

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Anna Drahokoupilová

**Přístupy učitelů prvního stupně základní školy k rozvoji socio-
emočních dovedností žáků**

Approaches of primary school teachers towards the development of
pupils' socio-emotional skills

Praha 2024

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala paní Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D. za odborné vedení práce, podnětné připomínky, rady a vstřícnost při konzultacích. Poděkování patří také respondentům výzkumu, bez jejichž ochoty k účasti by tato práce nemohla vzniknout.

Prohlášení

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Přístupy učitelů prvního stupně základní školy k rozvoji socio-emočních dovedností žáků* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Anna Drahokoupilová

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá přístupy učitelů prvního stupně základní školy k rozvoji socio-emočních dovedností žáků. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí, teoretické a praktické.

V teoretické části je představen pojem socio-emoční dovednosti, který je následně rozpracován z hlediska klíčových složek, významu a metod, které umožňují jejich rozvoj. Text se dále zabývá způsoby zařazení rozvoje socio-emočních dovedností do školního prostředí.

Empirický výzkum je realizován kvalitativně formou polostrukturovaných rozhovorů s učiteli prvního stupně základní školy. Cílem je zjistit, jak učitelé během svého pedagogického působení rozvíjí socio-emoční dovednosti žáků. Dále prozkoumat, jak učitelé rozumí socio-emočním dovednostem, jakými metodami je rozvíjí a zdali jsou k rozvoji těchto dovedností u žáků podporováni školou.

Klíčová slova

učitel, žák, socio-emoční dovednosti

Abstract

The bachelor's thesis deals with the approaches of primary school teachers towards the development of pupils' socio-emotional skills. The thesis is divided into two main parts, theoretical and practical.

In the theoretical part, the concept of socio-emotional skills is explained, which is thereafter elaborated in the terms of key components, meaning and methods that enable their development. The text then deals with methods of including the development of social-emotional skills in the school environment.

Empirical research is provided qualitatively in the form of semi-structured interviews with primary school teachers. The goal is to find out how teachers develop pupils' socio-emotional skills during their teaching activities. Furthermore, to investigate how teachers understand socio-emotional skills, what methods they use to develop them and whether they are supported by the school to amplify these skills in pupils.

Keywords

Teacher, pupil, socio-emotional skills

Obsah

Úvod.....	3
1 Emoční inteligence	4
2 Socio-emoční dovednosti	5
3 Klíčové složky socio-emočních dovedností	7
4 Význam socio-emočních dovedností pro žáky	9
5 Rozvoj socio-emočních dovedností.....	15
5.1 Metody rozvoje socio-emočních dovedností u žáků v ČR.....	15
6 Socio-emočních dovednosti v kurikulárních dokumentech ČR	21
6.1 Ukotvení SED v klíčových dovednostech.....	21
6.2 Ukotvení SED v průřezových tématech	22
6.3 Revize RVP ZV	23
7 Výzkumy ve sledované oblasti	25
Empirická část.....	28
8 Metodologie výzkumného šetření	29
8.1 Výzkumný cíl	29
8.2 Charakteristika výzkumného vzorku	30
8.3 Etika výzkumu.....	30
9 Průběh výzkumu	31
10 Výsledky výzkumu	33
11 Závěry výzkumu	44
12 Diskuse	46
Závěr	50
Seznam použité literatury.....	51

Seznam zkratk	56
Přílohy	57

Úvod

Bakalářská práce se zabývá přístupy učitelů prvního stupně základní školy k rozvoji socio-emočních dovedností žáků, a to s důrazem na jejich význam nejen v kontextu vzdělávání, ale i pro úspěšný život ve společnosti jako takový. V průběhu posledních let došlo k výraznému posunu ve vnímání těchto dovedností. Zatímco dříve byla výše inteligenčního kvocientu, dále jen jako IQ, považována za klíčový faktor úspěchu ve vzdělávání a pracovním životě, dnes se od tohoto jednostranného pohledu upouští a stále více se uznává důležitost emoční inteligence a sociálních dovedností.

Téma bylo zvoleno v reakci na rostoucí povědomí o klíčové roli socio-emočních dovedností. První část práce poskytuje teoretické pozadí, které se věnuje definici pojmu, jednotlivým složkám a významu socio-emočních dovedností. Rovněž se zabývá programy, které jsou u nás využívány k jejich rozvoji na prvním stupni základních škol. Mapuje aktuální stav začleňování rozvoje socio-emočních dovedností do kurikulárních dokumentů v České republice. Závěrečná část teoretického rámce představuje tři studie ve sledované oblasti. Jedná se o výzkumy zabývající se přístupy učitelů k rozvoji socio-emočních dovedností, jejichž zjištění jsou v praktické části porovnávány s výsledky, které přinesla tato bakalářská práce.

Empirická část práce staví na informacích uvedených v části teoretické. Jedná se o kvalitativní výzkum prováděný na pěti vzorcích, jimiž jsou učitelé prvního stupně ZŠ. Data jsou shromažďována formou polostrukturovaných rozhovorů, během kterých respondenti odpovídají na soubor otázek. Dle průběhu samotného rozhovoru jsou pokládány doplňovací otázky. Cílem praktické části je zjistit, jak učitelé prvního stupně ZŠ během svého pedagogického působení rozvíjejí socio-emoční dovednosti žáků. Získané výsledky jsou následně prezentovány, porovnávány a diskutovány.

Práce reflektuje aktuální témata a věřím, že svým obsahem nejen informuje, ale i inspiruje čtenáře k prohloubení porozumění o problematice socio-emočních dovedností ve vzdělávacím procesu. Zároveň se snaží zprostředkovat postoje samotných aktérů, učitelů prvního stupně ZŠ, k této oblasti a umožňuje tak vhled do školní praxe.

1 Emoční inteligence

Za předpoklad úspěchu ve vzdělávání a následně i pracovním životě byla po mnoho let považována výška IQ. Tento názor uznávala většinová společnost. Předmětem debat bylo pouze, zda je IQ vrozené, a jeho úroveň tudíž není možné příliš měnit, nebo zdali si naše IQ budujeme skrze zkušenosti. Změnu ve vnímání determinant úspěchu v oblasti učení, práce a osobního života představili až psychologové John Mayer a Peter Salovey. Právě oni poprvé vysvětlili význam emoční inteligence (Goleman, 1995).

Definici emoční inteligence, dále jen jako EI, a její pojetí ovšem nejvíce rozvinul a přivedl do povědomí společnosti Daniel Goleman. V roce 1995 vydal knihu *Emoční inteligence* s podtitulem *Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Přestože název implikoval, že je EI ve všech oblastech důležitější než IQ, autor vysvětlil, že bychom se neměli unáhlivat a pojímat toto tvrzení doslovně. Pro akademickou sféru je role IQ primární, otázkou zůstává, jak se studijními výsledky dokážeme naložit (Goleman, 1995).

Abychom dosáhli úspěchu přesahujícího naše známky, nebude nám stačit pouze vysoké IQ. Přestože můžeme dosahovat nadprůměrných výsledků, náš potenciál nebude plně využit, pokud se nepokusíme rozvíjet emoce a jejich porozumění. Umění práce s emocemi je totiž kompasem k orientování se v mezilidských interakcích (Bradberry, Greaves, 2013).

Emoční inteligence (EI) nám umožňuje porozumět nejen vlastním emocím, ale je také klíčovým nástrojem pro porozumění citů druhých. Souvisí s individuální schopností efektivně regulovat naše emoce a znát jejich vhodné situační užití, být empatický vůči druhým a motivovaný ke zvládnání náročných životních situací (Goleman, 1995).

EI lze považovat za základnu a odrazový můstek socio-emočních dovedností. Zatímco EI se soustředí především na individuální vnímání emocí, socio-emoční dovednosti zasahují do oblasti společenské. Můžeme říct, že socio-emoční dovednosti jsou tedy aplikací EI do praxe v mezilidských interakcích. I přesto, že se diskuse o EI v literatuře objevila dříve a vytvořila ideální základ pro začlenění socio-emočních dovedností do společenského povědomí, nyní je pouze jedním prvkem širšího konceptu socio-emočních dovedností (Denham et al., 2009).

2 Socio-emoční dovednosti

Pro účely této práce bylo nutné si nejprve ujasnit definici emoční inteligence a skrze ni nyní plynule navázat na socio-emoční dovednosti, dále jen jako SED. Jde totiž o pojmy, které jsou komplexní, v mnoha ohledech spolu souvisí, ale přesto nejsou totéž.

Denham et al. (2009) tvrdí, že EI (resp. emoční kompetence) je součástí SED. EI definuje jako schopnost uvědomovat si vlastní emoce i emoce druhých, a na základě toho následně vhodně reagovat v mezilidských interakcích. SED popisuje jako užití EI v praxi. SED jsou dle ní pojmem, jehož vliv sahá dál. Jedná se o dovednosti, které se využívají přímo v sociálním prostředí.

Dnes, jak bylo již ostatně výše zmíněno, pracujeme se skutečností, že SED mají vliv na úspěch jedince, ale i společnosti. Zvyšování jejich úrovně má prokazatelně pozitivní účinky na školní i pracovní úspěchy, osobní růst a celkovou životní spokojenost. Působení SED na jedincův rozvoj se následně vlivně projevuje i v širším měřítku, například na poli ekonomiky (Danner et al., 2021).

Socio-emoční učení, dále jen jako SEL (z angl. socio-emotional learning), můžeme definovat jako: „*Proces, jehož prostřednictvím děti zvyšují svou schopnost integrovat myšlení, cítění a chování, aby dosáhly důležitých životních úkolů.*“ (Zins et al., 2007, s. 194)

SEL přistupuje inkluzivně k žákům kulturních, socio-ekonomických, rasových či jiných rozdílů (Ramirez et al., 2021). Neusiluje o to, aby se jednotlivci vzdali svojí identity a bezpodmínečně se přizpůsobili dominantní kultuře. Naopak podporuje interkulturní dialog a pluralismus (Equity and SEL, n. d.).

Nejasnosti zůstávají v tom, jak SED efektivně rozvíjet a na kolik se jim lze naučit (Danner et al., 2021). SED se postupně formují během různých etap života. Přestože je možné je posilovat v dospělosti, klíčovým obdobím pro jejich rozvoj je především předškolní a mladší školní věk. Právě v dětství je lidský mozek schopen přijmout největší množství informací, které v pozdějších letech tvoří základ myšlení a celkového pohledu na svět. Proto je nejvíce programů k rozvoji SED vytvořeno pro děti v sektoru předškolního a základního vzdělávání (Schiepe-Tiska et al., 2021).

SEL je vhodným prostředkem k nápravě rizikového chování, ale slouží i jako nástroj primární prevence (Payton et al., 2008).

SED umožňují poznat a díky tomu i umět ovládat své emoce, vytvářet kvalitní vztahy s lidmi, umět se zodpovědně rozhodovat a brát přitom zřetel na následky vlastního jednání, mít životní aspirace a motivaci. S tím souvisí i schopnost překonávat náročné situace a upevňovat svoji frustrační toleranci vůči stresu (Zins et al., 2007).

SED jsou autory nazývány různě. Někteří mluví o tzv. měkkých dovednostech (z angl. soft skills), jiní o dovednostech 21. století (Yopp et al. 2017). V každém případě se jedná o dovednosti, které se spíše než dosahováním konkrétních cílů zabývají tím, jak jich využívat, např. jak formovat sám sebe, zlepšovat vztahy s ostatními a využívat to v svůj prospěch. Týkají se sociálních dovedností, seberegulace, osobnostních rysů (např. emoční stabilita), ale i toho, v jaké hodnoty věříme (Denham et al., 2009).

3 Klíčové složky socio-emočních dovedností

V předešlých dvou kapitolách byl čtenář seznámen s definicí termínů EI a SED. Byl vysvětlen vztah, který mezi sebou mají, čím se liší a co mají naopak společného. Výsledkem bylo pro kontext této práce upřednostnění SED, neboť je jejich působnost širší a mají přímý vliv na mezilidské interakce. V následujících odstavcích budou představeny a vysvětleny jednotlivé složky SED.

Denham et al. (2009) vydali poměrnou obsáhlou longitudinální studii zabývající se rozvojem SED u dětí. V ní uvádí rozvoj pěti složek SED, který je kategorizovaný dle vývojových stádií člověka.

Mezi složky SED dle nich patří:

- **Sociální kompetence** – týkají se interakce v sociálním prostředí, zahrnují dovednosti jako jsou spolupráce, ochota pomáhat druhým, snaha vyhýbat se konfliktům, ale v případě, že se nějaké objeví je být schopen řešit.
- **Attachment** (ponecháno v angl. z důvodu nemožnosti přesného překladu, nejvíce by se blížily pojmy připoutanost, přílnavost) – vztah s blízkou pečující osobou (obvykle matka) v prvních letech života. Tato vazba v pozdějších letech života určuje, jaké vztahy bude daná osoba schopna navazovat. Prvotní vazba determinuje vazby budoucí.
- **Emoční kompetence** – schopnost uvědomovat si své emoce a umět s nimi pracovat, korigovat je dle situačního kontextu, být vnímavý k emocím druhých, umět nejen vztahy navazovat, ale také je dále rozvíjet a udržovat.
- **Sebevnímání** – to, jak sami sebe pojmáme je z velké části ovlivněno naším okolím, souvisí s uvědoměním si svých schopností, ideálním stavem je vybudování si zdravého sebepojetí.
- **Temperament** – určuje rychlost a sílu našich reakcí.

(Denham et al., 2009)

Klasifikace SED od Denham et al. (2009), není zdaleka jedinou. Autoři se v posledních letech poměrně konsensuálně shodují na celkem pěti složkách socio-emočních dovedností, které byly představeny *Hnutím pro akademické, sociální a emoční učení*, z angl. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. Poprvé bylo těchto pět složek

SED identifikováno již v roce 2003 (Safe and Sound, 2003). V práci budeme vycházet především z novější verze CASEL'S SEL FRAMEWORK, 2020.

Mezi pět složek SED patří:

- **Sebeuvědomění** (z angl. self-awareness) – pochopení vlastních prožitků a toho, jaký mají vliv na naše chování. Uvědomění si schopností, kterými disponujeme. Získání střídmeho pohledu na sebe samé, zdravého ega, kladného sebeobrazu.
- **Sociální povědomí** (z angl. social awareness) – empatie k druhým, vcítění se do jejich situace, akceptace rozdílů.
- **Sebeřízení** (z angl. self-management) – schopnost ovládat svoje emoce a umět je využívat v náš prospěch. Být motivovaný k činnosti a dosahování našich cílů, umět překonávat životní strasti.
- **Vztahové dovednosti** (z angl. relationship skills) – schopnost orientovat se v mezilidských interakcích, být schopen vztahy nejen navazovat, ale i zkvalitňovat a udržovat. Spolupracovat s druhými, vyhýbat se konfliktům, ale pokud se nějaké objeví, snažit se je vyřešit.
- **Odpovědné rozhodování** (z angl. responsible decision making) – umět se svědomitě rozhodovat, pečlivě si rozmyslet možné alternativy, zvážit důsledky svého jednání, a to i s ohledem na druhé. Být schopen sebereflexe.

(CASEL'S SEL FRAMEWORK, 2020)

4 Význam socio-emočních dovedností pro žáky

Na základě předchozí kapitoly, která se zabývala složkami SED, se nyní přesuneme k významu a využití SED ve školním prostředí.

Žáci, kteří se účastnili programů pro rozvoj SED, vykazují dle současných studií progres v mnoha aspektech svého osobního, sociálního a akademického života. Přestože pozitivní účinky programů se ukázaly jako nejvýraznější bezprostředně po absolvování rozvojových kurzů, jejich vliv je obvykle pozorovatelný i v dlouhodobém měřítku (Payton et al., 2008).

V následujících odstavcích se budeme odkazovat především na klasifikaci SED dle CASEL'S SEL FRAMEWORK (2020). Na základě pěti uvedených aspektů SED, jimiž jsou sebeuvědomění, sociální povědomí, sebeřízení, vztahové dovednosti a odpovědné jednání, se nyní pokusíme kategorizovat dílčí socio-emoční dovednosti a jejich význam pro žáky. Kategorizace pochopitelně nemá zcela jasné hranice, neboť jsou SED navzájem provázané. Navzdory tomu věřím, že utřídění do skupin čtenáři pomůže v orientaci. V závěru této kapitoly bude taktéž zmíněn vliv SEL na akademické úspěchy.

Informace uvedené v této kapitole jsem z velké části čerpala z metaanalýzy *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students*, která zkoumala tři rozsáhlé výzkumy zabývající se působením programů SEL na žáky. Zmíněná tři šetření byla složena z celkem 314 studií, kterých se zúčastnilo 324 303 žáků, navštěvujících mateřské a základní školy. Získaná data byla navzájem porovnávána a kvantitativně vyhodnocována (Payton et al., 2008).

Sebeuvědomění

Sebeuvědomění znamená schopnost poznat, kým doopravdy jsme. Týká se toho, jak se vnímáme a jak se domníváme, že nás vnímají ostatní. Skrze pohledy druhých se pokoušíme nahlédnout, kým jsme. Tento odhad ovšem může být mylný. Mnohdy si myslíme, že nás ostatní nepřijímají, a máme proto o sobě nízké mínění. V opačném případě se může stát, že přeceníme naše schopnosti. Na základě toho se následně chováme egoisticky či sebestředně. Je proto důležité se na sebe naučit dívat s nadhledem a všimnout si

našich kladných, ale i záporných stránek, naučit se provádět objektivní introspekci nás samých (Eurich, 2018).

Sebeuvědomění je procesem vytvoření celistvé osobnosti, takové, která si je vědoma svých hodnot a smyslu života. Která akceptuje svou minulost jako součást sebe sama, je ochotna se rozvíjet a zamýšlí se nad vlastní budoucností (CASEL'S SEL FRAMEWORK, 2020).

Formování zdravého ega a kladného vztahu k sobě samému je pro život klíčové. Ostatní můžeme skutečně přijmout a respektovat teprve tehdy, pokud máme ujasněný svůj vlastní sebeobraz (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Studie zabývající se SED u žáků ukázaly, že existuje spojitost mezi SEL a vyšší úrovní sebeúcty. Děti, které absolvovaly některý ze programů SED, projevovaly zvýšenou schopnost realistického hodnocení sebe sama. Byly schopny lépe ocenit své úspěchy a zároveň kriticky reflektovat oblasti, kde se mohly zlepšit. Vytvoření zdravého sebepojetí přispělo k pozitivnímu postoji nejen k sobě, ale i k ostatním (Payton et al., 2008).

Sociální povědomí

Sociální povědomí vyjadřuje úroveň naší orientace v mezilidských interakcích. Jedná se o schopnost porozumět druhým a vcítit se do jejich situace. Zaujmout přijímající postoj k lidem různých odlišností, oprostít se od předsudků daných věkem, pohlavím, rasou, vyznáním, sociálním statusem atd. (CASEL'S SEL FRAMEWORK, 2020, Ramirez et al., 2021). Během interakcí být vnímavý nejen k obsahu komunikace, ale i neverbálním projevům, protože právě ty mají často největší informační hodnotu. Mezi ně patří např. mimika (výrazové pohyby), gestika (pohyby rukou), haptika (dotyky), proxemika (vzdálenost mezi komunikujícími), paralingvistika (tón hlasu, plynulost mluvy, ...) atd. (Gabura, Pružinská, 1995).

Sociální povědomí se formuje skrze socializaci, při níž přijímáme normy a hodnoty společnosti, ve které jsme vychováváni. To můžeme dokázat na základě definice od Jedličky et al. (2015, s. 15): „*Socializace je širším pojmem než výchova a obsahuje veškeré vědomé i nevědomé, přírodní a společenské vlivy, které ovlivňují osobnostní vývoj. Je také procesem, jehož prostřednictvím se jedinec učí, čemu lidé v okolní kultuře věří a jaké od něj očekávají chování.*“ Pro efektivní a přínosnou komunikaci je ovšem nutné zaujmout takové stanovisko,

ve kterém respektujeme hodnoty a názorovou orientaci druhých, i přesto, že se neshodují s tím, v co věříme my (CASEL'S SEL FRAMEWORK, 2020).

Programy SEL prokázaly, že sociální povědomí lze zlepšovat a naučit se mu. Žáci, kteří nějakým z nich prošli, měli častější tendence k upřednostňování prosociálního chování. To se projevovalo přímo během vyučování, ale i mimo něj. Zavedení SEL do školním prostředí přispělo k budování kvalitnějších vztahů mezi spolužáky a ke zlepšení jejich postojů vůči učitelům. Díky tomu si žáci vytvořili zdravější přístup ke škole. Právě přívětivé a podporující prostředí omezilo vznik četných stresových situací. Žáci se cítili motivovaní k aktivitě a svědomitěji dodržovali pokyny svých kantorů. Navzájem byli ochotni si vypomoci, spolupracovat a byli si vědomi opory, kterou nově nacházeli ve svých vrstevnících, ale i v učitelích (Payton et al., 2008).

Programy určené na rozvoj SED pomohly omezovat diskriminaci a přispěly k vytvoření pozitivního postoje k diverzitě (Payton et al., 2008). SEL v tomto případě ovšem nesmíme chápat jako nástroj, který by byl sám o sobě schopen řešit nerovnosti ve společnosti. Je nutné na něj nahlížet pouze jako na zdroj informací, který pomáhá k osvětě a pozitivním změnám. Podporuje inkluzivní prostředí vůči pohlaví, sexuální orientaci, rase, socio-ekonomickému statusu atd. Pokouší se zprostředkovat rovné šance ve vzdělávání i v dalších oblastech společenského života (Schlund et al., 2020).

Sebeřízení

Sebeřízení je, jak sám název prozrazuje, schopnost regulace vlastního chování. Zahrnuje takové dovednosti jako jsou kontrola a řízení emocí v náš prospěch, které souvisí se znalostí vhodného situačního využití. Dále sem můžeme zařadit úroveň frustrační tolerance a s ní spojenou schopnost překonávání zátěžových situací. Umět nepropadat beznaději, věřit v možnost zlepšení a zaměřovat se na naše životní aspirace. Upřednostňovat dlouhodobé cíle před momentálními požitky. Aktivně se snažit formovat naši budoucnost, nespoléhat se přitom na ostatní a zaměřovat se na seberozvoj (CASEL'S SEL FRAMEWORK, 2020).

Metaanalýzou dostupných studií bylo zjištěno, že žáci, kteří se účastnili některého z programů SEL byli schopni si rychleji a přesněji uvědomit emoce, které v danou chvíli prožívají. Nenechali se natolik ovládat aktuálním emočním stavem a přeorientovali

se k objektivnímu zhodnocení situace. Díky zachování racionálního pohledu byli schopni se rychleji uklidnit a ve vypjatých situacích se natolik neuchylovat k afektivnímu jednání (Payton et al., 2008).

Edukace v oblasti SED pomohla studentům, k tomu, aby byli více motivováni k činnosti, jejichž průběh je organizovaný a uspořádaný dle jejich priorit. Současně si dělali bližší představu o svých aspiracích a nacházeli v nich smysl života. Tím se omezil vznik úzkostí a depresí. Programy SEL podporovaly vznik takových mechanismů, díky nimž se u žáků zvýšila frustrační tolerance a byli proto schopni efektivněji pracovat ve vypjatých situacích. Dále došlo k snížení výskytu rizikového chování, což vedlo k redukcí případů šikany, delikvence, užívání návykových látek atd. (Payton et al., 2008)

Vztahové dovednosti

Vztahové dovednosti určují, zdali je člověk schopný orientovat se ve společnosti a v mezilidských interakcích. Týkají se navazování vztahů, jejich udržování a budování. Ovlivňují naši schopnost vyjadřovat vlastní názory a ty si následně umět obhájit. Nenechat se strhnout davovým smýšlením a tvořit si objektivní na racionalitě založený pohled na svět. Prohlubovat dovednosti v oblasti vůdcovství a vedení lidí, které jsou založeny na čestném jednání, ne manipulaci. Naučit se rozeznat, kdy je lepší mlčet a nezahajovat tím zbytečně konflikty. Být ochoten pomáhat druhým, když nás požádají nebo když vidíme, že to situace vyžaduje, hájit jejich práva (CASEL'S SEL FRAMEWORK, 2020).

Na základě metaanalýzy studií od Payton et al. (2008) se prokázalo, že studenti díky rozvoji SED upřednostňovali prosociální postoje a byli schopni navzájem lépe spolupracovat. Taktéž vztahy mezi žáky a učiteli zkvalitněly. Prohloubily se dovednosti ovlivňující zdravou a nemanipulativní komunikaci, a to jak na straně žáků, tak i na straně pedagogického personálu. Školní prostředí se stalo místem, které děti nestraší, ale naopak v nich vzbuzuje zájem a zvědavost.

Zjištěn byl také pozitivní vztah mezi rozvojem SED a rezistencí vůči sociálnímu tlaku. Žáci, kteří prošli nějakým z programů SEL byli schopni projevit nesouhlas s většinovým názorem, sdělit svá vlastní stanoviska a ty si následně též obhájit (Payton et al., 2008).

Odpovědné jednání

Odpovědné jednání je schopnost umět se efektivně rozhodnout. Důkladně si promyslet existující alternativy, zjistit si potřebné informace a kritickým uvažováním vybrat nevhodnější variantu. Být otevřený nevšedním řešením, ale především volit takové jednání, které je v souladu s naším svědomím. Ohlížet se nejen na svůj vlastní prospěch, ale i na dopad, který naše volba může mít na ostatní (CASEL'S SEL FRAMEWORK, 2020).

Studie ukázaly, že SEL má příznivý vliv na formování hodnot a norem, díky čemuž se u žáků lépe ukotvily etické zásady, které by se měly v mezilidských interakcích a ve společnosti jako takové uplatňovat. Při rozhodování měli sklon jednat s větší rozvahou. Danou situaci se nejprve pokusili objektivně zhodnotit, a na základě daných zjištění poté vybrat vhodné řešení. Takoví žáci byli schopni reflektovat situaci, ale i své vlastní chování (Payton et al., 2008).

Žáci dále získali dovednosti, které jim umožnily stát se samostatnějšími a spoléhat se na sebe samé. Utvořit si vlastní názory a rozvíjet svou osobnost nezávisle na očekávání druhých (Payton et al., 2008).

Akademické úspěchy

Dle metaanalýzy od Payton et al. (2008) má SEL vliv taktéž na akademický výkon. Studie prokázaly, že výsledky dětí, které účastnily programů pro rozvoj SED, se zlepšily. Konkrétně bylo zjištěno, že žáci, kteří absolvovali nějaký z programů pro podporu SED dosahovali o jedenáct až sedmnáct percentilových bodů vyšší akademický výkon oproti těm, kteří žádným programem SEL neprošli.

Toto zjištění ovšem nelze brát jako bezprostřední účinek SEL. SEL pouze zprostředkovává metody, kterými je možné u žáků podporovat motivaci, dlouhodobější udržení pozornosti a obratnost v oblasti rozhodování (Zins, Elias, 2007). Díky těmto získaným dovednostem můžeme následně pozorovat progres i v oblasti školní práce (CASEL'S SEL FRAMEWORK 2020).

Daniel Goleman (1995), jak bylo již na začátku práce uvedeno, vysvětluje, že výsadní pozici v akademické sféře zaujímá IQ, záleží ovšem na nás, jak s ním dokážeme naložit, jak ho dokážeme dále rozvíjet. Zins a Elias (2007) se ve své práci *Social and Emotional*

Learning: Promoting the Development of All Students s těmito tvrzeními nepřímo ztotožňují. Kladou apel na školy a chtějí je povzbudit k vyšší efektivitě v rámci aplikace SEL na akademické půdě.

5 Rozvoj socio-emočních dovedností

Dětství je klíčovým obdobím pro rozvoj SED, neboť právě v tuto dobu je mozek schopen přijímat velké množství informací. Osobnost se teprve formuje, a je proto důležité vytvořit podnětné okolí, ze kterého bude dítě moct čerpat a učit se. Rodiče, či jiné blízké osoby, jakožto aktéři primární socializace, nesou za jeho rozvoj zodpovědnost (Crisogen, 2016). Právě oni by k dítěti měli být vnímaví. Měli by se snažit mu předávat hodnoty společnosti a zároveň, jelikož se dítě učí převážně nápodobou, být mu dobrým vzorem. Vést ho k samostatnosti, naučit ho empatii k druhým a dovednostem ke zvládnání nepříjemných situací (Fajriyah, 2023).

Nástupem do mateřské a později i základní školy dochází k socializaci sekundární. Dítě se na pravidelné bázi začíná setkávat se svými vrstevníky a také zjišťuje, že existují další autority, kterým se musí podřídit. Učitelé, či jiní pečovatelé přebírají, minimálně po dobu, kterou žák tráví v daném zařízení, zodpovědnost za jeho osobnostní růst a za delegaci vědomostí jeho směrem (Crisogen, 2016).

Na začátku práce bylo zmíněno, že vzhledem k tomu, že mozek dítěte je nejvíce tvárný v dětství, programy pro rozvoj SED jsou koncipovány především pro předškolní a základní vzdělávání (Schiepe-Tiska et al., 2021). Některé z metod pro rozvoj SED si nyní představíme.

5.1 Metody rozvoje socio-emočních dovedností u žáků v ČR

V České republice se v posledních letech čím dál častěji objevují plány pro rozvoj SED ve školních lavicích. V současnosti je tato skutečnost podpořena i velkou revizí RVP ZV, díky které se do popředí dostává wellbeing nejen žáků, ale i učitelů (Šára, 2022).

Metod pro rozvoj SED je v ČR mnoho, ale pro zmínku všech v této práci není dostatek prostoru. Spoustu z existujících programů není snadné dohledat, neboť se teprve pilotně zavádějí na úrovni několika škol, a tudíž nemají velký dosah. Nebudou uvedeny ani kurzy, které slouží výlučně pro zvyšování socio-emočních kompetencí u pedagogických pracovníků.

Všechny programy, které nyní budu uvádět jsou, vzhledem k zaměření této práce, určeny pro první stupeň ZŠ. Představeny budou pouze ty z nich, které mají, alespoň dle mého názoru, znatelnější vliv.

Zipyho kamarádi

Jedná se o metodiku původem z Velké Británie, za jejíž vznikem stojí charitativní organizace *Partnership for Children*. V současnosti ji využívá cca třicet dalších zemí včetně ČR, kde získala akreditaci od *Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*, dále jen jako MŠMT. Primárně je určena dětem od pěti do sedmi let, nicméně ji lze aplikovat i u žáků na prvním stupni ZŠ či v rámci volnočasových kroužků. Platí, že program musí být vedený odborníkem, např. pedagogem, školním psychologem atd. Pro prohloubení dovedností k užívání tohoto programu v praxi je možné absolvovat kurz, jehož zakončením je získán certifikát (*Zipyho kamarádi*, n. d.).

Zipyho kamarádi se skládají ze dvaceti čtyř interaktivních lekcí, jež jsou rozloženy do šesti tematických okruhů. Těmi jsou:

- emoce,
- komunikace,
- vztahy,
- prevence šikany,
- zvládání změn a ztrát,
- posun v životě.

(*Zipyho kamarádi*, n. d.)

Jablíkovi kamarádi

Jablíkovi kamarádi (dále jen JK) je program určený pro děti ve věku od sedmi do devíti let, ale je možné ho používat i u staršího žactva. Byl vytvořen návazností na metodiku *Zipyho kamarádi* (dále jen ZK), která je vhodná pro mladší děti. Je možné ho používat i individuálně, tedy bez prekvizity ZK. Celkově obsahuje dvacet čtyři lekcí, jejichž cílem je prohlubování frustrační tolerance, nacvičování copingových strategií, tedy

technik pro práci se stresem a pro porozumění mezilidským interakcím (Jablíkovi kamarádi, n. d.).

Zájemcům je umožněno zúčastnit se placeného kurzu, který slouží k nácviku zavádění programu do praxe s dětmi. Pro jeho absolvování je nutné mít splněný základní kurz ZK, neboť během školení jsou porovnávány metodiky ZK a JK. Jsou vysvětlovány jejich rozdílnosti (Jablíkovi kamarádi, n. d.).

Kočíčí zahrada

Preventivní program původem z Řecka, jež byl upraven pro potřeby ČR. Je určen pro žáky prvního stupně ZŠ, konkrétně pro druhou až pátou třídu. Skládá se z dvanácti témat, skrze které se, adekvátně věku, děti pokouší edukovat v oblasti rizikového chování a předat jim dovednosti k efektivnímu sociálnímu chování (Exnerová et al., 2015).

Lekce jsou založeny na příbězích koček a jejich dobrodružstvích. Žáci během nich spolupracují v kolektivu a pokouší se mezi sebou aktivně komunikovat, čímž je podporováno zdravé klima třídy. Učitel pokládá otázky, které žáky vedou k zamyšlení. Tím u nich rozvíjí kritické myšlení a posiluje ukotvení nabytých informací (Exnerová et al., 2015).

Pro zájemce o získání více informací týkajících se implementace programu je možné absolvovat školení. To v současné době v ČR nabízí organizace *Magdaléna, o. p. s.* Jedná se o dvoudenní placený kurz (Kočíčí zahrada, 2024).

RRRR

Organizace *Society for all*, dále jen jako SOFA, v ČR představila metodiku *Respekt, Rozmanitost, Rovnost, Resilience*, zkráceně RRRR, sloužící k rozvoji SED. Svůj program koncipovala na základě materiálu, který byl vytvořen *Výzkumným centrem pro mládež, Melbourne Graduate School of Education, University of Melbourne*. Obsah, který odtud přečerpala následně upravila pro specifika vzdělávání v ČR. Je určen pro žáky základních a středních škol, či pro mladistvé nacházející se v dalších výchovných zařízeních, např. dětských domovech. Vychází především ze zážitkové pedagogiky. Pilotáž metodiky

SOFA byla poprvé zahájena na začátku školního roku 2022/2023 (Zahájení pilotáže metodik RRRR, 2020).

Hlavním tématem organizace SOFA je wellbeing v prostředí školy. Cílí na vytvoření příjemné a podporující atmosféry nejen pro žáky, ale i pro zaměstnance školy. Díky tomu by měli být přirozeně vedeni k rozvoji osobnosti a zvyšování frustrační tolerance (Society for All, 2023).

Metodika RRRR rozděluje SEL do osmi tematických okruhů, jimiž jsou:

- emoční gramotnost,
- silné stránky osobnosti,
- zvládání náročných situací,
- řešení problémů,
- zvládání stresu,
- vyhledávání pomoci,
- gender a identita,
- pozitivní vztahy.

(Felcmanová et al., 2023)

Realizace metodiky RRRR ve škole probíhá zprvu pod vedením kvalifikovaných lektorů organizace SOFA, kteří programem provází tamní pedagogický personál. Pokud si vedení školy přeje své pracovníky vyškolit samo, SOFA nabízí placené i neplacené, online i prezenční kurzy (Society for All, 2023).

SOFA jako organizace vznikla již v roce 2011, ale v tu dobu existovala pod názvem *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání*, ČOSIV. Zatímco tehdy se specializovala primárně na téma inkluzivního školství, SOFA se kromě rovného přístupu k žákům zajímá o wellbeing ve školním prostředí (Society for All, 2023). Přestože v současné době ČOSIV aktivně nic nevydává, na webu www.cosiv.cz (někdy také www.podporainkluze.cz) lze stále dohledat spoustu užitečných článků a metod vztahujících se přímo k problematice SEL.

ČOSIV

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, ČOSIV, byla a stále částečně je, organizací snažící se o zprostředkování rovného vzdělání pro všechny a podporu inkluze v českém školství. Ještě před změnou názvu na SOFA svou pozornost postupně začala věnovat i tématu SED (*Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání*, 2020).

Webové stránky organizace ČOSIV umožňují volný přístup k metodám, pomůckám a záznamům z konferencí vztahujících se k výchově a vzdělávání. Kromě metodických materiálů sloužících k rozvoji inkluze jsou zde dostupné i brožury a články týkající se SEL (*Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání*, 2020). Pro příklad se jedná o didaktický dokument zaměřující se porozumění vlastním pocitům a umění jejich navigace (*Emoční management: aktivity a hry*, 2018). Dále soubor diskusních kartiček, skrze které se praktikuje SEL (*Jak se zachovám když..., 2020*).

Druhý krok

Druhý krok (z angl. *Second Step*) je preventivní program určený na podporu rozvoje SED u dětí docházejících do mateřských škol a na první stupeň základních škol. Vznikl již v 80. letech 20. století v USA pod záštitou organizace *Commitee for Children*. Od té doby se rozšířil do mnoha zemí, a to včetně ČR. U nás byl poprvé odzkoušen až v roce 2015 (Palová et al., 2017).

Cílem programu je rozvíjet pět klíčových složek SED, kterými jsou podle organizace CASEL sebeuvědomění, sociální povědomí, sebeřízení, vztahové dovednosti a odpovědné rozhodování. Toho by se mělo dosáhnout pod vedením třídního učitele, případně jiného pedagogického pracovníka (např. školního psychologa). Ti mají k dispozici celkem dvacet šest karet. Všechny z nich jsou tematicky odlišné a rozvíjí tak různé oblasti osobnosti dítěte. Mnohdy jsou kartičky doplněné i příběhem, což žákům zprostředkovává větší plastičnost probírané látky (Palová et al., 2017).

K realizaci programu *Druhý krok* je pro pedagogické pracovníky nezbytné, aby absolvovali školení, ve kterém získají potřebné kompetence. V současnosti vzdělávací kurz nabízí např. spolek *Škola porozumění a sdílení*, ŠPAS (*Škola porozumění a sdílení*, 2024).

Filozofie pro děti

Filozofie pro děti (z angl. *Philosophy for Children*) je metodika, která cílí na rozvoj samostatného a kritického myšlení, tvořivosti, vnímavosti a zájmu o okolní svět. Skrze učitelem iniciované diskuze se žáci pokouší zformulovat a vyjádřit svůj osobní názor, který se taktéž učí před ostatními obhájit. Tímto způsobem je u dětí vyzdvihována jejich individualita, podporováno zdravé sebevědomí a důvěra v ně samé. Ve třídě je vytvářena akceptující atmosféra, která přispívá k budování inkluzivního prostředí (*Filozofie pro děti*, n. d.).

Metoda vznikla v 70. letech minulého století. Je vhodná pro děti navštěvující mateřské, základní i střední školy. Lze ji využít jako náplň samostatné hodiny nebo ji aplikovat v rámci standardních vyučovacích předmětů. V ČR ji zaštituje a podporuje její zavádění do praxe organizace *Člověk v tísni* (*Filozofie pro děti*, n. d.).

Analogicky k předešlým programům i u *Filozofie pro děti* platí, že je pro pedagogické pracovníky vhodné absolvovat vzdělávací kurz. Vyškolení nabízí organizace *Člověk v tísni* (*Filozofie pro děti*, n. d.).

6 Socio-emočních dovedností v kurikulárních dokumentech ČR

Téma SED se stále více dostává do povědomí společnosti. Ačkoliv se o něm v posledních letech hojně hovoří, otázka aplikace do legislativy již představuje výzvu. Aby byly SED povinnou součástí výuky na českých školách je nezbytné jasně je vymezit v kurikulárních dokumentech, čímž by se staly vymahatelnými.

V ČR jsou v současnosti používány dva typy kurikulárních dokumentů. Prvním z nich je *Rámcový vzdělávací program*, zkráceně RVP, který je vydáván *Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy* pro různé stupně vzdělání. Jedná se o dokument zakotvený na státní úrovni. Pokyny v něm obsažené jsou závazné pro konkrétní stupně vzdělávání. Mezi ně patří například RVP PV (předškolní vzdělávání), RVP ZV (základní vzdělávání) a další (MŠMT, 2023).

Druhým kurikulárním dokumentem je *Školní vzdělávací program*, ŠVP, který si vytváří každá škola samostatně. Na jeho tvorbě spolupracují zaměstnanci konkrétní školy a po schválení ředitelem je vydán. Jedná se o dokument, který je přizpůsoben potřebám a koncepci dané školy. Vytváření ŠVP je však závislé na obecných podmínkách, které stanovuje RVP. Díky tomu je zajištěno, že jsou ŠVP v souladu s národními standardy (MŠMT, 2023).

6.1 Ukotvení SED v klíčových dovednostech

RVP ZV nastavuje úroveň vzdělání, kterou by měly žáci během docházky na ZŠ dosáhnout. Kromě faktických vědomostí, které by žáci měli získat, klade RVP ZV důraz i na provázanost se skutečným světem a na orientaci v něm. Právě praktické dovednosti jsou popsány v klíčových kompetencích RVP ZV. Výuka klíčových dovedností je závazná, nicméně způsob jejich realizace závisí na každé škole samostatně (L. Hučínová, 2005).

Mezi klíčové kompetence v RVP ZV patří:

- kompetence k učení,
- kompetence komunikativní,
- kompetence k řešení problémů,
- **kompetence sociální a personální,**

- **kompetence občanské,**
- kompetence pracovní,
- kompetence digitální.

(MŠMT, 2023)

SED nejsou explicitně uvedeny jako jedny z klíčových kompetencí. Pokud se ovšem podíváme blíže, zjistíme, že jsou zmíněny nepřímo jako součást uvedených dovedností v RVP ZV.

Po ukončení základního vzdělání by tak žák měl mít dovednosti podporující kritické myšlení a uvážené rozhodování, které dokáže před ostatními obhájit, a za které nese osobní zodpovědnost. Zároveň by měl být schopen reflexe svého jednání.

Ačkoliv jsou mezi sebou jednotlivé kompetence provázané, největší význam z hlediska rozvoje SED mají kompetence občanské, sociální a personální, které kladou důraz na formování lidského charakteru. Jejich cílem je vytvořit člověka s pozitivním postojem k životu a k ostatním lidem, schopného orientovat se ve společnosti a vhodně reagovat na její požadavky (MŠMT, 2023).

6.2 Ukotvení SED v průřezových tématech

Průřezová témata slouží k formování lidské osobnosti, která je schopna pružně reagovat na aktuální společenské problémy. Jejich účelem je snaha pomoci žákům při internalizaci hodnot a postojů. Jsou součástí kurikulárních dokumentů. Ačkoliv je jejich realizace povinná, způsob, jakým budou zprostředkovány žákům závisí individuálně na každé škole. Základy průřezových témat jsou položeny v RVP, specifitěji jsou upraveny v rámci konkrétního ŠVP (MŠMT, 2023).

Mezi průřezová témata RVP ZV patří:

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

(MŠMT, 2023)

Stejně jako tomu bylo u klíčových kompetencí, ani v průřezových tématech nejsou socio-emoční dovednosti konkrétně definovány. Jejich přítomnost ale můžeme pozorovat hned u několika z nich.

Nejvýraznější vliv má pro SEL *Osobnostní a sociální výchova*, OSV. Ta se jedincům snaží zprostředkovat takové dovednosti, jakými jsou např. ukotvení pozitivního sebepojetí a sebedůvěry, zlepšení postojů vůči druhým a ochota jim vypomáhat bez nároku na vlastní profit. Cílí na vytvoření přátelské třídní atmosféry. Žáky učí nevyhledávat spory, snažit se hledat řešení schůdná pro ně samé i pro ostatní. OSV se pokouší v žácích formovat hodnoty a normy společnosti, usiluje o jejich internalizaci. Vede k uvědomění si svých priorit, studenty tím může vést ke snaze dosahovat lepších školních výsledků. Plní též funkci nástroje primární prevence rizikového chování (MŠMT, 2023).

Průřezové téma *Výchova demokratického občana* má pro rozvoj SED také nemalý význam. Stejně jako v případě OSV usiluje o vytvoření vlastního sebepojetí, které nám pomůže nahlédnout na naše silné i slabé, dobré i špatné stránky. Pomáhá jedincům rozvíjet kritické myšlení a vede je k samostatnosti. Cílem je vytvořit nezávislé osobnosti schopné tvořit si vlastní názory, ale zároveň schopné empatie a pochopení vůči druhým.

Význam pro SEL mají částečně i témata *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* a *Multikulturní výchova*. Ty cílí na rozvoj interkulturního prostředí, ve kterém by vůči sobě lidé zaujímalí přijímací postoj, byli názorově tolerantní, oprostili se od předsudků a navzájem se nediskriminovali (MŠMT, 2023).

Hranice v přínosu jednotlivých průřezových témat nejsou ostře dané a odlišení jejich významu proto není zcela možné. V mnohém jsou si podobné, souhrnně a velmi obecně proto lze říct, že jejich cílem je vytvoření odpovědné, stabilní osobnosti schopné tolerance a spolupráce (MŠMT, 2023).

6.3 Revize RVP ZV

Pro aktuálnost této práce považuji za nutné zmínit právě probíhající revizi RVP ZV. Jejím cílem je, alespoň dle brožury *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, upravit obsah učiva, který je definován v kurikulárních dokumentech tak, aby odpovídal nynějším potřebám společnosti (Fryč et al., 2020).

Moderní doba přinesla volný přístup k obrovskému množství informací, se kterým je třeba se naučit pracovat. Potřeba rozvoje kritického myšlení založeného na racionalitě je tedy jistě nepopíratelná. S neustálým nárůstem nových technologií by se do škol nyní mělo dostávat více prostoru na zvyšování digitální gramotnosti. Z tohoto důvodu byly mezi klíčové dovednosti zařazeny digitální kompetence (Fryč et al., 2020).

Podporována by měla být výrazněji i motivace k celoživotnímu učení a dovednosti, které žák může využít ve společnosti jako takové. Cílem je předávat: „*Učivo, které musí žáci umět propojovat, rozvíjet a aplikovat v každodenním osobním, profesním i občanském životě.*“ (Fryč et al., 2020, s. 89)

Právě toto je i prvním ze dvou strategických cílů výše zmíněné brožury, který zní takto: „*Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život.*“ (Fryč et al., 2020, s. 16)

Tato stanoviska zastává *Partnerství pro vzdělávání 2030+* a usiluje o jejich skutečnou realizaci (Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2020). Převážně se zaměřuje na podporu wellbeingu ve školách, a to jak pro žáky, tak i pro pedagogický personál. Cílem je vytvoření bezpečného prostředí, které bude svou přívětivou atmosférou umožňovat rozvoj lidské osobnosti ve všech jejích směrech (Wellbeing ve škole, 2020).

7 Výzkumy ve sledované oblasti

Poslední kapitola teoretické části práce, nazvaná *Výzkumy ve sledované oblasti*, bude, jak sám název prozrazuje, sloužit k představení empirických šetření, která se týkala přístupů učitelů ZŠ k rozvoji SED u žáků.

Uvedené výzkumy budou mít nejvyšší hodnotu pro diskusi získaných dat v praktické části práce. Výsledky, které přinese bakalářská práce *Přístupy učitelů základní školy k rozvoji socio-emočních dovedností žáků* budou se studii jiných autorů porovnávány a diskutovány.

Studie 1

Percepce a zkušenosti učitelů základních škol týkající se socio-emočního učení v Ontariu (z angl. *Elementary Teachers' Perceptions and Experiences Regarding Social-Emotional Learning in Ontario*) byla studie realizovaná v roce 2021 v Kanadě. Probíhala formou polostrukturovaných rozhovorů s celkem třemi respondenty. Těmi byli učitelé prvního až šestého ročníku ZŠ. Cílem studie bylo zjistit, jaký postoj a zkušenosti mají o SEL (Jomaa et al., 2023).

Všichni tři respondenti považovali SED za důležité. Shodli se, že je třeba je rozvíjet, přičemž o rozvoj v raných letech života, ale i později během školní docházky, by se měli zasazovat primárně rodiče dítěte. Dotazovaní také souhlasně řekli, že programy SEL je vhodné zařazovat již v nejnižších ročnících. Tento názor podporovali tvrzením, že čím dříve se dítě naučí SED, tím dříve je bude schopno používat a lépe tak porozumí mezilidským interakcím (Jomaa et al., 2023).

Souhlasili, že SEL má pozitivní účinek na řadu aspektů. Jako příklad uvedli zlepšení duševního zdraví studentů, kteří se cítili šťastnějšími. Progres učitelé pozorovali i na vztahové rovině. Klima třídy se zlepšilo a studenti cítili větší oporu ze strany učitelů. Pocit bezpečí na školní půdě podporoval aktivitu a kreativitu žáků. Vyšší motivovanost žáků se projevila v akademických výsledcích (Jomaa et al., 2023).

Respondenti uvedli, že je jejich vedení školy i kolegové podporují k implementaci SEL do výuky. Jeden dotazovaný ovšem sdělil, že mu k výuce SED chybí dostatek materiálů, o které by mohl opřít. Dodal, že více zdrojů by mu při vyučování dodalo jistotu.

Jiný respondent uvedl jako obtíž při implementaci SEL do školy odpor rodičů, kteří nebyli otevřeni novým způsobům výuky. Pouze dva ze tří respondentů absolvovali kurzy a workshopy určené pro rozvoj SED (Jomaa et al., 2023).

Studie zjistila, že všichni tři dotazovaní učitelé se aktivně zasazují o implementaci SEL do škol. Ačkoliv v realizaci vidí určité překážky, věří, že SEL mají pozitivní vliv na žáky i na pedagogické pracovníky, a je proto nutné se snažit o jejich rozvoj (Jomaa et al., 2023).

Studie 2

Postoje učitelů k rozvoji socio-emočních dovedností na základních školách v Řecku (z angl. *Teachers' Attitudes Regarding the Development of Socio-Emotional Skills in Elementary Schools in Greece*) je studie, která proběhla ve školním roce 2015/2016 v Řecku na ostrově Kréta. Do výzkumu bylo zapojeno pět učitelů prvního stupně, kteří vyučovali na stejné základní škole situované v polo-urbanistické oblasti v blízkosti města Heraklion (Raptis, Spanaki, 2017).

Studie byla koncipována jako kvalitativní výzkum. Data byla shromažďována třemi metodami. Nejprve proběhlo pozorování průběhu vyučovacích hodin jednotlivých učitelů. U každého respondenta proběhlo šest následků. Druhou metodou byla reflexe pozorovaných vyučovacích hodin a její zápis do deníku z praxe. Výzkum byl zakončen diskusí s ohniskovou skupinou, kterou tvořili právě dotazovaní učitelé (Raptis, Spanaki, 2017).

Výsledky, které studie přinesla nejsou z hlediska rozvoje SED příliš pozitivní. Bylo zjištěno, že dotazovaní učitelé mají velmi omezené znalosti o SEL. Nevhodné, či dokonce rizikové chování žáků sice přisuzují absenci SEL, nicméně nevědí, jakými technikami by mohli dosáhnout zlepšení. Většina učitelů se proto při zaznamenání nežádoucího jednání uchyluje k potrestání žáka. Někteří ovšem uvedli, že situaci řeší i metodami, které využívají spíše pozitivní přístup, např. odměňování, diskusi (Raptis, Spanaki, 2017).

I přes výše uvedené nedostatky se respondenti shodli na důležitosti SEL. Ačkoliv by se chtěli více zasadit o implementaci SEL do školního prostředí, nemají k tomu dostatečné znalosti (Raptis, Spanaki, 2017).

Studie 3

Názory učitelů na socio-emoční dovednosti a jejich pohled na socio-emoční vzdělávací programy (z angl. Teachers' Views of Social-Emotional Skills and Their Perspectives on Social-Emotional Learning Programs) byla studie provedená ve školním roce 2014/2015 v Turecku. Výzkumu se účastnilo celkem čtrnáct učitelů působících na ZŠ. Data byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů, jednalo se tudíž o výzkum kvalitativní (Esen-Aygun, Sahin-Taskin, 2017).

Výzkum ukázal, že většina respondentů o SED neslyšela. Přestože SED nedokáží jasně definovat, mají o něm alespoň určitou představu. Zjistilo se také, že učitelé u žáků používají aktivity pro rozvoj SED, aniž by si toho byli vědomi. Z toho vyplývá, že implementaci SEL pojmají spíše jako přirozenou součást výuky. Mnoho učitelů mělo pocit, že SEL je možné praktikovat během „klasických“ vyučovacích hodin. Objevily se i názory, že by pro SEL měl být vytvořen samostatný program. Většina učitelů nikdy neslyšela o žádném kurzu pro rozvoj SED, žádný učitel takový kurz neabsolvoval. Mnoho dotazovaných ovšem vyjádřilo zájem se v oblasti SEL více informovat (Esen-Aygun, Sahin-Taskin, 2017).

Empirická část

První část práce se pokusila shrnout stěžejní informace týkající se SED, které čtenářům pomohou lépe se orientovat v této oblasti. Sloužit měla jako teoretické východisko pro realizaci empirické studie. V následující kapitolách bude představeno výzkumné šetření.

Tématem výzkumu jsou přístupy učitelů prvního stupně základní školy k rozvoji SED u žáků. Jedná se o aktuální téma, které v posledních letech získává na důležitosti. Je předmětem mnoha debat a diskusí. Dlouho přehlížený význam SED je dnes vnímán jako prioritní pro zdravý rozvoj člověka i společnosti.

Výzkum se nepokouší představit skutečný stav SED ve školství. Zprostředkovává pohledy pěti vybraných učitelů prvního stupně ZŠ. Výsledky, které budou prezentovány by proto neměly být vnímány jako faktický popis, ale pouze jako subjektivní názory jednotlivých respondentů.

8 Metodologie výzkumného šetření

Pro účely této bakalářské práce byl výzkum veden formou kvalitativního šetření. Konkrétně se jednalo o polostrukturované rozhovory.

Rozhovor patří mezi nejčastěji využívané výzkumné metody, obvykle představující interakci mezi tazatelem a respondentem. Tazatel musí být vnímavý nejen k verbálním odpovědím respondentů, ale i k neverbálním projevům. Mezi ně patří například haptika, proxemika, gestikulace, mimika atd. Tato široká škála neverbálních faktorů umožňuje získat hlubší a komplexnější pochopení, což přináší mnoho cenných informací (R. Švaříček, K. Šedřová, 2007).

K polostrukturovanému rozhovoru se používá předem připravený soubor otázek, který ovšem není závazný. Tazatel může dle průběhu interakce s respondentem pružně reagovat a pokládat doplňující dotazy. Informace jsou díky tomu získávány poměrně přirozenou a nenásilnou formou. To usnadňuje vytváření příjemné atmosféry, která je pro hladký průběh interview zásadní (B. DiCicco-Bloom, B. F. Crabtree, 2006).

8.1 Výzkumný cíl

Cílem výzkumu je, jak samotný název bakalářské práce říká, zjistit jaké jsou přístupy učitelů prvního stupně základní školy k rozvoji socio-emočních dovedností žáků.

Hlavní výzkumná otázka

1. Jak učitelé prvního stupně ZŠ během svého pedagogického působení rozvíjí socio-emoční dovednosti žáků?

Vedlejší výzkumné otázky

1. Jak rozumí učitelé prvního stupně ZŠ socio-emočním dovednostem?
2. Jakými metodami učitelé prvního stupně ZŠ během svého pedagogického působení rozvíjí socio-emoční dovednosti žáků?
3. Jakým způsobem škola podporuje učitele při rozvoji socio-emočních dovedností?

8.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro realizaci výzkumného rozhovoru byli osloveni učitelé prvního stupně základní školy. Vybraným ZŠ byl nejprve zaslán e-mail adresovaný řediteli/ředitelce. V něm byl objasněn význam bakalářské práce a její empirické části. Vedení školy bylo též ujištěno, že celý proces proběhne v souladu s etickými zásadami. Následně byly domluveny podmínky, za kterých bude výzkumný rozhovor realizován. S pomocí ředitele/ředitelky dané školy byli vybráni učitelé, kteří projeví zájem o účast.

K polostrukturovanému výzkumnému rozhovoru prováděnému pro účely této bakalářské práce bylo vybráno celkem pět respondentů. Jak bylo již výše zmíněno jednalo se, a to výlučně, o učitele prvního stupně ZŠ. Tato skutečnost byla jedinou podmínkou pro participaci ve výzkumném šetření.

Při výběru účastníků nebylo přihlíženo na aspekty jako jsou věk, pohlaví, víra atd. Nebude na ně proto brán ohled při vyhodnocení výzkumných dat.

8.3 Etika výzkumu

Celý výzkum probíhal v souladu s etickými zásadami o získávání dat. Všichni účastníci byli předem informováni o průběhu a hlasovém nahrávání rozhovorů, dále o zpracování získaných dat a o účelu výzkumu samotného. Všech pět testovaných subjektů podalo písemný souhlas k využití jejich výpovědí.

Ukázka informovaného souhlasu je vložena na konec práce v oddílu *Přílohy*. Konkrétně *Příloha 4 – Informovaný souhlas*.

9 Průběh výzkumu

Pro tuto bakalářskou práci bylo provedeno celkem pět výzkumných rozhovorů. Respondenty, jak bylo již zmíněno, byli učitelé prvního stupně základní školy. Rozhovory probíhaly na přelomu března a dubna roku 2024. Všechny se konaly na pracovišti vybraného respondenta, tzn. ve škole, ve které působí jako učitel.

Při setkání s respondenty jsem se nejprve představila a položila několik otázek, které se nevztahovaly přímo k tématu výzkumného rozhovoru. Toto úvodní povídání bylo zařazeno pro uvolnění atmosféry a uklidnění respondenta. Následně byl dotazovanému objasněn význam a cíl výzkumného rozhovoru pro bakalářskou práci. Dále mu bylo sděleno, jak bude naloženo se získanými daty a osobními údaji. Byl ujištěn, že bude zachována jeho anonymita.

Respondentovi byl předložen informovaný souhlas o zpracování dat. Svým podpisem potvrdil, že byl seznámen s účelem realizace výzkumného rozhovoru. Pro potřeby bakalářské práce taktéž svolil k hlasovému nahrávání rozhovoru, jehož transkripce může být archivována a přiložena k práci.

Po podpisu informovaného souhlasu mohl rozhovor začít. Bylo spuštěno hlasové nahrávání na záznamník a respondentovi byly pokládány předpřipravené otázky (viz *Příloha 1 – Soubor otázek použitých k polostrukturovanému rozhovoru*). Na základě vývoje každého rozhovoru byly pokládány doplňující otázky. V jejich průběhu byl respondent ujišťován, že si vede dobře. Časový rozsah rozhovorů se pohyboval mezi dvaceti až třiceti pěti minutami. Na konci bylo respondentovi poděkováno za účast.

Nahrávky rozhovorů byly následně vloženy do programu, který zajistil jejich doslovné přepsání. Transkripce jednotlivých rozhovorů byly vytištěny a ručně vyhodnocovány.

Analýza dat byla provedena pomocí otevřeného kódování, které se často využívá při vyhodnocení kvalitativního výzkumu. Text byl detailně rozebrán na jednotlivé segmenty, které byly pojmenovány určitým slovem či vícero slovy. Právě tato pojmenování určitého jevu v textu jsou kódy (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Vytvořené kódy byly poté sepsány do seznamu. Při jejich zapisování bylo kontrolováno, zdali významově stejné segmenty nejsou pojmenované odlišným kódem. V takovém případě byly sjednoceny pod stejný kód. Seznam kódů a jejich výskytu v textu,

byl následně konceptualizován do obecnějších rámců (Švaříček, Šed'ová, 2007). V této bakalářské práci byly například kódy *Sebeovládání*, *Sociální obratnost*, *Empatie*, *Improvizace*, *Neshody* shrnuty do vyšší kategorie s názvem *Význam socio-emočních dovedností*.

10 Výsledky výzkumu

Výzkum určený pro účely této bakalářské práce probíhal formou polostrukturovaných rozhovorů, jejichž hlavním cílem bylo zjistit, jak učitelé prvního stupně ZŠ během svého pedagogického působení rozvíjí socio-emoční dovednosti žáků. Tohoto cíle bylo dosaženo pomocí stanovení vedlejších cílů. Jednotlivými otázkami, které se vztahovaly ke stanoveným cílům byly získávány konkrétní odpovědi respondentů.

Výsledky výzkumu budou postupně prezentovány na základě třech vedlejších výzkumných cílů, jimiž jsou:

1. Zjistit, jak rozumí učitelé prvního stupně ZŠ socio-emočním dovednostem.
2. Zjistit, jakými metodami učitelé prvního stupně ZŠ během svého pedagogického působení rozvíjí socio-emoční dovednosti žáků.
3. Zjistit, jakým způsobem škola podporuje učitele při rozvoji socio-emočních dovedností.

Respondenti byli během rozhovoru dotázáni, zdali by mohli představit nějaká ze svých doporučení vztahující se k rozvoji SED u žáků, která načerpala díky své pedagogické praxi. Jejich odpovědi budou uvedeny v závěru této kapitoly.

Pro zachování anonymity a rozlišení pěti účastníků výzkumu budou v následujících částech práce užívána označení Respondent 1, Respondent 2, Respondent 3, Respondent 4, Respondent 5. Upozorňuji, že ačkoliv je slovo „respondent“ mužského rodu, nebude to bráno jako rozlišující faktor pro určení pohlaví účastníků rozhovoru.

Během rozhovorů bylo zjištěno, že respondenti jsou učitelé s dlouholetou praxí. Nejkratší činila dvacet let, horní hranici určil respondent, který působí jako pedagog třicátým druhým rokem.

Společným znakem respondentů bylo také to, že na prvním stupni ZŠ zastávají roli třídního učitele.

1. Jak učitelé rozumí socio-emočním dovednostem?

Během provedených rozhovorů bylo zjištěno, že dotazovaní učitelé mají povědomí o tom, co jsou to SED. Ačkoliv si zpočátku nebyli příliš jisti, nakonec je většina z nich svými slovy dokázala popsat a vyjmenovat z jakých klíčových složek se skládají. Respondent 1

řekl: „*Asi to úplně přesně nedokážu definovat.*“ Respondent 2 poznamenal: „*No nejsem si zcela jistá.*“

Dotazovaní se ve svých odpovědích poměrně shodovali. Respondent 1 uvedl: „*Myslím, že to nějak souvisí se sociálními vztahy, s chováním lidí ve společnosti, se sebeovládáním, se schopnostmi, které lze uplatňovat ve společnosti.*“ Respondent 3 podal poměrně obsáhlou výpověď, ve které uvedl asociace, které ho tématu SED napadly. Těmi byli schopnost se přizpůsobit svým vrstevníkům i dospělým osobám, ohleduplnost, spolupráce, akceptace autorit, asertivní jednání, komunikace, emoční odolnost. Pojem emoční odolnosti se objevil i u Respondenta 2. Ten v rámci vysvětlení pojmu SED zmínil i jeho provázanost s přijetím rolí ve společnosti. Všech pět dotazovaných učitelů ve svých odpovědích zmínilo kompetence, které se vztahovaly k sociální obratnosti. Často upozorňovali na důležitost orientace v mezilidských vztazích a schopnosti volit vhodná slova v konverzaci.

2. Jakými metodami učitelé prvního stupně ZŠ během svého pedagogického působení rozvíjí socio-emoční dovednosti žáků?

Všichni respondenti se shodli, že považují SED za významné pro správný rozvoj osobnosti. Jelikož na tuto otázku odpověděli pozitivně, byli následně dotázáni, zdali by mohli uvést, jaký význam dle nich mohou mít SED pro žáka.

Všech pět respondentů identifikovalo pozitivní vliv SEL na začlenění žáka do třídy a školního prostředí. Respondent 4 vypověděl: „*Má to význam pro uplatnění v tom kolektivu, pro přátelské vazby, vlastně pro vztah k dospělým i pro vztah k výuce.*“ Respondent 2 se k významu SED pro integraci do kolektivu vyjádřil takto: „*Vydobýt si nějaké místo v tom kolektivu, ať už vůdčí pozici nebo prostě takovou, která mu vyhovuje, aby nijak nestrádal tou svojí úlohou.*“

Dále respondenti poukazovali na dopad, které má SEL na schopnost žáků adekvátně řešit konflikty (Respondent 1, Respondent 2, Respondent 3, Respondent 5). Respondent 1 řekl: „*Kdyby nějaký konflikt nastal chtěl by ho (žák) řešit i ve prospěch ostatních, nejenom ve prospěch sebe.*“ Ve své výpovědi tedy uvedl, že rozvoj SED má pozitivní vliv nejen na ochotu řešit vzniklé problémy, ale také být vůči druhým ohleduplný a nejednat sebestředně.

Z trochu jiného úhlu pohledu se k pozitivním účinkům SED pro řešení neshod a konfliktů vyjádřil Respondent 3. Ten upozorňoval především na to, že neshody často vznikají na pouze základě domněnek. Vhodnou prevencí vzniku mezilidských konfliktů je dle něj schopnost dívat se na věci s nadhledem a nebrat si ihned vše osobně. Důležitou součástí tohoto procesu je hledání kompromisu, tedy varianty, která bude schůdná pro všechny zúčastněné strany. Uvedl: *„Aby nebyly (děti) vztahovačný, aby si nebraly všechno tak strašně osobně. Prostě aby se naučily, že on to má takhle, já to mám jinak, ale pojďme se nějak zkusit domluvit.“*

Mnoho dotazovaných identifikovalo pozitivní působení SEL na emoční odolnost žáků (Respondent 1, Respondent 2, Respondent 3, Respondent 5). Například Respondent 3 řekl: *„Děti pak stresově tolik netrpí, lépe unesou prohru nebo neúspěch.“* Učitel se tím snažil upozornit na důležitost vlivu SED pro budování frustrační tolerance.

Respondent 5 poukázal na význam SED pro budování bezpečného prostředí školy. Prozradil, že skrze zařazování aktivit podporujících rozvoj SED se mezi sebou žáci mohou lépe poznat a naučit se různé strategie k řešení problémů. Respondent 5 také řekl, že rozvoj těchto dovedností přispívá k navázání kvalitnějších vztahů mezi učitelem a jeho žáky. Tvrdil, že důvěra ve třídě je nezbytná k vytvoření takového klimatu, které bude podporovat aktivitu a sebedůvěru žáků.

Při dotázání, zdali respondenti považují SED významné i pro dospělého jedince, jednohlasně odpověděli „ano“. Shodovali se též v tvrzení, že SEL je důležité již v raném věku právě proto, aby získané dovednosti mohl jedinec využívat v průběhu celého života. Zatímco vliv SED na akademický výkon žáků žádný z dotazovaných učitelů neidentifikoval, Respondent 1 poukázal na to, že SED může přispívat k vyšším pracovním výkonům. Konkrétně prohlásil: *„Bude umět lépe jednat s lidmi, tím pádem bude i tu práci vykonávat kvalitněji.“*

Následovala otázka, jejíž cílem bylo zjistit, zda dotazovaní učitelé považují SEL za přirozenou součást školních interakcí. I v tomto případě se ve svých odpovědích poměrně shodovali. Popisovali, že ze své pozice učitele, jako aktéra sekundární socializace, se žáky snaží vést k tomu, aby získávali správné návyky a osvojovali si společností preferované vzorce chování.

„Samozřejmě, že se je snažím k něčemu vést, protože to jde vlastně i v můj prospěch. Potřebuji, abych s těma dětma zvládla to, co je potřeba, aby to fungovalo bez větších problémů.“ (Respondent 1)

Na základě výpovědí dotazovaných učitelů bylo taktéž zjištěno, že díky jejich dlouholeté praxi, jsou schopni bez větší námahy rozvoj SED začleňovat do průběhu vyučovacích hodin. SEL se dle nich prolíná prakticky všemi vyučovacími hodinami. Respondent 3 a Respondent 5 se ovšem domnívali, že začínající učitel, může mít s implementací SEL do vyučování potíže. Ty přisuzovali nedostatku zkušeností.

Výsledky rozhovoru ukázaly, že učitelé považují SEL za přirozenou součást školních interakcí, neboť snaha o celkový rozvoj žáka je náplní jejich práce. Zůstalo ovšem nezodpovězené, zdali SED považují natolik důležité, aby jejich rozvoj zařazovali do výuky intencionálně a vyhrazovali jim samostatný prostor. Všichni respondenti se vyjádřili kladně a byli proto požádáni, aby uvedli, jaké metody či aktivity na podporu SED využívají. Tři učitelé uvedli, že důraz přikládají především individuálnímu přístupu vůči svým žákům (Respondent 1, Respondent 3, Respondent 4).

Respondent 1 vypověděl: *„Podle mě není žádný mustr na to co používat, ale spíš to vyplývá z toho, jaké ty děti jsou a jakou mají povahu, jakou mají rodinu, jak se chovají v tom kolektivu. Na každé dítě funguje něco jiného. Neexistuje žádný vzor, podle kterého by se dalo chovat úplně ke všem. Musí se vycházet z té situace, jaká v té třídě je. Jaká je okamžitá, jaká je dlouhodobá, jaký se sešel kolektiv.“*

Respondent 1 dále považuje za klíčovou vzájemnou komunikaci, zpětnou vazbu a reflexi chování. Upozorňuje na nutnost řešit neshody okamžitě a neodkládat je. Žáky vede k tomu, aby byly schopni sami vyhodnotit, kdy se zachovali správně či naopak, aby se nebáli vyjádřit, když se v nějaké situaci necítili dobře. Na základě toho by měli žáci získat kompetence k samostatnému řešení problémů, hledání kompromisů a poučení se z vlastních chyb. Učitel zastává pouhou roli pomocníka: *„Oni musí sami přijít na to, jakou cestou se vydat. To je daleko efektivnější, než když jim něco z pozice staršího jakoby ne poradím, ale přímo nařídím. Lepší je, když si na to přijdou sami, ale musím je k tomu trochu navést.“* (Respondent 1)

Respondent 2 uvedl, že pro vytvoření bezpečného klimatu třídy je nejdůležitější daný kolektiv nejprve stmelit. Děti se navzájem nejprve musí poznat a vybudovat si mezi sebou

důvěru. Právě důvěra je klíčová i pro vztah dětí a učitele. Respondent 2 sdělil, že do vyučování se nejčastěji snaží zakomponovat, dle jeho slov „sociální hry,“ při kterých se žáci učí spolupracovat. Dále využívá metody kartiček, na které žáci napíší něco o sobě. Kartičky se zamíchají a poté si je žáci losují. Smyslem hry je dle napsané charakteristiky uhádnout, o koho se jedná a lépe díky tomu poznat své spolužáky.

K významu SEL pro stmelení kolektivu se vyjádřil taktéž Respondent 4, který do výuky nejčastěji začleňuje práci ve skupinách.

Respondent 3 během vyučování preferuje využívat metody dramatizace a hraní rolí. Tvrdí, že na žáky je díky tomu možné nahlédnout z jiného úhlu pohledu. Říká, že pozitivní zkušenosti má s touto metodou především u dětí, které jsou tiché a bojí se mezi ostatními prosadit. Pokud jsou správně motivováni, dokáží se v přidělené roli uvolnit a vyjádřit své emoce. Respondent také uvedl, že by učitelé měli dbát na to, aby pro dítě vytvářeli takové prostředí, ze kterého se může učit a čerpat nové zkušenosti. Tvrdí, že by dítě mělo být vedeno k emoční odolnosti, které nelze dosáhnout, pokud se nesetká se situacemi, které pro něj mohou být i nepříjemné. Popisuje scénář, který volí mnoho vychovatelů a který dle něj není ideální: *„Tak my to pro tebe uděláme jinak, hlavně se už nečerti, vymyslíme pro tebe ty nejpohodlnější cestičky.“* Respondent dále vysvětlil, že přestože u svých žáků preferuje individuální přístup, je nutné stanovit pravidla a hranice, které se musí dítě naučit dodržovat a respektovat.

Respondent 5 ve svých hodinách využívá řadu metod pro rozvoj SED. Říká, že jedno z opatření, které se mu osvědčilo je neudržovat stálý zasedací pořádek. Jednou měsíčně žáky přesazuje, čímž cílí na to, aby se mezi sebou navzájem všichni postupně poznali. Říká také, že zadáváním úkolů do dvojic se děti, které spolu sedí v lavici musí naučit spolupracovat.

Další z metod, které používá jsou dle jeho slov „pondělní a páteční kruhy.“ Princip spočívá v tom, že žáci vytvoří kruh z židlí, na které se poté posadí. Každé pondělí si v takovémto uskupení vypráví, jaký měli víkend, co podnikali, na co se nynější týden těší nebo v čem by se chtěli zlepšit. Při pátečním shromáždění naopak provádějí reflexi proběhlého týdne. Navzájem si dávají zpětnou vazbu. Vzpomínají, s čím byli u sebe nebo u svých spolužáků spokojeni. Učí se vyjadřovat, ale i přijímat kritiku.

Respondent 5 kromě výše uvedených technik pro podporu SED využívá *Massage in schools programme*, MISP. Bližší informace o užití tohoto mezinárodního programu a o jeho aplikaci do výuky budou představeny níže.

Respondentům byl přečten výběr programů, které se v současnosti používají v ČR: *Zipyho kamarádi*, *Jablkovi kamarádi*, *Kočíčí zahrada*, *Druhý krok*, *Filozofie pro děti*, metodika *Respekt*, *Rozmanitost*, *Rovnost*, *Resilience*. Zmíněna byla i *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání*, na jejíž webových stránkách, ačkoliv se na nich v současnosti neobjevují nové příspěvky, je možné získat mnoho metodických materiálů pro rozvoj SED.

Dotazovaní byli požádáni, aby řekli, jestli o nějakém ze zmíněných programů již slyšeli. Tři učitelé odpověděli, že se s programem *Kočíčí zahrada* již setkali, dva z nich ho v minulosti dokonce aplikovali do výuky (Respondent 1, Respondent 2, Respondent 3). Respondent 2 uvedl, že byl s programem spokojený, neboť se s ním ve vyučování dobře pracovalo. Zařazoval ho v rámci nižších ročníků do hodin prvouky. Respondent 4 se již setkal s programem *Jablkovi kamarádi*, nicméně ho z časových důvodů během vyučování nikdy neuplatnil. Respondent 5 v minulosti slyšel o programech *Respekt*, *Rozmanitost*, *Rovnost*, *Resilience* a *Filozofie pro děti*, ale neměl o nich žádné bližší povědomí.

Výzkumnými rozhovory bylo zjištěno, že všichni dotazovaní učitelé v minulosti absolvovali školení, která byla nějakým způsobem zaměřena na rozvoj SED. Dva z respondentů uvedli, že absolvovali certifikovaný kurz vztahující se k výše uvedeným programům. Konkrétně se jednalo o Respondenta 2, který navštěvoval kurz k metodice *Kočíčí zahrada* a o Respondenta 4, který prošel školením programu *Jablkovi kamarádi*.

Respondent 5 absolvoval certifikovaný kurz *Massage in schools programme*, který již třetím rokem zařazuje do výuky v prvních ročnících ZŠ. Jedná se o program vytvořený roku 2000 ve Švédsku. Pomocí aktivizačního cvičení, konkrétněji pomocí masáží u dětí přispívá k fyzickému i emocionálnímu rozvoji. Metoda je vhodná pro MŠ i první stupeň ZŠ (Program MISP, n. d.). Respondent 5 považoval tento program za prospěšný pro budování vzájemné důvěry a pocitu bezpečí ve školní třídě. Osvědčil se mu také při odbourávání nadměrného stresu žáků a pro zmírnění výskytu agresivního jednání.

Respondent 3 řekl, že opakovaně docházel na kurzy, které se spíše než na rozvoj SED žáků zaměřovaly na koučink učitelů v oblasti komunikace, tzn. aby se naučili, jak jednat

s dětmi, jejich rodiči i ostatním personálem školy. Kromě toho ovšem, dle jeho slov, absolvoval: „*Seminář na kooperativní učení, který se týkal toho, jak učit žáky spolupracovat a správně vytvářet ty skupinky.*“

Respondent 1 se pravidelně účastnil kurzů etické výchovy, na nichž byly probírány aktivity, které mohou podporovat morální rozvoj žáků.

3. Jakým způsobem škola podporuje učitele při rozvoji socio-emočních dovedností?

Učitelé byli dotázáni, zdali jsou na svém pracovišti podporováni v rozvoji SED u žáků. Dostatečná podpora učitelů při integraci SEL do školních interakcí se v odpovědích objevila celkem čtyřikrát (Respondent 1, Respondent 3, Respondent 4, Respondent 5).

Respondent 1 vyjádřil spokojenost především s oporou, kterou nachází ve výchovném poradci. Zmínil, že se na něj může obrátit kdykoliv je to zapotřebí. Zároveň uvedl, že mu výchovný poradce předává řadu „návodů“, čímž respondent pravděpodobně míní metodické materiály k rozvoji SED.

Respondent 3 byl se stavem podpory SEL na jeho pracovišti také spokojen. Uvedl, že se vedení školy snaží zajistit dostatečnou pomoc nejen žákům, ale i pedagogickému personálu. Díky získaným dotacím mají učitelé přístup k mnoha metodickým materiálům. Školu často navštěvují profesionálové na různá témata týkající se vzdělávání, kteří s dětmi pracují na projektech týkajících se šikany, kooperace v kolektivu atd. Respondent 3 také podotknul, že se vedení školy zasadilo o vytvoření samostatných hodin etické výchovy.

Spokojenost vyjádřil i Respondent 4. Uvedl, že vedení školy podporuje svůj pedagogický personál k rozšiřování povědomí o SED a zprostředkovává jim školení vztahující se k jejich rozvoji. Pedagogové se ovšem nemusí omezovat pouze na nabídku kurzů, které zajišťuje škola. Mají možnost docházet na školení dle jejich výběru. Cena kurzovního je po domluvě a po doložení o absolvování uhrazena zaměstnavatelem, tzn. vedením školy. Stejnou zkušenost měl i Respondent 5, který se taktéž rozmluvil o nabídce kurzů, kterou mu škola poskytuje.

Naopak Respondent 2 nebyl s rozvojem SED na jeho pracovišti příliš spokojen. Sdělil, že tomuto tématu není věnován dostatek prostoru. Podporu nenachází ani u vedení školy, ani u svých kolegů. Tvrdí, že v oblasti integrace SEL si musí poradit sám.

Na otázku, zdali učitelé vědí, jestli jsou SED součástí ŠVP na jejich pracovišti nedokázal žádný z respondentů s jistotou odpovědět. Přestože si nebyli jisti, pokusili se alespoň nějakým způsobem vypovědět. Respondent 1 řekl: „*Nevím přesně. Ten rozvoj socio-emočních dovedností je začleněný do různých předmětů, prolíná se všemi předměty a různými tématy.*“ Respondent 2 se domníval, že je SEL zařazeno především do hodin prvouky, neboť právě v ní se věnuje pozornost tématům jako jsou komunikace, kamarádství atd.

Bylo zjištěno, že všech pět dotazovaných učitelů by uvítalo, kdyby se tématu SED věnovalo více času. Ve svých výpovědích se shodli, že jejich rozvoj považují za důležitý. Tvrdili, že z něho mohou benefitovat nejen žáci, ale i učitelé, kteří se díky tomu mohou naučit novým metodám a technikám pro vytvoření příjemné třídní atmosféry. Respondent 3 dodal, že je se stavem rozvoje SED na jeho pracovišti spokojen, neboť se dané vedení maximálně snaží o jeho integraci. Přesto vyšší podporu SEL neodmítá. Uvědomuje si, že tomuto tématu není na spoustě škol věnován dostatek prostoru.

Jelikož byly odpovědi respondentů kladné, následovala otázka, zdali by pro SEL preferovali samostatné hodiny, nebo integraci v rámci standardních vyučovacích předmětů. Čtyři učitelé upozornili na časovou omezenost ve výuce (Respondent 1, Respondent 2, Respondent 4, Respondent 5). Dotazovaní by vytvoření předmětů určených výlučně na rozvoj SED považovali za nejvhodnější, nicméně upozorňují na komplikace, které by se mohly objevit. Nejproblematictější je dle nich nedostatek času pro integraci nových předmětů do výuky.

„*Už nevím, kam bychom je nacpali, protože nevíme, kam dřív skočit.*“ (Respondent 2)

„*To by bylo ideální, kdyby byly samostatné hodiny, jenomže už teď je ten učební plán nadupaný. Je problém tam včlenit cokoliv navíc. To už by ty děti musely být ve škole od rána do noci, aby to všechno zvládlo. Takže jako taková nejschůdnější cesta je, že se to včlení do něčeho, co už je dané.*“ (Respondent 1)

Respondent 5, který na začátku rozhovoru uvedl, že se domnívá, že pro rozvoj SED u svých žáků dělá maximum pronesl: „*Zvlášť u těch prvňáčků je to socio-emoční učení hrozně důležitý, jen na to není vždycky tolik času, kolik by bylo potřeba. Oni se musí naučit fungovat v kolektivu, být samostatní a respektovat pravidla. Já jako učitel mám zodpovědnost za chod té třídy, ale taky za jejich znalosti a výstupy. Musím mezi tím*

balancovat. Občas prostě dám přednost rozvoji socio-emočních dovedností na úkor normálnímu vyučování.“

Respondent 3 se svou odpovědí od ostatních odlišoval a za ideální stav považoval výuku v rámci stávajících předmětů. Argumentem pro jeho názor bylo zajištění nenuceného SEL, které by bylo díky integraci do vyučování přirozenější. Žáci by se SED učili v závislosti na různých vyučovacích předmětech a získali tím širší sadu kompetencí.

Na základě odpovědí uvedených výše bylo zjištěno, že ačkoliv se učitelé domnívají, že by se SEL mělo věnovat více pozornosti, časové důvody to mnohdy neumožňují. Tuto výpověď podali čtyři učitelé, aniž by byli na uvedení možných komplikací při realizaci SEL explicitně dotázáni. Zůstalo tedy nezodpovězeno, zdali jsou si vědomi i dalších překážek.

Respondent 1 uvedl, že jednou z překážek může být rodina konkrétního žáka. Vysvětlil, že i přesto, že učitel může dělat maximum pro rozvoj SED u žáků, pokud rodina nedokáže vytvořit podpůrné prostředí pro své dítě nebo mu dokonce předává nevhodné vzory chování, může být náprava žáka obtížná.

„Ta zodpovědnost by se hodně měla přesunout na rodinu, tam dostává dítě základ. Děti mají prvotní vzor v rodině. I když třeba škola je něco naučí a snaží se je nějakým způsobem navést k něčemu lepšímu, tak stejně ta rodina má ten základní vliv na dítě.“

(Respondent 1)

Respondent 2 a Respondent 3 se domnívali, že častým problémem při implementaci SEL do výuky může být lenost a lhostejnost některých pedagogů. Respondent 3 navrhl řešení, které spočívalo v zajištění širší nabídky školení pro učitele. Díky kurzům by se, dle jeho názoru, učitelé mohli naučit novým metodám a technikám týkajících se SEL, čímž by zároveň získali větší motivaci pro jejich aplikaci do školní praxe. Na nedostatečné vzdělání některých učitelů v této oblasti upozornil i Respondent 4.

Respondent 5 kromě časových aspektů realizace SED, řekl, že velkým problémem je pro něj v posledních letech zavedení inkluze. Popisoval, že ačkoliv se mu samotná myšlenka velmi líbí, její aplikace do praxe však není dostatečně promyšlená. Řekl, že přestože se snaží o vytvoření podporujícího prostředí, ve kterém se každé dítě může rozvíjet svým tempem, stále dochází k tomu, že některé děti nestíhají, jiné jsou naopak svými spolužáky bržděny. Největší výzvou jsou pak pro něj děti, které nemluví česky, čímž je pro něj výuka pochopitelně náročnější. Uvítal by větší množství asistentů pedagoga, škola ovšem

nemá na pokrytí všech vyučovacích hodin finance. Respondent 5 vypověděl, že z těchto důvodů, přestože se pro celkový rozvoj žáků pokouší dělat maximum, nestíhá reagovat na potřeby každého z žáků.

Rozhovory bylo zjištěno, že žádný z respondentů se nepokoušel o šíření povědomí o SED na své pracovišti. Respondent 1, Respondent 3 a Respondent 5 uvedli, že tuto potřebu neměli, neboť mají pocit, že vedení školy, na které působí se dostatečně zasazuje o rozvoj SED u žáků. Respondent 2 a Respondent 4 uvedli, že žádné kroky ke zvýšení informovanosti svých kolegů či daného vedení nikdy nepodnikli jednoduše proto, že je to nenapadlo.

Doporučení učitelů vztahující se k rozvoji socio-emočních dovedností žáků

V závěru každého rozhovoru byli učitelé požádáni, zdali by se mohli podělit o svá doporučení vztahující se k SEL, která získala díky své dlouholeté praxi. Všichni respondenti se shodli, že jednou z nejdůležitějších zásad při výuce je žákům naslouchat, mluvit o tom, co je trápí a případné problémy okamžitě řešit. Komunikací je vést k poznávání ostatních, ale i k poznávání sebe samých, k uvědomování si svých silných i slabých stránek.

Respondent 1 se rozmluvil o volbě vhodného přístupu učitele vůči žákům. Ze svých zkušeností zkonstatoval, že se mu za neefektivnější jeví klidný a mírný přístup. Vysvětlil, že preferuje s dětmi o všem komunikovat a nenechat se strhnout emocemi. Domnívá se, že ideální je zachovat klid, a to i ve vypjatých situacích. Tvrdí, že na děti není třeba křičet, aby si učitel získal jejich respekt. Říká: „*Myslím si, že když třeba, kdybych na ně křičela, nebo snažila se něco násilím do nich nacpat, tak ten efekt nebude takový.*“

Podobá doporučení přišla i ze strany Respondenta 2 a Respondenta 3.

„Těmi lety praxe se už člověk radši dvakrát nadechne a pak to řeší jiným způsobem než tou razancí, protože ta stejně pak k ničemu nevede. Takže je lepší ten problém spíš rozebrat.“ (Respondent 2)

Respondent 2 velkou váhu přikládal také stmelení kolektivu. Tvrdil, že každý učitel by měl začít právě u toho, aby se děti navzájem poznaly, naučily se spolupracovat a vytvořily mezi sebou přátelské vztahy. Do výuky proto doporučuje zařazovat různé seznamovací aktivity spolu s těmi, které podporují kooperaci mezi žáky.

Prozradil, že vytvoření pevného a organizovaného kolektivu mu zároveň usnadňuje práci. Žáci jsou díky tomu samostatnější, dokáží si vytyčit pravidla a navzájem také dohlíží

na jejich dodržování. Díky tomu má učitel více času věnovat se výuce a nemusí se natolik zabývat řešením případných konfliktů, neboť jsou žáci schopni řešit tyto situace sami.

Respondent 3 jako naprosto zásadní viděl přístup učitele k výuce. Tvrdil, že pokud chce pedagog své žáky rozvíjet, musí jim vytvářet prostředí, které je bude vybízet k aktivitě. Výuka by z tohoto důvodu neměla být monotónní, právě naopak by měla obsahovat řadu podnětů. Doporučil, aby si učitelé uvědomili, že právě oni jsou zodpovědní za průběh vyučování a za žákovské výstupy. Měli by být trpěliví a vnímaví k potřebám žáků.

Respondent 4 důraz přikládal individuálnímu přístupu k žákům. Jako doporučení uvedl, že by učitel měl být vnímavý a empatický vůči svým žákům, měl by se snažit identifikovat potřeby každého z nich a na základě toho k nim přistupovat.

Respondent 5 za nejdůležitější považoval spolupráci s rodinami svých žáků. Domníval se, že skrze komunikaci s rodiči má možnost získat informace o potřebách a schopnostech daného žáka, díky čemuž mu může přizpůsobovat obsah i styl výuky. Sdílení informací o pokroku či případných obtížích žáka ve škole taktéž, alespoň dle výpovědi respondenta, zvyšuje porozumění a podporu ze strany rodičů. Dále uvedl, že zapojení rodičů do vzdělávacího procesu pozitivně působí na motivaci žáků. Jejich angažovanost přispívá k vytvoření bezpečného a podporujícího prostředí nejen doma, ale i ve škole.

Respondent 5 sdělil, že z těchto důvodů pro děti a jejich rodiče pořádá řadu volnočasových aktivit, např. pohybové kroužky, dílny atd.

11 Závěry výzkumu

Výzkumné šetření bakalářské práce přineslo z hlediska úrovně rozvoje SED ve školním prostředí poměrně pozitivní výsledky. Hlavní i vedlejší cíle práce byly naplněny.

Zjistit, jak rozumí učitelé prvního stupně ZŠ socio-emočním dovednostem

Během rozhovorů bylo zjištěno, že dotazovaní učitelé mají povědomí o tom, co jsou SED, přestože si na začátku nebyli zcela jisti. Většina z nich nakonec dokázala popsat a vyjmenovat klíčové složky těchto dovedností. Respondenti se shodovali, že SED souvisejí s chováním ve společnosti a sebeovládáním. Dále zdůraznili důležitost sociální obratnosti, orientace v mezilidských vztazích a schopnosti komunikace. Tato zjištění poukazují na to, že učitelé prvního stupně ZŠ mají určité povědomí o SED a vnímají jejich význam i v kontextu vzdělávání.

Zjistit, jakými metodami učitelé prvního stupně ZŠ během svého pedagogického působení rozvíjí socio-emoční dovednosti žáků

Všichni respondenti považovali SED za klíčové pro správný rozvoj osobnosti žáků. Zdůraznili význam SED pro vytváření bezpečného prostředí ve škole a podporu kvalitních vztahů mezi učitelem a žáky. Dotazovaní uvedli, že SED mají pozitivní vliv na integraci žáků do třídního kolektivu a celkově do prostředí školy. Domnívali se, že dosažená úroveň SED u žáků ovlivňuje jejich schopnost žáků konflikty, budovat emoční odolnost a sebeovládání.

Zároveň se jednomyslně shodli, že považují SED za důležité i pro dospělé jedince a vnímají jejich význam v celoživotní perspektivě. Navíc, ačkoliv žádný z dotazovaných učitelů neidentifikoval přímý vliv SED na akademický výkon žáků, zdůrazněn byl pozitivní dopad SED na pracovní výkon a schopnost spolupráce.

V průběhu rozhovorů bylo také zjištěno, že všichni dotazovaní učitelé již absolvovali nějaký kurz či školení zaměřený na rozvoj SED. Z jejich odpovědí vyplývá, že v pedagogické praxi aktivně využívají různé metody a aktivity pro podporu SED, jako jsou individuální přístup, práce ve skupinách, hry, dramatizace, reflexe a programy jako *Kočíci zahrada*, *Jablíkovi kamarádi* nebo *Massage in schools programme*

Celkově lze konstatovat, že učitelé prvního stupně ZŠ vnímají SED jako nedílnou součást vzdělávání a aktivně se angažují v jejich rozvoji během své pedagogické praxe.

Zjistit, jakým způsobem škola podporuje učitele při rozvoji socio-emočních dovedností

Výzkum ukázal, že na většině škol jsou učitelé podporováni k integraci SED do výuky. Jeden z respondentů poukázal na podporu, které se mu dostává od výchovného poradce, který současně pedagogům zprostředkovává metodické materiály. Někteří respondenti prozradili, že škola, na které působí, svému pedagogickému personálu umožňuje účastnit se kurzů relevantních pro jejich profesní růst v této oblasti. Takováto školení hradí daná škola.

Žádný z účastníků výzkumů nevěděl, jestli, případně jak, jsou SED definovány v ŠVP.

Účastníci považovali SED za důležité a chtěli by proto tomuto tématu věnovat více prostoru ve výuce. Někteří z respondentů by preferovali vytvoření samostatných hodin zaměřených na rozvoj SED, zatímco jiní by dali přednost integraci tématu do stávajících předmětů. Argumentovali tvrzením, že začlenění se jeví jako přirozenější a praktičtější přístup.

Výzkum ukázal, že by učitelé chtěli věnovat více pozornosti SED, ale často jim brání nedostatek času. Někteří viděli jako překážku rodinné prostředí, z kterého daný žák pochází, další zmiňovali nedostatek motivace některých kolegů. Ti jako řešení uvedli rozšíření nabídky školení pro učitele.

Většina z respondentů popsala angažovanost vedení školy v otázce integrace SEL jako dostačující. Objevila se ovšem i odpověď, která značila nespokojenost. Žádný z dotazovaných na svém pracovišti nepodnikl kroky ke zvýšení povědomí o SED mezi svými kolegy či u vedení.

12 Diskuse

Výsledky, které přinesla bakalářská práce *Přístupy učitelů prvního stupně ZŠ k rozvoji socio-emočních dovedností*, dále jen jako BP, představené v minulé kapitole budou nyní porovnány a diskutovány s výsledky dalších výzkumů provedených v této oblasti.

Pro porovnání výsledků byly vybrány tři studie. Těmi jsou:

- *Percepce a zkušenosti učitelů základních škol týkající se socio-emočního učení v Ontariu*, dále jen jako Studie 1.
- *Postoje učitelů k rozvoji socio-emočních dovedností na základních školách v Řecku*, dále jen jako Studie 2.
- *Názory učitelů na socio-emoční dovednosti a jejich pohled na socio-emoční vzdělávací programy*, dále jen jako Studie 3.

Porovnání se Studií 1

Největší shoda dat nabytých v průběhu výzkumné části této práce byla zaznamenána se Studií 1. Respondenti sdíleli názor, že považují SED za důležité, a z tohoto důvodu je nutné se zasazovat o jejich rozvoj. V obou studiích se objevilo přesvědčení, že primární odpovědnost za tento rozvoj závisí na rodičích daného dítěte, protože právě oni mu předávají vzorce chování a základní hodnoty. Respondenti také zdůraznili, že s rozvojem SED je ideální začít již v raném věku dítěte, neboť tyto dovednosti mohou být užitečné po celý život.

V obou výzkumech bylo zjištěno, že respondenti považují SEL za významné pro budování bezpečného a podporujícího prostředí třídy. SEL přispělo k vybudování kvalitnějších vztahů mezi spolužáky, ale i mezi třídou a učitelem.

U Studie 1 se objevilo tvrzení, že SED přispívají ke zlepšení duševního zdraví žáků. Tato informace nebyla u výzkumu pro BP explicitně řečena, nicméně respondenti sdělili, že SEL může podporovat emoční odolnost.

Zatímco ve Studii 1 dotazovaní identifikovali pozitivní vliv SED i na školní výsledky žáků, tento názor se u respondentů bakalářského výzkumu neobjevil. Vyšší motivovanost žáků se ovšem objevila v odpovědích obou výzkumů.

Respondenti uvedli, že je škola, na které působí, podporuje k rozvoji SED u žáků. Jediný, kdo nesdílel tento názor byl Respondent 2, který se účastnil výzkumu pro BP.

V otázce překážek při realizaci SEL respondenti bakalářského výzkumu nejčastěji uváděli časovou omezenost. Tvrdili, že pro začlenění SEL do výuky mnohdy nezbyvá dostatek času. Jeden z dotazovaných dokonce uvedl, že občas musí dát přednost rozvoji SED na úkor standartního vyučování. Tato překážka nebyla u respondentů Studie 1 identifikována.

Účastník Studie 1 uvedl, že jednou z potíží je pro něj nedostatek materiálů vztahujících se k zařazení SEL do výuky. Ačkoliv tento problém nikdo z respondentů studie pro BP u sebe samých nepozoroval, dva z dotazovaných uvedli, že si všímají lhostejnosti některých učitelů vůči SED. Dotazovaní se domnívali, že zprostředkování kurzů či školení, by těmto učitelům mohlo pomoci k získání motivace pro začleňování SEL do výuky.

V jedné z odpovědí ve Studii 1 bylo poukázáno na překážku způsobenou odporem některých rodičů žáků, kteří nesouhlasili se zaváděním nových způsobů vyučování, například i těch týkajících se SEL. Taktéž jeden z respondentů bakalářského výzkumu poukázal na obtíže zapříčiněné rodiči žáka. Zmiňoval, že primární odpovědnost za rozvoj SED u žáka závisí právě na jeho rodině. Uvedl, že pokud rodiče pro dítě nevytváří podnětné prostředí, nesnaží se mu předávat základní hodnoty a vzorce správného chování, jeho náprava ve škole může být z uvedených důvodů ztížena.

Zatímco všichni respondenti výzkumného šetření pro BP v minulosti absolvovali alespoň jeden kurz týkající se rozvoje SED u žáků, ve Studii 1 takovým školením prošli pouze dva ze tří dotazovaných.

Výsledky obou empirických výzkumů naznačovaly pozitivní přístup učitelů k SEL. Dotazovaní sdělili, že se aktivně zasazují o jejich rozvoj, a to i přesto, že při realizaci naráží na určité překážky.

Porovnání se Studií 2

Výsledky Studie 2 nebyly z pohledu rozvoje SED příliš povzbudivé. Na rozdíl od studie pro BP nebyli respondenti schopni popsat, co jsou SED. Účastníci rozhovoru pro BP vypověděli, že SED považují za významné pro rozvoj lidské osobnosti. Následně vyjmenovali, na které aspekty mohou mít SED vliv, např. sebeovládání, emoční odolnost, začlenění do kolektivu, zlepšení komunikace, řešení konfliktů atd. Respondenti Studie 2 byli

schopni identifikovat pouze absenci SED u žáků, kteří se vyznačují rizikovým chováním. Blíže specifikovat význam SED ovšem nedokázali.

Jisti si nebyli ani technikami, které by mohli při rozvoji SED na žácích uplatnit. Uvedli, že pokud se žák chová nevhodně, nejčastěji se uchylují k trestům. Zazněli od nich ovšem i metody jako je diskuse o vzniklém o problému. Naopak účastníci šetření pro BP vypověděli, že během svého pedagogického působení využívají mnoho metod, ale i certifikovaných programů SEL. Mezi uvedenými zazněly např. metody dramatizace, zpětná vazba, reflexe vyučování a reflexe chování žáků, kolektivní úkoly atd.

Vzhledem k tomu, že neměli respondenti Studie 2 téměř žádné znalosti o tématu SED, považovali právě toto za největší překážku při jejich implementaci do výuky.

V obou empirických šetřeních se dotazovaní učitelé shodli na významu SED. Sdíleli také názor, že je nutné se zasazovat o jejich rozvoj ve školním prostředí.

Porovnání se Studií 3

Respondenti Studie 3 nebyli schopni SED definovat, převážná většina z nich o tomto pojmu dokonce ani neslyšela, přesto o nich ovšem měli alespoň určitou představu.

Bylo zjištěno, že respondenti Studie 3 během vyučování SED rozvíjí, aniž by si to uvědomovali. Stejně výsledky přinesl i bakalářský výzkum, ve kterém respondenti vypověděli, že aktivity pro SEL do výuky zařazují automaticky, bezděčně. Oproti respondentů Studie 3 navíc dodali, že SEL integrují i intencionálně.

Zatímco účastníci výzkumu pro BP, měli povědomí o existujících programech SEL a některé z nich dokonce využívali v průběhu vyučovacích hodin, respondenti Studie 3 o žádném programu pro rozvoj SED neslyšeli.

Podobné výsledky se objevili i při dotázání, zdali v minulosti absolvovali nějaké školení týkající se začleňování SEL do výuky. Všichni dotázaní participující v bakalářském výzkumu absolvovali minimálně jedno takové školení. Naopak ve Studii 3 žádný z respondentů takovým kurzem neprošel.

Ačkoliv pozitivnější výsledky z hlediska povědomí o SED byly identifikovány v bakalářském výzkumu, respondenti obou empirických šetřeních projevíli zájem získat více informací na toto téma a zlepšit se díky tomu při implementaci SEL do školním prostředí.

Možné příčiny rozdílných výsledků

Nyní, když byly představeny rozdíly a podobnosti mezi jednotlivými výzkumy, je vhodné reflektovat, co mohlo ovlivnit získaná data a jak k nim přistupovat.

Každý z uvedených výzkumů probíhal v jiném státě, výsledky ovšem nereprezentují objektivní situaci daného státu. Jedná se totiž o kvalitativní studie, které byly prováděny na relativně malém vzorku lidí. Z tohoto důvodu není možné výsledky generalizovat a chápat je na celostátní úrovni.

Názvy studií *Percepce a zkušenosti učitelů základních škol týkající se socio-emočního učení v Ontariu* a *Postoje učitelů k rozvoji socio-emočních dovedností na základních školách v Řecku*, se mi z výše uvedených důvodů jeví jako nevhodně zvolené.

Výzkumy byly provedeny mezi lety 2014 do současnosti, což mohlo být taktéž jedním z faktorů ovlivňujícím výsledky výzkumných šetření. Téma SED je stále poměrně nové. Neustále vznikají nové materiály, doporučení, programy a kurzy k jejich rozvoji. Díky tomu se více dostávají do povědomí nejen učitelů, ale i široké veřejnosti. Dostupnost literatury a metodik vztahujících se k SED se zlepšuje, je ovšem důležité vzít v úvahu, že se situace mohla v minulosti lišit.

V neposlední řadě mohou být rozdíly způsobeny sociální, ekonomickou či politickou situací regionů, ve kterých se dané školy nacházely.

Závěr

Tato bakalářská práce se zabývala přístupy učitelů prvního stupně základních škol k rozvoji socio-emočních dovedností žáků. V teoretické části byl představen koncept SED, který byl následně rozebrán z hlediska klíčových složek SED, jejich významu a způsobů jejich rozvíjení ve školním prostředí. Čtenáři dále získali přehled o programech pro rozvoj SED, které se v současnosti využívají na prvním stupni ZŠ v ČR. Jedna z kapitol byla zaměřena na stav zařazení SED do kurikulárních dokumentů užívaných v ČR. V neposlední řadě byly prezentovány tři studie zabývající se sledovanou problematikou.

Empirická část byla realizovaná formou kvalitativního výzkumu. Jednalo se o polostrukturované rozhovory, jichž se účastnilo celkem pět respondentů, učitelů prvního stupně ZŠ. Cílem bylo zjistit, jak učitelé během svého pedagogického působení rozvíjí socio-emoční dovednosti žáků, jak jim rozumí, jaké metody užívají k jejich rozvoji a zda jsou k jejich rozvoji u žáků podporováni školou.

Z výsledků vyplynulo, že učitelé považují SEL za důležitou součást vzdělávání. Během svého pedagogického působení využívají řadu metod sloužících k rozvoji SED. Dotazovaní zmínili, že se během vyučování snaží zapojovat žáky do skupinových prací a diskusí. SEL praktikují i formou dramatizace a hraní rolí. Do vyučování integrují specializované metody a programy pro socio-emoční rozvoj. Úroveň podpory integrace SEL do vyučování ze strany škol se liší. Někteří učitelé ji vnímají jako dostatečnou, jiní by uvítali výraznější pomoc a oporu.

Stanovené cíle empirického výzkumu byly naplněny. Budoucí výzkumná šetření by se mohla zaměřit například na srovnání různých metod rozvoje SED a jejich efektivity.

Význam SED pro úspěšnou integraci žáků do společnosti i pro jejich budoucí osobní a profesní život je nezanedbatelný. Proto by rozvoji těchto klíčových kompetencí měla být věnována patřičná pozornost na všech úrovních vzdělávacího systému. Věřím, že tato práce může posloužit jako cenný vhled do současné praxe rozvoje SED na prvním stupni ZŠ a stát se tak odrazovým můstkem pro další výzkum.

Seznam použité literatury

BRADBERRY, Travis; GREAVES, Jean a DYSRYTMIC, Cuba. *Emoční inteligence*. Brno: BizBooks, 2013. ISBN 978-80-265-0039-1.

CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted, 2020. Online. In: CASEL. Dostupné z: <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>. [cit. 2024-02-15].

CRISOGEN, Disca Tiberiu, 2016. Types of Socialization and Their Importance in Understanding the Phenomena of Socialization. Online. *European Journal of Social Science Education and Research*. Roč. 3, č. 1, s. 1-10. ISSN 2312-8429. Dostupné z: <https://doi.org/10.26417/ejser.v5i1.p331-336>. [cit. 2024-03-03].

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2020. Online. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs>. [cit. 2024-03-11].

DANNER, Daniel; LECHNER, Clemens M. a SPENGLER, Marion. Editorial: Do We Need Socio-Emotional Skills? Online. *Frontiers in Psychology*. 2021, roč. 12. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.723470>. [cit. 2023-11-25].

DENHAM, S. A.; WYATT, T. M.; BASSETT, H. H.; ECHEVERRIA, D. a KNOX, S. S. Assessing Social-Emotional Development in Children From a Longitudinal Perspective. Online. *Journal of Epidemiology and Community Health*. 2009, č. 63, s. 37-52. Dostupné z: <https://doi.org/DOI: 10.1136/jech.2007.070797>. [cit. 2024-02-04].

DICICCO-BLOOM, Barbara a CRABTREE, Benjamin F. The qualitative research interview. Online. *Medical Education*. 2006, roč. 40, č. 4, s. 314-321. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>. [cit. 2024-02-09].

Emoční management: aktivity a hry, 2018. Online. In: Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. Dostupné z: <https://www.podporainkluze.cz/wp-content/uploads/2021/02/EMO-hry-aktivity.pdf>. [cit. 2024-03-12].

Equity and SEL: SEL can be a lever for advancing educational equity and excellence. Online. In: The CASEL Guide to Schoolwide Social and Emotional Learning. Dostupné z: <https://schoolguide.casel.org/what-is-sel/equity-and-sel/>. [cit. 2024-02-25].

ESEN-AYGUN, Hanife a SAHIN-TASKIN, Cigdem, 2017. Teachers' Views of Social-Emotional Skills and Their Perspectives on Social-Emotional Learning Programs.

Online. *Journal of Education and Practice*. Roč. 8, č. 7, s. 205-215. ISSN 2222-288X. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137527.pdf>. [cit. 2024-04-06].

EURICH, Tasha, 2018. What Self-Awareness Really Is (and How to Cultivate It). Online. *Harvard Business Review*. Roč. 4, s. 1-9. Dostupné z: https://membership.amavic.com.au/files/What%20self-awareness%20is%20and%20how%20to%20cultivate%20it_HBR_2018.pdf. [cit. 2024-02-17].

EXNEROVÁ, Markéta; KAUFHOVÁ, Tereza a SKÁCELOVÁ, Lenka, 2015. *Kočíci zahrada: Rozvoj sociálních dovedností dětí v rámci prevence rizikového chování – Metodika pro učitele*. Online. In: *Klinika adiktologie*. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/file/877/10-kocici-zahrada-nahled.pdf>. [cit. 2024-03-06].

FAJRIYAH, Fajriyah. DEVELOPING SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN EARLY CHILDREN: BEST APPROACHES IN EARLY EDUCATION. Online. *Jurnal Kajian Pendidikan Dan Psikologi*. 2023, roč. 1, č. 1, s. 26-33. ISSN 2988-7526. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.61397/jkpp.v1i1.12>. [cit. 2024-02-12].

FELCMANOVÁ, Lenka; SAŇÁKOVÁ, Petra; BAČOVÁ, Veronika a OLŠANOVÁ, Magdalena, 2023. *Respekt, rozmanitost, rovnost, resilience: metodika socio-emočního učení Society for all, z.s.,*. Online. In: *Society for all, z.s. 1. Praha*, s. 1-20. ISBN 978-80-909068-0-8. Dostupné z: <https://www.societyforall.cz/file/959dc164ad96fc9c03abdf9df9f81e7ac18f1f0f.pdf?name=RRRR%20-%20%C3%BAvod%20Z%C5%A0%20>. [cit. 2024-03-03].

Filozofie pro děti. Online. Člověk v tísní. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/filozofie-pro-deti>. [cit. 2024-03-22].

FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel; BERAN, Jaromír et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Online. In: *Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*, s. 1-120. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf. [cit. 2024-03-09].

GABURA, Ján a PRUŽINSKÁ, Jana. *Poradenský proces*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. ISBN 80-85850-10-9.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence. Metafora*, 2011. ISBN 978-80-7359-832-7.

HUČÍNOVÁ, Lucie. Klíčové kompetence v RVP ZV. Online. *Metodický portál RVP.CZ*. 2005. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/335/klicove-kompetence-v-rvp-zv.html>. [cit. 2024-02-12].

Jablkovi kamarádi. Online. E-CLINIC, Z.Ú. Duševní zdraví dětí. Dostupné z: <https://zipyhokamaradi.cz/jablkovi-kamaradi/>. [cit. 2024-03-04].

Jak se zachovám když...: 36 diskuzních karet pro podporu sociálně-emočního učení, 2020. Online. In: Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. Dostupné z: <https://www.podporainkluze.cz/wp-content/uploads/2021/04/Jak-se-zachovam-kdyz....pdf>. [cit. 2024-03-12].

JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*. Praha: Grada Publishing, a.s, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.

JOMAA, Hajar; DUQUETTE, Cheryll a WHITLEY, Jessica, 2023. Elementary Teachers' Perceptions and Experiences Regarding Social-Emotional Learning in Ontario. Online. *Brock Education Journal*. Roč. 32, č. 1, s. 9-37. Dostupné z: <https://journals.library.brocku.ca/brocked>. [cit. 2024-04-01].

Kočí zahrada, 2024. Online. Magdaléna, o. p. s. Dostupné z: <https://www.magdalena-ops.cz/cs/course/kocici-zahrada-3/>. [cit. 2024-03-24].

LANGMEIER, Jiří, KREJČÍROVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998.

MŠMT, 2023. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. In: Edu.cz. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf. [cit. 2024-02-14].

PALOVÁ, Kateřina; SMÉKALOVÁ, Eleanora; FAASTOVÁ, Dagmar a CHOBOTSKÁ, Tereza, 2017. Program Druhý krok jako podpora rozvoje tvořivosti a sebepojetí dětí mladšího školního věku. Online. *Psychologie a její kontexty*. Roč. 8, č. 2, s. 31-44. ISSN 1805-9023. Dostupné z: https://psychkont.osu.cz/fulltext/2017/2017_2_3_Palova.pdf. [cit. 2024-03-20].

Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2020. Online. Dostupné z: <https://partnerstvi2030.cz/>. [cit. 2024-03-10].

PAYTON, John; WEISSBERG, Roger P.; DURLAK, Joseph A.; DYMICKI, Allison B.; TAYLOR, Rebecca D. et al., 2008. The Positive Impact of Social and Emotional

Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Technical Report. Online. In: *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. Chicago, IL, s. 1-50. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED505370>. [cit. 2024-02-13].

Program MISP. Online. Asociace MISA ČR. Dostupné z: <http://misa-cz.com/program-misp/>. [cit. 2024-04-19].

Průvodce pro rodiče – Jablíkovi kamarádi. Online. In: Duševní zdraví dětí. Dostupné z: https://zipyhokamaradi.cz/wp-content/uploads/2020/02/AF-English-Parents-Guide_CZ.pdf. [cit. 2024-03-04].

RAMIREZ, Thelma; BRUSH, Katharine Brush; RAISCH, Natasha; BAILEY, Rebecca a JONES, Stephanie M., 2021. Equity in Social Emotional Learning Programs: A Content Analysis of Equitable Practices in PreK-5 SEL Programs. Online. *Frontiers in Education*. Roč. 6, s. 1-14. ISSN 2504-284X. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/educ.2021.679467>. [cit. 2024-02-25].

RAPTIS, Ioannis a SPANAKI, Eirini, 2017. Teachers' Attitudes Regarding the Development of Socio-Emotional Skills in Elementary Schools in Greece. Online. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. Roč. 4, č. 1, s. 21-28. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1217247.pdf>. [cit. 2024-04-05].

Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs, 2003. Online. In: . S. 1-60. Dostupné z: <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/?view=true>. [cit. 2024-02-24].

SCHIEPE-TISKA, Anja; DZHAPARKULOVA, Aiymbubu a ZIERNWALD, Lisa. A Mixed-Methods Approach to Investigating Social and Emotional Learning at Schools: Teachers' Familiarity, Beliefs, Training, and Perceived School Culture. Online. *Frontiers in Psychology*. 2021, roč. 12, č. 1, s. 1-16. ISSN 1664-1078. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.518634>. [cit. 2024-02-10].

SCHLUND, Justina; JAGERS, Robert J. a SCHLINGER, Melissa, 2020. Emerging Insights on Advancing Social and Emotional Learning (SEL) as a Lever for Equity and Excellence. Online. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED617387.pdf>. [cit. 2024-02-25].

Society for All, 2023. Online. Dostupné z: <https://www.societyforall.cz>. [cit. 2024-03-11].

ŠÁRA, Filip, 2022. *Do škol má nově přijít i „wellbeing“ . Není jasné, jak na to*. Online. EDUin. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/do-skol-ma-nove-prijit-i-wellbeing-neni-jasne-jak-na-to/>. [cit. 2024-03-06].

Škola porozumění a sdílení, 2024. Online. Dostupné z: <https://spolekspas.cz/>. [cit. 2024-03-24].

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Wellbeing ve škole, 2020. Online. Partnerství pro vzdělávání 2030+. Dostupné z: <https://www.wellbeingveskole.cz/>. [cit. 2024-03-10].

YOPP, Ashley M.; MCKIM, Billy R.; ODOM, Summer F. a HANAGRIFF, Roger. A Multidimensional Needs Assessment of Social Emotional Learning Skill Areas. Online. *Journal of Agricultural Education*. 2017, roč. 58, č. 1, s. 186-206. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.5032/jae.2017.01186>. [cit. 2024-02-07].

Zahájení pilotáže metodik RRRR, 2020. Online. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2022/09/25/zahajeni-pilotaze-metodik-rrrr/>. [cit. 2024-03-03].

ZINS, J. E.; BLOODWORTH, M. R.; WEISSBERG, R. P. a WALBERG, H. J. The scientific base linking social and emotional learning to school success. Online. <https://psycnet.apa.org/record/2008-01790-013>. 2007, roč. 17, č. (2-3), s. 191-210. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10474410701413145>. [cit. 2024-02-09].

ZINS, Joseph E. a ELIAS, Maurice J. Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. Online. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 2007, č. 17(2-3), s. 233-255. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>. [cit. 2023-11-19].

Zipyho kamarádi. Online. E-CLINIC, Z.Ú. Duševní zdraví dětí. Dostupné z: <https://zipyhokamaradi.cz/zipyho-kamaradi/>. [cit. 2024-03-04].

Seznam zkratek

apod.	a podobně
BP	bakalářská práce
CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
ČOSIV	Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání
ČR	Česká republika
EI	emoční inteligence
IQ	intelligenční kvocient
JK	Jablíkovi kamarádi
MISP	Massage in schools programme
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
např.	například
RRRR	Respekt, Rozmanitost, Rovnost, Resilience
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SED	socio-emoční dovednosti
SEL	socio-emoční učení (z angl. socio-emotional learning)
SOFA	Society for All
ŠVP	Školní vzdělávací program
tzv.	takzvaně
ZK	Zipyho kamarádi
ZŠ	základní škola

Přílohy

Příloha 1 – Soubor otázek použitých k polostrukturovanému rozhovoru

Příloha 2 – Přepis rozhovoru

Příloha 3 – Ukázka otevřeného kódování rozhovoru

Příloha 4 – Informovaný souhlas

Příloha 1 - Soubor otázek použitých k polostrukturovanému rozhovoru

Hlavní cíl: Zjistit, jak učitelé prvního stupně ZŠ během svého pedagogického působení rozvíjí socio-emoční dovednosti žáků.

Vedlejší cíle:

Cíl 1: Zjistit, jak rozumí učitelé prvního stupně ZŠ socio-emočním dovednostem.

1. Jak byste definovali pojem „socio-emoční dovednosti“?
2. Jaké klíčové složky podle Vás socio-emoční dovednosti obsahují?

Cíl 2: Zjistit, jakými metodami během svého pedagogického působení rozvíjí socio-emoční dovednosti žáků.

3. Považujete socio-emoční dovednosti za významné pro správný rozvoj osobnosti?

Pokud ano:

⇒ Dokázali byste popsat v čem konkrétně vidíte přínos socio-emočních dovedností pro žáka?

⇒ Jaký význam mají dle Vás SED pro jedince ve společnosti jako takové?

4. Máte pocit, že je SEL přirozenou součástí školních interakcí?
5. Integrujete rozvoj socio-emočních dovedností intencionálně do výuky?
6. Používáte nějaké konkrétní metody k rozvoji socio-emoční dovedností žáků? Pokud ano:
⇒ Můžete uvést příklad?
7. Slyšel/slyšela jste někdy o nějakém z následujících programů určených pro rozvoj SED u žáků mladšího školního věku? RRRR, Zipiho kamarádi atd.
8. Absolvovali jste nějaký kurz/školení na podporu SEL ve školách?

Cíl 3: Zjistit jakým způsobem škola podporuje učitele při rozvoji socio-emočních dovedností.

9. Podporuje Vás škola v rozvoji socio-emočních dovedností žáků?

⇒ Je rozvoj SED součástí ŠVP na Vašem pracovišti?

10. Domníváte se, že by se socio-emočnímu učení mělo ve škole dostávat více prostoru?

Pokud ano:

⇒ Měly by být rozvoji SED vyhrazeny samostatné hodiny, nebo se stačí více zajímat o integraci SEL do běžných vyučovacích hodin?

Pokud ne:

⇒ Z jakého důvodu se tak domníváte?

11. Vidíte nějaké překážky v realizaci SEL? Pokud ano:

⇒ Jaké? (např. nedostatečné vzdělání, časová omezenost, explicitněji je definovat v RVP?)

12. Pokoušeli jste se o šíření povědomí o SEL na Vašem pracovišti (u spolupracovníků, přímo u vedení školy, ...)?

Doplňující otázka:

Máte ze svých zkušeností nějaká doporučení ohledně rozvoje socio-emočních dovedností?

Příloha 2 – Přepis rozhovoru

Tazatel (dále jen jako T): Věděla byste, jak definovat pojem emoční dovednosti?

Respondent (dále jen jako R): Tak já si myslím, že to nějak souvisí se sociálními vztahy, s chování lidí ve společnosti, se sebeovládáním, se schopnostmi, které lze uplatňovat ve společnosti. Jak jednat s lidmi. Asi to úplně přesně nedokážu definovat.

T: Perfektní. Druhá otázka je, jestli byste věděla, jaké jsou klíčové složky těch socio-emočních dovedností. Zkuste na základě toho, jak jste nyní socio-emoční dovednosti popsala vyjmenovat nějaké klíčové kompetence.

R: Tak člověk, který umí ovládat své chování, který si umí poradit v různých třeba vypjatých situacích. Umí s těmi lidmi jednat, umí volit správná slova. Umí třeba ty, lidi dovést tam, kam potřebuje v tom jednání a zároveň je vůči nim empatický.

T: Myslíte, že jsou socio-emoční dovednosti významné pro správný rozvoj osobnosti?

R: No určitě. Pokud se je člověk naučí používat tak i ta jeho osobnost se tím formuje správným směrem.

T: Dokázala byste popsat, v čem konkrétně by mohly mít socio-emoční dovednosti význam pro žáka?

R: Tak určitě by se uměl chovat v kolektivu. Uměl by jednat s dětma, uměl by s nima vyjít, nešel by s nima do konfliktu. Kdyby nějaký konflikt nastal chtěl by ho řešit i ve prospěch ostatních, nejenom ve prospěch sebe.

T: Perfektní. Dokázala byste říct jaký význam by mohly socio-emoční dovednosti mít pro dospělého člověka?

R: No bude se umět do té společnosti lépe začlenit, bude umět lépe jednat s lidmi, tím pádem bude i tu práci vykonávat kvalitněji. Bude asi spokojenější, bude umět řešit konflikty, nebude se hroutit z každé malichernosti.

T: Máte pocit, že socio-emoční učení je přirozenou součástí školních interakcí?

R: No tak samozřejmě, že se snažím je nějakým způsobem vést, protože to jde vlastně i v můj prospěch. Potřebuji abych s těma dětma zvládla to, co je třeba, aby to fungovalo bez větších problémů.

T: Snažíte se socio-emoční učení do vyučování integrovat i intencionálně? Připravujete nějaké aktivity vyloženě zaměřené na toto téma?

R: Tohle hodně souvisí s praxí. Když má učitel dostatek zkušeností, už to pak dělá automaticky. Začínající učitelé musí víc myslet, aby tohle všechno do výuky začleňovali. Později už to jde tak nějak samo. Je to přirozený chod toho výchovně-vzdělávacího procesu ve škole.

T: Používáte nějaké konkrétní metody k rozvoji socio-emočních dovedností?

R: Podle mě není žádný muštr na to co používat, ale spíš to vyplývá z toho, jaké ty děti jsou a jakou mají povahu, jakou mají rodinu, jak se chovají v tom kolektivu. Na každé dítě funguje něco jiného. Neexistuje žádný vzor, podle kterého by se dalo chovat úplně ke všem. Musí se vycházet z té situace, jaká v té třídě je, jaká je okamžitá, jaká je dlouhodobá, jaký se sešel kolektiv.

T: Ehmm. A používáte třeba nějaké aktivity s příběhy, kde by se například na zvířátkách představilo nějaké chování? Hraní rolí, cvičení s dýcháním nebo něco podobného?

R: Tak já nemám úplně mrňavé děti. Teď učím třetí, čtvrtou a pátou třídu. Hodně používáme třeba rozhovor, že mají říct co, co se jim líbí nebo co se jim povedlo. Co třeba někdo udělal špatně, poučit se z toho. Naopak co udělali dobře. Je to spíš takové povídání si navzájem. Čím jsou starší, tím už ty hry nejsou úplně na místě.

T: Jasně. Takže nějaká jakoby zpětná vazba dejme tomu.

R: Ano. Ona tam musí být okamžitá reakce kdykoliv se objeví nějaký problém. Musí se to řešit hned, nejde to odsouvat. No a aby ty děti samy si přišly na nějaký způsob řešení, ne, abych jim ho já vnucovala. Oni musí sami přijít na to, jakou cestou se vydat. To je daleko efektivnější, než když jim něco z pozice staršího jakoby ne poradím, ale přímo nařídím. Lepší je, když si na to přijdou sami, ale musím je k tomu trochu navést.

T: Nyní vyjmenuji programy, které se již v českých školách používají. Zajímalo by mě, jestli jste o nějakém z nich už někdy slyšela. A jsou to třeba Zipyho kamarádi, Jablíkovi kamarádi, Kočičí zahrada, Druhý krok, Filozofie pro děti, RRRR. Spoustu metodických materiálů nabízí ještě ČOSIV, což je Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. Máte pocit, že o některém z nich slyšela?

R: Tu Kočičí zahradu jsem s dětma dělala. Už si to úplně nepamatuji. Bylo to na příbězích koček. Probíraly se tam různé situace a dávaly se návody, jak se správně chovat. Taková etická výchova na základě příbězích zvířátek, ale to je spíš pro menší děti.

T: Absolvovala jste nějaký kurz/školení na podporu socio emočního učení ve škole?

R: Jezdívala jsem na školení etické výchovy, kde vždycky se probíralo nějaké téma. Řešilo se tam jak vytvářet různé aktivity pro děti.

T: Podporuje Vás v rozvoji socio-emoční dovedností Vaše škola, její vedení?

R: No samozřejmě to je v zájmu školy, aby všechno fungovalo tak jak má. Aby děti byly emočně vyspělé, aby to všechno zvládaly. Máme tam výchovnou poradkyni, která dává různé návody. Pokud jsou nějaké problémy, tak to i spolu řešíme. Takže tohle si myslím, že by mělo být na každé škole.

T: Víte, jestli jsou na Vašem pracovišti socio-emoční dovednosti nějak definované v rámci ŠVP?

R: Nevím přesně. Ten rozvoj socio-emočních dovedností je začleněný do různých předmětů, prolíná se všemi předměty a různými tématy. Ale je to vlastně začleněné do výukových materiálů. Děti se s tím od první třídy setkávají.

T: Myslíte, že by se socio-emočnímu učení mělo ve škole dostávat více prostoru?

R: Určitě. Když děti nebudou v této oblasti dostatečně silné, tak pak nedokážou řešit jakýkoliv problém. Tohle je základ všeho, aby v životě se k něčemu dostali. Aby si uměli poradit, protože různé problémy je budou provázet celý život, nejenom teď. Čím budou starší, tím budou přibývat jejich starosti. Oni se musí naučit je zvládat a překonávat v co nejranějším věku.

T: Máte pocit, že by rozvoji socio-emočních dovedností měly být vyhrazeny samostatné hodiny nebo se stačí zajímat o jejich integraci v rámci běžných vyučovacích hodin.

R: To by bylo ideální, kdyby byly samostatné hodiny, jenomže už teď je ten učební plán „nadupaný“. Je problém tam včlenit cokoli navíc. To už by ty děti musely být ve škole od rána do noci, aby to všechno zvládlo. Takže jako taková nejschůdnější cesta je, že se to včlení do něčeho, co už je dané.

T: No tím jste mi trochu odpověděla na další otázku. Vidíte nějaké překážky v realizaci socio-emočních učení? Napadá Vás třeba ještě něco kromě toho, že ta výuka je časově omezená?

R: No spíš si myslím, že ta zodpovědnost by se hodně měla přesunout na rodinu, tam dostává dítě základ. Děti mají prvotní vzor v rodině. I když třeba škola je něco naučí

a snaží se je nějakým způsobem navést k něčemu lepšímu, tak stejně ta rodina má ten základní vliv na dítě. Pokud je ten vliv rodiny je špatný, tak to dítě nikdy nebude lepší. I kdybychom se snažili.

T: Ehmm, perfektní. Snažila jste se někdy o šíření povědomí o socio-emočních dovednostech na Vašem pracovišti? Snažila jste se třeba apelovat u vedení školy nebo u svých spolupracovníků, že by bylo potřeba se o toto téma více zajímat? Například zajistit nějaká školení pro pedagogy nebo zajistit více aktivit pro žáky.

R: Naštěstí v tomhle máme docela velikou podporu u výchovné poradkyně. Když je nějaký problém, tak se snaží nějaký kurz nebo školení získat, nebo pro děti připravit nějakou akci. Jsem spokojená, že se tam pro děti dělá maximum, takže tu potřebu jsem zatím neměla.

T: Perfektní. Už tedy jenom poslední doplňující otázka. Máte ze svých zkušeností nějaká doporučení ohledně rozvoje socio-emočních dovedností? Mohla byste říct, co se Vám nejvíce osvědčilo, co pomáhá k tomu, abyste si udržovala příjemné klima v té třídě, aby Vás žáci poslouchali a navzájem spolu vycházeli?

R: Tak mě zatím vždycky fungoval takový klidný mírný přístup. Hodně s dětma ovšem mluvit, všechno jim vysvětlovat a vést je k tomu správnému právě tím mým klidem. Jo, že takhle si myslím si, že když třeba, kdybych na ně křičela, nebo snažila se něco násilím do nich nacpat, tak ten efekt nebude takový. Ten klidný přístup na ně uplatňuji, takže tohle zatím funguje a myslím si, že snad bude fungovat i dál.

Příloha 3 – Ukázka otevřeného kódování rozhovoru

20 T: Používáte nějaké konkrétní metody k rozvoji socio-emočních dovedností?

21 R: Podle mě není žádný muštr na to co používat, ale spíš to vyplývá z toho, jaké ty
22 děti jsou a jakou mají povahu, jakou mají rodinu, jak se chovají v tom kolektivu. Na
23 každé dítě funguje něco jiného. Neexistuje žádný vzor, podle kterého by se dalo
24 chovat úplně ke všem. Musí se vycházet z té situace, jaká v té třídě je, jaká je
25 okamžitá, jaká je dlouhodobá, jaký se sešel kolektiv.

26 T: Emmm. A používáte třeba nějaké aktivity s příběhy, kde by se například na
27 zvířátkách představilo nějaké chování? Hraní rolí, cvičení s dýcháním nebo něco
28 podobného?

26 R: Tak já nemám úplně mrňavé děti. Teď učím třetí, čtvrtou a pátou třídu. Hodně
27 používáme třeba rozhovor, že mají říct co, co se jim líbí nebo co se jim povedlo. Co
28 třeba někdo udělal špatně, poučit se z toho. Naopak co udělali dobře. Je to spíš
29 takové povídání si navzájem. Čím jsou starší, tím už ty hry nejsou úplně na místě.

26 T: Jasně. Takže nějaká jakoby zpětná vazba dejme tomu.

30 R: Ano. Ona tam musí být okamžitá reakce kdykoliv se objeví nějaký problém. Musí
31 se to řešit hned, nejde to odsouvat. No a aby ty děti samy si přišly na nějaký způsob
32 řešení, ne, abych jim ho já vnucovala. Oni musí sami přijít na to, jakou cestou se
33 vydat. To je daleko efektivnější, než když jim něco z pozice staršího jakoby ne
34 poradím, ale přímo nařídí. Lepší je, když si na to přijdou sami, ale musím je k tomu
35 trochu navést.

36 T: Nyní vyjmenuji programy, které se již v českých školách používají. Zajímalo by mě,
37 jestli jste o nějakém z nich už někdy slyšela. A jsou to třeba Zipyho kamarádi,
38 Jablíkovi kamarádi, Kočičí zahrada, Druhý krok, Filozofie pro děti, RRRR. Spoustu
39 metodických materiálů nabízí ještě ČOSIV, což je Česká odborná společnost pro
inkluzivní vzdělávání. Máte pocit, že o některém z nich slyšela?

36 R: Tu Kočičí zahradu jsem s dětma dělala. Už si to úplně nepamatuji. Bylo to na
37 příbězích koček. Probíraly se tam různé situace a dávaly se návody, jak se správně
38 chovat. Taková etická výchova na základě příbězích zvířátek, ale to je spíš pro menší
39 děti.

40 T: Absolvovala jste nějaký kurz/školení na podporu socio emočního učení ve škole?

40 R: Jezdívala jsem na školení etické výchovy, kde vždycky se probíralo nějaké téma.
41 Řešilo se tam jak vytvářet různé aktivity pro děti.

42 T: Podporuje Vás v rozvoji socio-emoční dovedností Vaše škola, její vedení?

42 R: No samozřejmě to je v zájmu školy, aby všechno fungovalo tak jak má. Aby děti byly
43 emočně vyspělé, aby to všechno zvládaly. Máme tam výchovnou pořadkyni, která
44 dává různé návody. Pokud jsou nějaké problémy, tak to i spolu řešíme. Takže tohle si
45 myslím, že by mělo být na každé škole.

- 46 **A:** Víte, jestli jsou na Vašem pracovišti socio-emoční dovednosti nějak definované v rámci ŠVP?
- 47 **R:** Nevím přesně. Ten rozvoj socio-emočních dovedností je začleněný do různých předmětů, prolíná se všemi předměty a různými tématy. Ale je to vlastně začleněné do výukových materiálů. Děti se s tím od první třídy setkávají.
- 48 **A:** Myslíte, že by se socio-emočnímu učení mělo ve škole dostávat více prostoru?
- 49 **R:** Určitě. Když děti nebudou v této oblasti dostatečně silné, tak pak nedokážou řešit jakýkoliv problém. Tohle je základ všeho, aby v životě se k něčemu dostali. Aby si uměli poradit, protože různé problémy je budou provázet celý život, nejenom teď. Čím budou starší, tím budou přibývat jejich starosti. Oni se musí naučit je zvládat a překonávat v co nejranějším věku.
- 50 **A:** Máte pocit, že by rozvoji socio-emočních dovedností měly být vyhrazeny samostatné hodiny nebo se stačí zajímat o jejich integraci v rámci běžných vyučovacích hodin.
- 51 **R:** To by bylo ideální, kdyžby byly samostatné hodiny, jenomže už teď je ten učební plán „nadupáň“. Je problém tam včlenit cokoliv navíc. To už by ty děti musely být ve škole od rána do noci, aby to všechno zvládlo. Takže jako taková nejschůdnější cesta je, že se to včlení do něčeho, co už je dané.
- 52 **A:** No tím jste mi trochu odpověděla na další otázku. Vidíte nějaké překážky v realizaci socio-emočních učení? Napadá Vás třeba ještě něco kromě toho, že ta výuka je časově omezená?
- 53 **R:** No spíš si myslím, že ta zodpovědnost by se hodně měla přesunout na rodinu, tam dostává dítě základ. Děti mají prvotní vzor v rodině. I když třeba škola je něco naučí a snaží se je nějakým způsobem navést k něčemu lepšímu, tak stejně ta rodina má ten základní vliv na dítě. Pokud je ten vliv rodiny je špatný, tak to dítě nikdy nebude lepší. I kdybychom se snažili.
- 54 **A:** Emmm, perfektní. Snažila jste se někdy o šíření povědomí o socio-emočních dovednostech na Vašem pracovišti? Snažila jste se třeba apelovat u vedení školy nebo u svých spolupracovníků, že by bylo potřeba se o toto téma více zajímat? Například zajistit nějaká školení pro pedagogy nebo zajistit více aktivit pro žáky.
- 55 **R:** Naštěstí v tomhle máme docela velkou podporu u výchovné poradkyně. Když je nějaký problém, tak se snaží nějaký kurz nebo školení získat, nebo pro děti připravit nějakou akci. Jsem spokojená, že se tam pro děti dělá maximum, takže tu potřebu jsem zatím neměla.
- 56 **T:** Perfektní. Už tedy jenom poslední doplňující otázka. Máte ze svých zkušeností nějaká doporučení ohledně rozvoje socio-emočních dovedností? Mohla byste říct, co se Vám nejvíce osvědčilo, co pomáhá k tomu, abyste si udržovala příjemné klima v té třídě, aby Vás žáci poslouchali a navzájem spolu vycházeli?

Příloha 4 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s hlasovým nahráváním rozhovoru a využití získaných dat pro účely bakalářské práce s názvem Přístupy učitelů prvního stupně základní školy k rozvoji socio-emočních dovedností žáků

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Bylo mi sděleno, za jakým účelem bude rozhovor prováděn a jak bude naloženo se získanými daty.
- Nahrávání rozhovoru bude využito pouze pro potřeby vypracování bakalářské práce.
- Hlasový záznam rozhovoru bude po přepsání smazán, přepis zůstane jako součást bakalářské práce archivován.
- Přepis výzkumného rozhovoru může být přiložen k bakalářské práci.
- Byla mi sdělena opatření zajišťující anonymitu. Osobní údaje, jako jméno či jakékoliv další informace vedoucí k identifikaci mé osoby, nebudou nikde zveřejněny.

Datum:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka: