Způsob, jakým běžně komunikujeme a jednáme s žáky

Jedná se o to, že učitelé poskytují žákům své jednání a chování jako dobrý vzor (Valenta, 2013). Je důležité, aby komunikace mezi učitelem a žákem byla založena na respektu a vstřícnosti. Tomuto přístupu se není možné naučit. Naše společnost je v současné době založena na nesouměrnosti mezi jedinci, tuto skutečnost bychom mohli nazvat nadřazeností a podřazeností. Pokud je takovéto postavení mezi jedinci, není možné, aby mezi nimi probíhala respektující nebo dokonce vstřícná komunikace. Je třeba dbát na to, abychom i my sami dodržovali nastavená pravidla ve třídě, používáme popisný jazyk a vyhýbáme se ironii a manipulaci (Srb et al., 2007).

Způsob, jak využívat témat OSV v různých spontánních situacích

Ve škole můžeme narazit na řadu situací, které nám mohou poskytnout příležitost k otevření témat z OSV. Mezi jednu z nejtypičtějšých situací bychom mohli řadit například porušení vzájemně nastavených pravidel, konflikt, anebo nepozornost (Srb et al., 2007).

Tyto situace je vždy ale potřeba reflektovat a případně na tomto základě vyhodnotit, zda není potřeba nácvič nějaké další dovednosti, která by mohla podobným situacím v budoucnu předcházet (Valenta, 2013).

Začlenění témat OSV do jiných předmětů

Již řadu let si učitelé včleňují do svých hodin různá témata, která nejsou obsažena v jejich vlastním předmětu, Jedná se například o témata dopravní výchovy, ekologické výchovy a podobně. Samo RVP ZV označuje OSV jako průřezové téma, které by se mělo integrovat do jiných předmětů a zároveň by náplň OSV měla být samovolně součástí různých bloků a projektů (Valenta, 2013).

V případě OSV se jedná o průřezové téma, je tedy možné jeho potenciál využít napříč předměty. Do svých hodin můžeme OSV implementovat pomocí nejrůznějších metod, jako je například brainstorming, hra v roli, kooperativní vyučování, myšlenková mapa a mnohé další. Nebo naopak můžeme témata OSV promítnout do jiných předmětů, které mají podobný očekávaný výstup. Například téma respektu lze zrealizovat v předmětu Člověk a jeho svět, či téma aktivního naslouchání zapojit při výuce Českého jazyka a literatury (Srb et al., 2007).

Práce s tématy OSV v samostatných blocích

Tato možnost má svou pozitivní i negativní stránku. Ve vyučování nás často omezuje omezená časová jednotka, která má zpravidla 45 minut, proto je dobré využít výukového bloku. Negativní stránkou však zůstává, že jsme blok zrealizovali na úkor odborných předmětů a jejich učiva (Srb et al., 2007).

RVP však tuto cestu doporučuje, je doporučováno zařadit OSV do samostatných třídnických hodin, či do samostatného bloku (Valenta, 2013).

Školy nejčastěji využívají formu projektových dnů, zážitkové pedagogiky, samostatným předmětem OSV, který mají pevně zakotvený ve svém rozvrhu, či různými stmelovacími zážitky jako jsou výlety a exkurze (Srb et al., 2007).

Valenta (2013) ještě doporučuje využívat například žákovské parlamenty a podobně k rozvoji těchto dovedností a nevyužívat je pouze k řešení organizačních stránek školy.

Zkušenosti z praxe

Výzkumy naznačují, že implementace osobnostně sociální výchovy (OSV) ve školách není vždy systematická. Například podle výzkumu Zuzany Chocholové (2008) jedním z hlavních problémů při implementaci osobnostně sociální výchovy (OSV) do školního systému je stále převládající zaměření učitelů na výkon a znalosti žáků, které přetrvává v tradiční školské politice. Tento přístup klade důraz na to, aby učivo a znalosti nežli na to, aby se rozvíjely jeho klíčové kompetence. Implementaci OSV do výuky navíc výrazně ztěžuje zajištění vhodných podmínek pro, a to zejména počet žáků ve třídách, slučování tříd a další aspekty. Podobně studie Lucie Měchurové (2022) ukázala, že učitelé druhého stupně základních škol v ČR využívají zážitkovou pedagogiku jako prostředek osobnostně sociálního rozvoje, ale její aplikace je různorodá. Tyto poznatky naznačují, že adaptace ucelených zahraničních konceptů OSV by mohla přinést přínosné inovace do našeho školského systému.

3 Program Skills Builder

Program Skills Builder se zaměřuje na rozvoj osmi klíčových měkkých dovedností, které jsou nezbytné pro zvládnutí různých úkolů ve škole, ba i v běžném životě (Schola Empirica, 2025a). Tyto měkké dovednosti mají své pevné kořeny v emoční inteligenci. Můžeme je řadit do čtyř aspektů, jako je znát své emoce a umět je ovládat, rozumět emocím ostatních a řídit vztahy mezi osobami. Měkké dovednosti pokrývají všechny čtyři aspekty v takovém rozsahu, aby přinášeli užitek a byly viditelné, aniž by narušovaly každodenní pracovní činnosti (Taylor, 2020). Výzkumy provedené Harvardovou univerzitou, Carnegieho nadací a Stanfordovým výzkumným centrem ukazují, že pracovní úspěch je z 85% závislý na kvalitně osvojených a rozvinutých měkkých dovednostech. Zatímco technické znalosti a dovednosti tvoří pouze 15% tohoto pracovního úspěchu (Schola Empirica, 2025c).

3.1 Historie

První počátky o projektu jsou známy už v roce 2008. Od tohoto roku se postupně rozvíjí a program se stal celosvětově uznávaným nástrojem pro rozvoj měkkých dovedností. Původní program Enabling Enterprise se vyvinul v roce 2008 a pilotoval se ve dvanácti školách v Londýně a Manchesteru. Zpočátku panovala nejistota ohledně programu a toho, co vlastně pojem měkké dovednosti zahrnuje. V tu dobu bylo mnoho přístupů a názvosloví, ale většina z nich obsahovala jen minimum pojmů a pouze velmi jednoduché definice. Pedagogové si byli vědomi důležitosti rozvoje těchto dovedností, avšak chyběli jim konkrétní nástroje a jasné postupy, jakým způsobem je lze u žáků rozvíjet. V roce 2010 se implementuje do škol pilotní program, včetně spolupráce se základními školami. Zásadním krokem bylo i přesné vymezení měkkých dovedností. V roce 2014 již program Enabling Enterprise nabízel svůj projekt školám po celé Anglii. Zásadní změna nastává v roce 2018, kdy se program Enabling Enterprise mění na název Skills Builder Partnership a více se zaměřuje na spolupráci s partnery, aby došlo ke sjednocení přístupů v rámci rozvoje základních měkkých dovedností. Poté se v roce 2019 programy realizují na odborných školách, kde začala spolupráce s organizacemi na vývoji nových programů týkajících se rozvoje i mimo vzdělávání. Během roku 2021 se program začal implementovat v devíti zemích světa. V roce 2023 oslavil program Skills Builder Partnership 15 let od svého vzniku.

K tomuto datu má asi 2,635 milionů účastníků, 900 partnerů a je aplikován ve 20 zemích světa (Ravenscroft, 2023).

Výsledkem této dlouhé cesty je dnešní metodický rámec, který zahrnuje osm základních měkkých dovedností a následné rozdělení každé dovednosti na 15 kroků. Díky tomu je možné sledovat pokrok od počátku až po pokročilejší ovládnutí dovednosti. Model má nyní jasnou strukturu pro hodnocení osvojených dovedností a jejich efektivní zasazení do výuky. Rámec je implementován nejen ve Spojeném království, kde vznikl, ale je implementován i v Ugandě, Keni nebo například ve školách v České republice (Ravenscroft, 2023).

3.2 Hlavní principy

Program poskytuje strukturovaný plán, který pomáhá učitelům vést žáky jednotlivými kroky k osvojení základních měkkých dovedností. Učitelům usnadňuje plánování lekcí, poskytování zpětné vazby i zavádění motivačních systémů, jako jsou například odměny. Součástí je také bohatý zásobník aktivit, který umožňuje rozvoj konkrétních dovedností. Program Skills Builder navíc nabízí doporučení a formulace pro formativní hodnocení, ty poté pedagogům pomáhají efektivně reflektovat individuální pokroky žáků (Schola Empirica, 2025a).

Každá dovednost obsahuje dohromady 15 kroků. Každý krok má definovaný svůj cíl, který by měl žák při jeho zvládnutí dosáhnout. Zároveň jsou u jednotlivých kroků popsány i strategie, dílčí kroky a návody, jak jednotlivé dovednosti rozvíjet. Dílčí kroky mají takovou strukturu, aby je učitelé mohli co nejjednodušeji aplikovat ve výuce a na všech vzdělávacích stupních. Ve výuce se postupuje od jednodušších kroků ke složitějším, proto je třeba, aby žáci před přechodem na další krok měli dostatečně osvojený krok současný, jednodušší. Těchto 15 kroků je rozděleno do 4 oblastí – začátečník, středně pokročilý, pokročilý a expert (Schola Empirica, 2025b).

3.3 Zásady programu

Abychom docílili efektivní výuky programem, je třeba se řídit šesti zásadami. Tyto zásady učitelé používají většinou i během výuky počtů, nácviku čtení nebo během

písařského projevu, nejedná se tedy o žádné specifické zásady, vycházejí však ze zkušeností britských škol (Beranová & Šloufová, 2021).

Jednoduchost

Stanovujeme si jasný cíl, který využíváme při rozvoji dovedností. Metodika nám navíc sama umožňuje postupovat po menších krocích s měřitelnými výsledky (Beranová & Šloufová, 2021).

Začít zavčas a nepolevovat

S rozvojem dovedností je třeba začínat co nejdříve a věnovat se mu až například do vstupu na vysokou školu nebo do práce. Osvojené dovednosti jim pomohou nejen nyní, ale i v budoucím životě (Beranová & Šloufová, 2021).

Měření pokroku

Před zahájením výuky dané dovednosti je třeba udělat průzkum, na jaké úrovni se již žáci nachází, zejména vyzkoušet silné a slabé stránky v rámci zvolené dovednosti. Metodika umožňuje učitelům přesně určit, kde se žáci nachází a na tomto základě může pedagog vyhodnotit, jakou úroveň kroku bude v dané třídě vyučovat (Beranová & Šloufová, 2021).

Konkrétní úkoly

Metodika nabízí v rámci výuky kroků různé aktivity, které žákům pomáhají si danou dovednost osvojit. Každá aktivita je koncipována tak, aby se zajistila výuku novou a konkrétní výuku daného kroku (Beranová & Šloufová, 2021).

Pravidelné procvičování

Učitel dbá na to, aby ve výuce docházelo k co největšímu rozvoji a podpoře měkkých dovedností, zejména skrze zařazování i do jiných činností a předmětů. Pedagog si však může i do výuky zařadit i jiné aktivity, jejichž cílem bude rozvoj dané dovednosti. Metodika nabízí tipy, jak je systematicky posilovat, či trénovat (Beranová & Šloufová, 2021).

Odras reálného života

Je dobré opakovat, že osvojené dovednosti mohou žáci využít i v běžných denních situacích. Učitel žákům uvádí příklady, které jim jsou blízké a se kterými se mohou ztotožnit (Beranová & Šloufová, 2021).

3.4 Vybrané socio-emoční dovednosti

3.4.1 Schopnost naslouchat

Je třeba nezaměňovat slova naslouchat a poslouchat. Schopnost naslouchat je totiž mnohem důležitější pro náš život, nejedná se pouze o to, abychom zaznamenali, co nám jiný řekl (Beranová & Šloufová, n. d.). Schopnost naslouchat můžeme definovat jako: „schopnost vnímání, zapamatování si a zvládnutí učiva a úspěšné studium“ (Beranová & Šloufová, 2021, s.12).

Tato schopnost je klíčová pro učení, kladení správných otázek a budování mezilidských vztahů. Pro budoucí uplatnění žáků je třeba nezapomínat na to, že tato schopnost je jednou z nejpodstatnějších dovedností, kterou zaměstnavatelé od svých zaměstnanců vyžadují (Beranová & Šloufová, 2021).

Rozvoj této dovednosti probíhá v několika fázích. Nejprve se žáci učí soustředit na jednotlivého mluvčího a adekvátně na něj reagovat. Následně je výuka různě zaměřena, učí se analyzovat jazykové prostředky mluvčího, rozpoznat záměr mluvčího, či ohodnotit obsah projevu na základě kritického myšlení (Beranová & Šloufová, 2021).

Pro svůj výběr vyučovacího kroku v oblasti naslouchání můžeme využít takzvaného průvodce, který učitelům poskytuje podrobný návod, jak daný krok lze představit, procvičit, upevnit, či hodnotit. Součástí metodiky jsou i online materiály, včetně speciální části, která se zaměřuje na výuku v distančním režimu. V britském systému jsou oblíbené aktivity, které se označují jako výzvy, ty jsou určené k rozvoji konkrétní dovednosti (Beranová & Šloufová, 2021).

RVP ZV (MŠMT, 2023) na rozvoj této oblasti také klade velký důraz zejména ve vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura je uvedeno naslouchání jako jedno z témat učiva. Těž se na rozvoj této dovednosti upozorňuje například v rámci komunikativní kompetence.

3.4.2 Prezentační dovednosti

Řada žáků si slovo prezentační spojí s podstatným jménem prezentace, kdy stojí žák před třídou a přednáší jim svůj připravený výklad. Naším úkolem je jim vysvětlit, že se tyto dovednosti uplatňují i v méně formálních situacích, jako je například diskuze nebo rozhovor. Rozvoj této dovednosti využijeme tedy během rozhovoru s kamarádem, tak s osobou neznámou. U žáků podporujeme zejména sebevědomé vystupování (Šloufová, 2021a). Metodici uvádějí, že prezentační dovednosti jsou: „dovednosti spojené s ústním přenosem informací nebo myšlenek“ (Šloufová, 2021a, s. 10).

Osvojení této dovednosti je důležité pro utváření pozitivních vztahů, které nejsou náhodné. Učitel by měl ve třídě tvořit takové prostředí, aby žáci měli možnost si vyzkoušet a osvojovat komunikaci. Je známo, že vyjadřovací schopnosti mají zásadní vliv na gramotnost a školní úspěšnost. Schopnosti absolventů škol musíme navíc přizpůsobovat trhu práce. Za poslední půl století došlo k poklesu manuálních zaměstnání, a naopak růst zaznamenala povolání zejména ve službách, kde jsou prezentační dovednosti považovány za základní kámen. Poslední dobou se ukazuje, že dnešní mládež neumí spolu dostatečně komunikovat, a proto poté dochází k častějšímu výskytu nežádoucího chování. (Šloufová, 2021a). Na rozvoj této oblasti dbá i RVP ZV, která má prezentační dovednosti zakomponované v komunikativní kompetenci, kdy je též cílem dbát na to, abychom podporovali u žáků schopnost formulovat své myšlenky a vyjádřit se. Na tuto oblast se zaměřuje i průřezové téma Výchova demokratického občana (MŠMT, 2023).

3.4.3 Schopnost řešit problémy

Žáci si často pod touto schopností spojí řešení početních úloh v matematice. Tento pohled je však velmi povrchný. Cílem této oblasti je, pomoci žáků, aby sami sebe vnímali, jako někoho, kdo je schopen si poradit s jakoukoli životní výzvou (Šloufová, 2021b). Během výuky se tedy zaměřujeme na: „výuku strategií a způsobů vypořádávání se s komplikovanými situacemi v různých kontextech.“ (Šloufová, 2021b, s. 24). Jako cíl a

definici bychom mohli uvést, že žák je schopen efektivně vyřešit problém, či jinou náročnou situaci (Šloufová, 2021b).

Rozvoj a osvojení této dovednosti pomůže žákům v různých oblastech života, proto ji odborníci řadí jako obzvláště důležitou. Díky ní se může jedinec na jakoukoli složitou situaci hledět z různých úhlů pohledů. O důležitosti této schopnosti nás přesvědčil i fakt, že byla zařazena a testována v rámci testování PISA, ve kterém se žáci testovali i v oblastech matematických, jazykových a přírodovědných. Další utvrzení přišlo i během opatření spojených s nákazou COVID – 19, kdy se řada pracovníků potýkala s digitalizací a bylo obzvláště důležité, aby pracovníci byli dostatečně vybaveni měkkými dovednostmi. V rámci testování, které prováděla Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, bylo zjištěno, že řada zaměstnanců se s nějakou složitější situací, tedy situací, nad jejímž řešením je třeba se zamyslet, se setkává 1x týdně. Pokud bude trh práce dále postupovat v modernizaci a pracovní pozice projdou digitalizací, je pravděpodobné, že díky omezování opakujících se aktivit bude nabývat potřeby umět si poradit v netradiční situaci (Šloufová, 2021b).

RVP ZV ukládá rozvíjet tuto dovednost zejména v oblasti matematiky, kdy se žák učí řešit nejrůznější situace. I to bychom mohli brát jako jakýsi předstupeň a budování této dovednosti. Avšak zaměření na tuto dovednost v pravém slova smyslu je až v průřezovém tématu OSV, či v průřezovém tématu Výchova demokratického občana (MŠMT, 2023).

3.4.4 Kreativní myšlení

Zpočátku se vedly dlouhé diskuse o tom, zda se lze kreativitu naučit, protože je často považována za nejasný a těžko uchopitelný koncept. Metodika se proto rozhodla soustředit zejména na vyučování technik a přístupů, které podporují rozvoj kreativního myšlení jedince (Šloufová, 2021c). Tuto schopnost bychom mohli definovat jako: „schopnost uplatnit představivost a vytvářet inovativní řešení.“ (Šloufová, 2021c, s. 10).

Během několika posledních let se stále více zdůrazňuje, že v rámci schopnosti představivosti a kreativity se nejedná pouze o vymýšlení nějakých velkých a originálních nápadů. Tyto nápady jsou důležité pro využívání v běžném každodenním životě a v rámci řešení malicherných problémů. Avšak osvojení této dovednosti je klíčové už během školní docházky žáka. Její rozvoj má totiž pozitivní vliv na školní prospěch. Kreativní myšlení má však své opodstatnění i v rámci profesní kariéry. Zřejmé je, že velká míra využití kreativity

je zejména v uměleckých odvětvích jako je design. Touto schopností musí však být i vybaveni zaměstnavatelé, jejichž cílem je provádět různé inovace, či řešení globálních problémů. Jen díky této dovednosti budeme moci čelit jakékoli výzvě (Šloufová, 2021c).

Rozvoj tvořivosti, či kreativity patří mezi klíčové oblasti vzdělávání, které RVP ZV (2023) výrazně podporuje. Kreativní myšlení je v dokumentu vnímáno jako jedna z dovedností pro 21. století, které pomáhají žákovi vnímat svět v souvislostech, Podporuje se i hledání inovativních řešení, či rozvoj tvořivosti v různých situacích (MŠMT, 2023). Škola má podle RVP vytvářet takové podmínky, které žákům umožní tvořit, experimentovat a hledat nové způsoby vyjádření, což posiluje jejich sebedůvěru a schopnost přemýšlet „mimo zaběhlé vzorce“ (MŠMT, 2023).

3.4.5 Pozitivní nastavení

Již víme, že je třeba žákům nejdříve důkladně představit, čemu dané dovednost je a co zahrnuje. Schopnost pozitivního nastavení někteří vnímají jako schopnost být odolný nebo být motivovaný. V této oblasti se soustředíme zejména na výuku technik, pomáhající žákům zvládat neúspěchy a chyby, přičemž se zaměřují na učení, které z těchto zkušeností vyplývá (Šloufová, 2021d). Metodici schopnost pozitivního nastavení definují jako „schopnost používat taktiky a strategie, které pomáhají vyrovnat se s neúspěchem a dosahovat svých cílů.“ (Šloufová, 2021d, s. 18).

Učitelé často zmiňují různé negativní dopady, které mohou mít vliv na žáka, v případě nedisponování schopností pozitivního nastavení. Žáci si méně věří a vyžadují větší podporu dospělých. Výzkumy ukazují, že pokud má žák zdravé sebevědomí a rozvíjí schopnost pozitivního nastavení, dokáže v životě docílit velkých úspěchů. Tato dovednost je klíčová pro zvyšování sebevědomí, úspěšného výkonu a dlouhodobých výsledků (Šloufová, 2021d).

RVP ZV vnímá pozitivní nastavení jako důležitou součást rozvoje osobnosti žáka. Škola by podle něj měla podporovat u dětí víru ve vlastní schopnosti, vést je k tomu, aby se nebály chyb a dokázaly vnímat náročné situace jako příležitosti k dalšímu učení a růstu (MŠMT, 2023).

3.4.6 Cílevědomost

Během školních let často slyšíme otázku na to, čím bychom jednou chtěli být. Poté co pedagog odpověď dostane, přeje si, aby daný žák byl dostatečně cílevědomý a svůj sen si splnil. Jedná se však o velmi abstraktní pojem (Šloufová, 2022a). Metodika udává, že cílevědomost je „schopnost stanovit si jasné, hmatatelné cíle a navrhnout funkční plán, jak jich dosáhnout.“ (Šloufová, 2022a, s. 20).

Pro dosažení cílevědomosti, a i školního úspěchu, jsou klíčové důvěrné informace, inspirativní vzory a posílení schopnosti sebedůvěry. Dospívající a mladiství se v procesu volby své profesní dráhy často nechávají ovlivnit svým okolím. Pokud jim však chybí v okolí různorodé příklady, nemusí znát všechny nabízené možnosti. Část studentů brzdí jejich malé sebevědomí od naplnění svých snů a cílů. Z tohoto důvodu, by škola měla podávat žákům informace, poskytovat jim rozhled, inspiraci a podporovat je v jejich sebedůvěře. Cílem pedagoga by mělo být, aby nejen u žáků rozvíjel stanovování si vysokých cílů, ale aby žáky vedl i k jejich naplnění. Pokud si tuto dovednost osvojuje žák již v raném věku, je větší pravděpodobnost, že dosáhne studijních úspěchů (Šloufová, 2022a).

V RVP ZV je cílevědomost chápána jako dovednost pro osobní i vzdělávací rozvoj žáka. Důraz je kladen na to, aby se žáci učili stanovovat si smysluplné cíle, vytrvale za nimi kráčeli, překonávali překážky a hodnotili, jak se jim daří cíle naplňovat. Škola by měla vytvářet podmínky, které tyto postoje a dovednosti podporují (MŠMT, 2023).

3.4.7 Vůdčí schopnosti

U této schopnosti je obzvláště důležité, aby se žákům popsali cíle této oblasti a co si pod pojmem vůdčí schopnosti můžeme představit. Slovo vůdčí v lidech často evokuje autoritu nebo nadřazenost. Nespojují si ji však s empatií nebo porozuměním (Šloufová, 2022b). Metodika definuje vůdčí schopnosti jako: „schopnost podporovat, povzbuzovat a motivovat ostatní tak, aby se nám všem podařilo dosáhnout společného cíle.“ (Šloufová, 2022b, s. 36).

Vedení není výsadou vyvolených – vůdčí schopnosti se lze naučit. Škola by měla nabídnout příležitosti k rozvoji sebevědomí, komunikace a týmové spolupráce všem žákům, nejen těm, kteří už tyto dovednosti projevují. Aktivní role ve školních aktivitách (např. školní parlament) pomáhá rozvíjet klíčové kompetence jako motivace, plánování a řešení

problémů. Tyto dovednosti jsou oceňovány i v budoucím profesním životě, zejména v řídicích pozicích. (Šloufová, 2022b).

RVP ZV podporuje, aby se každý žák učil převzít iniciativu, zapojoval se do společného rozhodování, motivoval druhé a konstruktivně řešil problémy ve spolupráci s ostatními. Tyto dovednosti lze rozvíjet zejména během kooperativních aktivit (MŠMT, 2023).

3.4.8 Týmová práce

Žáci si pod slovním spojením týmová práce možná vybaví běžnou činnost v jakékoli skupině. Pokud však chceme dosáhnout kvalitní týmové práce je třeba dbát i na reflexi vlastního chování i chování členů skupiny, stanovování si cílů a využívání efektivní komunikace (Šloufová, 2022c). Metodika nám uvádí přesnou definici týmové práce jako: „spolupráci vedoucí ke splnění společného cíle“ (Šloufová, 2022c, s. 32).

Výzkumy ukazují, že i přesto že víme, že dostatečně osvojená schopnost týmové práce má pozitivní vliv na školní i budoucí život jedince a může pozitivně ovlivnit jeho sociální postavení, není výuka této dovednosti dostatečně vyučována a rozvíjena. Naučení se efektivní spolupráci s druhými má přínosný dopad již na děti v mladším věku. Spolupráce s druhými pomáhá žákům překonávat egocentrické myšlení a rozvíjí jejich sociální a emoční dovednosti, mezi ně zařazujeme například schopnost pomoci druhému v náročné situaci. Zároveň během týmové práce dochází i k vrstevnickému učení žáků. V rámci přípravy studentů na profesní život, je výuka této dovednosti obzvláště potřebná. Během pracovního života hraje schopnost spolupracovat s ostatními klíčovou roli. Můžeme vnímat výuku této dovednosti jako jakousi investici do budoucího života žáků. Důležitost rozvoje také potvrdila organizace PISA, která začlenila její testování do testů (Šloufová, 2022c).

RVP ZV klade důraz na rozvoj týmové spolupráce napříč několika klíčovými kompetencemi. Vede žáky k tomu, aby dokázali efektivně spolupracovat, sdílet odpovědnost, domlouvat se a respektovat názory druhých. Týmová práce je podporována v kompetenci k učení (společné plánování a hodnocení), v kompetenci k řešení problémů (hledání řešení v týmu), v komunikativní kompetenci (naslouchání, vyjadřování se ve skupině) a v sociální a personální kompetenci, kde je týmová spolupráce přímo rozvíjena jako klíčová dovednost pro život (MŠMT, 2023)

3.5 Implementace programu

Jak to již bývá, implementace vyžadovala zejména motivaci a aktivní přístup všech zúčastněných. Metodika Skills Builder pomáhá učitelům pracovat strukturovaně, efektivně a komplexně na rozvoji měkkých dovedností. Pro efektivní implementaci a dlouhodobé využití metodiky a vzdělávacího plánu na základních školách je třeba naplnit několik předpokladů. Tyto předpoklady by měly být naplňovány nejen pedagogy, ale i v rámci školního prostředí. Za stěžejní bod zavádění programu na školách se pokládá zařazení metodiky do Školního vzdělávacího programu a zaměřená podpora školního vedení. Pro vyučující je zas stěžejní metodické vedení a podpora. Během implementace se sledoval rozvoj dovedností pedagogů, změny v prostředí školy, kolegiální a metodická podpora vyučujících. Tyto aspekty bychom mohli pokládat za základní oporu pro efektivní implementaci (Šloufová et al., n. d.)

3.6 Předpoklady pro efektivní implementaci

Jedním ze základních aspektů, aby mohlo docházet k implementaci programu v oblasti českého školství, byl překlad materiálů a metodiky programu do českého jazyka. Skvělým benefitem Skills Builder je metodika volně přístupná online na jejich webových stránkách. Český portál programu se inspiroval u originálního britského webu, avšak přidal navíc tipy na aktivity k jednotlivým výukovým krokům a dovednostem, skrze tyto tipy dochází ke snadnějšímu plánování výuky. I přesto, že online materiály jsou plně k dispozici, čeští učitelé stále velmi vítají, když je možnost mít materiály i v tištěné podobě (Šloufová et al., n. d.).

I za předpokladu, že jsou materiály plně k dispozici, je vyučujícím během začleňování programu poskytována strukturovaná a dlouhodobá podpora ze strany metodiků. Metodická podpora má mnoho podob od počátečního školení, po následky na školách v zahraničí, individuálních následků, hospitací ve třídě, či sdílení zkušeností z praxe s jinými pedagogy (Šloufová et al., n. d.).

Před pilotováním programu na českých školách se vycházelo zejména ze zkušeností ze zahraničních škol. Abychom mohli mluvit o udržitelném začlenění bylo třeba zajistit pro to takové podmínky. V britském systému se ukázalo jako klíčové zajistit, aby bylo zajištěno proškolení pedagogů na dané škole. Zpočátku jsme na školách komunikovali s deseti

pedagogy dané základní školy. Složení se skládalo z učitelů 1. i 2. stupně a bylo zde zastoupeno i vedení školy. Bez podpory vedení školy nebylo možné do projektu vstoupit (Šloufová et al., n. d.).

3.7 Úskalí implementace

Implementaci značně narušila epidemie COVID – 19, která výrazně ovlivnila harmonogram zavádění. Došlo však i k jiným úskalím. Je známo, že pokud učitel chce vyučovat program na rozvoj měkkých dovedností, on sám by měl mít tyto dovednosti dostatečně osvojené. O tom však někteří pedagogové pochybovali. Program je navrhnout tak, že nabízí kroky rozvoje od nejmladší žáků až po kroky pro dospělé. Pedagogové se tedy mohou sami rozvíjet v daných oblastech. Učitelé se dále obávali, aby se vstupem do programu nebyli ještě více zatíženi, protože je to pro ně další povinnost. Metodici však zmiňují, že aktivity na rozvoj měkkých dovedností lze zařadit do kterékoli hodiny. Je třeba se zamyslet, jakou dovednost bychom běžně v hodině rozvíjeli a pak ji jen zvědomovat. Program Skills Builder je konstruován tak, aby u každého žáka docházelo k rozvoji měkkých dovedností. Není tedy třeba, aby se každý žák nacházel na stejném kroku a stejné dovednosti, z čehož mají učitelé taky obavy, jelikož program je postaven na individualizaci a diferenciaci (Šloufová et al., n. d.).

V České republice se v současné době programu Skills Builder věnují nižší desítky škol (Schola Empirica, 2025a).

4 Program KiVa

Podle České školní inspekce se za poslední 3 roky se šikanou setkala asi 57 % základních škol. Jedná se tedy o je vážný problém, který má škodlivý dopad na školní klima a psychickou pohodu dětí (ČT24, 2023). MŠMT předkládá školám metodický pokyn k řešení šikany, avšak ten se již zaměřuje na vzniklé rizikové chování, zahrnuje klíčové kompetence pedagogických pracovníků, či povinnosti školy při výskytu šikany (MŠMT, 2016). Mým cílem bylo najít program, který se snaží takovému chování předcházet a zaměřuje se již na prevenci, proto jsem si vybrala program KiVa.

Program KiVa se zaměřuje na prevenci šikany, vznikl na finské Univerzitě v Turku. Jedná se o komplexní metodický program, kombinující intervenční a preventivní prvky. Cílem preventivní části je pravidelné začleňování KiVa lekcí do hodin, jejichž vyučování slouží jako univerzální opatření proti šikaně a nežádoucímu chování. Intervenční složka se pak zaměřuje již na konkrétní situace spojené s rizikovým chováním a usiluje tak o snížení výskytu. Intervenční složka již není univerzální, ale je cílená. Výše zmíněný program KiVa se kromě samotné prevence šikany zaměřuje i na podporu SED žáků, díky tomu poté dochází ke zlepšení vzájemné spolupráce ve třídních kolektivech (Schola Empirica, 2023).

4.1 Historie programu

Název KiVa pochází z finského sousloví „Kiusaamista Vastaa“, v překladu „proti šikaně“. Tento program se zaměřuje na prevenci proti šikaně ve školství. Byl vytvořen univerzitou ve finském Turku, nyní je implementován v řadě rozvinutých zemí světa. O míře úspěšnosti programu svědčí realizování programu ve 21 zemích, kde je k dispozici na více než 1200 školách. Překlad materiálů byl proveden do 15 různých jazyků a slouží více jak 120 tisícům dětem. Překlad byl zajištěn kvalifikovanými překladateli a poté se o úpravu postarali odborníci na vzdělávání a problematiku šikany podle místních potřeb. Vyjma České republiky je program také dostupný například v Belgii, Mexiku, Novém Zélandu, Švédsku, Španělsku nebo v Jižní Africe (Schola Empirica, 2022b).

Pilotní fáze programu byla provedena na základě výzkumné licence v časovém rozmezí mezi roky 2020–2022. Pilotáž čerpala inspiraci nejen z implementace programu KiVa ve Finsku, ale i z jeho zavádění v různých částech světa. Zohlednila také různé

přístupy, přizpůsobení programu a zkušenosti z různých zemí světa (Schola Empirica, 2022b).

V letech 2007-2009 proběhlo ve Finsku hodnocení účinků programu KiVa. Hodnocení bylo provedeno v rámci randomizované kontrolované studie. Ukázalo se, že program má pozitivní účinky na snížení výskytu šikany a zároveň posiluje empatii a přispívá k rozvoji sebevědomí zejména v oblasti podpory a obrany. Dále bylo zjištěno, že díky programu dochází k méně častému výskytu depresí, negativního vnímání a projevům úzkosti. Zajímavým zjištěním je fakt, že největší účinnost programu zaznamenala studie u studentů 1. – 6. ročníku základní školy. Implementace programu je natolik působivá, že v současnosti je do něj zapojeno asi 90 % finských primárních škol (Salmivalli & Poskiparta, 2012).

Pro program KiVa má v České republice licenci organizace Schola Empirica – oficiální partner programu. Tato nezisková organizace přináší do vzdělávání různé odborné metodiky. Cílovou skupinou organizace pro poskytování kvalitní péče o žáky a podporu jejich rozvoje jsou zejména učitelé, rodiče a sociální pracovníci. Inspiraci pro implementaci programu KiVa do českého školství získává organizace skrze vědecké přístupy a metody ze zahraničí, které poté přizpůsobuje českému prostředí škol. Spolu s partnery Schola Empirica je zkouší v praxi a dále provádí vyhodnocování jejich účinnosti. Následně se provádí pilotáže programu a na základě implementací a evaluací se program může inovovat a zlepšovat (Schola Empirica, 2022a).

4.2 Hlavní principy

Jedním z hlavních principů, na kterých program KiVa staví, je myšlenka, že agresor se skrze šikanu snaží dosáhnout uznání, moci, či vyššího postavení ve skupině. K naplnění jeho cílů však potřebuje nejen samotnou oběť, ale také publikum, které jeho chování podporuje, či obdivuje. Klíčovou roli v tomto programu tedy hrají zejména přihlížející. Důležitost je kladena na to, aby se přihlížející vymezovali vůči rizikovému chování. Pokud k vymezení nedojde, dochází k nepřímé podpoře agresora. Program KiVa nám pomáhá se zaměřit na ovlivnění postojů těchto nečinných pozorovatelů, neboť právě oni často rozhodují o tom, zda bude šikana tolerována, nebo odmítnuta. Tato myšlenka je důležitá pro efektivní řešení rizikového chování ve škole (Schola Empirica, 2022c).

V případě objevu šikany na škole, program pomáhá školám nejen identifikovat případy, ale také pomáhá rozpoznat další rizikové chování a nabízí všem školním pracovníkům strategie, díky kterým se naučí situacím vhodně čelit a ukončit je. U přihlížejících žáků podporuje rozvoj kompetencí potřebných k překonání obav a rozvíjí schopnost zasáhnout v takovýchto situacích ve prospěch oběti (Schola Empirica, 2023).

Univerzální opatření obsahuje celkem 10 lekcí o délce 90 minut, které jsou uzpůsobené věku žáků. Lekce se zařazují průběžně během celého školního roku a jejich cílem je vytvoření a podpora bezpečného a pozitivního klimatu ve třídě, ale i ve škole jako celku (Schola Empirica, 2023).

Cílená opatření poskytují pedagogickým pracovníkům jasné metodické pokyny pro řešení již vzniklých, konkrétních případů šikany. Míra efektivity programu je pravidelně sledována a vyhodnocována pomocí dotazníkového šetření, které probíhá na školách každý rok a zaměřuje se na účinky programu na jednání žáků ve školním prostředí (Schola Empirica, 2023).

Jedinečnost programu však spočívá i v tom, že do programu jsou zapojeni všichni důležití aktéři – žáci, rodiče a školní pracovníci (pedagogové, vychovatelé, pracovníci ve školní jídelně a další). Díky tomu je zajištěn komplexní přístup k prevenci šikany. Aby byl program pro žáky atraktivní a motivoval je k zapojení, snaží se o využívání moderních nástrojů a metod. Dalším principem, na kterém je program stavěn je také schopnost vyjádřit podporu obětem šikany a naučení se asertivní reakce během nežádoucího chování. V neposlední řadě je program nástrojem pro rozvoj SED, které jim pomohou šikanu včasné rozpoznat, předejít jí nebo ji účinně zastavit (Schola Empirica, 2022c).

4.3 KiVa tým

Cílená opatření, kdy dochází k řízeným intervencím má na starost školní KiVa tým. Tento tým je součástí každé školy, která se do programu zapojila. Jeho složení se skládá alespoň ze tří pedagogů, kteří se věnují intervencím, dokumentaci a implementaci programu na škole. V čele KiVa týmu stojí takzvaný koordinátor KiVa. Členové týmu absolvují setkání s odborníky z organizace Schola Empirica, kde dochází k proškolení ohledně

implementovaného programu. Poté by mělo dojít k předání informací ostatním školním zaměstnancům.

Jednou z povinností koordinátora a členů KiVa týmu je společné vytváření plánu pro univerzální a cílená opatření. Program by měl být pravidelně, nejlépe na počátku školního roku, představován novým rodičům a žákům (Schola Empirica, 2022c).

Pedagogové a ostatní zaměstnanci školy v průběhu školního roku dochází za školním KiVa týmem při podezření na výskyt šikany. Efektivita programu je pak pravidelně vyhodnocována a reflektována na pedagogických radách a v rámci evaluace je vyhodnocována míra naplnění akčního plánu. Poté se mohou provádět úpravy na následující období (Schola Empirica, 2022c).

4.4 Implementace programu v České republice

První realizace programu probíhala v časovém rozmezí 1. 11. 2020 – 31. 12. 2022. I přes to, že skupina některých škol, které měly později zahájenou intervenci mají slíbenou metodickou podporu až do června 2023, nepožádal realizátor, tedy Schola Empirica, o prodloužení projektu. Projekt byl organizován hierarchicky – zahrnoval hlavního garanta, výzkumného arbitra, koordinátora projektu, dva evaluátory, pět certifikovaných lektorů KiVa a 24 školních koordinátorů. Z počtu školních koordinátorů nám vyplývá, že se do pilotáže zapojilo 24 škol, které úspěšně dokončily první rok implementace. Během prvního roku implementace bylo celkem proškoleny 36 pedagogických pracovníků (Klocek et al., 2023).

Zavádění jednotlivých aktivit bylo rozděleno do tří oblastí. První se zaměřovala na řízení projektu a administrativní dohled, zahrnující přenos, překlad a úpravu KiVa materiálů, jako je například manuál, či metodický průvodce. Druhá oblast věnovala svou pozornost na poskytování metodické podpory pedagogům. Podpora zahrnovala například dvoudenní školení vedené aprobovanými lektory KiVa, poskytování průběžné podpory a metodických materiálů. Na školních koordinátorech pak bylo, aby předali získané znalosti pedagogům na jejich školách, načež mohli využít možnost individuální supervizi, která byla přizpůsobená potřebám dané školy. Pravidelně, cca jednou za 4-8 týdnů, se poté setkávali lektori, evaluátor a koordinátoři, aby posílili vzájemnou motivaci a sdíleli své dosavadní zkušenosti. Poslední,

tedy třetí oblast se soustředila na ověření přenositelnosti programu KiVa do českých škol na základě pilotování. Ověřování vycházelo zejména z dotazníkových šetření mezi žáky, poté se pozorovala kvalita výuky KiVa lekcí, dodržování principů KiVa a analýzou plánů a reflexí jednotlivých lekcí. Součástí ověřování byly i formuláře pro sledování výskytu šikany. Evaluace byla tedy zejména zaměřena na sledování změn u klíčových ukazatelů před a po zavedení programu (Klocek et al., 2023).

Během implementace programu došlo i ke změnám, které bychom mohli rozdělit do 3 oblastí. První oblast se zaměřuje na úpravy v implementaci KiVa programu během prvního roku zavádění. Cílem bylo zlepšit a zjednodušit implementaci a přizpůsobit ji kulturnímu kontextu zapojených škol. Docházelo tedy k úpravám všech materiálů (manuály, příručky, videa, hry a jiné). Dále se věnovala pozornost finanční podpoře koordinátorů a poskytování materiálů pro školy zdarma. V neposlední řadě se doporučovalo školám dodržovat plány KiVa lekcí tak, jak je to uvedeno v manuálu. Druhá oblast se soustředila na úpravy vyvolané okolnostmi, které znemožnily dodržet původní plán. Třetí oblast se zabývala změnami v zavádění KiVa programu při zahájení druhého roku realizace. Cílem bylo zjednodušit proces a opírat se o zkušenosti z prvního roku (Klocek et al., 2023).

4.4.1 Model úspěšné implementace

Úspěšné zavedení programu KiVa by mělo začínat proškolením ředitelů škol, kteří se seznámí s programem a jeho přínosy. Na základě školení se poté rozhodují o implementaci programu ve své škole. Až poté by mělo docházet k proškolení koordinátora a členů KiVa týmu. Klíčovou roli hraje motivace koordinátora, protože jeho nízké nasazení přenáší odpovědnost na lektora, který však nemůže být s pedagogy ve škole v denním kontaktu. Není tedy pak snadné pedagogický sbor dostatečně motivovat. Také jsou velmi důležité osobnostní a sociální kompetence koordinátora. Pokud je koordinátor průbojný, komunikativní a dokáže svým kolegům předat hlavní myšlenku a smysl programu, zvyšuje šanci na úspěch implementace. Také podpora vedení školy je zásadní, je třeba aby koordinátora dostatečně podporovali a motivovali. Učitelé často považují KiVa manuál za příliš obsáhlý, proto velmi oceňují doplňkové materiály jako jsou plány lekcí s harmonogramy, které usnadňují práci a následné zařazování lekcí do výuky (Klocek et al., 2023).

Pro úspěšnou implementaci pomáhá i sdílení zkušeností mezi koordinátory. Zjištění, že i ostatní řeší podobné potíže, přináší inspiraci a úlevu. Aby však sdílení přinášelo pozitivní výsledky, je třeba sdílení strukturovat, jen tak bude docházet k předávání dobré praxe. Velkým přínosem se ukázaly také zahraniční výjezdy, které posílily neformální vazby mezi koordinátory a lektory. Lektori také zdůrazňují důležitost hospitací jako podpůrného nástroje pro učitele, nikoli jako jejich kontroly. Pro úspěšné začleňování programu lektori také považují pravidelnou a intenzivní komunikaci mezi školami a lektory. Častý osobní kontakt pomáhá budovat pozitivní vztahy a usnadňuje to následné řešení problémů. Uvádí se, že pravidelné začleňování KiVa lekcí do výuky napomáhá žákům otevřeně komunikovat na téma šikany a lépe chápat, jak reagovat v problematických situacích (Klocek et al., 2023).

Evaluace programu pak nejen poskytuje zpětnou vazbu, ale také vede děti i učitele k hlubšímu zamyšlení nad tématem. I přes kritiku některých učitelů doporučují lektori pro lepší implementaci používání vest, které pomohou k rozpoznatelnosti KiVa týmu, i když ej možné hledat vhodnější alternativy. Tyto zmíněné kroky by měli napomoci k dobré a úspěšné implementaci KiVa programu (Klocek et al., 2023).

4.4.2 Metodická podpora

Komunikace

Lektori komunikovali se školami prostřednictvím e-mailů, telefonátů, či online setkání. Komunikaci se školami si rozdělili mezi sebe čtyři lektori, kdy každý měl na starosti 3 kontrolní a 3 intervenční školy. Pátý lektor měl na starosti sledovat lektory a koordinátory KiVa týmů a poskytovat jim podporu. Individuální podpora zahrnovala konzultace na dálku a osobní metodické návštěvy. Tato individuální podpora probíhala jedenkrát za půl roku. Součástí byly náslechy KiVa lekcí, podívání zpětné vazby učitelům a diskuze s koordinátorem týmu nad kontrolním seznamem. Koordinátoři se také setkávali pravidelně cca 1- 2x měsíčně na online schůzkách s lektory, kde sdíleli zkušenosti s implementací programu (Klocek et al., 2023).

Sdílení koordinátorů

První setkání organizované s týmem lektorů ze Scholy Empirica proběhlo na začátku září 2021, které se zaměřovalo na zopakování klíčových informací pro úspěšné

zahájení implementace programu. V rámci setkání koordinátoři sdělovali své zkušenosti a vzájemně se domluvili na online setkáních jednou za jeden až dva měsíce. Setkání mělo vždy jasnou strukturu. Na začátku proběhla úvodní diskuze, ve které lektori a evaluátor z organizace Schola Empirica podali úvodní informace k implementaci, poté probíhalo sdílení koordinátorů, které bylo řízené stanovenými tématy, jež byly předem známé. V závěru probíhala diskuse a shrnutí s plánem dalších aktivit. Lektory byly zohledněny podněty od koordinátorů, což vedlo k vytvoření plánů lekcí, akčního plánu a certifikačních kritérií. Výstupy byly sepsány a využívány pro zlepšení implementace (Klocek et al., 2023).

Materiály

Program KiVa nabízí školám širokou škálu praktických materiálů pro učitele, rodiče i žáky. Základem prevence jsou lekce KiVa. Pedagogové mohou využívat manuál pro učitele, kde jsou shromážděné jednotlivé materiály uzpůsobené podle věku žáků. Tyto materiály jsou ještě doplněné o tištěné přílohy, karty a plakáty. Učitelé mají přístupné i online materiály jako jsou videa, prezentace nebo různé návody. Žáci mají k dispozici také různé typy klasických, či mobilní her. Mobilní hry mohou žáci využívat v domácím i školním prostředí. Během hraní her si žáci cíleně zopakují učivo z probrané lekce. Hru Pulmikas mohou hrát dokonce žáci v týmu. Jedná se však pouze o nadstavbové aktivity, podporující stmelení skupiny. Rodiče mohou získávat informace prostřednictvím elektronického průvodce nebo skrze newsletteru. Ve školách se navíc využívají KiVa vISAčky, které slouží k lepšímu zviditelnění členů KiVa (Klocek et al., 2023).

Školení lektorů KiVa

Již během března 2020 se uskutečnilo školení pěti lektorů, kteří byli za organizaci Schola Empirica vysláni na pětidenní online školení, které organizovala finská organizace KiVa International. Školení proběhlo kvůli pandemické situaci online v podobě videokonferencí, diskuzích ve skupinách, či samostudiem. Online školení mělo určité tematické bloky, mezi kterými byl prostor pro samostudium. Během samostudia bylo úkolem lektorů vypracovat různé otázky, zapojování do diskuse, či prostudování jednotlivých online materiálů. Cílem školení však bylo detailní seznámení s principy programu, práci s materiály a s metodikou. Obsahem školení bylo poskytnutí nástrojů a

strategií pro školení učitelů na zapojených KiVa školách, včetně obeznámení s pravidly pro kvalitní implementaci (Klocek et al., 2023).

Školení koordinátorů na školách

V červnu 2021 se uskutečnilo online proškolení školních koordinátorů a KiVa týmů, školení zajišťovali lektoři KiVa. Školení plynule navazovalo na program pro lektory a zúčastnilo se ho celkem 37 zástupců ze škol (vedení, učitelé, asistenti). Cílem kurzu bylo seznámit zúčastněné s metodikou KiVa a její implementací. Program školení byl jasně strukturován a kombinoval teorii, samostudium, praktické ukázky i skupinové aktivity. V roce 2022 proběhla dvě podpůrná školení zacílená na opatření pro zapojené školy. První školení mělo jako hlavní náplň školení pro nové členy, či ukotvení doposud získaných metodických znalostí. Druhé školení se zaměřovalo na výuku s KiVa hrami. V roce 2022 se ještě konalo školení zástupců z kontrolních škol, které mělo obdobnou náplň jako školení zástupců ze škol intervenčních, konající se v roce 2021, avšak toto setkání bylo již prezenční formou. Zúčastnilo se ho 40 osob a součástí byla i diskuze se školními koordinátory intervenčních škol. Diskuze se zaměřovala zejména na získané poznatky a zkušenosti s implementací (Klocek et al., 2023).

Čeští učitelé zejména oceňovali začlenění programu do běžného školního života. Zmiňovali i důležitost podpory vedení školy a otevřené komunikace se zákonnými zástupci žáků (Klocek et al., 2023).

5 Shrnutí teoretické části

Socio – emoční dovednosti hrají klíčovou roli v osobnostním rozvoji žáků a mají také vliv na kvalitu jejich mezilidských vztahů. Emoční inteligence, která nám poskytuje možnost vnímat a rozlišovat vlastní emoce i emoce druhých, tvoří základ pro efektivní rozvoj SED. Podpora jejich rozvoje ukazuje, že je v rámci školního prostředí podstatná pro vytvoření bezpečného prostředí, které umožní žákům lépe zvládat stresovou zátěž, předcházet konfliktním situacím, ale také pozitivně ovlivňuje míru vzdělávání žáků.

V českém školství dochází k rozvoji SED nejčastěji v rámci předmětu Osobnostně sociální výchovy, který je ukotven jako průřezové téma v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Průřezová témata se věnují zejména aktuálním a globálním tématům a podporují u žáka rozvoj vědomostí, dovedností, ale i postojů a hodnot. Cílem osobnostně sociální výchovy je vedení žáka k podpoře osobnostního, sociálního a morálního rozvoje. Osobnostní rozvoj se soustředí zejména na rozvoj poznávacích schopností skrze naše smysly, na sebepoznání a seberegulaci, kreativitu a psychohygienu, zatímco sociální rozvoj klade důraz především na komunikaci, spolupráci, poznávání lidí a podporu mezilidských vztahů. Morální rozvoj je pak zaměřen na řešení problémů, rozvoj rozhodovacích dovedností a patří sem i téma hodnot a postojů, přičemž skrze tyto témata lze rozvíjet respekt k druhým a odpovědnost za vlastní činy. Důležitou součástí výuky je také vedení reflexe, a to nejen ze strany vyučujícího, ale především je rozvíjena schopnost sebereflexe ze strany žáků. K zařazení OSV do výuky může dojít několika způsoby. Některé školy zařazují předmět do rozvrhu, jiné školy témata OSV otevírají v jiných předmětech, či témata řeší na základě spontánních situací.

Jedním z osvědčených zahraničních programů je finský program KiVa, jehož cílem je zajistit prevenci šikany a podporu pozitivního klimatu na školách. Implementace tohoto programu probíhá na některých českých školách už od roku 2020. Jako jednu z klíčových myšlenek, na které program staví je, že agresor si často skrze nežádoucí chování chce vydobýt moc nebo lepší postavení ve skupině. Aby však došlo k naplnění cíle, je pro něj nezbytné publikum. Pro nás, jakožto pedagogy, je klíčové učit žáky tomu, jak se mají proti nežádoucímu chování vymezit a jak předcházet nepřímé podpoře šikany. Program KiVa je rozdělen do dvou částí. První část se zaměřuje na univerzální opatření, která se skládají

z metodiky 10 devadesátiminutových vyučovacích lekcí a jejich cílem je podpora prevence šikany. Tyto lekce jsou průběžně zařazovány do výuky podle věku žáků v průběhu celého školního roku. Druhá část se soustředí již na cílená opatření, která se využívají, když již k nežádoucímu chování došlo. V rámci tohoto opatření dochází k rozhovorům se zúčastněnými, vedoucí KiVa týmem. Intervence probíhají s obětí, agresorem a svědky. Program je jedinečný svou komplexností, protože jsou do procesu zapojeni všichni aktéři jako jsou rodiče, pracovníci školy a žáci.

Program Skills Builder se naopak zaměřuje na cílený rozvoj měkkých dovedností. Mezi rozvíjené měkké dovednosti v rámci programu patří například schopnost naslouchat, řešit problémy, či pracovat v týmu. Kořeny programu sahají až do roku 2008. Metodika programu poskytuje vyučujícím strukturovaný plán, umožňující systematický rozvoj osmi měkkých dovedností. Každá dovednost je podrobně rozpracována do 15 kroků, což pedagogům dává možnost individuálně zajišťovat efektivní implementaci programu do výuky dle potřeb třídy.

Úspěšná implementace však závisí na několika klíčových faktorech, jako je například připravenost pedagogů, podpora ze strany vedení nebo i zajištění a poskytování metodické podpory. Během implementace se objevují i úskalí, čímž může být například nedostatek času, odpor vyučujících vůči inovativním změnám nebo administrativní náročnosti. Evaluace zavedených metod a poskytování pravidelné reflexe však dostatečně pomáhá přizpůsobovat výuku tak, aby co nejvíce odpovídala potřebám žáků a implementace programů byla co nejvíce udržitelná. Oba programy ukazují, že systematická práce v oblasti rozvoje SED u žáků přináší pozitivní výsledky nejen ve vztazích žáků, ale i ve zlepšování jejich studijních výsledků.

6 Metodologie výzkumu

Pro svůj výzkum jsem zvolila **kvalitativní přístup**, zejména z důvodu, že se v mé práci zaměřuji na hlubší porozumění zkušenostem a vnímání pedagogů, zapojených implementace předmětu OSV a programů, které rozvíjejí socio – emoční dovednosti. Mým cílem je analyzovat názory, přínosy a rizika v této oblasti. Tyto cíle jsou plně v souladu s kvalitativním výzkumem, neboť jeho cílem je získávání podrobného a komplexního pohledu, či informace na zkoumavý jev (Švaříček & Šed'ová, 2014).

6.1 Sběr a zpracování dat

6.1.1 Výzkumný cíl, výzkumná otázka

Cílem výzkumné části je popsat na základě případové studie školy, jaké jsou **přínosy a rizika modelu implementace** osobnostní a sociální výchovy s využitím programů KiVa a Skills Builder.

Pro přinesení komplexního pohledu jsem **vedla rozhovor** s vedením školy, speciálním pedagogem a učiteli, abych **zjistila vnímání efektivity** těchto intervencí a jejich vliv na žáky.

Na základě cíle byla stanovena výzkumná otázka: **Jaké přínosy a rizika spojená s implementací modelu osobnostní a sociální výchovy identifikují pedagogičtí pracovníci ve škole, která využívá programy Skills Builder a KiVa?**

Ke sběru dat jsem použila výzkumnou metodu **hloubkového polostrukturovaného rozhovoru** a analýzu dokumentů školy, jako je například Školní vzdělávací program, či zápisy z porad. Hloubkový rozhovor bychom mohli definovat jako: „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“ (Švaříček & Šed'ová, 2014. s. 159).

V rámci kvalitativního výzkumu byl sběr dat získáván **individuálně s jednotlivými zástupci** formou osobních hloubkových rozhovorů s orientační strukturou vlastní konstrukce. Byly vytvořeny tři typy, přičemž každý typ je určen pro jinou skupinu respondentů: jeden typ je zaměřen **na učitele**, kteří učí na škole předmět osobnostně sociální výchovy, další je zaměřen **pro vedení školy** a poslední pro **speciálního pedagoga**, který

rovněž na škole působí jako koordinátor programu Skills Builder a KiVa. Jelikož vybraní respondenti museli splňovat určité podmínky, jako je například být učiteli 1. stupně, či vyučovat předmět OSV, provedla jsem **záměrný výběr**. Definici pro záměrný výběr uvádí Gavora & Jůva (2000, s. 64) „záměrný výběr se uskutečňuje na základě určení relevantních znaků, tj. těch znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání.“

Výzkum byl realizován na základní škole v menší obci v jihočeském kraji. Škola poskytuje vzdělání dětem od 1. až do 9. ročníku, což zajišťuje kapacitu pro cca 300 žáků. Instituce klade zejména důraz na moderní metody výuky, bezpečné prostředí a širokou nabídku mimoškolních aktivit.

Pro svůj výzkum jsem nakonec oslovila 3 učitele, jejichž věk a délka praxe je zcela odlišná. Rozhovory probíhaly formou osobní schůzky ve školním prostředí, kde respondenti vyučují, přičemž byly realizovány od druhé poloviny listopadu 2024 do konce února 2025. Délka jednotlivých rozhovorů se lišila v závislosti na časových možnostech respondentů a rozsahu sdílených zkušeností. V průměru trvaly rozhovory přibližně 25 až 40 minut.

Pro lepší orientaci a porozumění přikládám bližší popis a charakteristiku respondentek.

Respondentka č. 1

Tato respondentka je vyučující s dvouapůlletou praxí. Vyučovat začala již během svého studia na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. Působí na prvním stupni základní školy, kde v současnosti vede třetí ročník. Vzhledem ke své kratší pedagogické praxi, se řadí mezi začínající učitele. Respondentka si někdy bývá nejistá, a proto upřednostňuje jasný řád, strukturu a konkrétní návody, pomáhající jí při plánování a s vedením výuky. S rostoucí praxí získává větší jistotu a sebevědomí. Postupem času je pro ni práce ve třídě přirozenější a jednodušší: „*čím déle učím, tím je pro mě snadnější na to reagovat.*“

Respondentka č. 2

Respondentka č. 2 je zkušená pedagožka s 35letou praxí ve školství. Více než 25 let působila na pražské speciální škole pro děti s tělesným či mentálním postižením. V současné době vyučuje ve třetím ročníku na běžné základní škole. Díky svému působení na speciální škole získala hluboký smysl pro empatii, který sama považuje za klíčový prvek své

pedagogické práce: „*Já si myslím, že člověk musí v profesi pedagoga připravovat, být psychologem a být empatický (...) myslím si, že opravdu ta empatie a to, že je základ.*“
Nachází se na sklonku své profesní dráhy, její dlouholeté zkušenosti se odrážejí v citlivém a vstřícném přístupu k žákům.

Respondentka č. 3

Zmíněná respondentka je pedagožka s téměř 15letou praxí. Původně vystudovala učitelství pro 2. stupeň se zaměřením na anglický jazyk a občanskou nauku, později si své vzdělání rozšířila o kvalifikaci pro 1. stupeň základní školy. Během své kariéry získala zkušenosti jak v běžné základní škole, tak v alternativním vzdělávacím prostředí Montessori, kde působila v soukromém sektoru. Poznané rozdílné přístupy ji vedly k přesvědčení, že rozvoj osobnostní a sociální výchovy je pro dnešní generaci žáků klíčový. „*Věděla jsem ale, že tyto programy jsou důležité pro dnešní generaci a pro naše školství,*“ vysvětluje svou motivaci věnovat se nejen akademickým znalostem, ale i sociálním dovednostem dětí. V současnosti vyučuje čtvrtý ročník.

Respondentka č. 4

Respondentka působí ve školství přibližně 14 let a v současnosti pracuje jako speciální pedagožka a koordinátorka obou programů. Její profesní dráha je mimořádně pestrá – začínala jako osobní asistentka, následně působila jako pedagogická asistentka, vychovatelka ve školní družině, učitelka v mateřské i základní škole, zástupkyně ředitele, a dokonce i jako ředitelka Montessori školy. Tato rozmanitá profesní zkušenost jí poskytla hluboké porozumění různým rolím ve vzdělávacím procesu. „*Zpětně vidím, že mi to hodně dalo, protože vím, co každá ta pozice obnáší, protože jsem si ji sama prošla na nějakou tu dobu,*“ říká o své profesní cestě. Díky tomu se nyní věnuje koučinku a mentoringu pedagogických pracovníků, přičemž klade důraz na praktické zkušenosti a porozumění každodenním výzvám školního prostředí. Absolvovala také akreditovaný kurz koučinku pod MŠMT, který dále rozšířil její kompetence v oblasti osobnostního rozvoje, jenž je pro ni obzvláště důležitý.

Respondentka č. 5

Tato respondentka působí ve školství od roku 1996, převážně jako učitelka. Během své kariéry se věnovala také lektorské činnosti v oblasti dalšího vzdělávání pedagogů. Po čtyřleté pauze mimo školství, kterou strávila v Austrálii, se vrátila do vzdělávacího prostředí, kde poslední čtyři roky působí jako ředitelka školy. Její široké profesní zkušenosti a zkušenosti ze zahraničí jí poskytují cenné perspektivy, které pomáhají utvářet školu jako místo podporující jak vzdělání, tak lidský rozvoj. Její osobní přesvědčení je: „*Pořád věřím tomu, že vzdělání má rozvíjet to, co nás dělá lidmi – jako například city, emoce, spolupráce.*“

Příprava na rozhovory

Během přípravy na rozhovor je podstatné si vytvořit přehled konkrétních témat, na kterých bude rozhovor stavěn, aby došlo k zodpovězení výzkumné otázky. Poté bychom si k přehledu jednotlivých témat měli sepsat již konkrétní otázky. Skrze důkladnou přípravu lze získat potřebná kvalitní data (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Před zahájením hloubkových rozhovorů jsem všechny účastníky výzkumu seznámila s tématem a cílem mé diplomové práce. Během toho jsem jim rovněž předala protokol s udělením Informovaného souhlasu. V němž bylo uvedeno téma výzkumu, seznámení s průběhem rozhovoru, informace o pořizování zvukového záznamu a ochraně osobních dat (anonymizování).

Záznamy z rozhovorů byly následně převedeny do písemné podoby pro účel analýzy. Přepis byl proveden doslovně s drobnými úpravami pro lepší srozumitelnost (například uvedení spisovných koncovek), byla však zanechána věcná a obsahová přesnost odpovědí respondentů.

Jako nástroj pro analýzu získaných dat byla využita metoda otevřeného kódování. Švaříček & Šed'ová (2014) uvádí, že „otevřené kódování představuje jednoduchou, zároveň však dost pracnou analytickou techniku“ (s. 222). Postupně poté docházelo k identifikaci jednotlivých témat, které byly označeny příslušnými kódy (ukázka viz příloha č. 1). Vzniklé kódy byly následně seskupeny na základě společných znaků do odpovídající kategorie. Celkově bylo vytvořeno pomocí kódů 6 kategorií. Kategorizace byla provedena skrze techniku vyložení karet. Tato technika spočívá v tom, že výzkumník prostřednictvím

vzniklých kódů a kategorií uspořádá text, který je shrnutím obsahu jednotlivých kategorií (Švaříček & Šed'ová, 2014. s. 226). Po vytvoření kategorií na základě kódů jsem přistoupila k analýze jednotlivých rozhovorů, při níž jsem systematicky identifikovala a přiřazovala odpovídající kódy, čímž jsem detailně zkoumala relevantní témata v textu (ukázka viz příloha č. 2)

Kódované oblasti:

Analýza shromážděných dat odhalila šest klíčových kategorií:

- a) připravenost
- b) pozitivita
- c) úskalí
- d) výuka
- e) podpora
- f) doporučení

6.2 Výsledky

Základní škola se rovněž rozhodla zaměřit na systematický rozvoj socio – emočních dovedností žáků. Vedení školy vnímalo, že dnešní žáci potřebují nejen kvalitní vzdělání, ale také podporu právě v oblasti emocí a mezilidských vztahů. Z tohoto důvodu škola v minulém školním roce 2023/2024 implementovala do rozvrhu předmět OSV, který je dle rozvrhu vyučován od 3. do 9. třídy. V 1. a 2. třídě jsou témata a cíle předmětu OSV začleňovány do výuky jiných předmětů, jako je například český jazyk nebo prvouka. Poté co pedagogové a vedení školy zaznamenali přínosy tohoto předmětu, rozhodli se v následujícím školním roce 2024/2025 pro implementaci dvou programů, které jsou rovněž zaměřeny na rozvoj SED. Jedná se o program Skills Builder, jehož cílem je rozvíjet a podporovat u žáků měkké dovednosti a program KiVa, který slouží jako prevence proti šikaně.

Výchozí situace

Pedagogický sbor si všiml před zavedením programů několika problémových situací ve výuce a v chování žáků ve škole. Jednalo se zejména o to, že u žáků docházelo k obtížnému fungování ve skupinových pracích, či se u některých projevovala nízká míra

seberegulace. Konflikty mezi spolužáky byly častým jevem a žáci měli potíže situaci efektivně řešit. V několika třídách se objevovaly příznaky šikany, kterou však musel důkladně prošetřit sám třídní učitel, někdy za pomoci školních odborníků. Tím se stavěl třídní učitel často do pozice „soudce“, který spor musel rozhodnout. To ale u některých žáků vedlo k narušení důvěry, protože učitel byl najednou v jejich očích někdo, kdo nepůsobil nestranně. Učitelé se také čím dál častěji setkávali s náročnou motivací žáků k učení. Ukazovalo se, že žáci nemají dostatečně rozvinuté a osvojené dovednosti, jako je vytrvalost, zodpovědnost, či cílevědomost, tyto aspekty měly zásadní vliv na jejich přístup k učení a na schopnost překonávat překážky ve vzdělávacím procesu.

Zavádění předmětu OSV a programů Skills Builder + KiVa

Škola kladla v posledních letech stále větší důraz na výuku a začleňování průřezového tématu OSV a brala ji jako klíčovou součást vzdělávacího procesu. Pedagogický sbor školy si uvědomoval, že pro efektivní učení nestačí u žáků pouze rozvíjet dovednosti vzdělávací, jako je například výuka čtení, psaní a počtů, ale je třeba pracovat i na posilování emoční inteligence, mezilidských vztahů a rozvíjení měkkých dovedností.

Zpočátku byly témata a prvky OSV začleňovány neformálně do výuky v rámci jiných předmětů jako je například implementace do českého jazyka, či prvouky. Protože byla tato forma implementace zcela v kompetenci učitelů, záviselo právě na nich, aby hledali vhodnou příležitost pro integraci témat do výuky. Tento přístup však byl často nesystematický a závisel na individuálním přístupu pedagoga. Proto došlo ve školním roce 2023/2024 k pevnému ukotvení OSV do rozvrhu tříd, a to v rozsahu jedné hodiny týdně a zároveň došlo k ukotvení tématu ve školním vzdělávacím programu.

Pevné ukotvení předmětu v rozvrhu však nenastalo u první a druhé třídy, a to díky předpokladu, že v těchto třídách vyučuje většinu, či téměř všechny předměty pouze třídní učitel, který má tedy možnost přirozeně začleňovat témata a aktivity z OSV do výuky. Tato domněnka se však v praxi nepotvrdila jako dostatečně efektivní, a proto je v plánu od příštího školního roku 2025/2026 začlenit samostatnou hodinu OSV do rozvrhu již od 1. třídy.

Díky těmto krokům došlo téměř ve všech ročnících nejen k systematizaci, ale i k pravidelnosti a cílenosti implementace. Tento strukturovaný model nyní umožňuje důslednější rozvoj klíčových kompetencí žáků a zároveň nabízí učitelům jasný rámec pro práci s těmito tématy. Tyto kroky vedou k rostoucí efektivitě a kontinuitě vzdělávacího procesu.

Aby došlo k hlubšímu a ucelenějšímu začleňování, přistoupila škola ve školním roce 2024/2025 k zavedení programů KiVa a Skills Builder. Tyto programy obsahují jasný rámec pro práci s tématy jako je například prevence šikany, či rozvoj měkkých dovedností.

Program Skills Builder byl ve škole zaveden jako dobrovolný, aby se předešlo nadměrné zátěži pedagogů v jednom školním roce. Přesto do něj vstoupilo celkem 13 pedagogů, mezi kterými jsou zastoupeni učitelé 1. i 2. stupně, a dokonce se zapojili i asistenti pedagoga a nepedagogičtí pracovníci. Zmínění zájemci nejprve v přípravném týdnu prošli školením a od září 2024 se věnují ve výuce systematickému budování klíčových měkkých dovedností. Principy programu učitelé začleňují nejen do předmětu OSV, ale i do jiných předmětů. Žáci se seznamují s jednotlivými dovednostmi, pracují na jejich rozvoji a pozorují míru pokroku v dané dovednosti. Škola si náplň programu rozčlenila a vyučuje jednotlivé dovednosti postupně. Na jednu dovednost se zaměřují pedagogové cca jeden měsíc, poté se pokračuje s rozvojem a výukou další dovednosti a již zavedené se stále podporují a rozvíjí. Jedenkrát měsíčně poté probíhá setkání všech účastníků programu, aby si vzájemně sdíleli své poznatky a zkušenosti s implementací z praxe a také zde probíhá vyhodnocování dovednosti, která je již osvojená a zaměřují se na výuku nové dovednosti.

Program KiVa, který slouží jako preventivní proti rizikovému chování se implementoval ve stejný školní rok jako program Skills Builder, avšak oproti němu je jeho implementace pro zaměstnance školy povinná. Program je výjimečný tím, že se do něj nezapojují pouze pedagogičtí pracovníci, ale klade se důraz i na proškolení zaměstnanců školní jídelny, pana školníka, či vychovatelů ve školní družině. Nejprve se zúčastnil školení od Scholy Empirici koordinátor programu, poté absolvoval školení vybraný KiVa tým, který se skládá z 6 pracovníků a v červnu 2023 došlo k proškolení všech zaměstnanců školy. Třídní učitelé jsou povinni začleňovat ve svých třídách výuku KiVa lekcí, a to v rozsahu 2 lekce za měsíc. U programu KiVa se setkání pedagogických pracovníků konají v intervalu

1x za 3 měsíce. Nejprve vždy koordinátor programu sdělí zprávu o proběhlých a aktuálně řešených situacích, které byly KiVa týmu nahlášeny učiteli, rodiči nebo samotnými žáky. Poté si pedagogové vzájemně sdílí zkušenosti a tipy z výuky KiVa lekcí. Na závěr setkání se stanovují plány a cíle pro další období.

Z těchto poznatků vyplývá, že se škola systematicky věnuje rozvoji socio – emočních dovedností u žáků. Pedagogové zároveň věří, že rozvoj těchto dovedností má zásadní vliv na školní prostředí i osobní rozvoj žáků.

7 Výsledky výzkumného šetření

Během následující kapitoly budou rozpracovány a analyzovány jednotlivé kategorie. Nejprve se budeme věnovat **připravenosti**, tedy tomu, jaké podmínky a kroky jsou nezbytné pro úspěšnou a efektivní implementaci. Následně se zaměříme na **pozitivita**, kde budeme reflektovat, jaké přínosy tento přístup v rámci rozvoje SED nabízí, jaké pokroky je možné pozorovat a jaké aspekty vedly školu k rozvoji této oblasti. Poté budou popsána **úskalí**, tedy možné komplikace nebo výzvy, které se mohou vyskytnout. Jako další bude zmíněna **výuka**, kde jsou popsány již konkrétní metody, postupy a praktické poznatky, zejména od učitelů, kteří se v této oblasti pohybují. Plynule přejdeme k tématu **podpory**, která se stala klíčovou pro udržení a posilování nastavených cílů. Na závěr budou uvedena **doporučení**, konkrétní návrhy pro další rozvoj a zlepšení. Každá z těchto oblastí bude podrobně rozpracována z různých perspektiv.

7.1.1 Připravenost

Během rozhovorů s aktéry jsem zaznamenala, že v oblasti přípravy na implementaci nejčastěji zmiňují faktory jako vysokoškolské studium, podobný styl výuky před implementací, samostudium, prodlužující se délka praxe a vliv zaměstnání. Většina aktérů zmiňovala, že v pracovním prostředí obdrželi kvalitní informace o implementaci, nejčastěji od vedení školy a koordinátora programů. Jednoznačně však nebylo možné tuto oblast kategorizovat. Dále také kladli důležitost na účast na školeních, která, podle nich, měla také kladný vliv na jejich profesní rozvoj v oblasti rozvoje SED žáků.

Vysokoškolské studium

Respondentka č.1 uvádí, že se s rozvojem SED setkala již během studia na vysoké škole. Na otázku, zda ji vysoká škola dostatečně připravila na výuku OSV, odpověděla: „*Nemám, protože jsme sice při výuce tyto programy zkoušeli i různě vymýšleli, ale ověřovali jsme to pouze sami na sobě*“ (Respondentka č.1). Z výpovědi respondentky vyplývá, že ji vysoká škola připravila na implementaci pouze teoreticky, či skrze sebe zkušenost. Přesto však uvedla, že ji studium v nějakém směru i obohatilo: „*Dalo mi to asi to, že mám povědomí*

o tom, že vím, jaké aktivity se dají do praxe připravit, ale nevím, jak budou reagovat žáci, takže nevím, zda je opravdu mohu použít, protože jsem vlastně neviděla reakce dětí a od toho bych chtěla poté odvíjet začleňování těch aktivit“ (Respondentka č.1). Z této výpovědi je patrné, že respondentce č. 1 chybí praktická zkušenost s reakcemi žáků, což jí poté brání v implementaci jednotlivých aktivit do výuky.

Podobný styl výuky před zavedením

Jako další aspekt, který měl vliv na připravenost pedagogů na implementaci zmiňuje respondentka č.1, že ji pomohl podobný styl výuky již před zavedením OSV. *„My jsme s dětmi pracovali podobným stylem už před zařazením OSV“* (Respondentka č.1), je tedy patrné, že respondentka měla již jisté základy v rámci rozvoje SED žáků. Také uvádí, že její třída, měla v 1. ročníku kolegyni, která je nyní speciálním pedagogem a zaměřovala se tedy hodně ve výuce na podporu vztahů mezi dětmi: *„Díky tomu, že děti měly v první třídě kolegyni, která je speciálním pedagogem a vztahům mezi dětmi se hodně věnuje, tak děti měly v tomto pohledu velký základ od ní“* (Respondentka č.1). Z promluvy je patrné, že i předchozí skutečnost mohla mít vliv na efektivní implementaci, z důvodu pevného základu byl umožněn respondentce jednodušší přechod na zavádění zmíněných opatření, jak sama říká: *„Když jsem žáky převzala já, tak se pouze navázalo na to, v čem ta třída byla vedena během první třídy“* (Respondentka č. 1).

Samostudium

Respondentka č.2 naopak zmiňuje: *„nevěděla jsem o něm úplně hned, ale vlastně trochu z vzdělávacích prostředků jsem věděla, že na některých školách, ale snad ani nebyl ten přesný název, takhle neodpovídal, ale říkalo se, že některé školy mají předmět, který v uvozovkách dohání sociální a citovou stránku, která je někdy opomenuta v rodinách“*. Z této výpovědi je patrné o dřívějším povědomí, které respondentka měla o výuce OSV. Především však díky samostudiu, zprvu o konkrétním předmětu OSV neměla úplně jasnou představu, ale měla povědomí o předmětech s podobnou vzdělávací vizí. Pro doplnění své představy o těchto přístupech doplnila: *„Jsem informovaná, ale jdu si zatím ještě jako sama“* (Respondentka č. 2). Z promluvy je patrné, respondentčina samostatnost v hledání a studování rozšiřujících informací o předmětech a programech.

Vzrůstající délka praxe, poznávání dětí

V rámci připravenosti také hrála roli vzrůstající délka pedagogické praxe a bližší poznávání žáků. „*Už jsem s dětmi v této třídě delší dobu, tak už je tak nějak trochu znám, stejně tak znám i jednotlivé aktivity, které zařazuji nějak pravidelně, potom už předem předvídám jejich reakce a případně je upravuji jejich schopnostem a dovednostem*“ (Respondentka č. 1). Tato promluva ukazuje, že bližší poznávání žáků umožňuje být více připravená a schopná adekvátně reagovat na potřeby žáků. Z promluvy respondentky č. 2 naopak vyplývá, že určité aspekty v rámci rozvoje SED žáků si osvojila respondentka už dávno, ale nyní došlo až k ucelení a pojmenování. Jak sama říká: „*Co si budeme říkat, spoustu toho, když se nad tím zamyslím, tak vlastně tohle je celých těch 35 let, co jsem ve školství, ale není to pojmenovaný*“. Poté ještě dodala: „*co vlastně řešíš v těch programech, tak já jsem celou dobu, co jsem ve školství, nějak řešila. Na každé škole se vyskytovalo nějakým způsobem jako rizikové chování, které bylo vždy potřeba nějak ošetřit. Stejně i ty dovednosti, taky jsem vždy upozorňovala na to, že si máme naslouchat, nebo podporovala tu týmovou práci. Tady se to chce dát spíš tak jako asi do nějakého řádu, a tak dát tomu jako strukturu*“ (Respondentka č. 2). Z promluvy je zřejmé, že mnoho témat a principů, které jsou nyní součástí výuky OSV a obou programů, jsou jí známá, protože se jimi zabývala již od počátku své dlouhé pedagogické kariéry. Paní učitelka, nacházející se na počátku své pedagogické praxe však dodává: „*Čím déle učím, tím je pro mě snadnější na to reagovat*“ (Respondentka č. 1). Při srovnání zmíněných promluv se potvrzuje, že délka narůstající praxe má pozitivní vlivy na připravenost učitelů.

Zaměstnání

Respondenti se také shodují, že k bližšímu seznámení s programy a předmětem OSV, které vedlo ke zvýšení jejich připravenosti, proběhlo v rámci zaměstnání. „*(...) slyšela až nyní na tady na škole, když se začalo mluvit, že se tyto programy začnou zavádět*“ (Respondentka č.1). Koordinátorka programu, tedy respondentka č.4, potvrzuje, že před zahájením implementace proběhlo školení pedagogických pracovníků školy: „*nejprve proběhl úvodní seminář a seznámení kolegů s jednotlivými programy*“. Respondentka č. 3 zmiňuje: „*bylo jenom takové hrubé seznámení, kde se nám sdělilo to, že jsou to programy,*

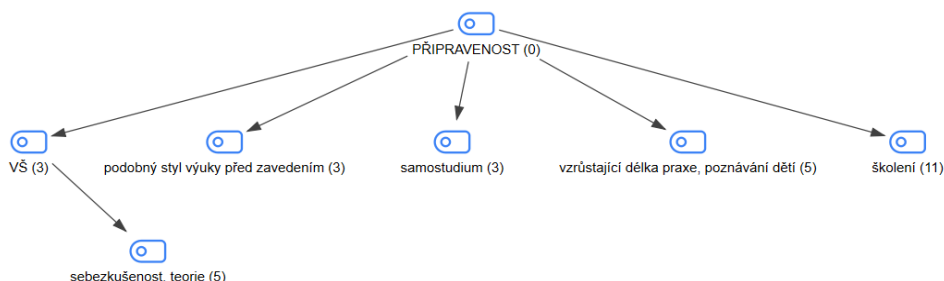
„které se snaží cílit na šikanu a programy které cílí na rozvíjení dovedností žáků“ Poté dodává: „(...) na tomto školení jsem získávala představu o čem tento program konkrétně je“ (Respondentka č. 3). Z promluvy je zřejmé, že proběhlo na škole několikatero školení s jasnými cíli – seznámení a připravení pedagogů na rozvoj SED.

Shrnutí

Z výzkumu vyplývá, že každý z respondentů se na implementaci připravoval odlišným způsobem, přičemž na jejich přípravu měly vliv různé podmínky, zkušenosti a úroveň předchozích znalostí. Pro některé z respondentů bylo klíčové školou organizované školení. Toto školení významně přispělo k lepší orientaci v problematice. Poměrně často se také objevoval faktor vzrůstající délky praxe, jenž usnadňoval reakci na potřeby žáků a adaptaci na nové přístupy. U respondentky č. 1 je patrný její začátek profesní dráhy. Čerpá především z poznatků získaných během studia na vysoké škole, které nedávno dokončila. Naopak respondentka č. 2, která se nachází již na sklonku své kariéry, se spoléhá hlavně na vlastní samostudium a aktivně si dohledává potřebné informace. Tyto zjištěné skutečnosti jsou přehledně zobrazeny ve schématu, které zároveň ukazuje četnost výskytu jednotlivých kódů.

Obrázek 1

Připravenost



7.1.2 Pozitiva

V této podkapitole si zmíníme pozitiva, zaznamenaných respondentkami během implementace zmíněných programů a předmětu OSV. Z analýzy vyplývá, že sami respondenty vnímají tuto implementaci jako **důležitou součást vzdělávání**, která přináší řadu pozitiv. Od implementace učitelé oceňují jasný **řád a strukturu** pro usnadnění jejich přípravy a realizace. Zmíněná opatření navíc **pomáhají pedagogům** se lépe orientovat v oblasti rozvoje SED. Dalším klíčovým aspektem je pak možnost **pozorovat žáky** během výuky, díky tomu dochází u učitelů k porozumění jejich potřebám. Respondenti dále zmiňují pozitiva v oblasti **propojení OSV a programů** a také **přenositelnost** nejen do reálného života, ale také napříč školními předměty. Tento fakt vede k rozvoji mezipředmětových vztahů a možnosti využít rozvíjené dovednosti i mimo školní prostředí. V neposlední řadě jsou zaznamenány pozitiva v podpoře celkového **rozvoje žáků** posilující sociální kompetence a přispívající k podpoře mezilidských vztahů. V neposlední řadě také uvádí **zajištění prožitku**, kdy vyzdvihují to, že žáci si skrze praktické aktivity a osobní zkušenosti prohlubují porozumění a tím lze docházet k osvojení nových dovedností.

Důležitost

Respondenti velmi často zmiňují důležitost v implementaci předmětu OSV a obou programů důležitost. Na otázku, co vedlo vedení školy k tomu, aby došlo k implementaci, vedení školy odpovědělo: „*Přesvědčení paní ředitelky, že rozvíjení lidského potenciálu je to nejvíce co můžeme s dětmi dělat*“ (Respondentka č. 5). Z této výpovědi je tedy patrné důležitost klíčové role vedení pro nastavení implementace ve škole. Jak uvádí respondentka č. 3: „*měkké dovednosti opravdu potřebujeme a využíváme po celý život*“. Z této výpovědi je patrná nezbytnost měkkých dovedností pro budoucí život a právě z toho důvodu jim je přikládána důležitost. Respondentka č. 2 uvádí: „*zavedení OSV i obou těch programů doporučuji, opravdu se k nim přikláním*“. Tato výpověď potvrzuje, že programy i předmět OSV jsou vnímány jako důležité pro české školství. V souvislosti s tím, zmiňuje respondentka č. 3: „*je potřeba o těch hodnotách učit*“. Je tedy patrné, že sama respondentka vnímá rozvoj těchto dovedností jako nezbytnou součást vzdělávacího procesu. Vedení školy, respondentka č. 5 potvrzuje: „*naprostá většina pedagogů to vnímá jako přínos*“ z čehož je zřejmá důležitost rozvoje SED a jak je vnímána většinou učitelů na škole. Poté ještě dodává:

„Pořád věřím tomu, že vzdělání má rozvíjet to co nás dělá lidmi – jako například city, emoce, spolupráce“ (Respondentka č. 5). V této promluvě potvrzuje své přesvědčení o důležitosti rozvoje SED u žáků na škole.

Pomoc učitelů

Často zmiňovaným pozitivem byla podpora pedagogů, ke které skrz implementaci dochází. Například respondentka č. 3 popisuje: *„(...) získala konkrétnější představu o tom, jak s těmi nástroji pracovat, tak, aby to bylo v rámci toho celého komplexního vzdělávání, a ne pouze samotného předmětu.“* Z promluvy vyplývá, že skrze programy získala konkrétní představu o tom, jak efektivně začlenit nástroje na rozvoj SED do výuky. *„(...) Při tom kolečku nebo při tom sezení v tom kruhu ti to řeknou. A já pak vím, kdo co potřebuje, nebo kdo co prožívá třeba i doma. Pak vím, co můžu udělat pro ně já, nebo jak k nim dále můžu přistupovat. To mě baví a přijde mi to potřeba“*, popisuje situaci z vyučování respondentka č. 2, která skrze různé metody a aktivity vedoucí k rozvoji SED sama blíže poznává žáky a dokáže tak porozumět jejich potřebám. Respondentka č. 1 naopak vidí podporu v tom programu KiVa, uvádí: *„já jako učitel nemusím řešit šikanu přímo, protože jsem řešila na minulé škole takový problém sama a bylo to pak v té třídě znát, že to tam řeším já“*, poté ještě doplňuje: *„(...) situace mezi nimi rozsoudit já, což bylo velmi náročné a žáci poté jejich pocity z mého rozsudku dávali najevo během výuky, což dělalo nepohodu ve třídě“* (Respondentka č. 1). Z těchto promluv, je zřetelné, že pomoc s řešením konfliktů mezi žáky má vliv i na zlepšení klimatu třídy.

Pozorování žáků

Během předmětu OSV a obou programů se často naskytují situace, kdy je výuka na žácích a učitel je tak může pozorovat v různých situacích. *„Ty děti mají prostor na to se vyjádřit, že jim ten učitel do toho nezasahuje a dostanou ten prostor“*, uvádí respondentka č. 1, čímž zdůrazňuje důležitost ponechat žákům volnost a jen je pozorovat, s tímto tvrzení souhlasí i respondentka č. 2: *„vidíš, jak reagují třeba ostatní a vlastně i samo to dítě, jak to třeba podává ostatním“*. Z promluvy je patrné, že pozorování může učiteli pomoci získat komplexnější pohled na dynamiku ve třídě. Poté ještě dodává, že tento přístup ji umožňuje nejen žáky pozorovat, ale i detailněji vnímat jejich reakce, což není ve frontální výuce

možné: „*Vlastně pozoruješ ty děti jinak, než když ty mluvíš a musíš se jakoby soustředit na tu výuku*“ (Respondentka č. 2).

Propojení OSV a předmětů

Respondenti jako další pozitivum zmiňovali propojenost předmětu OSV a programů KiVa a Skills Builder. Respondentka č. 4 uvádí, že velkou výhodou pro implementaci programů, byl fakt, že již byl předmět OSV zakotven v rozvrhu tříd: „*Nemuseli jsme vyčleňovat nějaké hodiny zvlášť na ty speciální lekce Skills Builder a KiVa*“. Díky propojení má škola také jasně stanovený rámec pro rozvoj SED. „*Jako škola se věnujeme tomuto rozvoji a vědí, o co jde, a máme nástroje k té realizaci,*“ potvrzuje respondentka č. 3. Tento stanovený rámec také umožňuje prolínání i s dalšími předměty ve výuce, jak sděluje respondentka č. 2: „*třeba do těch tvořivých činností to jde, že se ti to prolíná*“. Programy také mají vliv na zkvalitňování výuky i samotného předmětu OSV. „*Předtím jsem se o to už snažila, ale tyto dva programy mi pomáhají, abych tento předmět vyučovala ještě lépe*“ (Respondentka č. 1). Z promluvy je patrné používání metod a nástrojů z implementovaných programů, které mají vliv na kvalitu vzdělávání.

Přenositelnost

Přenositelnost programů a předmětu OSV je úzce spjata s výše zmíněným kódem. Jak uvádí respondentka č.5: „*Já si myslím, že by to neměl být pouze předmět, že by se to mělo prolínat celým školním životem*“. Je důležité apelovat na to, aby rozvoj SED se prolínal školním životem a jednotlivými předměty. Také je z výpovědi jasná respondentčina snaha, aby se principy OSV neomezovaly pouze na vyhrazené hodiny, ale staly se součástí každodenního vzdělávacího procesu. Doplňuje to ještě výrokem: „*Náplň předmětu OSV by vlastně měla být ve všech předmětech*“ (Respondentka č. 5). Respondentka č.1 však dodává, že se jí daří principy OSV alespoň aplikovat napříč různými předměty: „*(...) vlastně se to dá přenést i do jakéhokoliv předmětu.*“.

Rozvoj žáků

Rozvoj žáků v rámci programů a předmětu OSV je jedním z klíčových pozitiv, které učitelé vnímají. Během implementace došlo nejen k rozvoji individuálních dovedností, ale také byly posíleny vztahy mezi žáky, respondentka č. 2 uvádí: „*je tohle hodně rozvíjí a stmeluje v tom*

kolektivu“. Další respondentka zase sděluje: „*Skills Builder mi přijde fajn, že to ty děti někam posouvá*“ (Respondentka č. 1). Z promluvy je zřejmé, že dochází k rozvoji žáků v různých oblastech. Respondentka č. 3 zmiňuje: „*vnímáme postupné uvědomování a menší změny v přístupu dětí k sobě navzájem*“. Programy a předmět OSV tak podporují nejen rozvoj SED, ale také navzájem přispívají ke zlepšení klimatu, změny v rozvoji jsou však velmi postupné.

Zajištění prožitku

O důležitosti zajištění prožitku mluví dvě respondentky. Zařazujeme jej do pozitiv, protože ho učitelé vnímají jako klíčový pro efektivní učení. Prožitek umožňuje žákům hlubší pochopení a zapamatování si učiva. Jak uvádí respondentka č. 3: „*Pokud opravdu chceme docílit toho, že si žák něco odnese z té naší hodiny, je potřeba zajistit, aby ten nějaký prožitek šel i přes tělo, ne, jen přes hlavu. Tohle je jedinečné tím, že emoce nám projdou i tělem, z toho důvodu si pak dokážeme více z takových hodin odnést a těžit z nich*“. Takového prožitku můžeme dosáhnout například skrze scénky, jak uvádí respondentka č. 1 „*Určitě ale беру ty scénky jako jedny z nejúčinnějších, protože ty děti z toho mají ten prožitek*.“ Díky těmto metodám a aktivitách dochází k lepšímu osvojení si učiva lepšímu pochopení souvislostí.

Řád a struktura

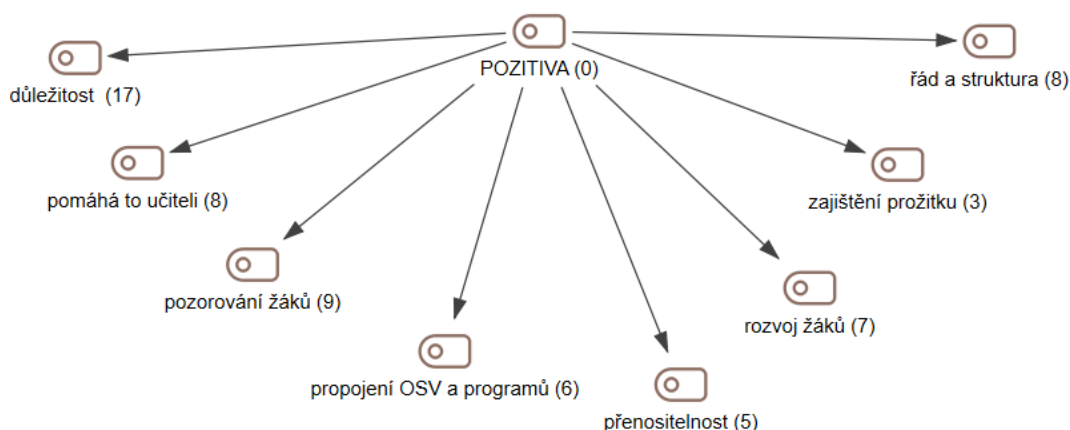
Zajištění řádu a struktury představuje velmi významné pozitivum, vnímané učiteli. Systematický přístup umožňuje pedagogům se rozvoji SED věnovat pravidelně a cíleně. Respondentka č. 3 uvádí: „*Děláme proto maximum tím, že se tomu věnujeme systematicky*.“ Je patrné, že díky tomuto přístupu dokážou pedagogové lépe organizovat výuku. Respondentka č. 2 potvrzuje zajištění řádu a struktury pomocí výpovědi: „*tady se to chce dát spíš tak jako asi do nějakého řádu, a tak dát tomu jako strukturu*“, přičemž zdůrazňuje důležitost předem jasného a definovaného postupu. Poté dodává: „*je na jednom místě takový jako sborník aktivit na rozvoj každé té dovednosti*“ (Respondentka č. 2). Z promluvy vyplývá důležitost dostupných materiálů na jednom místě, což usnadňuje učitelům práci nad přípravou a následnou realizací. Respondentka č. 1 oceňuje, že je OSV pevně ukotveno v rozvrhu, dodává: „*vím, že v rozvrhu tato hodina je zařazena, oproti minulé škole, kde jsem si na tento předmět musela vytvářet čas a pořád na to myslet*.“ Implementace OSV do rozvrhu usnadňuje plánování, zajišťuje kontinuitu výuky a pomáhá učitelům systematicky pracovat na rozvoji SED.

Shrnutí

Z rozhovorů s aktéry vyplynula řada pozitiv, pojící se k implementaci OSV a programů do výuky. Všichni respondenti považují rozvoj socio – emočních dovedností za velmi důležitý a vnímají implementaci těchto programů jako podporu pro učitele, která jim pomáhá v jejich práci. Respondentka č. 2 zdůrazňuje, že díky zařazení OSV může lépe pozorovat žáky a získat hlubší porozumění jejich potřebám. Vedení školy oceňuje především možnost propojování OSV s ostatními předměty, což je vnímáno jako podpora přenosu získaných dovedností do reálného života. Všichni respondenti se shodují na tom, že tyto programy podporují celkový rozvoj žáků. Někteří z nich považují za významné prožitkové učení, které dle jejich slov usnadňuje žákům pochopení a zapamatování si učiva. Společně pak vnímají jako přínos i to, že implementace programů poskytuje výuce jasnější strukturu i řád. Tyto pozitivní faktory jsou přehledně zobrazeny ve schématu, které zároveň ilustruje četnost výskytu jednotlivých kódů a potvrzuje význam těchto přístupů pro moderní školství.

Obrázek 2

Pozitiva



7.1.3 Úskalí

Úskalí implementace se odráží v několika klíčových aspektech. Zejména učitelé na počátku své kariéry často uvádějí, že nemohou předem předvídat žakovu reakci, což jim komplikuje jejich přípravu na vyučovací hodinu. Navíc témata zahrnutá v těchto programech

a tomto předmětu bývají často citlivá, a proto je nutné k jejich výuce přistupovat velmi citlivě a opatrně. Někteří respondenti ukazují na to, že kód přenositelnosti, který byl původně vnímán jako pozitivum, může mít i své úskalí, jelikož žáci vnímají učivo jako součást předmětu OSV a nevidí jeho propojenost s reálným životem, a proto nemají dostatečně osvojené dovednosti k aplikaci do života.

Nevím reakci

Úskalí, které zmiňovala respondentka na počátku své pedagogické praxe, bylo poměrně často opakované, avšak, objevilo se pouze u ní. Paní učitelka popisuje, že často čelí situaci, kdy i přes pečlivou přípravu neví, jak budou děti na danou strukturu aktivit reagovat. Respondentka č. 1 uvádí: „*vím, jaké aktivity se dají do praxe připravit, ale nevím, jak budou reagovat žáci, takže nevím, zda je opravdu mohu použít.*“ Tuto svou nejistotu potrhne dalším výrokem: „*Nemohu se dopředu připravit na to, jak budou děti reagovat.*“ Navíc ještě dodává, že i dynamika kolektivu hraje zásadní roli, tedy nezbyvá nic jiného, než aby učitelé museli reagovat v dané situaci, což potvrzuje znovu Respondentka č. 1: „*Je zde otázka právě toho konkrétního kolektivu. Musím zde reagovat přímo v té dané situaci, ale čím déle učím, tím je pro mě snadnější na to reagovat.*“ Je patrné, že s narůstající délkou praxe a díky bližšímu poznávání žáků je tento aspekt menším úskalím. Avšak tyto komentáře ukazují, že schopnost rychle se přizpůsobit novým podmínkám a potřebám jsou klíčové pro úspěšnou implementaci a zároveň výzvou zejména pro začínající pedagogy.

Opatrnost, citlivost témat

Zejména během výuky předmětu OSV a lekcí KiVa, je klíčová opatrnost a citlivý přístup k daným tématům. Respondenti zdůrazňují nutnost pečlivého „ošetření“ třídy, aby bylo možné předat žákům hodnoty a znalosti vzhledem k jejich individuálnímu prožívání. Respondentka č. 2, na otázku, co je pro ni největší výzvou uvedla: „*(...) předat nějak opatrně dětem to, co jim chci předat a být zároveň u toho citlivá a opatrná, to bych asi tak řekla teda jako největší.*“ Tento přístup je však obzvláště důležitý u žáků, u kterých víme, jak je složité jejich rodinné zázemí. Tento fakt potvrzuje znovu respondentka č. 2: „*U těch dětí, u kterých vím, že je třeba špatný rodinný zázemí, kde ta péče není taková, jaká by měla být. Tak tam musím brát v úvahu ty reakce ostatních je třeba velmi vážít a velmi tu situaci, která se řeší, navodit tak, abys to dobře podala. Protože tyhle děti jsou třeba hodně stahovačné, tak aby*

je to neranilo.“ Stejně tak i koordinátorka obou programů doplňuje důležitost vhodného „ošetření“, před zahájením některých lekcí KiVa: *„vidím, jak je potřeba třídu ošetřovat, když se dělají lekce KiVa“* (Respondentka č. 4). Výše zmíněné promluvy ukazují, že pokud chceme docílit úspěšné implementace, je třeba nejen provést odbornou přípravu, ale i mít velkou míru empatie a citlivosti k jednotlivým potřebám žáků. Jen díky tomu poté můžeme dosáhnout pozitivních výsledků a předejdeme tak negativním dopadům na kolektiv.

Přenos do života

I přes to, že jsme si přenos zmiňovali jako pozitivum, se nakonec přenos do reálného života ukázal jako úskalí. Jedním z hlavních problémů je, že žáci vnímají předmět a témata OSV jako izolovanou část rozvrhu a nevnímají tak, že tato témata by se měla prolínat celým školním i osobním životem. Jak uvádí respondentka č. 5: *„já si myslím, že by to neměl být pouze předmět, že by se to mělo prolínat celým školním životem, ale jelikož jedeme na předměty u nás na škole a neumíme toto zařadit úplně nějak jinak, aby to mělo hlavu a patu a opravdu jsme věděli, že se tomu věnujeme, tak to беру jako lepší z těch blbých cest.“* Jednou z možných příčin tohoto úskalí je právě možná ono zařazení předmětu do rozvrhu, protože: *„Děti jsou na to totiž zvyklé, vidí před sebou rozvrh, zvoní jim na hodinu a očekávají tedy, že teď je ten konkrétní předmět OSV, ale proto nemají ten přesah“* (Respondentka č. 3). Z promluvy je patrné, že sice ukotvení v rozvrhu je vítáno, avšak poté žáci nevnímají přesah tohoto učiva přes hodinu, školu až do svého života. Na to poukazuje respondentka č.3, která tuto skutečnost bere jako svou výzvu: *„jak to udělat, aby to děti nevnímaly jako samostatný předmět, kdy si zvědomují a pojmenovávají ty věci, ale aby je dokázali i přenášet do jiných předmětů a do svých situací mimo výuku, tak aby to nebyla pouze teorie, ale i praxe.“* Navzdory úsilí pedagogů se prozatím nepodařilo najít úspěšné a efektivní řešení této výzvy, spočívající v tom, že žáci vnímají OSV jako samostatný předmět nedokážou tak přenášet a aplikovat poznání v rámci jiných předmětů a reálných každodenních situací.

Čas

Implementace předmětu OSV a obou programů je spojena se značnou časovou náročností. Respondenti zdůrazňují, že příprava lekcí a pečlivé plánování aktivit vyžaduje vytvoření dostatečného času. *„Více plánovat hodiny, více plánovat aktivity, které děláme, abychom z nich dostali vytěžit co nejvíce, zabírá to tedy i můj čas na přípravu a promyšlení“*

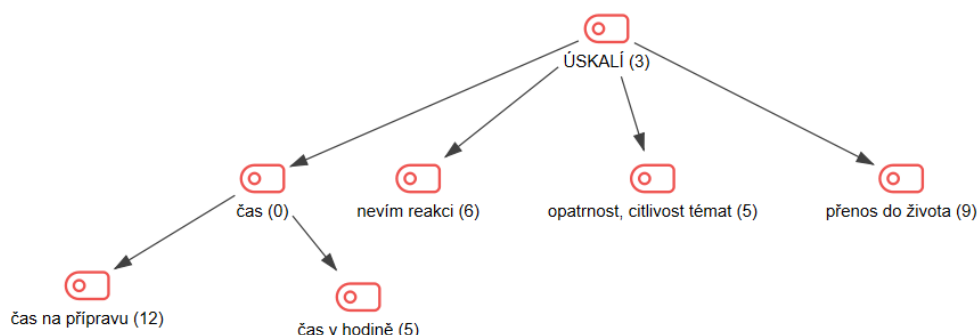
(Respondent č. 3). Z promluvy je zřejmé, že s dobrou přípravou na výuku se váže i větší množství času stráveného nad promyšlením přípravy. Podobně i Respondentka č. 1 poukazuje na nedostatek času: „*Nemám moc času se tomu věnovat.*“ Stejně tak i respondentka č. 2 uvádí: „*Jen to chce čas se tím nějak postupně prokousat.*“ Je patrné, že s tímto úskalím bojuje každý respondent. Časová náročnost se však neukazuje pouze během přípravy, ale i při samotné výuce, kdy respondenti zmiňují, že čelí výzvě vše stihnout v omezeném čase. „*Je to poměrně i časově náročné v hodinách, ale bez toho uvědomění a bez reflexe je to pouze plácání do vody*“ (Respondentka č. 3). Navíc se ukazuje, že často nejde dobře odhadnout, jak dlouhé a náročné jednotlivé aktivity budou. „*I ten čas, že může být výzva z pohledu toho, že nedokážu odhadnout, jak dlouhé a jak náročné ty aktivity budou*“ (Respondentka č. 1). Poté dodává, že jejím cílem stanovenou výzvou je: „*aby se všechno do toho času vešlo a aby to splnilo ten účel, který to má.*“ Celkově se jedná o zásadní úskalí, vyžadující vytvoření dostatečného prostoru pro přípravu, aby implementace nebyla vnímána jako další zátěž. To potvrzuje vedení školy: „*znamená vytvořit prostor pro učitele, aby se tomu mohli věnovat, aby to pro ně nebylo něco navíc*“ (respondentka č. 5). Z promluvy je patrné, že vedení školy si je úskalí vědomo a snaží se zajistit pedagogům takové podmínky, aby měli dostatek času a brali to jako plnohodnotnou součást vzdělávacího procesu.

Shrnutí

Celkově lze shrnout, že klíčová úskalí implementace programů OSV spočívají v několika rovinách a respondenti se v nich většinou neshodují. Respondentka č. 1 jako hlavní problém vnímá nejistotu ohledně reakcí žáků, což může souviset s tím, že je na začátku své kariéry a preferuje jasnou strukturu. Naopak respondentka č. 2, s dlouholetou praxí na speciální škole, zdůrazňuje potřebu citlivého přístupu k žákům, to potvrzuje i respondentka č. 4, která působí na škole jako speciální pedagog. Respondentka č. 3 a vedení školy poukazují na obtíže s přenosem získaných dovedností do reálného života, jelikož žáci často nedokážou poznatky uplatnit mimo předmět OSV. Všichni respondenti se však shodují, že jedním z největších úskalí je časová náročnost – jak při přípravě, tak při realizaci výuky. Tato úskalí jsou zaznamenána ve schématu, které znázorňuje i četnost výskytu jednotlivých kódů.

Obrázek 3

Úskalí



7.1.4 Výuka

Další oblastí, které se budeme věnovat, je výuka. Tato podkapitola bude rozdělena do čtyř částí. Nejprve se zaměříme na průběh implementace, zda bylo nutno před zahájením nebo zpočátku implementace, provést nějaká specifická opatření či zásahy do výuky. Následně budeme jednotlivě analyzovat výuku předmětu OSV, programu KiVa a programu Skills Builder. U každé z těchto oblastí uvedeme postřehy z praxe, zaměříme se na aspekty rozvoje žáků a představíme další zajímavé poznatky, které se v průběhu výuky objevily.

Opatření před implementací

Počátky implementace programů KiVa a Skills Builder byly na škole spojené s několika zásadními výzvami a kroky. Koordinátorka programů, tedy respondentka č. 4 na otázku, zdali byla škola a pedagogický sbor dostatečně připraveni na vstup do programů odpověděla: „*To určitě nebyla a ani bych to nějak nepředpokládala, protože to prostě je v podstatě trochu pokusem.*“ Podobný pohled má i vedení školy: „*Zavedli jsme to tak, jak jsme si mysleli, že máme, jak nejlépe to jde udělat. Zkušenosti z toho samozřejmě vznikly, i když bych to nyní dělala jinak, ale nevím, jestli lépe*“ (Respondentka č. 5). Vedení školy je však velmi rádo za provedenou implementaci, kdy zmíněné programy hodnotí se slovy: „*KiVa hýbe celou školou, proto je to tak důrazný, a proto to je taková dynamická změna*“ (Respondentka č. 5). Poté doplňuje hodnocení programu Skills Builder, který je implementován postupně a v menším rozsahu: „*Skills Builder je mnohem jemnější program, do kterého není u nás zapojená celá škola, jsou to jednotky učitelů. Zhruba pět až deset učitelů, kteří tento program zavádí do hodin OSV*“ (Respondentka č. 5). Jako jeden

z hlavních a potřebných kroků zmiňují nutnost vytvoření školního KiVa týmu a proškolení všech pracovníků školy. „Bylo důležité provést to celkové proškolení všech zaměstnanců školy“ (Respondentka č. 4), poté ještě doplňuje: „Jo, ale musel se vlastně vytvořit ten KiVa tým – to byl možná specifický krok.“ Během vzpomínek a zhodnocení implementace se ještě vrací k myšlence na zkušenosti, které ukázaly klíčovou oblast – lepší komunikace s rodiči: „Ještě bych více ošetřila komunikaci s rodiči, teď zpětně vidím, že tady byla největší rezerva“ (Respondentka č. 4). Postupně se totiž ukazovalo, že: „nejdůležitější bylo seznámit hlavně rodiče s tím programem KiVa, někteří měli velké předsudky, hlavně díky tomu slovu šikana“ (Respondentka č. 4). Je patrné, že předsudky některých rodičů programem KiVa byly velké jen z důvodu spojení se slovem šikana. Před implementací by bylo lepší ještě šetrněji ošetřit seznámení rodičů s programem. Zajímavým aspektem je neochota některých pedagogů na škole k implementaci. Vedení školy však přistupovalo k neochotě některých učitelů realisticky: „K neochotě přistupuji tak, že se z toho nehroučím, беру to jako fakt, že ne všichni máme stejný pohled na věc“ (Respondentka č. 5). Poté ještě dodává, že s těmito domluvili na kompromisu: „Domluvili jsme se tak, že nemusí zavádět tyto programy, ale nebudou rušit ostatní, kteří v tyto programy věří.“ Z těchto promluv je patrné, že neochota pedagogů se zvládla s lehkostí a nebrání pokračování v implementaci ostatním učitelům, zároveň vedení školy nijak nenutí odmítavé pedagogy k zapojení se do dění implementace. Snaha o spolupráci je zmíněna i od vedení školy: „snažíme se pracovat a různě tvarovat tak aby opravdu byla do tohoto programu zapojená celá škola a všichni žáci“ (Respondentka č. 5).

Předmět OSV

Respondenti se shodují na tom, že náplň osobnostní a sociální výchovy by měla být přirozeně začleňována do všech vyučovacích předmětů, tedy i **mimo předmět OSV** a školních aktivit. Jak zmiňuje vedení školy: „náplň předmětu OSV by vlastně měla být ve všech předmětech a měla by být vlastně všude“ (Respondentka č. 5) a další pedagogové tento přístup aktivně uplatňují ve své výuce. Respondentka č. 3 v rozhovoru uvedla: „Mám pocit, že se mi poměrně pěkně daří ty hodnoty a témata OSV připomínat a zvědomovat jak u mě, tak u žáků.“ Někteří učitelé záměrně integrují prvky OSV do předmětů, které vyučují: „Aktivity, které by se daly brát jako takové ty aktivity do OSV, dávala jsem je, ale do předmětů jako je např. čeština, výtvarná výchova, kdy a kde to jen šlo“ (Respondentka č. 1).

Tento přístup umožňuje omezit úskalí nepřenositelnosti mezi jednotlivými předměty a usnadňuje poté aplikaci i v každodenním životě.

Avšak je i mnoho důvodů, proč je dobré mít **OSV pevně ukotvené v rozvrhu**. Koordinátorka programů vidí velký benefit v usnadnění následné implementace dalších dvou programů: „*A nic více se vlastně upravovat nemuselo. Bylo to vlastně hlavně díky tomu, že jsme měli OSV v rozvrhu*“ (Respondentka č. 4). Pevný časový rámec je vítán i ze strany pedagogů, jak zmiňuje respondentka č. 1: „*Každý týden jednu hodinu OSV pevně danou v rozvrhu a vyhovuje mi to více, z důvodu, že vím, že v rozvrhu tato hodina je zařazena.*“ Oproti tomu vedení školy vnímá určitou nejednoznačnost v tom, zda by měl být předmět OSV samostatně v rozvrhu, nebo zcela integrovaný do ostatních oblastí: „*Nevím, jestli předmět OSV by měl být jako všude, ale náplň předmětu OSV by vlastně měla být ve všech předmětech*“ (Respondentka č.5). Celkově se ukazuje, že přístup k výuce OSV je na škole kombinovaný, někteří pedagogové integrují témata OSV do různých předmětů, zatímco jiní oceňují samostatný čas v rozvrhu, který poskytuje prostor pro cílenou práci s tématy osobnostní a sociální výchovy.

Během rozhovorů s respondenty také vyplynulo, že **náplň předmětu OSV** není úplně jasně daná a je to proces, který se stále vyvíjí a často odráží dění ve třídě. Respondentka č.3 popisuje v odpovědi na otázku týkající se zkušeností s výukou OSV proces postupného objevování: „*Úplně první slova mě napadají v tom smyslu, že to bylo takové hodně hledání náplně tohoto předmětu.*“ Z promluvy jsou zřejmé nejasně formulovaná počáteční témata, pedagogové se tedy opírali o své zkušenosti a intuici. Respondentka č. 2 řeší náplň pomocí vycházení z aktuálních potřeb třídy: „*Připravím ty témata, co vidím třeba v těch tvořivkách, nebo jako co nám třeba dělá problém.*“ Zkrze pozorování třídy v jiných předmětech ji poté tedy napadají témata, která by mohla být otevřena v předmětu OSV. Tato respondentka také uvádí, že odpovědnost za náplň často ponechává i na žácích samotných: „*Ale nechávám kolikrát třeba i náplň na nich*“ (Respondentka č. 2). Z této promluvy je patrná respondentčina snaha o aktivní zapojení žáků do procesu učení a vede je k odpovědnosti za společné činy, skrze aktivity lze rozvíjet například schopnost řešit problémy, spolupráce a podobně. Náplň OSV je prozatím na škole vnímána jako flexibilní, každý pedagog k předmětu přistupuje jinak.

K tomu se také pojí, různorodost **metod a technik** závislých na učitelových preferencích. Respondentka č. 3 odpovídá na otázku, co vnímá jako nejvíce efektivní metodu: „*to musí být nějaká zážitková pedagogika nebo zážitkové aktivity*“. Podobně na to reaguje i respondentka č.1, která zmiňuje: „*Za mě jsou super např. scénky.*“ Naopak Respondentka č. 1 ještě dodává: „*Zařazuji opravdu průběžnou zpětnou vazbu ať už z mé strany, nebo ze strany spolužáků, vedu je i k sebehodnocení. Máme nastavená kritéria, díky kterým se žáci dokážou poměrně kvalitně ohodnotit a reflektovat svůj výkon. Používám často i různé formativní karty, nedokončené věty, aby žáci dokázali pojmenovat, co se v této hodině naučili, co jim dělalo obtíže a podobě.*“ Z promluv je zřejmé, že pedagogové využívají velké rozmanitosti metod a forem práce. Skrze různé metody a formy dochází k přizpůsobení výuky aktuální potřebám třídy a k aktivnímu zapojení žáků.

Program KiVa

Program KiVa je ve škole vnímám jako **systematický a plošný nástroj** zaměřený na prevenci a řešení šikany. Jak uvádí vedení školy: „*Za mě má program KiVa okamžitý dopad během těch několika málo měsíců*“ (Respondentka č. 5). Vedení zároveň i uvádí, že jedním z klíčových důvodů pro zavedení programů byla jejich **dlouhodobost**: „*U obou programů si cením toho a je to i důvod, proč jsem zvolila tyto programy u nás ve škole, a to je dlouhodobost*“ (Respondentka č.5).

Na výuku KiVa lekcí se nejčastěji pedagogové využívají manuál pro učitele: „*U KiVy používám tištěnou podobu manuálu*“ (Respondentka č. 3). Respondentka č. 1 uvádí, že: „*program KiVa vyučuji v té vyhrazené hodině OSV.*“ Na tomto faktu se shoduje většina respondentů. Výuka probíhá podle **strukturovaných lekcí**, které jsou popsány v manuálu: „*KiVa je lekce zpracovaná pro dané období, a tak to je, tam není co hledat*“ (Respondentka č.3). Avšak i tak je potřeba lekce lehce **přizpůsobit aktuálním potřebám** třídy: „*při lekcích programu KiVa přizpůsobuji náplň, abych to stihla ve výuce, tak různě měním, kolik aktivit skutečně zrealizuji*“, doplňuje respondentka č. 3., respondentka č. 2 navíc dodala: „*My zařazujeme program KiVa v té vyhrazené hodině OSV. A pak, když se řeší nějaký problém a je třeba na to reagovat.*“ Z těchto promluv lze dojít k závěru, že prvky KiVa programu jsou implementovány i v situacích kdy je to potřeba, a **nejen v hodinách OSV**. Respondentka č.

2 navíc zdůrazňuje, že: „*ta šikana nebo jako KiVa taky je potřeba, že jo*“. Je patrné, že mezi učiteli má program důležité postavení a učitelé jej vnímají jako potřebný nástroj k úspěšnému řešení rizikového chování. Důležitou a povinnou součástí je také **komunikace** s rodiči: „*(...) u KiVa programu ano, jednak tam je povinná část informovat rodiče, komunikovat s rodiči*“ (Respondentka č. 5). Kromě pravidelných lekcí si učitelé s žáky připomínají **hlavní principy programu** i v každodenním školním životě: „*pravidelně si připomínáme hlavní principy, nebo když řeším konflikt mezi žáky, připomeneme si naši úmluvu a pravidla*“ (Respondentka č. 3). Vedení školy vnímá i další výhody programu KiVa: „*posouvá řešení šikany a vůbec šikany jako téma ve škole jak už u učitelů, rodičů, nebo u dětí*“ (Respondentka č. 5), což ukazuje jeho **komplexní působení** napříč celou školní komunitou. Lekce programu jsou realizovány v časovém rozmezí: „*já možná se přiznám, že tak jednou za tři týdny*“ (Respondentka č. 2). Respondentka č. 1 vidí výhodu v propojování prevence s konkrétními kroky při řešení problémů: „*já pouze nahlásím ten problém a poté mi tam přijdou fajn i ty lekce, že se to k tomu provádě dohromady.*“ Díky kombinaci pravidelných lekcí, průběžného připomínání hlavních principů a systematické komunikaci s rodiči program KiVa nejen reaguje na aktuální problémy, ale zároveň přispívá k dlouhodobému budování **bezpečného a respektujícího prostředí** ve škole.

Program Skills Builder

Program Skills Builder se stal v některých školách účinným nástrojem pro rozvoj měkkých dovedností u žáků, které se v dnešním světě stávají stále důležitějšími. Jak uvedla Respondentka č. 3: „*samotné lekce, jako takové, aby to bylo že pracujeme pouze s dovednostmi, tak to pracujeme pouze 2x v měsíci*“, což naznačuje, že celkové lekce Skills Builder nejsou každodenní součástí vyučování. Dále ale doplňuje: „*Poté bych řekla, že cca v polovině vyučovacích hodin už to není cíleně pouze lekce na tu dovednost ale upozorňování nebo připomínání si, že teď tuto dovednost budeme více cvičit při nějaké výukové aktivitě*“ (Respondentka č. 3). Prvky programu jsou téměř **na každodenní úrovni**. S tímto faktorem souhlasí i respondentka č. 2: „*Tento program mohu zařazovat kdykoliv, to mi na tom přijde nejlepší*“, která to dokonce blíže specifikuje: „*je to taková spontánní reakce, tak si, mezi dětmi řekneme, co jsme přesně trénovaly.*“ Z promluvy vyplývá **zvědomování dovedností** a připomínání jejich rozvoje. Respondentka č. 3 zmiňuje implementaci programu: „*hledám*

ten náš krok, je to více o hledání a přizpůsobování se té třídě“, což ukazuje, že je třeba před implementací **přizpůsobit výuku** dané dovednosti potřebám třídy. *„Baví mě ale ta propojenost, vlastně si člověk uvědomí, že tyto měkké dovednosti opravdu potřebujeme a využíváme po celý život“* (Respondentka č. 3). Z výpovědi vyplývá, že respondentka si uvědomuje **důležitost měkkých dovedností**, které nejsou jen součástí školní výuky, ale mají dlouhodobý a praktický význam v každodenním životě. Respondentka č. 2 zdůrazňuje, že: *„na tom by se mělo do budoucna ve školství hodně stavět,“* je patrné, jak důležité vnímá respondentka č. 2 rozvoj těchto dovedností.

Výuka programu má různá specifika. Respondentka č. 4 například uvádí, že: *„Skills mi přijde zajímavější, nabízí více aktivit a možností,“* je patrné, že je pro některé pedagogy jeho **implementace jednodušší**. Podle respondentky č. 3 má implementace **jasnou strukturu**, která je efektivní: *„Každý měsíc máme jednu dovednost, se kterou jsou děti seznámeni právě na začátku měsíce během té hodiny OSV,“* z toho vyplývá, že postupná implementace umožňuje systematický a zaměřený přístup k rozvoji jednotlivých dovedností. Respondentka č. 3 rovněž zmiňuje, že rozdíl mezi programy je pouze v používání podpory: *„u Skills Builderu používám online podporu,“* zatímco u programu KiVa používá podporu tištěnou, jak bylo zmíněno výše. *„Pořád pracujeme s tou týmovou prací, ta je hodně častá a potřebná,“* (Respondentka č. 2). Je patrné, že respondentka č. 2 ukazuje na důležitost spolupráce a kolektivního přístupu, který je v programu kladně podporován. Respondentka č. 1 má pocit, že Skills Builder skutečně: *„posouvá děti někam dál,“*. Z promluvy vyplývá, že respondentka bere jeho implementaci ve výuce jako **hodnotný přínos** pro moderní vzdělávací proces.

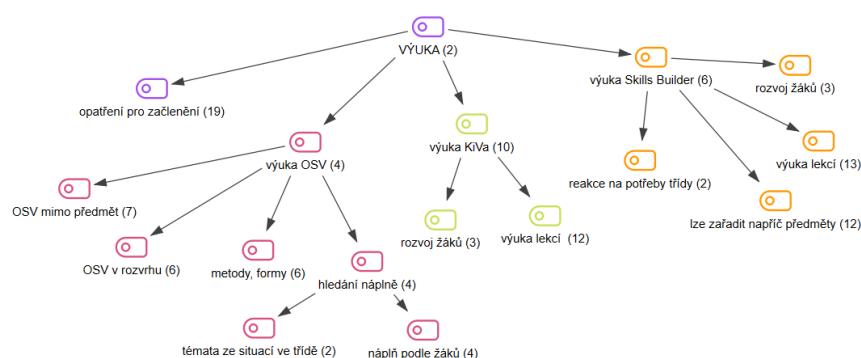
Shrnutí

Výuka socio – emočních dovedností je členitá a lze ji rozdělit do několika fází. Před zavedením programů se všichni respondenti shodují, že postupovali metodou pokus – omyl. Koordinátor programu zdůrazňuje nutnost pečlivé komunikace s rodiči, zatímco vedení školy poukazuje na počáteční neochotu některých pedagogů zapojit se do programu. Respondenti uvádějí, že prvky OSV aplikují i v jiných předmětech, přičemž ale předmět OSV jim poskytuje jasnou strukturu. Tuto potřebu vnímá zvláště respondentka č. 1, která je na počátku své kariéry. Někteří zmiňují náročnost v nalezení vhodného obsahu, ale

programy jim v tomto směru poskytly oporu. Všichni se shodují na využívání prožitkové metody. Program KiVa je podle vedení přínosný svou dlouhodobostí a celoplošným působením. Respondenti oceňují přehledný manuál, poskytující jasnou strukturu. Výuka KiVa probíhá převážně v hodinách OSV, mimo něj učitelé pouze připomínají hlavní principy, v tomto ohledu se respondenti shodují. Naopak program Skills Builder se zaměřuje na rozvoj měkkých dovedností napříč předměty a respondenti uvádí tento aspekt jako velmi důležitý prvek přenositelnosti. Všichni respondenti vnímají jako klíčový přínos jasnou strukturu a systematickou podporu, kterou program poskytuje. Aspekty spojené s výukou předmětu OSV a obou programů jsou zaznamenány ve schématu, znázorňující i četnost výskytu jednotlivých kódů.

Obrázek 4

Výuka



7.1.5 Podpora

Podkapitola s názvem podpora bude zaměřena na různé formy podpory, které učitelé a škola poskytují a vnímají při implementaci programů KiVa, Skills Builder a předmětu OSV. Z analýzy vyplývají tři zásadní a klíčové oblasti pro úspěšnou implementaci. Prvním okruhem je pomoc/konzultace, která učitelům poskytuje individuální podporu při řešení konkrétních problémů. Druhou oblastí je metodická podpora, zahrnující poskytování návodů, materiálů a příkladů dobré praxe pro efektivní výuku. Třetím okruhem je spolupráce s asistenty pedagoga, kteří pomáhají při individuálním přístupu k žákům. Tyto podpůrné mechanismy jsou klíčové pro úspěšnou realizaci těchto programů ve školách.

Pomoc/konzultace

Pomoc a konzultace hrají klíčovou roli při úspěšné implementaci. **Sdílení zkušeností** mezi učiteli a vzájemná podpora jsou základy, které pomáhají nejen při zavádění těchto programů, ale i při jejich následném rozvoji. Jak uvádí respondentka č. 3 „*Fakt to bylo poměrně vítané, navzájem jsme si s kolegy byli hodně nápomocní*“. Společné setkávání a sdílení zkušeností vytváří prostředí, ve kterém se učitelé mohou učit od sebe navzájem. Dalším klíčovým prvkem je **zpětná vazba**. Koordinátorka programu zmiňuje: „*chodím do hodin, abych zjistila, jak to funguje, a doufám a očekávám od nich zpětnou vazbu*“ (Respondentka č. 4). Podporu koordinátorky vnímá i respondentka č. 1: „*Více si nechávám radit od kolegyně, která je i koordinátorkou na škole,*“. Z promluvy vyplývá, že respondentka pomoc a podporu vítá díky tomu nemá pocit, že je v procesu implementace sama. Vedení školy také vidí klíčovou roli v podpoře: „*Práce s učiteli – vysvětlit jim dostatečně k čemu je to dobré a opravdu jim být oporou a podporovat je v tom.*“ (Respondentka č. 5). Dokonce i respondentka č. 1 doporučuje konzultovat: „*Za mě je velice důležité, nebát se toho pozvat si někoho do hodiny, kdo mi řekne, jestli to takto má být, nebo to takto nemá být.*“ Celkově lze říci, že pomoc a konzultace jsou pro učitele nenahraditelné. Respondenti se shodují, že potřebují nejen odbornou podporu při výuce, ale i prostor pro vzájemné sdílení.

Metodická podpora

Také metodická podpora je pro učitele klíčovým prvkem, který usnadňuje implementaci. Výhodou těchto materiálů je jejich podrobné zpracování a dostupnost. Jak uvádí respondentka č. 3: „*Všechny lekce jsou připravené,*“ z čehož je patrné, že tato skutečnost výrazně zjednodušuje přípravu na výuku a poskytuje jasnou strukturu. Zvláště oceňovaný je sborník aktivit, který nabízí široký výběr činností na rozvoj konkrétních dovedností. „*Najde si tam opravdu každý, co potřebuje, to se mi líbí a mám to ráda,*“ (Respondentka č. 2), která využívá tuto podporu. Přehledně strukturovaný rámec oceňuje i respondentka č.1: „*Více nahlížela do programu KiVa a přijde mi, že je to pěkně zpracované krok po kroku.*“ Tento systematický přístup je výhodný zejména pro pedagogy, kteří s programem teprve začínají. Metodická podpora je totiž velmi pěkně přizpůsobena pro začínající pedagogy: „*I když o tom vůbec nic nevím, tak podle toho můžu přesně jet a můžu si zde vybrat, co chci a je zde hodně aktivit na výběr,*“ (Respondentka č. 1). Z promluvy je

jasná skutečnost vnímání sborníku aktivit jako jednu z hlavních výhod. Celkově lze říct, že metodická podpora poskytuje učitelům jasné návody a velký výběr aktivit, a to především usnadňuje přípravu.

Spolupráce s AP

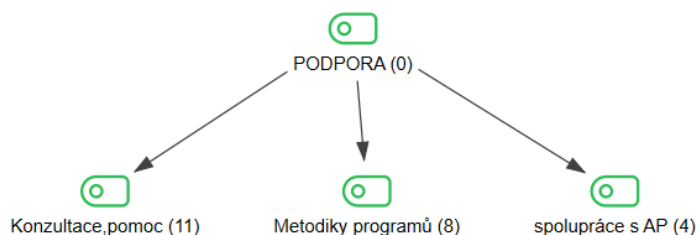
Někteří respondenti uvádějí, že si s výukou nechávají pomáhat od asistentek, které se na tyto aktivity aktivně podílejí. „*Program KiVa baví mou asistentku, ta je do něj hodně zapálená. Nabídla mi, že ho klidně bude mít tak jako více na starosti,*“ (Respondentka č.2). Z toho je patrné, že u této respondentky se o výuku stará zejména asistentka pedagoga. Dále dodává: „*(...) to má vždy fakt pěkně připravený, to musím říct, že je bezva.*“ (Respondentka č.2). Naopak respondentka č. 1 si nechává od asistenta pedagoga pomáhat s programem Skills Builder: „*Se Skills Builder si nechávám hodně radit od kolegyně a od asistentky.*“ Tato spolupráce usnadňuje realizaci programu a přispívá k jeho efektivitě.

Shrnutí

Podpora probíhá ve třech hlavních rovinách – pomoc a konzultace, metodická podpora a spolupráce s asistentkami pedagoga. V tomto okruhu došlo k poměrně velké shodě mezi respondenty. Všechny respondentky zdůrazňují důležitost vzájemné pomoci a podpory v rámci školy. Koordinátor programu rovněž uvádí, že se aktivně snaží poskytovat učitelům zpětnou vazbu a spolupracovat s nimi. Respondentky se shodují, že metodická podpora od tvůrců programů je kvalitní a pomáhá jim v implementaci. Některé respondentky, které mají asistenta pedagoga, rovněž zmiňují, že i asistent jim poskytuje cennou podporu – připravuje materiály a pomáhá při realizaci aktivit. Kombinace těchto forem podpory usnadňuje implementaci programů a zvyšuje jejich efektivitu ve výuce. Formy podpory jsou zaznamenány v grafu, kde je uvedena i četnost výskytu jednotlivých kódů.

Obrázek 5

Podpora



7.1.6 Doporučení

Tato kapitola je zaměřená na klíčová doporučení pro zlepšení a efektivnější implementaci programů a předmětu OSV v praxi. Na základě analýzy vznikla doporučení určená především pedagogickým pracovníkům, vedení škol a dalším aktérům, kteří se podílejí na plánování, realizaci a evaluaci osobnostní a sociální výchovy. Cílem těchto doporučení je podpořit propojení teorie s praxí. Důraz je kladen zejména na rozvoj empatie, schopnosti předvídat situace, vzájemnou pomoc a průběžné nahlížení do výuky.

Přesah do života, prožitek

Toto doporučení bylo formulováno respondentkou č. 3, která zmiňuje: „*Je třeba hodně stavět také na tom přesahu do běžného života, na konkrétních situacích.*“ Je patrné, že respondentka vidí potřebu vyučovat o tématech, který mají hlubší přesah. Poté blíže popisuje: „*(...) má to cílit na to, aby se to dětem dostalo více pod kůži, než pouze v tom předmětu*“ (Respondentka č. 3). V promluvě respondentka popisuje, že důraz je kladen na integraci dovedností do širokého kontextu výuky a aplikaci do běžného života, do něž zahrnuje potřebu hlubšího a praktického ukotvení dovedností. „*Myslím si, že je potřeba opravdu jet po malých, ale konkrétních krocích*“ (Respondentka č. 3). Z výpovědi je patrné, respondentčina doporučení na pomalejší a postupnější výuku, jen tak lze docílit efektivní implementace.

Empatie

Naopak respondentka č. 2 doporučuje s zaměřit na empatický přístup. „*Zase musíš být velmi opatrná u některých typů těch dětí*“ (respondentka č. 2), čímž poukazuje na nutnost citlivého přístupu k jednotlivým žákům. Dále doplňuje: „*člověk musí v profesi pedagoga preparovat, být psychologem a být empatický,*“ čímž vystihuje roli učitele, ten musí zvládat nejen výuku, ale i práci s emocemi a individuálními potřebami dětí. Své doporučení potvrzuje ve výpovědi: „*Myslím, že opravdu ta empatie a to, že je základ*“ (respondentka č. 2). Důležité je také žáky aktivně vést k rozvoji empatie a odpovědnosti, jak zaznívá v následující výpovědi vedení školy: „*Více ty děti vést k té empatii, k tomu cítění a k té sounáležitosti ke společenství, k zodpovědnosti za to prostředí, v kterém jsme.*“ (Respondentka č. 5). Tyto promluvy dokazují klíčovou roli empatie, ta se stává základním prvkem úspěšné pedagogické práce.

Předvídat, připravovat

Dalším doporučením je při plánování a během výuky předvídat a vše si připravovat. Jak uvádí respondentka č. 3 je potřeba: „*Snažit se více připravovat, více ty aktivity reflektovat a uvědomovat si věci.*“ Tím naznačuje, že jasná příprava a provedená reflexe lekcí jsou základem úspěchu. Důležitým faktorem je také schopnost učitele přizpůsobit se individuálním potřebám žáků. „*Když si najde ty cesty, tak už je to pak jednodušší,*“ (Respondentka č. 3), čímž poukazuje na to, že flexibilita v přístupu zjednodušuje celkový proces. Dalším aspektem je citlivý přístup k dětem, zejména těm, které mohou být emocionálně zranitelné, respondentka č. 2 uvádí, že: „*Děti jsou třeba hodně stahovačný, tak aby je to neranilo.*“ Učitelé se musí zaměřit upravení výuky tak, aby žáci reagovali pozitivně a nedotkla se jich negativně některá situace. Respondentka č. 1 dodává: „*Předvídám jejich reakce a případně je upravuji jejich schopnostem a dovednostem,*“ z promluvy je zřejmá respondentčina důležitost individuálních úprav výuky.

Vzájemná pomoc a odhodlání

Doporučení pro vzájemnou pomoc a odhodlání ve školní praxi ukazuje, jak důležitá je týmová spolupráce a podpora mezi učiteli. Jak zmínila respondentka č. 4: „*Jakožto učitelé jsme v tomto hodně jednotní, to je za mě supr.*“ Tato jednotnost je klíčová pro úspěch programů, jak později doplňuje své doporučení ostatním školám: „*Určitě se zaměřit na celou sborovnu, protože když v tom pracuje celá škola, tak je to úplně něco jiného*“ (respondentka č.4). Aby bylo možné docílit co nejefektivnější implementace, je potřeba i odhodlání a víru, což je zmiňováno respondentkou č. 3: „*Chce to tedy hlavně odhodlání a víru v to, že to má smysl.*“ Podpora kolegů je také cenná, když si učitelé vzájemně potvrzují správnost svého postupu: „*Je fajn najít někoho, s kým to můžu konzultovat a ten mi pak potvrdí, že to dělám dobře,*“ doplňuje respondentka č. 1. Celkově je kladen důraz vzájemnou podporu a pomoc, výsledky jsou poté mnohem lepší a udržitelnější.

Nahlížet do praxe

Posledním doporučením, které respondenti udávají je nahlížení do praxe, které zdůrazňuje, jak důležitý je přímý kontakt s výukou a programy v reálném prostředí. Jak uvádí koordinátorka programů: „*Chodím také do hodin, abych zjistila, jak to funguje*“

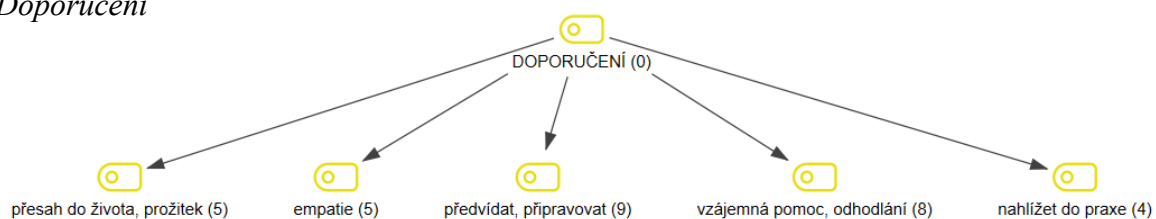
(respondentka č. 4). Praxe umožňuje lépe pochopit, jak konkrétní metody fungují v reálných podmínkách, případně poskytuje prostor pro zlepšení, či změnu. Na otázku, co by respondentky doporučily před implementací ostatním pedagogům, zmiňuje respondentka č. 3: „*mít tu možnost tyto programy vidět někde v praxi,*“ z toho je patrné, že teoretické poznatky mohou zůstat neúplné, pokud nejsou podpořeny reálnými zkušenostmi. Poté ještě dodává, že pokud se do praxe nahlíží pouze teoreticky, může to vést k pocitu přetížení informacemi a nerealistickým očekáváním: „*(...) aby si to zažil, aby si to nezjišťoval teoreticky, protože zde je riziko, že když jsem k tomu přišla, aniž bych věděla, jak to v realu vypadá, tak jsem byla přehlcená informacemi, byla jsem přehlcená tím, jak je to za mě super, protože v tom vidím smysl, ale viděla jsem to jako velký ideál, který není dosažitelný*“ popisuje své pocity respondentka č. 3. Důraz je kladen na praktickou zkušenost, ta je klíčová pro realističtější pohled na implementaci a pro zajištění jejich efektivního využívání. Vedení školy doporučuje: „*Já bych plánovala v tom pokračovat a prohlubovat*“ (respondentka č. 5), z této promluvy je patrné, že dle vedení školy je dosud nastavená implementace správnou cestou k dosažení cíle.

Shrnutí

V oblasti doporučení panuje mezi respondenty menší shoda, přičemž každý z nich klade důraz na jiný aspekt. Respondentka č. 3 doporučuje soustředit se na témata, umožňují efektivnější přenos dovedností a zkušeností do reálného života. Naopak respondentka č. 2 se zaměřuje na důležitost empatického přístupu, což podporuje i vedení školy. Shoda je však patrná v oblasti předvídání reakcí žáků a připravenosti na různé situace, kdy je kladeno důraz na hledání vhodných metod. Většina respondentů se také shoduje na důležitosti vzájemné pomoci a sdílení zkušeností mezi kolegy. Respondentka č. 3, vedení školy spolu s koordinátorkou programů zdůrazňují výhodu nahlížení do praxe, což usnadňuje implementaci do vlastní výuky. Tyto aspekty jsou uvedeny v následujícím schématu, které zobrazuje míru jejich četnosti zastoupení.

Obrázek 6

Doporučení



7.2 Shrnutí výsledků a jejich interpretace

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaké přínosy a úskalí ve zvoleném modelu implementace OSV a programů Kiva a Skills Builder. Během výzkumu vyplynulo 6 hlavních kategorií: připravenost, výuka, podpora, pozitiva, úskalí a doporučení. Kategorie byly podrobně analyzovány a popsány ve výše zmíněné kapitole. Nyní se zaměříme na porovnávání a propojování výsledků z výzkumu o poznatky z odborné literatury.

Respondentky zdůrazňují, že rozvoj SED považují za klíčový nejen pro školní prostředí, ale i pro budoucí život žáků. Tento postoj je v souladu se Strategií 2030+ (MŠMT, 2020), kde je kladen důraz na rozvoj osobních a sociálních kompetencí v RVP. Strategie zdůrazňuje témata spojená s duševním zdravím, sebepoznáním a prevencí rizikového chování. Cílem u žáků je posílení schopnosti empatie, efektivní komunikace a zvládání stresových situací, což je v souladu s respondentčinými potřebami. Přestože vize 2030+ přikládá rozvoji SED důležitost, v České republice není mnoho výzkumných ověření týkajících se tohoto tématu.

Mnoho respondentek se shoduje s jedním z hlavních principů předmětu OSV – to je princip OSV propojený s reálným životem. Nejčastěji zmiňují důležitost výuky měkkých dovedností, protože zastávají jednotný názor – měkké dovednosti jsou potřebné ve školním i reálném životě, ve škole jsou tedy potřeba propojit je skrz všechny předměty. Popisují potřebu vycházení z aktuální skupiny a reagovat na to, co daná skupina potřebuje. Výuka by měla být odrazem potřeb a zkušeností žáků. Zmíněné pozitivum vnímají jako jedno z nejpřínosnějších. O tomto faktu hovoří i Srb et al. (2007), který popisuje, že efektivní hodiny OSV lze dosáhnout pouze tehdy, pokud se budeme opírat o potřeby a zkušenosti žáků.

Dalším pozitivem, které je zmiňováno, je zajištění prožitku. Respondentky uvádí, že skrze prožitek se žáci lépe dokážou vcítit do probíraných témat a osvojují si tak lépe jednotlivé dovednosti. Řečené potvrzuje i Valenta (2006), ten říká, že v případě potřeby žákovo osvojení je třeba využívat zejména praktických činností.

Další kategorií, která se výzkumu ukázala, je přínos struktury a řádu. Respondentky uvádí, že díky předmětu OSV a metodické podpoře obou programů získaly jasný přehled a řád. Pomáhá jim to v lepší orientaci. Metodická podpora jim zkracuje čas na přípravu a

zejména respondentce na počátku profesní kariéry poskytuje určitou jistotu. Již zmíněné popisuje i Schola Empirica (2023), která uvádí cíl programů – zajištění takových metodických pokynů a podpory pro pedagogy, aby dostali jasný řád.

Vedení školy vnímá jako jeden z hlavních pozitiv implementace zapojení celé školy do procesu. Popisuje, jak je v kolektivu poté síla a díky tomu dochází, že daná témata hýbou celou školou. Na tuto skutečnost poukazuje i Schola Empirica (2022c), kde je uvedena jedinečnost těchto programů, která tkví v tom, že do procesu je vtažena celá škola a všichni aktéři. To nám poskytuje poté komplexní pohled a přístup.

Výzkum ukázal, že respondenti si uvědomují důležitost reflexe a využívání získaných poznatků, avšak často narážejí na nedostatek času během vyučování vzhledem k množství učiva, zmíněné je vedeno jako největší úskalí implementace. Gillernová & Krejčová (2012) též upozorňují na to, že reflexe by měla být nedílnou součástí výuky a neměla by se zaměřovat pouze na dosažené výsledky, ale i na průběh spolupráce a zkušenosti žáků. Důležité je také podporovat dovednost vzájemného naslouchání, která přispívá k rozvoji komunikačních schopností a týmové práce. Tyto měkké dovednosti jsou rozvíjeny i v rámci programu Skills Builder.

Respondenti se shodují na tom, že je důležité klást důraz na empatický přístup, zejména proto, že se v rámci osobnostní a sociální výchovy často otevírají citlivá témata. Učitelé by proto měli být schopni předvídat možné situace a reagovat s porozuměním. Šloufová (2022b) upozorňuje na prvotní rozvíjení empatie u žáků – zaměřit se nejen na vlastní pocity, ale také na vnímání emocí spolužáků. Součástí výuky by mělo být i posilování schopnosti vzájemné podpory, aby došlo k naplnění.

Zdá se, že problematice rozvoje socio – emočních dovedností není v dostupných výzkumech věnována dostatečná pozornost. I když existují studie zaměřené na dílčí aspekty této oblasti, stále chybí komplexnější pohled na to, jak konkrétně probíhá rozvoj těchto dovedností ve školním prostředí a jaké metody jsou v praxi nejučinnější. Z tohoto důvodu jsem se při analýze musela ve velké míře opírat o poznatky získané vlastním výzkumem, který poskytl cenný vhled do zkušeností pedagogů a jejich přístupů k implementaci socio – emočních dovedností ve výuce. Tento přístup mi umožnil detailněji porozumět nejen přínosům, ale i výzvam, kterým učitelé v této oblasti čelí.

Moje vlastní zkušenosti a postřehy z praxe mě v přesvědčení o smysluplnosti rozvoje socio – emočních dovedností jen utvrzují. Jako učitelka, která pracuje s programy Skills Builder a KiVa, denně vidím, jaký pozitivní dopad mají na děti. Sleduji, jak žáci přemýšlejí nad svým chováním, komunikací i tím, jak spolupracují. Velmi si cením programu Skills Builder, který se snažím cíleně začleňovat do výuky – nejen formálně, ale i nenápadně, v různých situacích, kdy společně pojmenováváme, co která dovednost obnáší a proč je důležitá. Zároveň jsem velmi vděčná za to, že pracuji v prostředí, kde je zavedený i program KiVa. Ten mě zbavuje role „soudce“ ve složitých situacích, protože se mohu opřít o funkční systém a tým odborníků, kteří pomáhají konflikty řešit konstruktivně, spravedlivě a s ohledem na všechny zúčastněné.

Závěr

Diplomová práce se zaměřuje na rozvoj socio – emočních dovedností u žáků prostřednictvím předmětu OSV a programů KiVa a Skills Builder. Jejím hlavním cílem bylo skrze případovou studii základní školy analyzovat přínosy a rizika spojená s implementací tohoto vzdělávacího modelu.

Teoretická část byla zpočátku věnována socio – emočnímu učení. V průběhu zpracování jsem si uvědomila, že právě socio – emoční učení je klíčovým prvkem v rozvoji emoční inteligence a SED. Během analýzy předmětu osobnostně sociální výchovy, jsem si uvědomila cíle OSV, metodické principy a cesty, jakými lze OSV předat žákovi. V druhé půli teoretické části jsem se zabývala programy Skills Builder a KiVa. Uvědomila jsem si velké propojení obou programů mezi sebou a jak přesně souvisí s rozvojem SED. Závěr teoretické části shrnuje aktuální poznatky, zkoumající dopad osobnostní a sociální výchovy a zmíněných programů na žáky i pedagogický proces.

Cílem výzkumné části bylo zjistit, jak probíhá implementace obou programů a předmětu OSV na mnou vybrané základní škole a zjistit jaká rizika a přínosy implementace s sebou přináší. Během realizace výzkumu jsem se opírala o poznatky, které jsem čerpala z odborné literatury a teoretické části. Výzkum byl proveden formou případové studie na vybrané základní škole, která implementuje programy Skills Builder a KiVa a má pevně ukotvený předmět OSV ve svém rozvrhu. Metodologický rámec jsem předem promyslela a zvolila tak, aby umožnil hloubkové zkoumání přínosů a rizik spojených s integrací. Uvědomuji si, že při výběru respondentů jsem byla limitována omezeným počtem učitelů na dané škole, můj výběr respondentů proto nemohl být natolik pestrý.

Výsledky výzkumu ukázaly přínosy i úskalí spojená s implementací, ale je třeba zohlednit specifika dané školy. Konkrétní změny, které nastaly v důsledku implementace u žáků nebyly prokázány, jelikož respondenti uváděli, že tyto změny a programy jsou dlouhodobé, a proto prozatím není možné pozorovat zásadní změny. Výzkumný cíl však беру do značné míry jako splněný.

Pro další výzkum by bylo tedy vhodné zaměřit se na dlouhodobý vliv implementace programů a předmětu OSV na žáky a školní klima. Tento výzkum by mohl zkoumat, jaký

vliv mají tyto programy na rozvoj socio – emočních dovedností žáků, na jejich vztahy a celkové chování v rámci školy. Důležitou součástí by bylo i sledování změn ve školním klimatu. Na tento výzkum by mohla být využita metoda pozorování v kombinaci s rozhovory s žáky a učiteli, jejichž cílem by bylo zjistit dlouhodobý vliv implementace na rozvoj SED. Dále by bylo vhodné provést analýzu změn ve školním klimatu. Výzkum by měl přinést poznatky o dlouhodobých přínosech a výzvách této implementace a identifikovat změny v chování žáků.

O rozvoj SED mám osobní zájem, neboť vnímám jejich význam pro vzdělávání i život žáků. Tato práce mi umožnila hlouběji porozumět jak přínosům, tak limitům spojeným s jejich rozvojem. Za největší přínos považuji skutečnost, že měkké dovednosti jsou využitelné v průběhu celého života. Mezi klíčové limity řadím nutnost předvídat určité situace a být obzvláště empatickým, přičemž dostupná metodická podpora je v současnosti stále omezená. Díky této práci jsem se ponořila do výzkumu a analýzy, lépe porozuměla důležitosti osobního přístupu učitelů k těmto programům a jak sám pedagog může ovlivnit školní klima a vztahy mezi žáky.

Věřím, že tato práce může posloužit jako inspirace pro pedagogy, kteří se zaměřují na rozvoj SED, ale může i nabídnout cenné podněty pro budoucí implementaci těchto programů v praxi.

Jak jsem již uvedla v úvodní části i já pracuji na škole, která se aktivně zaměřuje na kroky vedoucí k rozvoji SED žáků. Tento faktor mě vedl k výběru tématu. Skrze tuto práci jsem i já získala bližší představu o přínosech a rizicích této implementace. Díky některým zkušenostem a názorům respondentů jsem získala nový pohled na implementaci a obohatil mě v mém vlastním profesním rozvoji.

Věřím, že tato práce může posloužit jako cenný zdroj informací pro pedagogy, kteří mají zájem o implementaci podobných programů, či předmětu OSV do rozvrhu, a nabídnout tak inspiraci pro školy, které plánují začlenit cílený rozvoj SED u žáků jako součást svého vzdělávacího systému.

Seznam použitých zkratk

SED – socio – emoční dovednosti

RVP ZV – rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání

OSV – osobnostně sociální výchova

Seznam použitých informačních zdrojů

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem*. Brno: Computer Press.
- Bradberry, T., Greaves, J., & Dysrhythmic, C. (2013). *Emoční inteligence*. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0039-1.
- Gavora, P., & Jůva, V. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Goleman, D., & Bílková, M. (2011). *Emoční inteligence* (Vydání druhé, v nakladatelství Metafora vydání první). Metafora.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- Kolář, M., & Stejskal, B. (2001). *Bolest šikanování: [cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách]*. Portál.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.
- Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Grada.
- Srb, V., & Pekárková, A. (2007). *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: Výchozí příručka k metodikám OSV* (Vyd. 2). Projekt Odyssea.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vydání druhé). Portál.
- Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. AISIS.
- Valenta, J. (2013). *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Grada.
- Zitková, H. (2014). *Rozvoj sociálních dovedností u žáků na I. stupni základních škol = (Social skills training of pupils in primary schools)*. Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická.

Elektronické zdroje

- Crisogen, D. T. (2016). Types of socialization and their importance in understanding the phenomena of socialization. *European Journal of Social Science Education and Research*, 3(1), 1–10. <https://doi.org/10.26417/ejser.v5i1.p331-336>
- ČT24. (2023). *Více než polovina škol řešila šikanu mezi dětmi, častější je také ponižování na internetu. Oběti agrese jsou i učitelé*. <https://ct24.ceskatelevize.cz/clanek/domaci/vice->

nez-polovina-skol-resila-sikanu-mezi-detmi-capejsi-je-take-ponizovani-na-internetu-obeti-
agres-9136?utm_source

Danner, D., Lechner, C. M., & Spengler, M. (2021). Editorial: Do we need socio-emotional skills? *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.723470>

Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63, 37–52. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797>

Fajriyah, F. (2023). Developing socio-emotional skills in early children: Best approaches in early education. *Jurnal Kajian Pendidikan Dan Psikologi*, 1(1), 26–33. <https://doi.org/10.61397/jkpp.v1i1.12>

Hučínová, L. (2005). Klíčové kompetence v RVP ZV. *Metodický portál RVP.CZ*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/335/klicove-kompetence-v-rvp-zv.html>

Chocholová, Z. (2008). *Osobnostní a sociální výchova v současné základní škole* [Diplomová práce, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta]. Digitální knihovna Univerzity Karlovy.

Choi, A. (2018). *Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors*. OECD Education Working Papers, No. 169. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/41576fb2-en>

Klocek, A., Havrdová, E., Kotrbová, M., Pour, M., Zárubová, I., Švomová, V., Strnad, A., & Netík, J. (2023). *Model přenositelnosti programu KiVa proti šikaně: Závěrečná evaluační zpráva*. https://www.scholaempirica.org/wp-content/uploads/2023/03/KiVa_Model-prenositelnosti_ZaverecnaEvaluačníZprava.pdf

Měchurová, L. (2022). *Využití zážitkové pedagogiky v osobnostně sociálním rozvoji*. [Bakalářská práce, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně]. Digitální knihovna UTB.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2016, 14. června). *MŠMT aktualizuje metodický pokyn k řešení šikany ve školách*. <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/msmt-aktualizuje-metodicky-pokyn-k-reseni-sikany-ve-skolach>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. <https://www.msmt.cz>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Edu.cz. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., & Taylor, R. D. (2008). The positive impact of social and emotional learning.

Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, 6(2), 293–301. <https://doi.org/10.4119/ijcv-2920>

Schiepe-Tiska, A., Dzhaparkulova, A., & Ziernwald, L. (2021). A mixed-methods approach to investigating social and emotional learning at schools: Teachers' familiarity, beliefs, training, and perceived school culture. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.518634>

Schola Empirica. (2022a). *Program KiVa pro prevenci a řešení šikany*. <https://www.scholaempirica.org/>

Schola Empirica. (2022b). *Program KiVa pro prevenci a řešení šikany*. <https://www.scholaempirica.org/metodiky/kiva/>

Schola Empirica (2022c). *Program KiVa pro prevenci a řešení šikany*. <https://www.scholaempirica.org/metodiky/kiva/hlavni-principy/>

Schola Empirica (2023). *KiVa – komplexní celoškolský program prevence a řešení šikany*. https://www.scholaempirica.org/wpcontent/uploads/2023/06/KiVa_prevence_a_reseni_sikany_brozura.pdf

Schola Empirica. (2025a). *Program Skills Builder*. <https://www.scholaempirica.org/metodiky/skills-builder/>

Schola Empirica (2025b). *Program Skills Builder*. <https://www.scholaempirica.org/metodiky/skills-builder/hlavni-principy/>

Šára, F. (2022). Do škol má nově přijít i „wellbeing“. Není jasné, jak na to. *EDUin*. <https://www.eduin.cz/clanky/do-skol-ma-nove-prijit-i-wellbeing-neni-jasne-jak-na-to/>

Taylor, A. (2020). *Soft skills hard results: A practical guide to people skills for analytical leaders*. Practical Inspiration Publishing. <https://www.scribd.com/read/436011658/Soft-Skills-Hard-Results-A-Practical-Guide-to-People-Skills-for-Analytical-Leaders>

Yopp, A. M., McKim, B. R., Odom, S. F., & Hanagriff, R. (2017). A multidimensional needs assessment of social emotional learning skill areas. *Journal of Agricultural Education*, 58(1), 186–206. <https://doi.org/10.5032/jae.2017.01186>

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Ve své diplomové práci jsem využila nástroj umělé inteligence ChatGPT, a to především k hledání vhodné formulace některých myšlenek a k drobným stylistickým úpravám textu. Dále jsem tento nástroj využila při tvorbě seznamu literatury – konkrétně k jeho úpravě do formátu APA a k seřazení jednotlivých položek dle abecedy. Všechny výstupy generované umělou inteligencí jsem však vždy pečlivě procházela a upravovala podle svého odborného posouzení s ohledem na relevanci a kvalitu informací. AI tak pro mě byla především podpůrným nástrojem, který mi usnadnil technickou stránku psaní práce.

Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka tvorby kategorií a kódů

Codes	310	ÚSKALÍ	3
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> empatie 5 nahlížet do praxe 4 předvídat, připravovat 9 přesah do života, prožitek 5 vzájemná pomoc, odhodlání 8 <ul style="list-style-type: none"> Konzultace, pomoc 11 Metodiky programů 8 spolupráce s AP 4 ZMĚNY 7 <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> PŘIPRAVENOST 0 <ul style="list-style-type: none"> VŠ 3 <ul style="list-style-type: none"> sebezkušenost, teorie 5 podobný styl výuky před zavedením 3 samostudium 3 vzrůstající délka praxe, poznávání dětí 5 školení 12 <ul style="list-style-type: none"> POZITIVA 0 <ul style="list-style-type: none"> důležitost 17 pomáhá to učitelům 8 pozorování žáků 9 propojení OSV a programů 6 přenositelnost 5 rozvoj žáků 7 zajištění prožitku 3 řád a struktura 8 		<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> nevím reakci 6 opatrnost, citlivost témat 5 přenos do života 9 <ul style="list-style-type: none"> čas 0 <ul style="list-style-type: none"> čas na přípravu 12 čas v hodině 5 <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> VÝUKA 2 <ul style="list-style-type: none"> opatření pro začlenění 19 <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> výuka OSV 4 <ul style="list-style-type: none"> OSV mimo předmět 7 OSV v rozvrhu 6 <ul style="list-style-type: none"> hledání náplně 4 <ul style="list-style-type: none"> téma ze situací ve třídě 2 náplň podle žáků 4 metody, formy 6 <ul style="list-style-type: none"> výuka KíVa 10 <ul style="list-style-type: none"> rozvoj žáků 3 výuka lekcí 12 <ul style="list-style-type: none"> výuka Skills Builder 6 <ul style="list-style-type: none"> reakce na potřeby třídy 2 lze zařadit napříč předměty 12 rozvoj žáků 3 výuka lekcí 13 	
		Sets	0

Příloha 2 – Ukázka otevřeného kódování

...	40	Jak hodnotíte metodickou podporu poskytnutou od tvůrců programu například co se týče materiálů, zpracování lekcí apod.?
..Metodiky programů ..Metodiky programů ..předvídat, připravovat	41	Využívám to maximálně, všechny lekce jsou připravené a já jsem za to moc ráda, to ušetří nějaký čas. Obsahují to, co se očekává, co ta lekce by měla obsahovat, což tvoří obrovskou pomoc.
..Metodiky programů ..výuka lekcí ..výuka lekcí ..výuka Skills Builder ..výuka KíVa	42	Je nějaký rozdíl v poskytované podpoře Kíva a Skills Builder? Uveďte konkrétné
..výuka lekcí ..výuka lekcí ..lze zařadit napříč přec ..výuka lekcí ..výuka lekcí	43	To bych neřekla, obě podpory jsou kvalitní. U mě je jediný rozdíl, že u KíVy používám tištěnou podobu manuálu, zatímco u Skills Builderu používám online podporu, jak nevidím rozdíly. Možná tedy ještě to, že u Skills si hledám ten náš krok, je to více o hledání a přizpůsobování se té třídě. Zatímco KíVa je lekce zpracovaná pro dané období, a tak to je, tam není co hledat.
..výuka lekcí ..výuka lekcí	44	Přizpůsobujete doporučené lekce výuce?
..nahlížet do praxe ..čas na přípravu ..předvídat, připravov ..nahlížet do praxe ..školení	45	No, jak se to vezme. Při lekcích programu KíVa přizpůsobuji náplň, abych to stihla ve výuce, tak různě měním, kolik aktivit skutečně zrealizuju. Při lekcích programu Skills Builder to tolik nemusím přizpůsobovat. Tam je jen zas potřeba ohlídat a připravit se na to, kolikátý krok budeme vyučovat. Je to letos ale jednodušší o to, že začínáme, proto vyvozujeme kroky od počátku. U Skills Builder je to jednodušší, z pohledu toho, že zde se mi více daří toto dávat do běžné výuky, tak zde nejsem tolik časově omezená. Shrnuła bych to, že u KíVy je potřeba hlídat čas a u Skills zas více hlídat individualizaci.
	46	Co byste na základě svých zkušeností doporučila ostatním učitelům, kteří uvažují o zavedení těchto programů do své výuky?
	47	Možná mít tu možnost, tyto programy vidět někde v praxi, protože když se s tímto člověk seznamuje teoreticky, tak jsou zde takové dva velké momenty. Jedním z nich je, že přibude něco nového učitelům, s čím přijde více práce, ale to rozhodně tak není. Možná pouze ze začátku trochu, kdy se s tím učitel seznamuje, ale pak když si najde ty cesty, tak už je to pak jednodušší. Takže nejprve bych řekla někomu, kdo se do toho chce pustit, aby si to zažil, aby si to nezjišťoval teoreticky, protože zde je riziko, že když jsem k tomu přišla, aniž bych věděla, jak to v reálu vypadá, tak jsem byla přehlcená informacemi, byla jsem přehlcená tím, jak je to za mě super, protože v tom vidím smysl, ale viděla jsem to jako velký ideál, který není

Příloha 3 – Ukázka informovaného souhlasu

INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ VE VÝZKUMU

Dobrý den,

ráda bych Vás informovala o účasti v osobním rozhovoru, který je součástí výzkumu v mé diplomové práci, s názvem *Rozvoj sociálně emočních dovedností žáků – kazuistika školy*. Rozhovor se zaměří na Vaše zkušenosti s výukou OSV, programem KiVa a Skills Builder.

Rozhovor bude probíhat osobně na půdě školy a bude trvat přibližně 30 minut.

Během rozhovoru bude pořizována zvuková stopa, která následně bude převedena do doslovného přepisu. Záznam i přepis bude sloužit pouze k výzkumným účelům a nebude nikde zveřejněn. Vaše odpovědi budou zpracovány anonymně, a výstupy z výzkumu budou prezentovány tak, aby nebylo možné identifikovat jednotlivé účastníky. Během rozhovoru máte právo ho kdykoliv ukončit nebo se k jakékoliv otázce nevyjádřit.

Výsledky z výzkumu budou součástí mé diplomové práce, kterou Vám po jejím dokončení ráda nasdílím a budete se tak moci seznámit s analýzou a závěry.

Podpisem níže potvrzujete, že jste byli seznámeni s průběhem rozhovorů a souhlasíte s účastí za výše uvedených podmínek.

S vřelým poděkování,

Hladíková Barbora,

Studentka oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Pedf UK

Jméno a příjmení respondentky

V

Dne

Podpis.....