

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Standardy kompetencí sociálně-emočního učení ve středním dětství

Standards of social and emotional learning competencies in middle childhood



Magisterská diplomová práce

Autorka:

Vedoucí práce:

Studijní obor a program:

Mgr. Bc. Lucie Michalová

Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Psychologie, navazující

Olomouc

2021

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Standardy kompetencí sociálně – emočního učení ve středním dětství “ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Kroměříži dne 27.3.2021

Podpis

Poděkování

Ráda bych vyjádřila poděkování vedoucí své diplomové práce Mgr. Kateřině Palové, Ph.D. za její cenné rady, kreativitu a laskavé vedení. Dále chci vyjádřit vděčnost za nekonečnou podporu manželovi, rodině a přátelům.

Obsah

Úvod	5
1 Výzkumná problematika a cíle	6
2 Období středního dětství.....	9
2.1 Charakteristika období a vstup do školy	9
2.2 Dětské vývojové teorie a jejich přínos	11
2.3 Motorický vývoj ve středním dětství.....	19
2.4 Kognitivní vývoj ve středním dětství	20
2.5 Sociální a emoční vývoj ve středním dětství	21
2.5.1 Emoce a dítě.....	22
2.5.2 Socializace dítěte.....	28
2.5.3 Self a dítě.....	31
3 Sociálně-emoční učení.....	34
3.1 Personální, emoční a sociální inteligence	40
3.2 Kompetence sociálně – emočního učení.....	42
3.2.1 Jádrové kompetence sociálně – emočního učení dle CASEL.....	45
4 Analýza standardů sociálně-emočních kompetencí státu Illinois (USA)	51
4.1 Cíle, standardy a očekávané výstupy kompetencí sociálně-emočního učení v 3. a 5. ročníku ZŠ.....	52
4.2 Popisy výstupů standardů v 1. až 5. ročníku	57
4.3 Vývojové aspekty výstupů kompetencí a návrhy výzkumů	68
4.4 Praxe sociálně – emočního učení Illinois.....	73
5 Analýza Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání v České republice a vybraných výstupů.....	76
5.1 Klíčové kompetence RVP ZV a jejich výsledky na konci 5. ročníku	78
5.2 Vybrané vzdělávací obory – očekávané výstupy a indikátory standardů v 3. a 5. ročníku ZŠ.....	81
5.2.1 Doplnující vzdělávací obor Etická výchova a očekávané výstupy v 3. a 5. ročníku.....	84
5.3 Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova a očekávané výstupy	85
5.4 Praxe osobnostní a sociální výchovy RVP ZV a další programy	87
Diskuze	91
Závěry	96
Souhrn.....	98
Seznam použitých zdrojů a literatury	100
Seznam příloh	108

Úvod

Jedná se o teoretickou práci, která rozšiřuje vědecké poznání zvoleného tématu v českém prostředí. Pro konkrétní téma mé diplomové práce „Standardy kompetencí sociálně-emočního učení ve středním dětství“ byla důležitým krokem volba vedoucí práce, jež se problematikou sociálně-emočního učení zabývá několik let. Ve spolupráci s ní byla vytyčena potřeba zmapování očekávaných výstupů sociálně-emočního učení a také vývojových aspektů kompetencí sociálně-emočního učení.

Vybrané téma mé magisterské práce spadá do okruhu základních psychologických disciplín pedagogické psychologie a vývojové psychologie. Dále uplatňuje znalosti z obecné, sociální psychologie a psychologie osobnosti. Téma zjevně přesahuje do pedagogických věd, neobejde se však bez kritické analýzy psychologické stránky problému. Důvodem je především vývojový aspekt kompetencí a také potřeba ověřovat očekávané výstupy (tj. porovnávat skutečnost s definovaným standardem). Pro implementaci sociálně-emočního učení ve škole jsou znalosti a dovednosti školních psychologů velkým přínosem. Výběr tématu a oblasti výzkumu vychází z mého zájmu a zároveň předznamenává mou specializaci v budoucí odborné praxi.

Standardy a očekávané výstupy kompetencí sociálně-emočního učení jsou u nás nedostatečně zmapovány. Cílem práce bylo identifikovat a popsat standardy a očekávané výstupy kompetencí sociálně – emočního učení u žáků 1. stupně ZŠ na konkrétním případu a předložit je českému čtenáři. Popsala jsem přístup českého *Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání* v oblasti sociálního a emočního rozvoje žáků. V práci diskutuji vývojový aspekt rozvoje kompetencí a očekávaných výstupů sociálně-emočního učení ve středním dětství. Předložené očekávané výstupy mohou být podrobeny dalšímu ověřování odborníky z oblasti psychologie a pedagogiky dle mých výzkumných návrhů. V praxi mohou popisy výstupů sloužit jako metodická pomůcka pro tvorbu výchovně-vzdělávacích projektů zaměřených na rozvoj sociálně-emočních kompetencí a pro pozorování či hodnocení míry osvojení jednotlivých kompetencí.

1 Výzkumná problematika a cíle

Potřeby zmapování očekávaných výstupů sociálně-emočního učení (dále SEL) a vývojových aspektů kompetencí můžeme považovat za výzkumné problémy v dané oblasti, jejichž formulování bylo dále zpřesněno v podobě cílů mé diplomové práce.

Inspirací pro porozumění a formulaci výzkumného problému byly dostupné soubory Národního pedagogického institutu ČR, jež obsahují tabulky s očekávanými výstupy (OV) učení pro rozvoj základních gramotností (čtenářské, digitální a matematické gramotnosti). Očekávané výstupy představují indikátory vymezující vzdělávací cíle na úrovni výstupů, kterých by děti a žáci měli v jednotlivých etapách předškolního a základního vzdělávání dosáhnout ve vybraných gramotnostech. Indikátory jsou formulovány tak, aby jejich dosažení bylo u všech dětí a žáků možné pozorovat, u většiny i ověřovat a hodnotit míru jejich dosažení, a tím monitorovat reálnou úroveň osvojení jejich vybraných gramotností (Národní pedagogický institut ČR, 2019). Zaujala nás idea, zda by bylo možné vysledovat dostupné očekávané výstupy také pro oblast sociálně – emočního učení a představit je českému čtenáři.

S tematikou sociálně – emočního učení jsem se setkala již v průběhu studia bakalářského a později magisterského programu v rámci předmětů pedagogická a školní psychologie. Ač je mi téma blízké, nepodstoupila jsem žádný výcvik v konkrétním programu SEL a mám tak jistý odstup a kritický postoj.

Pro tuto práci jsme si zvolila následující cíle:

Cíl 1: Identifikovat a popsat standardy a očekávané výstupy kompetencí sociálně – emočního učení a předložit je českému čtenáři.

Cíl 2: Analyzovat a popsat Rámcový vzdělávacím program ZV ČR v souvislosti s očekávanými výstupy kompetencí sociálně – emočního učení.

Cíl 3: Posoudit vývojový aspekt výstupů kompetencí sociálně-emočního učení ve středním dětství.

Cíl 4: Navrhnout možné varianty výzkumného šetření.

Odpovědi na výzkumné otázky jsou vzhledem ke snaze zachovat smysluplnou návaznost textu v daných kontextech rozmístěny v různých kapitolách diplomové práce, které se danou problematikou zabývají. Stručný souhrnný přehled odpovědí na výzkumné otázky je k dispozici v kapitole *Závěry* a výsledky jsou diskutovány v kapitole *Diskuze*. Odpověď na cíl 1 nalezne čtenář v kapitole 4. V této kapitole seznamuji čtenáře podrobně se standardy, očekávanými výstupy a popisy výstupů kompetencí sociálně – emočního učení dle analýzy konkrétního případu státu Illinois (USA) (tj. cíl 1). Odpověď na cíl 2 je k dispozici v kapitole 5. Zde předkládám analýzu českého přístupu k sociálnímu a emočnímu rozvoji žáků a očekávaných výstupů na podkladu *Rámcového vzdělávacího programu ZV*. Cíle 3 a 4 jsou zodpovězeny v podkapitole 4.3. Na základě indikátorů Illinois a znalostí o sociálně-emočním rozvoji ve středním dětství diskutuji o vývojových aspektech výstupů kompetencí sociálně-emočního učení (tj. cíl 3). Za účelem ověření vhodnosti indikátorů navrhuji možnosti výzkumného šetření (tj. cíl 4). V praxi se mohou očekávané výstupy a popisy výstupů využít jako metodická pomůcka, která však vyžaduje další zpracování.

V rámci dělení základních cílů vědeckého zkoumání dle Ferjenčíka (2000) je cílem mé diplomové práce deskripce, tedy popis a orientace v problému, jež využívá principu kategorizace a klasifikace. Jedná se o teoretickou práci orientovanou monotematicky. Teoretická práce využívá a vzájemně kombinuje obecně teoretické metody vědecké práce. V celém odborném textu užívám hojně analyticko – syntetické poznávací postupy, viditelně v obecnějších kapitolách o charakteristikách středního dětství a sociálně-emočním učení. V konkrétním případě standardizace kompetencí analýzu doplňuji klasifikací. Dále užívám metodu komparace, srovnávám pojetí standardů a kompetencí napříč dvěma případy.

Kapitoly objasňují výzkumný problém na základě předložené teoreticko – kritické analýzy současného stavu výzkumu a poznání. Práce je koncipována do pěti základních kapitol – *Výzkumná problematika a cíle*, *Období středního dětství*, *Sociálně-emoční učení*, *Analýza standardů kompetencí sociálně-emočního učení ve státě Illinois (USA)* a *Analýza Rámcového vzdělávacího programu ZV v České republice a vybraných výstupů*.

Kapitola dvě pojednává o období středního dětství a předkládá poznatky z vývojových teorií a zejména charakterizuje sociální a emoční vývoj dítěte ve středním dětství. Kapitola tři referuje o sociálně – emočním učení a dalších příbuzných konceptech. Pozornost věnuje hlavně jádrovým kompetencím sociálně-emočního učení dle organizace CASEL, které jsou navázány na standardy SEL. Kapitola čtyři poukazuje na konkrétní vybraný případ a

analyzuje sociálně-emoční kompetence ve státě Illinois (USA). Podrobně popisuje cíle, standardy, očekávané výstupy a popisy výstupů kompetencí sociálně – emočního učení žáků na 1. stupni ZŠ. Dále předkládá zjištění o vývojových aspektech a navrhuje výzkumná šetření. Kapitola pět identifikuje a popisuje očekávané výstupy a indikátory standardů v rámci RVP ZV v ČR souvisejícími se sociálně-emočními kompetencemi, zejména v definovaných klíčových kompetencích, vybraných vzdělávacích oblastech a průřezovém tématu pro žáky 1. stupně. Okrajově se v práci také věnují metodikám a programům užívaných v praxi.

2 Období středního dětství

Většina programů a výzkumů sociálně – emočního učení na katedře psychologie se zaměřuje převážně na žáky 1. stupně ZŠ. Proto jsem se také rozhodla zúžit svůj výzkum na tuto skupinu žáků, která věkově spadá do období středního dětství. Nejdříve se zaměřím na časové vymezení a pojmy užívané k označení období. Dále kapitola pojednává o období středního dětství se zaměřením na nejdůležitější poznatky, které přinesly klasické vývojové teorie. Také předkládá a podrobuje výzkumu motorický, kognitivní a sociální a emoční vývoj dítěte ve středním dětství. Zdrojem mi byly publikace českých a zahraničních autorů, kteří se zabývají zejména vývojovou psychologií, pedagogickou a školní psychologií, a také aktuálnější výsledky výzkumů uvedené ve vědeckých článcích.

V kontextu celé práce má velký význam podkapitola charakterizující sociální a emoční vývoj dítěte ve středním dětství. Je totiž zajímavé sledovat, zda nastavené očekávané výstupy kompetencí sociálně-emočního učení, předložené v kapitole čtyři, jsou v souladu s tím, co o sociálním a emočním vývoji v dětství známe z literatury. Na základě toho pak můžu argumentovat o možnostech a limitech rozvoje sociálně-emočních kompetencí ve středním dětství.

2.1 Charakteristika období a vstup do školy

V anglické literatuře se období 6–10 let věku dítěte označuje jako „middle childhood“ – **střední dětství**. Terminologie pro pětileté ontogenetické období, plné psychofyziologický změn, je ovšem neustálená. Často reflektuje typ školské soustavy v zemi autorů publikací o dětském vývoji (Příhoda, 1963). Thorová (2015) taktéž využívá termínu střední dětství, jež dále dělí na **rané střední dětství** trvající od 6 do 9 let a **pozdní střední dětství** neboli prepubescenci trvající od 10 do 11/12 let. Ke stejnému věkovému dělení přistupuje také Vágnerová (2012), v jejím případě se význam školy propisuje do termínů raný školní věk (6–9) a střední školní věk (9–11/12).

Příhoda (1963) používá pojmenování *prepubescent* (prae je před, pubesco dospívám): „*Prepubescence je považována za nejšťastnější životní období, v němž převažuje jarost nad ochablostí, radost nad žalostí a elace nad depresí*“ (Příhoda, 1963, 317).

Matějček (2013) podobně rozděluje období školního věku na tři kratší časové úseky:

- mladší, zahrnující přibližně dva první roky školní docházky

- střední, pokrývající věk osmi až dvanácti let
- starší, kryjící se s obdobím puberty.

Dle Matějčka (2008) je právě relativně krátké **období mladšího školního věku** obdobím, kdy se toho děje s dítětem mnoho a v důsledku toho jsou mezi dětmi velké rozdíly. Zabírá dobu dvou prvních školních tříd, od šesti či sedmi do osmi či devíti let. U chlapců se počítá vždy s hranicí vyšší, zatímco u děvčat nižší. Podobně pak uvažuje autor o dramatické dění ve **starším školním věku** (12–15 let věku, období 7., 8., 9. třídy), které je jen o málo delší a opět zde nacházíme velké interindividuální rozdíly mezi dětmi. Velkou pozornost věnuje **období středního školního věku**. Jedná se o věk 9–12 let (3., 4., 5., 6. třídy), u děvčat již od osmi let věku, u chlapců až do třinácti let věku. Oproti obdobím, které jsou zmíněny výše, tento věk není přechodný, ale je to velká vývojová epocha.

Dosažení věku šesti let je v dětském životě rozhodně výrazným mezníkem. S nástupem povinné školní docházky se děti dostávají z domovů do širších sociálních kontextů. Dodejme, že v ČR je od roku 2017 povinné také předškolní vzdělávání. „*Pro děti, které dosáhnou do 31. 8. pěti let, je předškolní vzdělávání od 1. 9. daného roku povinné*“ (MŠMT, 2020). Nástup dětí do školy nejčastěji v 6 či 7 letech je považován za počátek středního dětství, kterému má předcházet dostatečná **školní zralost a připravenost** dítěte.

Pojem „školní zralost“, již ve svém názvu, odráží biologické zrání nervového systému, které podmiňuje důležité schopnosti jako je soustředění, pracovní vytrvalost, kontrolu impulzivnosti, míru pohyblivosti, vyspělost jemné motoriky aj. Označení „školní připravenost“ více zdůrazňuje aktivní složku výchovy při přípravě dítěte na školu (Matějček, 2011). Mezi hlavní znaky školní zralosti dítěte řadíme: tělesnou zralost a zdravotní způsobilost, rozumovou zralost a citovou a sociální zralost (Langmeier, Krejčířová & Langmeier, 2002).

Úspěšnost ve školní práci závisí na dosažení určité úrovně rozvoje mnoha kompetencí. Úroveň je ovlivněna, jak zráním, tak i zkušenostmi, a proto dětem, které nemají potřebné předpoklady zralosti a dostatečné či přiměřené stimulace, bývá obvykle doporučen odklad nástupu do školy. Žák, má-li uspět, musí na začátku školní docházky splňovat tyto předpoklady (Vágnerová, 2001):

1. Dítě musí být natolik zralé, aby sneslo zátěž školní práce.
2. Dítě musí dosáhnout potřebných předpokladů k učení v oblastech, potřebných pro zvládnutí jednotlivých předmětů.

- rozvoj motoriky (např. manuální zručnosti, motoriky mluvidel, očních pohybů, senzomotorické koordinace)
 - rozvoj zrakového a sluchového vnímání
3. Dítě musí dosáhnou potřebné úrovně rozvoje poznávacích procesů.
 4. Dítě musí mít dostatečně rozvinutou řeč.
 5. Dítě musí být k učení dostatečně motivováno. Důležitost roli hraje emoční regulace.
 6. Dítě se musí umět chovat tak, jak role školáka vyžaduje. Jsou nutné pracovní a společenské návyky, které souvisí s potřebnými volnými vlastnostmi, postojem k plnění povinností a výchovou.

2.2 Dětské vývojové teorie a jejich přínos

Existuje nespočet teoretických rámců, které analyzují, racionalizují a předvídají různé aspekty dětského vývoje. Autoři Avan a Kirkwood (2010) kriteriálně hodnotili klíčové dětské vývojové teorie a rozřadili je do tří hlavních kategorií na základě jejich obsahu a přístupu. Ke každé kategorii přiřadili příklady autorů relevantních teoretických rámců. Jsou jimi:

- deskriptivní (popisné) teorie – Gessell
- psychologické (v angl. construct based) na konstrukt založené teorie – Piaget, Kohlberg, Freud, Erikson
- kontextové (v angl. context based) teorie – Bandura, Vygotsky, Bronfenbrenner

Arnold Gessell se svými spolupracovníky shrnul výsledky systematického pozorování dětí, zejména věkově specifické vývojové normy dítěte a jeho chování, od narození do věku šestnácti let, a to ve třech hlavních publikacích: *The first five years of life* (1940), *The child from five to ten* (1946) a *Youth: years from ten to sixteen* (1956) (Lewis, 1947, Avan & Kirkwood 2010). Bohužel, českým čtenářům nejsou do dnešního dne k dispozici překlady těchto významných děl.

Gessel, Ilg, Ames, Bullis (1946) sledovali ve své dlouhodobé studii růstové přechody a vzorce chování u přibližně padesáti amerických dětí ve věku 5, 6, 7, 8, 9 a 10 let. Sestavili tak profil pro každý věk dítěte z deseti hlavních zkoumaných oblastí:

- motorické charakteristiky: aktivita těla, oči a ruce
- osobní hygiena: jídlo, spánek, vylučování, umývání a oblékání, zdraví a somatické stížnosti, projevy tenze

- emoční exprese: afektivní postoje, pláč a související chování, prosazování a hněv
- strachy a sny
- self (já) a pohlaví (sex)
- interpersonální vztahy: matka a dítě, otec a dítě, sourozenci, rodina, mravy, učitel a dítě, dítě a dítě, skupiny ve hře
- hra a zábava: obecné zájmy, čtení, hudba, radio a kino
- školní život: přizpůsobení škole, chování ve třídě, čtení, psaní, aritmetika
- etický smysl: obviňování a tvoření alibi, reakce na příkaz, trest a pochvalu, rozhodování, smysl pro dobro a zlo, pravdivost a rozlišování vlastnictví
- filozofický pohled na věc: čas, prostor, jazyk a myšlení, válka, smrt, božství

Zásadní kniha *Psychologie dítěte* švýcarského psychologa Jeana Piageta byla dostupná českému čtenáři již v roce 1970. **Jean Piaget** se zabýval zejména kognicí, ale neopomenul také sociální a citovou interakci a morální city a úsudky. Autor rozčlenil kognitivní vývoj dítěte od narození do šestnácti let do čtyř etap: senzomotorická fáze, předoperační fáze, fáze konkrétní operace a formální operace. Piagetem vymezené období 7–11/12 let spadá do **stadia konkrétních operací**. V sedmi či osmi letech si dítě začne vytvářet konkrétní myšlenkové operace. „*Představová inteligence přechází v decentraci založenou na obecných koordinacích činnosti, umožňuje vytvářet operační soustavy transformací a invariant či zachování a osvobozuje představu od skutečnosti o jejích povrchních, obrazných a mylných aspektů*“ (Piaget & Inhelder, 1997, 115).

Piaget rozpracoval také teorii mravního vývoje. Hlavní myšlenkou jeho práce je skutečnost, že se morální myšlení rozvíjí v souvislosti s rozvojem kognitivních funkcí. Tedy, že děti řeší problémy určitými způsoby na základě toho, kolik jim je let. Děti starší devíti let mohou posuzovat záměry (motivaci) člověka. Dítě chápe nové morální vztahy založené na vzájemné úctě a reciprocitě, a to vede k jisté **morální autonomii**. Děti již vidí v pravidlu výsledek dohody mezi účastníky a připouštějí, že pravidla lze měnit, když se účastníci demokraticky dohodnou. Okolo osmi let a později, pak nabývá spravedlnost většího významu než poslušnost. Mladší děti souvislosti se záměry či vztahy jedince nejsou schopny chápat – termín **morální heteronomie**. Takové děti chápou morálku jako souhlas s podřízením se autoritě a předpisu (Piaget & Inhelder, 1997, Cakirpaloglu, 2012).

Lawrence Kohlberg (1973) se zaměřil také na koncept morálního usuzování. Vymezil šest fází orientace morálního usuzování od dětství do dospělosti. Děti mladšího školního věku se nachází v úrovni **předkonvenční morálky**.

Na této úrovni dítě reaguje na kulturní pravidla a nálepky a interpretuje tyto nálepky z hlediska fyzických nebo hedonistických důsledků jednání (trest, odměna, výměna laskavosti) nebo podle fyzické síly těch, kteří vyjadřují pravidla a nálepky. Úroveň je rozdělena do následujících dvou fází:

- Orientace na trest a poslušnost. Fyzické důsledky akce určují její dobrotu nebo špatnost bez ohledu na lidský význam nebo hodnotu těchto důsledků. Vyhýbání se trestu a nepochybná úcta k moci jsou oceňovány samy o sobě, nikoli z hlediska účty k základnímu morálnímu řádu podporovanému trestem a autoritou
- Instrumentální relativistická orientace. Správná akce spočívá v tom, co instrumentálně uspokojuje vlastní potřeby a příležitostně potřeby ostatních. Na lidské vztahy se nahlíží jako na vztahy na trhu. Jsou přítomny prvky spravedlnosti, vzájemnosti (reciprocity) a rovného sdílení, ale vždy jsou interpretovány fyzicky pragmatickým způsobem. Vzájemnost zatím není záležitostí loajality, vděčnosti nebo spravedlnosti (Kohlberg 1973, 499).

Rozšířenou klasickou psychoanalytickou teorií je teorie psychosexuálního vývoje **Sigmunda Freuda**. Stadia pojmenovaná dle hlavních erotogenních zón jsou: orální, anální, falické, genitální, stadium latence a stadium dospělé genitální sexuality. Má zvolená cílová skupina – děti mladšího školního věku – tak spadají do **období latence**, klidu (období mezi 6. rokem a nástupem puberty). Proces sublimace, tedy odvedení sexuálních pudových sil od sexuálních cílů a převedení k cílům novým se odehrává ve vývoji právě začátkem období sexuální latence (odkladu) (Freud & Kučera, 1971). Latentní charakter se vyznačuje právě orientací na vnější, sociální svět, vztahy a absencí sexuálních projevů (Thorová, 2015).

Erik Erikson přinesl teorii psychosociálního vývoje, jež se zdá v dnešních dnech více použitelná a inspirující. Jedno z osmi (devíti) stádií, které vytyčil a je zároveň významné pro účely mé práce, je stadium čtvrté. **Stádium konfliktu mezi pracovitostí (vlastní snaživostí) a méněcenností (nedostačivostí)** (6–12 let).

Tabulka 1: Životní cyklus rozšířený a dokončený (Erikson & Erikson, 1997, 36–37)

Stadium	Psychosexuální stadia a mody	Psychosociální krize	Rozsah významných vztahů	Základní ctnosti (v angl. Basic Strengths)	Jádrová patologie, základní antipatie
Stadium školního věku	„Latence“	Zručnost vs. Méněcennost v angl. Industry vs. Inferiority	„Sousedství“ škola	Schopnost v angl. Competence	Netečnost v angl. Inertia

Pocit nedostačivosti je dystonní pocit, jež pomáhá jít dopředu nejlepším, ale může také dočasně ochromovat horší jedince. Jádrovou patologií je pak taková nedostačivost, která může vést k přílišné soutěživosti anebo uvést jedince do regrese a tím oživení infantilně – genitálního a oidipovského konfliktu. Je užitečné sledovat vztahy Piagetových konkrétně-operálních výkonů s pocitem zručnosti. Protějškem zručnosti je pocit netečnosti, který může ochromit produktivní život jedince. Ctností vyvíjející se v tomto období je **kompetence**, „vědomí, že rostoucí lidská bytost musí postupně integrovat všechny dozrávající metody ověřování a ovládání reality a sdílení skutečnosti těch, kdo spolupracují ve stejné produktivní situaci“ (Erikson & Erikson, 1997, 73–74).

Erikson také přišel s koncepcí ritualizace zkušenosti, jež považuje za důležité pojítko s ontogenezí jednotlivce a socio – kulturního prostředí. Důležitou charakteristikou je ideál hravé adaptace společenských rituálů (Hrabec, Chrz & Šolcová, 2019). Ritualizace je „*druh neformální, a přece předepsané interakce mezi osobami, které jej opakují v smysluplných interakcích a v opakujícím se kontextu*“ (Erikson & Erikson, 1997, 45). „*Každá ritualizace je vztažena k určité formě ritualismu, jak nazýváme vzorce chování podobné rituálům, vyznačující se stereotypním opakováním a klamnými očekáváními, které narušují integrativní hodnotu společenského uspořádání*“ (48).

Tabulka 2: Přehled vývoje ritualizace, ega a hravé integrity (Hrabec, Chrz & Šolcová 2019, 500)

Stadium	Ritualizace	Ritualismus	Hravá integrita	Hravý rámec	Expanze Ega
IV. Školní věk	formální	formalismus	formální	Metoda a technika	Metodická sféra

Školní věk je stadiem hravé formální integrity. Naše industriální civilizace klade řadu požadavků na precizní dosahování výkonu. Kompetence v užívání sdílených nástrojů a technik se projevuje ve vzdělávacích rituálech stadia. Podstupujeme zkoušky, dostáváme nárokům, adaptujeme se na spolupráci a soutěž ve společnosti. Hravost je vymezena jako schopnost flexibilní adaptace stylů a metod provedení. Formální ritualizace zahrnuje aktivity s procedurálními pravidly, za ritualismus Erikson považuje formalismus – „*neúměrný perfekcionismus, zdůrazňování techniky na úkor smyslu činnosti, slepé sledování formy a metody*“ (Hrabec, Chrz & Šolcová 2019, 503).

Albert Bandura přichází se svou komplexní psychologickou teorií – sociálně – kognitivní teorií, jež zdůrazňuje sociální faktory, ale také osobnostní, konkrétně motivační a autoregulační mechanismy. Dále se zabýval modelem triadického recipročního determinismu, který zahrnuje tři skupiny faktorů: chování, vnitřní osobnostní a biologické faktory a vnější prostředí. Je znám pro svůj koncept sebeuplatnění neboli vnímané vlastní účinnosti (v angl. self – efficacy), pojetí observačního učení, teorii agrese a pojetí základních lidských schopností v procesu učení, konkrétně: symbolické myšlení, myšlenková anticipace, zástupné učení, autoregulace a autoreflexe (Janoušek, 1992).

Janoušek (1992) dále poznamenává, že **observační učení** v rámci schopnosti k symbolizaci (v angl. symbolizing capability) pomáhá dětem osvojovat si jazyk při extrakci syntaktických pravidel z řeči, kterou slyší kolem sebe. S pomocí autoregulace (v angl. self – regulatory capacity) si pak děti osvojují sociální a morální standardy na základě pozorování, které standardy byly schváleny rodiči, vrstevníky a které nikoliv. Autoreflexe (v angl. self – reflective capacity) je základem potvrzení vlastního myšlení, protože osoba pozoruje důsledky činnosti jiných lidí na obdobném usuzování.

Sebeuplatnění se realizuje v chování vyrovnávacím vnější vlivy (v angl. coping behaviour) a také v podléhání rezignaci při neúspěchu ovlivnit žádoucím způsobem své okolí. Čtyři zdroje informací o sebeuplatňování jsou dle Bandury (1982, 126 - 127):

- Dosažení výkonu – autentické zkušenosti se zvládnutím úkolové činnosti (v angl. authentic mastery experience), zejména překonávání překážek vytrvalým úsilím, kdy úspěch posílí sebedůvěru a neúspěch zase vyvolá pochybnosti o schopnostech.
- Zprostředkované zážitky z pozorování výkonu druhých – zástupná zkušenost s výsledky činnosti druhých lidí, kteří jsou pro nás schopnými vzory a dodávají

postupy pro zvládání různých situací. Zdůrazňuje význam výchovy a aktivní úlohu modelu (učitele, rodiče, vrstevníka).

- Slovní přesvědčování a podobné typy sociálních vlivů, že člověk má určité schopnosti – pozitivním oceněním a nastavováním takových úkolů, které zprvu přinášejí úspěch.
- Fyziologické stavy, ze, kterých lze částečně soudit schopnost, sílu a zranitelnost – zlepšení fyzického stavu, redukce stresu (únavy, bolesti) – to všechno jsou aspekty, které nás činí odolnější vůči neúspěchu.

Lev Semjonovič Vygotskij se zabýval zejména výzkumem jazyka, učení a sociokulturních vlivů v kognitivním vývoji. Je uznáván pro svou sociokulturní teorii vývoje člověka (Vygotskij, 2004). Vygotskij uvažuje způsobem, že nelze vymezovat pouze na jediné úrovni vývoje dítěte, chceme-li určit reálné vztahy procesu vývoje a možností vzdělávání. Je proto nezbytné určit nejméně dvě úrovně vývoje dítěte, bez nichž není možné zjistit správný vztah mezi průběhem vývoje a možnostmi vzdělávání. Je to úroveň aktuálního vývoje psychických funkcí dítěte, jež se vytvořila na základě dokončených cyklů vývoje. **Zóna nejbližšího vývoje** souvisí s pojmem nápodoba. Dítě může v kolektivní činnosti pod vedením dospělých napodobovat řadu činností, které překračují hranice jeho možností. Diferenciace mezi úrovněmi zvládnutých úkolů řešených jednak samostatně a jednak za pomoci a vedení dospělých, vymezuje zónu nejbližšího vývoje. Tato zóna pomáhá vytvářet prognózu o dynamickém vývoji dítěte. Závěrem pak můžeme vymezit intelektuální vývoj na dvou úrovních (Vygotskij, 1974).

Vygotskij (1974, 556) dále formuloval zákonitost vývoje vyšších psychických funkcí takto: *„každá vyšší psychická funkce probíhá ve vývoji dítěte dvakrát — nejprve jako kolektivní, sociální činnost, tj. jako funkce inter psychická, podruhé jako činnost individuální, jako vnitřní způsob myšlení dítěte, tedy funkce intrapsychická“*. Vývoj řeči je pro to charakteristickým příkladem, řeč vzniká jako prostředek komunikace a teprve později se ve věku sedmi let vytváří řeč vnitřní, jež se stává základním způsobem myšlení dítěte (2004).

Proces internalizace, tj. vnitřní rekonstrukce externí operace, se skládá ze série transformací (Vygotskij, 1978):

- a. operace, která zpočátku představuje externí aktivitu, je rekonstruována a začíná se vyskytovat interně,

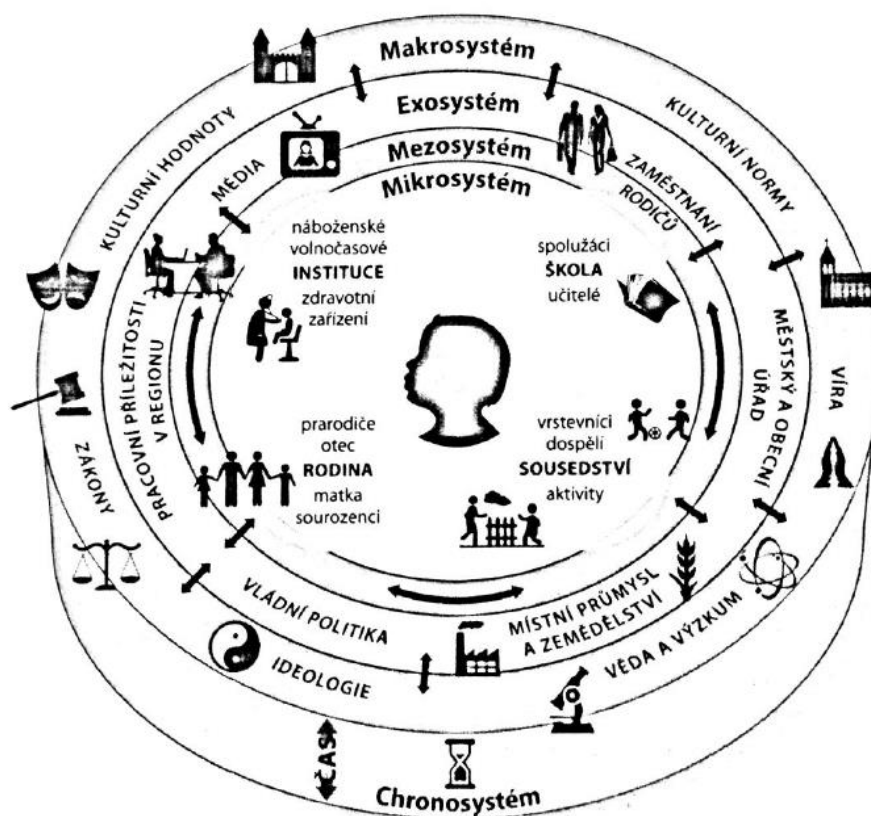
- b. interpersonální proces (mezi lidmi) se transformuje do intrapersonálního (uvnitř dítěte),
- c. transformace interpersonálního do intrapersonálního je výsledkem dlouhé řady vývojových událostí.

A proto správné vzdělávání vytváří zónu nejbližšího vývoje, podněcuje intelektový vývoj a řadu vnitřních vývojových procesů, které by se bez vzdělávání (interakce a kooperace s vrstevníky) vůbec nerealizovaly. Vygotskij (1974, 556) postuloval, že „*procesy vývoje se nekryjí s procesy vzdělávání a že procesy vzdělávání, vytvářející zóny nejbližšího vývoje, předcházejí před vývojovými procesy.*“

Urie Bronfenbrenner, uznávaný americký psycholog ruského původu, zdůrazňoval význam širších sociokulturních faktorů, které vytváří kontext ve vývoji dítěte. Vývoj dítěte by měl být prozkoumáván a objasňován v jeho ekologickém kontextu. Svůj teoretický model bioekologického přístupu k lidskému vývoji shrnul v knize *The Ecology of Human Development* vydané v roce 1979 (Ceci, 2006).

Bronfenbrenner popisoval vývoj jako postupné, vzájemné přizpůsobování (v angl. adjustment) mezi aktivním rostoucím dítětem a vyvíjejícími charakteristikami různých kontextuálních prostředí. Je to právě interakce mezi dítětem a jeho prostředím, které vytváří různé příležitosti a výzvy, jež je považována za primární mechanismus produkující vývoj dítěte. Dětské sociální prostředí je vizualizováno jako pět odlišných soustředných systémů: mikrosystém, mezosystém, macrosystém, exosystém a chronosystém (Avan & Kirkwood, 2010).

Mikrosystém je komplex vztahů mezi rozvíjející se osobou (např. dítětem) a prostředím obsahující tuto osobu (např. doma, ve škole, na pracovišti atd.). Prostředí (v angl. setting) je definováno jako místo s konkrétními fyzickými vlastnostmi, ve kterých se účastníci podílí na konkrétní činnosti v konkrétních rolích (např. dcera, rodič, učitel, zaměstnanec atd.) v konkrétní čas. Faktory místa, času, fyzických vlastností, aktivity, účastníka a role tvoří prvky bezprostředního prostředí (Bronfenbrenner, 1977).



Obrázek 1: Bronfenbrennerova teorie ekologických systémů (1979) (Thorová, 2015, 183)

Mezosystém zahrnuje vztahy mezi dvěma nebo i více prostředními ve kterých se osoba aktivně vyskytuje. Například pokud je tou osobou dítě, pak jde o vztahy v rodině, mezi vrstevníky a také v sousedství. V případě dospělého sem můžeme zahrnout vztahy v rodinném, pracovním a sociálním životě. Exosystém označuje jedno nebo více prostředí, která nezahrnují rozvíjející osobu jako aktivního účastníka, ale ve kterém dochází k událostem, které ovlivňují nebo jsou ovlivněny tím, co se stane v prostředí obsahující vyvíjející se osobu. Mezi tato prostředí řadíme svět práce, masová média, vládní úřady (státní, lokální), prostředí distribuce zboží a služeb, komunikační a dopravní prostředky a neformální sociální sítě (Bronfenbrenner, 1979).

„Makrosystém odkazuje na konzistenci ve formě a obsahu existujících systémů nižšího řádu (mikro-, mezo- a exo-) nebo může existovat na úrovni subkultury nebo kultury jako celku, spolu s jakýmkoliv základním systémem víry nebo ideologie“ (Bronfenbrenner, 1977, 515). Jaké místo nebo prioritu mají děti a osoby odpovědné za jejich péči v těchto makrosystémech, má zvláštní význam při určování toho, jak se s dítětem a jeho pečovateli zachází a jak spolu interagují v různých typech prostředí.

Každá vrstva má svou specifickou sadu determinantů, které tvoří základ interakce s dítětem. Kvantita a kvalita těchto interakcí mezi dítětem a prostředím determinuje vstupní podněty, které jsou pro růst a vývoj dítěte nezbytné. Model má čtyři funkční složky, jež je nezbytné studovat pro pochopení dětského vývoje: proces, člověk, kontext a čas. Taková explicitní vizualizace sociálního prostředí poskytuje více cest k prozkoumání a úpravám postupů péče o děti. Je nezbytné identifikovat kontextově blízké proximální procesy, jež jsou předpokladem pro koncepci sociokulturně relevantních intervencí pro podporu dětského vývoje. Například postupy péče o děti včetně senzorycké stimulace (proximální procesy) se budou lišit v účinku na různé oblasti rozvoje a fyzického růstu v závislosti na povaze a kvalitě sousedství a socioekonomických nerovností (kontext) a povaze opakování (čas) (Avan & Kirkwood, 2010).

2.3 Motorický vývoj ve středním dětství

Vývoj motoriky je závislý na funkci nervové soustavy a růstu a osifikaci kostí. Osifikace ruky není mezi 6. – 11. rokem dokončena, a tak psaní působí zejména v prvních letech dětem značnou námahu. Podobně je obtížná koordinace jemného svalstva, které vyžaduje souhru percepce, motoriky a nervové soustavy. Děti v tomto období tak postupují metodou pokusů a chyb a postupně si osvojují velmi jemné pohyby s rostoucí rychlostí, a dosahují tak vysokého stupně zručnosti, ať jde o rukopis, hru na hudební nástroj, kreslení či řemeslné práce. V těchto letech také vzrůstá výkonnost svalstva, která se projeví ve svalové síle (v kg) i výdrží svalstva (v s) (Příhoda, 1963).

S **hrubou motorikou** souvisí zájem o pohybové hry, které vyžadují obratnost, sílu, vytrvalost. Tyto kvality se promítají také do postavení jedince ve skupině. Je jistě známo, že pohybový výkon je ovlivněn jak vnější, tak vnitřní motivací. Ale stejně tak platí, že pohybové aktivity mají sílu upravovat emoční nastavení dítěte. Toto období je tak zlatým věkem motorického učení a na konci období se při odpovídajícím tréninku některé děti svou zručností a fyzickou obratností vyrovnají dospělým (Langmeir & Krejčířová, 2006; Thorová, 2015).

Od šesti do osmi let se ve hře odráží menší vyvinutost právě jemného svalstva, proto děti raději využívají hrubší instinktivní pohyby lovecké a bojovné (honičky, hra na schovávanou) s jednoduchými pravidly. Po devátém roce pak převládá konstruktivní **hra** s různými pomůckami (zbraně, stavebnice, skládky) a bojová hra rázu dobrodružného v kombinaci

s fantazií. Děti překypují energií a tato radostnost, a bojovnost si vyžaduje vybití, zejména o přestávkách. Brzy však dojde k ochablosti a únavě (Příhoda, 1963).

Pohyb by měl být kompenzací dlouhého sezení při vyučování. Časté je poměrování výkonu s druhými. Co se týče, **kresby**, výsledky jsou detailnější a pečlivější. Od osmi let pak dětská kresba nepostrádá reálnější prvky, proto stádium vizuálního realismu. Vývoj spontánní kresby pak končí přibližně v deseti letech u dívek a dvanácti u chlapců (Thorová, 2015).

2.4 Kognitivní vývoj ve středním dětství

Ve všech oblastech **smyslového vnímání** lze pozorovat pokroky. Dítě se začíná odpoutávat pouze od úzkého sevření v čase a prostoru. Slova jako zítra, daleko, brzy, dostávají konkrétní význam. Krátkodobá i dlouhodobá paměť je stabilnější. Děti si osvojují strategie (postupy) učení. **Představivost** je na takovém vrcholu, že si často u dětí všimneme jevu, jenž je popisován, avšak vědecky nepotvrzen, jako eidetická představa. Tato představa se svou ostrostí a úplností téměř neliší od vjemů (viz hra pexeso) (Langmeier & Krejčířová, 2006). Plháková (2004) uvádí, že tyto představy (pokud existují) by měly být zvláštním druhem vizuálních pamětních představ. Zdá se, že tyto představy jsou projevem vynikající zrakové představivosti, v níž existují individuální rozdíly.

Děti dokážou věnovat dlouho **pozornost** jednotvárné činnosti. A tato perseverace jim zřejmě nevádí, vysvětluje to ochotu učit se techniky, které vyžadují opakování (přepisování, násobilka...). Děti si pamatují celé melodie, básně a říkanky jako nedělitelné celky. Jsou spjaty se smyslem jako celek, nikoliv v částech. Obsah vět děti ještě tolik nezajímá, analýza při pamětním učení není využívána do osmi let (Příhoda, 1963).

Piagetem vymezené období 7–11 let spadá do **stádia konkrétních operací**, dítě je tak schopno logických operací ohledně konkrétních věcí a jevů bez závislosti na dřívější viděné podobě. Myšlení vychází ze zkušenosti, je často popisné a přestává být egocentrické, což je doménou období předchozího – předškolního. Dle Piageta však až od jedenácti let bude dítě schopno vyvozovat soudy i zcela formálně, tedy i tehdy, i když si nemůže obsah konkrétně názorně představit. Až poté bude schopno myslet abstraktně a pracovat s hypotetickými koncepty. Ačkoliv nové výzkumy ukazují, že k vývojovým změnám nedochází tak jednoznačně a najednou (Plháková, 2004, Thorová, 2015).

Školní dítě dokáže na základě kvalitativní podobnosti různé objekty klasifikovat a třídit, začne chápat vztahy mezi různými třídami. Postupně dochází k vymezení obecných principů

jako je analogické myšlení a dedukce. Na základě kvantitativní rozdílnosti je možné různé objekty řadit. Školák začíná chápat vztahy mezi znaky a symboly. Mezi nejdůležitější schopnosti **myšlení** řadíme decentraci (posuzování skutečnosti z více hledisek, souvislostí a vztahů), konzervaci (trvalost podstaty určitého objektu či množiny objektů) a reverzibilitu (vratnost různých myšlenkových operací) (Vágnerová, 2001).

Od sedmi let je dětské myšlení založeno na symbolizaci, včetně řeči (**symbolické stádium**). Právě J. S. Bruner věnoval pozornost tomu, jak si lidé vytvářejí (tj. konstruují) význam a jak si osvojují a ukládají informace. Předchozí stádia vymezené Brunerem jsou: stádium akční, kde myšlení vychází přímo z konání (0–1 rok) a ikonické (1–6 let), kde se více odráží představivost. Ovšem zralý člověk dokáže uplatňovat všechny tři typy myšlení po celý život, je-li to v dané situaci účelné (Fontana, 2014).

Úroveň **metakognice** je různá u jednotlivých školáků. „*Metakognice zahrnuje znalosti a zkušenosti s poznávacími funkcemi i schopnost o nich uvažovat* (Vágnerová, 2001, 67).“ Malý školák tak není schopen adekvátního sebehodnocení. Není schopen odhadnout obtížnost úkolu ani adekvátnost strategie. Rozvoj metakognice závisí na zkušenosti s vlastními poznávacími aktivitami, hodnocení jinými lidmi, na inteligenci a na motivaci. Potřebné úrovně dosahují až žáci 2. stupně, někteří však nejsou schopni přiměřeně ocenit své schopnosti ani v době dospělosti (Vágnerová, 2001).

Ve školním věku výrazně roste pokrok v artikulaci, slovní zásoba, délka a složitost vět a také užití gramatických pravidel postupuje na vyšší úroveň. Děti postupně poznávají význam slov a užívají je s porozuměním a v přiměřenějších souvislostech. Je také známo, že dívky dosahují lepších výsledků v testech verbálních schopností. Interindividuální rozdíly v **řeči** jsou však způsobeny zejména vlivem jiného sociokulturního prostředí (Langmeier & Krejčířová, 2006).

2.5 Sociální a emoční vývoj ve středním dětství

V zahraničí vydávané učebnice a rukověti dětské psychologie přináší také integrativní souhrn současného stavu vědění o osobnostním, emočním a sociálním vývoji dítěte. Jedná se o velmi širokou a komplexní oblast, jež obsahuje například témata emocí, self a sociálního porozumění, morálního rozvoje, vývoje pohlavní odlišnosti a genderových rolí. Tato témata jsem se snažila rozpracovat a systematicky propojit v následující kapitole.

2.5.1 Emoce a dítě

Emoce podléhají ontogenetickému vývoji. Nejkritičtější období ve vývoji emocí představuje raný věk a poté věk dospívání. Podstatnou složkou je míra citové saturace či deprivace, kterou dítěti poskytlo sociální okolí, především matka. Ranou emocionální zkušenost získáváme z kontaktu, jež je základním zdrojem sociálního učení. Bazální jistota či nejistota (úzkost) je vyvinuta na základě přítomnosti či nepřítomnosti matky. Z ní se dále vyvíjí bazální důvěra či nedůvěra vůči okolnímu světu. Pomocí výrazově – emotivních komunikačních aktů se konstruuje citová vazba, jež je určujícím činitelem dalšího vývoje sociálního citění a lehkosti či obtížnosti, s níž pak jedinec bude sám navozovat a udržovat uspokojivé sociální vztahy (Nakonečný, 2000).

John Bowlby je považován za toho, kdo v roce 1969 zformuloval teorii attachmantu, do češtiny překládáme jako teorii vazby (citového připoutání, přilnutí, citové vazby apod.). Za spoluautorku je považována psycholožka Mary Ainsworth, která teorii dále rozvinula (Thorová, 2015). Široce užívanou metodou zjištění attachmentu je Strange Situation procedure (Test neznámé situace) badatelky Mary Ainsworth. Postup přinesl tři známé individuální rozmanité vzorce (A, B, C) odpovědi dítěte ve věku 9–20 měsíců na odchod a příchod matky (Vasta, Haith & Miller, 1992). Odpovědi jsou značně stabilní a klíčové pro prožívání, jednání a zejména vztahování se k druhým osobám. Rozlišujeme nejisté přimknutí vyhýbavého typu A (anxious – avoidant) (10–20 % dětí), B bezpečné přimknutí (securely attached) (65–70 % dětí), a C ambivalentního (vzdorujícího) typu (anxious – ambivalent) (10–20 % dětí). Čtvrtou kategorii přidala v osmdesátých letech Mary Mainová, jedná se o přimknutí nejisté – dezorganizované (10–15 % dětí). Její výsledky výzkumů raného přimknutí dítěte (attachment) k pečující osobě nadále inspirují k dalšímu ověřování a uplatnění v praxi poradenství (Říčan, 2007).

Mezi charakteristiky dětských emocí se řadí krátkodobost (krátký průběh a rychlá odezva), labilita (city se snadno mění, nálady kolísají, v okamžiku mohou přejít v protiklad), expresivita (city jsou výrazově nepotlačitelné, spontánní ve svých projevech). Dítě se učí postupně výraz svých citů ovládat v souladu se společenskými požadavky. Dětské city jsou výrazově velmi silné, ale současně povrchní (Nakonečný, 2000).

Tabulka 3: Věk dítěte a vybrané charakteristiky Gesell (1946, 289-294, 204–305):

	Emoční postoje	Pláč a jiné chování	Prosazování a zlost	Strachy
6leté dítě	Vysoce emoční, výrazná nerovnováha mezi dítětem a ostatními.	Slzy a záchvaty vzteku (tantrums), které zahrnují hlasitý pláč. Ovšem dospělému se podaří dítě rozesmát.	Extrémně agresivní, fyzicky i verbálně.	Výrazný nárůst strachů, zejména sluchových a prostorových. Můžou vycházet z jedné zkušenosti.
7leté dítě	Věk cítění. Vychází lépe s ostatními, je zde přítomna nerovnováha mezi jeho vlastními pocity.	Méně pláče. Stává se náladovým, mrzutým.	Méně agresivního chování, méně záchvatů vzteku a méně resistance k matčiným příkazům.	Hlubší, více znepokojivé strachy.
8leté dítě	Tendence k nerovnováze mezi Self a ostatními.	Méně pláče, ale je citlivé, lehce zranitelné slzy se lesknou v očích.	Kontaktuje prostředí spíše zvědavě než agresivně.	Méně strachů i obav.
9leté dítě	Stává se nezávislým, lepší rovnováha.	Břečí pouze, když ho něco skutečně emočně tíží, nebo ze vzteku, únavy, zraněných pocitů nebo z obvinění neprávem.	Bití a mlácení někoho je časté mezi chlapci, ale nejspíše povahou hry.	Méně strachů, ale velmi se situace liší u různých dětí.

Dětská citovost je povrchní, vlažná, vyznačuje se oslabeným soucitem. Vysvětluje se tak bezohledné týrání zvířat, ničení věcí, posmívání a žalování dětí na sebe navzájem. V předškolním období často uplatňovaný pláč nad neadekvátními a slabými podněty nyní mizí. Zejména chlapci snášejí statečně tělesné bolesti. V období deseti let se však začne objevovat potlačovaný pláč na situační dojetí (přání k svátku). Dítě je stále ambivalentní (je přitahováno ohněm a bojí se ho zároveň). Objevují se strachy z komediantů, hřbitova, mrtvol, tmy a příšer. A vznikají strachy týkající se nepříznivých okolností v budoucnu (starost o známky, život a zdraví rodiče) – dítě již vnímá nový rozměr blízké budoucnosti.

Po osmém roce dítě rozlišuje stud z výstředního chování rodičů, trestu, zahanbení před spolužáky a nahoty (Příhoda, 1963).

Děti jsou schopné předvídat vlastní emoční stavy i stavy jiných, emocím rozumí a zvyšují kontrolu. Zejména na konci období, pak dokážou hrát nebo skrývat emoční výraz. Saarni (1984) provedla výzkum v úsilí dětí monitorovat expresivní chování. Děti čelily implicitnímu pravidlu: Navzdory obdržení neuspokojivého daru se měly tvářit potěšeně. Taková situace poskytla omezený vzorek expresivního chování. Po analýze expresivního chování na videokazetách, zahrnovala hlavní zjištění významné interakce věku a pohlaví. Mladší děti, zejména chlapci, s větší pravděpodobností projevovali negativní chování při přijímání nežádoucího daru, zatímco starší děti a zejména dívky udržely pozitivní expresivní chování. Výsledky jsou diskutovány s ohledem na vývojové rozdíly v oblastech:

- povědomí o sociálních pravidlech v řízení expresivního chování,
- schopnosti implementovat pravidlo,
- motivaci provést pravidlo.

Saarni (1992) provedla další výzkum ve schopnosti dítěte ovlivňovat náladu (šťastný a smutný emoční stav) druhých pomocí emočně expresivního chování. Nejdříve děti natáčely při interakci s šťastným, veselým dospělým, a o týden později s tou samou osobou v depresivním stavu. Děti byly pokaždé vyzvány dospělým, aby zkusily tuto osobu rozveselit. Při druhém setkání musely děti tedy zvládnout své emočně expresivní chování při styku s depresivní ženou. Starší děti ve věku 11–12 let prokazovaly větší vyrovnanost, více mluvily a usmívaly se, ale zároveň projevovaly více neposednosti a chování zatížené napětím, než děti nejmladší ve věku 6 let. Takto malé děti vypadaly zoufale a rozrušeně. Skupina ve věku 8–9 let vykazovala zvědavost, vypovídající o snaživé interakci.

K prozkoumání vývojových rozdílů v prožívání smíšených emocí (např. smutek a štěstí) ve stejný moment výzkumníci Larsen, Ye a Fireman (2007) ukázali sto pěti dětem ve věku 5–6 let, 8–9 let a 11–12 let osmi minutovou scénu z animovaného filmu *Malá mořská víla*, která vrcholila hořkosladkým rozloučením otce s dcerou. V následných rozhovorech byly děti tázány, jak se cítily na konci filmu a proč, a zároveň jak se cítily postavy ve filmu. Starší děti reportovaly mnohem více prožívání smíšených emocí u postavy než děti mladší. Podobně tomu bylo u vlastního prožívání smíšených emocí dětí. Z výsledků vyplývá, že kromě lepšího koncepčního porozumění smíšeným emocím mohou starší děti s větší pravděpodobností v komplexních situacích skutečně samy zažívat smíšené emoce než děti

mladší. Toto zjištění také naznačuje, že schopnost rozumět smíšeným emocím předchází schopnosti takové emoce zažívat. Děti ve věku 5 a 6 let dokážou reportovat pocit štěstí a smutku, ale nedokáží reportovat smíšené pocity, protože mají problém jim porozumět.

Nežádoucí emoce jako je úzkost, strach a smutek a neschopnost ovládat emoční rozlady v průběhu uskutečňování nějakého záměru zatíží volní úsilí žáka, a tudíž zvládnání školních požadavků. Vytrvalost a odolnost vůči nepříjemným pocitům a emoční zátěži je třeba rozvíjet a učit zvládat. Citové prožitky ovlivňují výkon žáků a jejich postoj ke škole, mohou je aktivizovat i tlumit. Emoce pomáhají povrchně hodnotit situaci, zda je pozitivní a příjemná či negativní až ohrožující anebo ambivalentní (Vágnerová, 2001).

Každý jedinec má pak dispozice k určitým emočním reakcím (emoční reaktivita), jež jsou značně určeny biologicky – temperamentově. Tato citová reaktivita závisí i na specifické zkušenosti, kterou ve své rodině, škole i skupině vrstevníků žák získal. Je třeba, aby učitel znal převažující emoční naladění určitého dítěte, zejména míru emoční lability – stability (Langmeir & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2001).

Mezi moderní teorie temperamentu vycházející z výzkumu dětské populace řadíme následující. Goldmith a Campos vymezili temperament jako emoční charakteristiky osobnosti, jež jsou definovány individuálními rozdíly v primárních emocích (znechucení, úzkost, strach, hněv, smutek, potěšení, překvapení a zájem). Primární emoce podle nich představují obsahové dimenze temperamentu, které jsou vyjádřené na behaviorální úrovni v různých modalitách například ve výrazu tváře, hlasovém projevu, držení těla, gestech, a motorice. Podle Busse a Plomina pak tři osobnostní rysy představují temperamentové dimenze, je to emocionalita, aktivita a sociabilita. Je pro ně typické, že se objevují během prvního roku života, i v dospělosti zůstávají hlavními rysy osobnosti a jsou do značné míry dědičné (více teorie EAS) (Plháková & Blatný, 2003).

Citová labilita může představovat určité znevýhodnění ve škole a v životě vůbec. Děti, které jsou nejisté, se cítí více ohroženy i běžnými požadavky, které prožívají jako zátěžové a mívají nižší frustrační toleranci a snížené sebehodnocení. Bývají často snadno podrážděné a mají sklon až k dysforickému ladění. Takové negativní emoční ladění brání dítěti, aby uplatnilo to, co umí, a tak se mohlo prosadit. Pokud pak opakovaně selhává, vede to k fixaci obav a očekávání dalších potíží. Dále negativní emoční ladění nepříznivě ovlivňuje proces učení, zejména rušením koncentrace pozornosti a snížením efektivity učení. *„Emoční prožívání primárně labilních dětí je typické značným kolísáním nálad, zvýšenou tendencí reagovat*

méně přiměřeně ke vztahu k vyvolávajícím podnětům a převahou negativního emočního ladění“ (Vágnerová, 2001,193).

Slaměník (2011, 49) postuluje, že „*regulace emocí má za cíl udržet, zesílit nebo utlumit emoce a jejich vnější výraz, obvykle se zřetelem k sociálnímu kontextu*“. Regulace emocí ve vývoji začíná učením se ovládat emoční reakce, podstatnou roli hraje vůle a volní procesy. Protože dítě má omezenou schopnost kontrolovat právě své emoce, je tak v regulaci závislé na sociálním prostředí, zejména na vychovatelích. Vychovatelé ho utěšují při pláči či smutku, zmírňují jeho strach apod. Tito lidé vyhodnocují vhodnost a nevhodnost emocí v situaci. Díky tomu se dítě naučí rozumět svým pocitům, a tak kontroluje a reguluje své pocity podle kulturního očekávání a svých zájmů a cílů a postupně si také osvojí své vlastní seberegulační strategie. Důležitou roli hraje také projevovaná důvěra rodičů v opravdovost emocí dětí. Pokud je důvěra nedostačující, děti se mohou dožadovat potvrzení, nebo začnou emoce předstírat a vyžadovat tak pozornost.

Jiný termín, avšak podobný představuje emoční regulace, tj. podíl emocí na řízení chování. V tomto případě emoce přebírají roli motivů. Například se snažíme zbavit nepříjemných emocí (strachu, úzkosti, viny aj.) a tak unikáme nebo se vyhýbáme situacím, které je vyvolávají, nebo odstraňujeme jejich příčiny. Naopak se snažíme dosáhnout situací, které přinášejí radost, štěstí a potěšení, či jednat způsobem, abychom dosáhli uznání a ocenění, které nám pak následně přinese radost. Regulace emocí i emoční regulace jsou součástí autoregulace jedince (Slaměník, 2011).

Během mladšího školního věku se schopnost ovládat a kontrolovat emoce rychle rozvíjí. Ke zdrženlivosti pak žáka vede nejistota spojená s očekáváním reakce učitele a spolužáků. Nejistota je dána určitou emoční nezralostí, v čemž se zejména na začátku školní docházky děti významně liší, a pak je jistým výrazem sebepojetí. Ve školních situacích může právě nejistota v emočních projevech způsobit velké potíže, a to se zase negativně propisuje do sebepojetí. Žáci se mohou uzavírat nebo vyhýbat svým spolužákům, zejména pokud intenzivně prožívají selhání, neúspěch či provinění proti pravidlům. Podobně silně prožívají žárlivost a závist, která je vyvolána učitelem nebo ostatními žáky. V chování se toto prožívání projeví nevšímavostí, ignorancí, urážlivými poznámkami nebo pokusem získat výhody (Slaměník, 2011).

Další výzkum se týká užití copingových strategií:

- a) řešení problémů,

- b) hledání podpory – pomoci, útěchy, sociální schválení,
- c) odstupu nebo vyhýbání se,
- d) internalizace – beznadějnost, sebedoceňování
- e) externalizace – agrese, agování

Výzkum byl prováděn u padesáti pěti dětí ve věku 6–8 let a 10–12 let v situacích vystavení pěti averzivním pocitům smutku, zlosti, strachu, zranění (křivda) a hanby skrze příběhy s obrázky. Dětem byly poskytnuty strategie a vždy měly vybrat nejlepší / nejhorší strategii a odůvodnit svou volbu a také zodpovědět, co by skutečně dělaly v podobné situaci. Ve výzkumném souboru byly zahrnuty také sexuálně zneužití děti. Výsledky neprokázaly rozdíly dle věku, genderu ani dle zkušenosti se sexuálním zneužitím v souvislosti s tím, jaké strategie byly vybírány v emočních situacích. Řešení problému bylo voleno jako nejlepší strategie v případě pocitu hanby nebo zlosti, hledání podpory v případě smutku a kombinace řešení problému a hledání podpory pak byla volena rovnoměrně u pocitu strachu. Strategie odstupu byla volena v případě zranění něčích citů. Děti si drtivou většinou zvolily agresivní externalizaci jako nejhorší možnost napříč všemi emočními příběhy (Saarni, 1997).

Tabulka 4: Pozoruhodné znaky emočního rozvoje ve vztahu k sociálním interakcím (Saarni 1999b, 19)

Věkové období	Regulace/copingová strategie	Expresivní chování	Budování vztahů
Střední dětství, 7–10 let	Copingová strategie – řešení problémů (v angl. problem solving) je preferována, pokud je kontrola nad externími okolnostmi alespoň mírná.	Uznávání norem, skutečných nebo maskovaných v expresivním chování.	Vědomí si několika emocí vůči jedné osobě.
	Strategie odstupu (v angl. distancing) je užívána, pokud je kontrola hodnocena jako minimální.	Užívání expresivního chování k úpravě vztahové dynamiky.	Užívání několika časových rámců a osobních informací o druhých jako pomůcek k rozvoji přátelství.

Nezralost dětské osobnosti a odpovídající úroveň kognitivního vývoje malého školáka se projevuje nedostatky v sebekontrolě a autoregulaci. Tato chybějící sebekontrola, vytrvalost i odpovědnost způsobuje, že dítě není schopné odolat lákavějším podnětům, aniž by zpochybňovalo význam školních povinností. Omezení představuje i vývojově daná nižší tolerance k zátěži a snadnější unavitelnost. V průběhu školního období se rozvíjí jednotlivé

volní vlastnosti, které pak spoluvytváří typický způsob autoregulace jedince. Jsou nimi: ukvapenost a impulzivita, sebekontrola, vytrvalost, odpovědnost, pečlivost a snaživost. Volní úsilí je spojeno s postoji ke škole (školním povinnostem) a s motivací ke školní práci (Vágnerová, 2001).

Kolář a Vališová (2009,172) popisují volní vlastnost sebeovládání jako „*schopnost získat předem a udržet po celou dobu činnosti vědomou kontrolu a jednotné působení na průběh prováděcích a regulačních funkcí*“. Jde o potřebnou vlastnost v takové kvalitě, aby zaručila dobrou spolupráci s učitelem, spolužáky i ostatními lidmi. Snížené sebeovládání a emoční labilita se totiž projevují ve vztahu k povinnostem, k druhým lidem, k hodnotám a k sobě samému.

2.5.2 Socializace dítěte

Co se týče sociální kompetence šestiletého dítěte zralého pro školu, dítě dokáže diferencovat v kontaktu s blízkou a cizí osobou, autoritou a vrstevníky. Projevy můžeme sledovat v chování, kde je patrný odstup vůči autoritě a neznámé osobě, avšak nikoliv úzkost z kontaktu či neschopnost komunikovat. Mezi sociální kompetence řadí střídání aktivit, dělení s druhými, nabídnutí a požádání o pomoc, projevení radosti z úspěchu a pochvaly, a taky zvládání frustrace z neúspěchu. Zralé dítě dokáže být přiměřeně asertivní, akceptující autoritu a dodržení pravidel chování, vyplývajících z role školáka (Thorová, 2015).

Sociálně zralé dítě, pracující se spolužáky, se umí vzdát svých osobních potřeb ve prospěch společných cílů a úkolů (schopnost sebeovládání a sebeřízení). Přijetí dítěte ve skupině a jeho sociální status koreluje s jeho sociální obratností a stupněm rozvoje sociálního porozumění. Šestileté dítě chce vyniknout, soutěží, dovede dát iniciativu ke hře a dokáže vést nebo se podřídit. Všechno chování, stejně jako vzájemný kontakt, trvají krátce (Lagmeier & Krejčířová 2006).

Langmeier a Krejčířová (2006) předkládají několik složek socializačního procesu, který se rozvíjí v mladším školním věku. Díky vrstevníkům a různým skupinám děti zakouší různé způsoby sociální reaktivity, a tak mají stále lepší schopnost sociálního porozumění názorům, přáním a potřebám různých lidí. Paralelně narůstá také seberegulace neboli schopnost volního sebeřízení, a to důsledkem právě lepšího porozumění vlastním pocitům a na druhé straně očekáváním a postojům sociálního okolí v dané situaci. Podobně pokračuje rozvoj emočního porozumění a stabilizace hodnotové orientace. Další složku představuje

osvojování sociálních rolí, tj. očekávaných vzorců chování, zejména role žáka, spolužáka, komplementárně dítě poznává roli učitele. Nezbytně pak také upevňuje svou sexuální roli a sexuální identitu.

Po osmém roce věku se vyvíjí party i mimo školní třídu, se svými vůdci, silně se rozvíjí též kamarádství. Třída ještě není individualizovaná, nicméně ve vyšších ročnících již žije jako společenský celek. Právě city jako sympatie, antipatie, soucit a přátelství jsou vázány na konkrétní osoby a situace a v tomto období se dosti diferencují a zjemňují, avšak ještě nedosahují takové hloubky. Celkově city, společenský a mravní život nedostupují k úplné organizaci, avšak pro toto období je charakteristický zdravý a posilující klid, který dorůstající člověk pro své utváření potřebuje (Příhoda 1963). Dívky a chlapci navozují párové vztahy, ale toto romantické chování spíše napodobují, užívají proto škádlení, provokování nebo i vulgaritu a agresivitu. V kolektivu však zatím převažují kontakty mezi dětmi stejného pohlaví (Thorová, 2015).

„Dítě žije vnějškem a ve vnějšku“ (Příhoda, 1963, 270). Celé období je charakteristické extraverzí, obrácením dítěte navenek, do předmětů a vnějších činností. Chování působí uvážlivěji, protože mimika a gestikulace jsou podstatně zmenšeny. K výraznému rozvoji postojů a společenských citů zejména v tomto období přispívá elasticita chování a povahy, dítě je přizpůsobivější, neustálené a hovorné. Starší prepubescent se srovnává s dětmi i dospělými. Je značně ctižadostivý, usiluje o chválu a dobrý úsudek u rodičů a učitelů. Není mu lhostejná hanba, křivda a urážka. Díky odpovědnosti za výkon a důležitosti posudku od druhých v něm začne vznikat tréma, ale také projevy závidivosti a škodolibosti (Příhoda, 1963).

Pocit méněcennosti je ve školním věku plném soutěží na denním pořádku. Tento pocit se dá tvořivým způsobem zpracovat a překonat, obzvláště, když má dítě k dispozici povzbudivého vychovatele (Matějček, 2013). Ovšem velmi nebezpečný může být stále přítomný pocit méněcennosti, bez možnosti úniku, jak tomu bývá u dětí s problémy s tělesnou zdatností a horšími pohybovými dovednostmi, dále u dětí s alergiemi, astmatem, obezitou, neprospívajícími a s dalšími zdravotními potížemi. Autoři Matějček, Ráček a Klégrová (2011) řadí tuto problematiku řešenou psychologickým poradenstvím mezi hlavní obtíže spojené se školou.

Často může být u dětí vyvolán občasným neúspěchem a negativními reakcemi, v důsledku může vést až k rezignaci či zvýšené soupeřivosti. Zároveň může dítě začít pokládat práci za jediné kritérium hodnoty člověka, což je také situace, které se chceme vyhnout. Účinnou

silou je získat potřebné kompetence k plnění pracovních úkolů (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vytvoření pozitivního vztahu k práci, představuje hlavní vývojový úkol tohoto věku. U školáka se jedná o vztah ke školní práci (učení), a také o vztah k dospělému světu práce skrze rodiče. Je třeba pochopit a zažít, že práce má a může být „*radostí, tvorbou, ctí, tím, co lidi navzájem spojuje, co dává jejich životu smysl, čím sami sebe vytváříme a přetváříme*“ (Říčan 2004,162).

Rozvoj hry souvisí s motorickým vývojem, ale také se socializací dítěte. Piaget a Inhelder (1997) poznamenávají, že symbolická hra vrcholí v sedmém až osmém roce a pak nastupuje konstruktivní hra a hra s pravidly, která se vyznačuje objektivizací symbolů a symbolizací „já“. Děti zachovávají pravidla, vzájemně se kontrolují a často soutěží, zatímco u her, kde jsou přítomny mladší děti, všichni současně vyhrávají. V rámci hry malých dětí neexistuje opravdová spolupráce, každý si hraje sám pro sebe.

Prosociální nebo altruistické chování jako je sdílení, schopnost spolupráce, vzájemná pomoc, se zvyšuje s narůstajícím věkem. Mezi kognitivní a afektivní faktory, které ovlivňují prosociální chování, řadíme úroveň morálního uvažování dítěte, schopnost pochopení a převzetí perspektiv druhého a empatii. Mezi dvě determinanty prosociálního chování týkající se prostředí zahrnujeme posilování (zpevnění) a observační učení (modeling) vrstevníky, rodiči a médii (Varta, Haith & Miller, 1992).

Flavell (1966) studoval rozvoj „převzetí“ rolí u dětí (v angličtině role – taking development), jež pokládal za sociálně kognitivní dovednost či schopnost se značným praktickým využitím. Autor předpokládal, že efektivní sociální interakce vyžaduje pět kroků.

- 1) Nejprve musí jedinec vůbec rozeznat existenci perspektivy, tedy fakt, že co já vidím, vnímám, cítím v daném kontextu, se nemusí shodovat s tím co vidí, vnímá a cítí někdo jiný. (existence)
- 2) Jedinec si musí uvědomit, že analýza perspektivy druhého je v dané situaci oprávněná a zároveň může být užitečným prostředkem k cíli. (relevance)
- 3) Jak vlastně provést takovou analýzu? Jedinec musí mít schopnost s jistou přesností předvídat perspektivy, jak ostatní budou vnímat situaci (atributy druhých). (schopnost)
- 4) Je potřeba udržovat v povědomí výsledky analýzy (porozumění vnímání perspektiv druhých lidí), i přes rozpor s osobními názory. (výkonnost)

- 5) Posledním krokem je užití tohoto porozumění jako prostředku k nějakému chování, například efektivní verbální komunikaci. (aplikace)

K rozvoji existence (krok 1) dochází na začátku školní docházky, zatímco schopnost přesněji předvídat perspektivy druhých je omezená. Skutečně zdatní v těchto předložených schopnostech jsou děti až v pozdním středním dětství a na prahu dospívání (Flavell, 1966).

Charakteristické je, že v období středního školního věku (8/9–12/13) dozrávají a v plné síle se projevují dvě životní funkce – diferenciaci mužské a ženské identity u chlapců a děvčat podle pohlavní příslušnosti (tj. vědomí vlastního „já“) a rodičovské chování (instinktivní, nenaucené) vůči malému dítěti. Děvčata a chlapci jsou si vědomi svého ženství a mužství (psychická funkce) ještě před fyziologickým pohlavním dozráváním (fyziologická funkce). Co se týče rodičovského chování, je tak třeba umožnit kontakt s malými dětmi, a tak toto probouzející se chování rozvíjet a kultivovat (Matějček, 2013).

Pro podporu mužské – ženské diferenciaci je zase v tomto období třeba umožňovat kontakty s přirozenou vrstevnickou dětskou skupinou, zejména v dívčích a chlapeckých partách, a zajistit kvalitní zdravé vzory nejen v rodině, ale také v sportovních, zájmových a jiných organizacích. O to hůře pak snášejí právě rozvody rodičů a vůbec rodinné konflikty. A nejhůře ze všech vývojových období také přijímají nové partnery svých rodičů (Matějček, 2008).

V socializaci dítěte hrají významnou roli průvodci – dospělí, zejména rodiče, prarodiče a ve školním prostředí pak učitelé, vedle nich sourozenci a vrstevníci. Pro kvalitní rozvoj sociálních dovedností žáků základní školy je velmi důležité pohybovat se v zóně proximálního vývoje. Zejména připravit je na zvládání konfliktů, naučit asertivnímu jednání, odhadovat přiměřené reakce v různých situacích, učit je adaptovat se v rozdílných sociálních situacích a čerpat informace a dovednosti z předchozích zkušeností (Gillernová & Krejčová, 2012).

2.5.3 Self a dítě

Je to seberegulační proces, sebeuvědomovací (sebepoznávací) proces a sebehodnotící proces, který vytváří sebesystém (Vasta, Haith & Miller, 1992). Psychologická analýza sebesystému je velmi diferencovaná a málo přehledná. Konstrukt sebesystém je výsledek procesu sebereflexe zahrnující kognitivní složku (obsah a struktura sebepojetí), emocionální složku (sebehodnocení a celkový vztah k sobě) a konativní složku (seberegulace) (Výrost &

Slaměnik, 2008). Pojetí Já jako systému je zřejmé v oblasti seberegulace, kde se obsahy sebepojetí ve formě osobních standardů a aspirací stávají součástí procesu řízení vlastního chování a jsou procesem zpětně ovlivňovány (přeformulování norem, korekce) (Plháková & Blatný, 2003).

Robert Selman navrhl pětiúrovňový model dětského vědomí sebe (v angl. awareness of self), level 0–4. Při svém výzkumu prezentoval dětem různého věku krátké příběhy, v nichž hlavní hrdina čelil dilematu. Děti pak byly tázány sérií otázek o tom, co si postava myslela a cítila a jak bylo dilema řešeno. Šlo zejména o sledování různých typů uvažování. Na začátku malé dítě není schopno rozlišit mezi fyzickým a psychickým self. Dítě tak nerozliší mezi chováním (pláčem) a simultánním pocitem (být smutný). Úroveň dvě odpovídá střednímu dětství: dítě v něm oceňuje, že pocity a motivy se mohou lišit od chování. A také skutečnost, že self může být do určité míry skryto před ostatními, ovšem nemůže být skryto před sebou samým. Je tomu až v úrovni tři (preadolescence), kdy děti prokazují rostoucí víru v to, že self reprezentuje stabilní komponentu osobnosti. Věří, že lidé mohou sledovat a hodnotit své vnitřní (self). Navrhují, že mysl (pozorující) je jakýmsi způsobem oddělena od self (které je pozorováno). V nejvyšší čtvrté úrovni (adolescence) pak dospívající nakonec dospějí k přesvědčení, že self nemůže být plně poznáno, protože některé aspekty osobnosti zůstávají na nevědomé úrovni (Vasta, Haith & Miller, 1992).

Až v období adolescence je myšlení natolik zralé, že je dospívající schopen využívat svou introspekci k plánování a ovlivňování vlastního chování a aktivit. Vzhledem k chybějící schopnosti uvažování v abstraktních pojmech ještě dítě nemá sebepojetí v abstraktní integrované realistické podobě (Thorová, 2015). Shodně popsal Cakirpaloglu (2013), že uvažování o vlastním “Já” je unikátní schopnost příslušející pouze člověku, u žádného jiného živočišného druhu tuto schopnost nenajdeme. Souvisí to s vývojem terciální oblasti mozkové kůry, kde se rozvíjí vyšší poznávací procesy a tato oblast začne být plně funkční až v období puberty. A tak i schopnost sebereflexe vznikne, až poté, co je člověk schopen abstraktního a hypotetického myšlení.

Z rolí, které dítě přijímá, a ze svého postavení ve skupině si osvojuje uvědomělejší sebepojetí a sebehodnocení. Na počátku školní docházky chybí skutečné introspektivní zaměření, spontánní reflexe je v šesti letech zcela výjimečná. V deseti letech je však zřetelné introspektivní zaměření a děti o svých pocitech mluví velmi často. Po osmém roce věku začíná být sebehodnocení vcelku stabilní, ovšem začátkem dospívání, tj. kolem 11–12 let

dojde ke značným výkyvům a dočasnému poklesu úrovně sebehodnocení. Dítě hodnotí sebe samo na pozadí určité specifické vztahové (referenční) skupiny, např. formální dětské skupiny ve třídě nebo neformální na hřišti. A tak si připisuje určité schopnosti a osobní vlastnosti podle svého relativního postavení ve skupině. Dítě si samo vytváří určitou teorii o sobě, jež je pak základem jeho pojetí vlastní identity (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Identita nebo sebepojetí (self – concept) je konstrukt vztahující se k souboru názorů člověka k vlastnímu „já“. Thorová (2015, 286) uvádí, že *„sebepojetí se formuje na základě informací, které o sobě získává člověk introspekci a sebereflexi, konfrontací s názory druhých na vlastní osobu, s kulturními vlivy, normami a vlastními zkušenosti z interakce s druhými lidmi.“*

Součástí sebepojetí je také sebeúcta (v angl. self – esteem). Pro její zdravý vývoj jsou důležité jak vnější faktory (emoční přijetí blízkými osobami, hodnocení výkonů autoritami a konfrontace s normami) tak jisté vnitřní faktory (typ emočního prožívání, temperament, sociální dovednosti a schopnost sebereflexe) (Thorová, 2015). Před završením osmého roku života dítěte nelze očekávat zřetelnější projev sebeúcty, jedná se pouze o fragmentární neucelené představy. Dítě je schopno prožít komplexní pocit sebeúcty a vytvořit ucelené sebehodnocení až ve věku osmi let. Špatné hodnocení sebe sama je u dětí doprovázeno adaptačními problémy, sociální izolací a také poklesem motivace a školní výkonnosti. Ve věku 12 let je pak vysledován pokles v sebeúctě, který je přičítán několika změnám, které charakterizují adolescenci, včetně zvýšené úrovně obav z názorů druhých na osobu adolescenta (self – consciousness) (Cakirpaloglu, 2013).

Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty, je jedna z pěti základních psychických potřeb. Matějček (2008) konstatuje, že ač se vědomí vlastního „já“ utváří již od samého počátku, střední část školního věku, je významnou etapou utváření identity.

3 Sociálně-emoční učení

Pedagogové katedry psychologie FF UPOL se tématu sociálně-emočního učení (SEL) věnují ve svých výzkumech a pravidelně o něm publikují. Dosavadní výzkumy reflektují vývoj a trendy v mezinárodní vědecké komunitě. Výzkumy se v minulosti zaměřovaly zejména na programy a efektivitu SEL, ale také na metody ověřování úrovně sociálně – emočních kompetencí. Členové katedry jsou také aktivní ve spolku ŠPAS (Škola porozumění a sdílení), kde nabízí mimo jiné odborný kurz zaměřený na program sociálně – emočního učení Druhý krok (ŠPAS, O nás).

Specializované databáze obsahují dostatek dostupných pramenů na téma sociálně – emočního učení, především cizojazyčné zdroje. Bohužel informace o standardech kompetencí SEL nejsou zastoupeny v časopiseckých článcích tolik jako informace o programech SEL. Kvalitní literatura o sociálně – emočním učení u nás stále není dostupná.

V této kapitole čtenáře seznámím s pojmy a teoriemi sociálně-emočního učení a příbuznými koncepty sociální a emoční inteligence. Klíčovým pojmem pro porozumění výzkumnému tématu jsou jádrové kompetence sociálně-emočního učení dle organizace CASEL. Tyto kompetence jsou dále navázány na standardy SEL.

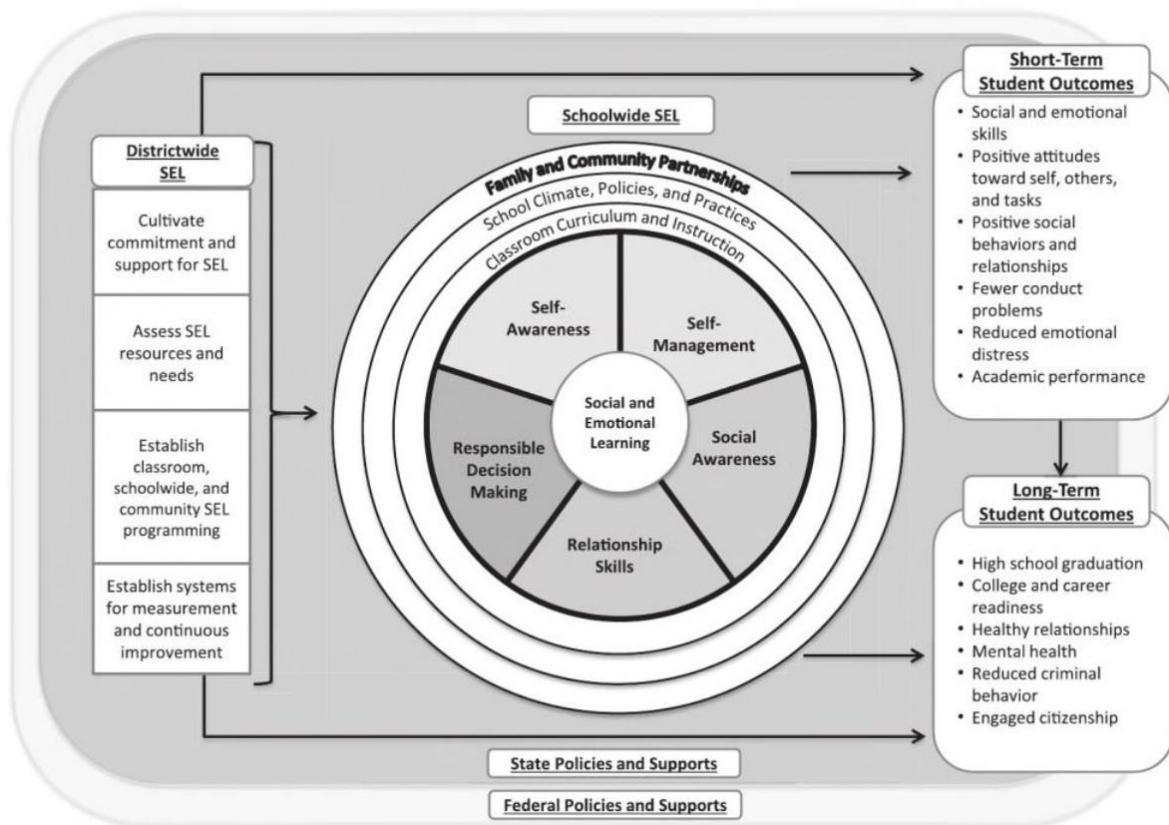
Sociálně–emoční učení (SEL) můžeme krátce definovat jako „*proces rozvoje sociálních a emočních kompetencí u dětí*“ (CASEL, 2013, 9). Jiná širší definice vymezuje sociálně–emoční učení jako celoživotní **procesy**, jimiž děti a dospělí získávají a uplatňují znalosti, postoje, dovednosti a chování nezbytné pro efektivní řízení sebe a vztahů s ostatními. V roce 1993 Daniel Goleman, a další zejména filantropové a pedagogové založili organizaci CASEL při University of Illinois v Chicagu, s cílem integrovat SEL jako nezbytnou část vzdělávání (Weissberg & Casarino, 2013). Organizace Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) je tak od 90. let vedoucí organizací ve studiu, definování a propagaci evidence-based programů a politiky sociálně-emočního učení. Učit se sociálním a emočním dovednostem je totiž možné stejně, jako učit se jazyku, matematice či čtení, tedy akademickým dovednostem. Sociální a emoční kompetence mohou být systematicky kultivovány skrze proces SEL, a to ve vztahu k rodinným příslušníkům, vrstevníkům a učitelům (Lantieri & Goleman, 2008).

Mnoho teoretických rámců organizující nějakým způsobem sociálně-emoční učení sdílí tři rozdílné, avšak propojené dimenze: kontext učení, sociálně-emoční učení studentů a sociálně-emoční učení učitelů. Pro efektivitu rozvoje sociálně-emočních kompetencí jsou nezbytné všechny tyto komponenty (Schonert-Reichl, 2017).

Metaanalýza mimoškolních programů, které cílí na osobní a sociální dovednosti dětí a adolescentů, poukázala na přítomnost čtyř efektivních postupů ve spojitosti s tréninkem dovedností. Pro efektivitu SEL je doporučeno obsáhnout v programu či kurikulu čtyři prvky, které reprezentuje akronym SAFE (Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010):

1. Sequenced – set aktivit musí být systematický a zkoordinovaný
2. Active – aktivní formy učení pomohou studentům zlepšit nové dovednosti
3. Focused – zaměřené, cílené na rozvíjené osobní a sociální dovednosti
4. Explicit – explicitně se zaměřující na specifické sociální a emoční dovednosti

Model celoškolního sociálně-emočního učení představují Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullota (2015) v publikaci *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. Při tvorbě jednotlivých aspektů modelu vycházeli autoři z mnoha studií efektivity SEL. Model poukazuje, jak systematické programování SEL probíhá v multiúrovňovém ekologickém systému různých kontextů a vztahů. Níže je zveřejněn originální model v původní anglické verzi.



Obrázek 2: Konceptní model systematického SEL v prostředí vzdělávání (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullota, 2015,7)

Ve středu obrázku jsou uvedeny jádrové kompetence SEL, kterým se podrobně věnuji v kapitole 3.2.1. Tyto kompetence, konkrétně sebeuvědomování, sebeřízení, sociální cítění, zodpovědné rozhodování a vztahové dovednosti, představují pro studenty krátkodobé výsledky, které jsou SEL programy podporovány. Další krátkodobé benefity, které se manifestují v chování a postojích studenta, jsou zahrnuty na pravé horní straně tabulky, například:

1. pozitivní postoje k sobě, ostatním a úkolům (zahrnující self - efficacy, důvěru, vytrvalost, empatii, napojení a angažovanost ve škole a cílevědomost)
2. pozitivní sociální chování a vztahy s vrstevníky a dospělými
3. méně problémů v chování, méně rizikového chování
4. snížený emoční distres
5. zvýšení skóre v testech, lepší známky a docházka (Durlak et al., 2011, in Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullota, 2015).

Dlouhodobé výsledky vychází zejména ze studie Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill, a Abbott (2008), kteří zkoumali účinky preventivních programů na souboru dospělých ve věku 24–27 let. A to po patnácti letech od ukončení preventivních programů určených pro 1. až 6. třídu, které probíhaly na patnácti základních školách. Konkrétně se jednalo o podporu sociálních a emočních dovedností pro děti, výcviky pro učitele a workshopy pro rodiče. Výsledky prokázaly pozitivní efekt programů na výsledky ve vzdělávání a na ekonomické ukazatele, dále při podpoře duševního zdraví, prevenci rizikového sexuálního chování, zneužívání návykových látek a kriminality.

V obrázku je dále naznačena nutnost integrované třídní, školní, rodinné a komunitní strategie v celoškolském učení. Tito jednotliví činitelé procesu SEL vytváří propojené systémy podpory studenta. Na úrovni třídy je SEL vyučováno na základě kurikula a výuky, která je vývojově a kulturně vhodná a vytváří příležitosti pro rozvoj, modelování a praktikování dovedností v různých situacích. Pro dosažení kvalitní výuky je však nezbytný výcvik učitelů. Jsou to totiž sociálně-emoční kompetence učitele a jeho pedagogické dovednosti, které ovlivňují třídní i školní klima a kulturu, podobně jako SEL programy působí na chování studenta. Na úrovni školy jsou SEL strategie vepsány do konkrétních vzdělávacích politik, postupů a struktur, které souvisí s školním klimatem, podpůrnými službami (poradenskými, sociálními ...) a aktivitami pro studenty. Po návratu dětí domů procesy SEL probíhají v rodinném prostředí, které je stimuluje již od raného dětství. Dále jsou to mimoškolní aktivity a možnosti v komunitě, které vytváří další příležitosti pro SEL. Levá a spodní část obrázku objasňuje dopad okresních, krajských i státních politik a podpory na programy SEL. Pravděpodobnost, že evidence-based programy pro školy jsou úspěšně implementovány a plní svou funkci, roste, pokud je zajištěn soulad s prioritami kraje, školních rad a dalších institucí. Na státní úrovni má být kvalita SEL programů podporována zavedením standardů SEL pro studenty (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullota, 2015).

Rodina, vrstevníci, škola, média, sociální normy představují hlavní sociální kontexty, kde probíhá učení se dovednostem emoční kompetence. Dítě, které se vyvíjí, přispívá k manifestaci dovedností skrze svůj temperamentový styl, kognitivní vyzrálost a vývojovou historii (Buckley & Saarni, 2006).

Sociálně-emoční učení se řadí do systému školské prevence. Často používanou a citovanou definici prevence předložil Miovský et al. (2015, 29), jedná se o „*jakékoliv typy výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu*

rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky“. Pojem sociálně – patologické jevy byl nahrazen právě pojmem rizikové chování, jež Miovský et al. (2015) dále vymezil do dalších kategorií.

V užším pojetí:

1. záškoláctví;
2. šikana a extrémní projevy agrese;
3. extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě;
4. rasismus a xenofobie;
5. negativní působení sekt;
6. sexuální rizikové chování;
7. závislostní chování.

V širším pojetí řadí dále:

8. okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte;
9. spektrum poruch příjmu potravy.

Palová (2020) poukazuje, že mezi odborníky nepanuje shoda v tom, do jakého podtypu prevence programy sociálně-emočního učení spadají. Některé programy SEL jsou prezentovány jako prevence konkrétního typu rizikového chování, tedy programy specifické prevence.

Programy SEL se však spíše řadí do velké skupiny programů a intervencí, které zlepšují, posilují a kultivují tzv. dovednosti pro život (v angl. life skills). Miovský, Aujezská, et al., (2015) definují dovednosti pro život (2015, 47), „*jako schopnosti usnadňující adaptivní chování jedince a pomáhající ve zvládnání každodenních problémů. Jsou to schopnosti, které umožňují dětem a dospívajícím chovat se zdravým způsobem, vzhledem ke svým přáním a potřebám – s cílem realizovat je v co nejširším rozsahu“.* Dovednosti pro život přispívají k vnímání vlastní účinnosti, podporují sebedůvěru a sebeúctu a podílejí se na vnímání duševní pohody (v angl. well-being). Příklady dovedností potřebných pro život můžeme rozřadit do dvou hlavních oblastí: sebeřízení (v angl. self-management) a sociální dovednosti (v angl. social skills).

Tyto programy stojí na pomezí mezi nespécifickou prevencí (rozvoj a kultivace dovedností pro život) a specifickou prevencí, protože využívají preventivní nástroje, jež dokáží efektivně reagovat na konkrétní typy rizikového chování současně a umí mu nejen předcházet, ale také jeho již vyskytující se formy redukovat. Doporučeným rozsahem pro základní školu je v rámci povinného minimálního preventivního programu věnovat se cca 30 hodin takovýmto programům (Miovský, Aujezská, et al., 2015). Palová (2020) se v souladu s dělením programů dovedností pro život přiklání k tomu, že SEL programy stojí také na pomezí mezi specifickou a nespécifickou prevencí.

SEL programy jsou designovány tak, aby učily studenty nezbytné sociálně-emoční kompetence (sebeuvědomování, sebeřízení, sociální citění, vztahové dovednosti a zodpovědné jednání), a v důsledku toho tak studenti zlepšovali postoje a důvěru v sebe (sebepojetí), ostatní a školu. Sociálně-emoční kompetence slouží jako ochranné a podpůrné faktory. Studenti pak dovedou lépe reagovat na každodenní stresory a používat vlastní copingové strategie a řešení problému (Eklund, Kilpatrick, Kilgus, & Haide, 2018, CASEL, 2013). Podobně uvažuje Saarni (1999b), mezi účinky emoční kompetence řadí: dovednost efektivně řídit vlastní emoce, zvýšenou sebeúctu spojenou se subjektivním pocitem pohody (well-being) a adaptivní resilienci ve stresujících okolnostech.

Sociálně-emoční učení uplatňuje dvě strategie, jak zlepšit školní výkon a rozvoj mládeže. První zahrnuje kvalitní výuku, kde se studenti učí zpracovávat, integrovat a selektivně uplatňovat sociální a emoční dovednosti. A to způsoby, které jsou vhodně zvolené kontextově, vývojově a kulturně. SEL dovednosti tak lze učit, modelovat, procvičovat a aplikovat na různé situace. Tyto dovednosti pak studenti využívají každodenně jako součást svého repertoáru chování. Druhá strategie spočívá v tom, že SEL podporuje sociálně-emoční rozvoj studentů vytvořením bezpečného, pečujícího, participativního a citlivého školního klimatu, zapojením iniciativ rodiny a vrstevníků, zlepšením managementu třídy a budováním aktivit pro celou školní komunitu (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

Při druhé strategii, tedy podpoře školního klimatu, je třeba klást důraz na angažovanost, tedy pozitivní vztahy mezi učiteli a studenty, mezi studenty navzájem, mezi učiteli navzájem a také mezi učiteli a administrativou. Další komponentou je bezpečnost, studenti se cítí být v bezpečí před šikanou, násilím, protože problémy s disciplínou jsou efektivně řešeny. A nakonec prostředí, které je soudržné, demokratické, směřující k cíli, poutavé

a podnětné, zároveň plní potřeby autonomie, kompetentnosti a propojení studenta (Yoder, 2014).

3.1 Personální, emoční a sociální inteligence

Gardner (2011) poukazuje na **personální inteligenci**, která je orientována na vlastní osobu a zaměřena na porozumění svému osobnímu životu (intrapersonální inteligence) a také inteligenci orientovanou ven, k jiným lidem (interpersonální). Jádrem **intrapersonální inteligence** je přístup k vlastnímu citovému životu. Jde o schopnost, která nám umožňuje poznat rozsah vlastních afektů a emocí, rozlišovat mezi pocity, označit (pojmenovat) je, přidělit jim symbolické kódy a jejich prostřednictvím porozumět vlastnímu chování a dále ho řídit. Nejvyšší úroveň intrapersonální inteligence můžeme nalézt u romanopisců, pacientů a psychoterapeutů a konečně moudrých starých lidí, kteří dosáhli hluboké znalosti a široké zkušenosti během vlastního citového života.

*„Jádrem **interpersonální** inteligence je schopnost všímat si a rozlišovat mezi jedinci, a to zejména mezi jejich náladami, temperamenty, motivacemi a záměry (Gardner, 2011, 253).“*

Vysoce rozvinuté formy interpersonální inteligence lze hledat u některých politických a náboženských osobností, zkušených rodičů, pedagogů a pomáhajících profesí (terapeuti, poradci) nebo šamanů. Gardner (2011) dále konstatuje, že na rozdíl od prostorové inteligence, projevy personální inteligence jsou velmi rozmanité, a to zejména díky odlišnosti symbolických a interpretativních systémů každé kultury. Obě formy personální inteligence mají své identifikovatelné jádro, charakteristický způsob vývoje, typické projevy, důkaz neurologické reprezentace, rozeznatelné typy poruch a možnost symbolického kódování.

Mayer, Salovey, & Caruso (2008, 503) definují **emoční inteligenci** (EI) jako *„schopnost zapojit se do sofistikovaného zpracování informací o vlastních emocích a emocích ostatních a schopnost používat tyto informace jako vodítko pro myšlení a chování.“* To znamená, že jedinci s vysokým stupněm EI věnují pozornost svým pocitům, používají je, rozumějí jim a dokáží je řídit. Z takových dovedností pak může jedinec mít prospěch, stejně tak i ostatní. Autoři poukazují na komplikovanost celého konceptu – zejména poté, co vyšla v roce 1995 kniha *Emoční inteligence* Daniela Golemana, v níž se koncept emoční inteligence promíchal s dalšími osobnostními rysy (vytrvalost, sebekontrola, horlivost a charakter jako celek).

Model schopností (Mayer, Salovey, & Caruso 2008, 507; Salovey & Mayer 1990, 189) předkládá hypotézu čtyř facet konstruktů emoční inteligence. Schopnosti:

- a. vnímat přesně emoce své a druhých osob ve verbálním a neverbálním chování (v angl. emotional identification, perception, expression)
- b. užívat emoce k usnadnění (facilitaci) myšlení a řešení problému (v angl. emotional facilitation)
- c. porozumět emocím, emočnímu jazyku a signálům přenášeným emocemi (v angl. emotional understanding)
- d. řídit své emoce tak, aby bylo dosaženo konkrétních cílů (v angl. emotional management).

Seitl (2015) popisuje metodu – *Test emoční inteligence* (MSCEIT) autorů Mayer, Salovey a Caruso, se čtyřmi základními škálami. Metoda je přístupná od roku 2012 také českému trhu prostřednictvím společnosti Hogrefe, avšak pouze s experimentálními normami. Dotazník tvoří 169 položek, doba vyplnění cca 45 minut. Věkové rozmezí pro testování od 16 let.

Dnes je emoční inteligence vysvětlována pomocí dvou modelů. Emoční inteligence je chápána buď jako kognitivní schopnost (model schopnosti) nebo také jako osobní dispozice, tj. smíšený model rysů, např. optimismus, asertivita, sebeúcta aj. (v angl. trait model) (Schmitt, Highhouse, & Weiner, 2013).

Konstrukt **sociální inteligence** má nejdelší historii. Pozornost byla věnována rozdílu mezi kognitivní sociální inteligencí (např. sociální vnímání nebo schopnost porozumět nebo dekodovat verbální a neverbální chování jiných osob) a behaviorální sociální inteligencí (efektivnost v sociálních situacích). Toto rozlišení bylo potvrzeno. Rovněž se často rozlišuje mezi fluidní a krystalickou sociální inteligencí. Fluidní forma sociální inteligence odkazuje na sociálně-kognitivní flexibilitu (schopnost pružně aplikovat sociální znalost v nových situacích) nebo sociální inferenci. Naopak pojem jako sociální znalost (znalost sociální etikety, procedurální a deklarativní sociální znalost o společenských událostech) označuje krystalickou složku sociální inteligence. Podobně jako u sociální inteligence se proto předpokládá, že právě sociální dovednosti mají dvě složky – kognitivní (sociální vnímavost) a behaviorální (flexibilita) (Lievens & Chan, 2010).

Všechny výše zmíněné konstrukty se zjevně překrývají. Emoční inteligence je užší než sociální inteligence. Emoční inteligence jako nový konstrukt nahradila starší pojem sociální inteligence (Landy & Conte, 2013).

3.2 Kompetence sociálně – emočního učení

Co se týče vymezení základních pojmů, v článkách a publikacích se vyskytuje použití a zaměňování pojmů sociální a emoční dovednost, schopnost a kompetence. Tyto pojmy má dle mého názoru nejlépe zpracovaná psychologie práce. Konstrukty kompetencí (v angl. competencies) a KSAO (v angl. Knowledge, Skills, Abilities, Other characteristics) jsou velmi významné, protože nám jasně vymezují očekávání od osoby na určité pozici či vykonávající určitou činnost. Vypůjčím-li si toto uvažování, pak můžeme pro naše účely užít definici kompetencí, jako schopnost člověka chovat se způsobem odpovídajícím nějakým požadavkům, a tak dosahovat výsledků. Esencí **kompetence** je kombinace všech specifických individuálních charakteristik, tedy znalostí, dovedností, schopností a ostatních osobnostních charakteristik člověka. Jde o komplexní sady chování, obvykle získané zkušeností (Landy & Conte, 2013).

Znalosti (z anglického knowledge) získáme vzděláváním, výcvikem nebo skrze specifické zkušenosti. Představují kolekci souvisejících faktů a informací o konkrétní doméně. Jedno z mnohých dělení je dělení na deklarativní (vím co), procedurální (vím jak), tacitní znalosti (akčně orientované, zacílené, užitečné) a explicitní (uložené, dostupné v databázích) (Landy & Conte, 2013; Armstrong, 2015).

Dovednosti (z anglického skills) – například hod míčem, užití počítačové klávesnice. Dovednostem se učíme a dále je rozvíjíme skrze trénink a zkušenost. Dovednosti jsou závislé na schopnostech, znalostech a osobnostních charakteristikách. Dovednosti dělíme na základní, které napomáhají k učení a rychlému získávání znalostí (obsahové – psaní, mluvení aj.; procesuální – učební strategie, kritické myšlení aj.), a rozvinuté, jež napomáhají k výkonu činností napříč pracovními místy (sociální, komplexní pro řešení problémů, technické, systémové, dovednosti pro management zdrojů) (Landy & Conte, 2013; Seitl, 2015).

Schopnosti (z anglického abilities) jsou relativně stabilní předpoklady ovlivňující výkonnost. Schopnosti můžeme měřit diagnostickými metodami (Landy a Conte, 2013). Známá je Fleishmannova taxonomie 52 schopností, rozdělených do širších kategorií kognitivních, fyzických, senzorických a psychomotorických schopností (Fleishman, Wetrogan, Uhlman, Marshall-Mies, 1995). Míra našich schopností, znalostí a dovedností vyjadřuje, co můžeme dělat (can – do) (Seitl, 2015).

Trvalý zájem vzdělávací politiky a praxe o další osobní kvality (jiné než kognitivní schopnosti), které by předurčily úspěch, přinesl debatu ohledně optimální terminologie této široké kategorie. Duckworth a Yeager (2015) zaznamenávají nepřehledné množství termínů a konstruktů používaných v oblasti nonkognitivních deskriptorů, zejména sociálně – emočního učení. Tato roztržitost se promítá do preferované terminologie (dovednost vs. kompetence vs. rys), ale také do povahy hodnocení a neshod ohledně konstruktů. Pokud panuje shoda v užívané terminologii ve vzdělávání a službách, je více zřejmé pro veřejnost, že vědci a pedagogové pracují na měření a zlepšování stejných atributů. Termín nonkognitivní je ve školním prostředí problematický, ačkoliv neznámý. Navrátil a Mattioli (2013) zabývající se učením a kvalitou vzdělávání pro 21. století, zmiňují, že chceme-li, aby žáci byli vnitřně vybavení, je třeba rozvíjet u nich kognitivní i nonkognitivní sféry psychiky.

Termíny označující nonkognitivní atributy odkazují na stejný konceptuální prostor, kde všechny atributy splňují následující (Duckworth & Yeager, 2015, 239):

- a) Jsou koncepčně nezávislé na kognitivní schopnosti.
- b) Jsou obecně přijímány jako prospěšné pro studenta a ostatní ve společnosti.
- c) Jsou relativně stabilní v čase při absenci exogenních zásahů (záměrné intervence, životní události, změny v sociálních rolích).
- d) Mají potenciál reagovat na intervence.
- e) Ve svém vyjádření (expresi) jsou závislé na situačních faktorech.

Sociální kompetence může být definována jako schopnost kognitivně – afektivně – behaviorálního manažerování chování ve směru dosažení osobních a sociálních cílů (Výrost & Slaměník, 2008).

Gillernová a Krejčová (2012) vymezují sociální dovednosti jako učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakci a komunikaci. Tyto dovednosti rozlišují prvky vztahující se k sobě samému (sebepoznávání, sebereflexe, autenticita, rozpoznávání emocí ...) a prvky týkající se mezilidských vztahů (empatie, mezilidská komunikace, zvládání konfliktů aj.). Mnozí autoři v souvislosti s rozvojem dětí a dospívajících raději používají termín sociální dovednosti než termín sociální kompetence. Podobně český *Rámcový vzdělávací program* i programy školní užívají termín sociální kompetence jako synonymum nejen sociálních dovedností.

Smékal (1995, 4) považuje sociální kompetenci za „*velmi složitou strukturu dovedností, návyků, rysů, potřeb, postojů i dispozičních osobnostních předpokladů*“. Podle Smékala (1995, 11) je sociálně kompetentní subjekt, jež vyjadřuje „*obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku, založenou na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti*“.

Carolyn Saarni (1999a, 2) užívá definici **emoční kompetence** jako: „*demonstraci sebeúčinnosti (self-efficacy) v sociálních transakcích vyvolávajících emoce*“. Jde tedy o to, jak mohou lidé reagovat emocionálně, ale současně strategicky užívat znalosti o emocích a jejich expresivitě ve vztazích s ostatními. Mohou tak vyjednávat svou cestu skrze interpersonální výměny a regulovat tak své emoční zkušenosti směrem k požadovaným výsledkům a cílům. Vlastní self nebo ego identita, vlastní morální dispozice (schopnosti rozlišit, co je dobré a zlé) a vlastní vývojová historie se primárně podílí na emoční kompetenci jedince (1999b). Saarni (1999a, 4–5) pojmenovává komponenty emoční kompetence – je to osm základních emočních dovedností, které jsou výsledkem socializace emocí u dětí ve věku 5–14 let. Prvních šest dovedností je předkládáno na základě empirického výzkumu emocí, závěrečné dvě pak reflektují zkušenosti autorky jako klinické vývojové psychologičky.

- 1) Vědomí vlastního emočního stavu, možnost prožívání více emocí, na vyspělejší úrovni pak vědomí, že osoba si nemusí být vědoma vlastních pocitů z důvodu nevědomé dynamiky nebo selektivní pozornosti.
- 2) Schopnost rozpoznat a rozumět emocím druhých na základě situačních a výrazových klíčů.
- 3) Schopnost užívat emoční slovník a výrazové termíny ve vlastní kultuře, na vyspělejší úrovni pak rozumět spojení emoce a sociální role.
- 4) Schopnost empatického zapojení do emočních zkušeností druhých.
- 5) Schopnost uvědomit si, že vnitřní emoční stav nemusí odpovídat vnějšímu výrazu, u sebe ani u druhých, na vyspělejší úrovni schopnost porozumění, že emočně výrazové chování může mít dopad na druhé, a z toho vyplývající dovednost tohoto vědomí užívat v strategiích sebeprezentace.
- 6) Schopnost adaptivního copingu (zvládnání) averzních emocí a distresujících emocí užitím seberegulačních strategií, které zlepšují intenzitu nebo trvání takového nepříjemného emočního stavu (například stress hardiness).

- 7) Uvědomění si, že interpersonální vztahy jsou značně definovány tím, jak jsou emoce komunikovány ve vztahu, roli hraje stupeň pravosti exprese, emoční reciprocita, symetrie ve vztahu.
- 8) Schopnost pro emoční sebeúčinnost (self-efficacy), individuální pohled na sebe jako člověka schopného akceptovat emoční prožívání.

Výše zmíněných osm dovedností lze rozřadit do tří širokých kategorií emoční exprese, emočního porozumění a emoční regulace. Všechny dovednosti jsou vzájemně provázané a podněcují efektivní adaptaci a coping (Buckley & Saarni, 2006). Saarni (1999b) dále dodává, že tyto dovednosti se učíme v sociálních kontextech, tyto dovednosti tak reprezentují evropské západní kulturní přesvědčení o emoční zkušenosti. Je zde proto možná limitace zobecnitelnosti do dalších kultur. Ačkoliv jsou tyto dovednosti prezentovány jako sekvence, nejedná se o vývojové pořadí dovedností. Avšak je pravděpodobné, že až do pozdní adolescence nemůžeme vyzorovat všechny dovednosti uplatňované efektivně a kompletně. Zároveň se v životě setkáme se situacemi, kdy budeme reagovat relativně nekompetentně navzdory nejlepšímu úsilí.

3.2.1 Jádrové kompetence sociálně – emočního učení dle CASEL

Taylor et al. (2018, 5) kategorizuje kompetence sociálně-emočního učení podle kritéria, na koho jsou zaměřené: intrapersonální (na sebe sama) a interpersonální (na druhé lidi). A zároveň je uspořádává podle toho, zda odkazují na uvědomování (v angl. awareness) nebo dovednosti (v angl. skills).

Tabulka 5: Kategorie a příklady SEL kompetencí (Taylor et al., 2018, 5)

	Intrapersonální: znalosti, dovednosti a postoje k sobě	Interpersonální: znalosti, dovednosti a postoje směrem k druhým lidem, institucím, nebo sociálním strukturám
Uvědomování: myšlení, znalosti, přesvědčení, nebo porozumění	Intrapersonální uvědomování (např. růstové myšlení, self – efficacy)	Interpersonální uvědomování (např. empatie, sociální cítění)
Dovednosti: naučené schopnosti provádět úkol s úmyslnými výsledky nebo cíli	Intrapersonální dovednosti (např. sebekontrola, nastavování cílů, stres management)	Interpersonální dovednosti (např. dovednost jiné sociální perspektivy, společné řešení problémů)

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) identifikoval pět navzájem propojených množin kognitivních, afektivních a behaviorálních kompetencí, které jsou kritické pro úspěch ve škole, práci a v životě. Konkrétně mezi **jádrové kompetence sociálně-emočního učení** řadíme (Zinsser Weissberg, & Dusenbury, 2013, Lantieri & Goleman, 2008):

- **Sebeuvědomování** (z anglického self – awareness) – schopnost správně rozeznat vlastní pocity, myšlenky, silné stránky a jejich vliv na chování a rozhodování.
- **Sebeřízení** (z anglického self – management) – schopnost regulovat vlastní emoce, myšlenky a chování efektivním způsobem v různých situacích, dále stanovit krátkodobé a dlouhodobé akademické a osobní cíle a pracovat směrem k dosažení cílů (překonávat překážky).
- **Sociální citění** (z anglického social awareness) – schopnost správně rozeznat myšlenky a pocity druhých, schopnost zaujmout perspektivu a empaticky se vztahovat k ostatním lidem z rozmanitých prostředí a kultur a rozeznat zdroje a podporu v rodině, škole a komunitě.
- **Vztahové dovednosti** (z anglického relationship skills) – schopnost založit a udržet zdravé a obohacující vztahy s rozmanitými jedinci a skupinami, dále dovednosti komunikovat, naslouchat, spolupracovat, konstruktivně vyjednávat konflikt, vyhledat a nabídnout pomoc v případě potřeby.
- **Zodpovědné rozhodování / jednání** (z anglického responsible decision - making) – schopnost se rozhodovat (konstruktivně a s respektem) v otázkách osobního chování a sociálních interakcí takovým způsobem, který vezme v potaz etické standardy, otázky bezpečnosti, sociální normy, realistické zhodnocení dlouhodobých důsledků různých činů a pohodu (well – being) vlastní a druhých.

Podrobněji, co všechno spadá do jednotlivých kompetencí lze nalézt v následující tabulce.

Tabulka 6: Model SEL kompetencí (CASEL, 2019 in Šmahaj, Palová 2020)

Jádrová kompetence	Specifické kompetence	Jádrová kompetence	Specifické kompetence
Sebeuvědomování	Rozpoznávání emocí	Vztahové dovednosti	Komunikace
	Přesné sebepojetí		Sociální proaktivita
	Rozpoznávání silných stránek		Budování vztahů
	Sebevědomí		Týmová práce
	Vědomí vlastní účinnosti	Zodpovědné jednání	Identifikování problémů
Sebeřízení	Kontrolování impulzivity	Analyzování situace	Řešení problémů
	Řízení stresu	Řešení problémů	Řešení problémů
	Sebedisciplína	Evaluování	Evaluování
	Sebemotivace	Reflektování	Reflektování
	Stanovování cílů	Etická zodpovědnost	Etická zodpovědnost
	Organizační dovednosti		
Sociální citění	Vcítění se (kognitivní, afektivní)		
	Empatie		
	Oceňování různorodosti		
	Respektování druhých		

Český překlad jádrové kompetence (z anglického core competencies) volím v souladu s užíváním termínu Palovou (2020). Nabízí se také překlad klíčové kompetence. Takový termín má však český čtenář spojený s obsahem kompetencí definovanými *Rámcovým*

vzdělávacím programem. Klíčovými kompetencím relevantními pro české prostředí se věnují v kapitole 5. Podobně je na místě zdůraznit, že tento model sociálně – emočních kompetencí, konkrétně jádrových kompetencí organizace CASEL je zásadní pro mou diplomovou práci. Zejména v přehledové studii standardů sociálně – emočních kompetencí států Illinois v USA (kapitola 4) je vidět zřejmý vliv tohoto modelu na stanovení standardů SEL, a tedy i implementaci a evaluaci sociálně-emočního učení v americkém vzdělávacím systému. Česká cesta je velmi odlišná, nevychází z modelu sociálně – emočních kompetencí CASEL, více se čtenář dočte v kapitole 5. Konstrukty SEL jádrových kompetencí se prolínají s jinými příbuznými konstrukty. Podrobně o tom pojednává tabulka.

Tabulka 7: Konstrukty dimenzí SEL kompetencí a příbuzné koncepty (McKown, 2015, 324)

Konstrukt	Příbuzný konstrukt
Sebeuvědomování pocitů, silných stránek a výzev.	Sebepojetí, sebeúcta, self-efficacy, přesnost sebeobrazu (self-image accuracy)
Sociální cítění, nebo schopnost porozumět pocitům druhých.	Nonverbální přesnost
Sociální cítění, nebo porozumění perspektiv druhých.	Teorie mysli, dovednost jiné sociální perspektivy (social perspective taking)
Vztahové dovednosti, nebo schopnost vytvořit pozitivní vztahy.	Sociální dovednosti, kvalita přátelství
Vztahové dovednosti, nebo schopnost jednat efektivně v případě konfliktu	Řešení konfliktů, řešení sociálních problémů, zpracování sociálních informací
Vztahové dovednosti, jako schopnost pracovat v týmu	Sociální dovednosti
Zodpovědné rozhodování, zahrnující činění etických konstruktivních rozhodnutí v osobním a společenském chování	Sociální konvenční a morální rozvoj, řešení sociálních problémů
Sebeřízení, schopnost řídit emoce a chování takovým způsobem, aby bylo dosaženo cíle.	Seberegulace, regulace emocí

V roce 2010 vydali autoři Denham, Ji a Hamre (2010) dokument – *Kompendium metod pro měření jádrových kompetencí SEL a dalších souvisejících konstruktů u dětí předškolního vzdělávání a žáků 1. stupně*. V úvodu poukazují, že tento průvodce metod je k dispozici

zejména výzkumníkům, pedagogům a sociálním pracovníkům, kteří je mohou využít ve své práci se skupinami. Každá metoda popisuje oblast zaměření (vybrané konstrukty), vhodnost pro věkovou skupinu a typ měření (učitelem, rodičem, vrstevníkem studentem) a také zda se jedná o pozorování, výkonnostní metodu či ostatní (např. interview). Další informace se týkají administrace, skórování, psychometrických ukazatelů (reliabilita, validita), silných a slabých stránek metody, ceny a referencí.

Tabulka 8: Hlavní konstrukty sociálních, emočních a akademických kompetencí, třídní a školní kontext a výsledky (Denham, Ji & Hamre, 2010)

Třídní a školní kontext	SEL jádrové kompetence studenta	Krátkodobé výsledky studenta	Dlouhodobé výsledky
<p>Efektivní třídní management</p> <p>Instruktažní podpora studentů (tzn. jak jsou studenti připraveni)</p> <p>Zdravé vztahy</p> <p>Podpůrné prostředí pro sociálně-emoční učení (výuka a příležitosti)</p> <p>Prosociální normy a chování</p> <p>(metody nejsou v kompendiu uvedeny)</p>	<p>Sebeuvědomování</p> <p>Sebeřízení (zahrnuje expresi a regulaci emoci a regulaci chování)</p> <p>Sociální citění (zahrnuje empatii)</p> <p>Vztahové dovednosti (zahrnuje empatii)</p> <p>Zodpovědné jednání (zahrnuje méně agrese)</p> <p>Konstrukty se často překrývají. (metody jsou v kompendiu uvedeny)</p>	<p>Méně internalizovaných problémů (např. deprese, úzkost...)</p> <p>Méně externích problémů spojených s chováním (např. předvádění, problémy s disciplínou)</p> <p>Školní angažovanost (např. vztahy s učiteli, sociální vazby ve třídě, účast ve třídě, motivace pro studium, docházka) – zahrnuje pocity o škole</p> <p>Akademické kompetence (např. lepší výsledky v testech)</p>	<p>Akademický úspěch (například absolutorium střední školy, absolutorium VŠ)</p> <p>Mentální zdraví</p> <p>Fyzické zdraví</p> <p>Pozitivní sociální vztahy (například má síť přátel, pozitivní rodinné vztahy a rodičovské dovednosti)</p> <p>Připravenost na práci (například má dovednosti a dispozice získat, udržet si zaměstnání, popř. získat povýšení)</p> <p>Občanská a komunitní angažovanost (například příspěvek, účast)</p> <p>(metody nejsou v kompendiu uvedeny)</p>

V kompendiu jsou uvedeny zahraniční metody, které se využívají v anglicky hovořícím světě, jež budou pro české čtenáře neznámé. Je však nezbytné zjišťovat úroveň sociálně – emočních kompetencí za účelem ověřování efektivity programů sociálně – emočního učení.

Tato oblast hodnocení a ověřování čelí třem hlavním výzvám, které vyžadují další výzkum a vývoj. Zaprvé je třeba stanovit optimální přístup kombinující více metod k hodnocení sociálně-emoční kompetencí. V současné době se využívají různé metody hodnocení, jež poskytují různé informace z různých zdrojů, například: behaviorální hodnotící stupnice (rating scale), dotazníky sebehodnocení (self – report), přímé pozorování a výkonnostní úkoly. Druhou výzvou je začlenění vlastního hodnocení studenta o jeho sociálně-emočních kompetencích. Třetí výzvou je upřesňování sociálně – emočních kompetencí. Je třeba co nejlépe konceptualizovat rozmanitost sociálně – emočních kompetencí, které jsou zásadní pro úspěch ve škole a životě. Již bylo zmíněno, že navzdory širokému přijetí kompetencí identifikovaných CASEL se vyskytují další termíny a koncepty užívané v SEL (LeBuffe, Shapiro, & Robitaille, 2018).

Jako zástupce zahraniční metody zde uvedu metodu *DESSA – Devereux Student Strengths Assessment a DESSA – Mini*, která navazuje na model SEL dle CASEL. Jedná se o hodnotící a screeningový nástroj sociálně-emočních kompetencí studenta. Velmi komplexní standardizovaná metoda užívá behaviorální hodnotící Likertovy škály u 72 položek a přináší celkové sociálně-emoční skóre. Metoda je vyplňována rodičem a/nebo učiteli – ti hodnotí silné stránky a potřeby studentů v osmi doménách sociálně – emočních kompetencí. Konkrétně je to: sebeuvědomování, sebeřízení, sociální citění, zodpovědné rozhodování, vztahové dovednosti dle modelu CASEL a optimistické smýšlení, jednání zaměřené na cíl a osobní zodpovědnost. Nástroj je v školní a mimoškolní praxi (u studentů předškolního vzdělávání až po osmý ročník) používán pro plánování, monitorování a hodnocení programu SEL. Výsledky mohou být seskupeny na úrovni třídy, ročníku, školy, programu nebo okresu za účelem plánování intervencí, hodnocení programu a zlepšování kvality (LeBuffe, Shapiro, & Robitaille, 2018).

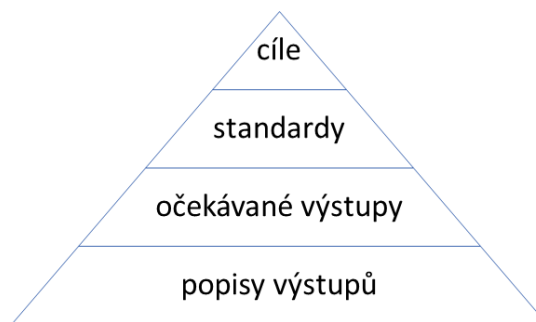
4 Analýza standardů sociálně-emočních kompetencí státu Illinois (USA)

Tato práce si klade za cíl identifikovat a popsat standardy a očekávané výstupy kompetencí sociálně – emočního učení a předložit je českému čtenáři. Dostupný a uceleně zpracovaný příklad standardů kompetencí sociálně – emočního učení jsem našla ve státě Illinois. V této kapitole se podrobně zabývám standardy a dalšími ukazateli kompetencí sociálně-emočního učení žáků na 1. stupni ZŠ. Tato data jsem získala z oficiálních dokumentů uvedených na webových portálech *Illinois State Board of Education* státu Illinois a *Illinois Classrooms in Action*. Věnuji se také vývojovému aspektu standardů a možnému budoucímu výzkumu, který by mohl prohloubit a navázat na má zjištění. V závěrečné podkapitole referuji o praktických dokumentech a metodikách SEL užívaných v Illinois.

Ve všech státech USA jsou stanoveny standardy sociálního a emočního rozvoje pro předškolní vzdělávání a 11 států má v roce 2018 také SEL standardy napříč celým vzdělávacím spektrem od předškolního vzdělávání až po střední školu. Stát Illinois vypracoval SEL standardy napříč třemi stupni vzdělávání jako první, a to už roce 2004. Poskytl tak teoretický rámec a vedení v tom, co by studenti měli znát a být schopni dělat v doméně sociálně-emoční kompetence v důsledku výuky (Eklund, Kilpatrick, Kilgus, & Haider, 2018). Z tohoto důvodu jsem si příklad Illinois zvolila pro naplnění cíle své práce. Jedná se o velmi propracovanou ukázkou standardizace kompetencí SEL.

Ve svých dokumentech State Board of Education státu Illinois uvádí tři cíle, deset standardů, různé věkově přiměřené očekávané výstupy SEL a konkrétní popisy výstupů kompetencí SEL pro všech 12 ročníků základní a střední školy. Ukazatele, o kterých se rozepisují v kapitole 4.1, byly vytvořeny State Board of Education společně s širokou reprezentativní skupinou učitelů, zřizovateli škol, zaměstnanci podpory studentů (poradenskými, sociálními pracovníky...), a rodiči profesně zaměřenými na dětský vývoj a učení a taky na design školních vzdělávacích programů. Před celkovým přijetím standardů byly zapracovány komentáře a zpětná vazba veřejnosti (Illinois State Board of Education, ods.2). Na návrhu se v roce 2004 podílela také organizace CASEL s přispěním rámce jádrových kompetencí a organizace Illinois Children's Mental Health Partnership (Illinois Classrooms in Action, ods. 1).

4.1 Cíle, standardy a očekávané výstupy kompetencí sociálně-emočního učení v 3. a 5. ročníku ZŠ



Obrázek 3: Teoretický rámec standardů sociálně-emočního učení

Cíle sociálně – emočního učení státu Illinois jsou obecná širší tvrzení, která organizují znalosti a dovednosti sociálně-emočního učení (Illinois State Board of Education, ods.4). Cíle jsou stejné a závazné pro všechny stupně vzdělávání. Čtenář si může povšimnout, že součástí jsou známé jádrové kompetence SEL. Jsou stanoveny 3 cíle, označeny 1, 2, 3.

- **Cíl 1** Rozvoj dovednosti sebeuvědomování a sebeřízení pro dosažení úspěchu ve škole a životě (kompetence sebeuvědomování a sebeřízení).
- **Cíl 2** Užívání sociálního citění a mezilidských dovedností k navázání a udržování pozitivních vztahů (kompetence sociální citění, vztahové dovednosti).
- **Cíl 3** Prokazování rozhodovacích schopností a odpovědného chování v osobních, školních a komunitních kontextech (kompetence zodpovědné jednání).

Standardy sociálně – emočního učení jsou konkrétním vyjádřením znalostí a dovedností v rámci cíle, které by studenti měli znát a být schopni dělat. Standardy poskytují rámec a pokyny, jež stanoví očekávání o tom, co by mělo být ve škole vyučováno a hodnoceno (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullota, 2015). Souhrnně vzato, standardy definují učení potřebné k dosažení cílů. Ale každý standard musí být dostatečně obecný, aby platil pro sociálně-emoční učení na úrovni všech ročníků. V USA je celkem 12 ročníků základní a střední školy. Standardy jsou tedy širší studijní cíle používané k sladění školních vzdělávacích programů, výuky a hodnocení (Illinois State Board of Education, ods.5). Je stanoveno celkem 10 standardů, označených číslicí příslušící k cíli (1.1, 1.2 ...). Tři standardy se zaměřují na rozvoj kompetencí sebeuvědomování a sebeřízení, čtyři standardy pak na sociálního citění a vztahové dovednosti, nakonec další tři standardy upravují kompetence zodpovědného jednání.

- i. 1.1 Identifikuje a řídí vlastní emoce a chování.
- ii. 1.2 Rozezná osobní kvality a vnější podporu.
- iii. 1.3 Prokáže dovednosti související s dosažením osobních a akademických cílů.
- iv. 2.1 Rozezná pocity a perspektivy ostatních.
- v. 2.2 Rozezná individuální a skupinové podobnosti a rozdíly.
- vi. 2.3 Užívá komunikaci a sociální dovednosti k efektivní interakci s ostatními.
- vii. 2.4 Prokazuje schopnosti předcházet, zvládat a řešit mezilidské konflikty konstruktivními způsoby.
- viii. 3.1 Zvažuje etické, bezpečnostní a sociální faktory v rozhodování.
- ix. 3.2 Používá rozhodovací schopnosti za účelem zodpovědného jednání v každodenních akademických a sociálních situacích.
- x. 3.3 Přispívá k prospěchu vlastní školy a komunity.

Vysoce kvalitní standardy sociálně-emočního učení poznáme podle těchto klíčových znaků (Dusenbury, Weissberg, Goren, & Domitrovich 2014, 2):

- Poskytují jednoduchá, jasná a stručná tvrzení a očekávané výstupy sociálně-emočního učení v jádrových kompetencích: sebeuvědomování, sebeřízení, sociální citění, vztahové dovednosti a odpovědné rozhodování.
- Jsou integrovány a reflektují další jiné standardy učení.
- Poskytují návody, jak dospělí mohou podpořit studenty skrze procesy učení.
- Poskytují návody, jak vytvořit pozitivní učící prostředí a školní klima nezbytné pro sociální a emoční rozvoj.
- Poskytují návody, jak učit s ohledem na jazykové a kulturní odlišnosti.
- Jsou nástroji pro kvalitní implementaci sociálně-emočního učení, včetně evidence-based programů, dále pro hodnocení (měření) a profesní rozvoj.

Očekávané výstupy učení (v angl. benchmarks) jsou vzdělávací cíle, které jsou konkrétnější než standardy. Specifikují vývojově přiměřené znalosti a dovednosti SEL pro každý standard na konci 3., 5., 8. ročníku základní školy a 1., 3. ročníku střední školy. Tyto výstupy nejsou navrženy inkluzivně, spíše zdůrazňují důležité reprezentativní rysy daného standardu, na které by se výuka měla zaměřit (Illinois State Board of Education, ods.6). V práci se zaměřuji pouze na očekávané výstupy na konci 3. ročníku (v angl. early elementary) a 5.ročníku (v angl. late elementary). Každý standard je rozepsán pomocí dvou očekávaných výstupů učení (OV 1.1 A, OV 1.1 B, ...). Níže čtenář nalezne dvě přehledové tabulky s cíli, standardy a očekávanými výstupy na konci 3. a 5. ročníku.

Stanovit spolehlivé očekávané výstupy učení, které se mohou zobecnit na širší populaci, je složité. Výzkum ukazuje, že načasování a povaha vývoje se pravděpodobně velmi liší u

různých jednotlivců a studenti získávají dovednosti v různých sekvencích. Proto mohou být některé očekávané výstupy nepřiměřené či potenciálně nevhodné (Eklund, Kilpatrick, Kilgus, & Haider, 2018).

Všechny standardy a očekávané výstupy učení však musí splňovat tato kritéria (Illinois State Board of Education, ods.3):

1. musí být jasné a smysluplné pro učitele, studenty, rodiče a komunity
2. musí zahrnovat vhodnou kombinaci znalostí a dovedností
3. musí být dostatečně konkrétní, aby sdělily, co by se studenti měli naučit, ale zároveň dostatečně široké, aby umožňovaly různé přístupy k výuce a sladění školních vzdělávacích programů
4. musí být dostatečně konkrétní, aby umožnily hodnocení třídy, tedy měřit pokrok studenta

Tabulka 9: Cíle, standardy a očekávané výstupy (OV) kompetencí sociálně – emočního učení na konci 3. ročníku (Illinois Classrooms in Action, early elementary, 1)

Cíl 1 Rozvoj dovedností sebeuvědomování a sebeřízení pro dosažení úspěchu ve škole a životě		
Standard 1.1 Identifikuje a řídí vlastní emoce a chování.	Rozpozná a přesně označí emoce a jejich návaznost na chování.	OV 1.1.A
	Prokáže kontrolu nad impulzivním chováním.	OV 1.1.B
Standard 1.2 Rozezná osobní kvality a vnější podporu.	Identifikuje, co má rád a nemá rád, vlastní potřeby a přání, silné stránky a výzvy.	OV 1.2.A
	Identifikuje silné stránky rodiny, vrstevníků, školy a komunity.	OV 1.2.B
Standard 1.3 Prokáže dovednosti související s dosažením osobních a akademických cílů.	Popíše, proč je škola důležitá a nápomocná v dosažení osobních cílů studenta.	OV 1.3.A
	Identifikuje cíle akademického úspěchu a chování ve třídě.	OV 1.3.B
Cíl 2 Užívání sociálního cítění a mezilidských dovedností k navázání a udržování pozitivních vztahů		
Standard 2.1 Rozezná pocity a perspektivy ostatních.	Rozpozná, že ostatní mohou zažívat situace odlišně.	OV 2.1.A
	Užívá dovednosti naslouchání k identifikaci pocitů a perspektiv ostatních.	OV 2.1.B
Standard 2.2 Rozezná individuální a skupinové podobnosti a rozdíly.	Popíše způsoby, jakými se lidé od sebe liší, a v čem jsou si podobní.	OV 2.2.A
	Popíše pozitivní vlastnosti (kvality) u ostatních.	OV 2.2.B
Standard 2.3 Užívá komunikaci a sociální dovednosti k efektivní interakci s ostatními.	Identifikuje způsoby práce a hry ve shodě s ostatními.	OV 2.3.A
	Prokazuje vhodné sociální chování a chování ve třídě.	OV 2.3.B
Standard 2.4 Prokazuje schopnosti předcházet, zvládat a řešit mezilidské konflikty konstruktivními způsoby.	Identifikujte problémy a konflikty běžně zažívané vrstevníky.	OV 2.4.A
	Identifikujte přístupy ke konstruktivnímu řešení konfliktů.	OV 2.4.B
Cíl 3 Prokazování rozhodovacích schopností a odpovědného chování v osobních, školních a komunitních kontextech		
Standard 3.1 Zvažuje etické, bezpečnostní a sociální faktory v rozhodování.	Vysvětlí, proč i neúmyslná ublížení jsou špatná.	OV 3.1.A
	Identifikuje sociální normy a bezpečnostní opatření, které řídí chování.	OV 3.1.B
Standard 3.2 Používá rozhodovací schopnosti za účelem zodpovědného jednání v každodenních akademických a sociálních situacích.	Identifikuje, jaká různá rozhodnutí studenti dělají ve škole.	OV 3.2.A
	Rozhoduje se s ohledem na ostatní při interakci se spolužáky.	OV 3.2.B
Standard 3.3 Přispívá k prospěchu vlastní školy a komunity.	Identifikuje a zastává role, které prospívají třídě.	OV 3.3.A
	Identifikuje a zastává role, které prospívají rodině.	OV 3.3.B

Tabulka 10: Cíle, standardy a očekávané výstupy (OV) kompetencí sociálně-emočního učení na konci 5. ročníku (Illinois Classrooms in Action, late elementary, 1)

Cíl 1 Rozvoj dovednosti sebeuvědomování a sebeřízení pro dosažení úspěchu ve škole a životě.		
Standard 1.1 Identifikuje a řídí vlastní emoce a chování.	Popíše různé emoce a situace, které je způsobují.	OV 1.1.A
	Popíše a prokáže schopnost vyjádřit emoce sociálně přijatelným způsobem.	OV 1.1.B
Standard 1.2 Rozezná osobní kvality a vnější podporu.	Popíše osobní dovednosti a zájmy, které chce rozvíjet.	OV 1.2.A
	Vysvětlí, jak členové rodiny, vrstevníci, zaměstnanci školy a členové komunity mohou podporovat úspěch ve škole a zodpovědné chování.	OV 1.2.B
Standard 1.3 Prokáže dovednosti související s dosažením osobních a akademických cílů.	Popíše kroky při stanovování cíle a jeho dosažení.	OV 1.3.A
	Uvědomuje si pokrok během dosahování krátkodobých osobních cílů.	OV 1.3.B
Cíl 2 Užívání sociálního citění a mezilidských dovedností k navázání a udržování pozitivních vztahů		
Standard 2.1 Rozezná pocity a perspektivy ostatních.	Identifikuje, jak se mohou ostatní cítit na základě slovních, fyzických a situačních podnětů.	OV 2.1.A
	Popíše pocity vyjádřené ostatními a jejich perspektivy.	OV 2.1.B
Standard 2.2 Rozezná individuální a skupinové podobnosti a rozdíly	Identifikuje rozdíly a přínosy různých sociálních a kulturních skupin.	OV 2.2.A
	Efektivně pracuje s osobami, které se od něj liší.	OV 2.2.B
Standard 2.3 Užívá komunikaci a sociální dovednosti k efektivní interakci s ostatními.	Popíše přístupy, jak navázat a udržet přátelství.	OV 2.3.A
	Analyzuje způsoby efektivní práce ve skupinách.	OV 2.3.B
Standard 2.4 Prokazuje schopnosti předcházet, zvládat a řešit mezilidské konflikty konstruktivními způsoby	Popíše příčiny a důsledky konfliktů.	OV 2.4.A
	Řeší konflikty konstruktivně.	OV 2.4.B
Cíl 3 Prokazování rozhodovacích schopností a odpovědného chování v osobních, školních a komunitních kontextech		
Standard 3.1 Zvažuje etické, bezpečnostní a sociální faktory v rozhodování.	Prokazuje schopnost respektovat svá práva i práva ostatních.	OV 3.1.A
	Prokazuje znalost sociálních norem a jejich vliv na proces rozhodování a chování.	OV 3.1.B
Standard 3.2 Používá rozhodovací schopnosti za účelem zodpovědného jednání v každodenních akademických a sociálních situacích.	Identifikuje a uplatňuje systematický postup během rozhodování.	OV 3.2.A
	Vytváří alternativní řešení a hodnotí jejich důsledky v různých akademických a sociálních situacích.	OV 3.2.B
Standard 3.3 Přispívá prospěchu vlastní školy a komunity.	Identifikuje a zastává role, které prospívají školní komunitě.	OV 3.3.A
	Identifikuje a zastává role, které prospívají místní komunitě.	OV 3.3.B

4.2 Popisy výstupů standardů v 1. až 5. ročníku

Popisy výstupů (v angl. performance descriptors): jsou nejkonkrétnější cíle učení, které vycházejí ze standardů a očekávaných výstupů sociálně-emočního učení. Jsou navrženy tak, aby pomohly pedagogům vytvořit školní vzdělávací plány, vybrat školní aktivity a nastavit systém hodnocení v souladu s popisem výstupů vybraného standardu. Popisy výstupů mohou být nápomocné pro ověření toho, co již škola vyvinula a implementovala ve školních programech. Spíše, než seznam všech cílů popisy poskytují reprezentativní detailnější informace o dovednosti, znalosti a uvažování zdůrazněné v daném standardu (Illinois State Board of Education, ods.7). Níže jsou pro čtenáře dostupné popisy výstupů jednotlivých standardů SEL pro konkrétní ročníky, a to v úrovních, které jsem nazvala řeckými písmeny (alfa, beta, gama, delta, epsilon, zeta). Například popisy výstupů konkrétního standardu 1.1 jsou pro žáka 2. ročníku definovány úrovněmi alfa, beta, gama.

- 1. ročník – alfa, beta
- 2. ročník – alfa, beta, gama
- 3. ročník – beta, gama, delta
- 4. ročník – gama, delta, epsilon.
- 5. ročníku – delta, epsilon, zeta

Tabulka 11: Popisy výstupů standardu 1.1 Identifikuje a řídí vlastní emoce a chování (Illinois State Board of Education, 2–3)

Úroveň Alfa	Úroveň Beta	Úroveň Gama	Úroveň Delta	Úroveň epsilon	Úroveň zeta
<p>1. Identifikuje emoce (například štěstí, překvapení, smutek, zlost, hrdost, strach), vyjádřené v lidských tvářích nebo na fotografiích.</p> <p>2. Pojmenuje emoce pociťované postavami v příbězích.</p> <p>3. Identifikuje způsoby, jak se uklidnit.</p> <p>4. Popíše situaci, kdy se cítil stejným způsobem jako postava v příběhu.</p> <p>5. Diskutuje o školních a třídních pravidlech.</p> <p>6. Sdílí pocity v různých kontextech (mluvenou, psanou, kreslenou formou).</p>	<p>1. Popíše, jak různé situace ovlivní to, jak se cítíme.</p> <p>2. Popíše, jak se silné emoce projevují fyzicky na těle.</p> <p>3. Uvědomuje si to, že se pocity během dne mění.</p> <p>4. Prokazuje trpělivost v různých situacích.</p> <p>5. Vyjadřuje různé emoce výrazem tváře a řečí těla.</p> <p>6. Praktikuje tichou samomluvu za účelem zklidnění.</p>	<p>1. Identifikuje různé emoce, které zažil.</p> <p>2. Popíše situace, které vyvolávají různé emoce (například poslouchání hudby, rozmluva s kamarádem, psaní testu, pokárání).</p> <p>3. Rozezná změny nálady a co k nim vede.</p> <p>4. Zobrazí různé emoce (například vytvoří plakát, nakreslí obrázek, účastní se scénky).</p> <p>5. Rozlišuje intenzitu emocí.</p> <p>6. Vyrovnává se s rozrušujícími emocemi různými způsoby (například smutek, zlost, zklamání).</p> <p>7. Dýchá zhluboka, aby se uklidnil.</p>	<p>1. Vyjmenuje pozitivní strategie řešení konfliktu.</p> <p>2. Vysvětlí, proč se postavy v příbězích cítily určitým způsobem.</p> <p>3. Rozlišuje emoce, které se objevují v různých situacích.</p> <p>4. O svých emocích mluví v první osobě (já).</p> <p>5. Všimá si změn svého prožívání v průběhu dne (například před a po přestávce, po obědě).</p> <p>6. Uvědomuje si, jak chování ovlivňuje ostatní.</p> <p>7. Používá různé strategie pro zvládnání rozrušujících situací.</p>	<p>1. Popíše, jak se různé emoce projevují fyzicky na těle.</p> <p>2. Popíše emoce spojené s osobními zkušenostmi.</p> <p>3. Vyjadřuje náklonnost druhým (pozitivní hodnocení).</p> <p>4. Hodnotí způsoby zvládnání různých rozrušujících situací (například být vynechán ze skupiny, prohra, odmítnutí, škádlení).</p> <p>5. Při hraní scének projevuje emoce v různých kontextech.</p> <p>6. Zvládá stres v různých situacích (například psaní testu, účast v soutěži).</p>	<p>1. Identifikuje faktory, které způsobují eustres a distres.</p> <p>2. Identifikuje fyzické reakce na stres (například zvýšená energie, bdělost, zvýšená srdeční a dechová frekvence a upoceně ruce, zčervenání...).</p> <p>3. Rozezná emoční reakce na stres.</p> <p>4. Popíše strategie zvládnání rozrušujících situací (například: zklamání, ztráta, odloučení).</p> <p>5. Před vyjádřením emoce si uvědomí možné následky.</p> <p>6. V první osobě popisuje, jak se cítí, proč se tak cítí, a co by rád změnil.</p> <p>7. Snižuje stres užitím různých strategií (například: promluva s kamarádem nebo důvěryhodným dospělým o tom, co vedlo k těmto pocitům, cvičení).</p>
<p>1. ročník (alfa – beta) 2. ročník (alfa – beta – gama) 3. ročník (beta – gama – delta) 4. ročník (gama – delta – epsilon) 5. ročník (delta-epsilon – zeta)</p>					

Tabulka 12: Popisy výstupů standardu 1.2 Rozezná osobní kvality a větší podporu (Illinois State Board of Education, 4-5)

Úroveň Alfa	Úroveň Beta	Úroveň Gama	Úroveň Delta	Úroveň epsilon	Úroveň zeta
<p>1. Identifikuje činnosti, které rád dělá.</p> <p>2. Identifikuje hodnoty, které pomáhají správně se rozhodnout.</p> <p>3. Identifikuje osoby, které mohou pomoci, když je třeba.</p> <p>4. Popíše věci, které se mu daří.</p> <p>5. Identifikuje důvěryhodné dospělé, u kterých by v případě krize nouze mohl vyhledat pomoc.</p> <p>6. Popíše situace, ve kterých se cítí sebestjistě.</p> <p>7. Popíše situace, ve kterých cítí, že potřebuje pomoc.</p> <p>8. Projevuje dovednost nebo talent, který má.</p>	<p>1. Identifikuje osobnostní rysy („vlastnosti“) postav v příbězích.</p> <p>2. Popíše úspěch, na který je hrdý.</p> <p>3. Identifikuje zařízení pro veřejnost, které rád užívá (například: hřiště, park, bazén).</p> <p>4. Identifikuje osoby ve školní komunitě, na které se může obrátit s prosbou o pomoc.</p> <p>5. Analyzuje, co mohl v konkrétní situaci udělat lépe.</p> <p>6. Nakreslí obrázek oblíbené aktivity s ostatními (například: sportování, jízda na kole, procházka na pláž).</p>	<p>1. Identifikuje členy komunity, kteří ho mohou podpořit v případě potřeby (například: duchovní, příbuzný, soused).</p> <p>2. Popíše osobní kvality, které prokazují úspěšní školáci (například: vytrvalost, odpovědnost, pozornost).</p> <p>3. Vysvětlí, jak nácvik vede ke zlepšení dovednosti.</p> <p>4. Analyzuje dobré vlastnosti modelu (vzoru).</p> <p>5. Analyzuje, v čem je pro něj škola výzvou.</p> <p>6. Nakreslí obrázek aktivity, kterou dělá rád s rodinou.</p> <p>7. Prokazuje schopnost požádat o pomoc v případě potřeby.</p>	<p>1. Identifikuje něco, v čem by se rád zlepšil.</p> <p>2. Popíše způsoby, jak být prospěšný školní komunitě.</p> <p>3. Popíše, jak pomáhá doma.</p> <p>4. Vyjmenuje způsoby, jak rodina může podpořit studenty ve škole.</p> <p>5. Popíše, jak se vrstevníci mohou podporovat navzájem.</p> <p>6. Ohodnotí svůj pokrok v dosahování osobního cíle.</p>	<p>1. Popíše dobu a situaci, kdy potřeboval pomoc.</p> <p>2. Identifikuje důvěryhodné dospělé, u kterých by hledal pomoc v různých situacích.</p> <p>3. Popisuje, jak by zlepšil svou schopnost k dosažení cenné dovednosti.</p> <p>4. Vysvětlí, jak dospělé vzory ovlivňují jeho aspirace v budoucnosti.</p> <p>5. Praktikuje strategie, které podporují vrstevníky ve škole.</p> <p>6. Projevuje vůdčí schopnosti (leadership) ve školní komunitě (například jako lektor čtení, studentská rada, klubech, mentor nových studentů).</p>	<p>1. Vyjmenuje komunitní zdroje (zařízení, spolky...), které podněcují úspěch studenta.</p> <p>2. Identifikuje osobní silné a slabé stránky a jejich vliv na rozhodování.</p> <p>3. Identifikuje fyzické a emoční změny během adolescence.</p> <p>4. Rozpozná rozdíly v učení u různých studentů.</p> <p>5. Popíše, jak dospělí ve škole prokazují péči a zájem o studenty.</p> <p>6. Analyzuje úsilí vynaložené rodinou nebo jinými dospělými na podporu vlastního úspěchu ve škole.</p>
<p>1. ročník (alfa – beta) 2. ročník (alpa – beta – gama) 3. ročník (beta – gama – delta) 4. ročník (gama – delta – epsilon) 5- ročník (delta-epsilon – zeta)</p>					

Tabulka 13: Popisy výstupů standardu 1.3 Prokazuje dovednosti související s dosažením osobních a akademických cílů (Illinois State Board of Education, 6-7)

Úroveň Alfa	Úroveň Beta	Úroveň Gama	Úroveň Delta	Úroveň epsilon	Úroveň zeta
<p>1. Rozezná vztah mezi tím, čeho chce dosáhnout, a stanovením cílů.</p> <p>2. Vysvětlí různé aspekty vlastního úspěchu ve škole.</p> <p>3. Popíše chování, které by rád změnil.</p> <p>4. Uvede příklad akademického cíle, který by si mohl vytyčit.</p> <p>5. Uvede příklad osobního cíle, který by si mohl vytyčit.</p> <p>6. Rozdělí cíl, který si vytyčil do zvládnutelných kroků.</p>	<p>1. Identifikuje situaci, kterou chce změnit.</p> <p>2. Identifikuje pokrok, který vykonal směrem k dosažení cíle.</p> <p>3. Vysvětlí vztah mezi úspěchem ve škole a osobním růstem (dosažení toho, kým chce být).</p> <p>4. Popíše, jak může zlepšit své chování ve třídě (například: častěji se bude hlásit, dokončovat zadání, udržovat pozornost).</p> <p>5. Vytvoří plán, jak zlepšit svůj výkon ve školním předmětu.</p> <p>6. Vytvoří plán, jak dosáhnout osobního cíle.</p> <p>7. Užívá tichou samomluvu, aby se ocenil za své úspěchy.</p>	<p>1. Rozezná, jak rozptýlení může ovlivnit dosažení cíle.</p> <p>2. Chápe, že přítomné cíle vychází z úspěchu minulých cílů.</p> <p>3. Popíše kroky, které udělal k dosažení cíle.</p> <p>4. Rozlišuje mezi krátkodobými a dlouhodobými cíli.</p> <p>5. Uvědomuje si pokrok směrem k dosažení osobního a akademického cíle.</p> <p>6. Prokazuje způsoby zvládnání rozrušujících emocí (například: smutek, zlost, zklamání).</p>	<p>1. Rozezná, jak dokázal překonat překážky k dosažení cíle (například: příklady z literatury, společenských věd, osobní zkušenosti).</p> <p>2. Rozezná, jak vnější podmínky a osoby přispívají k dosažení cíle.</p> <p>3. Identifikuje kroky potřebné k provedení rutinní činnosti (například: vypracování domácího úkolu, organizace osobního prostoru/věcí, učení se na test).</p> <p>4. Identifikuje neovlivnitelné faktory, které zabránily dosažení nedávného cíle.</p> <p>5. Ohodnotí, co mohl udělat jinak, aby dosáhl většího úspěchu u nedávného cíle.</p>	<p>1. Vytvoří si cíl v přátelství s akčními kroky, které je třeba splnit v určitém čase.</p> <p>2. Vytvoří si akademický cíl s akčními kroky, které je třeba splnit v určitém čase.</p> <p>3. Monitoruje pokrok v naplánovaných akčních krocích u cíle v přátelství.</p> <p>4. Monitoruje pokrok v naplánovaných akčních krocích u akademického cíle.</p> <p>5. Analyzuje, proč potřeboval změnit nebo odložit akční kroky za účelem dosažení nedávného cíle.</p> <p>6. Ohodnotí úroveň úspěchu s ohledem na nedávný cíl.</p>	<p>1. Stanoví si cíl, kterého je možné dosáhnout během měsíce nebo dvou, za účelem zlepšení školního výkonu.</p> <p>2. Identifikuje překážky k dosažení cíle.</p> <p>3. Aktivně přemýšlí o možných způsobech překonání překážek k dosažení cílů.</p> <p>4. Vytvoří plán s akčními kroky a časovým rámcem k dosažení cíle.</p> <p>5. Monitoruje pokrok při dosahování svého cíle.</p> <p>6. Hodnotí svůj úspěch a analyzuje, co mohl udělat jinak.</p>
<p>1.ročník (alfa – beta) 2. ročník (alba – beta – gama) 3. ročník (beta – gama – delta) 4. ročník (gama – delta – epsilon) 5- ročník (delta-epsilon – zeta)</p>					

Tabulka 14: **Popisy výstupů standardu 2.1 Rozezná pocity a perspektivy ostatních** (Illinois State Board of Education, 8-9)

Úroveň Alfa	Úroveň Beta	Úroveň Gama	Úroveň Delta	Úroveň epsilon	Úroveň zeta
<p>1. Chápe, že ostatní mohou interpretovat stejnou situaci odlišně</p> <p>2. Chápe, že ostatní se mohou cítit odlišně ve stejné situaci.</p> <p>3. Popíše, jak se ostatní cítí na základě gest a výrazu v obličeji.</p> <p>4. Vysvětlí, jak se mohou cítit druhí, když je někdo vyrušuje.</p> <p>5. Vysvětlí, jaké pocity může u ostatních vyvolat sdílení a podpora.</p> <p>6. Rozezná, jak změna vlastního chování může ovlivnit prožívání a reakce druhých osob.</p>	<p>1. Identifikuje verbální, fyzické a situační podněty v příbězích.</p> <p>2. Je si vědom hodnoty sdílení různých perspektiv.</p> <p>3. Vysvětlí, proč se postavy v příbězích cítí jistým způsobem.</p> <p>4. Analyzuje, jak se student, který je ostatními přehlížen, může cítit.</p> <p>5. Popíše, jak různí lidé interpretují stejnou situaci.</p> <p>6. Projevuje schopnost naslouchat druhým (například: navodí oční kontakt, pokyvuje hlavou, ptá se na objasňující otázky).</p>	<p>1. Rozlišuje mezi nonverbálními a verbálními podněty.</p> <p>2. Analyzuje, zda jsou verbální podněty ve shodě či rozporu s neverbálními.</p> <p>3. Scénkou ztvární a pocity a perspektivy postav z příběhu.</p> <p>4. Převypráví, co někdo řekl.</p> <p>5. Projevuje schopnost zajímat se o pocity ostatních.</p> <p>6. Projevuje zájem o perspektivu ostatních.</p>	<p>1. Označí pocity ostatních na základě verbálních nebo nonverbálních podnětů v různých situacích.</p> <p>2. Vyjmenuje strategie podpory studentů, kteří jsou přehlíženi nebo šikanováni.</p> <p>3. Popíše, jak se někdo cítí, když je přehlížen při aktivitě nebo ve skupině.</p> <p>4. Popíše, jak se někdo cítí, když je šikanován.</p> <p>5. Předvídá možné reakce na různé emoce.</p> <p>6. V první osobě dává vědět ostatním, že je slyšel.</p>	<p>1. Popíše pocity ostatních v různých situacích.</p> <p>2. Popíše hádku s jinou osobou a reflektuje oba úhly pohledu.</p> <p>3. Analyzuje, proč se literární postavy cítily určitým způsobem.</p> <p>4. Analyzuje různé úhly pohledu vyjádřené k historickým, politickým a sociálním problémům.</p> <p>5. Hodnotí, jak změna chování jedné strany konfliktu ovlivní druhou stranu.</p>	<p>1. Identifikuje a praktikuje reflexi při naslouchání v diskuzi a scénce.</p> <p>2. Rozpozná, jaké pocity situace vyvolává a na základě toho jedná s ostatními.</p> <p>3. Popíše pocity ostatních v různých situacích.</p> <p>4. Pokládá otevřené otázky ostatním, aby je pobídl k hovoru.</p> <p>5. Užívá doplňující otázky k objasnění tématu.</p> <p>6. Předvídá, jak vlastní chování může ovlivnit pocity druhých osob.</p> <p>7. Interpretuje nonverbální komunikační signály.</p>
<p>1. ročník (alfa – beta) 2. ročník (alfa – beta – gama) 3. ročník (beta – gama – delta) 4. ročník (gama – delta – epsilon) 5- ročník (delta-epsilon – zeta)</p>					

Tabulka 15: Popisy výstupů standardu 2.2 Rozezná individuální a skupinové podobnosti a rozdíly (Illinois State Board of Education, 10-11)

Úroveň Alfa	Úroveň Beta	Úroveň Gama	Úroveň Delta	Úroveň epsilon	Úroveň zeta
<p>1. Identifikuje příklady chování ve třídě, které jsou citlivé k potřebám druhých (například: střídání se, naslouchání si, vzájemná podpora nápadů).</p> <p>2. Je si vědom toho, že všichni lidé sdílí podobné potřeby.</p> <p>3. Zapojuje se do tvorby třídních pravidel.</p> <p>4. Popíše pravidla, která pomáhají studentům chovat se k sobě spravedlivě.</p> <p>5. Pomáhá druhým studentům (například: sdílení, nepřerušování).</p> <p>6. Projevuje poctivost a spravedlivost při hře a práci s druhými.</p>	<p>1. Uvědomuje si existenci různých skupin založených na sociálních a kulturních proměnných (například: věk, rasa, etnicita, sdílené zájmy, náboženství, postižení).</p> <p>2. Popíše odlišnosti kulturních skupin (například: svátky, jídla, hudba, zvyky).</p> <p>3. Je si vědom toho, že lidé, kteří sdílí kulturní tradice se v jiných aspektech odlišují.</p> <p>4. Je si vědom toho, že diverzita (různorodost) obohacuje komunitu.</p> <p>5. Porovnává různé rodinné struktury.</p> <p>6. Reflektuje vlastní zkušenosti s lidmi z různých věkových skupin.</p>	<p>1. Popíše rozdíly mezi lidmi zobrazené v příbězích.</p> <p>2. Popíše, jak interakce s jedinci z různých kultur obohacuje vlastní život.</p> <p>3. Je si vědom toho, že lidé z odlišných sociálních skupin sdílí také mnoho společných věcí.</p> <p>4. Analyzuje, jak si lidé z odlišných skupin mohou pomáhat a užívat si vzájemnou společnost.</p> <p>5. Na literárních postavách analyzuje dopad různých reakcí na lidskou diverzitu (odlišnost).</p> <p>6. Účastní se aktivity nebo simulace, která umožní zakusit život z perspektivy jiné skupiny.</p> <p>7. Pomocí literatury analyzuje různé reakce na lidskou odlišnost (například poučení, tolerance, vědomí stereotypů).</p>	<p>1. Rozezná různé sociální skupiny ve škole.</p> <p>2. Rozezná různé kulturní skupiny ve škole.</p> <p>3. Porovnává sociální skupiny.</p> <p>4. Porovnává kulturní skupiny.</p> <p>5. Analyzuje jedinečné přispění jedinců a skupin, jak jsou zachyceny v biografiích, legendách a folkloru.</p> <p>6. Rozvíjí strategie budování vztahu s odlišnými jedinci.</p>	<p>1. Popíše základní práva všech jedinců bez ohledu na sociální a kulturní příslušnost.</p> <p>2. Popíše příklady, jak media zobrazují různé sociální a kulturní skupiny.</p> <p>3. Analyzuje, jak zodpovědní studenti pomáhají spolužákům.</p> <p>4. Projevuje strategie pro budování vztahu s odlišnými jedinci.</p> <p>5. Navrhne projekt, který ukáže, jak je třída nebo škola obohacována různými kulturami.</p>	<p>1. Identifikuje nežádoucí chování (například šikálení nebo šikánu).</p> <p>2. Popíše způsoby, jak překonat nedorozumění mezi různými sociálními a kulturními skupinami.</p> <p>3. Popíše způsoby, jak se zastat druhých.</p> <p>4. Popíše situace, při kterých byly minoritní skupiny respektovány ve škole nebo v komunitě.</p> <p>5. Diskutuje o stereotypizaci a jejím negativním dopadu na druhé.</p> <p>6. Respektuje členy různých etnických a náboženských skupin.</p>
<p>1. ročník (alfa – beta) 2. ročník (alfa – beta – gama) 3. ročník (beta – gama – delta) 4. ročník (gama – delta – epsilon) 5. ročník (delta-epsilon – zeta)</p>					

Tabulka 16: **Popisy výstupů standardu 2.3 Užívá komunikaci a sociální dovednosti k efektivní interakci s ostatními** (Illinois State Board of Education, 12-13)

Úroveň Alfa	Úroveň Beta	Úroveň Gama	Úroveň Delta	Úroveň epsilon	Úroveň zeta
<ol style="list-style-type: none"> 1. Popíše, jak se vhodným způsobem stát členem skupiny. 2. Užívá vhodně slova „prosím“ a „děkuji“. 3. Zvedne ruku za účelem získání pozornosti. 4. Udrží pozornost, když mluví někdo jiný. 5. Postupuje dle pokynů ve škole. 6. Dělí se a sdílí hračky a ostatní materiály se spolužáky. 7. Sdílí povzbudivé komentáře s ostatními. 8. Říká „NE“, aby se ochránil v nebezpečných situacích. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diskutuje o způsobech navazování kontaktu s neznámými lidmi. 2. Diskutuje o tom, jak být dobrým kamarádem. 3. Oslovuje ostatní jménem. 4. Vhodně se představuje a náležitě odpovídá. 5. Dokáže pojmenovat postup, jak se s někým skamarádit. 6. Užívá vhodnou nonverbální komunikaci s ostatními (například pohyb, gesta, postoj, výraz tváře). 7. Podílí se na vytváření a prosazování základních pravidel ve třídě, skupině nebo týmu. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozezná, kdy je vhodné projevovat kompliment. 2. Procvičí představování se s každým ve třídě. 3. Projevuje komplimenty. 4. Vhodně odpovídá na komplimenty. 5. V první osobě vyjadřuje, jak se cítí, když ho někdo emočně zraní. 6. Vyjádří uznání někomu, kdo mu pomohl. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifikuje způsoby, jak budovat pozitivní vztahy s vrstevníky, rodinou a ostatními. 2. Identifikuje atributy kooperativního chování v prostředí skupiny. 3. Projevuje kooperativní chování ve skupině. 4. Reflektivně naslouchá (například užívá první osobu v mluvě, parafrázuje). 5. Předvede, jak zahájit konverzaci s novým studentem. 6. Rozvíjí plán, který podporuje pozitivní chování ve skupině. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Popisuje kvality efektivního komunikátora. 2. Odpovídá pozitivně na konstruktivní kritiku. 3. Přijímá zodpovědnost za vlastní chyby. 4. Diskutuje s dospělým na téma, jak rozvíjet přátelství. 5. Podporuje přispění ostatních ve společném úsilí. 6. Rozlišuje mezi pozitivním a negativním tlakem vrstevníků. 7. Používá strategie odolávání negativnímu tlaku vrstevníků. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Chápe rozdíl mezi pozitivním a negativním vztahem. 2. Popisuje, jak vyjádřit odpuštění. 3. Naslouchá s reflexí. 4. Odpovídá neurážlivě na kritiku nebo obvinění ve scéně. 5. Povzbuzuje druhé a uznává jejich zásluhy. 6. Vyrovná se s výhrou a prohrou. 7. Mění kritiku v konstruktivní zpětnou vazbu.
1. ročník (alfa – beta) 2. ročník (alfa – beta – gama) 3. ročník (beta – gama – delta) 4. ročník (gama – delta – epsilon) 5- ročník (delta-epsilon – zeta)					

Tabulka 17: Popisy výstupů standardu 2.4 Prokazuje schopnosti předcházet, zvládat a řešit mezilidské konflikty konstruktivními způsoby (Illinois State Board of Education, 14-15)

Úroveň Alfa	Úroveň Beta	Úroveň Gama	Úroveň Delta	Úroveň epsilon	Úroveň zeta
<p>1. Popisuje situace ve škole, ve kterých spolužáci mohou nesouhlasit a prožívat konflikt (například odmítnutí sdílet věci, neomluvení se za citové zranění, falešné obvinění, vyloučení někoho z aktivity).</p> <p>2. Popisuje situace doma, ve kterých děti mohou nesouhlasit s rodiči a zažívat konflikt (například odpor proti prosazování pravidel, domácí práce).</p> <p>3. Popisuje situaci, kdy zažil neshodu s někým, co se stalo, jak mohl situaci řešit jinak.</p> <p>4. Rozlišuje mezi konstruktivními a destruktivními způsoby řešení konfliktu.</p> <p>5. Užívá maňásků k rozehrání a řešení konfliktních situací.</p> <p>6. Praktikuje zklidňující techniky za účelem zvládnutí vzteku a předcházení eskalace konfliktu.</p>	<p>1. Rozezná různé metody řešení konfliktu.</p> <p>2. Vysvětlí, co je pomluva a jak zraňuje ostatní.</p> <p>3. Identifikuje způsoby odmítnutí negativního tlaku vrstevníků.</p> <p>4. Vysvětluje, jak se konflikt může zvrhnout v násilí.</p> <p>5. Analyzuje, jak nedorozumění toho, co někdo řekl nebo udělal, může způsobit konflikt.</p> <p>6. Analyzuje, jak falešné obvinění někoho nebo netolerance jejich chování může způsobit konflikt.</p>	<p>1. Identifikuje šikanu a její vliv na druhé osoby.</p> <p>2. Popisuje, co se stane, když není řešen konflikt.</p> <p>3. Popisuje způsoby, jak zastavit pomluvy.</p> <p>4. Analyzuje, jak neschopnost zvládnutí něčího vzteku může způsobit, že se konflikt ještě zhorší.</p> <p>5. Interpretuje, zda činy literární postavy byly náhodné nebo záměrné.</p> <p>6. Zkoumá, jak oblíbená literární postava řeší konflikt.</p>	<p>1. Identifikuje důsledky řešení konfliktu.</p> <p>2. Identifikuje asertivní, pasivní a agresivní chování při řešení konfliktů.</p> <p>3. Popisuje konflikty, které zažil, a jak se s nimi vypořádal.</p> <p>4. Vysvětluje, jak vyřešení konfliktu s kamarádem by mohlo posílit přátelství.</p> <p>5. Hledá alternativní řešení konfliktu.</p> <p>6. Ve třídě prokazuje konstruktivní strategie řešení konfliktu.</p>	<p>1. Identifikuje důsledky chování při řešení konfliktu.</p> <p>2. Identifikuje dovednost odmítnout nebezpečné chování (například drogy a alkohol, zapojení do gangu, sexuální aktivity).</p> <p>3. Vysvětluje, jak by vyřešení konfliktu mohlo zlepšit porozumění situaci.</p> <p>4. Rozlišuje mezi pozitivním a negativním tlakem skupiny.</p> <p>5. Odolává tlaku udělat něco nebezpečného nebo potenciálně rizikového u vrstevníků.</p> <p>6. Požívá kontrolní seznam kroků k odmítnutí nežádoucího tlaku vrstevníků.</p>	<p>1. Je si vědom toho, že konflikt je nezbytnou částí života.</p> <p>2. Identifikuje intervenční strategie, jak zastavit šikanu.</p> <p>3. Navrhne způsoby řešení osobních rozhořčení, aby se vyhnul konfliktu.</p> <p>4. Analyzuje rozdílné přístupy ke zvládnutí konfliktu (například vyhnout se, vyhovění, jednání).</p> <p>5. Analyzuje, proč musí užívat rozdílné strategie u různých konfliktních situací.</p> <p>6. Hodnotí způsoby, jak zahrnout všechny do skupinových aktivit.</p> <p>7. Užívá verbální a neverbální strategie k řešení skupinového konfliktu.</p>
<p>1. ročník (alfa – beta) 2. ročník (alfa – beta – gama) 3. ročník (beta – gama – delta) 4. ročník (gama – delta – epsilon) 5- ročník (delta-epsilon – zeta)</p>					

Tabulka 18: Popisy výstupů standardu 3.1 Zvažuje etické, bezpečnostní a společenské faktory v rozhodování (Illinois State Board of Education, 16-17)

Úroveň Alfa	Úroveň Beta	Úroveň Gama	Úroveň Delta	Úroveň epsilon	Úroveň zeta
<p>1. Identifikuje a řídí se pravidly bezpečnosti v třídě, škole, dopravě.</p> <p>2. Rozezná vhodný dotek a vyhne se nevhodnému.</p> <p>3. Vysvětluje, jaké pocity vyvolá zabránění nebo zničení majetku.</p> <p>4. Vysvětluje, proč udeření nebo křičení na někoho může být zraňující a nespravedlivé.</p> <p>5. Identifikuje spolehlivé zdroje pomoci dospělého.</p> <p>6. Popíše situace, ve kterých se může cítit nebezpečně a potřebuje pomoc (například přecházení cesty, oslovení cizím dospělým).</p> <p>7. Nakreslí obrázek, jak je možné pomoci ostatním.</p>	<p>1. Identifikuje chování, které je nebezpečné (například řízení kola bez helmy, jízda s někým, kdo pil alkohol, svezení se s někým, koho neznáme).</p> <p>2. Vysvětlí, proč je důležité chovat se k ostatním tak, jak by chtěl, aby se ostatní chovali k němu.</p> <p>3. Analyzuje, jak pravidla rodiny pomáhají členům spolu vycházet.</p> <p>4. Přispívá k bezpečnosti ve škole dodržováním pravidel ve třídě, školní jídelně a na hřišti.</p> <p>5. Zapojuje se ve vytváření a prosazování třídních pravidel.</p> <p>6. Sdílí a střídá se.</p>	<p>1. Identifikuje příklady etického chování postav v příbězích (například spravedlivost, upřímnost, respekt, soucit).</p> <p>2. Identifikuje fyzické pocity a emoce, které indikují nebezpečí a ohrožení.</p> <p>3. Popíše důsledky nedodržení třídních a školních pravidel.</p> <p>4. Analyzuje následky lhaní.</p> <p>5. Zobrazuje způsoby pomoci ostatním (například seznam, kresba, komiks).</p> <p>6. Hodnotí různé přístupy reakce na provokaci.</p> <p>7. Rozhodne, jaká je správná reakce na situaci, která nastane ve třídě (například sdílení nového vybavení).</p>	<p>1. Identifikuje faktory, které dělají situaci nebezpečnou.</p> <p>2. Je si vědom důsledků neupřímného chování na sobě a druhých.</p> <p>3. Hodnotí, jak ostatní ovlivňují vlastní rozhodování (například rodina, církev, členství v týmu, klubu – kroužku).</p> <p>4. Vyhýbá se nebezpečným situacím (například sporty bez dohledu, procházení v nebezpečných ulicích, jízda na kole bez helmy, trávení času s vrstevníky užívajícími drogy).</p> <p>5. Respektuje vlastnictví druhých.</p> <p>6. Projevuje bezpečnost na internetu.</p> <p>7. Ukáže, co to znamená přijmout zodpovědnost za činy spojené se školní prací.</p>	<p>1. Popisuje, jak různé úhly pohledu ovlivňují proces rozhodování.</p> <p>2. Popisuje, co to znamená být spolehlivý a proč je to někdy obtížné (například dodržování závěrečných termínů, závazků).</p> <p>3. Vysvětluje, proč je důležité dodržovat zákony.</p> <p>4. Analyzuje, co to znamená být odpovědný s ohledem na rodinu, přátele, školu a komunitu.</p> <p>5. Rozpozná konfliktní úhly pohledu při rozhodování.</p>	<p>1. Je si vědom toho, že jedinec je odpovědný za své chování.</p> <p>2. Identifikuje potřebu pravidel ve škole, doma a ve společnosti.</p> <p>3. Analyzuje, co to znamená být odpovědný za své zdraví.</p> <p>4. Při plánování dělby práce či dělení věcí analyzuje potřeby druhých (například lidí s hendikepy, znevýhodněné a se speciálními potřeby).</p> <p>5. Analyzuje rizika potenciálně nebezpečných situací.</p> <p>6. Rozvíjí strategie řešení konfliktu namísto oplácení křivdy.</p>
<p>1. ročník (alfa – beta) 2. ročník (alfa – beta – gama) 3. ročník (beta – gama – delta) 4. ročník (gama – delta – epsilon) 5. ročník (delta-epsilon – zeta)</p>					

Tabulka 19: Popisy výstupů standardu 3.2 Aplikuje rozhodovací schopnosti za účelem zodpovědného jednání v každodenních akademických a sociálních situacích (Illinois State Board of Education, 18-19)

Úroveň Alfa	Úroveň Beta	Úroveň Gama	Úroveň Delta	Úroveň epsilon	Úroveň zeta
<p>1. Je si vědom toho, že se může rozhodnout, jakým způsobem na situace reagovat.</p> <p>2. Popisuje strategie ke zklidnění.</p> <p>3. Vymýšlí alternativní řešení k problémům, které jsou zobrazeny v příbězích a pohádkách.</p> <p>4. Vyjadřuje pocity v první osobě.</p> <p>5. K řešení problémů používá strategii Zastav se, přemýšlej a pak jednej.</p> <p>6. Zapojuje se do rozhodování s dalšími vrstevníky ve třídní skupině.</p> <p>7. Rozezná stravu a chování, které udržují tělo ve zdraví.</p>	<p>1. Popíše užití samomluvy při zklidňování.</p> <p>2. Hledá alternativní řešení v mezilidských problémech ve třídě.</p> <p>3. Analyzuje, jak tón hlasu ovlivňuje reakci druhých osob.</p> <p>4. Analyzuje důsledky alternativních možností.</p> <p>5. Volí zdravé možnosti při výběru svačín.</p> <p>6. Projevuje reflektivní naslouchání.</p> <p>7. Projevuje zodpovědné jednání, co se týče bezpečnostních rizik (například připnutí pásu v autě, nošení helmy při jízdě na kole, vyhýbání se ostrým předmětům, dlouhý pobyt na slunci, hraní s ohněm).</p>	<p>1. Popisuje způsoby, jak zvýšit bezpečnost sebe a ostatních.</p> <p>2. Popisuje kroky modelu rozhodování.</p> <p>3. Hledá alternativní řešení plnění zadání ve sjednaném čase.</p> <p>4. Praktikuje postupnou relaxaci.</p> <p>5. Vybírá si vhodné kamarády.</p> <p>6. Dokáže se rozhodovat ve skupině.</p> <p>7. Plánuje zdravá jídla.</p>	<p>1. Přichází s alternativním řešením problémů.</p> <p>2. Analyzuje důsledky alternativních řešení k vybraným scénářům.</p> <p>3. Rozvíjí kritéria pro hodnocení důsledků rozhodnutí týkajících se sebe a důležitých blízkých.</p> <p>4. Projevuje kroky v rozhodovacím procesu: Definuje problém. Řekne, jak se cítí. Identifikuje faktory vedoucí k určitému pocitu. Nastaví si cíl. Identifikuje alternativní řešení a jejich důsledky. Vybere nejlepší řešení. Hodnotí výsledky.</p> <p>5. Uplatňuje model rozhodování k řešení mezilidských problémů.</p> <p>6. Uplatňuje model rozhodování k řešení studijních výzev.</p> <p>7. Je si vědom toho, že pocity ovlivňují vlastní rozhodnutí.</p>	<p>1. Identifikuje výzvy a překážky v řešení problémů.</p> <p>2. Identifikuje zdravé alternativy k rizikovému chování.</p> <p>3. Vyhodnocuje strategie podpory školního úspěchu (například identifikuje zdroje rozrušení, zvládá stres, umí pracovat s prioritami).</p> <p>4. Při odmítání nežádoucího chování je jeho neverbální a verbální komunikace v souladu.</p> <p>5. Uplatňuje model rozhodování k vypořádání se s nežádoucím chováním.</p>	<p>1. Identifikuje prostředky k lepšímu řízení času.</p> <p>2. Vyhodnocuje strategie vyhnutí se rizikovému chování (například vyhýbání se rizikovým situacím, ignorování negativního tlaku vrstevníků, navrhování alternativních aktivit, poukazování na nepříjemné důsledky).</p> <p>3. Užívá plánovač domácích úkolů.</p> <p>4. Je schopný stanovit si priority.</p> <p>5. Je schopný vydržet u určitého úkolu (činnosti).</p> <p>6. Je schopný dokončit zadání včas.</p>
1. ročník (alfa – beta) 2. ročník (alfa – beta – gama) 3. ročník (beta – gama – delta) 4. ročník (gama – delta – epsilon) 5- ročník (delta-epsilon – zeta)					

Tabulka 20: Popisy výstupů standardu 3.3 Přispívá k prospěchu vlastní školy a komunity (Illinois State Board of Education, 20-21)

Úroveň Alfa	Úroveň Beta	Úroveň Gama	Úroveň Delta	Úroveň epsilon	Úroveň zeta
<p>1. Popisuje, jak je možné pomoci doma, a co dalšího může udělat pro pečovatele (rodiče) a sourozence.</p> <p>2. Jmenuje způsoby zapojení studentů do správného chodu třídy.</p> <p>3. Vyjádří pocity ohledně pomáhání ve třídě a v domácnosti.</p> <p>4. Popisuje, co se dozvěděl o sobě při pomáhání ve třídě a v domácnosti.</p> <p>5. Dobrovolně pomáhá s různými úkoly ve třídě (například pomáhání s přípravou místnosti, úklidem, rozdávání zadání).</p> <p>6. Účastní se tvorby a dodržování třídních pravidel.</p>	<p>1. Identifikuje způsob, jak může pomoc zlepšit místní komunitu.</p> <p>2. Popíše, co udělal, aby pozitivně ovlivnil třídu, nebo školu a jak se u toho cítil.</p> <p>3. Pomáhá učiteli pojmenovat společné problémy.</p> <p>4. Dobrovolně pomáhá v domácnosti častěji, než se od něj očekává.</p> <p>5. Účastní se rozvoje třídní politiky ohledně škálení mezi spolužáky.</p> <p>6. Naplánuje a zrealizuje projekt na zlepšení místní komunity.</p>	<p>1. Popisuje, co se dozvěděl o škole a komunitě díky účasti v nedávném veřejně prospěšném projektu.</p> <p>2. Popíše, co se dozvěděl o sobě díky účasti v projektu.</p> <p>3. Analyzuje dopad projektu, kterého se účastnil na danou potřebu komunity.</p> <p>4. Analyzuje, co by udělal příště jinak.</p> <p>5. Vysvětlí výsledky veřejně prospěšného projektu školy rodiči nebo členu komunity.</p> <p>6. Napíše dopis vydavateli novin ohledně komunitního problému (například o bezdomovectví).</p>	<p>1. Určí způsoby, kterými mohou komunitní pracovníci pomáhat obyvatelům chránit a rozvíjet místní lokalitu.</p> <p>2. Analyzuje práva a povinnosti jako člen školní komunity.</p> <p>3. Diskutuje o příčinách své volby v simulovaných místních, státních nebo národních volbách.</p> <p>4. Účastní se tvorby a dodržování školních pravidel.</p> <p>5. Hledá způsoby, jak by mohl přispět komunitě (například pomoc sousedovi, přispět ke komunitní bezpečnosti, pomoc udržet čistou ulici).</p> <p>6. Vytváří argumenty k přesvědčení spolužáků, aby volili nebo kandidovali v simulovaných místních, státních, nebo národních volbách.</p>	<p>1. Popisuje způsoby, jak pracovníci komunity mohou pomoci obyvatelům ve zkrášlování a ochraně místní lokality.</p> <p>2. Shromáždí informace o komunitním problému nebo potřebě.</p> <p>3. Rozvine se spolužáky plán řešení komunitního problému nebo potřeby.</p> <p>4. Monitoruje svůj pokrok v implementaci plánu řešení komunitního problému nebo potřeby.</p> <p>5. Ohodnotí implementaci třídního plánu k řešení komunitního problému.</p> <p>6. Vytvoří doporučení, jak zlepšit plán, který řeší komunitní problém.</p>	<p>1. Pracuje s ostatními studenty na tvorbě a implementaci veřejně prospěšného projektu ve škole.</p> <p>2. Popíše způsoby respektování školního prostředí.</p> <p>3. Podporuje aktivity různých skupin ve škole.</p> <p>4. Přispívá k správnému chodu domácnosti.</p> <p>5. Popíše roli pracovníka ve veřejných službách.</p> <p>6. Plánuje a implementuje s ostatními studenty projekt zaměřený na služby v komunitě.</p> <p>7. Naplánuje výlet na místní úřad, komunitní centrum.</p>
<p>1. ročník (alfa – beta) 2. ročník (alfa – beta – gama) 3. ročník (beta – gama – delta) 4. ročník (gama – delta – epsilon) 5. ročník (delta-epsilon – zeta)</p>					

4.3 Vývojové aspekty výstupů kompetencí a návrhy výzkumů

V této kapitole prezentuji nejdůležitější zjištění o emočním a sociálním vývoji ve středním dětství a konfrontuji je s kompetencemi SEL. Zamýšlím se nad limity a možnostmi s ohledem na danosti vývoje. V této části jsou tedy zastoupeny také mé interpretace zjištění. V další části podrobuji analýze očekávané výstupy kompetencí SEL v uzlových bodech 3. a 5. třídy ZŠ v Illinois právě z pohledu vývojového aspektu. Zda jsou jednotlivé indikátory vývojově přiměřené a vhodné, to je třeba revidovat s odborníky z praxe. Proto níže také navrhuji případný pokračující výzkum. V této kapitole tak zodpovídám na 3. a 4. cíl své diplomové práce.

Na konci 3. třídy žáci v českém prostředí dosahují nejčastěji věku devíti či osmi let. Na konci 5. třídy žáci dosahují věku jedenácti či desíti let - tj. období prepubescence (Thorová, 2015). Obě skupiny žáků spadají do období středního školního věku (Vágnerová, 2012, Matějček 2008). Žáci v tomto věku dokážou vytvářet konkrétní myšlenkové operace a chápou morální vztahy a záměry osob z pohledu morální autonomie. Ovšem až na konci páté třídy (kolem 11. roku) budou žáci schopni myslet abstraktně a pracovat s hypotetickými koncepty (Piaget & Inhelder, 1997). Při popisu emocí, perspektiv druhých a zodpovědného chování se však žáci abstraktním pojmům nevyhnou. Je tedy otázkou, zda skutečně mladší žáci chápou jejich význam a užití. Od osmi let dětská kresba zobrazuje reálnější prvky reality (Thorová, 2015). Je možné této skutečnosti využít při zobrazování vztahů, nálad a pocitů.

Ve vztazích jsou přítomny prvky spravedlnosti, reciprocity a rovného sdílení, ale vždy jsou interpretovány pragmatickým způsobem (Kohlberg 1973). Žák je v myšlení již schopen decentrace, tj. posuzování skutečnosti z více hledisek, souvislostí a vztahů (Vágnerová, 2001). Půda pro nácvik zodpovědného jednání, zaujímání perspektivy a naslouchání je tedy připravena. Základní ctností vyvíjející se v tomto období je kompetence. Protějškem zručnosti je pocit netečnosti (nedostačivosti), který může ochromit produktivní život jedince nebo naopak vést žáky kupředu, někdy až k přílišné soutěživosti (Erikson & Erikson, 1997). Díky odpovědnosti za výkon a vnímání důležitosti posudku od druhých mohou žáci projevat závist a škodolibost (Příhoda, 1963). Porovnávání výkonu, neúměrný perfekcionismus a soutěžení v tomto věku tak mohou podlamovat rozvoj dovednosti naslouchání, konstruktivního vyjednávání konfliktu a zodpovědného rozhodování s ohledem na prospěch druhých lidí.

Procesy vzdělávání, vytvářející zóny nejbližšího vývoje, předcházejí před vývojovými procesy. Je tedy nezbytné podněcovat vývojové procesy žáka interakcí a kooperací s vrstevníky a umožňovat mu nápodobu činností, které překračují hranice možností žáka (Vygotskij, 1974). Tento argument velmi opodstatňuje, proč je důležité klást důraz právě na aktivity, které umožní rozvoj sociálního citění, vztahových dovedností a zodpovědného jednání. Díky zástupné zkušenosti s kladnými výsledky činnosti druhých lidí nám tyto vzorové učitelé, vrstevníci, rodiče dodávají postupy pro zvládnání různých situací (Bandura, 1982). Prostředí školy proto nabízí obrovské množství zkušeností pro žáka, při nichž může odpozorovat správné i méně správné stanovování cílů, vyhledávání pomoci atd., pokud mu je poskytnut model či kontakt s druhými.

Děti ve věku 10 let již dokáží hrát a skrývat emoční výraz Saarni (1984). Děti ve věku 11–12 let také mají lepší porozumění smíšeným emocím a jsou schopny samy smíšené emoce zažívat a následně je reportovat (Larse, Ye & Fireman, 2007). V regulaci emocí jsou děti obzvlášť závislé na sociálním prostředí, protože se od svých vychovatelů učí, jak utišit a zmírnit strach a jaké emoce jsou vhodné v konkrétních situacích. Schopnost porozumět emočním stavům, jejich regulaci a kontrole se během mladšího školního věku rychle rozvíjí. Nejistota v emočních projevech může ve školních situacích způsobit velké potíže, které se negativně propisují do sebepojetí (Slaměnik, 2011). Omezení v sebekontrolě a autoregulaci představuje i vývojově daná nižší tolerance k zátěži a snadnější unavitelnost (Vágnerová, 2001). O to více je potřeba systematické práce na rozvoji sebeuvědomování, sebeřízení a sociálního citění a správné nastavení očekávaných výstupů.

Od osmi let je také typické, že se citové vztahy dost diferencují a zjemňují, avšak ještě nedosahují takové hloubky (Příhoda 1963). I když dívky a chlapci napodobují romantické párové vztahy, převažují kontakty mezi dětmi stejného pohlaví (Thorová, 2015). Tyto skutečnosti však nebrání tomu zakládat a udržovat zdravé a obohacující vztahy s různými jedinci a skupinami a učit se dalším vztahovým dovednostem a sociálnímu citění. Prosociální chování jako je sdílení, schopnost spolupráce či vzájemná pomoc se zvyšuje s narůstajícím věkem. Pro pozitivní ovlivnění takového chování je třeba rozvíjet morální uvažování, empatii, pochopení a převzetí perspektiv druhého, a to zejména posilováním a observačním učením s vrstevníky, rodiči a médii (Varta, Haith & Miller, 1992). Již na začátku školní docházky dochází k rozvoji rozlišení vlastní perspektivy a perspektiv ostatních, zatímco schopnost přesněji předvídat perspektivy druhých v konkrétní situaci je zatím omezená. Skutečně zdatní jsou žáci v těchto sociálně kognitivních schopnostech (rozeznání, relevanci

a předvídání perspektiv, analýza perspektiv v rozporu s vlastními názory a užití porozumění k chování) až v pozdním středním dětství a na prahu dospívání (Flavell, 1966).

Potřebné úrovně metakognice (schopnost uvažovat o poznávacích funkcích) dosahují až žáci 2. stupně. Například schopnost adekvátního sebehodnocení, odhadnutí obtížnosti úkolu a adekvátnosti strategie se může velmi různit u jednotlivých žáků (Vágnerová, 2001). Co se týče vědomí sebe (self), ve středním dětství dítě oceňuje, že pocity a motivy se mohou lišit od chování a self může být do určité míry skryto před ostatními. Až ve fázi preadolescence děti stále více přijímají myšlenku, že self reprezentuje stabilní komponentu osobnosti. Věří, že lidé mohou sledovat a hodnotit své vnitřní self. Navrhují, že pozorující mysl je jakýmsi způsobem oddělena od self, které je pozorováno (Vasta, Haith & Miller, 1992). V mladším věku tedy dítě limituje nezralost myšlení (neschopnost abstraktního a hypotetického myšlení), které neumožňuje dostatečně užívat introspekci a sebereflexi k plánování aktivit a vlastního chování (Thorová, 2015; Cakirpaloglu, 2013). Nedostatky se mohou projevit v sebeřízení při stanovování a dosahování cílů, dále v sociálním citění, vztahových dovednostech a odpovědném jednání. Zjištění tedy ukazuje, že introspektivní zaměření se začne probouzet až kolem desátého roku života, tedy přibližně v 4. - 5. ročníku základní školy. Sebehodnocení je vcelku stabilní a ucelené a projevy sebeúcty bývají znatelnější po osmém roce života. Se začátkem dospívání (11–12 let věku) dojde zase k dočasnému poklesu (Langmeier & Krejčířová, 2006; Cakirpaloglu, 2013).

Obsah specifických kompetencí SEL se liší spolu s měnícími se věkově diferencovanými vývojovými úkoly, jak děti dospívají. Ale jádrové kompetence, které jsou zahrnuty do základního rámce, zůstávají překvapivě konstantní. Stručně řečeno, veškeré sociálně-emoční učení musí být zakotveno ve vývojových úkolech, kterým děti a mládež čelí. Vývojové úkoly jsou základem, na kterém musí být postaveny všechny komponenty SEL: teoretický rámec a jeho konstrukty, standardy, hodnocení a výuka. Právě zaměření se na vývojovou perspektivu činí všechny hodnotící nástroje mnohem užitečnější s ohledem na výuku a také zpětnou vazbu při revizi standardů. Příklady vývojových úkolů pro žáky 1. stupně jsou následující (CASEL, 2018, 2):

- Vytvořit dyadické přátelství a vybudovat si stabilní pověst u vrstevníků.
- Ovládat agresivní impulsy.
- Prokazovat emoční regulaci ve skupině vrstevníků a projevovat emoce ve vhodných kontextech.
- Řešit složité sociální obtíže flexibilně a pomocí různých řešení.

Víme, že v případě státu Illinois každý z deseti definovaných standardů musí být dostatečně obecný, aby platil pro sociálně-emoční učení na úrovni všech ročníků. Jsou to právě očekávané výstupy učení, které specifikují vývojově přiměřené znalosti a dovednosti SEL pro každý standard v uzlových bodech vzdělávání (tj. na konci 3., 5. ročníku základní školy). Tyto výstupy nejsou navrženy inkluzivně, spíše zdůrazňují důležité reprezentativní rysy daného standardu, na které by se výuka měla zaměřit (Illinois State Board of Education, odst. 5–6). Stanovit spolehlivé přiměřené očekávané výstupy učení, které se mohou zobecnit na širší populaci, je složité. Výzkum ukazuje, že načasování a povaha vývoje se pravděpodobně velmi liší u různých jednotlivců a studenti získávají dovednosti v různých sekvencích (Eklund, Kilpatrick., Kilgus, & Haider, 2018).

Tabulky číslo 8 a 9 v kapitole 4.1 předkládají všechny očekávané výstupy standardů kompetencí SEL na konci 3. a 5. ročníku základní školy. Níže v tabulce zmíním pouze výstupy, které jsou dle mého názoru diskutabilní, velmi individuální nebo neadekvátní vzhledem k věkové přiměřenosti. S ostatními očekávanými výstupy souhlasím a myslím, že jsou vhodně formulovány i věkově přiměřené. V diskuzi rozpracovávám svou volbu výstupů.

Tabulka 21: Vybrané očekávané výstupy kompetencí žáka na konci 3. třídy a 5. třídy (Illinois Classrooms in Action, early elementary, late elementary 1):

Žák na konci 3. třídy – kompetence sebeuvědomování, sebeřízení
OV 1.1. B Prokáže kontrolu nad impulzivním chováním.
OV 1.2. B Identifikuje silné stránky rodiny, vrstevníků, školy a komunity.
OV 1.3. A Popíše, proč je škola důležitá a nápomocná v dosažení osobních cílů studenta.
Žák na konci 3. třídy – kompetence zodpovědné jednání
OV 3.1 A Identifikuje sociální normy a bezpečnostní opatření, které řídí chování.
OV 3.1. B Identifikuje, jaká různá rozhodnutí studenti dělají ve škole.
Žák na konci 5. třídy – kompetence sebeuvědomování, sebeřízení
OV 1.3. A Popíše kroky při stanovování cíle a jeho dosažení.
Žák na konci 5. třídy – kompetence sociální citění a vztahové dovednosti
OV 2.1. A Identifikuje, jak se mohou ostatní cítit na základě slovních, fyzických a situačních podnětů.
Žák na konci 5. třídy – kompetence zodpovědné jednání
OV 3.2. A Identifikuje a uplatňuje systematický postup během rozhodování.

Navrhuji tři varianty výzkumného designu za účelem ověření vhodnosti očekávaných výstupů experty z oblasti psychologie a pedagogiky.

1. Jednalo by se o kvantitativní přístup s využitím dotazníkového šetření. Data by se sbírala vytvořeným dotazníkem. Při formulaci položek výzkumník vychází ze stanovených očekávaných výstupů a více je specifikuje. Výběrový soubor by tvořili pedagogové základní školy. Navrhuji záměrný výběr skrze organizaci. Nejdůležitější charakteristikou souboru je skutečnost, že se jedná o pedagogy 3. a 5. třídy, tedy uzlových bodů ve vzdělávání. Zvolila bych sedmistupňovou škálu s dvěma extrémními výroky o očekávaném výstupu na obou pólech (negativní – nesplňuje 1, pozitivní – splňuje 7) a číslicemi 2, 3, 4, 5, 6 k ohodnocení kompetence projevované v chování žáka. Následně navrhuji statistické zpracování dat.
2. Jednalo by se o kvalitativní přístup s tvorbou dat pomocí skupinového interview a polostrukturované ohniskové skupiny. Ohniskem a cílem výzkumu by bylo evaluovat stávající a/nebo stanovit nové, upravené očekávané výstupy kompetencí SEL u žáků v 3. a 5. ročníku zejména vzhledem k vývojovým aspektům. Výběrový soubor by byl tvořen spektrem odborníků (psychologové, učitelé, vychovatelé, terapeuti ...) v počtu 5–7 členů. Kvalitativní data navrhuji fixovat na audiozáznam, videozáznam a do záznamových archů a dále systematizovat a analyzovat pomocí počítačového softwaru. Zvolí se také vhodná metoda analýzy kvalitativních dat (zakotvená teorie, tematická analýza, interpretativní fenomenologická analýza ...). Je třeba zdůraznit nutnost výzkumníka se sebezkušeností z výcviku skupinové terapie. Je totiž nutné ovládat komunikačních strategie a dovednosti práce se skupinou a skupinovou dynamikou. Je třeba moderátora ohniskové skupiny, pomocného moderátora (asistenta) a dále je možné užití dalšího vnitřního nebo vnějšího pozorovatele.
3. Nabízí se také způsob triangulace výzkumu – smíšený výzkum. Tedy zkombinovat výše zmíněné přístupy. Oba přístupy se tak mohou vzájemně doplňovat a také vyrovnat své nevýhody. Lze také předpokládat, že jedna metoda může vylepšit konstrukci metody v druhé vlně výzkumu. Bude tak možné porovnat získané výsledky více metodami.

4.4 Praxe sociálně – emočního učení Illinois

Webové stránky organizace Classroom in Action nabízí praktické zdroje pro učitele a také rodiče. Například vypracované brožurové dokumenty spojující zdroje literatury s mnoha koncepty SEL. Jsou tříděny do čtyř věkových období (předškolní vzdělávání, 1. a 2. stupeň a studenty střední školy). Seznam titulů doporučených pro žáky prvního stupně je členěn do kategorií empatie, vztahy/přátelství, respektování diverzity, objevování emocí, odolnost/sebeúcta, sdílení a řešení konfliktu (Illinois Classroom in Action, SEL Classroom Book lists).

Konverzační otázky pro podporu cíle 1, 2, 3 (výše) přinášejí rodinám příležitost, jak více interagovat a komunikovat způsobem, který je prospěšný pro rozvoj sociálních a emočních kompetencí. Pečovatelé tak kladou otázky dětem, ale sami také odpovídají, vědomi si toho, že na žádnou otázku neexistuje správná odpověď. Odpovědi dětí pak přináší perspektivy, které mohou být vodítkem pro další konverzace (Illinois Classroom in Action, Conversation Question and Calming Strategies).

Příklady z desítek otázek podporujících kompetence sebeuvědomování a sebeřízení:

- Co je ta nejhezčí věc, kterou pro tebe někdo udělal?
- Jaké jídlo a jaká vůně ti připomíná dobu, když jsi byl malý?
- Co způsobí, že se cítíš doma vítán, když dorazíš domů?

Příklady otázek podporující kompetence sociálního citění a vztahové dovednosti:

- Kdyby se všichni z rodiny proměnili v psy, co by byli za rasu? Proč?
- Jaké si myslíš, že jsou školy v jiných zemích?
- Jak poznáš, že někdo říká pravdu nebo lže?

Příklady otázek podporující kompetence zodpovědného jednání. Tyto otázky často chtějí také dozjistit, proč se dítě takto rozhodlo, jaké je pozadí:

- Jaké jsou výhody šetření peněz?
- Kdyby sis mohl vybrat jméno, jaké by to bylo? Proč?
- Kdybys vyhrál v loterii, co bys udělal jako první? Proč?

Mezi další strategické nástroje, které mohou učitelé využívat ve třídě, můžeme zařadit seznam copingových strategií v případě únavy, frustrace. Studentům pomůžou zklidnit se a vyrovnat se s tím, co se děje okolo ve škole nebo v životě. Například:

- stoupni si a protáhni se,
- zahraj si na hudební nástroj,
- obejmi někoho,
- uklid' něco,
- čmárej na papír,
- hraj si s hlinou,
- sleduj rybku v akváriu,
- zabroukej si oblíbenou píseň aj. (Illinois Classrooms in Action, Conversation Questions and Calming Strategies).

V nabídce jsou také přehledně a zajímavě vizuálně zpracované plakáty do třídy s popisy požadovaných projevů jednotlivých kompetencí (Illinois Classrooms in Action, Classroom Posters).

Navrhují sadu nástrojů, které mohou být dostupné pro žáky, například jsou to různé „antistresové“ položky (senzorické láhve, mačkáací balónky, sluchátka, relaxační CD, otáčivé foukací větrníky, bublifuky), hračky (plastové nebo kovové pružiny (slinky), fidget spinner a jiné pomůcky, omalovánky, playdoh plastelína, plyšová zvířátka, komiksy...). Rodiny a učitelé mohou využívat také dostupných mobilních aplikací (Calm, GoNoodle, Stop, Breathe, Think, Smiling Mind...). Velká pozornost je věnována vybudování zklidňujícího centra či koutku ve třídě. Jedná se o klidnou plochu učebny, která je vybavena měkkými doplňky, stanem a uklidňujícími pomůckami za účelem usnadnit studentovi vyrovnání se se stresovou odpovědí boje nebo útěku. Někteří studenti, kteří zažívají stres, trauma nebo jsou přetíženi školními povinnostmi, mohou být extrémně aktivovaní, což se projeví nepozorností, hyperaktivitou a nemožností sedět na místě. Nebo naopak někteří studenti se úplně „odstaví“ a usínají, sní, nedostatečně reagují. Dokument nabízí postup a zásady, jak úspěšně implementovat takové centrum ve vztahu ke studentovi, ostatním spolužákům apod. Další tipy, které mě zaujaly, jsou doporučené položky vhodné k umístění ve třídě, jako jsou listy s emotikony pro lepší identifikaci a rozeznání emocí, zrcadlo, karty, které ukazují různé typy dýchání (Illinois Classroom in Action, Classroom Calming Centers).

K dispozici jsou také krátká videa vložená na YouTube kanál, kde děti ukazují různé typy dýchání (4/8, králíčka, kruh, slona, prsty, ohňostroj, duha, déšť, mořská hvězdice apod.) (IL Classroom in Action, 2020, Illinois Classroom in Action, Classroom Calming Centers). Další

propracovaný dokument nabízí technologie, které mohou být využity k posílení lekce, která je zaměřena na dosažení dané dovednosti. Informace jsou opět členěny podle cílů, standardů a ročníků žáků, čtenář dostává tipy, jaké aplikace a programy mohou využívat učitelé a také žáci. Pro děti 1. stupně jsou to např. programy pro kreslení a úpravu fotografií, poznávání jazyka těla a přiřazení emoce a člověka, PowerPoint, GoogleKeep/OneNote, programy zobrazující pokroky k naplnění cíle, programy Instant Classroom, ClassTools (Vennovy diagramy, srovnání chování, rozhodnutí, plnění úkolu ve skupině...) a další (Illinois Classroom in Action, Technology to support SEL standards).

Organizace Illinois Classroom in Action dále doporučuje následující online zdroje pro sociálně-emoční učení:

Společnost CenterVention nabízí desítky bezplatných zdrojů (plakáty, pracovní listy, plány výuky) v následujících oblastech: komunikace, spolupráce, empatie, regulace emocí, kontrola impulsů (chování s ohledem na důsledky) a sociální iniciace (vztahy). Pro vytvoření úspěšného managementu třídy je k dispozici plán s návodem, tipy a strategiemi v oblastech: nastavení a organizace třídy, pravidla a postupy ve třídě, strategie užívání odměn a důsledků, efektivní management třídy po celý rok. Společnost také vyvinula online hry, vhodné pro žáky 1. a 2. stupně, zaměřené právě na zlepšení sociálních a emočních dovedností. Učitel má přístup k údajům o pokroku žáka. Nezapomíná se ani na podporu rodičů, kteří rozvíjí dovednosti dětí skrze koučování, modelování hraní rolí, vytváření prostředí a povídání (Cervention, 2020).

Life Skills Kurikulum the Overcoming Obstacles užívá od roku 1992 přes 290 000 učitelů ve více jak 170 zemích světa, a tak zdokonaluje životní dovednosti – sociální, emoční a akademické dovednosti – více než 65 milionům studentů předškolního, základního a středního vzdělávání. Kurikulum je založeno na výzkumu, je dostupné ve třech světových jazycích (angličtině, španělštině a francouzštině), pracovní listy jsou pak přeloženy do 20 jazyků. Registrace a přístup ke všem materiálům je zdarma. Základními kameny jsou rozvoj dovedností komunikace, rozhodování a stanovování cílů. Kurikula, lekce a pracovní listy pro žáky 1. a 2. třídy mají tříbit další dovednosti: efektivní naslouchání, spravedlnost, coping, sebeřízení, spolupráce, řešení konfliktu, respekt, integrita, pozitivní postoje, být odpovědným, být dobrým kamarádem. Lekce pro žáky 3., 4., 5. třídy jsou obohaceny o další dovednosti – empatie, týmová práce, zvládání tlaku vrstevníků (Overcoming Obstacles).

5 Analýza Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání v České republice a vybraných výstupů

Při vypracování analýzy případu standardů Illinois mě zajímalo, jak se k tematice sociálně-emočního učení staví český vzdělávací systém, konkrétně *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Máme zakotveny v základních dokumentech nějaké podobné kompetence? Jsou stanoveny standardy či očekávané výstupy?

Tato kapitola prezentuje výsledky analýzy českého vzdělávacího programu a dalších dokumentů, které se prolínají s konceptem sociálně-emočního učení a jádrovými kompetencemi definovanými v kapitole 2.2.1. Konkrétně věnuji pozornost klíčovým kompetencím, povinným vzdělávacím oblastem a oborům ZŠ pro 1. stupeň ZŠ, nepovinnému oboru etická výchova a průřezovému tématu osobnostní a sociální výchova. Závěrečná podkapitola se věnuje okrajově i praxi osobnostní a sociální výchovy a dalším metodikám u nás. Pro zachování plynulosti textu je většina tabulek a indikátorů v příloze práce. Níže komentuji spíše nejdůležitější zjištění mé analýzy a komparace.

„Očekávané výstupy jsou ověřitelné, prakticky zaměřené, mají činnostní povahu a jsou využitelné v běžném životě; vymezují úroveň, které mají všichni žáci prostřednictvím učiva dosáhnout; jsou stanoveny orientačně (nezáväzně) na konci 3. ročníku (1. období) a závazně na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku (RVP ZV, 2017, 162).“

Standardy pro základní vzdělávání vycházejí z očekávaných výstupů vzdělávacích oborů stanovených v RVP ZV. Tyto standardy dále pomocí indikátorů a ilustrativních úloh stanovují minimální cílové požadavky vzdělávání na konci 5. ročníku a 9. ročníku (NÚV, 2016). Ačkoliv text RVP ZP je pravidelně aktualizován (v minulosti s účinností od 1.9.2017, v době vypracování práce je k dispozici nová revize s platností od 1.9.2021), jediné dostupné standardy byly uveřejněny již v roce 2015. Standardy zpracované Národním ústavem pro vzdělávání ještě vychází z ještě starší úpravy RVP ZV, a to platné od 1.9.2013 (Národní ústav pro vzdělávání, 2016).

Standardy jsou u vzdělávacích oborů členěny do tří úrovní: první úroveň představuje **uzlový bod** (5. nebo 9. ročník), druhá úroveň formuluje **očekávaný výstup RVP** (s přiřazeným kódem) a třetí, nejnižší skupina obsahuje **upřesňující indikátory**, kterými byl výstup ve standardu upřesněn (Dvořák, 2011). Příklad k ilustraci úrovní: Pro pátý ročník a vzdělávací

obor Člověk a jeho svět uvádí RVP výstup: Žák vyjádří na základě vlastních zkušeností základní vztahy mezi lidmi, vyvodí a dodržuje pravidla pro soužití ve škole, mezi chlapci a dívkami, v rodině, v obci (městě). Pro úspornou komunikaci byl tomuto výstupu přiřazen kód ČJS-5-2-01 (obor – Člověk a jeho svět, 5. ročník, 2. tematická oblast, tj. Lidé kolem nás, 1. výstup v této tematické oblasti).

Tento výstup je ve standardu upřesněn prostřednictvím skupiny indikátorů takto (Standardy pro základní vzdělávání, 2015, 8):

1. žák na modelových situacích charakterizuje vztahy mezi lidmi a porovnává rozdíly mezi vztahy osobními, pracovními a právními (např. ve škole, na poště, v obchodě)
2. žák uvede příklady pravidel, kterými se lidé v osobních, pracovních a právních vztazích řídí
3. žák rozliší a pojmenuje blízké i vzdálenější příbuzenské vztahy v rodině a objasní vzájemné rodinné vazby
4. žák vyvodí pravidla soužití ve skupině, zhodnotí jejich dodržování, s pomocí provede sebereflexi a navrhne možnosti zlepšení vztahů

Terminologie užívaná k popisu různých indikátorů užívaných v Illinois a v České republice je samozřejmě odlišná. Pokusím se tedy srovnat jednotlivé úrovně. Zatímco pro americký systém jsem k popisu termínů od nejobecnějšího k nejkonkrétnějšímu zvolila standards (v angl. standards), jež jsou jednotné pro všechny ročníky, dále pak očekávané výstupy v uzlových bodech vzdělávání (3., 5. ročník) (v angl. benchmarks) a popisy výstupů (v angl. performance descriptors). V ČR jsou to očekávané výstupy v uzlových bodech vzdělávání (3.,5. ročník) a indikátory standardů.

MŠMT v tiskové zprávě pro novináře uvádí odpověď na otázku, proč potřebujeme standardy. Po zavedení pravidelného zjišťování výsledků vzdělávání v 5. a 9. ročníku základních škol bylo třeba vytvořit požadavky na to, co konkrétně má žák umět (výstupy). Standardy pak jen více konkretizují výstupy na konci zmíněných ročníků, a tak sjednocují úrovně jednotlivých škol. Přínosem standardů je zkvalitnění vzdělávání, upřesnění výstupů RVP ZV a také nastavení minimální laťky. Dále je možné ze standardů vycházet při tvorbě testovacích otázek. RVP ZV říká, co má žák umět, standardy popisují, jak dobře to má umět (MŠMT, 2011).

Školám je doporučován tento postup práce se standardy (Metodický portál RVP.CZ, 2015):

- 1) Seznámení se standardy pro jednotlivé vzdělávací obory. Naplňování standardů vzdělávacích oborů Český jazyk a literatura, Matematika a její aplikace, Cizí jazyk (Anglický jazyk) a Další cizí jazyk (Německý jazyk, Francouzský jazyk) je pro školy závazné. Standardy pro ostatní vzdělávací obory (OVO) (Informatika, Člověk a jeho svět, Dějepis, Výchova k občanství, Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis, Výchova ke zdraví, Tělesná výchova, Člověk a svět práce, Hudební výchova, Výtvarná výchova) a doplňující jazykové standardy (DJS) (Španělský jazyk, Italský jazyk, Ruský jazyk) jsou pouze doporučené.
- 2) Porovnání standardů s dílčími výstupy učebních osnov vybraných vyučovacích předmětů popsány v školním vzdělávacím programu školy. V případě rozporu mezi požadavkem standardu a zněním dílčích výstupů, je třeba upravit výstupy tak, aby bylo zajištěno vzdělávání alespoň na úrovni standardu či výše.
- 3) Využívání standardů při hodnocení výsledků žáků. Zejména zmíněné soubory ilustrativních úloh s metodickými komentáři a pracovní listy úloh různých úrovní obtížnosti (snížené, minimální, optimální a excelentní) lze použít pro plánování a realizaci diferencované a individualizované výuky žáka tak, aby úkoly svou náročností odpovídaly aktuální úrovni znalostí a dovedností žáka.

5.1 Klíčové kompetence RVP ZV a jejich výsledky na konci 5. ročníku

Rámcový vzdělávací program (dále jako RVP) definuje klíčové kompetence, vzdělávací oblasti a průřezová témata. „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (RVP ZV, 2017, 10). V základním vzdělávání jsou klíčové kompetence vymezeny následovně:

- 1) **Kompetence k učení**
- 2) **Kompetence k řešení problémů**
- 3) **Kompetence komunikativní**
- 4) **Kompetence sociální a personální**
- 5) **Kompetence občanské**
- 6) **Kompetence pracovní**
- 7) **Kompetence digitální**

Sedmu kompetenci digitální přinesly úpravy RVP ZŠ v roce 2021. Revizi obsahu provedlo MŠMT s cílem modernizovat obsah způsobem, který odpovídá dynamice a potřebám 21. století s platností od 1.9.2021. Mezi cíli základního vzdělávání se tak objevila potřeba orientovat se v digitálním prostředí a bezpečně, sebejistě, kriticky a tvořivě využívat digitální technologie při práci, učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života. Školy musí zahájit tuto výuku dle nového RVP ZV ve všech ročnících 1. stupně nejpozději v září 2023 (RVP ZV, 2021).

Výzkumný ústav pedagogický publikoval v roce 2007 příručku *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*, kde podrobně formuluje rozpracované klíčové kompetence ve dvou hladinách – na konci pátého a devátého ročníku. Pro lepší porozumění, co se popsanou hladinou uvedené dílčí složky kompetence míní, jsou také v publikaci uvedeny konkrétních příklady pozorovatelných činností nebo situací, na kterých je možné u žáka pozorovat, že si osvojil příslušnou úroveň a přiměřeně zvládá danou kompetenci.

Za každou klíčovou kompetencí je také uvedena ukázková lekce (plán vyučovacích hodin, učební jednotka) s kompetenčními cíli, tzn. na jaké části kompetence se zaměřuje lekce a jak je rozvíjí, dále je zde uvedeno, jak rozpoznat, že cíle bylo dosaženo. Lekce se liší výukovými metodami, délkou, náročností na přípravu a vybavením. Někde je také uvedena reflexe učitele, přílohy a literatura o problematice (Výzkumný ústav pedagogický, 2007).

V souladu se záměrem této práce se zaměřím na výsledky osvojených kompetencí na konci 5. ročníku. Pro ucelenost čtenář v tabulkách příloze č. 2 dohledá všechny dostupné výsledky klíčových kompetencí. Vyznačené jsou výsledky s ohledem na souvislost s jádrovými kompetencemi SEL dle CASEL. Z výčtu všech klíčových kompetencí nastavených MŠMT je zřejmé, že jádrové kompetence SEL (sebeuvědomování, sebeřízení, sociální citění, vztahové dovednosti, zodpovědné jednání) se prolínají několika klíčovými kompetencemi.

Po prostudování výsledků osvojené **kompetence sociální a personální** shledávám podobnosti s kompetencemi SEL, konkrétně zodpovědné jednání, vztahové dovednosti, sociální citění a sebeřízení, a to v oblastech přípravná fáze, realizace a vyhodnocení práce ve skupině. Dále tato klíčová kompetence cílí k upevňování vztahů s druhými (vztahové dovednosti, sociální citění), dovednosti podložené volby cílů (zodpovědné jednání, sebeřízení) (Výzkumný ústav pedagogický, 2007). Nejméně se kompetence prolínají ve schopnosti správně rozeznat vlastní pocity, myšlenky, silné stránky a jejich vliv na chování

a rozhodová (sebeuvědomování). Pouze jeden výsledek popisuje situaci žáka, “pokud jedná impulsivně a nezvládne své jednání, omluví se za to, že nezvládl své emoce”.

Další významné shody se nabízí v **kompetenci občanské** (Výzkumný ústav pedagogický, 2007). Respekt k druhým, pravidla, odmítání násilí, aktivní pomoc, samostatné jednání, respekt k právům, krizové situace, udržitelnost života, to všechno jsou témata, pomocí kterých se rozvíjí kompetence zodpovědného jednání, vztahové dovednosti a sociální citění. **Kompetence komunikativní** v některých částech kopíruje definici kompetence vztahových dovedností a sociálního citění – konkrétně ve výsledcích témat naslouchání, navazování a udržování kontaktu při komunikaci a ústním projevu (Výzkumný ústav pedagogický, 2007).

Mezi výsledky **kompetence k učení** lze vysledovat dovednosti: požádat o doučování, radu, nevysmívat se ostatním za chyby, popsat, co se žákovi daří a nedaří, diskutovat otevřeně o dovednostech a vědomostech, rozlišovat mezi cíli apod (Výzkumný ústav pedagogický, 2007). **Kompetence k řešení problémů** již svým názvem napovídá, že najdeme přesah s kompetencí zodpovědného jednání, vztahových dovedností a sebeřízení. Podobně je tomu u **kompetence pracovní**, která se ve svých částech plánování, hodnocení, vlastní práce shoduje s obsahem kompetencí sebeřízení a zodpovědné jednání. Výsledky osvojené kompetence digitální na konci 5. ročníku zatím nejsou k dispozici. Jak se jednotlivé kompetence dle mého názoru překrývají můžu zjednodušeně znázornit takto:

- Klíčová kompetence sociální a personální = jádrová kompetence SEL zodpovědné jednání, vztahové dovednosti, sociální citění a sebeřízení
- Klíčová kompetence občanská = jádrová kompetence SEL zodpovědné jednání, vztahové dovednosti a sociální citění
- Klíčová kompetence komunikativní = jádrová kompetence SEL vztahové dovednosti a sociální citění
- Klíčová kompetence k učení = jádrová kompetence SEL sebeřízení, sebeuvědomování, zodpovědné jednání, vztahové dovednosti a sociální citění
- Klíčová kompetence k řešení problémů = jádrová kompetence SEL zodpovědné jednání, vztahové dovednosti, sebeřízení
- Klíčová kompetence pracovní = jádrová kompetence SEL sebeřízení a zodpovědné jednání

5.2 Vybrané vzdělávací obory – očekávané výstupy a indikátory standardů v 3. a 5. ročníku ZŠ

Dále se budu věnovat tzv. **vzdělávacím oblastem základního vzdělávání**, které jsou orientačně rozděleny do devíti oblastí. Tato vzdělávací oblast je pak tvořena jedním nebo více vzdělávacími obory. Všechny obory jsou vyučovány na 1. i 2. stupni základního vzdělání, pokud není v textu uvedeno jinak (RVP ZV, 2021, 14):

- **Jazyk a jazyková komunikace** (obory: Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk (jen 2. stupeň))
- **Matematika a její aplikace** (obor: Matematika a její aplikace)
- **Informatika** (obor: Informatika)
- **Člověk a jeho svět** (obor: Člověk a jeho svět) pouze pro 1. stupeň
- **Člověk a společnost** (obory: Dějepis, Výchova k občanství) pouze pro 2. stupeň
- **Člověk a příroda** (obory: Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis) pouze pro 2. stupeň
- **Umění a kultura** (obory: Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- **Člověk a zdraví** (obory: Výchova ke zdraví (jen 2. stupeň), Tělesná výchova)
- **Člověk a svět práce** (obor: Člověk a svět práce).

V rámci 1. stupně je vzdělávací obsah dělen na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník). Takové dělení umožní rozčlenit očekávané výstupy mezi tato dvě sledovaná období. V souladu s mým cílem jsem si zvolila pouze ty obory, jež mi obsahem a očekávanými výstupy připomínaly kompetence SEL a jsou vyučovány na 1. stupni ZŠ. Úpravy RVP ZŠ 2021 přinesly změny zvláště v obsahu a očekávaných výstupech v některých oborech jako Informatika, Člověk a jeho svět, Výtvarná výchova a další. Během psaní práce jsem kapitolu přepsala tak, aby odpovídala změnám RVP ZV 2021.

Nejvíce pozornosti jsem věnovala výstupům a obsahu oboru **Člověk a jeho svět** (zejména témata Lidé kolem nás a Člověk a jeho zdraví). Pro tento obor jsou zpracovány také indikátory standardů na konci 5. ročníku. V příloze uvádím mnou vybrané očekávané výstupy a některé jejich indikátory standardů. Další shody jsem našla v obsahu zejména některých výstupů oboru informatika, výtvarná výchova a český jazyk a literatura. Dle mého zjištění tyto obory vyučované na 1. stupni v některých tématech také míří k podobnému cíli jako SEL.

Například v **informatice** se výstupy zaměřují na to, že žák dovede na konci 5. ročníku pracovat s daty, která ho obklopují a která mu pomáhají lépe se rozhodnout a na základě nich

vyslovit odpovědi. Žák umí popsat jednoduchý problém, navrhne a popíše jednotlivé kroky jeho řešení. Učí se tedy řešit problémy krokováním, sestaví funkční postup řešení konkrétní jednoduché situace. A umí ověřit správnost postupu či programu. Ač u toho využívá programování a algoritmizace, je zde zjevný důraz na zodpovědné rozhodování a sebeřízení. Žák umí pracovat s informačními systémy z přírody, školy, z okolí žáka, rozezná jednotlivé prvky a vztahy mezi nimi (RVP ZV, 2021).

Ve **výtvarné výchově** se například očekávají v 5. třídě následující vybrané výstupy (RVP ZV, 2021, 93):

- při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy
- osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření; pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky (včetně prostředků a postupy postupů současného výtvarného umění)
- nalézá a do komunikace v sociálních vztazích zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil
- při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy

V souladu s výše zmíněným nacházím i mezi popisy výstupů ve státě Illinois prohlášení, že je dítě schopno vytvořit, namalovat znázornit různé pocity, nálady apod. Podobně učivo výtvarné výchovy v RVP cílí na možnosti žáků uplatňovat subjektivitu a různými prostředky vyjádřit emoce, pocity, nálady, fantazii, představy a osobní zkušenosti. Žák je také schopen komunikovat obsah vlastních vizuálně obrazných vyjádření a výtvarných děl v komunikaci se spolužáky, rodinou a v rámci skupin i mimo školu. Díky tomu si utváří a odůvodňuje svůj postoj v komunikaci, porovnává odlišné interpretace s vlastními. To všechno umožňuje prostor pro rozvoj sebeuvědomování, sebeřízení, sociálního citění a vztahových dovedností.

Mezi očekávané výstupy žáka 3. třídy řadíme dovednost respektování základních komunikačních pravidel v rozhovoru. Žák volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích. Dále dokáže vyjádřit své pocity z přečteného textu. Žák 5. třídy by pak měl rozpoznat manipulativní komunikaci v reklamě a volit

náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru. To všechno jsou mnou vybrané výstupy s přesahem do SEL, kterými má žák vybavit obor **Český jazyk a literatura** (RVP ZV, 2021).

Původně jsem nechtěla věnovat tolik pozornosti oborům *Výchova ke zdraví* ani *Výchově k občanství*, protože jsou to předměty vyučované až na 2. stupni a očekávané výstupy se tak týkají až 9. ročníku. Je však zajímavé sledovat, jakou terminologii používá RVP a jaké souvislosti s SEL se nabízí. Na tomto místě čtenáři předestřu krátce jen obsah, který vypovídá o těsné souvislosti s kompetencemi sociálně – emočního učení. Vzdělávacím obsahem oboru **Výchova ke zdraví** jsou například vztahy mezi lidmi a pravidla soužití v prostředí komunity, reflexe tělesných, duševních a společenských změn v životě člověka, dále oblast rizik ohrožujících zdraví a prevence – například bezpečné chování a bezpečná komunikace. Nezapomíná se na hodnotu a formy podpory zdraví, v neposlední řadě je ve *Výchově ke zdraví* obsažen také osobnostní a sociální rozvoj, který je dále členěn do podtémat (RVP ZV, 2021, 100–101):

- sebepoznání a sebepojetí – vztah k sobě samému, vztah k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí, utváření vědomí vlastní identity
- seberegulace a sebeorganizace činností a chování – cvičení sebereflexe, sebekontroly,
- sebeovládání a zvládání problémových situací; stanovení osobních cílů a postupných kroků k jejich dosažení; zaujímání hodnotových postojů a rozhodovacích dovedností pro řešení problémů v mezilidských vztazích; pomáhající a prosociální chování
- psychohygiena v sociální dovednosti pro předcházení a zvládání stresu, hledání pomoci při problémech
- mezilidské vztahy, komunikace a kooperace – respektování sebe sama i druhých, přijímání názoru druhého, empatie; chování podporující dobré vztahy, aktivní naslouchání, dialog, efektivní

Po podrobném prostudování výstupů oboru *Výchova ke zdraví* a oboru **Výchova k občanství** (zejména v tématech *Člověk ve společnosti* a *Člověk a jedinec*), čtenář nabyde dojmu, že výstupy na mnoha místech popisují právě to, o co usilují jádrové kompetence SEL (vztahové dovednosti, zodpovědné jednání, sociální citění, sebeřízení, sebeuvědomování). V příloze 4 a 5 jsou uvedeny další příklady očekávaných výstupů. V ČR je bohužel na rozvoj kompetencí kladen důraz zaměřen skrze tyto obory až na 2. stupni ZŠ.

5.2.1 Doplnující vzdělávací obor Etická výchova a očekávané výstupy v 3. a 5. ročníku

Doplnující vzdělávací obory jako je dramatická výchova, etická výchova, filmová/audiovizuální výchova, taneční a pohybová výchova, nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, ovšem jeho vzdělávací obsah pestře doplňují a rozšiřují. Očekávané výstupy v těchto oborech pak nestanovují závaznou úroveň, jsou pouze doporučené (RVP ZV, 2017).

Etická výchova u žáka rozvíjí „*sociální dovednosti, které jsou zaměřeny nejen na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti, na samostatné pozorování s následným kritickým posouzením a vyvozením závěrů pro praktický život, samostatnost při hledání vhodných způsobů řešení problémů, správné způsoby komunikace, respekt k hodnotám, názorům a přesvědčení jiných lidí, schopnost vcítit se do situací ostatních lidí, pozitivní představu o sobě samém a schopnost účinné spolupráce*“ (2017, 116). Etická výchova cílí zejména na kompetence sociálního cítění, vztahové dovednosti a zodpovědné jednání, méně pak na kompetenci sebeřízení a sebeuvědomování.

Učivo pro 1. stupeň obsahuje (RVP ZV 2017, 117):

Základní komunikační dovednosti

- komunikace při vytváření výchovného kolektivu
- základní prvky verbální komunikace v mezilidských vztazích
- základy neverbální komunikace
- komunikace citů

Pozitivní hodnocení sebe a druhých

- sebepojetí
- pozitivní hodnocení druhých
- akceptace druhého

Tvořivost a základy spolupráce

- tvořivost v mezilidských vztazích
- schopnost spolupráce
- elementární prosociálnost

Základy asertivního chování

- iniciativa
- asertivní chování

Tabulka 22: Očekávané výstupy – 1. období, tj. na konci 3. ročníku (RVP ZV, 2017, 116–117)

Žák:
si osvojí oslovování křestními jmény, používání vhodných forem pozdravu, naslouchání, dodržování jednoduchých komunikačních pravidel ve třídě, poděkování, omluvu, přiměřenou gestikulaci.
se podílí na vytváření společenství třídy prostřednictvím dodržování jasných a splnitelných pravidel.
si osvojí základní vědomosti a dovednosti pro vytvoření sebeúcty a úcty k druhým.
zvládá prosociální chování: pomoc v běžných školních situacích, dělení se, vyjádření soucitu, zájem o spolužáky.
vyjadřuje city v jednoduchých situacích.
využívá prvky tvořivosti při společném plnění úkolů.
reflektuje situaci druhých a adekvátně poskytuje pomoc.

Tabulka 23: Očekávané výstupy – 2. období, tj. na konci 5. ročníku (RVP ZV, 2017, 116–117)

Žák:
reflektuje důležitost prvků neverbální komunikace, eliminuje hrubé výrazy z verbální komunikace, zvládá položit vhodnou otázku.
si uvědomuje své schopnosti a silné stránky, utváří si pozitivní sebehodnocení.
se dokáže těšit z radosti a úspěchu jiných, vyjadřuje účast na radosti i bolesti druhých, pozitivně hodnotí druhé v běžných podmínkách.
identifikuje základní city, vede rozhovor s druhými o jejich prožitcích, na základě emfatického vnímání přemýšlí nad konkrétní pomocí.
jednoduchými skutky realizuje tvořivost v mezilidských vztazích, především v rodině a v kolektivu třídy.
iniciativně vstupuje do vztahů s vrstevníky, dokáže rozlišit jejich nabídky k aktivitě a na nevhodné nabídky reaguje asertivně.

5.3 Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova a očekávané výstupy

Osobnostní a sociální výchova (OSV) je od září 2007 povinným obsahem rámcového vzdělávacího programu na všech základních školách a nižších stupních osmiletých gymnáziích v ČR. Jedná se o tzv. **průřezové téma** rozvíjející praktické životní dovednosti žáků 1. až 9. třídy. Specifikem OSV je právě skutečnost, že předmětem učení je sám žák a jeho osobnost a vztahy s lidmi (Soják, 2017). Pro základní vzdělávání jsou určena i další průřezová témata (RVP ZV, 2017):

- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

V této kapitole rozpracovávám pouze téma *Osobnostní a sociální výchovy*. S ohledem na rozsah své práce se nevěnuji tématům dalších výchov, ač lze očekávat, že i tam by bylo možné dohledat přesah SEL.

Jedná se o českou verzi *personal and social education* (PSE) osobnostně a sociálně orientovaného edukačního systému zemí britského společenství, pro který se zvolil název osobnostní a sociální výchova (Valenta, 2013). Právě u OSV si můžeme nejvíce povšimnout podobností se všemi jádrovými kompetencemi CASEL. Nejméně však dle mého názoru pokrývají kompetenci sebeuvědomování vlastních pocitů a myšlenek a kompetenci sebeřízení ve smyslu stanovování si krátkodobých a dlouhodobých cílů a pracování směrem k dosažení cílů.

Realizace OSV probíhá napříč předměty, v kombinaci se školními projekty, třídnickými hodinami a prožitkovými kurzy školy. Někteří učitelé a ředitelé škol považují OSV jako základní podmínku efektivního vyučování, dále příležitost k rozvíjení osobnosti žáků a dobrých mezilidských vztahů. Během školní docházky tak mají žáci rozvinout schopnosti, dovednosti a postoje, které patří do jedenácti tematických okruhů v třech podskupinách OSV (Srb & Švec 2007):

A Osobnostní rozvoj (spíše osobnostní/individuální tematika):

1. Rozvoj schopnosti poznávání
2. Sebepoznávání a tvorba sebepojetí
3. Seberegulace a sebeorganizace
4. Psychohygiéna
5. Kreativita (s akcentem na sociální a estetickou tvořivost)

B Sociální rozvoj (spíše na sociální dovednosti orientovaná tematika):

6. Poznávání lidí
7. Mezilidské vztahy
8. Komunikace
9. Kooperace a kompetice

C Morální rozvoj (spíše hodnotová/etická tematika)

10. Řešení problémů a rozhodovací dovednosti (vztahové...)
11. Hodnoty, postoje, praktická etika

„Všechna témata OSV, resp. jevy za nimi se skrývající, se vztahují ke každodenní životní realitě“ (Valenta, 2010, 27). Autor dodává, že patrné jsou jejich souvislosti, totiž, že komunikace souvisí se vztahy, ty dále se sebepojetím, sebepojetí zase s duševním zdravím atd. Ovšem i přes zřejmé souvislosti se lze didakticky věnovat jednotlivým tématům samostatně, a tudíž se žáci mohou koncentrovat jen na určitou složku životních dovedností.

Očekávané výstupy a další metodiky byly vytvořeny během dvouletého projektu "Zavádění osobnostní a sociální výchovy do školních vzdělávacích programů". Do projektu se zapojilo 10 základních škol a 5 gymnázií v Praze. Očekávané výstupy, tedy 55 schopností a dovedností, zformuloval osmičlenný metodický tým po sedmileté zkušenosti (od r. 2000) s OSV na školách a se znalostí Rámcového vzdělávacího programu. Škola si z očekávaných výstupů OSV vybere nejčastěji 2 až 3 cíle a stanoví je prioritami pro celou školu (Srb & Švec, 2007). Metodika zmiňuje, že se jedná o dlouhodobé cíle OSV, předpokládám, že se tedy jedná o očekávané výstupy v 9. třídě. Výstupy čtenář dohledá v příloze č. 6.

Výsledkem edukace, a tedy i předmětem hodnocení OSV je prioritně chování, respektive jednání. Nejsou to znalosti žáků o tématech OSV, ty jsou podmínkou či součástí efektivního jednání. Chceme-li sledovat doporučené očekávané výstupy v chování, zjišťujeme zda (Valenta, 2013):

1. žádoucí chování či jednání u žáka vůbec nastává v souladu s tím, co se v OSV učil
2. pokud žák jedná v souladu, tak nakolik a v jaké kvalitě
3. jak efektivně žák jedná ve vztahu k situaci (místu, době, lidem ..)

Mezi úskalí hodnocení výsledků OSV řadíme skutečné rozpoznání jevu v jednání v praxi učitelem. Dále skutečnost, že řadu dovedností a jejich propojení do kompetencí nabývají žáci dlouhodobě. Další úskalí představuje intervence jiných vlivů působících na chování žáka. A na závěr je to vědomí rozdílu mezi dovednostmi, která je projevena v laboratorním prostředí třídy při výuce OSV a mezi dovednostmi, kterou žák umí kompetentně použít v mimoškolních situacích (Valenta, 2013).

5.4 Praxe osobnostní a sociální výchovy RVP ZV a další programy

V letech 2006–2007 vznikaly tzv. *Lekce osobnostní a sociální výchovy*, jež se dají přirovnat k metodickým textům a jsou k dispozici veřejnosti. Každá lekce je věnována jednomu dlouhodobému cíli osobnostní a sociální výchovy. V příloze č. 6 jsou vytvořené lekce

označeny hvězdičkou u očekávaných výstupů *. Očekávaný výstup (OV), ke kterému byla lekce vypracována, představuje cílovou vlastnost nebo sociální dovednost žáka, kterou se snažíme rozvíjet. Dále jsou součástí dílčí dosažitelné cíle lekce, které jsou uspořádány do témat označených A, B, C. Pro každé téma je pak k dispozici podkapitola praktické teorie, doporučeného postupu, evaluace a seznam aktivit. Nechybí použitá a doporučená literatura a podrobný popis vybraných aktivit (Nováková, 2007).

Pro kladné přijetí OSV žáky je praxí prokázána nezbytnost čtyř metodických principů. Osobnostní a sociální výchova se daří, pokud je praktická, propojená s životem žáků, provázející a zacílená. Dovednosti je tedy nezbytné procvičovat v reálných či modelových situacích a přímým tréninkem dovedností. Nezapomíná se také na reflexi prožitých zkušeností. Dále se neustále vytváří příležitosti vztahování probíraných témat k osobnosti, zkušenosti a potřebám žáka. Učitel se místo role znalce a odborníka ujímá role průvodce, který vytváří bezpečný prostor pro otevřenou komunikaci, experimentování s chováním a samostatné rozhodování. V neposlední řadě je OSV je záměrná činnost s přesně vymezenými výchovnými cíli podle tematických okruhů či potřeb žáků. Může jít o krátkodobé cíle (trénink dovednosti) anebo dlouhodobé cíle (změna v jednání nebo postoji žáka) (Srb & Švec 2007).

Doporučuje se postupovat didaktickým cyklem C-M-I-A-R-E, tedy nejdříve stanovíme adekvátní cíl C, pak volíme metody M, sdělíme přesnou instrukci I, realizujeme aktivitu (techniku, metodu, hru) A, vedeme efektivní reflexi R a v evaluaci E zjišťujeme, jak se stanoveného cíle podařilo dosáhnout. Toto je způsob, kdy si nejdříve stanovíme předem známý cíl, který vychází z tématu. Žáci pak na základě prožitku a zkušenosti skrze reflexi dosáhnou cíle, na kterém se dohodli nebo který byl stanoven pedagogem. Může také nastat situace, kdy žáci v rámci procesu realizace aktivity objeví nové téma a s ním potřebu přijmout a řešit nový zjevný cíl. Děje se tak na základě aktuálního prožívaného dění ve skupině nebo aktuálních potřeb (hádky, nepochopení, silný projev emoce, nuda a další). Téma je stanoveno obecně (sebepoznávání, týmové role, hodnoty, komunikace.). Cíle jsou pak na úrovni prožitků, emocí, názorů, postojů, hodnot, dovedností, znalostí a vědomostí. Krátkodobé cíle představují rozvoj konkrétní dovednosti, vnímání prožitku, dlouhodobé cíle pak směřují k rozvoji v jednání nebo postojích a názorech. (Soják, 2017).

Jedná se o velmi rozpracovaný projekt, který ve své době přinesl kromě již zmíněných publikací další potřebné materiály jako databázi příprav na vyučování OSV v předmětech,

metodiky školních prožitkových kurzů pro žáky (formou vícedenních bloků), zásobník metod používaných v OSV (zcitlivění na téma a cíl, reflexe, hraní rolí, divadlo fórum...), zásady psychické bezpečnosti, metodiky evaluace a autoevaluace, čítanku OSV a široké možnosti vzdělávání v OSV pro učitele (kurzy, výcviky, supervize) (Srb & Švec 2007). V současné době je Projekt Odyssea z.s. akreditovanou institucí, jež zejména provádí akreditované vzdělávací programy v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Odyssea, Ods. 1).

Jsou to právě učitelé, kteří se musí vzdělávat a rozvíjet kompetence sociální a emoční, pokud se mají stát modely a vzory pro své žáky. Různé publikace metodiky osobnostního rozvoje reagují na zájem pedagogů o tvorbu konkrétních vzdělávacích programů, které budou nabízet praktické techniky pro práci se školní třídou a které budou navazovat na rámcového vzdělávacího programy osobnostní a sociální výchovy. K dispozici jsou například moduly s tématy interpersonálními a intrapsychickými. Níže zmíním tyto tematické moduly a jejich klíčová témata (Aujezká, Havigerová, Macková, Nečas, & Skácelová, 2015, 8-9):

1. Kooperace – komunikace, tolerance, vztahy ke světu (školní třída, společnost, média)
2. Sebeprosazení – konflikty, asertivita, hledání řešení, předsudky
3. Potřeby – dospívajících, vztah k tělu, vztahové potřeby, formy vztahů, erotické a partnerské vztahy, hospodaření s energií, zvládnání stresu
4. Hodnoty a postoje – životní styl, vzor, ideál, vztah k autoritám
5. Já (jáství) – sebepojetí, sebevědomí, sebeúcta, emocionalita, kognice se zaměřením na myšlení, vývojový aspekt (původ, primární rodina, cíle, směřování do budoucna).

Dále zde můžeme zařadit kurzy pro učitele „Respektovat a být respektován“ manželů Kopřivových (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, & Kopřivová, 2008).

Žáci, rodiče a veřejnost mají různá reálná i nereálná očekávání od cíleného systematického rozvoje sociálních dovedností. Nejedná se tedy o pohled SEL, ale český přístup k rozvoji sociálních dovedností u žáků v prostředí školy. Určitým ideálem, který lze očekávat od rozvoje sociálních dovedností ve škole, jsou tyto skutečnosti (Gillernová & Krejčová, 2012, 46–47):

- Rozvíjení komunikačních a jiných sociálněpsychologických dispozic.
- Zvýšení, rozvoj a tréninkem kultivovaná dovednost reflexe sebe samého i druhých.
- Upozornění jedince na jeho silné stránky i rezervy v jednání s lidmi.

- Pomoc při mapování osobního komunikačního či percepčního stylu.
- Kultivované vyjadřování i přijímání emocí.
- Rozvíjení citlivosti k neverbální komunikaci.
- Rozvíjení specifických sociálních dovedností v každodenním životě mimo školu.
- Snížení rozporu mezi vnitřním naladěním osobnosti a navenek vysílanými signály.
- Příspěvek k porozumění mezi různými skupinami či sociálními vrstvami.
- Obohacení prožívání o různorodost reality.

Na tomto místě je také důležité zmínit limity práce s rozvojem sociálních dovedností ve škole. Aktivitami nelze dosáhnout změny jedince a jeho osobnosti zásadně a od základů, nelze vytvořit „ideální osobu“ či osobnost a zaručit život bez konfliktů. Podobně nelze naučit jednat bez emocí. Stejně tak nelze zaručit úspěšnost v jednání a komunikaci s kýmkoli a kdykoli a zajistit, aby člověk byl přijímán a oblíben všemi ostatními lidmi. A závěrem nelze změnit jedince pasivně zvenčí (Gillernová & Krejčová, 2012).

Čtenáře může zajímat, zda se v ČR užívají programy sociálně-emočního učení přejaté ze zahraničí. Ano, mezi programy najdeme takové, jejichž autoři se hlásí přímo ke konceptu SEL, tak jak je popisován v kapitole 3. A pak jsou také programy, které se svým obsahem SEL pouze přibližují. Tyto programy jsou realizovány přímo učiteli společně se zapojením školních psychologů a dalších poradenských pracovníků škol. Jelikož se stále jedná o nový koncept, zejména v začátcích implementace SEL programů do škol se jeví velmi zásadní pozitivní postoj, znalosti SEL a podpora školního psychologa (Šmahaj & Palová 2020). Pro podrobnější informace odkázu čtenáře na evidence-based SEL programy *Zipyho kamarádi* (Čermáková, 2018) a *Dobrý začátek* (Schola Empirica, 2020). Výzkumně se SEL evidence-based programu *Druhý krok* věnovala a publikovala Palová (2020). Mezi další programy a přístupy, které částečně odpovídají principům SEL, řadí Palová (2020) programy:

- Kočičí zahrada (Klinika adiktologie 1. LF UK)
- Global Storylines (WOSDEC, NaZemi, n.d.)
- Filozofie pro děti a Persona Dolls (Člověk v tísni)
- Hodnotové vzdělávání (Cyril Mooney)
- Příběh pana Tydýta (Sdružení D)
- Škola bez poražených
- Kurzy organizace Mansio

Diskuze

Nejdříve zde budu diskutovat o výsledcích své snahy identifikovat a popsat standardy a očekávané výstupy kompetencí sociálně-emočního učení a o zjištěných limitech čili shrnu zjištěné poznatky týkající se prvního cíle mé práce.

Po pečlivém prostudování všech indikátorů případu Illinois musím konstatovat, že je do indikátorů silně propsán americký kontext. Ten může českého čtenáře mást při případné aplikaci v našich podmínkách. Sociálně-emoční učení začíná v Illinois v předškolních zařízeních, tudíž výše zmíněné standardy určené pro mladší školní věk již navazují na úroveň dosaženou v předchozích letech. I v českých mateřských školách se však můžeme setkat se SEL programy například Druhý krok, Zipyho kamarádi (Palová, 2020). V celé standardizaci je silně zakořeněn komunitní kontext a smýšlení, přičemž tyto aspekty jsou zřejmě specifitější v americké společnosti než v českém prostředí. Podobně se propisuje do indikátorů také vliv církve a dostupnost poradenských a jiných služeb pro studenty ve škole. Dále jsou to možnosti trávení volného času studentů v různých klubech školy, případně při dobrovolnických činnostech. Žáci v USA pravděpodobně tráví v prostředí školy více času než čeští žáci. Žáci se učí zodpovědnému jednání a rozhodování také v rámci školních struktur (rad, parlamentů...), které mají v USA větší tradici. To všechno jsou prostředí, která mohou stimulovat rozvoj kompetencí mimo rodinu a konkrétní třídu.

Dále jsem si všimla mezi indikátory Illinois většího důrazu na rozvoj managementu času, pochopení procesu rozhodování, schopnosti stanovování cílů spadající pod kompetenci zodpovědného jednání/rozhodování. Další specifikum je diverzita ras, etnik, náboženství a kultur v americkém prostředí, se kterými se americký občan setkává a vyrovnává. Na rozdíl od české společnosti jsou tak kompetence jako např. vztahové dovednosti, sociální citění a zodpovědné jednání rozšířeny o tyto fenomény.

Některé popisy výstupů se napříč různými očekávanými výstupy kompetencí a ročníky opakovaly. To působilo rušivě a nepřesně, ač jsem si vědoma, že všechny jádrové kompetence SEL jsou úzce propojené. Zároveň některé popisy výstupů jsou detailní a některé bohužel příliš obecné, tedy nesplňují možnost ověřit a ohodnotit žákovy kompetence v praxi.

Tabulky se standardy, očekávanými výstupy a popisy výstupů kompetencí SEL Illinois jsou překladem anglického originálu. Snažila jsem se přiblížit co nejblíže originálu a zachytit tak

specifika amerického přístupu. Ovšem za účelem lepšího pochopení a čtivosti jsou vybrané popisy výstupů přeloženy volněji. Ztráty z překladu jsou jistým limitem této práce, podobně jako způsob zobrazení indikátorů v mnoha tabulkách, které mohou být náročné pro čtenáře. Nenašla jsem však lepší způsob, jak co nejlépe přiblížit čtenáři všechny nutné ukazatele na jedné stránce, tak aby bylo zajištěno pochopení všech souvislostí. Matoucí mohou být pro čtenáře názvy různých indikátorů (standards, očekávané výstupy učení, popisy výstupů apod.), jejichž významem a srovnáním hladiny indikátorů ve státech Illinois a ČR se zabývám podrobněji v kapitole 5.

Další omezení spatřuji ve skutečnosti, že jsem se zaměřila pouze na jeden zahraniční stát. Určitě by bylo přínosné podívat se na standardizaci v dalších zemích, které jsou nám blíže, například země Evropské Unie. V práci se nezaměřuji detailněji ani na konkrétní programy SEL užívané v zahraničí, ani v ČR. Tyto informace by byly jistě velmi čtivé a zajímavé pro čtenáře – učitele a psychology. V této diplomové práci pouze odkazuji na jiné organizace a publikace zabývající se programy. Určitý limit spatřuji též ve skutečnosti, že vycházím pouze z jednoho konceptu a konkrétního uspořádání definovaných kompetencí SEL dle CASEL.

Dalším limitem je fakt, že sociálně-emoční učení je stále nový koncept, a tak ani znalosti školních psychologů o SEL nejsou u nás dostatečné. V pilotní studii za použití dotazníku s výzkumným souborem čítajícím 73 školních psychologů Šmahaj a Palová (2020) zjistili, že psychologové řadí mezi sociální a emoční kompetence různé dílčí dovednosti. Nejčastěji chápou sociální kompetence zejména jako schopnost efektivně komunikovat, být asertivní a budovat vztahy. Nejvíce důrazu ve své práci kladou právě na vztahové dovednosti a řešení problémů (zodpovědné jednání). Nejméně se věnují základní komponentě, a to dovednosti rozpoznat emoce, jež předchází dovednosti sebeřízení. Kompetenci rozpoznávání emocí společně s empatií, sebekontrolou a vyjadřováním emocí řadí psychologové mezi emoční kompetence. Podpora sociálních a emočních kompetencí školními psychology v ČR je spíše vedlejším efektem intervencí než cílem systematické prevence. Pro efektivní implementaci SEL v České republice je nezbytné zapojení školních psychologů a spolupráce s pedagogem (Šmahaj & Palová 2020).

V minulosti se zaměřovaly diplomové práce zejména na ověření vlivu programu SEL „Druhý krok“ na různé oblasti. Vliv programu na úroveň sociálně-emočních kompetencí za využití metody IDS u žáků 1. stupně potvrdila Palová (2016) i Lisníková (2017) ve svých

pilotních studiích. Výsledky poukázaly na pozitivní efekt programu ve prospěch experimentální skupiny u rozvíjení dovednosti „Rozpoznávání emocí“ a dovednosti „Regulace emocí“ (Palová, 2020).

Efekt programu nebyl potvrzen v oblasti morálního usuzování (Lisníková, 2017). Problematické je posouzení vlivu na psychosociální klima třídy (Mánková, 2017, Lisníková, 2017). Další výzkumy ověřovaly vliv programu na sebepojetí (Chobotská 2017), tvořivost a afektivitu (Faastová 2017) poté, co experimentální skupina žáků 1. stupně pracovala s programem přibližně 5 měsíců. Je potvrzen vliv na celkové sebepojetí zjišťované dotazníkem PH2 (Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2) i tvořivost zjišťovanou metodou TSD – Z (Urbanův figurální test tvořivého myšlení). Vliv programu na úroveň afektivity nebyl potvrzen. Dále nebyl vliv programu potvrzen na verbální schopnosti (Bendlová, 2018). Tyto výsledky s ohledem na velikost výzkumných souborů však nelze příliš zobecňovat. Například Palová (2020) konstatuje, že program nemá žádný vliv (pozitivní ani negativní) na úroveň sebepojetí žáků. Pronyšynová (2018) a Palová (2020) provedly kvalitativní výzkum s lektory programu (školními psychology a pedagogy) zaměřený na hodnocení kvalit a nedostatků programu a další oblasti.

Učitelé a také školní psychologové mohou využívat ukazatele různými způsoby. Co se týče praktické využitelnosti jednotlivých standardů a jiných indikátorů navrhuji tyto možnosti uplatnění a aplikace: Nabízí se přepracování nebo zapracování některých očekávaných výstupů ve školních vzdělávacích programech. Učitelé se mohou inspirovat ukazateli při tvorbě výchovně vzdělávacích projektů ve třídě nebo dlouhodobějších zážitkových projektů. Dovedu si představit, že některé indikátory mohou posloužit jako ilustrační příklad při konzultaci s rodičem či při tvorbě klasifikačního slovního hodnocení žáka. Dále navrhuji vycházet z indikátorů při tvorbě dotazníků, které slouží k hodnocení žáka učitelem, rodičem, žákem či spolužákem.

Původním záměrem mé práce bylo také vytvořit metodickou oporu pro sledování dosaženého pokroku žáků v sociálně – emočních kompetencích. Tento ambiciózní cíl není naplněn. Je běžné, že se výzkumné otázky v procesu výzkumu mohou modifikovat. Díky svému zájmu podívat se na případ ČR jsem objevila nové informace, které částečně posunuly ohnisko mého zájmu.

Co se týče mé analýzy RVP ZV a jednotlivých částí, rozhodně je diskutabilní můj vlastní výběr. Konkrétně jde o jednotlivé vybrané vzdělávací obory a jejich výstupy, vyznačené

konkrétní výsledky klíčových kompetencí a volba průřezového tématu, které jsem se rozhodla interpretovat v souvislosti s kompetencemi SEL. Bohužel očekávané výstupy osobnostní a sociální výchovy jsou k dispozici pouze pro 9. ročník. Celkově jsem nabyla dojmu, že větší důraz je kladen na kompetence sociálního citění, vztahové dovednosti, zodpovědné jednání, sebeřízení a sebeuvědomování skrze vzdělávací obory vyučované zejména na 2. stupni ZŠ nebo skrze nepovinný obor etická výchova. A v neposlední řadě po důkladném prostudování jednotlivých očekávaných výstupů oborů a kompetencí jsem našla málo pozornosti věnované rozvoji sebeřízení, tedy rozvoji schopnosti regulovat emoce, myšlenky a chování efektivním způsobem a stanovovat si různé krátkodobé a dlouhodobé cíle a pracovat směrem k jejich dosažení. Velmi málo pozornosti pak český systém klade na rozvoj sebeuvědomování, který předchází sebeřízení, že tedy žáci budou schopni správně rozeznat vlastní pocity, myšlenky, silné stránky a jejich vliv na chování a rozhodování. Tato kompetence by se měla také stát prioritou pro školu. Má zjištění odpovídají výzkumu Šmahaj a Palová (2020).

V podkapitole 4.3 jsem se zabývala vývojovými aspekty a vybranými výstupy. Většina výstupů je formulována srozumitelně a také věkově přiměřeně. Více pozornosti věnuji těm, které jsou dle mého názoru nejspíš neadekvátní vzhledem k tomu, co považuji za přiměřené věku žáka. Ovšem tyto výstupy představují cílený stav poté, co probíhá ve třídě systematický program SEL (který nemám k dispozici) a žáci se tak v kompetencích zdokonalují. Je tedy pravděpodobné, že žáci v USA jsou skutečně těchto výstupů schopni dosáhnout.

Žák na konci 3. třídy *OV 1.1. B Prokáže kontrolu nad impulzivním chováním.* Považuji za velmi individuální záležitost. *OV 1.2. B Identifikuje silné stránky rodiny, vrstevníků, školy a komunity.* Zde nesouhlasím s tím, že by žák byl již schopen identifikovat silné stránky v komunitě. *OV 1.3. A Popíše, proč je škola důležitá a nápomocná v dosažení osobních cílů studenta.* *OV 3.1 A Identifikuje sociální normy a bezpečnostní opatření, které řídí chování.* *OV 3.1. B Identifikuje, jaká různá rozhodnutí studenti dělají ve škole.* U těchto výstupů je klíčová dle mého názoru schopnost (sebe)reflexe a ta se vyvíjí až v pozdějším věku. Opět zde ale může hrát vliv cílená systematická výuka v USA.

Žák na konci 5. třídy *OV 2.1. A Identifikuje, jak se mohou ostatní cítit na základě slovních, fyzických a situačních podnětů.* Předpokládám, že tohoto výstupu by měl být žák schopen již na konci 3. ročníku. *OV 1.3. A Popíše kroky při stanovování cíle a jeho dosažení.* *OV 3.2. A Identifikuje a uplatňuje systematický postup během rozhodování.* Toto jsou opět výstupy

kompetencí sebeřízení a zodpovědného jednání, které bych neočekávala u českého žáka. To ovšem neznamená, že jsou věkově nepřiměřené. Jen dle mé znalosti RVZ ZV čeští žáci nebudou dostatečně připraveni dosáhnout takového výstupu. Zdůrazním proto potřebu zacílit do českého vzdělávání také management času, pochopení procesu rozhodování, schopnosti stanovování a dosahování cílů, tvorbu sebezvojových plánů, nebo také strategie vyrovnávání se s rozporem či nedosažením cíle. V této oblasti se můžeme inspirovat výstupy z Illinois.

V této části diplomové práce se očekává také navrhnout případný pokračující výzkum. Je důležité podrobit dalšímu výzkumu dané indikátory, zda jsou věkově přiměřené, vhodné a lze skutečně očekávat dosažení definované úrovně kompetence. V čem je slibné pokračování v dalším výzkumu se čtenář dozvěděl již ve čtvrté kapitole, kde jsem popsala různé varianty (cíl 4).

Pokyny pro psaní čistě teoretické práce nejsou v *Manuálu pro psaní diplomových prací na Katedře Psychologie FF UP v Olomouci* dostatečně zpracovány. Doufám však, že i přesto jsem dokázala svou práci vhodně strukturovat. Kapitoly jsou z hlediska obsahu rozvrženy od obecných poznatků k poznatkům speciálním s ohledem na můj výzkumný záměr.

Práce hojně využívá odborný jazyk oboru. Snažila jsem se však nepoužívat přehnaně anglicizmy. V částech překládaného textu předkládám čtenáři v některých případech také anglický originální termín v závorce, a to zejména v případech nedostatečné shody na terminologii a při vyjasňování významů často se překrývajících konceptů. Přiznávám, že při čtení mohou původní termíny působit rušivě. Jedná se však často o klíčová slova, jež mohou čtenáři při dalším studiu pomoci, pokud bude chtít dohledávat informace v databázích a odborných časopisech.

Z mé práce je patrné, že implementace a standardizace SEL je v USA na mnohem vyšší úrovni než v ČR. V určitém ohledu snad lze proto práci považovat za přínosnou nejen teoreticky, ale i prakticky, neboť může přispět k obohacení dosavadní poznatkové základny a vytvoření nového pohledu na očekávané výstupy sociálně-emočního kompetencí u nás. Ač práce čerpá ve velké míře z dokumentů určených pro pedagogy, je úkolem právě psychologů zodpovědět, zda jsou očekávané výstupy vhodně zvoleny s ohledem na vývoj dítěte a argumenty opřít o psychologický výzkum s praktiky. Lze předpokládat, že školy se budou čím dál více zabývat rozvojem sociálních a emočních kompetencí, a právě aktivní účast školních psychologů bude přitom nezbytná.

Závěry

Standardy kompetencí sociálně – emočního učení napříč ročníky (Illinois State Board of Education, ods.5).

- i. Identifikuje a řídí vlastní emoce a chování.
- ii. Rozezná osobní kvality a vnější podporu.
- iii. Prokáže dovednosti související s dosažením osobních a akademických cílů.
- iv. Rozezná pocity a perspektivy ostatních.
- v. Rozezná individuální a skupinové podobnosti a rozdíly.
- vi. Užívá komunikaci a sociální dovednosti k efektivní interakci s ostatními.
- vii. Prokazuje schopnosti předcházet, zvládat a řešit mezilidské konflikty konstruktivními způsoby.
- viii. Zvažuje etické, bezpečnostní a sociální faktory v rozhodování.
- ix. Používá rozhodovací schopnosti za účelem zodpovědného jednání v každodenních akademických a sociálních situacích.
- x. Přispívá k prospěchu vlastní školy a komunity.

Očekávané výstupy kompetencí SEL v 3. ročníku (Illinois Classrooms in Action, early elementary, 1)

Sebeuvědomování a sebeřízení:

- Rozpozná a přesně označí emoce a jejich návaznost na chování.
- Prokáže kontrolu nad impulzivním chováním.
- Identifikuje, co má rád a nemá rád, vlastní potřeby a přání, silné stránky a výzvy.
- Identifikuje silné stránky rodiny, vrstevníků, školy a komunity.
- Popíše, proč je škola důležitá a nápomocná v dosažení osobních cílů studenta.
- Identifikuje cíle akademického úspěchu a chování ve třídě.

Sociální cítění a mezilidské dovednosti:

- Rozpozná, že ostatní mohou zažívat situace odlišně.
- Užívá dovednosti naslouchání k identifikaci pocitů a perspektiv ostatních.
- Popíše způsoby, jakými se lidé od sebe liší, a v čem jsou si podobní.
- Popíše pozitivní vlastnosti (kvality) u ostatních.
- Identifikuje způsoby práce a hry ve shodě s ostatními.
- Prokazuje vhodné sociální chování a chování ve třídě.
- Identifikuje problémy a konflikty běžně zažívané vrstevníky.
- Identifikuje přístupy ke konstruktivnímu řešení konfliktů.

Zodpovědné jednání

- Vysvětlí, proč i neúmyslná ublížení jsou špatná.
- Identifikuje sociální normy a bezpečnostní opatření, které řídí chování.
- Identifikuje, jaká různá rozhodnutí studenti dělají ve škole.
- Rozhoduje se s ohledem na ostatní při interakci se spolužáky.
- Identifikuje a zastává role, které prospívají třídě.
- Identifikuje a zastává role, které prospívají rodině.

Výsledky analýzy a komparace výsledků klíčových kompetencí RVP ZV a jádrových kompetencí SEL, zjednodušeno:

- Klíčová kompetence sociální a personální = jádrová kompetence SEL zodpovědné jednání, vztahové dovednosti, sociální citění a sebeřízení
- Klíčová kompetence občanská = jádrová kompetence SEL zodpovědné jednání, vztahové dovednosti a sociální citění
- Klíčová kompetence komunikativní = jádrová kompetence SEL vztahové dovednosti a sociální citění
- Klíčová kompetence k učení = jádrová kompetence SEL sebeřízení, sebeuvědomování, zodpovědné jednání, vztahové dovednosti a sociální citění
- Klíčová kompetence k řešení problémů = jádrová kompetence SEL zodpovědné jednání, vztahové dovednosti, sebeřízení
- Klíčová kompetence pracovní = jádrová kompetence SEL sebeřízení a zodpovědné jednání

Dále lze najít přesah či shodu s kompetencemi SEL v očekávaných výstupech vybraných vzdělávacích oborů a průřezovém tématu „Osobnostní a sociální výchova“ RVP ZV.

Většina očekávaných výstupů kompetencí SEL v 3. a 5. ročníku ve státě Illinois je vhodně formulována a je stanovena i věkově přiměřeně. Sporné jsou takové výstupy, kde se předpokládá aktivní užití schopnosti introspekce a sebereflexe již v nižších ročnících. Mladším dětem chybí schopnost uvažování v abstraktních pojmech. Další limity pro použití v podmínkách ČR jsou úzce svázány s americkým kontextem a orientací ve vzdělávání. Aplikace některých výstupů by pravděpodobně nebyla přiměřená pro děti vzdělávající se dle RVP ZV ČR, problematika vyžaduje další ověření experty z oboru.

Možné varianty výzkumného šetření:

- Kvantitativní přístup, dotazníkové šetření s pedagogy 3. a 5. třídy
- Kvalitativní přístup, ohnisková skupina s psychology, psychoterapeuty, pedagogy

Souhrn

Diplomová práce „Standardy kompetencí sociálně-emočního učení ve středním dětství“ mapuje standardy a očekávané výstupy kompetencí sociálně-emočního učení (SEL). Dále také podrobuje analýze vývojové aspekty kompetencí sociálně-emočního učení. Právě kvůli zaměření se na vývojový aspekt kompetencí a kvůli potřebě výzkumného ověření očekávaných výstupů se téma neobejde bez přispění psychologů.

Teoretická práce čerpá poznatky zejména z pedagogické psychologie a vývojové psychologie, uplatňuje však také znalosti z obecné psychologie, sociální psychologie a psychologie osobnosti. V celém odborném textu jsem hojně užívala analyticko – syntetické poznávací postupy, klasifikaci a komparaci.

Ve druhé kapitole jsem se zaměřila na období středního dětství (6–11 let věku dítěte). Pochopit fázi vývoje, ve které se děti zrovna nachází, je nezbytné pro systematické rozvíjení kompetencí SEL, například pomocí programů sociálně-emočního učení, a také pro stanovení vhodných, věkově (vývojově) přiměřených očekávaných výstupů kompetencí SEL. Za tímto účelem jsem nejdříve předložila poznatky z klasických vývojových teorií. Období se překrývá se stadiem konfliktu mezi pracovitostí a méněcenností (Erikson), obdobím latence psychosexuálního vývoje (Freud), stadiem konkrétních operací a heteronomní morálky a později autonomní morálky (Piaget), stadiem předkonvenční morálky (Kohlberg). Další vývojové aspekty objasňuje popisná teorie Gesella a kontextové teorie Bandury, Vygotskyho a Bronfenbrennera. Pro ještě komplexnější pohled jsem charakterizovala všechny hlavní vývojové oblasti – motorický vývoj, kognitivní vývoj, sociální a emoční vývoj dítěte.

Dále jsem čtenáře seznámila s koncepty sociálně-emočního učení a jádrovými kompetencemi (sebeřízení, sebeuvědomování, vztahové dovednosti, sociální citění a zodpovědné jednání) organizace CASEL. Zjednodušeně můžeme za sociálně-emoční učení považovat celoživotní procesy rozvoje sociálních a emočních kompetencí u dětí, mladistvých i dospělých. Tyto kompetence se vztahují k člověku samotnému (sebeřízení, sebeuvědomování) i k tomu, jak jedinec vnímá a reaguje vzhledem k druhým lidem (vztahové dovednosti, sociální citění a zodpovědné jednání). Sociálně-emoční učení spadá do systému školské primární nespecifické prevence. Programy SEL zlepšují, posilují a

kultivují tzv. dovednosti pro život. Kompetence SEL lze rozvíjet skrze kvalitní výuku, při které studenti zpracovávají a uplatňují své sociální a emoční dovednosti například pomocí modelování a aplikování dovedností na různé situace, dále také podporováním sociálně-emočního rozvoje studentů vytvořením bezpečného a participativního školního klimatu, zapojením iniciativ rodiny a vrstevníků, zlepšením managementu třídy a budováním aktivit pro celou školní komunitu. V kapitole tři je koncept SEL vysvětlován společně s personální inteligencí (Gardner), sociální inteligencí, emoční inteligencí (Mayer a Salovey).

Cílem práce bylo identifikovat a popsat standardy a očekávané výstupy kompetencí sociálně – emočního učení u žáků 1. stupně ZŠ na konkrétním případu a předložit je českému čtenáři. Indikátory jádrových kompetencí konceptu SEL jsou u nás totiž nedostatečně zmapovány. Zvolila jsem standardizaci kompetencí státu Illinois v USA. Podrobně jsem popsala cíle, standardy, očekávané výstupy a popisy výstupů kompetencí sociálně – emočního učení žáků na konci 3. a 5. ročníku ZŠ ve státě Illinois. Předložené očekávané výstupy mohou být podrobeny dalšímu ověřování odborníky z oblasti psychologie a pedagogiky dle mých výzkumných návrhů. Navrhla jsem dotazníkové šetření, které by mohlo být provedeno na souboru pedagogů a také ohniskovou skupinu složenou ze spektra odborníků psychologů, psychoterapeutů, vychovatelů atd. V praxi mohou očekávané výstupy a zejména popisy výstupů sloužit jako metodická pomůcka při tvorbě výchovně-vzdělávacích projektů zaměřených na rozvoj sociálně-emočních kompetencí nebo při tvorbě klasifikačního slovního hodnocení studenta.

Popsala jsem též přístup českého *Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání* v oblasti sociálního a emočního rozvoje žáků. Identifikovala jsem očekávané výstupy a indikátory standardů související se sociálně – emočními kompetencemi, zejména v definovaných klíčových kompetencích, vybraných vzdělávacích oborech a průřezovém tématu „osobnostní a sociální výchova“ pro žáky 1. stupně. Okrajově se v práci také věnuji metodikám a programům užívaným v praxi.

Tato práce je jedinečná především svým zaměřením na očekávané výstupy jádrových kompetencí sociálně-emočního učení, které nejsou v České republice zmapovány.

Seznam použitých zdrojů a literatury

- Aujezká, A., Havigerová, J. M., Macková, L., Nečas, M., & Skácelová, L. (2015). Metodika osobního rozvoje (Dotisk 1. vydání). Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze v NLN s.r.o., Nakladatelství Lidové noviny.
- Avan, B. I., & Kirkwood, B. R. (2010). Review of the theoretical frameworks for the study of child development within public health and epidemiology. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 64(5), 388. doi: <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2008.084046>.
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2015). Řízení lidských zdrojů (13. vydání, přeložil Martin ŠIKÝŘ). Grada Publishing.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- Bendlová, L. (2018). Vliv programu Druhý krok na verbální schopnosti [Univerzita Palackého v Olomouci].
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Buckley, M., & Saarni, C. (2006). Skills of emotional competence: Developmental implications. In J. Ciarrochi, J. R. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life.*, 2nd ed. (pp. 51–76). Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor & Francis.
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Grada Publishing.
- Cakirpaloglu, P. (2013). *Vybrané kapitoly z psychologie osobnosti*. UPOL.
- CASEL. (2013). *CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary school edition*. Chicago:CASEL. [online] [cit. 2020-20-11]. Dostupné z <https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/>.
- CASEL (2018) *Keeping SEL Developmental: The Importance of a Developmental Lens for Fostering and Assessing SEL Competencies*. [online] [cit. 2021-20-2]. Dostupné z <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/04/Keeping-SEL-Developmental.pdf>.
- Ceci, S. J. (2006). Urie Bronfenbrenner (1917-2005). *American Psychologist*, 61(2), 173–174. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.2.173>.
- Centervention, SEL Curriculum. [online] [cit. 2021-22-11]. Dostupné z <https://www.centervention.com/social-emotional-learning-curriculum/>.
- Čermáková, M. (2018). Zipyho kamarádi v České republice. In Centrum sociálních služeb Praha (Ed.), *Sborník z mezinárodní konference: Zipyho a Jablíkovi kamarádi – duševní zdraví v inkluzivní škole*. Praha.

- Denham, S.A., Ji, P., Hamre, B. (2010). *Compendium of Preschool Through Elementary School Social- Emotional Learning and Associated Assessment Measures*. CASEL.
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237–251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3–4), 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Dusenbury, L., Weissberg, R.P, Goren, P., Domitrowich, C. (2014) *State Standards to Advance Social and Emotional Learning. Findings from CASEL's State Scan of Social and Emotional. Learning Standards, Preschool through High School*. Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- Dvořák, D. (2011). Standardy pro základní vzdělávání: odkud přicházejí, kde jsou, kam směřují? *Učitelské noviny* č. 23. [online] [cit. 2021-05-1]. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/>.
- Eklund, K., Kilpatrick, K.D., Kilgus, S., & Haider, A. (2018). A Systematic Review of State-Level Social–Emotional Learning Standards: Implications for Practice and Research. *School Psychology Review*, 47, 316–326.
- Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1999). Životní cyklus rozšířený a dokončený (přeložil Jiří ŠIMEK). *Lidové noviny*.
- Faastová, D. (2017). Vliv preventivního programu Druhý krok na tvořivost a afektivitu dětí mladšího školního věku [Univerzita Palackého v Olomouci].
- Flavell, J. (1966). Role-Taking and Communication Skills in Children. *Young Children*, 21(3), 164-177. [online] [cit. 2020-24-11]. Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/42720660>.
- Fleishman, E.A., Wetrogan I., Uhlman Ch. E., & Marshall-Mies, J.C. (1995). *Abilities. Development of Prototype Occupational Information Network*. [online] [cit. 2020-30-11]. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455451.pdf#page=487>.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (Vydání čtvrté, přeložil Karel BALCAR). Portál.
- Freud, S., Kučera, O. (Ed.). (1971). *Vybrané spisy*. [Sv.] 3, *Práce k sexuální teorii a k učení o neurosách* (přeložil Jaroslav HOŠEK, přeložil Otakar KUČERA, přeložil Jiří PECHAR, přeložil Jaroslav VÁCHA). Avicenum.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books. New York.

- Gesell, A., Ilg, F. L., Ames, L. B., & Bullis, G. E. (1946). *The child from five to ten*. Harper.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood 15 years later. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 162(12), 1133–1141. <https://doi.org/10.1001/archpedi.162.12.1133>.
- Hrabec, O., Chrz, V., & Šolcová, I. P. (2019). Hravá ritualizace zkušenosti jako ideál ego integrity. *Ceskoslovenska Psychologie*, 63(5), 497-509.
- Chobotská, T. (2017). Preventivní program Druhý krok a sebepojetí u dětí mladšího školního věku [Univerzita Palackého v Olomouci].
- Illinois Classrooms in Action, Breathing Technigues, youtube. [online] [cit. 2020-22-11]. Dostupné z <https://www.youtube.com/playlist?list=PL108aCrI08H89uIjF1zuk0dMLIBnCGNbe>. z
- Illinois Classroom in Action, Classroom Calming Centers. [online] [cit. 2020-22-11]. Dostupné z http://www.ilclassroomsinaction.org/uploads/1/2/0/9/120982154/calmingcentersd_1.pdf. z
- Illinois Classrooms in Action, Classroom Posters. [online] [cit. 2020-15-11]. Dostupné z http://www.ilclassroomsinaction.org/uploads/1/2/0/9/120982154/cc_sel_classroom_poster_k-2_cream_finalr__282_29.pdf, http://www.ilclassroomsinaction.org/uploads/1/2/0/9/120982154/cc_sel_classroom_poster_3-5_cream_finalr.pdf.
- Illinois Classroom in Action, SEL Classroom Book lists, Elementary. [online] [cit. 2020-20-11]. Dostupné z http://www.ilclassroomsinaction.org/uploads/1/2/0/9/120982154/elementary_books.pdf. z
- Illinois Classroom in Action, Conversation Question and Calming Strategies. [online] [cit. 2020-20-11]. Dostupné z http://www.ilclassroomsinaction.org/uploads/1/2/0/9/120982154/questions-coping_strategies.pdf. z
- Illinois Classrooms in Action, Social Emotional Learning Standars, Early Elementary. [online]. [cit. 2020-07-11]. Dostupné z http://www.ilclassroomsinaction.org/uploads/1/2/0/9/120982154/social_emotional_learning_standards_early_elem_k-3.pdf. z
- Illinois Classrooms in Action, Social Emotional Learning Standars, Late Elementary. [online] [cit. 2020-09-11]. Dostupné z http://www.ilclassroomsinaction.org/uploads/1/2/0/9/120982154/social_emotional_learning_standards_upper_elem_4-5.pdf. z
- Illinois Classrooms in Action, Social Emotional Learning. [online] [cit. 2020-11-11]. Dostupné z <http://www.ilclassroomsinaction.org/sel.html>.
- Illinois Clasrooms in Action, Technology to support SEL standards. [online] [cit. 2021-22-11]. Dostupné z <http://www.ilclassroomsinaction.org/uploads/1/2/0/9/120982154/techselhandout2016.pdf>. z

- Illinois State Board of Education, Introduction for Social and Emotional Learning Standards. [online]. [cit. 2020-02-11]. Dostupné z <https://www.isbe.net/Documents/introduction.pdf>.
- Illinois State Board of Education, Performance descriptors social emotional standards, Grades 1–5. [online] [cit. 2020-05-11]. Dostupné z https://www.isbe.net/Documents/descriptor_1-5.pdf.
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*. Praha: Academia, 36, 5 385 – 398.
- Kohlberg, L. (1973). Stages and Aging in Moral Development—Some Speculations, *The Gerontologist*, 13:4, 497–502, <https://doi.org/10.1093/geront/13.4.497>.
- Kolařík a kol. (2019). *Manuál pro psaní diplomových prací na Katedře Psychologie FF UP v Olomouci*. 5. akt. Vydání.
- Kolář, Z., & Vališová, A. *Analýza vyučování*. Grada.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2008). *Respektovat a být respektován* (3. vyd). Spirála.
- Landy, F. J., & Conte, J. M. (2013). *Work in the 21st century: An introduction to industrial and organizational psychology* (4th ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualizované vydání). Grada.
- Langmeier, M., Krejčířová, D., & Langmeier, J. (2002). *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie* (2. Vyd). H&H.
- Lantieri, L., Goleman, D. (2008) *Building emotional intelligence. Techniques to cultivate inner strength in children*. Sounds True.
- Larsen, J., To, Ye., & Fireman, G. (2007). Children's Understanding and Experience of Mixed Emotions. *Psychological Science*, 18(2), 186-191. [online] [cit. 2021-16-02]. Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/40064601>.
- LeBuffe, P. A., Shapiro, V. B., & Robitaille, J. L. (2018). The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA) comprehensive system: Screening, assessing, planning, and monitoring. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 62–70. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.05.002>.
- Lewis, D. (1947). Gesell, A., & Ilg, F. L. "The Child from Five to Ten" (Book Review). *Critical Reviews of Recent Books, The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 71:2, 261-268, DOI: 10.1080/08856559.1947.10533429.
- Lievens, F., & Chan, D. (2010). Practical Intelligence, Emotional Intelligence, and Social Intelligence. In J. L. Farr, & N. T. Tippins, *Handbook of Employee Selection* (339–359). New York: Routledge.
- Lisníková, K. (2017). Vliv sociálně-emocionálního učení na morální usuzování a psychosociální klima třídy [Univerzita Palackého v Olomouci].
- Matějček, Z. (2008). *Co děti nejvíc potřebují* (Vyd. 5). Portál.

- Matějček, Z. (2013). Co, kdy a jak ve výchově dětí (Vyd. 6). Portál.
- Matějček, Z., & Ráček, P. Klégrová, J. (Ed.). (2011). Praxe dětského psychologického poradenství. Portál.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>.
- Mánková, K. (2017). Preventivní program Druhý krok a psychosociální klima školní třídy [Univerzita Palackého v Olomouci].
- Metodický portál RVP.CZ (2015). Standardy pro ZV. [online] [cit. 2021-10-01]. Dostupné z <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9832>.
- McKown, C. (2015) Challenges and Opportunities in the Direct Assessment of Children's Social and Emotional Comprehension. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullota (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. The Guilford Press.
- Miovský, M., Aujezká, A., Burešová, I., Čablová, L., Červenková, E., Jírová Exnerová, M., Fialová, H., Gabrhelík, R., Hašan, P., Krichová, K., Charvát, M., Jurystová, L., Kaufová, T., Kolářová, P., Kubišová, P., Macková, L., Maierová, E., Melánová, K., Pavlas Martanová, V., ... Žaloudíková, I. (2015). Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi. *Lidové noviny*.
- Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P., Barták, M., Bártík, P., Budinská, M., Čablová, L., Černý, M., Doležalová, P., Gabrhelík, R., Holická, N., Charvát, M., Jindrová, M., Jurystová, L., Kolář, M., Majtnerová Kolářová, S., Kubů, P., Macková, L., ... Veselá, M. (2015). Prevence rizikového chování ve školství I. *Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze*.
- MŠMT (2011). Tisková zpráva pro novináře. Co znamenají standardy pro základní vzdělávání. [online] [cit. 2021-03-01]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/co-znamenaji-standardy-pro-zakladni-vzdelavani>.
- MŠMT (2020). Souhrnné informace o povinném předškolním vzdělávání (duben 2020). [online] [cit. 2021-05-01]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/informace-o-povinnem-predskolnim-vzdelavani>.
- Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Academia.
- Navrátil, S. a Miattioli, J. (2013). *Vyučování, učení a kvalita vzdělávání pro 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Národní pedagogický institut ČR (2019). Očekávané výsledky učení pro rozvoj základních gramotností. [online] [cit. 2021-05-01]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/projekty/ppuc/ke-stazeni>.
- Národní ústav pro vzdělávání (2016). Metodické komentáře a úlohy ke Standardům pro základní vzdělávání. *Člověk a jeho svět*. [online] [cit. 2021-02-01]. Dostupné z

http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/Metodicke_komentare/metodicke_komentare_a_ulo_hy_je_standardum_zv_clovek_a_jeho_svet.pdf.

Nováková, B. (2007). Ovládáme umění soutěžit: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Kooperace a kompetice: lekce 9.4. Projekt Odyssea.

Odyssea. O nás. [online] [cit. 2021-05-01]. Dostupné z <https://www.odyssea.cz/o-nas>

Overcoming Obstacles, Curriculum. [online] [cit. 2021-22-11]. Dostupné z <https://www.overcomingobstacles.org/curriculum/>.

Palová, K. (2016). Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emočního učení. Univerzita Palackého v Olomouci. Diplomová práce.

Palová, K. (2020). Sociálně – emocionální učení a efektivita programu Druhý krok. Disertační práce. FF UPOL.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). Psychologie dítěte (2. vyd, v Portále 1. vyd). Portál.

Plháková, A. (2004). Učebnice obecné psychologie. Academia.

Plháková, A., & Blatný, M. (2003). Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu. Psychologický ústav AV ČR.

Pronyšynová, I. (2018). Přínosy programu Druhý krok z pohledu pedagogických pracovníků [Univerzita Palackého v Olomouci].

Příhoda, V. (1963). Ontogeneze lidské psychiky. [Díl 1], Vývoj člověka do patnácti let. Státní pedagogické nakladatelství.

Rámcový vzdělávací program po základní vzdělávání. (2017)

Rámcový vzdělávací program po základní vzdělávání. (2021)

Říčan, P. (2004). Cesta životem. Portál.

Říčan, P. (2007). Psychologie osobnosti. Grada Publishing.

Saarni, C. (1984). An Observational Study of Children's Attempts to Monitor Their Expressive Behavior. *Child Development*, 55(4), 1504-1513. doi:10.2307/1130020.

Saarni, C. (1992). Children's emotional-expressive behaviors as regulators of others' happy and sad states. *New Directions for Child Development*, 55, 91-106.

Saarni, C. (1997). Coping with Aversive Feelings. *Motivation and Emotion* 21, 45–63 <https://doi.org/10.1023/A:1024474314409>.

Saarni, C. (1999a) A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (Albuquerque, NM, April 15-18).

Saarni, C. (1999b). The Guilford series on social and emotional development. The development of emotional competence. Guilford Press.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.

- Seitl, M. (2015) Testové psychodiagnostické metody pro výběr zaměstnanců. UP v Olomouci. FF.
- Schmitt, N. W., Highhouse, S., & Weiner, I. B. (Eds.). (2013). Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology (2nd ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Schola Empirica. (2020). Metodika Dobrý začátek. [online]. [cit. 2021-02-11]. Získáno z <http://www.scholaempirica.org/maturske-skoly/metodika-dobry--zacatek/#dobryzacatek>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. The Future of Children, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>.
- Slaměník, I. (2011). Emoce a interpersonální vztahy. Grada.
- Smékal., V. (1995). Sociální kompetence:(sociálně psychologická způsobilost a její rozvíjení). Brno: Psychologický ústav Filosofické fakulty FF MU.
- Soják, P. (2017). Osobnostní a sociální rozvoj, aneb, Strom, mozaika a vzducholoď. Grada.
- Srb, V. a kol. (2007). Očekávané výstupy osobnostní a sociální výchovy. Projekt Odyssea.
- Srb, V., & Švec, J. (2007). Jak na osobnostní a sociální výchovu? výchozí příručka k metodikám OSV (Vyd. 2). Projekt Odyssea.
- Standardy pro základní vzdělávání RVP ZV (2015). Člověk a jeho svět. Národní ústav pro vzdělávání.
- ŠPAS. O nás. [online]. [cit. 2021-02-11]. Dostupné z <https://spolekspas.cz/o-nas/>.
- Šmahaj, J.,Palová, K. (2020). Školní psychologové a sociálně-emocionální učení.
- Taylor, J. J., Buckley, K., Hamilton, L. S., Stecher, B. M., Read, L., & Schweig, J. (2018). Choosing and using SEL competency assessments: What schools and districts need to know (Issue November). [online] [cit. 2020-09-11]. Dostupné z http://measuringSEL.casel.org/pdf/Choosing-and-Using-SEL-Competency-Assessments_What-Schools-and-Districts-Need-to-Know.pdf.
- Thorová, K. (2015). Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Portál.
- Vágnerová, M. (2001). Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). Vývojová psychologie: dětství a dospívání (Vyd. 2., dopl. a přeprac). Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Valenta, J. (2010). Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy (2., (dopl.) vyd). AISIS.
- Valenta, J. (2013). Didaktika osobnostní a sociální výchovy. Grada.
- Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (1992). Child psychology: the modern science. John Wiley.

- Vygotskij, L.S. (1974). Vzdělávání a rozumový vývoj ve školním věku. *Pedagogika* Vol5, 549–557
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči* (přeložil Jan PRŮCHA). Portál.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (Eds.). (c2008). *Sociální psychologie* (2., přeprac. a rozš. vyd). Grada Publishing.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2007). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání.* [online]. [cit. 2021-02-11]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>.
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2),8-13.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice.* (pp. 3–19). The Guilford Press.
- Yoder, N. (2014) *Teaching the Whole Child: Instructional Practices That Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks.* Research-to-Practice Brief. Revised Edition. Center on Great Teachers and Leaders.
- Zinsser, K.M., Weissberg, R.P., Dusenbury, L. (2013). *Aligning preschool through high school social and emotional learning standards: A critical (and doable) next step.* Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

Příloha č. 2: Výsledky osvojených klíčových kompetencí na konci 5. ročníku ZŠ

Příloha č. 3: Člověk a jeho svět, vybrané okruhy: očekávané výstupy 3. a 5. ročníku a indikátory standardů

Příloha č. 4: Výchova k občanství, vybrané okruhy: očekávané výstupy k 9. ročníku

Příloha č. 5: Výchova ke zdraví, očekávané výstupy žáka 9. ročníku

Příloha č. 6: Očekávané výstupy průřezového tématu osobnostní a sociální výchovy žáka v 9. třídě (dlouhodobé cíle OSV)

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Standardy kompetencí sociálně-emočního učení ve středním dětství

Autor práce: Mgr. Bc. Lucie Michalová

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová Ph.D.

Počet stran a znaků: 103, 237 022

Počet příloh: 6

Počet titulů použité literatury: 122

Abstrakt: Teoretická diplomová práce se zabývá standardy a očekávanými výstupy kompetencí sociálně-emočního učení ve středním dětství. Cílem práce bylo identifikovat a popsat indikátory kompetencí u žáků 1. stupně ZŠ na konkrétním případě ze zahraničí (stát Illinois) a předložit je českému čtenáři. Dále také posoudit vývojový aspekt očekávaných výstupů a navrhnout varianty dalšího výzkumu. Kapitoly se zaměřují zejména na sociální a emoční vývoj dítěte, koncept sociálně-emočního učení a jádrové kompetence: sebeuvědomování, sebeřízení, sociální cítění, vztahové dovednosti, zodpovědné jednání, klíčové kompetence. V práci předkládám také analýzu „Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání“ v souvislosti s kompetencemi sociálně-emočního učení. Přesah konceptu jádrových kompetencí sociálně-emočního učení lze dohledat v klíčových kompetencích, vybraných vzdělávacích oborech a průřezovém tématu.

Klíčová slova: střední dětství, sociálně-emoční kompetence, sociálně-emoční učení, očekávané výstupy, rámec standardů státu Illinois, RVP ZV ČR, sebeuvědomování, sebeřízení, sociální cítění, vztahové dovednosti, zodpovědné jednání, klíčové kompetence

ABSTRACT OF THESIS

Title: Standards of social and emotional competencies in middle childhood

Author: Mgr. Bc. Lucie Michalová

Supervisor: Mgr. Kateřina Palová Ph.D.

Number of pages and characters: 103, 237 022

Number of appendices: 6

Number of references: 122

Abstract: My diploma thesis is theoretical. The thesis deals with standards and benchmarks of social and emotional competencies in the middle childhood. The aim of the thesis is to identify and describe the standards and benchmarks used in early and late elementary in Illinois State in USA. Attention has been paid to the developmental aspects of the benchmarks. Furthermore, I have suggested research designs. Chapters are devoted to the social and emotional development in childhood, the concept of social-emotional learning (SEL) and the core competencies: self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, responsible decision-making. The emphasis is given to the analysis of the framework of educational program of elementary education in the Czech Republic, in the context of social and emotional competencies. I focused on the similarities with the Czech core competencies, fields of study and cross-sectional topic.

Key words: middle childhood, social and emotional competencies, social-emotional learning (SEL), benchmarks, framework of standards in Illinois, framework of educational program for elementary education in the Czech Republic, self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, responsible decision-making, core competencies

Příloha č. 2: Výsledky osvojených klíčových kompetencí na konci 5. ročníku ZŠ

Tabulka 1: Výsledky osvojené **Kompetence k učení** na konci 5. ročníku (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, 20–23)

Metody a způsoby učení <ul style="list-style-type: none">• ví, že se lze učit různými způsoby; s pomocí učitele zkouší a vyhodnocuje, které způsoby mu vyhovují, a při dalších úkolech používá ty, které se mu osvědčily• slušně požádá spolužáky v bezprostředním okolí, aby se ztišili, pokud potřebuje klid; respektuje, když stejný klid potřebují naopak oni• potřebuje-li se poradit, dohodne se na podmínkách (místo, čas, doba trvání), pokud dotyčná osoba (spolužák, učitel, jiný dospělý) nechce či nemůže ihned• ve škole dodržuje přestávky a nevyplňuje je doháněním zmeškané práce nebo domácích úkolů; na vyučování se připravuje průběžně a vhodně střídá přípravu s odpočinkem a relaxací• přizpůsobí se různým výukovým aktivitám (individuální zkoumání, kooperativní činnosti apod.) dle zadání učitele; ve spolupráci s učitelem navrhuje svůj způsob učení• s porozuměním textu zpracuje pod vedením učitele přiměřeně dlouhé poznámky z učebnice či výkladu a správně je strukturuje• vysvětlí a uvede příklady, jak se může konkrétní učivo, informace nebo dovednost z výuky hodit v jeho osobním životě, popř. v dalším studiu nebo v různých zaměstnáních
Výuka <ul style="list-style-type: none">• aktivně vstupuje do výuky, je-li pro něho probírané učivo málo srozumitelné, obtížné, či naopak příliš triviální; nebojí se zeptat, požádat o vysvětlení nebo o konkrétní příklady; zajímá se o možnosti získání dalších poznatků o tématu, které ho zaujalo
Výsledky učení <ul style="list-style-type: none">• nebojí se přijít za učitelem a poradit se, jak by mohl své výsledky zlepšit; vyhledává podporu, radu a pomoc, v případě, že ji potřebuje; nestydí se chodit na doučování; nezlehčuje nepříznivé hodnocení ze strany učitele, ale chápe jej jako podnět k další práci a učení• nevysmívá se ostatním za nesprávné odpovědi; pokud se jí dopustí sám, nevymlouvá se na falešné příčiny• s pomocí učitele si předem stanoví základní podmínky a kritéria, za kterých bude jeho práce úspěšná (odevzdá úkol včas, dodrží předepsanou úpravu a rozsah, správně odpoví na zadanou otázku, v případě nejasností či různých možností správnost své odpovědi i postup obhájí); porovná svůj výsledek s předchozím stavem• jednoduše popíše, jak pracoval na určitém úkolu, co ho bavilo, co se mu dařilo, co se mu nedařilo nebo v čem udělal chybu; nevyhýbá se otevřenému přiznání chyb, v případě nezvládnutí úkolu se vyrovná s negativní zpětnou vazbou• otevřeně diskutuje s učitelem i se spolužáky o svých vědomostech a dovednostech v různých oblastech, případně požádá o radu, o pomoc či doučování• rozliší stěžejní cíle od těch méně důležitých a předem si rozvrhne čas na potřebnou přípravu; plánuje své učení
Práce s informacemi <ul style="list-style-type: none">• vypracuje jednoduchý úkol s využitím nabídnutých informačních zdrojů
Propojování a využití vědomostí <ul style="list-style-type: none">• formuluje, jaký význam má získaná informace pro běžný život, a propojuje nově získané informace s předešlými zkušenostmi

Tabulka 2: Výsledky osvojené **Kompetence k řešení problémů** na konci 5. ročníku (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, 25 – 31)

Analýza problému <ul style="list-style-type: none">• sám nebo ve spolupráci s učitelem žák problém pojmenuje• určí, koho a čeho se problém týká• odhadne, co způsobuje problém• rozpozná, zda se již setkal s podobným problémem• identifikuje alespoň jedno místo, které je z hlediska řešení problému rizikové• posoudí, jak by problém viděl někdo jiný
Plánování řešení <ul style="list-style-type: none">• při řešení jednoduchého problému předvídá, jaké situace by mohly nastat• vytváří a využívá vizuální znázornění jednoduchého/známého problému• formuluje jednoduchou hypotézu• posoudí/zjistí, zda může jednoduchý/známý problém vyřešit s tím, co ví; pozná, že chybí informace nutné k vyřešení jednoduchého problému, a alespoň jednu identifikuje• navrhne možnosti, kterých by při řešení mohl použít• formuluje s pomocí učitele, za jakých podmínek je možné zvolit dané řešení• vybírá vhodnější řešení z navržených možností a obhájí je
Řešení problému <ul style="list-style-type: none">• samostatně nebo s pomocí učitele postupuje systematicky při řešení jednoduchého problému• pokračuje v hledání řešení, i když byl napoprvé neúspěšný• nečeká na hotová řešení a začíná řešit problém sám či s menší pomocí• rozpozná a uvědomí si s menší pomocí spolužáka nebo učitele chybu v řešení a opraví ji• pokusí se v případě jednoduchého problému vyvinout novou hypotézu, když se předchozí ukázala mylná
Experimentální práce <ul style="list-style-type: none">• navrhne jednoduchý experiment pro ověření jednoduché hypotézy• provádí jednoduchý experiment

- zaznamenává postup a výsledky jednoduchého experimentu
- vyhodnocuje výsledky jednoduchého experimentu
- samostatně nebo s pomocí učitele či spolužáků vyvozuje závěry z poznatků získaných prostřednictvím jednoduchého experimentu

Posouzení a aplikace řešení

- posoudí s pomocí učitele, zda jeho výsledné řešení dává smysl
- využije výsledná řešení v konkrétních situacích
- srozumitelně vysvětluje své řešení
- neukvapuje se ve svých závěrech
- změní své závěry na základě nových informací
- vysvětlí konkrétní důsledky výsledných řešení – přínosy a nežádoucí dopady

Tabulka 3: Výsledky osvojené **Kompetence komunikativní** na konci 5. ročníku (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, 36–40)

Práce s informacemi (jejich výběr, třídění)

- v textu, promluvě či jiném záznamu najde ty myšlenky a místa, které jsou vzhledem k zadanému úkolu klíčové, a stručně je shrne
- v různých zdrojích, které má k dispozici, najde informace, které souvisejí s tématem, o němž s učitelem a spolužáky diskutují
- pod vedením učitele pozná, které informace v textu si protirečí
- porovná různá tvrzení k danému tématu, pozná, když se od sebe liší
- k získávání a výměně informací využije základní funkce informačních a komunikačních prostředků a technologií, v dané situaci použije informační a komunikační prostředky nebo technologie, které ovládá
- s pomocí učitele pozná, když ho autor textu o něčem přesvědčuje manipulativním způsobem (když nezdůvodňuje, a jen konstatuje, zdůvodňuje nelogicky, tvrzení nedává smysl apod.)

Způsob vyjadřování (jeho srozumitelnost a logika)

- používá správné termíny a výstižné výrazy, které souvisejí s daným tématem; vysvětlí ostatním termín, který použil, v případě, že mu neporozuměli; dokončuje věty
- k vyjádření používá grafických znázornění a symbolických prostředků
- při popisu situací nebo vyprávění příběhu ze života postupuje chronologicky od začátku do konce, najde příčiny a následky dané situace a popíše je

Písemný projev

- svou myšlenku, svůj prožitek nebo příběh podává písemně s jasnou logikou od začátku do konce, neztrácí se v podrobnostech

Ústní projev

- pro jednotlivce i pro celou třídu srozumitelně vysloví svou myšlenku, shrne nejdůležitější informace, které se dočetl nebo které vybral z ústního projevu druhého, a stručně a srozumitelně je sdělí ostatním; souvisle a zřetelně vypráví krátký příběh nebo popisuje jednoduchou situaci, uvědomuje si přítomnost posluchačů
- rozlišuje, zda mluví se svým vrstevníkem (dítětem) nebo s dospělým, se známým nebo neznámým člověkem a přizpůsobí tomu svou mluvu
- když mluví před ostatními, sleduje jejich chování a reaguje na ně
- mluví nahlas a zřetelně, přímo k adresátům, „řeč těla“ slouží sdělení

Naslouchání, navazování a udržování kontaktu při komunikaci

- vyslechne druhého, aniž by ho zbytečně přerušoval; udržuje s mluvčím oční kontakt
- za pomoci starších osob nebo svých vrstevníků naváže v kolektivu nové kontakty a domluví se s osobami, které dosud neznal
- když něčemu nerozumí, zeptá se, jak to mluvčí myslel
- odpoví na položenou otázku, řekne svůj názor na věc
- když s druhým nesouhlasí, řekne mu to tak, aby ho neurazil, zformuluje, proč nesouhlasí
- přihlásí se o slovo, řídí se pravidly diskuse, která si se skupinou dohodl, v diskusi upozorní, když něčí vstup nepatří k hlavnímu tématu
- v diskusi mluví tak, aby mu ostatní rozuměli
- přemýšlí o názorech druhých (chce je slyšet, není k nim hluchý) a respektuje, že mohou mít názory odlišné od jeho; přijme, když druhý nesouhlasí s jeho názorem (nezlobí se na něj pro jeho názor)
- různými způsoby vyjádří své názory, pocity a myšlenky
- popisuje, co se mu nelíbí na názoru či výsledku práce druhé osoby, nikoliv na osobě samotné
- hájí svůj názor na věc, zformuluje, proč je o věci přesvědčen; je ochoten svůj názor změnit na základě nových informací
- pokud je pro něj nějaká komunikace nepříjemná a má pocit, že ho chce někdo o něčem proti jeho vůli přesvědčit, podle situace s ním odmítne komunikaci, popřípadě vyhledá pomoc u staršího spolužáka nebo u dospělého
- spolupodílí se na utváření pravidel komunikace ve třídě

Tabulka 4: Výsledky osvojené **Kompetence sociální a personální** na konci 5. ročníku (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, 44 – 46)

<p>Přípravná fáze práce ve skupině</p> <ul style="list-style-type: none"> • než začne pracovat, probere vlastními slovy s ostatními ve skupině zadaný úkol • rozdělí si ve skupině role, které jsou v zadání vymezeny, případně použije známé role • vymezuje spolu s ostatními kritéria dobře odvedené práce nebo objasňuje ta, která skupina dostala spolu s úkolem • upraví pracovní místo, aby se skupině dobře pracovalo, půjčuje pomůcky • dodržuje termín splnění úkolu, plní mezi termíny dohodnuté s učitelem • spolupodílí se na vytvoření pravidel spolupráce; domluvená pravidla dodržuje, upozorní na jejich porušení
<p>Realizace práce ve skupině</p> <ul style="list-style-type: none"> • plní jednoduché úkoly s menším počtem kroků, plní jasné role s návodem, a dotahuje je do konce; rozpozná, že jednoduchý úkol (jeho část) je hotov • při potížích se svou částí práce hledá pomoc nejprve u spolužáků, či v knihách a v jiných zdrojích, nakonec u učitele • v případě potřeby nabízí svou pomoc – ochotně vyhoví při žádosti o pomoc • postará se o hotové dílo v rámci zadání nebo na pokyn učitele • po dobu práce udržuje pracovní pořádek, po skončení práce se v čase vymezeném učitelem nebo pravidly postará o úklid
<p>Vyhodnocení práce ve skupině</p> <ul style="list-style-type: none"> • ze zadaných hledisek sleduje práci celé skupiny, jednotlivců i sebe a hodnotí ji podle modelu, s pomocí pracovního listu nebo podle kritérií připravených učitelem • pod vedením učitele nebo podle pracovního listu navrhuje, co by se příště mělo dělat stejně a co jinak
<p>Upevňování vztahů s druhými</p> <ul style="list-style-type: none"> • vyslovuje své ocenění nápadů a práce druhých dříve než kritiku; děkuje druhým za uznání, raduje se z úspěchu celé skupiny • neodmítá ani nekritizuje nápady, dokud nejsou prozkoumány; neposmívá se, reaguje na informaci a nikoli na osobu • při potížích nebo nezdaru neshazuje vinu na druhé
<p>Podložená volba osobních cílů</p> <ul style="list-style-type: none"> • z nabídky úkolů si vybere takové, které dokáže splnit sám nebo s pomocí skupiny • sebehodnotících pracovních listech si s pomocí učitele nebo rodiče volí cíl pro sebezlepšení a určuje, co pro to může udělat • vyslechne, co mu druzí nebo učitel o jeho práci říkají, radí se s učitelem, jak zlepšit své další jednání na základě toho, co se dozvěděl ze zpětné vazby
<p>Emoce</p> <ul style="list-style-type: none"> • pokud jedná impulsivně a nezvládne své jednání, omluví se za to, že nezvládl své emoce

Tabulka 5: Výsledky osvojené **Kompetence občanské** na konci 5. ročníku (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, 54 – 58)

<p>Respekt k druhým</p> <ul style="list-style-type: none"> • vyslechne názor druhých až do konce, zdržuje se odsuzujících komentářů, neposmívá se; ověřuje si, jak ostatní něco chápou, jaký názor na věc mají druzí, vyptává se, proč si to myslí • emocím druhých se neposmívá, nedělá opovržlivé poznámky • při posuzování konkrétních a nepřiliš komplikovaných jevů, procesů, událostí a problémů ve svém okolí se ptá: „Jak bych se na to díval, kdybych byl někým jiným (tím druhým, jiným žákem, učitelem, rodičem)?“ • nevyjadřuje se pohrdlivě nebo s předsudky o skupinách lidí nebo jejich příslušnících
<p>Pravidla</p> <ul style="list-style-type: none"> • s pomocí dospělého vytváří a formuluje pravidla soužití jednotlivého společenství (třídy, kroužku), pravidla dodržuje nebo přijímá důsledky vyplývající z jejich nedodržení; ve sporech se dovolává pravidel • chová se tak, aby důsledky jeho chování neomezovaly druhé lidi a nepoškozovaly prostředí
<p>Odmítání násilí</p> <ul style="list-style-type: none"> • v konfliktní situaci navrhuje, jak by bylo vhodné jednat – připomíná pravidla soužití, nezahajuje vážné útoky na druhé a neúčastní se jich, neponižuje druhé • snaží se získat pomoc pro napadeného spolužáka, všímá si křivdy, neoplácí
<p>Aktivní pomoc</p> <ul style="list-style-type: none"> • pomáhá spolužákům, i když nejsou kamarádi, učitelům, rodičům, bližním; pod vedením dospělých promýšlí možnosti pomoci druhým a zapojuje se do podpory vzdálených lidí • navrhuje, co konkrétního by třída mohla podniknout, aby byl odstraněn některý nežádoucí jev či nešvar
<p>Samostatné jednání</p> <ul style="list-style-type: none"> • za pomoci učitele žák ve skupině posuzuje, zda má dost informací k tomu, aby se mohl rozhodnout
<p>Respekt k právům jednotlivce</p> <ul style="list-style-type: none"> • nad návrhy ostatních o společných záležitostech uvažuje a neodmítá je rovnou, podává své osobní návrhy k diskusi a zvážení, neodmítá realizovat přijatá řešení, i když nejsou jeho, netrucuje

- posuzuje, jak v reálné životní situaci, kterou prožil, byla respektována nebo porušována jeho práva; využije spolupráce s dospělým v situacích, kde svá práva nemůže uplatnit sám
- pokud nezná důvody pro to, co je mu jako dítěti zakázáno nebo mu není dopřáno, požádá o vysvětlení, a to trpělivě vyslechne a respektuje

Krizové situace

- zná telefonní čísla, místa nebo osoby pro přivolání pomoci; ví, jak přivolá pomoc, případně ji poskytne
- v kritických situacích bez zmatku počká na instrukce, nebo si najde vhodnou osobu, která mu pomůže
- vyhýbá se známým nebezpečím v okolí bydliště a školy, řídí se radami a doporučeními dospělých v tom, jak předcházet rizikům (výška, hloubka, dopravní provoz, nebezpečné látky a zařízení); radami a doporučeními dospělých se řídí i bez dohledu

Udržitelnost života

- respektuje základní jednoduchá pravidla trvale udržitelného života

Vztah ke kulturnímu dědictví

- osobní vztah k prostoru, kde žije, projevuje znalostí místa, neničením památek, výzdoby, přírody, užitečných objektů
- ke hře i spolupráci přijímá ostatní a neodmítá nikoho
- navštěvuje kulturní události v obci

Tabulka 6: Výsledky osvojené **Kompetence pracovní** na konci 5. ročníku (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, 61 -66)

<p>Plánování</p> <ul style="list-style-type: none"> • naplánuje s pomocí učitele dílčí činnosti nutné ke splnění úkolu a s pomocí učitele stanoví čas na jejich realizaci • reflektuje, zda měl dost nebo málo času na práci a jak čas využil • pro vlastní činnost vybere z nabídky takové materiály a nástroje, které nejlépe odpovídají pracovnímu úkolu, a připraví je • pro danou činnost zvolí a připraví vhodné pracovní místo
<p>Vlastní práce</p> <ul style="list-style-type: none"> • pracuje podle osvědčeného postupu či jednoduchého návodu, pokud si neví rady, požádá o pomoc spolužáka či učitele • přehledně zaznamená, popřípadě vysvětlí, svůj pracovní postup (s pomocí učitele, případně podle předlohy) • při práci sleduje termín splnění úkolu, zohlední doporučení ohledně dodržení termínu • pracuje úsporně (šetří materiál, elektrickou energii apod) • pod vedením učitele dodržuje bezpečnostní pravidla při práci; pracuje tak, aby chránil zdraví své i ostatních
<p>Hodnocení</p> <ul style="list-style-type: none"> • dílčí činnosti s pomocí učitele průběžně porovnává s předem stanovenými kritérii a navrhuje úpravy, které vedou ke zlepšení • rozpozná kvalitní práci a dobře splněný úkol (podle zadání a předem stanovených kritérií); s pomocí učitele či spolužáků zhodnotí podle předem stanovených kritérií práci ostatních i vlastní práci • na základě hodnocení celé práce pojmenuje příčiny úspěchu i neúspěchu a s pomocí učitele navrhne úpravy, co by mohl příště udělat lépe, a čeho se naopak držet • s pomocí učitele zjišťuje, jaký vliv mají výrobní postupy, které používá, na kvalitu životního prostředí
<p>Profese</p> <ul style="list-style-type: none"> • uvědomuje si, jaké pracovní činnosti ho těší, jaké mu jdou dobře, lépe než jiné • poznává různé obory lidského konání; vysvětlí, v čem spočívá jejich význam • získává informace o různých profesích a učí se v nich orientovat (vyhledá potřebné informace pro splnění požadavků na danou profesi apod.) • poznává možnosti uplatnění vlastních schopností a dovedností a využívá je v různých činnostech
<p>Podnikatelské myšlení</p> <ul style="list-style-type: none"> • vhodným způsobem nabídne vlastní služby • vyžaduje adekvátní ocenění vlastního nápadu, námětu; věcně ocení nové návrhy druhých • hospodaří s utrženými finančními prostředky – šetří finance pro konkrétní výdaje • s pomocí učitele vysvětlí na příkladech základní etické normy podnikání

Příloha č. 3: Člověk a jeho svět, vybrané okruhy: očekávané výstupy 3. a 5. ročníku a indikátory standardů

Člověk a jeho svět: Okruh Lidé kolem nás – vybrané očekávané výstupy a indikátory standardů

Očekávané výstupy – 1. období (na konci třetího ročníku)

žák

- rozlišuje blízké příbuzenské vztahy v rodině, role rodinných příslušníků a vztahy mezi nimi, projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků i jiných lidí, jejich přednostem i nedostatkům
- odvodí význam a potřebu různých povolání a pracovních činností

Očekávané výstupy a indikátory standardů– 2. období (na konci pátého ročníku)

žák

- vyjádří na základě vlastních zkušeností základní vztahy mezi lidmi, vyvodí a dodržuje pravidla pro soužití ve škole, mezi chlapci a dívkami, v rodině, v obci (městě)
 1. žák na modelových situacích charakterizuje vztahy mezi lidmi a porovnává rozdíly mezi vztahy osobními, pracovními a právními (např. ve škole, na poště, v obchodě)
 2. žák uvede příklady pravidel, kterými se lidé v osobních, pracovních a právních vztazích řídí
 3. žák rozliší a pojmenuje blízké i vzdálenější příbuzenské vztahy v rodině a objasní vzájemné rodinné vazby
 4. žák vyvodí pravidla soužití ve skupině, zhodnotí jejich dodržování, s pomocí provede sebereflexi a navrhne možnosti zlepšení vztahů
- rozpozná ve svém okolí jednání a chování, která se už nemohou tolerovat
 1. žák uvede příklady správného a nesprávného řešení situace či jednání lidí
 2. žák v modelové situaci prakticky předvede odlišné způsoby chování a jednání v různých situacích; své chování a jednání vysvětlí
 3. žák vysvětlí některá základní práva dětí a uvede příklady jejich porušování, rozliší svá práva a povinnosti a práva a povinnosti osob ve svém okolí
 4. žák vysvětlí, jak a kde je možné požádat o pomoc při pocitu ohrožení
 5. žák objasní principy protiprávního jednání (přestupek, trestný čin)

Člověk a jeho svět: Okruh Člověk a jeho zdraví – vybrané očekávané výstupy a indikátory standardů

Očekávané výstupy – 1. období (na konci třetího ročníku)

žák

- uplatňuje základní hygienické, režimové a jiné zdravotně preventivní návyky s využitím elementárních znalostí o lidském těle; projevuje vhodným chováním a činnostmi vztah ke zdraví

- rozezná nebezpečí různého charakteru, využívá bezpečná místa pro hru a trávení volného času; uplatňuje základní pravidla bezpečného chování účastníka silničního provozu, jedná tak, aby neohrožoval zdraví své a zdraví jiných
- chová se obezřetně při setkání s neznámými jedinci, odmítne komunikaci, která je mu nepříjemná; v případě potřeby požádá o pomoc pro sebe i pro jiné; ovládá způsoby komunikace s operátory tísňových linek
- reaguje adekvátně na pokyny dospělých při mimořádných událostech

Očekávané výstupy a indikátory standardů– 2. období (na konci pátého ročníku)

žák

- využívá poznatků o lidském těle k podpoře vlastního zdravého způsobu života
 1. žák rozliší pozitivní a negativní vlivy na své vlastní zdraví a uvede příklady ze života
 2. žák pojmenuje a vysvětlí některé vlivy ohrožující fungování lidského těla (nesprávná životospráva, stres, neléčené nemoci, vznik závislosti apod.)
- účelně plánuje svůj čas pro učení, práci, zábavu a odpočinek podle vlastních potřeb s ohledem na oprávněné nároky jiných osob
 1. žák rozliší své povinnosti a potřeby ve vztahu ke vzdělávání a zájmům
 2. žák navrhne rozdělení svého času v rámci jednoho dne
 3. žák zohlední při plánování oprávněné nároky osob z blízkého okolí, svůj plán zrealizuje a vyhodnotí
 4. žák objasní důležitost zdravého životního stylu a dodržování zásad pro zdravé prostředí
- uplatňuje účelné způsoby chování v situacích ohrožujících zdraví a v modelových situacích simulujících mimořádné události; vnímá dopravní situaci, správně ji vyhodnotí a vyvodí odpovídající závěry pro své chování jako chodec a cyklista
 1. žák rozliší vhodné a nevhodné místo pro hru, odhalí možná rizika
 2. žák navrhne vhodný způsob chování v modelových situacích ohrožujících zdraví a upozorní na rizika vyplývající z nedodržení vhodných postupů
 3. žák popíše postupy svého jednání a pomoci v situaci ohrožující život
 4. žák popíše danou dopravní situaci, rozpozná vhodné a nevhodné chování účastníků silničního provozu
- předvede v modelových situacích osvojené jednoduché způsoby odmítání návykových látek
 1. žák vyjmenuje návykové látky, které jsou legálně v prodeji (alkohol, nikotin v cigaretách, event. potraviny obsahující kofein apod.)
 2. žák vysvětlí, proč kouření a pití alkoholu poškozuje zdraví a proč je třeba odmítnout i další nabízené cizí látky
 3. žák uvede příklady nemocí způsobených užíváním alkoholu a drog
 4. žák předvede v modelových situacích různé způsoby odmítání návykových látek

Příloha č. 4: Výchova k občanství, vybrané okruhy: očekávané výstupy žáka k 9. ročníku

Člověk ve společnosti:

- kriticky přistupuje k mediálním informacím, vyjádří svůj postoj k působení propagandy a reklamy na veřejné mínění a chování lidí
- uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích,
- objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy
- v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti

Člověk jako jedinec

- objasní, jak může realističtější poznání a hodnocení vlastní osobnosti a potenciálu pozitivně ovlivnit jeho rozhodování, vztahy s druhými lidmi i kvalitu života
- posoudí vliv osobních vlastností na dosahování individuálních i společných cílů, objasní význam vůle při dosahování cílů a překonávání překážek
- kriticky hodnotí a vhodně koriguje své chování a jednání
- popíše, jak lze usměrňovat a kultivovat charakterové a volní vlastnosti,
- rozvíjet osobní přednosti, překonávat osobní nedostatky a pěstovat zdravou sebedůvěru

RVP ZV, 2021, 62 - 64

Příloha č. 5: Výchova ke zdraví, očekávané výstupy žáka 9. ročníku

Žák:

- respektuje přijatá pravidla soužití mezi spolužáky i jinými vrstevníky přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů v komunitě
- vysvětlí role členů komunity (rodiny, třídy, spolku) a uvede příklady pozitivního a negativního vlivu na kvalitu sociálního klimatu (vrstevnická komunita, rodinné prostředí) z hlediska prospěšnosti zdraví
- vysvětlí na příkladech přímé souvislosti mezi tělesným, duševním a sociálním zdravím; vysvětlí vztah mezi uspokojováním základních lidských potřeb a hodnotou zdraví
- posoudí různé způsoby chování lidí z hlediska odpovědnosti za vlastní zdraví i zdraví druhých a vyvozuje z nich osobní odpovědnost ve prospěch aktivní podpory zdraví
- usiluje v rámci svých možností a zkušeností o aktivní podporu zdraví
- vyjádří vlastní názor k problematice zdraví a diskutuje o něm v kruhu vrstevníků, rodiny i v nejbližším okolí
- dává do souvislosti složení stravy a způsob stravování s rozvojem civilizačních nemocí a v rámci svých možností uplatňuje zdravé stravovací návyky
- uplatňuje osvojené preventivní způsoby rozhodování, chování a jednání v souvislosti s běžnými, přenosnými, civilizačními a jinými chorobami; svěří se se zdravotním problémem a v případě potřeby vyhledá odbornou pomoc

- projevuje odpovědný vztah k sobě samému, k vlastnímu dospívání a pravidlům zdravého životního stylu; dobrovolně se podílí na programech podpory zdraví v rámci školy a obce
- samostatně využívá osvojené kompenzační a relaxační techniky a sociální dovednosti k regeneraci organismu, překonávání únavy a předcházení stresovým situacím
- respektuje změny v období dospívání, vhodně na ně reaguje; kultivovaně se chová k opačnému pohlaví
- respektuje význam sexuality v souvislosti se zdravím, etikou, morálkou a pozitivními životními cíli; chápe význam zdrženlivosti v dospívání a odpovědného sexuálního chování
- uvádí do souvislostí zdravotní a psychosociální rizika spojená se zneužíváním návykových látek a životní perspektivu mladého člověka; uplatňuje osvojené
- sociální dovednosti a modely chování při kontaktu se sociálně patologickými jevy ve škole i mimo ni; v případě potřeby vyhledá odbornou pomoc sobě nebo druhým
- vyhodnotí na základě svých znalostí a zkušeností možný manipulativní vliv vrstevníků, médií, sekt; uplatňuje osvojené dovednosti komunikační obrany proti manipulaci a agresi
- projevuje odpovědné chování v rizikových situacích silniční a železniční dopravy; aktivně předchází situacím ohrožení zdraví a osobního bezpečí; v případě potřeby poskytne adekvátní první pomoc
- uplatňuje adekvátní způsoby chování a ochrany v modelových situacích ohrožení, nebezpečí i mimořádných událostí

Příloha č. 6: Očekávané výstupy průřezového tématu osobnostní a sociální výchovy žáka v 9. třídě (dlouhodobé cíle OSV):

Tabulka 7: A Osobnostní rozvoj – očekávané výstupy (Srb a kol. 2007, 3)

Rozvoj schopnosti poznávání
1.1 Žák používá postupy zlepšující vlastní soustředění. *
1.2 Žák rozvíjí smyslové poznávání a cit pro rytmus. *
1.3 Žák používá postupy efektivního učení a plánuje své učení. *
Sebepoznání a sebepojetí
2.1 Žák poznává svou osobnost (temperament, motivaci, schopnosti). *
2.2 Žák poznává svůj vztah ke druhým lidem. *
2.3 Žák poznává a rozvíjí vztah k sobě samému (identitu, sebeúctu, sebedůvěru, sebpřijetí). *
Seberegulace a sebeorganizace
3.1 Žák rozeznává ve svém životě projevy a užitečnost vůle.
3.2 Žák vědomě pracuje se svými emocemi. *
3.3 Žák zvládá vlastní agresivitu (s ohledem na sebe i na své okolí). *
3.4 Žák zvládá trému.
3.5 Žák překonává sklony a návyky, které mu komplikují život.
3.6 Žák uplatňuje vůli při pohybových činnostech. *
3.7 Žák plánuje svůj čas.
3.8 Žák uskutečňuje své životní cíle.
Psychohygiena
4.1 Žák rozeznává nežádoucí stres ve svém životě a odstraňuje příslušné stresory.
4.2 Žák provádí relaxační a aktivizační cvičení. *
4.3 Žák nachází radost v těle, pohybu, pobytu v přírodě a zdravé životosprávě.
4.4 Žák poskytne a vyhledá pomoc při osobních problémech. *

Kreativita
5.1 Žák používá základní kreativní postupy. *
5.2 Žák tvořivě řeší mezilidské situace. *

Tabulka 8: B Sociální rozvoj – očekávané výstupy (Srb a kol. 2007, 4)

Poznávání lidí
6.1 Žák zná podstatné informace o svých spolužácích a umí s nimi ohleduplně zacházet. *
6.2 Žák popisuje odlišnosti spolužáků ve třídě a formuluje výhody (přínosy) těchto odlišností.
6.3 Žák identifikuje zdroje chyb v poznávání lidí a jejich vliv na svůj život.
Mezilidské vztahy
7.1 Žák formuluje a respektuje základní pravidla chování ve třídě a ve škole. *
7.2 Žák projevuje chování podporující dobré mezilidské vztahy (žádá, děkuje, daruje, slaví ..). *
7.3 Žák prožívá se svými spolužáky situace blízkosti, důvěry a sdílení.
7.4 Žák prožívá se svými spolužáky radost ze společného zvládnání náročných situací.
7.5 Žák projevuje respekt k základním lidským právům svých spolužáků.
7.6 Žák projevuje respekt ke spolužákům opačného pohlaví (chlapci x dívky).
7.7 Žák s respektem komunikuje se spolužáky o svém postoji k lásce, něžnosti a sexualitě.
Komunikace
8.1 Žák rozlišuje projevy respektující a nerespektující komunikace.
8.2 Žák dodržuje pravidla efektivního rozhovoru.
8.3 Žák kultivovaně projevuje a prosazuje své názory, potřeby a práva (s porozuměním používá vybrané asertivní postupy). *
8.4 Žák kultivovaně projevuje, co se mu líbí a co se mu nelíbí na chování druhého člověka (poskytuje druhému zpětnou vazbu). *
8.5 Žák odmítá manipulaci. *

8.6 Žák kultivovaně zvládá konflikty.
8.7 Žák ovládá techniku řeči.
8.8 Žák komunikuje věcně správně (stručně, jasně, zřetelně, popisným jazykem).
8.9 Žák vědomě pracuje s neverbální komunikací.
8.10 Žák poutavě prezentuje. *
8.11 Žák moderuje skupinovou diskusi.
Kooperace a kompetice
9.1 Žák dodržuje efektivní postup práce v týmu.
9.2 Žák podporuje týmovou atmosféru.
9.3 Žák zvládá nepříjemné a neefektivní chování členů týmu.
9.4 Žák zvládá situace soutěže a konkurence. *

Tabulka 9: C Morální rozvoj – očekávané výstupy (Srb a kol 2007, 5)

Řešení problémů a rozhodovací dovednosti
10.1 Žák projevuje pozitivní postoj k řešení problémů, přijímá problémy jako výzvu. *
10.2 Žák používá techniky efektivního řešení problémů.
10.3 Žák ve složitých situacích zvažuje své priority, na základě, kterých se rozhoduje.
Hodnoty, postoje, praktická etika
11.1 Žák reflektuje hodnoty (osobní žebříček hodnot, hodnoty druhých lidí). *
11.2 Žák rozpoznává projevy a užitečnost etických jevů ve vlastním životě (odpovědnost, spravedlnost, odvaha ...). *
11.3 Žák pečuje o věci, rostliny, zvířata, lidi. *
11.4 Žák odmítá šikanu (rozpoznává projevy, pojmenovává je a brání jim).
11.5 Žák odmítá závislosti (rozpoznává projevy, pojmenovává je a brání jim).
11.6 Žák identifikuje, které reálné problémy si zaslouhují jeho angažovanost, a tyto problémy řeší. *
11.7 Žák se zodpovědně rozhoduje a jedná v eticky náročných situacích všedního dne. *