

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

POVĚDOMÍ PEDAGOGŮ  
O SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍM  
UČENÍ

TEACHERS' AWARENESS OF SOCIAL-EMOTIONAL  
LEARNING



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Markéta Zubková**

Vedoucí práce: **Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.**

Olomouc

2021

## **Poděkování**

*Velké díky patří mé vedoucí práce Mgr. Kateřině Palové, Ph.D., která mi vždy se zájmem a svědomitostí pomohla. Díky ní jsem získala plno námětů a postřehů, které mě při psaní posunuly dál. Děkuji též Mgr. Lucii Viktorové, Ph.D. a PhDr. Danielovi Dostálovi, Ph.D. za cenné rady v oblasti metodologie a statistiky.*

*Také bych chtěla velmi poděkovat své rodině, jež mi byla po celou dobu oporou. Mému přítelovi Jakobovi za neustály nadhled a pohodu, mamce za pečlivé pročitání mých řádků, tatškovi za dostatečnou zásobu čokolád a všem ostatním za laskavou podporu.*

*V neposlední řadě také díky všem mým kamarádům, kteří se mnou prošli obdobím psaní a zajímali se o to, jak moje práce postupuje.*

*A samozřejmě všem učitelům za to, že mi neváhali obětovat svůj čas.*

*Moc vám všem děkuji.*

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Povědomí pedagogů o sociálně-emocionálním učení“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne .....

Podpis .....

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>5</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>6</b>
<b>1 Osobnost učitele.....</b>	<b>7</b>
1.1 Definice osobnosti .....	7
1.1.1 Historie typologií osobnosti učitele.....	7
1.2 Učitelství.....	8
1.3 Definice učitele.....	9
1.3.1 Právní vymezení učitele .....	9
1.3.2 Rozdíl mezi učitelem a jinými profesemi.....	10
1.3.3 Dovednosti a kompetence učitele.....	10
1.3.4 Pracovní zátěž učitele .....	12
1.3.5 Self-efficacy a učitel.....	12
<b>2 Role učitele v podpoře duševního zdraví žáků .....</b>	<b>16</b>
2.1 Vymezení dle rámcového vzdělávacího programu .....	17
2.1.1 Podpora duševního zdraví v distanční výuce .....	18
<b>3 Sociálně-emocionální učení .....</b>	<b>20</b>
3.1 CASEL 5 .....	20
3.2 Využití a efektivita SEL ve třídě .....	23
3.2.1 SEL, třídní klima a účinnost výuky.....	25
3.2.2 Programy zaměřené na rozvoj SEC.....	26
3.3 Výzkumy napříč zahraničím.....	28
3.3.1 Postoje učitelů v jiných zemích.....	28
3.3.2 Názory učitelů po implementaci SEL .....	30
<b>VÝZKUMNÁ ČÁST.....</b>	<b>33</b>
<b>4 Výzkumné cíle.....</b>	<b>34</b>
<b>5 Popis metodologického rámce a metod .....</b>	<b>36</b>
5.1 Typ výzkumu.....	36
5.2 Výzkumné metody.....	36
5.2.1 Struktura použitého dotazníku.....	36
5.2.2 Pilotní studie.....	37
5.3 Metody zpracování a analýza dat .....	38
<b>6 Sběr dat a výzkumný soubor.....</b>	<b>39</b>
6.1 Sběr dat.....	39
6.2 Etické hledisko výzkumu .....	39
6.3 Výzkumný soubor .....	40
<b>7 Práce s daty a její výsledky .....</b>	<b>43</b>
7.1 Povědomí učitelů o sociálně-emocionálním učení (SEL) .....	43

7.2	Zaměření na rozvoj sociálně-emočních kompetencí (SEC) ve výuce....	46
7.2.1	Rozvoj SEC ve speciálně vymezeném čase .....	48
7.2.1	Rozvoj SEC při distanční výuce.....	50
7.3	Nástroje užívané učiteli v rámci rozvoje SEC u žáků .....	52
7.3.1	Užívané metody.....	52
7.3.2	Absolvování kurzů pro rozvoj SEL.....	52
7.4	Subjektivní hodnocení učitelů ve schopnostech rozvoje SEC u žáků....	54
7.5	Postoje a názory učitelů k rozvoji SEC ve výuce.....	56
<b>8</b>	<b>Diskuze .....</b>	<b>60</b>
<b>9</b>	<b>Závěr.....</b>	<b>66</b>
	<b>Souhrn .....</b>	<b>68</b>
	<b>LITERATURA.....</b>	<b>71</b>
	<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>77</b>

# ÚVOD

Profese učitelů je velmi důležitým povoláním. Učitel je pro děti často vzorem. Předává jim kromě důležitých informací také své vzorce myšlení a chování. Spojení učitele a sociálně-emocionálního učení proto může mít velkou sílu.

Sociálně-emocionální učení se stále více dostává do povědomí různých pracovníků po celém světě. Nejčastěji s tímto procesem učení pracují právě učitelé, ale také školní psychologové a ukazuje se, že je ještě efektivnější, když se do něj zapojují také rodiče. V rámci naší bakalářské práce bychom chtěli zmapovat postoje učitelů v České republice o tomto konstrukt.

Ráda bych ještě zmínila, že původní téma bakalářské práce mělo být zaměřené na děti ze speciálních škol. Cílem bylo zjistit, zdali program Druhý krok, který je založený na sociálně-emocionálním učení, lze aplikovat i na děti s různým postižením. Mělo se jednat o kvalitativní výzkum tvořený z polostrukturovaných rozhovorů s učiteli speciálních škol. Bohužel z důvodu koronaviru nám nebylo dovoleno tento výzkum realizovat, a proto došlo ke změně tématu, o kterém jsme mluvili v první části úvodu.

Výsledná bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá profesí učitelů a dále sociálně-emocionálním učení. Teoretickou část zakončuje přehled výzkumů, které se zabývají stejnými či příbuznými tématy této bakalářské práci.

Ve výzkumné části se věnujeme postojům třídních učitelů prvního stupně základních škol k sociálně-emocionálnímu učení. V rámci této části se tedy snažíme popsat povědomí učitelů o tomto konceptu a taktéž zmapovat jejich názory a zkušenosti. V neposlední řadě se zaměřujeme také na to, jestli se ve výuce zabývají rozvojem sociálně-emočních kompetencí.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 OSOBNOST UČITELE

Osobnost pedagoga hraje velkou roli, neboť ovlivňuje celou výuku a následné vzdělávání svých žáků.

## 1.1 Definice osobnosti

Osobnost člověka je složitý konstrukt, kterým se zabývá řada psychologů, ale také filozofů, teologů, právníků, sociologů a mnoho dalších odborníků. Pokud bychom chtěli vymezit hlavní znaky osobnosti, které mají společné pohledy všech výše zmíněných odborníků, vyšlo by nám, že osobnost je spojení charakteru, temperamentu, schopností člověka a jeho konstitučních vlastností (Cakirpaloglu, 2012).

V psychologii osobnosti existují čtyři hlavní perspektivy, které se definicí osobnosti zabývají. Spadá zde psychoanalytická perspektiva, dále psychometrická, někdy označována jako rysová, humanistická a sociálně-kognitivní. V následujícím textu krátce představím poslední zmíněnou, neboť sociálně-kognitivní složka může být pro osobnost pedagogů klíčová. Tato perspektiva propojuje disciplíny psychologie učení, psychologie myšlení a sociální psychologii. Podle této teorie ovlivňuje osobnost člověka okolí a společnost, jež působí na jeho myšlení, chování a emoce (Cakirpaloglu, 2012). To je důležité si uvědomit u profese učitele, neboť učitelova osobnost může ovlivnit celkové klima ve třídě a všechny jeho žáky.

### 1.1.1 Historie typologií osobnosti učitele

Jednu z nejslavnějších typologií učitelů navrhl Caselmann, který v rámci tohoto vymezení zmiňuje také výhody a nevýhody daných typů učitelů. Autor rozlišuje mezi dvěma typy učitelů, které nazývá „paidotrop“ (v češtině také používaný výraz pajdotrop) a „logotrop“. Paidotropové jsou podle autora zaměřeni na žáka či celou třídu a kladou důraz na jejich výchovu. Logotropové jsou naopak zaměřeni na výuku a vzdělávání celkově. Logotropy dále dělíme na filozoficky zaměřené a vědecko-odborně orientované. Pro filozofické logotropy jsou typické monology, příliš si nezakládají na vztazích se žáky a mají často vysoké nároky. Vědecko-odborně zaměřené logotropové naopak dobře komunikují s žáky a své nároky vhodně uzpůsobují schopnostem žáků. Tento druh logotropů také vytváří

prostředí pro zapojení dialogů, kdy se snaží dynamicky s žáky komunikovat. Caselmann zdůrazňuje, že pedagogové by měli vědět, ke kterému typu patří, aby se mohli případně vyhnout chybám, jež jsou pro daný typ charakteristické (Caselmann, 1970, in Göncz, 2017).

Někteří vědci se domnívají, že sestavit ideální osobnost učitele nelze, neboť v průběhu vzdělávání může nastat tolik odlišných situací či je učitel v kontaktu s tolika různými studenty, že jeden jediný model osobnosti nemůže stačit. Můžeme se k němu ovšem alespoň přiblížit (Göncz, 2017).

## 1.2 Učitelství

Učitelství samo o sobě spadá do intelektualizované profese. Jejím cílem je předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a provázení mladé generace do dospělosti. Učitelství má svou historii. Jeho ideály a požadavky se mění podle doby, která se zrovna odehrává (Vališová et al., 2011). Ve spojení s tím, bych ráda zmínila poznatky profesorky Spilkové, která o proměně učitelství hovoří jako o transformaci celého systému školy. K této přeměně dopomáhají základní tři principy, kterými by se školství v České republice mělo řídit, a sice humanizace, liberalizace a demokratizace. Píše, že pouhé předávání vědomostí by pro učitele nemělo být prioritní, naopak by se měli zaměřit také na postoje a hodnoty svých žáků. Ty by se měly rozšiřovat směrem k lidem, k přírodě, k sobě samotnému. Druhou důležitou složkou, kterou Spilková uvádí, jsou dovednosti, kdy se žáci mají učit zacházet s informacemi, komunikovat mezi sebou, spolupracovat, diskutovat a řešit společně problémy. Tyto dvě složky společně s předáváním vědomostí by měli učitelé pojímat. Není proto jen důležité „co“ mají učitelé učit, ale také „jak“ to mají učit (Spilková, 1996). Na to narážíme i v jiných zdrojích, kde je zmiňováno, že v minulosti bylo pro velkou část učitelů typické pouze předávání poznatků, zatímco nyní se klade důraz také například na to, že učitelé mají být v **aktivní interakci se svými žáky a okolím**, kde spadají rodiče, učitelské týmy a také sem lze zařadit veřejnost (Průcha et al., 2013).

Docent Kořa uvádí, že učitelé většinou své povolání vnímají jako poslání. Profese učitelů představuje **celoživotní vzdělávání**. Již několikrát jsme se zmínili o tom, že se metody a obsahy učiva vyvíjí a stejně tak se mají vyvíjet a zdokonalovat také učitelé. Měli by ovládat mnoho dovedností, splňovat podmínky práce a nároky, které jim jsou kladené. Autor píše, že učitelé svým povoláním přebírají odpovědnost za svět, do kterého přivádí své žáky. Podobně jako Spilková hovoří o tom, že nejde jen o dokonalé nabytí vědomostí o učivu, které mají poté předávat svým žákům a studentům. Nejde také jen



o schopnost zaujmout žáky a zajímavě podat výklad. Podle autora se tomuto naučí téměř každý. A ano, jsou to samozřejmě důležité schopnosti nejen pro splnění vysokoškolských požadavků a posléze i pro výuku jako takovou, ale tvoří to pouze předpoklady ke kvalitnímu učiteli. Za dobrého učitele autor považuje člověka, jenž dokáže být osobností. A to se podle něj nelze naučit. Touto osobností se může stát pouze učitel, který je schopen studovat a vychovávat sám sebe. Tento učitel si nároky, které má na své žáky, nejdřív ověří na sobě a zjišťuje, jestli by byl schopen vykonávat to, co požaduje po druhých (Vališová et al., 2011).

V profesi učitele tedy nejde jen o to učit své studenty a žáky, ale také učit sám sebe. Učitel by měl být ochoten sledovat vývoj svého oboru, udržovat základní přehled o světě a neustále se ve své práci zlepšovat a hledat nové možné způsoby učení (Vališová et al., 2011).

## 1.3 Definice učitele

Definic učitele není mnoho, neboť se nejspíše zdá, že je jasné, co tento pojem znamená (Šimíčková-Čížková, 2010). Můžeme například o učiteli říct, že jeho profese představuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou předepsané v strukturovaných a na sebe navazujících výchovných a vzdělávacích programech určených pro žáky a studenty (Průcha et al., 2013).

### 1.3.1 Právní vymezení učitele

Podle zákona č. 563/2004 Sb. § 2 je učitel pedagogickým pracovníkem, který koná „...*přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*“ (§ 2, odst. 1). Pedagogickým pracovníkem dále může být psycholog, trenér, asistent pedagoga, vychovatel, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a podobně (§ 2, odst. 2, písm. a-j). To znamená, že pojem pedagogický pracovník není automaticky pouze učitel, ale představuje širší okruh dalších povolání. Pedagogický pracovník musí splňovat určité předpoklady, mezi které patří naprostá způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro pedagogickou činnost, kterou vykonává, dále bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka, pokud není určena jiná podmínka (§ 3, odst. 1., písm. a-e). Tyto předpoklady jsou kontrolovány zvláštními právními předpisy (§ 3, odst. 2). Skupina učitelů se dále dělí do kategorií podle toho, kde působí. Máme například učitelé

mateřské školy, učitelé 1. stupně základní školy, učitelé 2. stupně základní školy a podobně (Průcha et al., 2013). Já bych zde ráda vytyčila kategorii učitelů 1. stupně základní školy, neboť právě na ně zaměřuji svůj výzkum. Tito učitelé získávají odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním, které získává studiem daných studijních programů, převážně akreditovaných magisterských programů, ale mimo jiné programem celoživotního vzdělávání konajícího také na vysoké škole či doplňujícím studiem, která rozšiřuje již nabytou odbornou kvalifikaci (§ 7, odst. 1, písm. a-g).

### 1.3.2 Rozdíl mezi učitelem a jinými profesemi

Při zkoumání toho, co znamená být učitelem, jsem narazila na zajímavé vymezení oproti jiným profesím. Autorem této komparace je Fenstermacher, který zmiňuje tři rozdíly mezi učitelem a jinými profesemi. První odlišností je tzv. **mystifikace znalostí**, kdy většina odborníků neprozrazuje své poznatky a zkušenosti z oboru. Snižuje se tím riziko, že by se jejich znalosti naučili i ostatní a služby daných odborníků by poté nemusely být tak žádané. Učitel naopak své nabyté znalosti předává žákům, a to včetně znalostí o tom, jak se má žák učit. Druhou specifikací učitele je, že zatímco jiné profese si udržují tzv. **sociální distanc** a jejich pracovní vztah neobsahuje žádné osobní záležitosti klientů, učitel musí své žáky poznat a mít s nimi bližší vztah, aby dobře znal jejich specifikace a požadavky. Třetím rozdílem je tzv. **reciprocita úsilí**, kdy učitel sám o sobě nebude dostatečně úspěšný, pokud nebudou zdařilí také jeho žáci. Pro jiné profese toto není typické, například pokud pacient odmítne léčbu lékaře a umře, nikdo to nebude dávat za vinu lékaři, ale pokud žáci nedosahují očekávaných výsledků je velmi typické, že se kritizuje také učitel, což může být demoralizující a snižující profesní status učitele (Fenstermacher, 1994). Je samozřejmé, že některé tyto rozdíly mohou být typické i pro jiné profese.

### 1.3.3 Dovednosti a kompetence učitele

Učitelé by měli mít určité dovednosti a kompetence, které předpokládají schopnost zvládat svou profesi. Existují různá dělení těchto dovedností a kompetencí.

Jedno z dělení uvádí čtyři základní dovednosti učitelů, které jsou navzájem propojené. První skupinou jsou **dovednosti spjaté s vyučovacím předmětem**. Dále na **didaktické dovednosti**, kam spadá to, jakým způsobem učitel učí. Třetí oblastí jsou **diagnostické dovednosti**, které se vážou jak na obsah učiva, tak na celou třídu a jednotlivé žáky. Díky diagnostickým dovednostem učitel lépe zvládá předchozí dvě skupiny

dovedností. A poslední skupinou dovedností jsou **sociálněpsychologické**, které umožňují učitelům dostatečnou interakci mezi nimi a žáky a také mezi žáky navzájem. Pokud má učitel tuto poslední dovednost přijatou, je to dobrý předpoklad k efektivnímu zvládnutí prvních třech zmíněných dovedností (Gillernová, 2003).

S dovednostmi jsou spjaté kompetence. Již výše zmíněná Spilková (1996) uvádí model, který se skládá ze sedmi kompetencí, jež by měl učitel mít. První oblastí jsou **kompetence odborně předmětové** obsahující základy předmětů, které jsou vyučovány. Druhou skupinou jsou **kompetence psychodidaktické**, jež představují schopnost učitele vytvářet vhodné podmínky pro vzdělávání, schopnost motivovat žáky, vytvářet ve třídě vhodné sociální, emocionální a pracovní prostředí, zvolit vhodnou rychlost výkladu, množství učiva a podobně. Do třetí skupiny spadají **kompetence komunikativní**, kdy by měl učitel zvládat správně komunikovat nejen s dětmi, ale také s rodiči, kolegy, nadřízenými a podobně. Další jsou **kompetence organizační a řídicí**, díky kterým by měl učitel správně plánovat svou činnost, měl by v jeho práci panovat jakýsi systém, ve kterém se bude orientovat. Poté **kompetence diagnostické a intervenční**, pomocí kterých učitel bude rozumět tomu, jak žáci přemýšlí, co cítí, jak jednají a jaké příčiny k tomu všemu mají. Bude schopen zjistit problémy žáků a bude si vědom toho, jak jim může pomoci. K tomu navazují **kompetence poradenské a konzultativní**, které jsou myšleny hlavně ve vztahu k rodičům žáků. A poslední skupinu tvoří **kompetence reflexe vlastní činnosti**, kdy učitel bude schopen reflektovat sebe a jeho práci (Spilková, 1996).

Sestavení tohoto konstruktů představuje ideální stav, ke kterému by učitel měl směřovat v průběhu studia a posléze při své práci. Ve spojitosti s tímto však nastávají dvě problémové oblasti. První je problematika hodnocení učitele. Je velmi složité posuzovat, do jaké míry je učitel v jednotlivých kompetencích úspěšný, a tedy jestli tyto kompetence splňuje. To může být problém například pro nadřízené, kteří mají učitele hodnotit. Druhou problematickou oblastí je pracovní zátěž učitele a jeho psychické a fyzické kapacity, které jsou u každého člověka individuální (Šimíčková-Čížková, 2010).

### 1.3.4 Pracovní zátěž učitele

V zákoníku práce máme zákon č. 262/2006 Sb., § 79 odst. 1, který říká, že délka stanovené pracovní doby je 40 hodin týdně, což platí také pro pedagogické pracovníky. Jejich práce se podle zákona č. 563/2004 Sb. dělí na **přímou pedagogickou činnost a práci**, která s přímou pedagogickou činností souvisí, jinak řečeno **nepřímá pedagogická činnost** (§ 22a, odst. 1).

Do základní náplně práce učitele podle vyhlášky číslo 263/2007 Sb. spadá, kromě přímé pedagogické činnosti, také kupříkladu příprava učebních pomůcek a celková příprava na hodiny, hodnocení žáků, dohled na žáky ve škole a při organizovaných akcích, spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, se zákonnými zástupci žáků, další vzdělávání učitele v oboru a podobně (§ 3, odst. 1, písm. a-b).

I přesto, že dle zákona je délka pracovní doby učitele stanovena na 40 hodin týdně, Kurelová et al. v roce 2000 vydali studii, kde výsledky ukazují, že průměrný učitel 2. stupně věnuje své profesi týdně 44,7 hodin a dokonce učitel 1. stupně, což je naše cílová skupina 45,4 hodiny. Průměrně tedy podle této studie učitelé na základních školách pracují o zhruba 5 hodin déle, než je stanoveno podle zákona (Kurelová et al., 2000, in Blížkovský et al., 2000).

### 1.3.5 Self-efficacy a učitel

Self-efficacy se do češtiny často překládá jako vědomí vlastní účinnosti či také jako sebeuplatnění (Janoušek, 1992; Blatný 2010). V mnoha českých zdrojích však najdete, že se používá také anglická verze.

Autorem tohoto pojmu je Albert Bandura. Ten jej popisuje jako subjektivní a osobní vnímání svého přesvědčení o vlastních schopnostech vyrovnávání se s těžkými věcmi v životě, s výzvami či s neobvyklými situacemi. Podle autora jde o vyvíjející se dynamický kognitivní proces. Velmi důležité je, že záleží na tom, jak jej každý jedinec vnímá, neboť subjektivní postoje se mohou lišit (Bandura, 1997).

Bandura s tímto pojmem pracoval také ve spojitosti s povoláním učitele a vytvořil třiceti položkovou škálu tvořící 7 dimenzí, kde spadá:

1. ovlivnění rozhodování;
2. vliv na zdroje;
3. vzdělávání;
4. disciplína;
5. zapojení rodičů;
6. zapojení komunity;
7. vytvoření pozitivního školního klimatu (Bandura, 1997).

I přesto, že se jedná o multidimenzionální škálu, některé z uvedených dimenzí nejsou poměrně stejně zastoupené v každodenní práci učitelů. Sám Bandura poukázal, že jeho dotazník slouží vědcům k dalšímu zpracování. Oni mají na základě výzkumů poté vybrat, které dimenze jsou pro fungování učitelů nejpodstatnější (Bandura, 1997).

V roce 2007 se v Norsku snažili vyvinout a potvrdit škálu self-efficacy u místních učitelů a inspirovali se zde dotazníkem Bandury. Některé věci však upravili, například kladli větší důraz na individuální potřeby žáků, kterými by se učitel měl zabývat a přizpůsobovat jim styl výuky. Výzkum potvrdil, že self-efficacy je multidimenzionální konstrukt. Autoři vytvořili 6 samostatných dimenzí self-efficacy učitelů, které podle výsledků však navzájem korelovaly (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

### **Do těchto dimenzí spadá:**

1. instrukce;
2. přizpůsobení výuky individuálním potřebám studentů;
3. motivace studentů;
4. udržování disciplíny;
5. spolupráce s kolegy a rodiči;
6. zvládání změn a výzev (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

V rámci výzkumu se u učitelů zaobírali také dalšími třemi složkami. První je **vnímání kolektivní účinnosti** (collective teacher efficacy), kterou chápeme jako přesvědčení učitelů o týmové schopnosti učitelského sboru a celé školy k dosažení určitých cílů (Goddard et al., 2000). **Vnější kontrola** (external control) je druhou složkou učitelů a znamená obecné přesvědčení učitelů o limitech, kterých lze ve vzdělávání dosáhnout (Skaalvik & Skaalvik, 2007). A poslední složku tvoří **faktory napětí a vyhoření** (teacher

burnout), kdy koncept vyhoření chápeme jako důsledek dlouhodobého stresu, který je typický právě pro profese pracující s lidmi, tedy také pro učitelé (Jennett et al., 2003). Self-efficacy učitelů byla koncepčně odlišena od vnímané kolektivní účinnosti učitelů a vnější kontroly. Self-efficacy učitelů dále silně souvisela s vyhořením učitelů. Bylo zjištěno, že nízké self-efficacy u učitelů může mít vliv na jejich vyhoření a naopak. Ve výzkumu nebyla nalezena souvislost mezi vnímanou vnější kontrolou a self-efficacy učitelů. Byl zde jen náznak, že vnímaná vnější kontrola má také vliv na stres a vyhoření učitelů (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

### **Dlouholetá zkušenost a self-efficacy**

Další studie se u self-efficacy blíže zaměřila na tři oblasti, a sice instrukce zadávané učiteli, celkové řízení třídy a zapojení studentů. Společně s těmito faktory se dále zabývali délkou praxe učitelů, jejich dosavadním vzděláním, genderem, stresem a celkovou spokojeností s prací. Výsledky ukazují, že self-efficacy spojené s instrukcemi a řízením třídy pozitivně ovlivňuje spokojenost učitelů s prací (Klassen & Chiu, 2010).

Dlouholeté zkušenosti učitelů ukázaly nelineární vztahy se všemi třemi faktory self-efficacy, které se zvyšovaly od počátku kariéry až po střední období kariéry. Poté u učitelů v pozdní fázi klesaly (Klassen & Chiu, 2010). To úplně nesouhlasí s tím, co popsal Bandura (1997), neboť on definoval, že self-efficacy zůstává po jejím nabytí relativně stabilní. Ve výzkumu však Klassen a Chiu (2010) objevili, že self-efficacy se zvyšuje zhruba do prvních 23 let praxe a poté se snižuje.

To potvrzuje také teorie Hubermana (1989), který popisuje, že učitelům se na začátku kariéry střetávají jejich očekávání a ideály s reálnou situací a hledají způsoby, jak se s tím vyrovnat. Mezi 4 a 6 rokem dochází k jakési stabilizaci, učitelé si vytváří definitivní závazek ke svému povolání, či jej v této fázi opouští. V období 7-18 let se buďto objevuje aktivní přístup učitelů a experimentování, anebo učitelé začínají přehodnocovat dosavadní kariéru a mohou tím dojít k zpochybnění, že je jejich volba správná. Další léta (19-30) poté učitelé zažívají klid. Pokud je vývoj učitelů správný, tak jejich postupná ztráta energie a nadšení je kompenzována větším pocitem sebedůvěry a sebepřijetí. Učitelé v pozdní fázi, tedy 31-40 let, buďto navazují na fázi klidu, či pocit'ují zklamání (Huberman 1989 in Klassen & Chiu, 2010). Zjištění Klassen a Chiu proto odpovídají vzorcům Hubermana. I novější studie, které z Hubermana vycházejí, přišly s podobnými výsledky. Například dokazují, že do první půlky kariéry (8-23 let) se společně s přibývajícimi

zkušenostmi učitelů zvyšovala také jejich motivace a odhodlání, zatímco po překonání tohoto období se značnému podílu učitelů motivace začala snižovat (Day & Gu, 2007). Když se zaměříme obecně na vývoj postojů k profesi, nejen konkrétně u učitelů, tak výzkumy ukazují, že mnoho faktorů, které souvisí s věkem, a to ať už chronologický věk, fyzické zdraví, vnímání sebe sama, životní fáze, ale i dovednosti, které má člověk naučené, ale za ty roky už mohou být zastaralé, mají negativní dopad na motivaci starších pracovníků. Autoři těchto studií tedy uvádí, že zhoršené sebepojetí či snížená motivace jsou ovlivněné nejen chronologickým věkem, ale také psychosociálním kontextem pracovního prostředí (Kooij et al., 2008). Typickým příkladem, když se vrátíme zpět k učitelům, může být, když kolegové a studenti nahlíží na staršího učitele skrze negativní stereotypní přesvědčení o stárnutí. To může bezesporu také přispět k nižší self-efficacy a motivaci u těchto učitelů (Klassen & Chiu, 2010).

### **Self-efficacy ve spojitosti s výukou na různých úrovních škol**

Z výzkumu Klassen a Chiu měli učitelé mateřských škol a základních škol vyšší self-efficacy v kontextu celkového řízení třídy a zapojení studentů (Klassen & Chiu, 2010). I přesto, že o tomto není příliš výzkumů. V jednom z nich zjistili, že učitelé v nižších stupních mají vyšší self-efficacy, než učitelé ve vyšších stupních. Zvláště výrazný rozdíl pak byl u učitelů základních a středních škol (Wolters & Daugherty, 2007).

## 2 ROLE UČITELE V PODPOŘE DUŠEVNÍHO ZDRAVÍ ŽÁKŮ

Učitel je pro své žáky vzor a především na 1. stupni jsou chováním učitele děti ovlivňované. Vnímají, jak se učitel chová při výuce či mimoškolních aktivitách, a je naprosto přirozené, že se jeho chování snaží napodobit. Proto by učitel měl jít svým žákům příkladem a neměl by jim pouze rozdávat příkazy a zákazy. Ve spojitosti se sociálními dovednostmi je důležité, aby učitelé o této oblasti nehovořili jen jako o teorii, ale aby ji opravdu aplikovali do praxe a hlavně, aby se jimi oni sami řídili. Proto by oni sami měli sociální dovednosti ovládat, čímž budou pro děti dobrým vzorem a vytvoří vhodné prostředí pro rozvoj těchto dovedností také u svých žáků. V návaznosti na vhodné prostředí je dalším důležitým krokem to, jak se učitel bude stavět ke svým žákům jako k jednotlivcům. Měl by každému z nich poskytnout co možná nejúplnější výchovu a vzdělání podle jejich osobitých potřeb. Učitel by měl být schopný stanovit úroveň dovednosti, jakou žák disponuje, a individuálně mu na základě toho pomoci dál v rozvoji. Také by měl vzít v úvahu to, jakým způsobem je žák vychováván doma rodiči. Pokud je styl výchovy učitele a rodičů u dítěte podobný, je to pro dítě jednodušší a zpravidla mu to pomáhá lépe vnímat sociální situace a následně si také jednodušeji osvojovat s tím spojené dovednosti. Pokud jsou naopak výchovné styly odlišné, může to být pro dítě matoucí, což může mít na osvojování sociálních dovedností špatný vliv. Avšak i v těchto případech má učitel stále dost možností, jak dítě v sociálních dovednostech podporovat (Zitková, 2014).

Třídní učitel tedy může ovlivňovat duševní zdraví a sociální vývoj jednotlivých žáků. Jak už jsme na začátku kapitoly zmínili, záleží také na tom, jak staré žáky učitel má. Každý stupeň ve škole má svá specifika, která vyplývají z věku a úrovně psychické, fyzické a sociální zralosti (Střelec & Krátká, 2011).

Gillernová (2003), od které jsme v předchozí kapitole zmiňovali její model obecných dovedností učitele, zmiňuje také model sociálních dovedností. Zde uvádí například **akceptování osobností svých žáků, jejich rodičů a také svých kolegů**, a sice dovednost přijímat ostatní takové jací jsou. Autorka zdůrazňuje, že učitel nemá tolerovat vše, co například žák udělá, ale měl by respektovat jeho jedinečnost, kterou tvoří jeho rysy a vlastnosti osobnosti. Dále **autenticitu učitelů**, kdy svým upřímným a otevřeným projevem



emocí je učitel modelem, díky kterým si žáci osvojují a rozvíjejí sociální dovednosti. Dále **empatie**, a sice vcítění se například do dětského světa svých žáků, což může usnadnit pochopení určitého chování. Poté **naslouchání**, které umožňuje učiteli přes neverbální signály pochopit aktuální stav žáků. A dalších osm oblastí, které již jen vypíšeme:

- podpora sebekontroly a seberegulace;
- rozlišování svých prožitků od jiných;
- porozumění neverbálním projevům;
- respekt a tolerance odlišných názorů a pohledů;
- rozvoj odpovědnosti za sebe a okolí;
- rozvoj sebedůvěry a sebejisté vystupování; umět ocenit;
- vést ke spolupráci;
- umět řešit konfliktní situace a efektivní komunikace (Gillernová, 2003).

Sama autorka zmiňuje, že nároky na dovednosti učitelů jsou mimořádně velké oproti jiným profesím (Gillernová, 2003). Důkazem je také jejich velké množství výše uvedených dovedností.

## 2.1 Vymezení dle rámcového vzdělávacího programu

Dle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP – ZV) jde konkrétně na 1. stupni základní školy o co nejjednodušší přechod z předškolního vzdělání a péče rodiny do vzdělávání, které je povinné, systematické a pravidelné. Tato fáze vzdělávání si zakládá na poznávání respektu, možností a zájmů každého žáka a rozvoji individuálních potřeb. Vzdělávání má motivovat žáky k dalšímu učení a vést je k hledání, tvoření a nalézání vhodných cest pro vyřešení problémů (MŠMT, 2021b).

RVP vymezuje kompetence, kterými by měla škola žáky v průběhu vzdělávání vybavit nebo je u nich posílit. Jedná se o 7 klíčových kompetencí:

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 (MŠMT, 2021b).

Nás v rámci našeho tématu zajímají čtyři z těchto uvedených, a sice **kompetence k řešení problémů**, kdy má žák po absolvování základního vzdělání například zvládat rozpoznávat problémové situace a rozumět jejím příčinám. Umí hledat informace k vhodnému řešení problémů, při podobných situacích využívá osvědčené řešení a umí kriticky myslet. Dále **kompetence komunikativní**, díky kterým má žák umět naslouchat druhým, porozumět jim a vhodně na ně reagovat. Dle získaných komunikativních dovedností zvládá navazovat plnohodnotné vztahy a spolupráci nebo například umí výstižně formulovat své myšlenky a názory. Dalšími kompetencemi, které navazují na naše téma jsou **sociální a personální**, při kterých má žák zvládat spolupracovat ve skupině, ve které utváří příjemnou atmosféru, udržuje ohleduplnost a úctu k ostatním. Žák také umí ovládat své chování a jednání a vytváří si o sobě pozitivní představu, která utužuje jeho sebedůvěru a celkový vývoj. A dále **kompetence občanské**, u kterých žák respektuje přesvědčení druhých, umí se do nich vcítit. Rozumí základním společenským normám a zákonům. Umí se zodpovědně rozhodovat a v případě potřeby poskytnout pomoc (MŠMT, 2021b). Toto byl jen výčet některých dovedností, které RVP – ZV v rámci jednotlivých kompetencí vymezuje. Dovedností, kterými má žák disponovat je nemálo. Učitel má proto důležitou a zodpovědnou roli v rozvoji těchto kompetencí.

### 2.1.1 Podpora duševního zdraví v distanční výuce

Covid-19 bezpochyby ovlivnil chod škol a práci učitele s žáky. Již několik měsíců probíhá v Českých školách distanční výuka, a proto Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) vydalo metodické doporučení pro školy pro podporu duševního zdraví při distanční výuce (MŠMT, 2021a).

MŠMT zdůrazňuje, že je nutné najít rovnováhu mezi předáváním učiva a podpoře duševního zdraví v online prostředí. Tento způsob výuky je nepochybně náročný jak pro žáky, tak také pro učitele a rodiče. Na dálku je omezen lidský kontakt, sociální stránka vzdělání a také realizace výchovného aspektu. Tato situace ohrožuje duševní zdraví žáků, a proto je opravdu důležité, aby se děti nepřetěžovaly. MŠMT vyzývá k hledání cest, jak posílit klima škol a tříd a podporovat vztahy ve třídách. Je to podstatné také pro budoucí navrácení do škol (MŠMT, 2021a).

Mezi jedno z hlavních doporučení patří **individuální konzultace**, které mají být realizovány v souladu s protiepidemickými předpisy. Tyto konzultace mohou být jak s žákem, tak s jeho zákonnými zástupci. Individuální konzultace mohou být účinnou

podporou pro vzdělávání i duševní zdraví a mají zajistit to, aby žádný žák nezůstal nezapojen. Dále MŠMT doporučuje stále realizovat **preventivní programy**. Tyto programy mohou probíhat přes třídnické hodiny anebo mohou školy využívat také online programy pro prevenci, které zastřešují odborníci daných oblastí. MŠMT zdůrazňuje důležitost primární prevence a mezi nabízené obsahy této prevence uvádí například zdravý životní styl, duševní zdraví a zvládání stresu. Dále doporučuje posilovat pozitivní a bezpečné vztahy mezi žáky a zároveň upozorňovat na rizika užívání internetu, pod které spadá například rizikové sdílení osobních a citlivých informací, nevhodné hry, kyberšikana a podobně (MŠMT, 2021a).

### **Podpora duševního zdraví dětí**

V rámci tohoto dokumentu je také sekce určená přímo pro podporu duševního zdraví dětí, které je nyní ohroženo více než obvykle. Dlouhodobě zvýšený stres, který může způsobovat právě pandemie covid-19 může být u dětí, ale i dospělých spouštěčem psychických problémů. Člověk může pociťovat úzkost a bezmoc, se kterými nemusí umět pracovat. Zvláště děti mají omezenější škálu prostředků, přes které se mohou vyrovnat s dlouhodobějším stresem. Musíme také myslet na to, že existují rodiny, ve kterých jsou konflikty, domácí násilí, existenční problémy a další. Jelikož děti tráví v současné době většinu času doma, tak právě v těchto případech je jejich duševní zdraví ještě více v nebezpečí (MŠMT, 2021a).

Ministerstvo proto doporučuje, aby učitelé vnímali pozorně náznaky dítěte v ohrožení, kterými může být například dlouhodobá či pravidelná absence dítěte, zhoršující se prospěch, neodevzdané úkoly, projevy lítosti, smutku, obav, zhoršené chování a podobně. Učitelé by v těchto případech měli spolupracovat s poskytovateli sociálních služeb a vycházet z již zpracovaných metodik a nástrojů (MŠMT, 2021a). Učitel se také může zdarma a anonymně poradit na psychologické lince, která je přímo určena pedagogům v nouzi či rodičům a zaštiťuje ji Národní pedagogický institut (NPI) České republiky a MŠMT (MŠMT & NPI, 2020). Dále MŠMT nabízí, že učitel může ohroženým dětem nabídnout například podporu školního psychologa, spolupráci se školním speciálním pedagogem, asistentem pedagoga či dobrovolníkem, nácvik technik seberegulace a relaxace při online výuce, či například způsoby, kterými může dítě sdílet své problémy a případné navázání kontaktu učitele s rodiči. A všichni žáci by měli vědět o možnostech kontaktu školních poradenských pracovníků, na které by se mohli obrátit v případě problémů (MŠMT, 2021a).

# 3 SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ UČENÍ

Sociální a emocionální učení (dále SEL – anglicky: *Social and Emotional Learning*) je nedílnou součástí vzdělávání a rozvoje člověka. SEL je proces, jehož prostřednictvím získáváme a uplatňujeme znalosti, dovednosti a postoje k rozvoji zdravé identity, k řízení emocí, k dosažení osobních a kolektivních cílů. SEL nám napomáhá vnímat a vyjadřovat empatii vůči ostatním, navazovat a udržovat podpůrné vztahy a činit zodpovědná a ohleduplná rozhodnutí. SEL podporuje rovnost a významnost ve vzdělávání, které je založeno na spolupráci škol a rodin s cílem vytvořit vhodné a důvěrné prostředí, smysluplné osnovy, výuky a průběžné hodnocení. Díky SEL můžeme získat vhodné způsoby řešení různých forem nespravedlnosti a dále také umožňuje lidem vytvářet prosperující prostředí školy, které bude bezpečné a spravedlivé. Americká organizace *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) se zaměřuje na rozvoj SEL a také se zasloužila vytvoření jejího základního modelu (CASEL, 2020).

## 3.1 CASEL 5

CASEL 5 pracuje s modelem obsahující pět jádrových kompetencí, které jsou navzájem propojené. Mezi tyto oblasti spadá sebeuvědomování (*self-awareness*), seberegulace (*self-management*), sociální citění (*social awareness*), vztahové dovednosti (*relationship skills*) a zodpovědné jednání (*responsible decision-making*). CASEL 5 lze vyučovat a aplikovat v různých vývojových stádiích od dětství až po dospělost a také lze využít v různých kulturních kontextech. Představuje souhrn toho, co by lidé měli ovládat pro akademický a kariérní úspěch, také pro zdraví a správné fungování ve společnosti (CASEL, 2020).

### **Sebeuvědomování**

Sebeuvědomování zahrnuje schopnost pochopit své vlastní emoce, myšlenky a hodnoty. Včetně toho to, jak tyto oblasti ovlivňují naše chování napříč kontexty. Dále zde spadá schopnost rozpoznat své silné a slabé stránky a pociťovat dostatečnou sebedůvěru. V neposlední řadě také schopnost být cílevědomý (CASEL, 2020).

Jako konkrétní příklady sebeuvědomování CASEL (2020) nabízí:

- integrace osobních a sociálních identit;
- identifikace osobních, kulturních a jazykových prostředků;
- identifikace emocí;
- zkoumání předsudků a předpojatostí;
- prožívání self-efficacy;
- poctivost a integrita.

### **Seberegulace**

Seberegulace představuje efektivní zvládání svých emocí, myšlenek a chování v různých situacích. Spadá zde také plnění a dosahování svých cílů. Pod tuto oblast proto také patří schopnosti zvládat stres a cítit motivaci k dosažení osobních či kolektivních cílů.

Z konkrétních příkladů uvádí CASEL (2020) následující:

- řízení svých emocí;
- identifikace a užívání strategií ke zvládání stresu;
- sebekázeň a motivace;
- schopnost plánovat a organizovat;
- asertivita a schopnost převzít iniciativu.

### **Sociální cítění**

Sociální cítění představuje porozumění ostatním navzdory tomu, že jsou z různých prostředí, kultur a kontextů. Zahrnuje schopnost pociťovat soucit s druhými a umění vcítit se do nich. Dále také porozumění širším společenským normám chování v různých prostředích a rozpoznání zdrojů a podpory, kterou zprostředkovává rodina, škola a další komunity.

Například:

- respekt k ostatním a ohleduplnost;
- empatie a soucit;
- orientace v sociálních normách;
- projevování zájmů o pocity druhých;
- identifikace různých sociálních norem, včetně těch nespravedlivých (CASEL, 2020).

## **Vztahové dovednosti**

Patří zde schopnost navazovat a udržovat zdravé a podpůrné vztahy. Tyto schopnosti zahrnují jasnou komunikaci, aktivní naslouchání, hledání konstruktivního řešení problémů a konfliktů. Dále také schopnost dobře se orientovat v prostředí s odlišnými sociálními a kulturními požadavky. Dalšími příklady jsou:

- rozvoj pozitivních vztahů;
- týmová práce a spolupráce;
- konstruktivní řešení konfliktů;
- efektivní komunikace;
- schopnost nabídnout či přijmout pomoc (CASEL, 2020).

## **Zodpovědné jednání**

Schopnost činit ohleduplná a konstruktivní rozhodnutí o svém chování a sociálních interakcích napříč různými situacemi. To zahrnuje schopnosti zvážit etické normy a vyhodnotit přínosy a důsledky různého jednání pro osobní, sociální a kolektivní blahobyty. Mezi konkrétní příklady spadá:

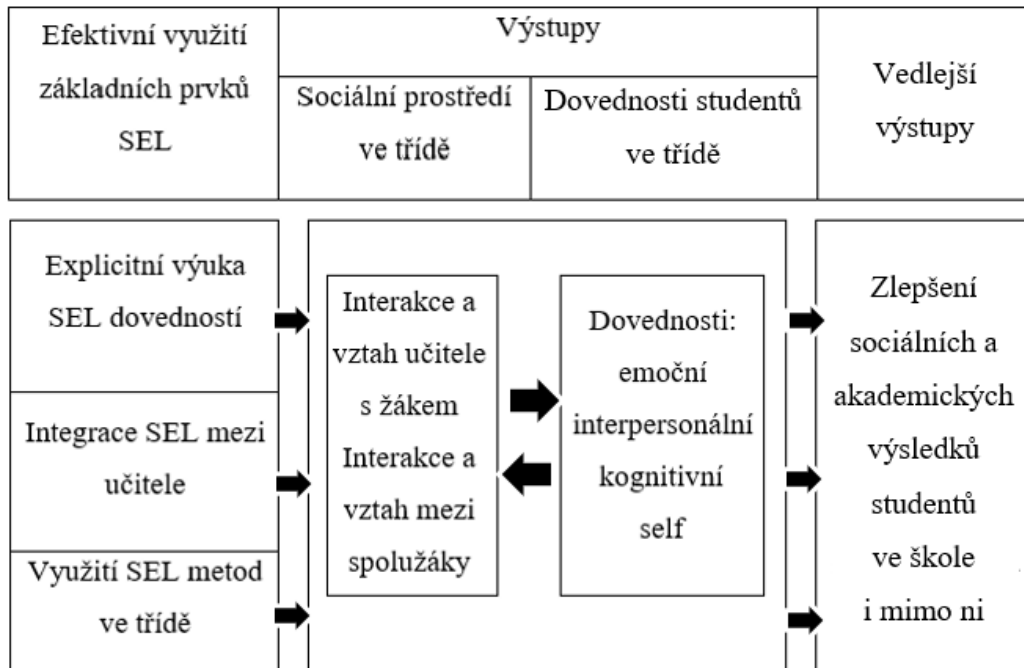
- vytvoření úsudků po analýze dat a faktů;
- předvídání a hodnocení důsledků chování;
- úvahy o své úloze na podporu osobního, rodinného a komunitního blahobyty;
- evaluace osobních, interpersonálních, komunitních a institucionálních dopadů;
- kritické myšlení (CASEL, 2020).

Sociálně-emocionální učení by nemělo probíhat jen ve škole, nedílnou součástí by měla být spolupráce s rodinami a komunitami. Podle CASEL je nejpřínosnější integrovat SEL do akademických osnov a kultury školy, napříč širšími kontexty školní praxe a prostřednictvím spolupráce s rodinami a neziskovými organizacemi (CASEL, 2020).

### 3.2 Využití a efektivita SEL ve třídě

V následující kapitole si rozebereme efektivitu užívání SEL ve třídě. Obrázek č. 1 popisuje teoretický rámec využití základních prvků SEL a jejich účinek na třídu.

*Obrázek č. 1: Efektivní využití základních prvků SEL (vlastní překlad)*



(Durlak et al., 2015, 153)

Tyto postupy, které popisují metodiky programů SEL, učitel využívá ve vymezeném čase pro SEL. Zde spadají témata jako rozpoznávání emocí nebo řešení konfliktů s vrstevníky. Učitel také může s žáky definovat co to znamená „žádoucí chování“, kde spadá například to, jak spolupracovat a vzájemně spolu vycházet. Existuje také alternativní možnost, jak do akademických osnov začlenit základní prvky postupů SEL, kdy třeba učitelé mohou rozvíjet dovednosti SEL v hodinách literatury. V praxi to vypadá tak, že se využívají knihy, které jsou vhodné pro daný věk žáků. Žáci si na základě čtení a diskuze propojují obsah knihy se zkušenostmi z vlastního života. Například se v knize objeví určitá sociální situace a žáci nad ní přemýšlí, uvažují, jak by se zachovali oni či vyhodnocují, proč se v podobné situaci rozhodli oni určitým způsobem. Prvky SEL lze také začlenit do způsobů, jak učitel komunikuje s žáky, neboť i to může mít vliv na rozvoj sociálních a emočních kompetencí u žáků. Výukové prvky SEL mohou usnadnit skupinové aktivity, ve kterých si žáci taktéž procvičují SEL. Důležitou součástí aplikování SEL je také jazyk učitele, který bezpochyby ovlivňuje motivaci a samostatnost žáků (CASEL, 2012).

Efektivní využití klíčových složek SEL vede ke zlepšení výstupů, tedy ke zkvalitnění sociálního prostředí ve třídě a dovedností studentů (Durlak et al., 2015). Lepší sociální prostředí může být způsobené větším povědomím učitelů o svých studentech a také jejich zlepšenými emočními dovednostmi. Dalším faktorem by mohl být nový přístup učitelů k řízení třídy (Jennings & Greenberg, 2009). Vyšší kvalita sociálního prostředí ve třídě může znamenat, že jsou žáci vůči sobě více kooperativní a prosociální. Ať už toto zlepšení vyplývá z interakcí učitelů a žáků či pouze žáků, tak žáci, kteří zažívají kvalitnější sociální prostředí ve třídě, budou pravděpodobně mít více příležitostí učit se a dále rozvíjet a praktikovat dovednosti SEL (Durlak et al., 2015).

Základní komponenty SEL jsou navrženy tak, aby zlepšovaly SEC studentů a zahrnují emoční, interpersonální, kognitivní a osobnostní dovednosti. Emoční dovednosti obsahují schopnost rozpoznat, porozumět, označit, vyjádřit a regulovat emoce. Interpersonální dovednosti pojmají komunikační a prosociální dovednosti a také dovednosti pro rozvoj vztahů. Kognitivní dovednosti zahrnují řízení pozornosti, plánování budoucích akcí a udržení dlouhodobých cílů (Jones & Bouffard, 2012). Pod self dovednosti spadají postoje žáků, jejich vnímání sebe a jejich přístup ke školnímu kontextu. V neposlední řadě také jejich vazba ke škole, motivace k učení a vnímání sebe jako žáka (Skinner et al., 2009 in Durlak et al., 2015).

Teorie SEL popisuje několik možných mechanismů interakce sociálního prostředí ve třídě a SEL dovedností studentů. Využíváním základních složek intervence se mohou přímou cestou zlepšovat SEL dovednosti žáků a nepřímou sociální klima ve třídě, díky čemuž jsou žáci vystaveni pozitivnějšímu sociálnímu prostředí a následně opětovnému zlepšení jejich dovedností v oblasti SEL. Bez ohledu na mechanismus je základní myšlenkou teorie SEL to, že dovednosti z této oblasti se pro žáky stávají důležitou aktivitou s pozitivními důsledky pro jejich rozvoj, neboť tyto dovednosti poskytují studentům vnitřní zdroje potřebné k využití sociálních a akademických příležitostí nabízených ve třídě. Tímto způsobem a možná také prostřednictvím jiných mechanismů se lepším sociálním prostředím ve třídách a lepšími dovednostmi studentů vytváří kvalitnější vedlejší výstupy sociální a akademické, a to jak ve škole, tak mimo ni. Tento koncepční rámec tedy předpokládá, že klíčové složky SEL povedou k hlavním a následně vedlejším výstupům, avšak autor popisuje, že nelze vyloučit ani přítomnost vlivů z obou směrů navzájem (Skinner et al., 2009 in Durlak et al., 2015). Například rozvoj emocionálních, interpersonálních, kognitivních a self dovedností u žáků ve třídě může rozproudit debatu o této výuce



a následně způsobit, že učitelé zvýší užívání těchto učebních postupů ve třídě na vyšší úroveň propracovanosti (např. od základních společenských sociálních dovedností po dovednosti řešení konfliktů) (Durlak et al., 2015).

### **3.2.1 SEL, třídní klima a účinnost výuky**

Collie, Shapka a Perry (2012) zkoumali, zdali postoj učitelů k sociálně-emocionálnímu učení a klimatu třídy na jejich školách ovlivňuje účinnost výuky, jejich spokojenost s prací a stres. Tento stres byl dále rozdělen na dva typy a sice stres z pracovní zátěže a stres z chování studentů. Autoři zdůrazňují, že je velmi důležité zkoumat pohledy a postoje učitelů, neboť to ovlivňuje celý proces výuky. Kromě měření klimatu a efektivity sociálně-emocionálního učení ve třídě bychom se tedy měli zaměřit také na to, jak to celé vnímají učitelé. Víra učitelů v tyto faktory totiž souvisí s mírou jejich stresu, efektivitou výuky a spokojenosti s prací (Collie et al., 2012).

Z výsledků vyplynulo, že učitelé nejsou izolovanými jednotlivci oddělenými od svého prostředí, ale právě naopak jejich vnímání tohoto prostředí má dopad na jejich pohodu a motivaci. Jednou z nejsilnějších proměnných v modelu bylo pohodlí učitelů při používání SEL. Toto používání bylo pozitivně spojeno s efektivitou výuky a spokojeností s prací a negativně spojeno se stresem, který souvisel s chováním a disciplínou studentů (Collie et al., 2012). Tato zjištění podporuje také model, který uvádí, že sociální a emoční kompetence učitelů jsou důležité pro čtyři faktory ve třídě, a sice:

1. zdravé vztahy mezi učiteli a studenty;
2. efektivní vedení třídy;
3. zdravé třídní prostředí;
4. efektivní implementaci SEL (Jennings & Greenberg, 2009).

Pokud jsou ve třídě tyto čtyři faktory pozitivně prožívány, mohou učitelé pociťovat menší stresovou zátěž, větší účinnost jejich výuky a celkově větší spokojenost s prací (Jennings & Greenberg, 2009). Podle autorů Collie, Shapky a Perry mohou učitelé, kteří mají k implementaci SEL pozitivní vztah, mít také vyšší sociálně-emoční kompetence (dále jen SEC – anglicky: *Social and Emotional Competence*), a proto jim jejich využívání v praxi vyhovuje. Tedy jestliže má učitel dostatečné SEC a porozumění, může mít též pozitivní vztah k vyučování SEL (Collie et al., 2012).

Vyšší odhodlání zlepšovat dovednosti SEL u učitelů mělo smíšené výsledky. Bylo pozitivně spojeno se stresem souvisejícím s chováním a pracovní zátěží studentů a také to pozitivně souviselo s pracovní spokojeností. Vysvětlením může být podle autorů to, že učitelé, kteří mají pocit, že jejich SEC nejsou dostatečné, mohou mít větší odhodlání se v nich zlepšovat, aby se zbavili pocitu nízké efektivity jejich výuky SEL. Celý tento proces může podle výzkumu provázet vyšší stres učitelů (Collie et al., 2012). To potvrzují i jiné výzkumy, které tvrdí, že smysl pro efektivitu výuky je se stresem negativně spojen (Klassen & Chiu, 2010). Vyšší pocitování stresu u užívání SEL může být také zapříčiněno tím, že učitel to vnímá jako další úkol, který ho zatěžuje. Může se kvůli tomu cítit více pod tlakem. Naopak pokud při užití SEL pociťuje zlepšení, může dojít ke snížení stresu a pocitu růstu ve své profesi (Collie et al., 2012). O tom se zmiňují i jiné studie, které popisují, že pocit autonomie a kontroly nad svou prací souvisí se spokojeností s danou prací (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Zlepšování dovedností SEL, proto může souviset s větším stresem, ale taktéž s větší pracovní spokojeností. Je tedy propletený s pozitivními (pocit vnější autonomie, úspěchů a vnitřní kontroly místa) i s negativními (nadměrné pracovní vyčerpání a tlak na učitele z okolí) problémy, které souvisí s profesionálním rozvojem. Když se na tyto fakta však podíváme z časového horizontu, můžeme předpokládat, že stres spojený s realizací SEL bude jen na počátku, kdy se učitel s metodou seznamuje. Z dlouhodobého hlediska však můžeme očekávat, že učitelé získají důvěru v SEL, čímž se zmírní prožívání stresu, a naopak se zvýší účinnost výuky a učitelé budou pociťovat větší spokojenost s prací. Autoři uvádí, že správci a tvůrci metod SEL by se tedy měli zaměřit na to, jak co nejvíce pomoci učitelům se zmírněním stresu na počátku implementace SEL (Collie et al., 2012).

### **3.2.2 Programy zaměřené na rozvoj SEC**

Následující programy se zaměřují na rozvoj sociálně-emoční kompetence a řadíme je mezi nespécifickou primární prevenci (Smékalová & Palová, 2016).

#### **Zipyho kamarádi**

Metodika Zipyho kamarádi (anglicky: *Zippy's Friends*) je založena na dlouhodobé, strukturované a systematické práci s dětmi ve věku 5-7 let. Zaměřuje se na oblasti jako jsou emoce, komunikace, schopnost zvládat konflikty a obtížné situace. S tímto programem mají již zkušenost školy více než 30 zemí ve světě (Žufníček et al., 2016).

## **Dobrý začátek**

O rozšíření metodiky Dobrý začátek se v České republice zasloužila nezisková organizace *Schola Empirica*, která s touto metodou pracuje již od roku 2011. Tato organizace se primárně zaměřuje na děti v předškolním věku, dále na děti školního věku. Zakládá si na spolupráci s učiteli a rodiči, které vzdělávají v problematice výchovy dětí. Hlavním nástrojem Dobrého začátku je tzv. pyramida učení, které obsahuje metody a strategie pro rozvoj SEC u dětí (Dobrovolná et al., 2015).

## **Kočí zahrad**

Jedná se o metodiku zaměřenou na děti 1. stupně základní školy, tedy 6-10 let. Je to dlouhodobý program vycházející z původní řecké verze. Celým názvem *Metodika rozvoje sociálních dovedností dětí v rámci prevence rizikového chování Kočí zahrada*. Základem jsou příběhy koček, které společně žijí v zahradě. Tento program si klade za cíl rozvíjet u dětí sociální dovednosti, podporovat zdravé vztahy, umět řešit problémy, efektivně komunikovat a podobně. Kočí zahrada také slibuje posílení vztahů mezi žáky a učitelem (Miovský et al., 2015).

## **Druhý krok**

Slovenské sdružení *Profkreatis*, má licenci pro program Druhý krok (anglicky: *Second Step*), který rozšířilo také do České republiky. To je důvod, proč už od roku 2015 dochází k šíření tohoto programu po českých školách. K rozvoji Druhého kroku u nás napomohli také pracovníci z Katedry psychologie (FF, UPOL). Druhý krok přímo vychází z modelu sociálně-emočních kompetencí, který stanovuje *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL). Program je zaměřený na mateřské a základní školy. Druhý krok pro 1. stupeň základní školy je rozdělen na tři primární části, a sice „Zvládnání hněvu“, „Ovládnání impulzivity a řešení problémů“ a „Trénink a empatie“ (Smékalová & Palová, 2016).

### **3.3 Výzkumy napříč zahraničím**

Následující kapitola bude obsahovat výzkumy posledních let v zahraničí. Budeme se zaměřovat převážně na studie, které se zabývají učiteli v kombinaci se sociálně-emočním učením.

Na úvod ještě zmíníme průzkum z roku 2019, který zahrnul 762 učitelů z 15 zemí. Z průzkumu vyšlo najevo, že 80 % učitelů věří, že pozitivní emoce jsou zásadní pro ekonomický úspěch a emoční pohoda je důležitá pro rozvoj komunikačních dovedností a také základní gramotnosti (The Economist Intelligence Unit, 2019).

#### **3.3.1 Postoje učitelů v jiných zemích**

##### **Postoje učitelů k SEL (USA)**

Buchanan et al. (2009) provedli mapující studii, které se zúčastnilo 263 učitelů základních a středních škol. Tato studie zahrnovala jak kvantitativní výzkum ve formě dotazníků, tak kvalitativní, kdy probíhaly rozhovory a také tzv. fokusní skupiny. Z výsledků vyplynulo, že téměř všichni učitelé – 99 % - vnímají SEL jako důležitý faktor, a to jak ve škole, tak celkově v životě. 96 % vnímá, že SEL zvyšuje akademické výsledky žáků (Buchanan et al., 2009).

Téměř polovina třídních učitelů (46 %) již implementovala SEL program do své výuky a více než polovina (67 %) uvedla, že se v jejich třídě osnovy SEL zavádí. Učitelé zmínili různé zdroje pro rozvoj SEL. Například celodenní (13 %) či půldenní (16 %) programy, vysokoškolské kurzy (15 %), workshopy (30 %), čtení knih (19 %), sledování videí (11 %) a podobně (Buchanan et al., 2009).

Když byli učitelé dotazováni na spokojenost s jejich současnými znalostmi a dovednostmi souvisejícími s programy SEL, téměř polovina (44,7 %) uvedla, že jsou do určité míry spokojeni, přičemž téměř stejný počet (37,5 %) uvedlo, že spokojeni nejsou (Buchanan et al., 2009).

##### **Postoje učitelů k SEL (Turecko)**

Cílem tohoto výzkumu bylo pochopit názory učitelů primárních škol na sociálně-emoční učení a programy sociálně-emočního učení v Turecku. Zjištění odhalila, že téměř žádný učitel neuměl podrobně vysvětlit, co pod SEL spadá. Většina učitelů navíc nevěděla o programech pro rozvoj sociálně-emočních kompetencí, i když v Turecku probíhají od roku

2012. Na závěr této studie autoři naznačují, že by učitelé měli být více informováni o SEL a že je třeba usilovat o efektivní implementaci programu pro rozvoj SEC (Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017).

### **Postoje učitelů k SEL (Austrálie)**

Tato disertační práce vznikla v roce 2016 v Austrálii a je zaměřená na dvě školy se zavedenými programy primární prevence. Na jedné škole byl aplikován přímo program SEL. Výzkum probíhal formou polostrukturovaných rozhovorů a zúčastnilo se ho 6 učitelů (Djambazova-Popordanoska, 2016).

Hlavním zjištěním této práce bylo, že učitelé upřednostňovali sociální kompetence před emočními kompetencemi. Autorka proto zdůrazňuje, že by se učitelé měli do budoucna zaměřit také na emoční kompetence, neboť jsou pro vývoj žáků stejně podstatné. Dále vyšlo najevo, že v osnovách škol je jen malé místo pro rozvoj SEC, což učitelé vnímají jako překážku a ovlivňuje to jejich celkovou práci se SEL. Učitelé zmiňovali, že mají na rozvoj SEC ve výuce málo času a také málo možností ve vlastním vzdělávání v tomto směru (kurzy, workshopy apod.). Přitom se v rámci dalších výsledků ukázalo, že má na učitele velký vliv, pokud je v SEL podporuje vedení školy (Djambazova-Popordanoska, 2016).

### **Názory a zkušenosti učitelů ze 4 zemí (Velká Británie, Švédsko, Španělsko, Řecko)**

V roce 2017 vypracoval Loinaz studii, ve které srovnával postoje učitelů žijících ve čtyřech různých zemích, a sice ve Velké Británii, Švédsku, Španělsku a Řecku. Výzkumu se účastnilo 750 učitelů v kvantitativní části, která tvořila dotazník a 22 učitelů v následující kvalitativní fázi, kteří absolvovali polostrukturované rozhovory.

Většina učitelů ze všech čtyř zemí souhlasila s tím, že emoce jsou zásadní pro učení (99 % ve Španělsku, 97 % ve Velké Británii, 95 % v Řecku a 91 % ve Švédsku). Více než polovina učitelů, kteří aplikují SEL ve své výuce, vnímali zlepšení jejich vztahů se studenty (72 % učitelů ve Velké Británii a Španělsku, 67 % ve Švédsku a 62 % v Řecku) (Loinaz, 2017).

Bylo zjištěno, že vzdělávání učitelů v SEL bylo poskytnuto pouze menšině učitelů ve všech čtyřech zemích. Dále bylo zjištěno, že učitelé byli více spokojeni s výukou SEL, když se sami podíleli na zavádění SEL do svých škol, přičemž více než polovina učitelů, co se SEL pracují se právě na zavedení SEL do škol podíleli (69 % ve Španělsku, 59 %

ve Švédsku, 57 % ve Velké Británii a 53 % v Řecku). Ředitelé s učiteli u zavádění SEL spolupracovali v 70 % ve Velké Británii, ve 46 % ve Švédsku, v 37 % ve Španělsku a 23 % v Řecku. Učitelé také více rozvíjejí SEC ve všech předmětech, ale kratší dobu, než aby se rozvoji věnovali delší čas například v jednom vymezeném předmětu. Frekvence rozvíjení SEC se však lišila podle dané země. Největší rozdíl byl mezi Švédskem a Velkou Británií, neboť ve Švédsku se rozvojem SEC zabývají převážně školní poradci. U zkoumaných zemí se také lišila míra zaměření na jednotlivé kompetence. Dle výzkumu se učitelé ve Velké Británii a Řecku více zaměřovali na intrapersonální dovednosti, zatímco ve Švédsku a Španělsku na mezilidské dovednosti (Loinaz, 2017).

### 3.3.2 Názory učitelů po implementaci SEL

#### Vliv postojů učitelů na implementaci SEL (USA)

Ve výzkumu Bracketta et al. (2011) se zaměřili na to, jak přesvědčení učitelů o SEL ovlivní jejich následnou realizaci, výsledky a hodnocení daného programu pro rozvoj SEL. Výzkumníci si dali za cíl vytvořit jednoduchý nástroj, který by se mohl využít pro stanovení připravenosti učitelů a dalších, u kterých by mělo dojít k rozvoji SEL. Na základě této studie byly vytvořeny tři relativně nezávislé a spolehlivé škály, které představují postoje učitelů k SEL a sice: **pohodlí/komfort** (jak pohodlně se při implementaci cítí a jakou mají důvěru ve výuce SEL), **odhodlání** (touha po vzdělávání se v SEL) a **prostředí** (celková podpora SEL danou školou) (Brackett et al., 2011).

Učitelé, kteří uváděli vyšší pohodlí/komfort výuky SEL i větší odhodlání k výcviku SEL, uváděli, že ve výuce cítili větší pocit úspěchu. Tito učitelé měli také vyšší self-efficacy a dokázali se lépe napojit na své studenty. Výzkumníci uvádí jako příklad, že tito učitelé více vnímali své studenty jako jednotlivce, a proto svou výuku upravili tak, aby lépe sloužila jejich potřebám. Učitelé s vyšším skóre kultury pocitůvali menší emoční vyčerpání a uvedli, že cítí větší podporu vedoucích (Brackett et al., 2011).

Na základě toho výzkumníci zdůrazňují, že i když se bude obsah SEL bezproblémově integrovat do základních osnov škol, tak učitelé, kteří od tohoto rozvoje nemají dobrá očekávání nebo se od počátku při tomto rozvoji necítí pohodlně, budou s menší pravděpodobností provádět výzkum kvalitně a systematicky. Tito učitelé se mohou méně zapojovat do školení programů SEL, mít menší úsilí v porozumění a procvičování technik SEL a také budou mít menší motivaci o propojení programu SEL s osnovami předmětů ve škole (Brackett et al., 2011).

## **Zkušenosti při práci se SEL (USA)**

V této dizertační práci od autorky jménem Youngblood (2015) učitelé zodpovídali otázky ohledně přístupu k SEL po jeho začlenění do výuky. Výzkum probíhal kvalitativně přes rozhovory.

Autorka zjistila, že všichni učitelé při implementaci SEL pocíťovali podporu školy. Jedním z nejpřekvapivějších zjištění bylo, že většina účastníků vnímala v průběhu implementace SEL vlastní pozitivní změny v roli učitele. Navíc se zdá, že zkušenosti učitelů pracujících se SEL ovlivňovaly následovně jejich schopnosti. Učitelé měli také větší povědomí o vztazích ve třídě a vnímali jejich hodnotu. Všichni účastníci vnímali, že má SEL podstatný význam a někteří učitelé uvedli, že vnímají SEL jako důležitou oblast, kterou žáci využijí nejen ve škole, ale také v každodenním životě a v jejich budoucí práci. Většina učitelů však uvedla, že se i nadále potýká s problémy při provádění SEL a stále potřebuje podporu (Youngblood, 2015).

## **Analýza sebereflexe učitelů po zavedení SEL (Lotyšsko)**

Druhou prací, které se zaměřovala na učitele po implementaci SEL, a jež bychom chtěli zmínit je studie autorů jménem Martinsone a Damberga (2016). Cílem této studie bylo analyzovat písemné sebereflexe učitelů po zavedení SEL programu, který byl upraven speciálně pro sociokulturní kontext Lotyšska. Výzkumníci chtěli prozkoumat, jak učitelé reflektují své silné a slabé stránky při provádění programu. Tento výzkum čítal velký počet respondentů a sice 630 třídních učitelů (614 žen a 16 mužů) ve věku 22 až 75 let (Martinsone & Damberga, 2016).

Analýza písemných sebereflexí učitelů vedla k vytvoření pěti tematických kategorií, které jsou:

1. hodnocení výkonu žáků;
2. profesní kompetence učitele;
3. hodnocení programu;
4. aspekty vztahů;
5. osobní kompetence učitele (Martinsone & Damberga, 2016).

Většina úvah učitelů byla zaměřena na výkon jejich žáků či na učitelovy vlastní profesní kompetence. Pouze relativně malé procento učitelů skutečně přemýšlelo o svých vlastních sociálních a emočních kompetencích v souvislosti s úspěšnou realizací programu. Autoři v rámci výsledků své studie proto vybízejí, aby se učitelé více zaměřili na svou

schopnost sebezpozorování a na reflexi vlastních sociální a emočních kompetencí, což poté zajišťuje efektivnější realizaci SEL programů. K tomuto povzbuzování vybízejí také vedoucí kurzů SEL při vzdělávání učitelů (Martinsone & Damberga, 2016).



# VÝZKUMNÁ ČÁST

## 4 VÝZKUMNÉ CÍLE

V teoretické části jsme se věnovali vymezení profese učitelů a sociálně-emocionálního učení. Vztahy mezi žákem a učitelem i mezi jednotlivými žáky navzájem jsou významnou složkou výchovně vzdělávacího procesu. Učitel může mít velký vliv například na prožívání, sebeuvědomování a celkové utváření osobností dětí. Škola tedy nemusí znamenat jen získání potřebných dovedností a znalostí. Může děti vést k rozvoji jejich porozumění sobě a okolí, může je naučit pracovat ve skupině, řešit konstruktivně problémy a zvládat stresové situace. Sociálně-emocionální učení se zaměřuje právě na výše zmíněné oblasti a na mnohé další. Existují také programy vycházející z tohoto konceptu, které mohou učitelé absolvovat a následně aplikovat do výuky. V České republice se pomalu šíří povědomí o sociálně-emocionálním učení a vzniká několik výzkumů o tomto konceptu a jeho konkrétních programech.

V této bakalářské práci nám byla inspirací například studie Palové a Šmahaje (2020), kteří se zabývali podporou sociálně-emocionálních kompetencí ze strany školních psychologů. V rámci studie vznesli několik doporučení pro další výzkumné projekty. Některé z nich se pokusíme do této práce začlenit. Jedním z doporučení je například zmapování důvodů pro podporu sociálně-emočních kompetencí, a sice jaké zisky z toho vyučující očekávají. Dále navrhuji prozkoumání, v čem naopak vnímají překážky pro implementaci SEL, a případně jak tyto překážky odstranit.

Naším hlavním cílem tedy bylo shromáždit informace o tom, jaké povědomí mají třídní učitelé prvního stupně základních škol o sociálně-emocionálním učení. V rámci této oblasti nás zajímají taktéž jejich názory a zkušenosti. V neposlední řadě jsme se zaměřili také na to, jestli se rozvojem sociálně-emočních kompetencí ve výuce zabývají.

Stanovili jsme si 5 dílčích cílů k mapování:

1. Popsat, co podle třídních učitelů spadá pod sociálně-emoční kompetence (SEC).
2. Prozkoumat, do jaké míry se třídní učitelé zaměřují na rozvoj sociálně-emočních kompetencí (SEC) ve výuce.
3. Zmapovat nástroje, které třídní učitelé využívají v rámci rozvoje SEC u žáků.
4. Zmapovat hodnocení vlastních kompetencí třídních učitelů pro rozvoj SEC žáků.
5. Popsat postoj třídních učitelů k implementaci sociálně-emocionálního učení (SEL) do výuky.

# 5 POPIS METODOLOGICKÉHO RÁMCE A METOD

## 5.1 Typ výzkumu

Jedná se o deskriptivní a mapující studii. Charakterem odpovídá kvantitativnímu výzkumu, neboť sběr respondentů probíhal skrze vyplňování dotazníků větším počtem lidí (Ferjenčík, 2010). Cílem této práce je zachytit postoje třídních učitelů k sociálně-emocionálnímu učení. Pomocí deskriptivní statistiky jsou srovnány odpovědi třídních učitelů 1. stupně základních škol v České republice.

## 5.2 Výzkumné metody

Jako výzkumnou metodu jsme zvolili online dotazník, neboť chceme získat informace od většího množství lidí (Ferjenčík, 2010). Online formu pro jednoduchost v šíření a hlavně bezkontaktnost, vzhledem k omezující situaci, která vznikla po propuknutí Covidu 19. Dotazník byl vytvořen na internetové platformě Google Forms a respondenti se k němu mohli dostat na základě odkazu. Ukázkové části dotazníku naleznete v příloze č. 3. Nachází se zde 44 otázek, které byly položeny všem respondentům a 12 doplňujících, které se zobrazily pouze podle typu odpovědi. Otázky byly převážně uzavřené. U některých byla možnost přidat další odpověď podle názoru respondenta do tzv. kolonky „jiné“. Celkově dotazník obsahuje 6 otevřených otázek. Dotazník můžeme rozdělit na 4 částí, a sice:

1. úvod;
2. základní demografické údaje;
3. oblast zaměřená na sociálně-emocionální učení;
4. závěr.

### 5.2.1 Struktura použitého dotazníku

První a poslední část dotazníku obsahuje **úvod** a **závěr**. Úvod respondenty krátce informoval o záměru výzkumu, délce dotazníku, jeho anonymitě a také o tom, komu je určen. Závěr obsahoval poděkování a také možnost zanechání jakékoliv poznámky k dotazníku

či k celkovému výzkumu. Respondenti zde také mohli napsat své e-mailové adresy v případě zájmu o výsledky výzkumu. Úvod i závěr obsahovaly informaci, že při odeslání odpovědi souhlasí se zpracováním osobních údajů pouze v rámci výzkumu. Součástí byla také má e-mailová adresa v případě, že by mě respondenti chtěli kontaktovat.

Po úvodu následovala oblast s otázkami na **demografické údaje**. Zde byly otázky na pohlaví, věk, délku praxe učitele, také jestli je respondent třídní učitel, jaké třídy a ročníky učí. Dále také otázky zaměřené na typ a velikost školy včetně kraje, kde se škola nachází. Poslední dotaz z této oblasti byl na současnou výuku, a sice jestli probíhá prezenčně či distančně. Tuto otázku jsem zde vložila vzhledem ke koronavirové situaci, a pokud učitelé zvolili odpověď, že jejich výuka probíhá distančně, následovaly 4 doplňující otázky k tomuto tématu.

3. část je zaměřena na sociálně-emocionální učení, tuto oblast můžeme rozdělit na 3 základní části. První soubor otázek se zaměřoval na **povědomí učitelů o sociálně-emocionálním učení**. Ptala jsem se, jestli respondenti o tomto učení někdy slyšeli a další dvě otevřené otázky se zabývaly tím, co podle nich pod toto učení spadá. Druhý soubor otázek se zaměřoval na **zkušenosti učitelů s tímto učením a jejich využívání v praxi**. A poslední soubor otázek byl směřován na **doporučení učitelů, jejich poznatky a postoje k začlenění rozvoje sociálně-emocionálních kompetencí do výuky**.

## 5.2.2 Pilotní studie

Dotazník byl před spuštěním podroben také pilotní studii. Byl rozeslán 9 lidem, přičemž 2 byli z oboru. Prvním z oboru byl učitel 2. stupně základní školy a druhým byl vystudovaný speciální pedagog, který však 6 let pracoval jako učitel na 1. stupni běžné základní školy a momentálně pracuje jako poradce v rané péči. Zbytek lidí byli nepedagogičtí pracovníci.

Zpětná vazba všech byla zpracována a dotazník byl poté upraven. Výsledky nebyly zahrnuty do analýzy. Sloužily pouze k testování srozumitelnosti. Díky této studii jsme také mohli určit odhadovaný čas vyplnění, na který jsme poté připravili respondenty v úvodu dotazníku. Časový odhad byl 15-20 minut.

## 5.3 Metody zpracování a analýza dat

V první fázi jsme data z dotazníku vyexportovali do tabulky programu Microsoft Excel 16.0. a zkontrolovali, zdali zde není nějaká nelogická či neformální chyba. Datovou matici jsme očistili od všech dat, které nespádaly do našich požadavků. Data z uzavřených otázek jsme přepsali do kódů, abychom s nimi mohli dále pracovat. Pro tvorbu tabulek a grafů jsme i nadále využívali program Microsoft Excel 16.0 a také program Statistica 13.4. Tyto programy nám umožnili také zjišťovat průměr, modus, minimální a maximální hodnoty a podobně.

Program Statistica 13.4 jsme využili též ke statistickým analýzám dat. Tyto analýzy jsme uplatnili ve třech případech. V první fázi jsme zjišťovali, zdali máme normální rozdělení dat. Tato normalita byla kontrolována histogramy a výsledky Shapir-Wilkových testů, u kterých nám ve všech třech případech vyšlo  $p < 0,05$ . Z tohoto důvodu jsme použili neparametrický Wilcoxonův test a spočítali jsme p-hodnoty mezi všemi vzniklými dvojicemi. Poté jsme pro tyto p-hodnoty zvolili Bonferroniho korekci, která opět vynesla p-hodnotu (v závislosti na daný případ). Z výsledných p-hodnot jsme odvodili, ve kterých případech je mezi jednotlivými dvojicemi signifikantní rozdíl.

Data z otevřených otázek jsme v první fázi kódovali do co nejkonkrétnějších kódů a postupně je řadili do obecnějších kategorií. K tomuto zpracování dat jsme opět využívali Microsoft Excel 16.0 a pro lepší přehled také Microsoft Office 365.

# 6 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

## 6.1 Sběr dat

První týden od 9. 11. 2020 probíhal sběr na sociální síti Facebook. Byl zde vytvořen veřejný příspěvek s letáčkem (příloha č. 4), úvodním textem a odkazem k dotazníku. Tento příspěvek byl dále sdílen do asi 15 soukromých facebookových skupin určených pro učitelé.

Po týdnu sběru na sociální síti Facebook byl dále dotazník rozeslán 1000 učitelům na e-maily ředitelů či sekretariátu daných škol. Kontakty jsem čerpala z veřejně dostupného adresáře, který obsahuje 4217 e-mailů na školy v České republice. E-maily zde byly seřazeny náhodně. Z tohoto seznamu byl proveden náhodný výběr, kdy jsem použila každý čtvrtý kontakt v pořadí. Některé e-maily nebyly doručené, neboť jejich e-mailová adresa již nebyla funkční. Na tento fakt jsem nijak nereagovala.

Po celkově 4 týdnech sběru jsem na základě nerovnoměrného rozložení učitelů dle krajů rozeslala e-maily z adresáře podle místa školy. Vybírala jsem e-maily z výše zmíněného adresáře, které jsem dříve nekontaktovala. Sběr dat dále běžel do 21. 12. 2020. Celkově tedy 6 týdnů.

Respondenti se tak výzkumu účastnili na základě příležitostného výběru a dobrovolnosti. Někteří lidé dále šířili facebookový příspěvek či e-mail, takže docházelo také k metodě sněhové koule.

## 6.2 Etické hledisko výzkumu

Před vstupem do výzkumu byli respondenti informováni o anonymitě při účasti ve výzkumu. Anonymita byla podpořena také tím, že se jednalo o online dotazník. Byla zde uvedena informace, že jejich odpovědi budou sloužit pouze v rámci výzkumných účelů. Účast byla dobrovolná a respondenti mohli kdykoliv dotazník opustit s tím, že se jejich odpovědi nebudou odesílat. Na konci dotazníku byli respondenti opět upozorněni, že odesláním odpovědi souhlasí se zpracováním jejich vyplněných údajů.

Součástí pozvánkového letáčku a také úvodu a závěru dotazníku byla také uvedena má e-mailová adresa, na kterou se respondenti mohli obrátit v případě jakýchkoliv dotazů ohledně výzkumu. Na konci dotazníku měli respondenti možnost napsat také svou e-mailovou adresu. Toto vyplnění bylo opět zcela dobrovolné a platilo pouze pro zájemce o zaslání výsledků daného výzkumu.

### 6.3 Výzkumný soubor

Co se týká populace učitelů, tak podle šetření, které *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT)* realizovalo v roce 2019, odpovídá celkový počet učitelů mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol 150 592 učitelům (myšleno jako fyzických osob). Ministerstvo však uvádí, že přesnější údaj odpovídá přepočtu na úvazek, kdy se každý učitel započítává váhou, která odpovídá jeho úvazku. Na úvazek to poté zaokrouhleně čítá **135 333 učitelů**.

Pokud se zaměříme pouze na naši cílovou skupinu, a sice učitelé 1. stupně základních škol, tak zde máme celkově **34 131 učitelů** (s přepočtem na úvazky, což odpovídá 45 408 fyzickým osobám). Je důležité zmínit, že **v profesi učitele pro 1. stupeň ZŠ převládají ženy**. Dle úvazku je na 1. stupni ZŠ 31 922 žen (40 875 fyzických osob), což je celkově více než 90 % (MŠMT, 2019).

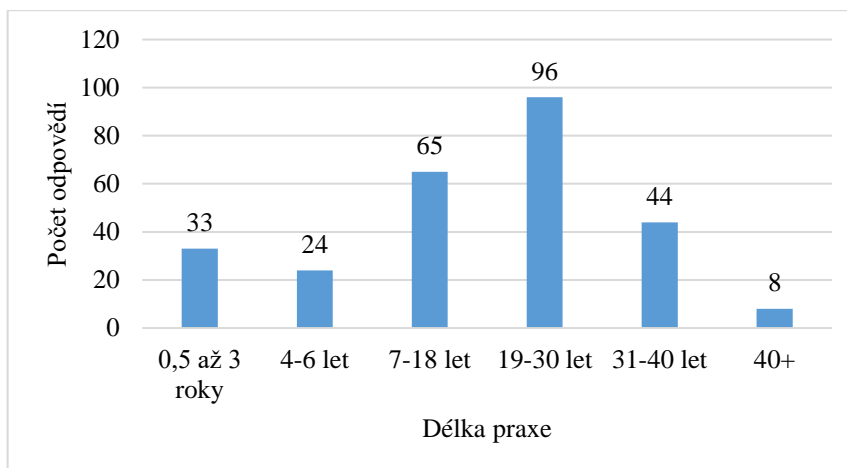
Našeho dotazníku se celkově účastnilo 315 respondentů. Z výzkumného vzorku byli vyřazeni dva dotazovaní. Jeden byl učitelem druhého stupně (třídní 7. třídy), takže nespadal do naší cílové skupiny. Druhý byl zástupce ředitele pro I. stupeň a žádnou třídu neučil. Celkově se nasbíralo 313 učitelů 1. stupně základní školy a z toho 270 třídních učitelů a 43 učitelů, kteří neměli funkci třídního. Pro náš výzkum využijeme pouze třídní učitele, kteří svým počtem odpovídají necelému 1 % učitelů 1. stupně základních škol v České republice. Důvodem, proč pracujeme jen s výsledky třídních učitelů je předpoklad, že děti v mladším školním věku tráví s třídními učiteli nejvíce času a mají s nimi bližší vztah. Sociálně-emocionální učení se proto často právě třídním učitelům doporučuje.

Konečný soubor třídních učitelů tvoří 264 žen a 6 mužů. Tedy i zde máme jasnou převahu žen. Nejmladší respondent má 21 let. Jedná se o člověka, který v době sběru dat studoval vysokou školu pedagogickou, a přitom již učil na menší vesnické škole. Nejstarší respondent má 72 let. **Průměrný věk** je 46 let, modus 56 let. Směrodatná odchylka je 10,36.



Co se týká délky praxe učitelů, tak ta se pohybuje v rozmezí 0,5 let – 48 let. **Průměrná délka praxe** je 19,38 let a modus je 20 let. Směrodatná odchylka je 11,71. Pro ukázkou přikládáme graf č. 1, který znázorňuje rozsah praxe třídních učitelů podle teorie Hubermana, jenž byla zmíněná již v teoretické části (kapitola 1.4.1 *Self-efficacy a učitel*).

**Graf č. 1:** Délka praxe učitelů podle teorie Hubermana



Pokud se zaměříme na **typ škol**, tak v našem výzkumu drtivá většina učitelů pochází ze státních škol, a sice celkem 260 respondentů. 7 učitelů poté vyučuje na soukromých školách, 3 na církevních. Co se týká soukromých škol, tak zde jsou 2 učitelé ze soukromé školy Montessori, 1 učitel z inovativní, 2 bez speciálního zaměření a 2 neuvedli o jakou soukromou školu se jedná.

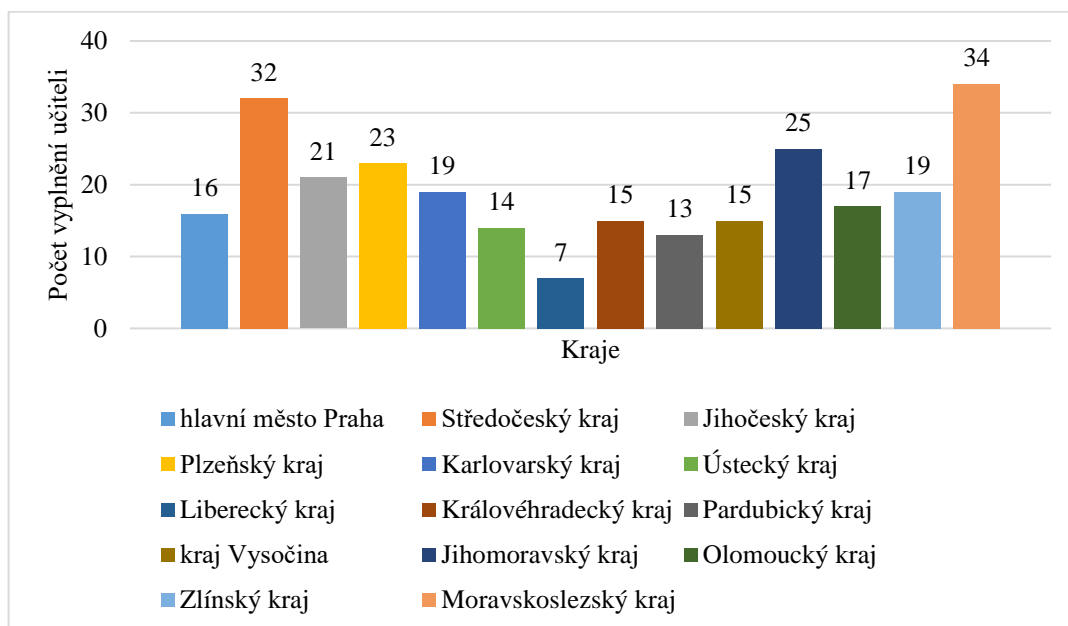
V otázce vyučování **homogenních či heterogenních tříd** převažují učitelé věkově homogenních tříd (celkově 205 učitelů). 65 učitelů tedy 24 % z mého výzkumu vyučuje věkově homogenní třídy.

**Strukturu škol** tvoří převážně školy s prvním a druhým stupněm (celkem 191). Jen 1. stupeň má z našeho výzkumu 73 škol. Tři školy v našem výzkumu jsou spojené také s mateřskou školou a dvě základní školy mají také nultý ročník. Jednu školu v našem výzkumu tvoří pouze 1. – 3. třída.

**Velikost škol** jsme se stanovili podle počtu žáků. Do výzkumu se zapojilo 45 škol, do kterých dochází maximálně 50 žáků. 31 škol, které mají více než 50 žáků, ale maximálně 100 žáků. 53 škol, které mají 101-250 žáků. Nejvíce škol (celkem 83) spadá do kategorie 251-500 žáků. Kategorii 501-750 žáků obsadilo 37 škol. 19 škol vyučuje 751 až 1000 žáků a nejméně škol, pouze 2 školy, vyučují více než 1000 žáků. Pro přehled najdete v příloze č. 5 znázorněn graf zastoupení škol podle počtu žáků.

Rozmístění škol podle **krajů** můžete vidět v grafu č. 2. Nejméně učitelů vyplnilo dotazník v Libereckém kraji, a sice 7 učitelů, dále v Pardubickém kraji 13 učitelů. Naopak mezi kraje, kde odpovídalo větší množství učitelů, spadá například Středočeský kraj se 32 učiteli. Celkově nejvíce učitelů vyplnilo dotazník v Moravskoslezském kraji, a to 34 učitelů. Po převedení na procenta se zastoupení škol v jednotlivých krajích pohybovalo od 3 % (Liberecký kraj) do 13 % (Moravskoslezský kraj).

**Graf č. 2:** Zastoupení škol v jednotlivých krajích



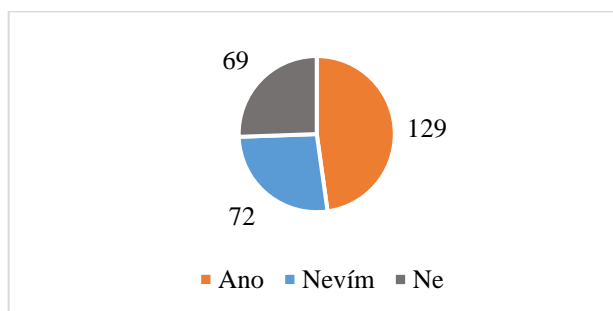
# 7 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

Následující kapitola je rozdělena do podskupin podle výzkumných cílů.

## 7.1 Povědomí učitelů o sociálně-emocionálním učení (SEL)

Při mapování této oblasti byla první položena otázka, zdali učitelé někdy o sociálně-emocionálním učení slyšeli. 129 učitelů tedy 48 % odpovědělo, že tuto teorii již někdy zaznamenali a zbytek nevěděl (72 učitelů) či odpověděl ne (69 učitelů) viz graf č. 3.

**Graf č. 3:** *Povědomí učitelů o sociálně-emocionálním učení*



Dále následovaly dvě otevřené otázky:

*Co podle Vás spadá do sociálních kompetencí?*

*Co podle Vás spadá do emočních kompetencí?*

Odpovědi učitelů byly v první fázi kódovány do velkého množství konkrétních kódů a postupně zobecňovány. V průběhu kódování byly řazeny do kategorií, které byly sestaveny na základě modelu sociálně-emocionálního učení CASEL 5, o kterém jsme se zmiňovali v teoretické části. Původní záměr bylo seřadit všechny pojmy pouze do těchto 5 kategorií, jenomže z některých výpovědí učitelů nebylo možné jasně určit, kam spadají, takže jsme vytvořili šestou kategorii, kterou jsme nazvali „**Jiné sociálně-emoční kompetence**“. Do této kategorie spadají 3 druhy výpovědí. Jednou z nich je výpověď „**Emoce, pocity, city**“ – učitelé do svých odpovědí často psali pouze tato slova bez bližšího určení, a proto je složité a v podstatě nereálné je zařadit do konkrétní kategorie podle CASEL, neboť jsou příliš obecné. Další opakující výpovědi učitelů byly typu „**Aby člověk pocítoval radost**“ či „**Aby pozitivně myslel**“. Tyto výpovědi jsou taktéž nelehko zařaditelné.

Poslední a nejčastěji objevující se výpovědí z této kategorie je „**Umět projevit pocity a emoce**“ – zde nelze jednoznačně určit, jestli ji zařadit do kategorie sebeuvědomování či seberegulace, a protože jsme již vytvořili šestou kategorii, tak jsme zde pro přehlednost zařadili i tuto nejasnou výpověď. Kromě těchto kategorií je nutné se zmínit ještě o poslední a sice kategorie „**Jiné**“, která obsahuje kolik respondentů na otázky neodpovědělo či uvedlo úplně nezapadající výroky do sociálně-emočních kompetencí.

U těchto dvou otázek jsme původně chtěli porovnat také zdali se nějak liší odpovědi učitelů, kteří o sociálně-emocionálním učení již slyšeli a odpovědi učitelů, kteří o něm neslyšeli či neví, zdali slyšeli. Při srovnávání jsme však došli k závěru, že odpovědi těchto dvou skupin se příliš neliší. Pouze v několika případech došlo k tomu, že například učitelé, kteří o SEL slyšeli, zařadili „kvalitní vztahy“ do emočních kompetencí 10 x více než skupina učitelů, kteří o SEL neslyšeli nebo neví, zdali slyšeli. Tabulky obsahující četnost odpovědí učitelů podle toho, zdali o SEL slyšeli, neslyšeli nebo neví, naleznete v příloze č. 6 a č. 7. Z výše uvedených důvodů uvádíme na tomto místě pouze součty odpovědí všech učitelů. I přesto, že byly původně vytvořené dvě tabulky ke každé z otázek, po srovnání těchto tabulek jsme zjistili, že učitelé často řadí stejné kompetence do obou oblastí. Tedy, že nerozlišují emoční a sociální kompetence. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli tyto dvě tabulky spojit do jedné výsledné – viz tabulka č. 1. V tabulce jsme ke každé kategorii uvedli pouze ty výroky, které měly četnost větší nebo rovnu 15. Kompletní tabulky sociálních a emočních kompetencí před spojením a zkrácením naleznete, jak již bylo výše zmíněno, v příloze č. 6 a č. 7 a spojenou tabulku před zkrácením v příloze č. 8.

**Tabulka č. 1: Povědomí učitelů o sociálně-emočních kompetencích**

Kategorie	Sociálně-emoční kompetence	Celkem
Sebeuvědomování	Sebeuvědomování	46
	Vnímání svých emocí	23
	Cílevědomost	18
	Sebedůvěra	18
	Sebepřijetí	16
Seberegulaci	Ovládání emocí	70
	Seberegulace	50
	Zvládání chování	33
	Asertivita	23
	Zvládání stresu	20
Zodpovědné jednání	Zodpovědné chování	19
Sociální citění	Empatie	130
	Respekt a ohleduplnost	113
	Naslouchání a opora	18
Vztahové dovednosti	Kvalitní vztahy	143
	Komunikace	91
	Týmová práce a spolupráce	85
	Konstruktivní řešení konfliktů	32
	Schopnost nabídnout a přijmout pomoc	30
Jiné sociálně-emoční kompetence	Umět projevit pocity a emoce	42
	Emoce, pocity, city	33
	Radost, pozitivní myšlení	16
Jiné	Bez odpovědi	15

Počet četností pro jednotlivé kategorie z celých dat (tedy z nezkrácené verze tabulky) můžete vidět v tabulce č. 2, která je seřazena od kategorie s nejvyšším počtem četností až po nejmenší počet. V této tabulce můžeme vidět, že se učitelé především opírají o vztahové dovednosti (četnost 385), přičemž například sebeuvědomování je celkově zmiňováno daleko méně (četnost 133). Zodpovědné jednání je však ve srovnání se všemi oblastmi zmiňované nejméně s četností 27, což jsou pouhé 2 % z celkové četnosti 1155.

**Tabulka č. 2: Rozdělení kategorií podle četnosti**

Pořadí	Kategorie	Četnost
1	Vztahové dovednosti	385
2	Sociální citění	280
3	Seberegulace	204
4	Sebeuvědomování	133
5	Jiné sociálně-emoční kompetence	91
6	Jiné	35
7	Zodpovědné jednání	27

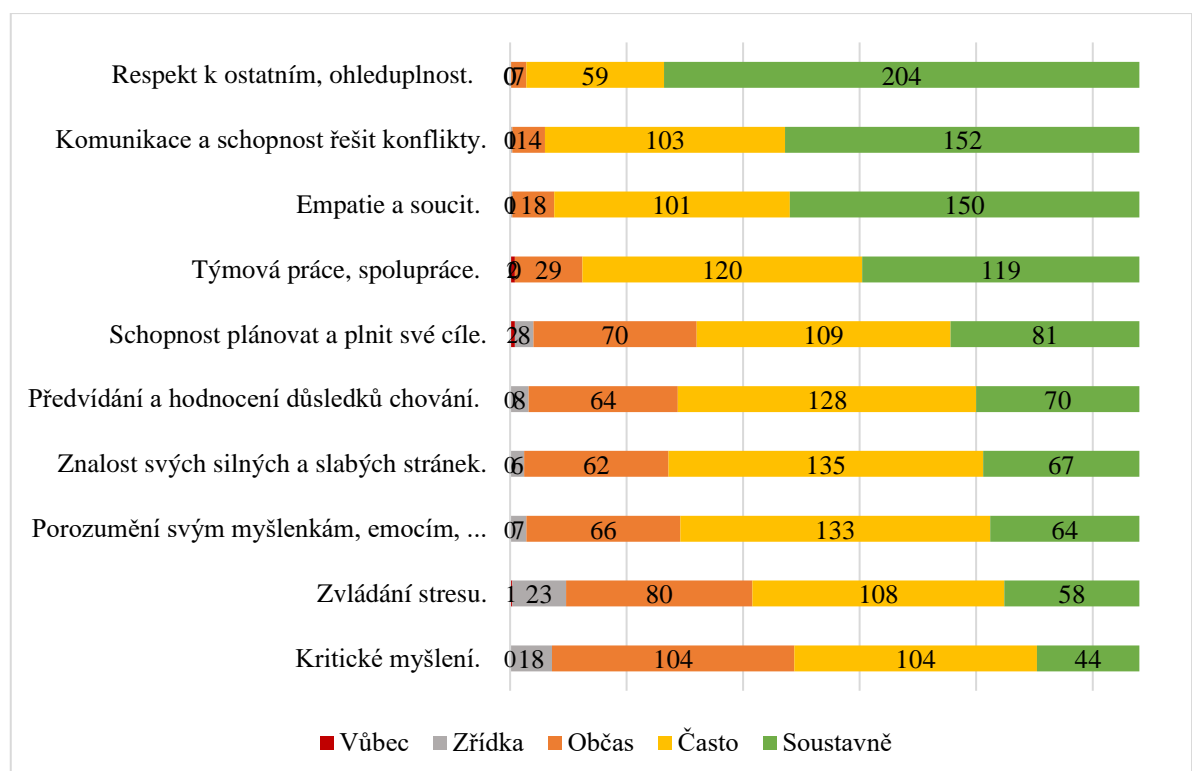
## 7.2 Zaměření na rozvoj sociálně-emočních kompetencí (SEC) ve výuce

V rámci dalšího dílčího cíle nás zajímalo, jak se učitelé zaměřují na rozvoj sociálně-emočních kompetencí (SEC) v rámci běžné prezenční výuky, tedy ne distanční. Ptali jsme se jak těch, kteří v době sběru vyučovali prezenčně, což bylo 70 učitelů z mého výzkumu, tak všech ostatních, přičemž jsme se ptali na to, jak jejich zaměření na rozvoj SEC probíhalo před vypuknutím pandemie.

Pro následující oblasti, viz graf č. 4, mohli učitelé zvolit jeden z pěti bodů na Likertově škále začínající od možnosti „vůbec“ kódovanou jako 1 až po „soustavně“, kterou jsme kódovali jako 5. Oblasti jsme stanovili dle příkladů v jednotlivých kategoriích sociálně-emocionálního učení podle CASEL. Tyto oblasti jsou znázorněny v grafu č. 4 a jsou seřazeny od oblastí s největším počtem zvolené možnosti „soustavně“, tedy od oblastí, na které se podle odpovědí učitelé nejvíce zaměřují.

Podle dat se nejvíce soustavně učitelé u dětí zaměřují na **respekt a ohleduplnost k ostatním** (celkem 204). 152 učitelů dále zmínilo **komunikace a řešení konfliktů** a 150 dále **empatii a soucit**. Nejméně soustavně poté vyšlo **kritické myšlení**, kde se jim soustavně zabývá pouze 44 učitelů.

**Graf č. 4:** Míra zaměření učitelů na rozvoj sociálně-emočních kompetencí ve výuce



Při práci s těmito daty jsme zjistili, že nemají normální rozdělení. Rozpoznali jsme to pohledem na histogramy a dále jsme si to ověřili výsledky Shapir-Wilkových testů, u kterých p-hodnota vždy vyšla menší než 0,05. Poté jsme pomocí párového Wilcoxonova testu spočítali p-hodnoty mezi každou dvojicí testů. Následně jsme na tyto p-hodnoty použili Bonferroniho korekci, která byla v tomto případě  $<0,001$ . U 37 z 45 daných p-hodnot nám vyšel signifikantní rozdíl, tedy tyto hodnoty byly  $<0,001$ . Můžeme proto říct, že mezi stanovenými oblastmi v grafu č. 4 jsou statisticky významné rozdíly. Dvojice, které překročily hladinu alfa (celkem 8 dvojic) naleznete v tabulce č. 3. Kompletní tabulku naleznete v příloze č. 9.

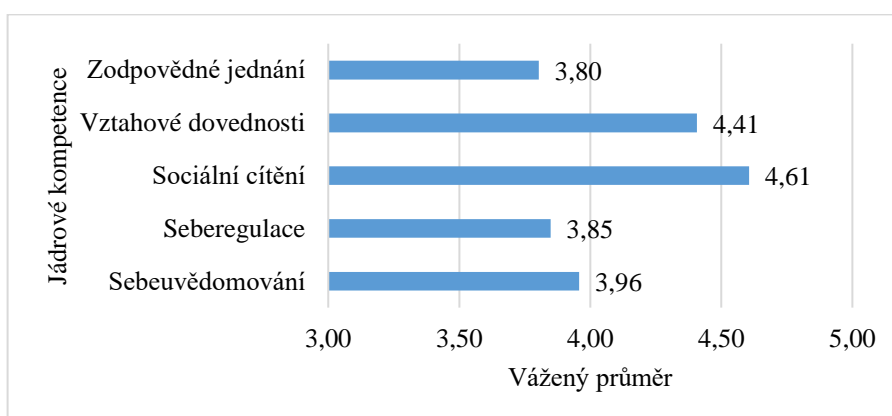
**Tabulka č. 3:** Dvojice, které překročily hladinu alfa

Dvojice		P-hodnota
Porozumění svým myšlenkám, emocím, ...	Znalost svých silných a slabých stránek	0,49
Porozumění svým myšlenkám, emocím, ...	Schopnost plánovat a plnit své cíle	0,87
Porozumění svým myšlenkám, emocím, ...	Předvídaní a hodnocení důsledků chování	0,62
Znalost svých silných a slabých stránek	Předvídaní a hodnocení důsledků chování	0,80
Znalost svých silných a slabých stránek	Schopnost plánovat a plnit své cíle	0,70
Kritické myšlení	Schopnost plánovat a plnit své cíle	0,92
Kritické myšlení	Zvládání stresu	0,16
Empatie a soucit	Komunikace a schopnost řešit konflikty	0,60

Dva výroky z těchto oblastí vždy spadaly do jedné z pěti jádrových kompetencí dle výše zmíněného modelu CASEL. Po sloučení těchto výroků do jednotlivých kategorií jsme pro porovnání stanovili vážený průměr, který znázorňuje graf č. 5.

Z dat můžeme vidět, že nejvíce soustavně se učitelé zabývají oblastí sociálního citění, kde vážený průměr je 4,61. Nejméně poté oblastí zodpovědného jednání s váženým průměrem 3,80.

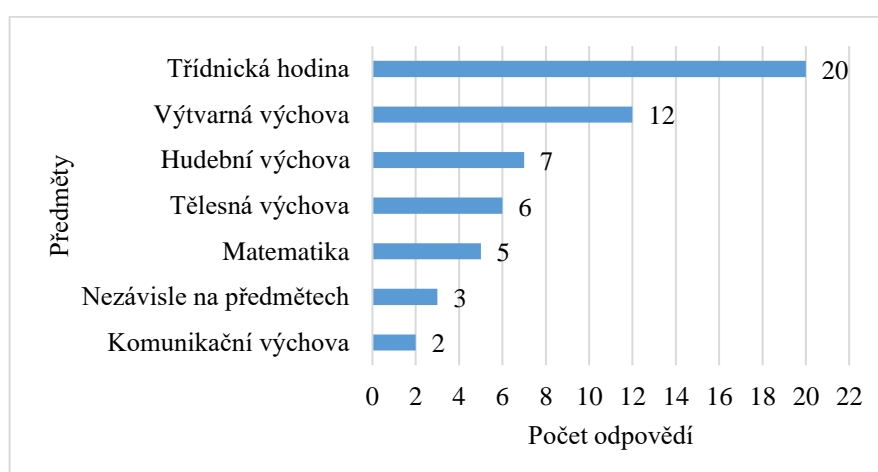
**Graf č. 5:** Míra zaměření učitelů na rozvoj sociálně-emočních kompetencí v rámci kategorií



### 7.2.1 Rozvoj SEC ve speciálně vymezeném čase

Následně byli učitelé tázáni, zdali vyčleňují rozvoji SEC ve výuce speciální čas. Pouze 32 učitelů z 270 odpovědělo, že ano. 238 učitelů tomuto rozvoji nevymezuje zvlášť čas. Pouze učitelé, kteří rozvoji SEC speciálně čas vyčleňují, byli dále dotazováni, ve kterých předmětech mají tento čas stanovený – viz graf č. 6. Nejvíce učitelů si pro rozvoj SEC vyhrazuje část **třídnických hodin**. Stejně jako u předchozí otázky i zde mohli učitelé do kolonky „Jiné“ doplnit další předmět. Na základě tohoto jsme jako další možnost přidali předmět „**Komunikační výchova**“, kterou dva učitelé uvedli.

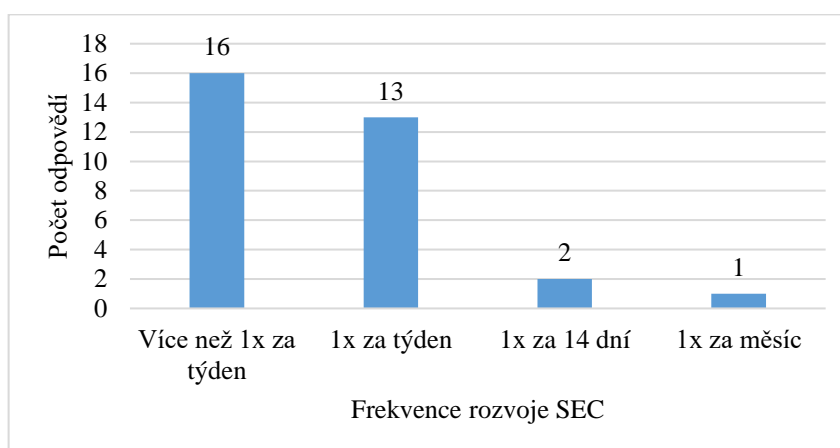
**Graf č. 6:** Předměty, kde se věnují rozvoji SEC



Učitelé, kteří odpověděli, že rozvoji SEC věnují ve výuce speciální čas, byli dotazováni ještě na další dvě otázky, a sice na frekvenci a délku času tohoto rozvoje. Frekvenci můžete vidět znázorněnou v grafu č. 7. Učitelé zde měli ještě možnost zvolit „Méně než 1 x za měsíc“, avšak tuto odpověď nikdo nevybral. Nejvíce učitelů se věnuje rozvoji více než 1x za týden, a to 16 učitelů. 13 učitelů se tímto rozvojem zabývají 1x týdně.

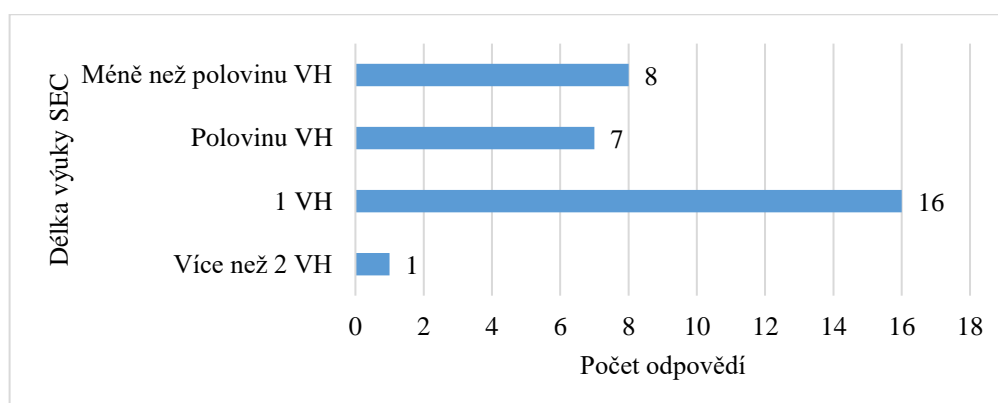


**Graf č. 7:** Frekvence výuky SEC ve vymezeném čase



U otázky na délku rozvoje SEC ve výuce (graf č. 8) měli učitelé stanovený čas ve formě vyučovacích hodin (VH). Učitelé zde měli také možnost zvolit celkově 2 VH. Tuto odpověď však nikdo nevybral. Nejvíce učitelů (16) uvádí, že délka času odpovídá 1 vyučovací hodině. Jeden učitel však podle své odpovědi věnuje rozvoji SEC ve výuce více než 2 hodiny.

**Graf č. 8:** Časová délka výuky SEC podle vyučovací hodiny (VH)



Na základě odpovědí k těmto dvěma otázkám jsme sestavili pro přehled tabulku č. 4, ve které můžete vidět srovnání frekvence a délky času rozvoje SEC při vymezení speciálního času ve výuce.

Nejvíce učitelů (9) věnuje rozvoji SEC ve speciálním čase 1 vyučovací hodinu za týden. 7 učitelů se poté tomuto rozvoji věnuje méně než jednu polovinu vyučovací hodiny, ale více než jedenkrát týdně.

**Tabulka č. 4:** Srovnání frekvence a délky času rozvoje SEC ve výuce

	Více než 1x týdně	1x týdně	1x za 14 dní	1x za měsíc	Čas celkem
Méně než 1/2 VH	7	1	0	0	8
1/2 VH	3	3	1	0	7
1 VH	5	9	1	1	16
Více než 2 VH	1	0	0	0	1
<b>Celková frekvence</b>	16	13	2	1	32

## 7.2.1 Rozvoj SEC při distanční výuce

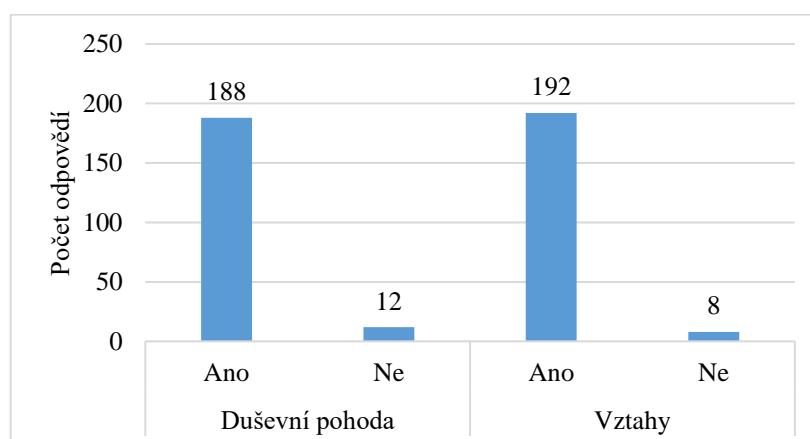
V rámci dotazníku byla položena otázka, jestli současná výuka probíhá prezenčně či distančně. Z výzkumu 200 učitelů odpovědělo, že v době sběru dat jejich škola fungovala distančně a zbývajících 70 učitelů odpovědělo, že prezenčně. Školy, u kterých probíhala výuka distančně, byly dále dotazovány na další 2-4 otázky v závislosti na jejich odpovědi. Tyto dvě základní doplňující otázky zněly:

*Zaměřujete se na podporu duševní pohody žáků?*

*Zaměřujete se na podporu vztahů ve třídě?*

70 % těchto učitelů odpovědělo, že se zabývá duševní pohodou žáků i přes online výuku a 71 % učitelů se zaměřuje na vztahy ve třídě. Grafické srovnání můžete vidět v grafu č. 9.

**Graf č. 9:** Srovnání zájmu učitelů o duševní pohodu a vztahy žáků



Učitelé, kteří na tyto dvě otázky odpověděli „Ano“, byli dále dotazováni 2 otevřenými otázkami na to, jakým způsobem se na tyto oblasti zaměřují. Odpovědi z těchto otevřených otázek byly, stejně jako u tabulky č. 1, zpracovávány do většího množství

konkrétních kódů a postupně zobecňovány. Pro každou otázku byla sestavena zvlášť tabulka (viz tabulky č. 5 a č. 6). Tabulka byla poté seřazena podle pojmů s největším počtem četností po nejmenší. Oblasti, které učitelé zmínili méně než 15, byly pro lepší přehled odstraněny, ovšem nezkrácené původní tabulky můžete nalézt v přílohách č. 10 a 11.

*Tabulka č. 5: Podpora duševní pohody*

Pořadí	Zmíněné oblasti učitelů	Četnost
1	Prostor pro sdílení, povídání si o zážitcích	75
2	Podpora, pochvala, motivace	43
3	Individuální přístup ke každému jednotlivci, individuální schůzky	40
4/5	Různé hry na telefonu	32
4/5	Udržení dobrého klimatu třídy	32
6	Komunikační kruh	23
7	Řešení konfliktů	21
8	Tvorba důvěry a bezpečného prostředí	18
9	Třídnické hodiny	16
10	Přestávky mezi aktivitami, relaxační chvílky	15

Nejčastěji učitelé zmiňovali, že dávají dětem **prostor pro sdílení a povídání si o zážitcích**. Tato oblast byla zmíněná v obou případech, tedy jak u duševní pohody (četnost 75), tak u podpory vztahů (četnost 66). Pro podporu duševní pohody dále zmiňovali například celkovou **podporu žáků, pochvalu a motivaci a také individuální přístup ke každému žáku s možností individuální schůzky**. U podpory vztahů to dále byla **práce ve skupinách a spolupráce a hry zaměřené na podporu kolektivu**. Mezi tyto hry učitelé zařazovali například hry přes aplikaci WhatsApp či různé omalovánky, úkoly a podobně.

*Tabulka č. 6: Podpora vztahů ve třídě*

Pořadí	Zmíněné oblasti učitelů	Četnost
1	Prostor pro sdílení, povídání si o zážitcích	66
2	Práce ve skupinkách, spolupráce	54
3	Hry (pro podporu kolektivu)	45
4	Řešení konfliktů	44
5	Vzájemná pomoc	27
6	Respekt a ohleduplnost	23
7	Třídnické hodiny	22
8	Komunikační kruh	21
9	Dodržování stanovených pravidel	20
10	Podpora pozitivních vztahů	17
11	Mimoškolní akce	15

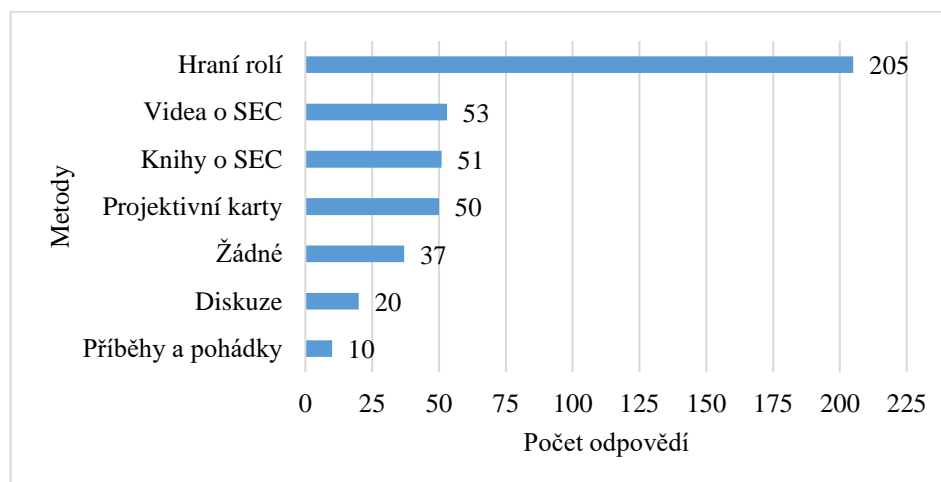
## 7.3 Nástroje užívané učiteli v rámci rozvoje SEC u žáků

V následující kapitole budou informace o tom, jaké nástroje učitelé v rámci rozvoje SEC ve výuce užívají. Zajímají nás jednotlivé metody a také absolvované kurzy.

### 7.3.1 Užívané metody

Dále jsme se všech učitelů dotazovali, jaké metody pro rozvoj SEC učitelé využívají. Učitelé měli na výběr z 5 možností, přičemž existovala také možnost „Žádné“. Učitelé také mohli jakoukoliv jimi užívanou metodu dopsat do kolonky „Jiné“. Z této kolonky jsme poté vyhotovili nové dvě kategorie, a sice kategorii „Diskuze“ a „Příběhy a pohádky“. 205 učitelů zvolilo metodu **hraní rolí**, která značně převládá nad ostatními metodami. Tři námi uvedené kategorie se drží v rozmezí 50-53. 37 učitelů z našeho výzkumu žádné metody nevyužívá. Další srovnání můžete vidět v grafu č. 10.

*Graf č. 10: Metody pro rozvoj SEC užívané ve výuce*



### 7.3.2 Absolvování kurzů pro rozvoj SEL

Všech 270 učitelů bylo dotazováno, zdali někdy absolvovali či zrovna absolvují kurz pro rozvoj sociálních a emočních kompetencí (SEC). 255 učitelů odpovědělo „Ne“ a pouze 15 učitelů „Ano“, což je necelých 6 %. Těchto 15 učitelů dostalo další doplňující otázky vztahující se ke kurzu či kurzům, které absolvovali či absolvují.

U první otázky jsme se zeptali, jaký kurz pro rozvoj SEC učitelé absolvovali či absolvují. Měli na výběr z nejrozšířenějších kurzů SEL v České republice, mezi které spadá Druhý krok, Zipyho kamarádi, Kočičí zahrada a Dobrý začátek (Smékalová & Palová, 2016). Učitelé měli možnost do kolonky „Jiné“ dopsat také jiný kurz, který absolvovali.

Při vyhodnocování našich odpovědí jsme narazili na to, že některé uvedené kurzy nespádaly přímo pod **kurzy pro rozvoj SEC**. Učitelé mnohdy ani neuváděli názvy kurzů, které měli, a proto se celé kódování ztížilo. Vzhledem k těmto faktům jsme veškeré kurzy, které nespádaly přímo k rozvoji SEC, zařadili do skupiny kurzů pro **Osobnostní rozvoj**. Z tabulky č. 7 můžeme vyčíst, že 3 učitelé absolvovali 1 kurz zaměřený na rozvoj SEC. Další dva učitelé absolvovali celkově 2 kurzy. 11 učitelů z 15 uvedlo kurzy, které nespádaly přímo mezi kurzy pro rozvoj SEC – skupina „Osobnostní rozvoj“. Každopádně celkově měli učitelé zkušenost s 4 různými **kurzy pro rozvoj SEC** a 5 učitelů absolvovalo alespoň 1 tento kurz.

*Tabulka č. 7: Kurzy absolvované učiteli*

Počet absolv. kurzů	Kurzy	Počet odpovědí
1 kurz	Zipyho kamarádi	1
	Kočičí zahrada	1
	Dobrý začátek	1
	Osobnostní rozvoj	10
2 kurzy	Druhý krok & Dobrý začátek	1
	Kočičí zahrada & Osobnostní rozvoj	1

Poté následovaly další dvě otázky:

*Cítíte se po absolvování kurzu více způsobilá/ý k rozvoji SEC u žáků?*

3 učitelé, kteří absolvovali minimálně 1 kurz přímo pro rozvoj SEC odpověděli, že se cítí po absolvování kurzu více způsobilí k rozvoji SEC u svých žáků. 1 učitel odpověděl, že se necítí více způsobilý a 1 nevěděl.

Pokud se zaměříme na učitele, kteří odpověděli, že nějaký kurz absolvovali, ale nebyl přímo pro rozvoj SEL, tak z těchto učitelů 4 odpověděli, že se cítí více způsobile a 1 odpověděl, že ne a 5 nevěděl.

A poslední otázka:

*Používáte program sociálně-emocionálního učení ve výuce?*

4 učitelé, kteří mají za sebou kurz SEL odpovědělo ano a 1 ne. U učitelů s jiným kurzem, než pro rozvoj SEC odpovědělo 6 ano a 4 ne.

## 7.4 Subjektivní hodnocení učitelů ve schopnostech rozvoje SEC u žáků

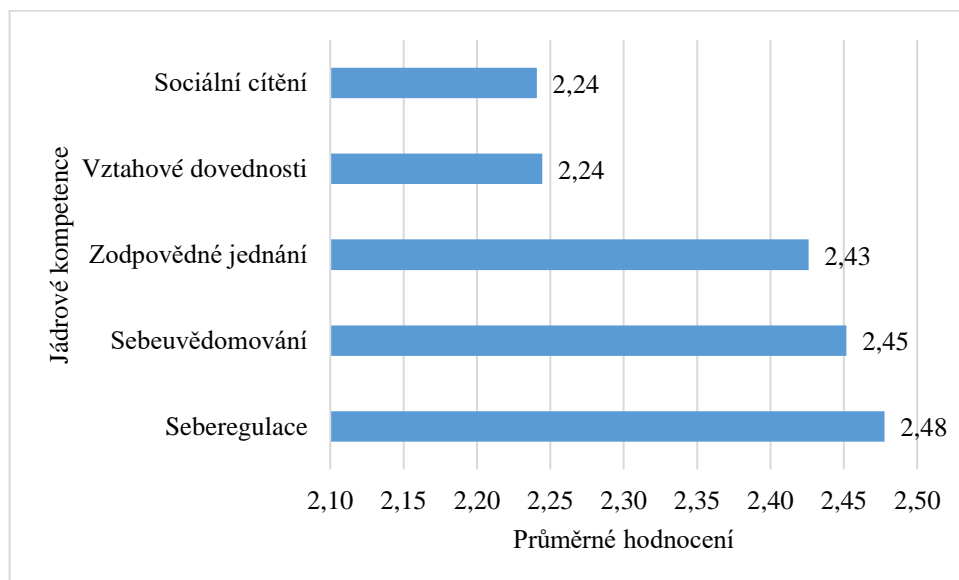
Všichni učitelé byli v další části tázání na jejich subjektivní hodnocení ve schopnostech rozvoje sociálně-emočních kompetencí (SEC) u žáků. Byla jim předložena následující otázka:

*Jak kompetentní se cítíte pro rozvoj následujících oblastí u svých žáků?*

Učitelům byly následně předloženy oblasti, ve kterých se měli ohodnotit známkou jako ve škole od 1 - „výborný“ až po 5 - „nedostatečný“. Jednalo se tedy znovu o Likertovu škálu. Kategorie byly opět inspirované teorií sociálně-emocionálního učení od CASEL.

Grafické znázornění (graf č. 11) zobrazuje **průměrnou známku na základě subjektivního hodnocení** všech učitelů. Nejlépe se učitelé oznámkovali v kategoriích „Vztahové dovednosti“ a „Sociální citění“, kde vyšla průměrná známka v učitelském slangu „dva mínus“, přesněji 2,24 pro obě kategorie. Nejhůře se naopak hodnotili v „Seberegulaci“ – 2,48, přičemž „Sebeuvědomování“ a „Zodpovědné jednání“ nejsou příliš odlišné – 2,45 a 2,43.

**Graf č. 11:** *Subjektivní hodnocení učitelů ve schopnosti rozvíjet u žáků následující oblasti*

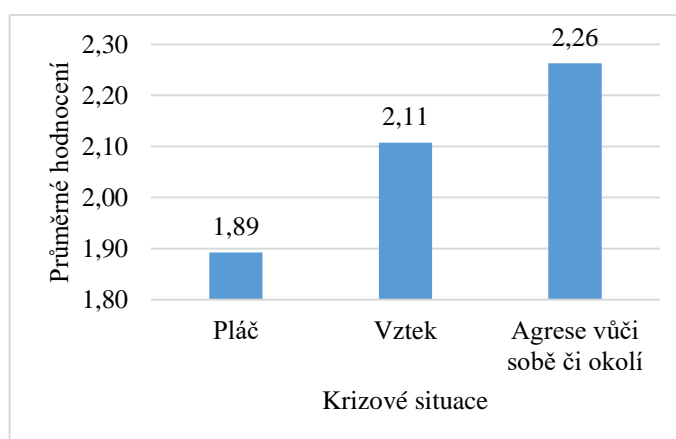


Tato data nemají normální rozdělení. K tomuto závěru jsme došli po kontrole histogramů a výsledků Shapir-Wilkových testů, kde vždy vyšlo  $p < 0,05$ . Poté jsme pomocí párového Wilcoxonova testu spočítali p-hodnoty mezi každou dvojicí testů. Následně jsme na tyto p-hodnoty použili Bonferroniho korekci, která v tomto případě odpovídala hodnotě 0,005. U 6 z 10 daných p-hodnot nám vyšel signifikantní rozdíl, tedy hodnoty byly menší

než 0,005. Můžeme proto říct, že mezi těmito 5 známkami jsou statisticky významné rozdíly. Hladinu alfa překročily dvojice: *Sebeuvědomování & Seberegulace* ( $p=0,51$ ), *Sebeuvědomování & Zodpovědné jednání* ( $p=0,62$ ), *Seberegulace & Zodpovědné jednání* ( $p=0,29$ ) a u dvojice *Sociální citění & Vztahové dovednosti* ( $p=0,87$ ). Kompletní tabulku s veškerými dvojicemi naleznete v příloze č. 12.

V rámci této oblasti jsme také mapovali subjektivní hodnocení zvládnání náročnějších situací, které mohou ve třídě nastat. Zaměřili jsme se na tři situace a stejně jako u předchozího grafu i tento (graf č. 12) znázorňuje průměrnou známku z celkového hodnocení všech učitelů. Nejlépe se učitelé hodnotili v situaci, kdy žák/žákyně pláče, a sice průměrnou známkou 1,89, tato otázka byla vyhodnocena nejlepší známkou ze všech položených. Průměrnou známkou 2,26 byla vyhodnocena situace, kdy je žák/žákyně agresivní vůči okolí či sobě.

**Graf č. 12:** *Subjektivní hodnocení schopností reagovat v určitých situacích*

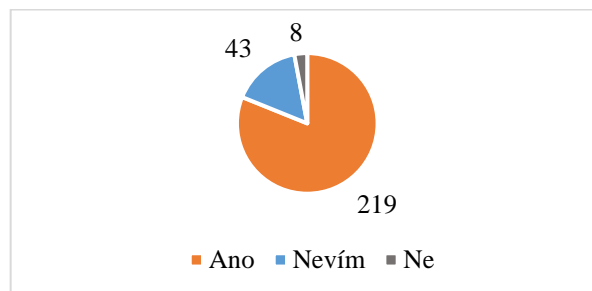


Tato data také nemají normální rozdělení. Zjistili jsme to opět pohledem na histogramy a dále přes Shapir-Wilkovy testy, kde každá p-hodnota vyšla menší než 0,05. Poté jsme postupovali stejně jako u předchozích výsledků, a sice jsme pomocí párového Wilcoxonova testu spočítali p-hodnoty mezi každou dvojicí testů. Následně jsme na tyto p-hodnoty použili Bonferroniho korekci, která u těchto tří dvojic vyšla zaokrouhleně 0,017. U všech tří dvojic byly p-hodnoty nižší než 0,001, takže mezi těmito známkami je signifikantní rozdíl.

## 7.5 Postoje a názory učitelů k rozvoji SEC ve výuce

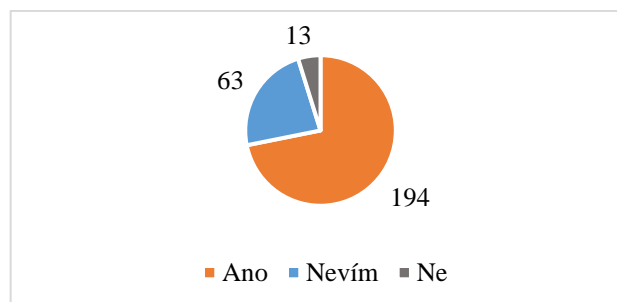
V poslední části dotazníku byly učitelům položeny dvě otázky. Odpovědi na ně můžete vidět v následujících dvou grafech č. 13 a 14. Většina učitelů by se v rozvoji sociálně-emočních kompetencí (SEC) chtěla zlepšovat, a sice 219 (81 %) učitelů. 43 (16 %) učitelů neví a 8 by se zlepšovat nechtělo, což jsou 3 % z celého výzkumného vzorku. Srovnání těchto odpovědí s délkou praxe rozdělenou podle Hubermana, který byl zmiňován již v teorii (kapitola 1.3.5. *Self-efficacy a učitel*) naleznete v příloze č. 13.

**Graf č. 13:** *Chtěli byste se v rozvoji SEC zlepšovat?*



Na otázku, zdali by se měl rozvoj SEC začlenit do výuky, odpovědělo „Ano“ méně učitelů – 194 (72 %). 63 (23 %) učitelů neví a 13 učitelů by rozvoj SEC jako součást výuky nechtělo, což je celkově 5 %.

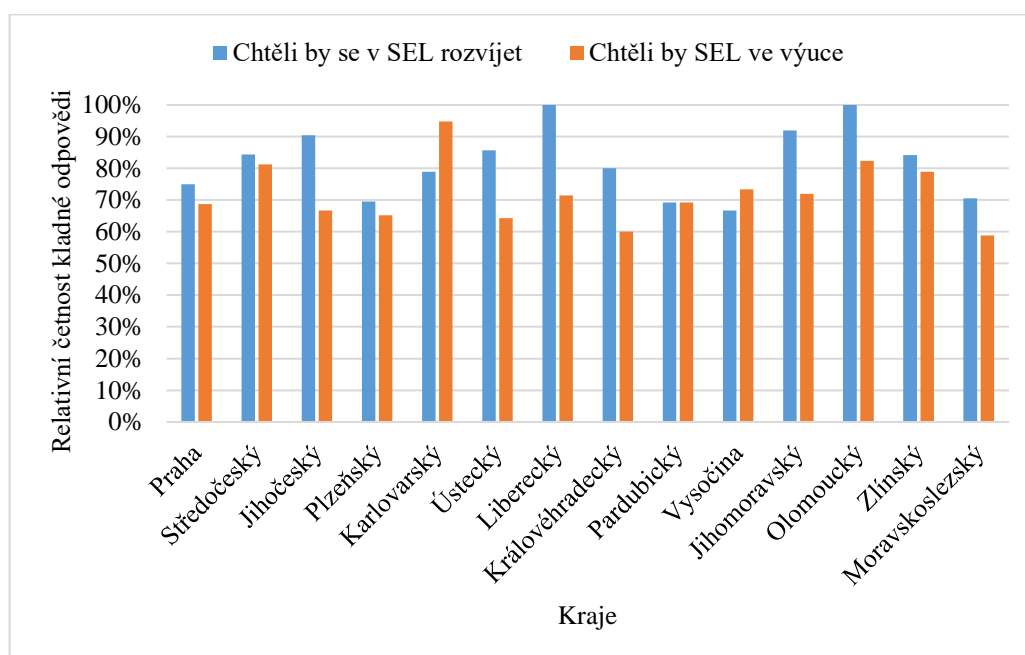
**Graf č. 14:** *Myslíte si, že by rozvoj SEC měl být součástí výuky?*



V návaznosti na předchozí dvě otázky jsme srovnali kladné odpovědi učitelů v jednotlivých krajích. Z grafu č. 15 můžeme vyčíst, že z našeho výzkumu se všichni učitelé v Olomouckém a Libereckém kraji chtějí rozvíjet v SEL. Nejmenší procento (67 %) učitelů, kteří by se chtěli rozvíjet v SEL byli z kraje Vysočina. Co se týká rozvoje SEC ve výuce, tak zde největší procento učitelů, kteří by o to stálo bylo v Karlovarském kraji (95 %). Nejmenší pak v Moravskoslezském (59 %) a něco málo více v Královéhradeckém kraji (60 %).



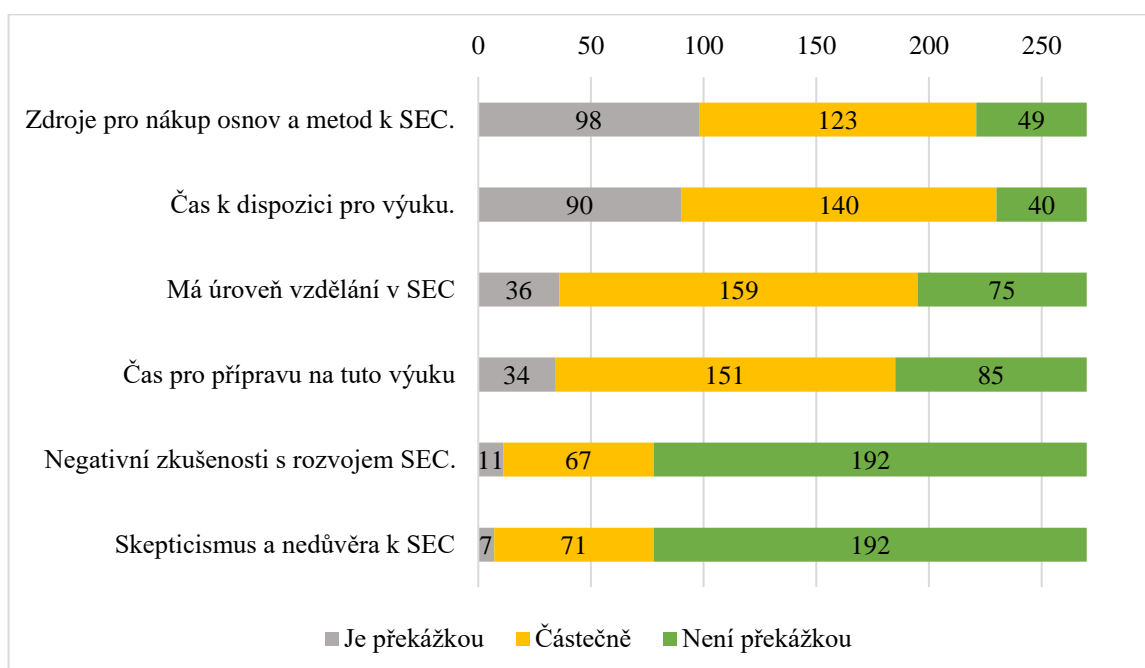
**Graf č. 15:** Relativní četnost kladné odpovědi (Ano) v procentech v jednotlivých krajích



Všech učitelů jsme se poté zeptali, jaké překážky vnímají pro rozvoj SEC ve výuce. Touto pasáží jsme se inspirovali výzkumem Buchanana a kolektivu (2009), kteří taktéž zkoumali postoje učitelů k SEL. Učitelé měli na položkách Likertova typu vybrat ze tří možností od „Je překážkou“, „Částečně“ až po „Není překážkou“. Tyto výsledky jsme seřadili od oblastí, které učitelé vnímali nejčastěji jako překážku až po oblasti, které byly pro učitele nejméně často překážkou (viz graf č. 16).

Největší problém učitelé viděli ve **zdrojích pro nákup osnov a metod k SEC**. 98 z nich odpovědělo, že je to překážka a 123 učitelů to jako překážku vnímalo částečně. Jako druhou nejvíce problematickou oblast vnímali učitelé **čas k dispozici pro výuku**, kdy to jako překážku zaznamenalo 90 učitelů a 140 učitelů jako částečnou překážku. Naopak nejmenší překážkou pro učitele byly dvě oblasti, kdy 192 učitelů odpovědělo, že není **skeptická a nepocit'uje nedůvěru k rozvoji SEC** a také, že nemá **negativní zkušenost s tímto rozvojem**. 7 učitelů naopak odpovědělo, že k tomuto rozvoji chová skepticismus a nedůvěru a 11 učitelů má s tímto rozvojem negativní zkušenost.

**Graf č. 16: Překážky, které učitelé vnímají pro rozvoj SEC ve výuce**



Na základě předchozích otázek jsme se učitelů, kteří by chtěli zahrnout SEC do výuky (celkově 194 učitelů), zeptali, jaký by to podle nich mělo pozitivní dopad. Tato otázka byla otevřená a odpovědi učitelů se opět zpracovávaly prvně do většího množství konkrétních kategorií a postupně se začleňovaly do obecnějších celků. Pro lepší přehlednost jsme poté vytvořili také 4 kategorie, které nám z odpovědí učitelů vplynuly. Je nutné tyto kategorie brát spíše jako orientační. Některé položky by se totiž daly zařadit do více kategorií. Každopádně položky jsou vždy seřazeny pro danou kategorii od největší četnosti po nejmenší. Z předložené tabulky č. 6 jsme odstranili položky, které učitelé zmínili méně než 10 x. Tyto položky můžete nalézt v příloze č. 14, kde se nachází původní nezkrácená verze.

Z tabulky č. 8 můžeme vyčíst, že největší výhodu v rámci kategorie „Vztahy“ by učitelé předpokládali při rozvoji SEC ve **zkvalitnění vztahů**. Tato položka byla i celkově napříč všemi kategoriemi nejčastěji zmiňována, a sice 64 učitelů ji uvedlo. V druhé kategorii „Emoce“ se nejčastěji opakovalo zlepšené **sebeuvědomování žáků** (n=64). V kategorii chování by učitelé očekávali největší posun v **respektování, toleranci a ohleduplnosti žáků**. Tato položka byla zmiňována 29 učiteli. 36 učitelů v rámci poslední kategorie „Jiné“ předpokládají **celkový rozvoj osobnosti žáků**, u kterého uváděli příklady typu pozitivní změny a pokroky žáků. **Lepší výsledky ve škole** zmínilo 12 učitelů.

**Tabulka č. 8:** Jaké výhody vnímají učitelé, kteří by chtěli rozvoj SEC zahrnout do výuky?

Kategorie	Výhody dle učitelů	Celkem
Vztahy	Kvalitní vztahy	64
	Příjemné klima	39
	Týmová práce a spolupráce	18
Emoce	Sebeuvědomování (sebepoznání, sebehodnocení)	46
	Radost (pohoda, spokojenost, zdraví)	26
	Empatie	17
	Zvládání stresu	15
	Zvládání emocí	13
Chování	Respekt a ohleduplnost	29
	Seberegulace	24
	Komunikace	11
	Konstruktivní řešení konfliktů	11
	Efektivní zvládání chování	10
Jiné	Celkový rozvoj osobnosti	36
	Lepší výsledky ve škole	12

Naopak učitelé, kteří by rozvoj sociálně-emočních kompetencí (SEC) ve výuce nechtěli, byli dále dotazováni otevřenou otázkou na důvody, které je k tomu vedou. Do této kategorie spadá 13 učitelů. Devět učitelů, což jsou 3 % z celkového výzkumného vzorku, tvrdí, že rozvoj SEC je **přírozenou součástí výuky** a probíhá průběžně přes celé vyučování. Tito učitelé proto zmiňují, že začlenění rozvoje SEC do výuky by bylo nadbytečné. Dva učitelé tvrdí, že je výuka již teď plná jiných povinností, takže na rozvoj SEC ve vymezeném čase není prostor. Jeden učitel to vnímá jako povinnost rodičů nikoli školy a jeden učitel na tuto otázku neodpověděl.

## 8 DISKUZE

Žijeme v neustále měnícím se světě a výzvy, kterým čelí učitelé společně s žáky, školou a také rodiči se stále stupňují. Nalézt rovnováhu, díky které budeme schopni podporovat akademický, fyzický, sociální i emocionální růst žáků, je stěžejní pro rozvoj morálního úsudku, motivace ke vzdělání, kladných sociálních vztahů a duševního zdraví (Durlak et al., 2011). Sociálně-emocionální učení (SEL) právě o tuto rovnováhu usiluje a nás v rámci našeho výzkumu zajímalo, jak na něj nahlíží učitelé 1. stupně základní školy. Následující text bude obsahovat informace o našich výsledcích, které srovnáme s jinými výzkumy. Kapitola bude rozdělena na výzkumné cíle, ke kterým se budeme snažit objektivně shrnout také mínusy či nedostatečnost našich kroků.

Mezi našimi respondenty, kterých se nám podařilo nasbírat 270, převažovaly ženy s celkovým počtem 263, tedy asi 97 % žen. Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2019) víme, že na základních školách v České republice celkově převažují ženy (přes 90 %), proto lze nepoměr žen a mužů v našem vzorku považovat za adekvátní.

V rámci prvního výzkumného cíle jsme mapovali povědomí učitelů o SEL. Z výsledků jsme zjistili, že 48 % učitelů někdy o SEL slyšelo. Ve srovnání se studií z USA, je to o více než 20 % méně, neboť tam podle Buchanana et al. (2009) o SEL slyšelo 69 % učitelů.

Dále jsme zjišťovali, co podle učitelů spadá pod sociálně-emoční kompetence (SEC). Nejčastěji zmiňovanými kategoriemi byly **vztahové dovednosti** s četností 385 a **sociální citění** s četností 280. O poznání méně bylo uvedeno **sebeuvědomování** (133) a nejméně pak **zodpovědné jednání** s mnohem menší četností, a sice 27. Zodpovědné jednání tak tvoří pouhé 2 % z celkové četnosti (1155). Z toho lze usuzovat, že v českém prostředí se některé kompetence daleko méně berou do úvahy, suspektně jsou také méně rozvíjeny. CASEL (2020) však všech 5 jádrových kompetencí staví na stejnou rovinu, takže je důležité rozvíjet všechny oblasti a nezaměřovat se například primárně jen na sociální kompetence.

V rámci druhého výzkumného cíle jsme mapovali, jak se učitelé zaměřují na rozvoj SEC ve výuce. Z výsledku můžeme vidět (graf č. 4), že se učitelé více často či soustavně zaměřují na sociální kompetence než na emoční kompetence. Podobně dopadla i australská studie Djambazové-Popordanoské (2016), kde učitelé také upřednostňovali sociální

kompetence. V našich výsledcích se na prvních čtyřech příčkách objevují 4 z 6 zmíněných sociálních kompetencí, a sice **respekt k ostatním, ohleduplnost** (263 učitelů), **komunikace a schopnost řešit konflikty** (255), dále **empatie a soucit** (251) a **týmová práce a spolupráce** (239). Nejméně často a soustavně se učitelé zaobírají **zvládnutím stresu** (166) a **kritickým myšlením** (148). V návaznosti na upřednostňování určitých kompetencí, existují studie, které ukazují, že záleží také na zemi a kultuře, kde se SEL aplikuje. Například ve Velké Británii a Řecku se s větší pravděpodobností budou učitelé zaměřovat na intrapersonální dovednosti, zatímco ve Švédsku či Španělsku se s větší pravděpodobností bude klást důraz na mezilidské vztahy (Loinaz, 2017).

Pouze 11 % učitelů uvedlo, že vymezuje rozvoji **SEC speciální čas**. Nejčastěji tento rozvoj probíhá v třídnických hodinách, a to u 20 učitelů. Přesná polovina učitelů (16) vymezuje tento čas více než jedenkrát týdně a 13 učitelů alespoň jedenkrát týdně. 16 učitelů má tento čas nastavený na 1 vyučovací hodinu a 15 učitelů na jednu polovinu vyučovací hodiny či méně.

V návaznosti na poslední dva odstavce můžeme vyvodit, že učitelé sice uvádí, že se zaměřují na jednotlivé oblasti, které rozvíjí SEL, avšak nedělají to systematicky, což poté nemusí být dostatečné. Například Smékalová a Palová (2016) zdůrazňují důležitost systematické práce se SEL, neboť díky tomu může dojít ke skutečnému osvojení trénovaných dovedností. Podobně o tom hovoří také Miovský et al. (2015), který zmiňuje, že programy primární prevence musí být kromě komplexnosti a dlouhodobosti také systematické.

Vzhledem k distanční výuce, která u většiny škol probíhala z důvodu pandemie COVID-19, jsme do dotazníku zařadili také otázky vztahující se k této oblasti. 70 % učitelů se podle odpovědí zaměřuje na duševní pohodu žáků i v průběhu distanční výuky a 71 % na podporu vztahů ve třídě. Nejvíce učitelé zmiňovali, že utváří v hodinách **prostor pro sdílení a povídání si o zážitcích** (pro obě oblasti dohromady 141), **hry** (někteří zmiňovali i speciální hry na telefonu) dohromady 77 učitelů a také **řešení konfliktů** (celkově 65). Pro obě oblasti dohromady pouze 15 učitelů uvedlo **spolupráci s rodiči** a 9 učitelů **spolupráci s psychologem**.

Spolupráce **se školním psychologem** i **kontakt s rodiči** jsou důležitými faktory při práci se SEL. CASEL (2020) uvádí, že pokud školy vytvářejí s rodinou autentické partnerství, mohou díky silným vazbám posilovat také sociální a emoční rozvoj žáků.

CASEL dále uvádí, že podle výzkumů jsou také programy SEL efektivnější, pokud mají přesah až do rodin. Co se týká práce školních psychologů v kontextu SEL, tak zde například Šmahaj a Palová (2020) zdůrazňují, že pro začlenění SEL do českých škol je práce se školními psychology zásadní. Ke spolupráci s psychology nabádá také MŠMT (2021a).

V rámci třetího výzkumného cíle jsme se zaměřili na nástroje užívané učiteli při rozvoji SEC u žáků. Všichni učitelé byli vyzváni, aby zvolili, které metody k tomuto rozvoji užívají. Nejvíce učitelů (76 %) zvolilo metodu **hraní rolí**. 19-20 % učitelů používá **knihy či videa o SEC a projektivní karty**. Srovnáme-li to opět se studií Buchanana et al. (2009), tak zde vyšlo podobně, že 19 % učitelů z jejich studie také čte knihy o SEL a 11 % sleduje videa o SEC.

V návaznosti na tuto otázku vnímáme jako nevýhodu, že nemáme zmapované, co si vlastně učitelé například pod hraním rolí či práci s projektivními kartami představují. Pro budoucí výzkum bychom se určitě na tuto oblast více zaměřili.

Celkově 6 % učitelů uvedlo, že absolvovali či v době dotazování absolvují kurz pro rozvoj SEC. Ve srovnání se studií od autora Loniaz (2017) je naše číslo nízké, neboť v jeho práci prošlo rozvojem SEC 40 % učitelů ve Velké Británii, 38 % ve Švédsku, 34 % v Řecku a 23 % ve Španělsku. Celkově 5 učitelů absolvovalo alespoň 1 kurz pro rozvoj SEC a učitelé měli zkušenost s celkem 4 různými kurzy pro rozvoj SEC, a sice Kočičí zahrada, Dobrý začátek, Druhý krok a Zipyho kamarádi.

3 z 5 učitelů, kteří absolvovali minimálně 1 kurz SEL, odpovědělo, že se cítí po absolvování **více způsobilí k rozvoji SEC** u svých žáků a 4 z těchto 5 **používá program SEL ve výuce**. U učitelů s kurzem pro osobnostní rozvoj se 4 z 10 cítili více způsobilí k rozvoji SEC u žáků a 6 z těchto 10 využívá program SEL ve své výuce. Tato poslední odpověď může působit jako zavádějící, neboť těchto 10 učitelů s kurzem pro osobnostní rozvoj pravděpodobně nezískalo zdroje a postupy z programů SEL.

V této části dotazníku se nám bohužel nepodařilo nasbírat více učitelů s kurzy SEL a výsledky jsou proto nereprezentativní a mohou být zkreslující. V České republice však vyšly studie, které se zabývají jednotlivými kurzy a jejich vlivem na žáky či učitele. Například k programu Dobrý začátek práce autorky Bártové (2020), u Zipyho kamarádů pak práce Žufníčka et al. (2016) či Dománkové (2018). O Kočičí zahradě se zmiňuje Lišková (2018) a velké množství výzkumů k programu Druhý krok (např. Mánková, 2017; Bendlová, 2018; Bašová, 2020; Machů, 2020).

Čtvrtým výzkumným cílem bylo zmapování subjektivního hodnocení vlastních kompetencí třídních učitelů v rozvoji SEC u svých žáků. Učitelé se měli u jednotlivých oblastí ohodnotit známkou jako ve škole od 1 (výborný) po 5 (nedostatečný). Nejlépe se učitelé hodnotili ve **vztahových dovednostech** a v **sociálním citění** se stejnou hodnotou 2,24. Dále blízko sebe **zodpovědné jednání** (2,43), **sebeuvědomování** (2,45) a **seberegulace** (2,48). Většina učitelů se nehodnotila možnostmi „dostatečně“ či „nedostatečně“ pro dané oblasti. Podobně vyšlo také hodnocení učitelů ve schopnosti reagovat v určitých situacích. Výsledky proto můžeme hodnotit kladně, neboť výzkumy potvrzují, že učitelé se silnými SEC lépe zvládají implementaci SEL do výuky (Jones et al., 2013). Pokud bychom tedy předpokládali, že hodnocení učitelů odpovídá jejich reálným kompetencím, máme dobrý předpoklad pro efektivní začlenění SEL.

Posledním výzkumným cílem byl popis postojů třídních učitelů k implementaci SEL do výuky. 81 % učitelů by se **v rozvoji SEC chtěla zlepšovat** a 72 % si dále myslí, že by **rozvoj SEC měl být součástí výuky**. Ve studii z USA vyšly výsledky velmi podobně, a sice 69 % učitelů věří, že by SEC měl být součástí výuky (Buchanan et al., 2009). Dále dle výzkumu Civic Enterprises et al. (2013) 93 % učitelů chtělo větší zaměření SEL ve školách.

Celkově 72 % učitelů, kteří by chtěli zahrnout rozvoj SEC do výuky, bylo dále dotazováno na to, v čem vidí výhody v tomto začlenění. Nejčastěji zmiňovanou oblastí byly **kvalitní vztahy** (64), poté **sebeuvědomování** (46), **příjemné klima** (39) a **celkový rozvoj osobnosti** (36). Pouze 15 učitelů zmínilo **zvládnání stresu** a 8 **zamezení agrese a šikany**.

Naopak ti, kteří začlenění rozvoje SEC do výuky nechtěli (5 % učitelů), byli dotazováni na důvody, které je k tomu vedou. Nejčastěji bylo uváděno, že rozvoj SEC je již **přírozenou a neustálou součástí výuky**. V rámci našeho výzkumu pouze malé množství učitelů nesouhlasí se začleněním SEL do výuky, což je dobrý výsledek, neboť například výzkum Bracketta et al. z roku 2011 svědčí o důležitosti motivace učitelů. Autoři této studie zdůrazňují, že učitelé, kteří nemají o rozvoji SEC dobré přesvědčení, budou s větší pravděpodobností méně kvalitně a systematicky aplikovat tento rozvoj.

Všichni učitelé byli poté dotazováni na to, kde vnímají v případném začleňování SEL do výuky překážky. Tato část dotazníku byla inspirovaná dotazníkem z USA od Buchanana et al. (2009). V našem výzkumu učitelé vnímali největší překážku ve **zdroji pro nákup osnov a metod k rozvoji SEC** (36 % u nás, v USA 42 %), hned poté učitelé uváděli **čas k dispozici pro výuku** (33 % u nás, 63 % v USA). Pouze 13 % učitelů u nás vnímalo

překážku v **čase na přípravu této výuky** (v USA však 52 % učitelů). V obou zemích pod 4 % učitelů vnímalo jako překážky **skepticismus k SEC** či **negativní zkušenost se SEC**.

Co se týká **limitů výzkumů**, tak jisté nevýhody přináší online dotazník. Jeden participant se například ozval s tím, že měl v průběhu vyplňování dotazníku technický problém s internetem a dotazník proto nemohl dokončit. Toto jsou věci, které jako výzkumník nemůžete ovlivnit a v osobním kontaktu by se něco podobného pravděpodobně nestalo. Nemáte také jistotu, že člověk, který vyplňuje online dotazník, je opravdu ten, kterého potřebujete, tedy v našem případě je skutečně učitel 1. stupně základní školy. Na druhou stranu je sběr na internetu poměrně rychlý a bezpečný. Nevýhodou obecně kvantitativního výzkumu ve formě dotazníků je, že se nemůžete respondentů doptat na to, co danou odpovědí přesně mysleli. Mnohdy to zvláště u odpovědí na otevřené otázky není jednoduché poznat. Také naopak, když respondentovi není něco jasné, tak my jako výzkumníci mu nemůžeme dovysvětlit, co daná otázka znamená. Může proto nastat nepochopení z obou stran a následné nejasné vyhotovení. Tyto nevýhody potvrzuje také Ferjenčík (2010). V rámci našeho výzkumu jsme také měli 6 otevřených otázek. U vyhodnocení těchto otázek je úskalí v kategorizování. Odpověď učitele, která byla jen „komunikace“. jsme řadili do stejné kategorie jako delší výrok učitele „*S dětmi si povídám o tom, jak se jim daří, z čeho mají radost, co jim chybí...*“. Jedna kategorie tedy může zahrnovat různé podoby. Tyto vyhodnocené tabulky je proto nutné vnímat jako orientační, přestože jsme při kódování usilovali o co největší přesnost. Mnohdy by bylo dobré, kdybychom se mohli učitelů dále doptat na odůvodnění či dovysvětlení jejich odpovědí, což by bylo možné například přes rozhovory. Na druhou stranu bychom však touto formou neposbírali informace od tolika učitelů. Dále lze předpokládat, že náš dotazník vyplnili nejspíše motivovaní učitelé, což může výsledky taktéž zkreslovat. V dotazníku byly také sebeposuzovací oblasti, kdy posouzení učitelů nemusí být objektivní a odpovídat realitě. Jedním z limitů by také mohlo být statistické zpracování škál Likertova typu. U všech těchto škál jsme neměli normální rozdělení, takže jsme museli zvolit neparametrické testy, které nejsou tak statisticky silné.



Pro budoucí studie bychom rádi uvedli několik oblastí, na které by se výzkumníci mohli zaměřit:

- Více zmapovat metody k rozvoji SEC, které učitelé užívají a jak je užívají.
- Zaměřit se na zkušenosti učitelů s kurzy pro rozvoj SEC.
- Zjistit, co by učitelům pomohlo k většímu začlenění rozvoje SEC do výuky. Například jak odstranit překážky, které v rámci našeho výzkumu uvedli.
- Zmapovat, jak vypadá v rámci rozvoje SEC u žáků spolupráce učitele se školním psychologem.

Toto mapování by mohlo probíhat také kvalitativně formou rozhovorů či fokusní skupiny.

## 9 ZÁVĚR

Naším hlavním cílem bylo zmapovat postoje učitelů k sociálně-emocionálnímu učení (SEL).

Z našeho průzkumu vyplývá, že necelá polovina učitelů (48 %) o SEL někdy slyšela. Dále jsme zjistili, že učitelé příliš nerozlišují mezi sociálními a emočními kompetencemi, neboť je řadili do stejné kategorie nebo jednu kompetenci uváděli u druhé a naopak. Učitelé mezi sociálně-emoční kompetence (SEC) nejčastěji řadí vztahové dovednosti a sociální citění. Méně často zmiňují sebeuvědomování a nejméně pak zodpovědné jednání. Mezi nejčastější konkrétní kategorie učitelé uváděli kvalitní vztahy, empatie a respekt s ohleduplností.

V rámci zaměření učitelů na rozvoj SEC ve výuce jsme zjistili, že největší důraz kladou na respekt a ohleduplnost k ostatním. Zmiňovaná byla často také komunikace či schopnost řešit konflikty. Celkově se učitelé více soustavně zaměřují na sociální kompetence. Pouze 11 % učitelů vymezuje rozvoji SEC speciální čas ve výuce. Devět učitelů uvedlo, že u nich probíhá rozvoj SEC 1x týdně po dobu jedné vyučovací hodiny. Sedm učitelů zmínilo, že rozvíjí SEC vícekrát za týden, ale po dobu kratší, než je jedna polovina vyučovací hodiny. Z těchto výsledků můžeme vyvodit, že většina učitelů uvádí, že se na jednotlivé oblasti pro rozvoj SEC zaměřují, avšak nedělají to příliš systematicky.

V současné době, kdy je vzdělávání značně ovlivněno pandemií COVID-19, se 70 % učitelů zaměřuje na duševní pohodu žáků a 71 % na vztahy ve třídě i v průběhu distanční výuky. Mezi nejčastější postupy uváděli učitelé prostor pro sdílení a povídání si, dále různé hry či okamžité řešení konfliktů i přes online výuku. Pouze 3 % učitelů s distanční výukou uvedlo v rámci těchto otázek spolupráci se školním psychologem.

Ze všech učitelů uvedlo 6 %, že absolvovalo kurz SEL. Z výsledků jsme poté zjistili, že pouze 5 učitelů absolvovalo kurz přímo zaměřený na rozvoj SEC. Učitelé uvedli tyto kurzy: Kočičí zahrada, Dobrý začátek, Druhý krok a Zipyho kamarádi. Zbytek učitelů uvedlo kurzy, které jsme zařadili pod osobnostní rozvoj.

Při subjektivním hodnocení učitelů svých vlastních kompetencí pro rozvoj SEC se učitelé hodnotili poměrně kladně. Hodnocení probíhalo jako ve škole, a sice učitelé se měli ohodnotit známkou v jednotlivých oblastech. Pro sociální citění a vztahové dovednosti vyšla hodnota 2,24, pro zodpovědné jednání 2,34, sebeuvědomování 2,45 a seberegulace 2,48.

Zlepšit se v rozvoji SEC by chtělo 81 % učitelů a 72 % si myslí, že by tento rozvoj měl být součástí výuky. Největší výhodu učitelé při začlenění rozvoje SEC do výuky viděli ve zkvalitnění vztahů, zlepšeném sebeuvědomování žáků a příjemnějším třídním klimatu. Učitelé, kteří si začlenění rozvoje SEC nepřejí (5 % učitelů), nejčastěji vnímají tento rozvoj jako přirozenou součást výuky, kterou není třeba více rozšiřovat. Menší část také uvedla, že je výuka již přeplněná a na tento rozvoj není prostor. Největší překážkou dle všech učitelů pro začlenění rozvoje SEC do výuky jsou zdroje pro nákup osnov a metod. Následně učitelé zmiňují čas k dispozici pro výuku a částečně také svou současnou úroveň vzdělání v SEL.

Tato práce může posloužit jako orientační přehled postojů učitelů k SEL v České republice. Z výsledků můžeme vidět, že většina učitelů by minimálně o větší znalost SEL stála. Velká část si také myslí, že rozvoj SEC patří do výuky, takže můžeme předpokládat, že rozšíření kurzů SEL by učitelé uvítali.

# SOUHRN

Tato práce se zabývá povědomím třídních učitelů prvního stupně základní školy o sociálně-emocionálním učení (SEL). V poslední době se SEL v České republice stále rozšiřuje, učitelé se účastní kurzů a workshopů, ale doposud nejsou zmapované jejich postoje a názory.

Osobnost učitele hraje velkou roli, neboť právě on má vliv na celou výuku a následné vzdělávání žáků. Ve spojení s učitelstvím je důležité klást důraz na nepřetržitý vývoj profese a také celého systému školy. Tento fakt potvrzuje Spilková (1996), která vytyčuje, že není důležité jen to, co má učitel učit, ale také to, jak to má učit. Podobně hovoří také Průcha et al. (2013), který učitele vybízí k aktivní interakci mezi žáky a okolím, tedy i mezi rodiči, učitelským týmem a veřejností. Také jiní autoři zmiňují důležitost celoživotního rozvoje učitelů a zdůrazňují jaké dovednosti a znalosti by měli učitelé mít (Vališová et al., 2011). Je však problematické hodnotit učitele v tom, jak jsou ve svých kompetencích úspěšní. Dalším problémem u určování kompetencí učitelů je jejich pracovní zátěž a fyzické a psychické kapacity, které má každý člověk jinak omezené (Šimíčková-Čížková, 2010). Dle studií zaměřených na pracovní zátěž jsou učitelé přetěžováni, neboť podle výsledků pracují zhruba o 5 hodin déle, než mají zákonem stanovené (Kurelová et al., 2000, in Blížkovský et al., 2000). To je jedním z důvodů, proč je důležité, aby na svém psychickém zdraví učitelé pracovali. Velký vliv má například self-efficacy učitelů, což dokazuje mnoho studií (např. Skaalvik & Skaalvik, 2007; Wolters & Daugherty, 2007; Kooij et al., 2008; Klassen & Chiu, 2010).

Jak jsme již zmínili, učitelé mají velký vliv na své žáky a důležitou roli mají také v podpoře jejich duševního zdraví. Učitel je pro své žáky vzorem, který se často snaží napodobit. Důležité proto je sociální a také emoční dovednosti dětem prakticky představovat, a ne o nich pouze mluvit (Zitková, 2014). V rámci současné koronavirové situace nastaly všude ve světě, tedy také ve škole, významné změny. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2021) proto představilo metodiku, která se zabývá duševním zdravím žáků v distanční výuce a může být pro učitele zdrojem v této nelehké době. Více než kdy jindy zdůrazňuje riziko stresu, který může být v současné době u žáků zvýšený a další ohrožení vztahující se k distanční výuce a stavu žáků obecně.

V návaznosti na předchozí informace je jednou z cest, jak se zaměřit na duševní zdraví a celkově na lepší život žáků, sociálně-emoční učení (SEL). Tento koncept vymezuje americká organizace s názvem *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL). SEL chápeme jako proces, díky kterému získáváme a uplatňujeme znalosti, dovednosti a postoje k rozvoji zdravé identity člověka. SEL se skládá z pěti jádrových kompetencí, které jsou navzájem propojené a jsou si rovné. První kompetencí sebeuvědomování, které zahrnuje schopnost pochopit své emoce, myšlenky a hodnotu. Druhou kompetencí je seberegulace, jež pomáhá efektivně zvládat své emoce, myšlenky a chování. Další je sociální citění, které chápeme jako porozumění ostatním, schopnost soucítit s druhými a vcítit se do nich. Zodpovědné jednání je čtvrtou oblastí SEL. Tato kompetence člověku napomáhá činit ohleduplná a konstruktivní rozhodnutí. Poslední kompetencí SEL jsou pak vztahové dovednosti, díky kterým člověk například dokáže navazovat a udržovat zdravé a podpůrné vztahy (CASEL, 2020). Metodiky konkrétních programů SEL mohou učitelé aplikovat při rozvoji sociálně-emočních kompetencí ve třídě, což dle výzkumů vede ke zkvalitnění sociálního prostředí tříd, ke zdravému rozvoji identit žáků, k navození a udržení podpůrných vztahů a podobně (Durlak et al., 2015; CASEL, 2020).

O potřebě takto zaměřeného výzkumu svědčí fakt, že v zahraničí byla již publikována řada studií na toto téma (např. Buchanan et al., 2009; Brackett et al., 2011; Youngblood, 2015; Martinsone & Damberg, 2016; Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017; Loinaz, 2017).

Hlavním výzkumným cílem bylo nashromáždit informace o povědomí třídních učitelů prvního stupně základních škol o SEL. Stanovili jsme si pět výzkumných cílů:

1. Popsat, co podle třídních učitelů spadá pod sociálně-emoční kompetence (SEC).
2. Prozkoumat, do jaké míry se třídní učitelé zaměřují na rozvoj sociálně-emočních kompetencí (SEC) ve výuce.
3. Zmapovat nástroje, které třídní učitelé využívají v rámci rozvoje SEC u žáků.
4. Zmapovat hodnocení vlastních kompetencí třídních učitelů pro rozvoj SEC žáků.
5. Popsat postoj třídních učitelů k implementaci sociálně-emočního učení (SEL) do výuky.

Naše práce je deskriptivní studie, která charakterem odpovídá kvantitativnímu výzkumu. Jako výzkumnou metodu jsme zvolili on-line dotazník, který se skládá převážně z uzavřených otázek, ale taky z šesti otevřených. Byl vytvořený na platformě Google Forms

a respondenti se k němu mohli dostat přes odkaz. Sběr probíhal celkově 6 týdnů. Odkaz na dotazník byl sdílen na Facebooku převážně v soukromých skupinách učitelů a dále také přes školní e-maily. Dotazník vyplnilo 315 učitelů, ze kterých bylo následně vybráno 270 třídních učitelů, kteří odpovídali naší cílové skupině. Tento konečný počet představoval 264 žen a 5 mužů s průměrným věkem 46 let a průměrnou délkou praxe 19,38 let. Výsledky z dotazníku byly zpracovány v programu Microsoft Excel 16.0 a také v programu Statistica 13.4. Data z otevřených otázek jsme kódovali a vytvořené kódy postupně zařazovali a zobecňovali do vzniklých kategorií.

Z výsledků víme, že necelá polovina učitelů (48 %) někdy o SEL slyšela. Mezi sociálně-emoční kompetence (SEC) nejčastěji řadí vztahové a sociální dovednosti, nejméně pak zodpovědné jednání. Nejvíce učitelů pak mezi konkrétní příklady uvedlo respekt a ohleduplnost k ostatním, dále komunikaci a řešení konfliktů. Pouze 11 % učitelů vymezuje rozvoji SEC speciální čas ve výuce. Nejčastěji pak 1x týdně po dobu 1 vyučovací hodiny či vícekrát týdně po dobu kratší než 1 polovina vyučovací hodiny. Něco málo přes 70 % učitelů se při distanční výuce zaměřuje také na duševní pohodu žáků a vztahy ve třídě. Nejčastěji formou sdílení a povídání. Pouze 5 učitelů z našeho vzorku uvedlo, že prošlo kurzem SEL, mezi kterými zmínili Kočičí zahradu, Dobrý začátek, Druhý krok a Zipyho kamarády. Mezi nejčastěji zmiňované metody, které učitelé uvedli, že používají k rozvoji SEC, patří tzv. hraní rolí.

Při subjektivním hodnocení vlastních kompetencí se učitelé hodnotili poměrně kladně. Známkování bylo jako ve škole (1 – výborný až po 5 – nedostatečný) a pro sociální citění a vztahové dovednosti vyšla průměrná známka 2,24, pro zodpovědné jednání 2,34, sebeuvědomování 2,45 a seberegulace 2,48.

Většina učitelů (81 %) by se v rozvoji SEC chtěla zlepšovat a velká část (72 %) si také myslí, že by rozvoj SEC měl být součástí výuky. Největší výhodu učitelé vidí v případném zkvalitnění vztahů ve třídě, zlepšeném sebeuvědomování žáků a příjemnějším třídním klimatu. Největšími překážkami pro učitele v začlenění SEL jsou zdroje pro nákup osnov a metod k rozvoji SEC, čas k dispozici na výuku a částečně také jejich současná úroveň v SEL.

# LITERATURA

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman & Company. <https://ilib.eu/book/2708361/d4ef2e>

Bártová, S. (2020). *Metodika dobrý začátek jako forma prevence problémového chování u dětí předškolního věku* [Bakalářská práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy.  
<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/118202/130278340.pdf?sequence=1>

Bašová, R. (2020). *Rozvíjení vybraných kognitivních funkcí prostřednictvím programu Druhý krok* [Bakalářská práce, Univerzita Palackého]. Theses.  
[https://theses.cz/id/9acw4u/BP\\_Baov\\_Renata.pdf](https://theses.cz/id/9acw4u/BP_Baov_Renata.pdf)

Bendlová, L. (2018). *Vliv programu Druhý krok na verbální schopnosti* [Bakalářská práce, Univerzita Palackého]. Theses.  
[https://theses.cz/id/edrfgn/Bendlov\\_bakalsk\\_prce.pdf](https://theses.cz/id/edrfgn/Bendlov_bakalsk_prce.pdf)

Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Grada.

Blížkovský, B., Kučerová, S., & Kurelová, M. (2000). *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Konvoj.

Brackett, M., Reyes, M., Rivers, S., Elbertson, N., & Salovey, P. (2011). Assessing Teachers' Beliefs About Social and Emotional Learning, *30*(3), 219–236.  
<https://doi.org/10.1177/0734282911424879>

Buchanan, R., Gueldner, B., Tran, O., & Merrell, K. (2009). Social and Emotional Learning in Classrooms: A Survey of Teachers' Knowledge, Perceptions, and Practices., *25*(2), 187-203. <https://doi.org/10.1080/15377900802487078>

Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Grada.

CASEL. (2012). The 2013 CASEL guide: Effective Social and Emotional Learning Programs - Preschool and Elementary School Edition. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide.pdf>

CASEL. (2020). CASEL's SEL framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?. <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/10/CASEL-SEL-Framework-10.2020-1.pdf>

Civic Enterprises, Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools*. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/the-missing-piece.pdf>

Collie, R., Shapka, J., & Perry, N. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>

Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education, 33*(4), 423–443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>

Djambazova-Popordanoska, S. (2016). *Teachers' perspectives and practices on Social and Emotional Learning: Multiple case study approach* [Doctoral dissertation, Deakin University]. Dro Deakin University. <http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30085447/djambazovapopordanoska-teachers-2016A.pdf>

Dobrovolná, S., Havrda, M., Havrdová, E., Škarková, L., & Vyhnánková, K. (2015). *Dobrý začátek: ověřené postupy pro učitelky mateřských škol*. Schola Empirica.

Dománková, H. (2018). *Preventivní politiky v oblasti duševního zdraví dětí na školách* [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/94734/120289918.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of schoolbased universal interventions. *Child Development, 82*(1), 402-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R., & Gullota, T. (2015). *Handbook of social and emotional learning : research and practice*. The Guilford Press.

Esen-Aygun, H., & Sahin-Taskin, C. (2017). Teachers' Views of Social-Emotional Skills and Their Perspectives on Social-Emotional Learning Programs. *Journal of Education and Practice, 8*(7), 205-215.



Fenstermacher, G. (1994). Chapter 1: The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20(1), 3–56. <https://doi.org/10.3102/0091732x020001003>

Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši (2.)*. Portál.

Gillernová, I. (2003). Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, 13(2), 83-94.

Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>

Göncz, L. (2017). Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 75–95. <https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1339572>

Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385-398.

Jennett, H., Harris, S., & Mesibov, G. (2003). Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout Among Teachers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583–593. <https://doi.org/10.1023/b:jadd.000000599>

Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Jones, S., & Bouffard, S. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>

Jones, S., Bouffard, S., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>

Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

Kooij, D., de Lange, A., Jansen, P., & Dijkers, J. (2008). Older workers' motivation to continue to work: five meanings of age. *Journal of Managerial Psychology*, 23(4), 364–394. <https://doi.org/10.1108/02683940810869015>

Lišková, O. (2018). *Prevence šikany na 1. stupni ZŠ* [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/97834/120294174.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Loinaz, E. (2017). *Emotions in the classroom: Teachers' perceptions and practice of social and emotional education in four countries* [Doctoral dissertation, University College London]. UCL discovery. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10043036/>

Machů, A. (2020). *Působení programu Druhý krok na sociálně-emocionální vývoj dětí předškolního věku* [Diplomová práce, Univerzita Palackého]. Theses. [https://theses.cz/id/11we8v/Machu\\_-\\_diplomova\\_prace.pdf](https://theses.cz/id/11we8v/Machu_-_diplomova_prace.pdf)

Mánková, K. (2017). *Preventivní program "Druhý krok" a psychosociální klima školní třídy* [Diplomová práce, Univerzita Palackého]. Theses. [https://theses.cz/id/pp3mpy/Kristna\\_Mnkov\\_Diplomov\\_prce.pdf](https://theses.cz/id/pp3mpy/Kristna_Mnkov_Diplomov_prce.pdf)

Martinsons, B., & Damberg, I. (2016). Qualitative analysis of teachers' written self-reflections after implementation of a social-emotional learning program in Latvia. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(4), 215–225. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1225236>

Miovský, M., Aujezká, A., Burešová, I., Čablová, L., Červenková, E., Jírová Exnerová, M., Fialová, H., Gabrhelík, R., Hašan, P., Hrichová, K., Charvát, M., Jurystová, L., Kaufová, T., Kolářová, P., Kubišová, P., Macková, L., Maierová, E., ..., & Žaloudíková, I. (2015). *Programy a intervence školské prevence rizikového chování (2.)*. Lidové noviny.

MŠMT. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Retrieved from <https://www.msmt.cz/file/50371/>

MŠMT. (2021a). *Distanční výuka a duševní zdraví - metodické doporučení pro školy*. [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/03/Distancni\\_vyuka\\_a\\_dusevni\\_zdravi\\_MD\\_pro\\_skoly.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/03/Distancni_vyuka_a_dusevni_zdravi_MD_pro_skoly.pdf)

- MŠMT. (2021b). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.  
[http://www.nuv.cz/file/4982\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/4982_1_1/)
- MŠMT, & NPI. (2020). *Psychologická pomoc - podpora pedagogům i rodičům*.  
Koronavirus.edu. Retrieved from <https://koronavirus.edu.cz/psychologicka-pomoc>
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník (7., aktualiz. a rozš. vyd)*. Portál.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 518–524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Smékalová, E., & Palová, K. (2016). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie, 16*(3), 246–254.
- Spilková, V. (1996). Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika, 46*(2), 135-146.
- Střelec, S., & Krátká, J. (2011). Specifikace podpory zdraví žáků při činnostech třídního učitele na základní a střední škole. In E. Řehulka, *Škola a zdraví 21. století* (1 ed., pp. 95-112). Masarykova univerzita.  
[https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/40/texty/cze/09\\_strelec\\_kratka\\_cze.pdf](https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/40/texty/cze/09_strelec_kratka_cze.pdf)
- Šimíčková-Čížková, J. (2010). *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostravská Univerzita.
- Šmahaj, J., & Palová, K. (2020). Školní psychologové a sociálně-emocionální učení. *E-psychologie, 14*(1), 1-18. <https://doi.org/10.29364/epsy.363>
- The Economist Intelligence Unit. (2019). Emotion and cognition in the age of artificial intelligence: A well-being agenda for 21st century skills.  
[https://edudownloads.azureedge.net/msdownloads/emotion\\_and\\_cognition\\_ai.pdf](https://edudownloads.azureedge.net/msdownloads/emotion_and_cognition_ai.pdf)
- Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele (2., rozš. a aktualiz. vyd)*. Grada.

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. (2007). <https://www.msmt.cz/file/38844/download/>

Wolters, C., & Daugherty, S. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181–193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1>

Youngblood, S. (2015). *Teachers' perspective on implementing social-emotional standards* [Doctoral dissertation, Walden University]. ScholarWorks. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/1527/>

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce. <http://www.ceskyfocalpoint.cz/wp-content/uploads/2018/04/262-2006.pdf>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2016). [https://www.msmt.cz/file/37360\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/37360_1_1/)

Zitková, H. (2014). *Rozvoj sociálních dovedností u žáků na I. stupni základních škol*. Univerzita Pardubice.

Žufníček, J., Gricová, J., Běláček, J., Dosoudil, P., Čermáková, M., & Papežová, H. (2016). Zpráva z evaluace programu Zipyho kamarádi v ČR. [https://zipyhokamaradi.cz/wp-content/uploads/2020/02/Zipyevaluace\\_zprava\\_CZloga.pdf](https://zipyhokamaradi.cz/wp-content/uploads/2020/02/Zipyevaluace_zprava_CZloga.pdf)

# PŘÍLOHY

## Seznam příloh:

**Příloha č. 1:** Abstrakt v českém jazyce

**Příloha č. 2:** Abstrakt v anglickém jazyce (*Abstract of Bachelor Thesis*)

**Příloha č. 3:** Ukázkové části dotazníku (úvod, otázková část, závěr)

**Příloha č. 4:** Letáček přikládáný k odkazu na dotazník a úvodnímu textu

**Příloha č. 5:** Graf: Zastoupení škol podle počtu žáků

**Příloha č. 6:** Tabulka: Povědomí o emočních kompetencích

**Příloha č. 7:** Tabulka: Povědomí o sociálních kompetencích

**Příloha č. 8:** Tabulka: Povědomí o sociálně-emočních kompetencích (nezkrácená)

**Příloha č. 9:** Tabulka: Jednotlivé dvojice oblastí pro rozvoj SEC a jejich p-hodnoty

**Příloha č. 10:** Tabulka: Podpora duševní pohody při distanční výuce (nezkrácená)

**Příloha č. 11:** Tabulka: Podpora vztahů ve třídě při distanční výuce (nezkrácená)

**Příloha č. 12:** Tabulka: Jednotlivé dvojice kategorií SEC a jejich p-hodnoty

**Příloha č. 13:** Srovnání odpovědí učitelů, zdali by se chtěli rozvíjet v SEL a délky praxe

**Příloha č. 14:** Tabulka: Jaké výhody vnímají učitelé, kteří by chtěli rozvoj SEC zahrnout do výuky? (nezkrácená)

**Příloha č. 15:** Seznam obrázků, tabulek a grafů

## **Abstrakt bakalářské práce**

**Název práce:** Povědomí pedagogů o sociálně-emocionálním učení

**Autor práce:** Markéta Zubková

**Vedoucí práce:** Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

**Počet stran a počet znaků:** 76 stran, 128 900 znaků

**Počet příloh:** 15

**Počet titulů použité literatury:** 59

### **Abstrakt:**

Tato práce se zabývá povědomím třídních učitelů o sociálně-emocionálním učení. Klade si za cíl zmapovat postoje, názory a zkušenosti učitelů s tímto konceptem. Jedná se o orientační výzkum, který byl realizován kvantitativní formou on-line dotazníku vlastní konstrukce. Respondenti se výzkumu účastnili na základě dobrovolnosti, příležitostného výběru a metodou sněhové koule. Výsledný výzkumný soubor se skládal z 270 třídních učitelů 1. stupně základních škol. Mezi nimi se nacházelo 264 žen a 6 mužů ve věku od 21 do 72 let s průměrnou délkou praxe 19,38 let. Z výsledků vyšlo, že necelá polovina učitelů pojem sociálně-emocionální učení někdy zaznamenala. Pouze malá část učitelů tomuto konceptu vymezuje ve výuce speciální čas. Většina učitelů by se však chtěla zlepšovat v rozvoji sociálně-emočních kompetencí u svých žáků a velká část by jej také zařadila do výuky.

**Klíčová slova:** třídní učitel, sociálně-emocionální učení, sociálně-emoční kompetence

## **Abstract of Bachelor thesis**

**Title Case:** Teachers' awareness of social-emotional learning

**Author:** Markéta Zubková

**Supervisor:** Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

**Number of pages and characters:** 76 pages, 128 900 characters

**Number of appendices:** 15

**Number of references:** 59

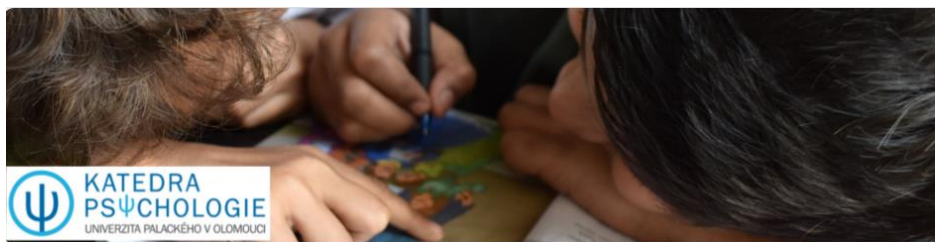
### **Abstract:**

The topic of this bachelor's thesis is the awareness of class teachers about social-emotional learning. The aim is to map the attitudes, opinions, and experiences of teachers regarding this concept. An indicative research was conducted for this thesis, which falls under a quantitative form. The data was collected through an online questionnaire created by the author. Participation in this research was voluntary and participants were selected via occasional selection and snowball method. The research group consisted of 270 1<sup>st</sup> grade elementary school class teachers, 264 women and 6 men aged 21 to 72 with an average practice length of 19.38 years. The results show that less than half of the teachers are aware of socio-emotional learning. Only a small proportion of teachers utilise this concept at a specially defined time in class. Most teachers want to improve the development of their pupils' social-emotional competencies and a large part would also include this concept in teaching.

**Key words:** class teacher, social-emotional learning, social-emotional competencies

## ***Příloha č. 3: Ukázkové části dotazníku (úvod, otázková část, závěr)***

### **Úvod**



## **Školní dotazníková studie**

Dobrý den,

děkujeme, že jste se rozhodli vyplnit náš dotazník. Pomůžete nám tím zmapovat situaci školství v České republice.

Dotazník je určen pro učitele 1. stupně běžné základní školy.

Prosíme, i když pro Vás nebudou některé oblasti v dotazníku známé, bude velmi přínosné, když jej upřímně vyplníte.

Vyplnění je zcela ANONYMNÍ a výsledky poslouží pouze k výzkumným účelům. Dotazník obsahuje převážně výběr z možností. Jeho vyplnění Vám zabere asi 10-15 minut.

Markéta Zubková  
e-mail: [marketa.zubkova01@upol.cz](mailto:marketa.zubkova01@upol.cz)

### **Otázková část**

#### **2/5 Postoje k sociálně-emočním kompetencím**

Slyšel/a jste někdy o sociálně-emočním učení? \*

- Ano.
- Ne.
- Nevím.

Co podle Vás spadá do sociálních kompetencí? \*

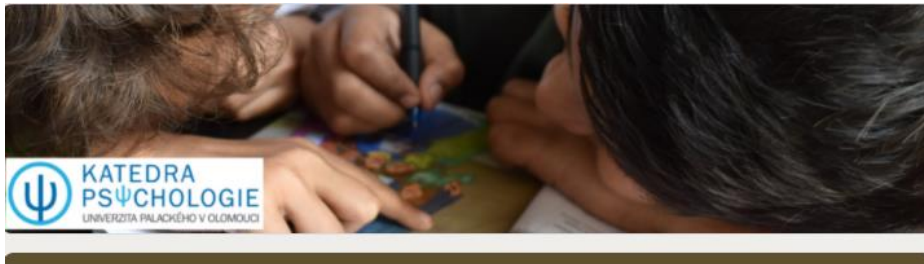
Vaše odpověď

Co podle Vás spadá do emočních kompetencí? \*

Vaše odpověď



## Závěr



## Školní dotazníková studie

Děkujeme Vám za účast na dotazníku.

Vyplněný dotazník prosím zakončete kliknutím na tlačítko "ODESLAT".  
Vážíme si Vaší ochoty a Vašeho času.

V případě zájmu o zaslání výsledků naší studie, napište do poznámky Vaši e-mailovou adresu. Do poznámek je také možné napsat jakoukoliv připomínku.

Odesláním souhlasíte se zpracováním Vámi vyplněných údajů.

Přejeme Vám, ať Vás profese učitele baví a naplňuje.

Markéta Zubková  
e-mail: [marketa.zubkova01@upol.cz](mailto:marketa.zubkova01@upol.cz)

Prostor pro Vaše poznámky:

Vaše odpověď

---

---

---

## MILÁ PANÍ UČITELKO MILÝ PANE UČITELI

Je pro Vás důležité, jak se žáci cítí?  
Vnímáte dobré vztahy ve třídě jako podstatné?  
Chtěli byste umět předejít konfliktům ve třídě?

**Ať už jste na tyto otázky odpověděli ANO či NE,  
zajímá nás Váš názor!**

---

Hledáme **učitele prvního stupně** pro náš výzkum k bakalářské práci. Vaší účastí na vyplnění **dotazníku** nám pomůžete zmapovat situaci školství v České republice.

*Zaměřujeme se například na vztahy ve třídě, řešení konfliktů, prevenci ...  
a **Vaše postoje a názory jsou pro nás důležité!***



---

V případě zájmu Vám po zpracování zašleme výsledky našeho zkoumání.  
Pro jakékoliv další dotazy se na mě neváhejte obrátit.

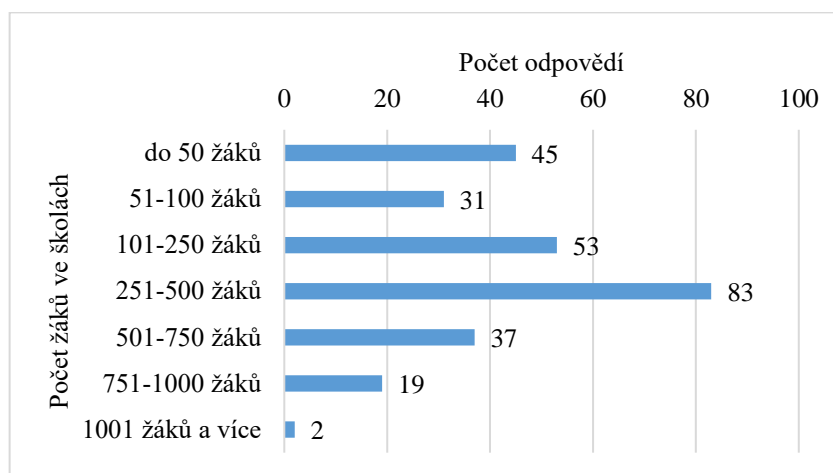


Markéta Zubková  
marketa.zubkova01@upol.cz

---

---

**Příloha 5: Graf: Zastoupení škol podle počtu žáků**



**Příloha 6: Tabulka: Povědomí učitelů o emočních kompetencích**

Kategorie	Emočních kompetence	Ano	Nevím	Ne	Celkem
Sebeuvědomování	Sebeuvědomování	14	3	8	25
	Vnímání svých emocí	13	6	4	23
	Cílevědomost	5	3	3	11
	Zdravé sebevědomí	3	1	2	6
	Sebepřijetí	5	0	2	7
	Konstruktivní kritika	3	1	1	5
	Sebedůvěra	2	1	1	4
Seberegulaci	Ovládnání emocí	30	18	19	67
	Seberegulace	17	11	14	42
	Zvládnání chování	18	2	1	21
	Zvládnání stresu	10	6	1	17
	Asertivita	6	0	0	6
Zodpovědné jednání	Zodpovědné chování	5	2	0	7
	Ohleduplná rozhodnutí	4	0	0	4
Sociální citění	Empatie	48	16	28	92
	Respekt a ohleduplnost	14	6	3	23
	Spravedlnost	1	0	0	1
Vztahové dovednosti	Kvalitní vztahy	20	6	4	30
	Týmová práce a spolupráce	11	4	1	16
	Vzájemná pomoc	4	6	1	11
	Konstruktivní řešení konfliktů	4	4	0	8
	Vhodné klima	1	2	1	4
	Komunikace	0	1	3	4
Jiné sociálně-emoční kompetence	Umět projevit pocity a emoce	22	11	9	42
	Emoce, pocity, city	15	11	7	33
	Radost, pozitivní myšlení	10	3	3	16
Jiné	Nevím	0	5	2	7
	Bez odpovědi	1	5	0	6
	Různě	1	0	1	2

**Příloha 7: Tabulka: Povědomí učitelů o sociálních kompetencích**

<b>Kategorie</b>	<b>Sociální kompetence</b>	<b>Ano</b>	<b>Nevím</b>	<b>Ne</b>	<b>Celkem</b>
Sebeuvědomování	Sebeuvědomování	12	5	4	21
	Sebedůvěra	4	2	1	7
	Cílevědomost	5	1	1	7
	Sebepřijetí	3	5	1	9
	Konstruktivní kritika	1	0	0	1
Seberegulace	Asertivita	8	5	4	17
	Seberegulace	4	4	0	8
	Zvládnání chování	7	2	3	12
	Samostatnost	6	0	2	8
	Ovládnání emocí	3	0	0	3
	Zvládnání stresu	3	0	0	3
Zodpovědné jednání	Zodpovědné chování	10	2	0	12
	Ohleduplné rozhodnutí	4	0	0	4
Sociální citění	Empatie	23	8	7	38
	Respekt a ohleduplnost	22	9	14	45
	Naslouchání a opora	10	5	3	18
	Spravedlnost	7	3	0	10
	Sociální citění	4	0	4	8
Vztahové dovednosti	Kvalitní vztahy	58	24	31	113
	Komunikace	51	17	19	87
	Týmová práce a spolupráce	28	23	18	69
	Konstruktivní řešení konfliktů	13	6	5	24
	Vzájemná pomoc	6	6	7	19
Jiné	Bez odpovědi	5	4	0	9
	Různě	1	2	1	4
	Nevím	0	3	1	4
	Sebeobsluha, hygiena	2	1	0	3

**Příloha 8: Tabulka: Povědomí o sociálně-emočních kompetencích (nezkrácená)**

<b>Kategorie</b>	<b>Sociálně-emoční kompetence</b>	<b>Celkem</b>
Sebeuvědomování	Sebeuvědomování	46
	Vnímání svých emocí	23
	Cílevědomost	18
	Sebedůvěra	18
	Sebepřijetí	16
	Zdravé sebevědomí	6
	Konstruktivní kritika	6
Seberegulaci	Ovládání emocí	70
	Seberegulace	50
	Zvládání chování	33
	Asertivita	23
	Zvládání stresu	20
	Samostatnost	8
Zodpovědné jednání	Zodpovědné chování	19
	Ohleduplná rozhodnutí	8
Sociální citění	Empatie	130
	Respekt a ohleduplnost	113
	Naslouchání a opora	18
	Spravedlnost	11
	Sociální citění	8
Vztahové dovednosti	Kvalitní vztahy	143
	Komunikace	91
	Týmová práce a spolupráce	85
	Konstruktivní řešení konfliktů	32
	Vzájemná pomoc	30
	Vhodné klima	4
Jiné sociálně-emoční kompetence	Umět projevit pocity a emoce	42
	Emoce, pocity, city	33
	Radost, pozitivní myšlení	16
Jiné	Bez odpovědi	15
	Nevím	11
	Různě	6
	Sebeobsluha, hygiena	3

**Příloha č. 9: Tabulka: Jednotlivé dvojice oblastí pro rozvoj SEC a jejich p-hodnoty**

Dvojice		P-hodnoty
Respekt k ostatním a ohleduplnost	Kritické myšlení	<0,001
Zvládání stresu	Respekt k ostatním a ohleduplnost	<0,001
Porozumění svým myšlenkám, emocím a hodnotám	Respekt k ostatním a ohleduplnost	<0,001
Komunikace a schopnost řešit konflikty	Kritické myšlení	<0,001
Respekt k ostatním a ohleduplnost	Předvídání a hodnocení důsledků chování	<0,001
Znalost svých silných a slabých stránek	Respekt k ostatním a ohleduplnost	<0,001
Empatie a soucit	Kritické myšlení	<0,001
Zvládání stresu	Empatie a soucit	<0,001
Zvládání stresu	Komunikace a schopnost řešit konflikty	<0,001
Schopnost plánovat a plnit své cíle	Respekt k ostatním a ohleduplnost	<0,001
Týmová práce a spolupráce	Kritické myšlení	<0,001
Porozumění svým myšlenkám, emocím a hodnotám	Komunikace a schopnost řešit konflikty	<0,001
Porozumění svým myšlenkám, emocím a hodnotám	Empatie a soucit	<0,001
Komunikace a schopnost řešit konflikty	Předvídání a hodnocení důsledků chování	<0,001
Empatie a soucit	Předvídání a hodnocení důsledků chování	<0,001
Znalost svých silných a slabých stránek	Empatie a soucit	<0,001
Znalost svých silných a slabých stránek	Komunikace a schopnost řešit konflikty	<0,001
Zvládání stresu	Týmová práce a spolupráce	<0,001
Schopnost plánovat a plnit své cíle	Komunikace a schopnost řešit konflikty	<0,001
Schopnost plánovat a plnit své cíle	Empatie a soucit	<0,001
Respekt k ostatním a ohleduplnost	Týmová práce a spolupráce	<0,001
Respekt k ostatním a ohleduplnost	Empatie a soucit	<0,001
Porozumění svým myšlenkám, emocím a hodnotám	Týmová práce a spolupráce	<0,001
Týmová práce a spolupráce	Předvídání a hodnocení důsledků chování	<0,001
Znalost svých silných a slabých stránek	Kritické myšlení	<0,001
Respekt k ostatním a ohleduplnost	Komunikace a schopnost řešit konflikty	<0,001
Znalost svých silných a slabých stránek	Týmová práce a spolupráce	<0,001
Schopnost plánovat a plnit své cíle	Týmová práce a spolupráce	<0,001
Předvídání a hodnocení důsledků chování	Kritické myšlení	<0,001
Porozumění svým myšlenkám, emocím a hodnotám	Kritické myšlení	<0,001
Schopnost plánovat a plnit své cíle	Kritické myšlení	<0,001
Komunikace a schopnost řešit konflikty	Týmová práce a spolupráce	<0,001
Znalost svých silných a slabých stránek	Zvládání stresu	<0,001
Zvládání stresu	Předvídání a hodnocení důsledků chování	<0,001
Porozumění svým myšlenkám, emocím a hodnotám	Zvládání stresu	<0,001
Zvládání stresu	Schopností plánovat a plnit své cíle	<0,001
Empatie a soucit	Týmová práce a spolupráce	0,003
Zvládání stresu	Kritické myšlení	0,161
Porozumění svým myšlenkám, emocím a hodnotám	Znalost svých silných a slabých stránek	0,491
Empatie a soucit	Komunikace a schopnost řešit konflikty	0,605

Porozumění svým myšlenkám, emocím a hodnotám	Předvídání a hodnocení důsledků chování	0,619
Znalost svých silných a slabých stránek	Schopností plánovat a plnit své cíle	0,703
Znalost svých silných a slabých stránek	Předvídání a hodnocení důsledků chování	0,796
Porozumění svým myšlenkám, emocím a hodnotám	Schopností plánovat a plnit své cíle	0,874
Schopnost plánovat a plnit své cíle	Předvídání a hodnocení důsledků chování	0,918

**Příloha č. 10:** Tabulka: Podpora duševní pohody při distanční výuce (nezkrácená)

Pořadí	Zmíněné oblasti učitelů	Četnost
1	Prostor pro sdílení, povídání si o zážitcích	75
2	Podpora, pochvala, motivace	43
3	Individuální přístup ke každému jednotlivci, individuální schůzky	40
4/5	Různé hry na telefonu	32
4/5	Udržení dobrého klimatu třídy	32
6	Komunikační kruh	23
7	Řešení konfliktů	21
8	Tvorba důvěry a bezpečného prostředí	18
9	Třídnické hodiny	16
10	Přestávky mezi aktivitami, relaxační chvílky	15
11	Kontakt s rodiči	14
12	Zpětná vazba, formativní hodnocení	11
13/14	Dodržování stanovených pravidel	9
13/14	Podpora dobrých vztahů	9
15	Bez odpovědi	8
16	Práce se stresem	6
17/18	Sdílení fotografií	4
17/18	Mimoškolní akce	4
19	Spolupráce s paní psycholožkou	3
20	Nabádání k tomu nebyť jen u počítače	1

**Příloha č. 11:** Tabulka: Podpora vztahů ve třídě při distanční výuce (nezkrácená)

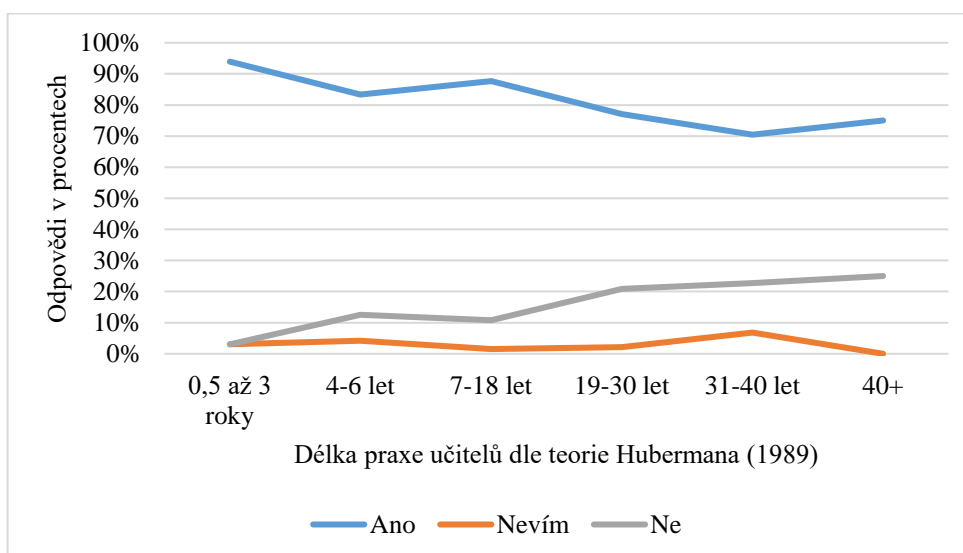
Pořadí	Zmíněné oblasti učitelů	Četnost
1	Prostor pro sdílení, povídání si o zážitcích	66
2	Práce ve skupinkách, spolupráce	54
3	Hry (pro podporu kolektivu)	45
4	Řešení konfliktů	44
5	Vzájemná pomoc	27
6	Respekt a ohleduplnost	23
7	Třídnické hodiny	22
8	Komunikační kruh	21
9	Dodržování stanovených pravidel	20
10	Podpora pozitivních vztahů	17
11	Mimoškolní akce	15
12	Bez odpovědi	9
13/14/15	Spolupráce s paní psycholožkou	6
13/14/15	Preventivní programy	6
13/14/15	Individuální přístup ke každému jednotlivci, individuální schůzky	6
16/17	Stejně jako u duševní pohody	3
16/17	Předmět etická výchova	3
18/19	Kontakt s rodiči	1
18/19	Různě	1



**Příloha č. 12:** Tabulka: Jednotlivé dvojice kategorií SEC a jejich p-hodnoty

Dvojice		P-hodnoty
Seberegulace	Sociální citění	<0,001
Seberegulace	Vztahové dovednosti	<0,001
Sebeuvědomování	Sociální citění	<0,001
Sociální citění	Zodpovědné jednání	<0,001
Sebeuvědomování	Vztahové dovednosti	<0,001
Vztahové dovednosti	Zodpovědné jednání	<0,001
Seberegulace	Zodpovědné jednání	0,294
Sebeuvědomování	Seberegulace	0,512
Sebeuvědomování	Zodpovědné jednání	0,622
Sociální citění	Vztahové dovednosti	0,870

**Příloha č. 13:** Srovnání odpovědí učitelů, zdali by se chtěli rozvíjet v SEL a délky praxe



**Příloha č. 14:** Tabulka: Jaké výhody vnímají učitelé, kteří by chtěli rozvoj SEC zahrnout do výuky? (nezkrácená)

Kategorie	Jaké výhody vnímají učitelé, kteří by chtěli rozvoj SEC zahrnout do výuky?	Celkem
Vztahy	Kvalitní vztahy	64
	Příjemné klima	39
	Týmová práce a spolupráce	18
	Zamezení agrese a šikany	8
	Schopnost přijmout a nabídnout pomoc	5
Emoce	Sebeuvědomování (sebezpoznání, sebehodnocení)	46
	Radost (pohoda, spokojenost, zdraví)	26
	Seberegulace	24
	Empatie	17
	Zvládnání stresu	15
	Zvládnání emocí	13
	Motivace	9
Chování	Respekt a ohleduplnost	29
	Komunikace	11
	Konstruktivní řešení konfliktů	11
	Efektivní zvládnání chování	10
Jiné	Celkový rozvoj osobnosti	36
	Lepší výsledky ve škole	12
	Bez odpovědi	4
	Nevím	2

**Příloha č. 15:** Seznam obrázků, tabulek a grafů

### Obrázky

**Obrázek č. 1:** Efektivní využití základních prvků SEL

### Tabulky

**Tabulka č. 1:** Povědomí učitelů o sociálně-emočních kompetencích

**Tabulka č. 2:** Rozdělení kategorií podle četnosti

**Tabulka č. 3:** Dvojice, které překročily hladinu alfa

**Tabulka č. 4:** Srovnání frekvence a délky času rozvoje SEC ve výuce

**Tabulka č. 5:** Podpora duševní pohody

**Tabulka č. 6:** Podpora vztahů ve třídě

**Tabulka č. 7:** Kurzy absolvované učiteli

**Tabulka č. 8:** Jaké výhody vnímají učitelé, kteří by chtěli rozvoj SEC zahrnout do výuky?

## **Grafy**

**Graf č. 1:** Délka praxe učitelů podle teorie Hubermana

**Graf č. 2:** Zastoupení škol v jednotlivých krajích

**Graf č. 3:** Povědomí učitelů o sociálně-emocionálním učení

**Graf č. 4:** Míra zaměření učitelů na rozvoj sociálně-emočních kompetencí ve výuce

**Graf č. 5:** Míra zaměření učitelů na rozvoj sociálně-emočních kompetencí *v rámci kategorií*

**Graf č. 6:** Předměty, kde se věnují rozvoji SEC

**Graf č. 7:** Frekvence výuky SEC ve vymezeném čase

**Graf č. 8:** Časová délka výuky SEC podle vyučovací hodiny (VH)

**Graf č. 9:** Srovnání zájmu učitelů o duševní pohodu a vztahy žáků

**Graf č. 10:** Metody pro rozvoj SEC užívané ve výuce

**Graf č. 11:** Subjektivní hodnocení učitelů ve schopnosti rozvíjet u žáků následující oblasti

**Graf č. 12:** Subjektivní hodnocení schopností reagovat v určitých situacích

**Graf č. 13:** Chtěli byste se v rozvoji SEC zlepšovat?

**Graf č. 14:** Myslíte si, že by rozvoj SEC měl být součástí výuky?

**Graf č. 15:** Relativní četnost kladné odpovědi (Ano) v procentech v jednotlivých krajích

**Graf č. 16:** Překážky, které učitelé vnímají pro rozvoj SEC ve výuce