

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálně pedagogických studií

JITKA MICHALICOVÁ

3. ročník – program celoživotního vzdělávání

Program: Studium k rozšíření odborné kvalifikace k získání kvalifikace
speciálního pedagoga

**VYUŽITÍ AKTIVIT OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY
VE VÝUCE PŘEDMĚTU SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PÉČE**

Závěrečná písemná práce

Vedoucí závěrečné písemné práce: PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.

OLMOUC 2026

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou písemnou práci zpracovala samostatně a použila pouze uvedené prameny, literaturu a elektronické zdroje.

Při zpracování některých částí závěrečné práce jsem využila asistenci nástroje ChatGPT (OpenAI) jako podpůrného prostředku při jazykových a stylistických úpravách. Veškerý obsah práce vychází ze studia odborných zdrojů, vlastního pedagogického ověřování a zpracování získaných dat.

V Olomouci 12. června 2026

Mgr. Jitka Michalicová

Poděkování

Děkuji vedoucí práce paní PaedDr. Pavlíně Baslerové, Ph.D., za její odborné vedení, ochotu, vstřícnost a čas, který mi během zpracování práce věnovala. Velmi si vážím jejích cenných podnětů, podpory i lidského přístupu, díky nimž pro mě byla spolupráce nejen odborným, ale i osobním přínosem.

Děkuji také panu doc. PhDr. Josefu Valentovi, CSc., a paní doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc., za dlouhodobou inspiraci v oblasti osobnostní a sociální výchovy a kooperativního učení, která významně ovlivnila a stále ovlivňuje mé pedagogické směřování. Jejich pedagogická odborná činnost významně posílila mé přesvědčení o důležitosti osvojování nejen vědomostí, ale také osobnostních a sociálních dovedností žáků.

ANOTACE

Jméno a příjmení	Jitka Michalicová
Katedra	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce	PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.
Rok obhajoby	2026

Název práce	Využití aktivit osobnostní a sociální výchovy ve výuce předmětu speciálně pedagogické péče
Název práce v AJ	The Use of Personal and Social Education Activities in Special Educational Care Lessons
Anotace práce	Závěrečná práce se zabývá možnostmi využití aktivit osobnostní a sociální výchovy ve výuce předmětu speciálně pedagogické péče u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretická část vymezuje osobnostní a sociální výchovu, její cíle a tematické okruhy, charakterizuje předmět speciálně pedagogické péče a možnosti začlenění aktivit osobnostní a sociální výchovy do práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktická část je realizována formou kvalitativně orientovaného pedagogického ověřování s využitím prvků případové studie. Pedagogické ověřování bylo uskutečněno u tří žáků s odlišnými speciálními vzdělávacími potřebami v podmínkách běžné základní školy. Pozornost byla zaměřena na podporu komunikačních dovedností, sebepojetí, efektivních strategií učení, spolupráce, seberegulace a zvládání emocí prostřednictvím vybraných aktivit osobnostní a sociální výchovy. Výsledky naznačují, že vhodně zvolené a individualizované aktivity osobnostní a sociální výchovy mohou být přínosným doplněním výuky předmětu speciálně pedagogické péče. Zařazené aktivity podporovaly rozvoj komunikačních a sociálních dovedností, sebereflexe, sebepoznání, spolupráce a zvládání náročných situací. Současně se potvrdil význam bezpečného prostředí, podpůrné reflexe a respektování individuálních potřeb žáků.
Klíčová slova	Osobnostní a sociální výchova, speciálně pedagogická péče, speciální vzdělávací potřeby, komunikace, sebepojetí, sebereflexe, učební strategie, seberegulace, spolupráce, pedagogické ověřování
Anotace v AJ	This final thesis focuses on the possibilities of using Personal and Social Education activities in Special Educational Care lessons for pupils with special educational needs. The theoretical part defines Personal and Social Education, its objectives and thematic areas, describes the subject of Special Educational Care, and outlines possibilities for integrating Personal and Social Education activities into educational support for pupils with special educational needs. The practical part is based on a qualitative educational inquiry using elements of a case study approach. The inquiry was conducted with three pupils with different special educational needs attending a mainstream primary school. The focus was placed on the development of communication skills, self-concept, effective

	learning strategies, cooperation, self-regulation and emotional management through selected Personal and Social Education activities. The findings suggest that appropriately selected and individualized Personal and Social Education activities can represent a beneficial complement to Special Educational Care lessons. The activities supported the development of communication and social skills, self-reflection, self-awareness, cooperation and coping with challenging situations. The findings also confirmed the importance of a safe learning environment, supportive reflection, and respect for the individual needs of pupils.
Klíčová slova v AJ	Personal and Social Education, Special Educational Care, Special Educational Needs, Communication, Self-concept, Self-reflection, Learning Strategies, Self-regulation, Cooperation, Educational Inquiry
Počet příloh vázaných v práci	5
Rozsah práce	44 s.
Jazyk práce	čeština

OBSAH

Úvod	8
1 Osobnostní a sociální výchova	10
1.1 Aktuální postavení OSV v našem vzdělávacím systému	10
1.2 Tematické okruhy OSV	11
1.3 Cíle OSV	12
1.4 Metody a aktivity OSV, základní didaktické principy	12
1.5 Reflexe	12
2 Předmět speciálně pedagogické péče	14
2.1 Vybrané zásady reedukačního procesu	15
2.2 PSPP u žáků s vývojovou dysfázií	15
2.3 PSPP u žáků se specifickou poruchou chování	16
3 Přínosy osobnostní a sociální výchovy v předmětu speciálně pedagogické péče	17
3.1 Propojení OSV a PSPP u žáků s vývojovou dysfázií	17
3.2 Propojení OSV a PSPP u žáků se specifickou poruchou chování	18
3.3 Východiska pro výběr aktivit	18
4 Popis výzkumného šetření	20
4.1 Metodologické vymezení	20
4.2 Charakteristika žáků a sledovaných oblastí	21
4.3 Očekávané výstupy pedagogického ověřování	23
4.4 Přehled realizovaných aktivit	25
4.4.1 Přehled realizovaných aktivit u žáka A	25
4.4.2 Přehled realizovaných aktivit u žákyně B	28
4.4.3 Přehled realizovaných aktivit u žáka C	31
4.5 Metody sběru dat, způsob zpracování a vyhodnocení dat	35
4.6 Popis průběhu realizace	36
5 Analýza a interpretace dat	37
5.1 Žák A	37
5.2 Žákyně B	39
5.3 Žák C	41
5.4 Souhrnné zhodnocení výsledků	44
6 Diskuse	47
7 Závěr	50

Seznam zkratk.....	52
Seznam tabulek.....	53
Seznam použité literatury	54
Seznam příloh.....	57
Příloha A – Přehled typů a forem reflexe, ukázky reflexe	58
Příloha A1 – Reflexe jako metoda	58
Příloha A2 – Ukázky typů reflexe	61
Příloha B – Ukázka realizace aktivity zaměřené na komunikaci u žáka A.....	65
Příloha B1 – Aktivita Rozhovor	65
Příloha B2 – Pracovní listy žáka A	68
Příloha C – Ukázka realizace aktivity zaměřené na učební styly u žákyně B	72
Příloha C1 – Aktivita Jak se učím?	72
Příloha C2 – Pracovní listy žákyně B	74
Příloha D – Ukázka realizace aktivity zaměřené na kooperaci u žáka C.....	78
Příloha D1 – Aktivita Uspořádání sociálních vztahů	78
Příloha D2 – Pracovní listy žáka C	81
Příloha E – Hodnotící arch a záznam pedagogického pozorování	84
Příloha E1 – Hodnotící arch společně sledovaných oblastí	84
Příloha E2 – Hodnotící arch a záznam pedagogického pozorování žákyně B.....	86

Úvod

Současné vzdělávání se nezaměřuje pouze na osvojování a rozvoj kompetencí k učení, ale také na podporu osobnostního, sociálního a morálního rozvoje žáků. Tyto kompetence jsou nezbytné pro úspěšné fungování jedince v mezilidských vztazích, pro zvládání běžných i náročných životních situací, pro uplatnění v osobním, rodinném i pracovním životě.

V českém vzdělávacím systému je rozvoj těchto dovedností podporován prostřednictvím průřezového tématu osobnostní a sociální výchovy, které je aktuálně zakotveno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Osobnostní a sociální výchova se zde zaměřuje především na rozvoj sebepoznání, seberegulace, komunikačních a kooperačních dovedností, utváření kvalitních mezilidských vztahů, formování postojů a hodnot žáků.

Osobnostní, sociální i morální rozvoj je důležitý zvláště u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito žáci se mohou kromě obtíží ve vzdělávací oblasti potýkat také s problémy v oblasti komunikace, sociálních vztahů, sebehodnocení nebo regulace vlastního chování. Podpora jejich rozvoje v uvedených oblastech proto představuje důležitou součást pedagogické práce. Jednou z možností, jak tuto podporu systematicky realizovat, je využití aktivit a metod osobnostní a sociální výchovy v rámci předmětu speciálně pedagogické péče, který je jedním z podpůrných opatření poskytovaných žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Předmět speciálně pedagogické péče je primárně zaměřen na kompenzaci nebo reedukaci obtíží vyplývajících ze speciálních vzdělávacích potřeb žáka. V pedagogické praxi lze pozorovat, že vedle rozvoje specifických oblastí je vhodné věnovat pozornost také oblasti sociální komunikace, sebepoznání, seberegulace či spolupráce. Aktivita a metody osobnostní a sociální výchovy mohou být v tomto směru vhodným prostředkem, který umožní tyto dovednosti rozvíjet.

Cílem této práce je ověřit možnosti využití vybraných aktivit osobnostní a sociální výchovy při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci předmětu speciálně pedagogické péče. Práce se zaměřuje na posouzení toho, zda a jak mohou tyto aktivity přispět k rozvoji vybraných osobnostních a sociálních dovedností žáků.

Práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část se zabývá vymezením osobnostní a sociální výchovy, jejím legislativním ukotvením a definicí jejích cílů, metod a didaktických principů. Dále je vymezen pojem předmět speciálně pedagogické péče a jeho postavení v systému podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zásady reedukační péče,

specifika reedukační péče u žáka s vývojovou dysfází a specifickými poruchami chování. V závěru teoretické části je věnována pozornost způsobům propojení přístupů osobnostní a sociální výchovy s reedukačními postupy v rámci předmětu speciálně pedagogické péče.

Praktická část práce je zaměřena na realizaci vybraných aktivit osobnostní a sociální výchovy při práci s konkrétními žáky s cílem zhodnotit podle předem daných kritérií průběh jednotlivých aktivit, analyzovat jejich přínosy a limity u jednotlivých žáků a zhodnotit možnosti jejich využití v rámci výuky předmětu speciálně pedagogické péče.

1 Osobnostní a sociální výchova

„Osobnostní a sociální výchova (OSV) je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních – konkrétněji řečeno: osobnostních a sociálních dovedností pro každý den. Je to disciplína, zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou/samým a života v mezilidských vztazích“ (Valenta, 2006, s. 13).

Se vznikem Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) se stala OSV jedním z průřezových témat. Průřezová témata jsou v RVP ZV chápána jako významná součást základního vzdělávání, která podporuje rozvoj osobnosti žáků, jejich postoje, hodnot a schopnosti spolupráce (MŠMT, 2023, s. 125).

RVP ZV vymezuje OSV jako prakticky orientované průřezové téma zaměřené na rozvoj dovedností využitelných v běžném životě žáků. Důraz je kladen zejména na sebepoznání, mezilidské vztahy, schopnost orientovat se v sociálních situacích, na rozvoj praktických životních dovedností. Důležitým principem je využívání vlastních zkušeností žáků a konkrétních situací jako prostředku učení (MŠMT, 2023, s. 126).

OSV tak představuje důležitou součást vzdělávání zaměřenou nejen na rozvoj vědomostí, ale také na podporu sociálních, komunikačních a osobnostních kompetencí žáků. Rozvoj těchto dovedností může být významný také při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.1 Aktuální postavení OSV v našem vzdělávacím systému

Postavení OSV v kurikulárních dokumentech prochází v souvislosti s revizí RVP ZV proměnou. Původní průřezová témata jsou v pilotní verzi revidovaného RVP ZV nahrazována novými tematickými oblastmi: „péče o sebe a druhé“, „společnost pro všechny“ a „udržitelné prostředí“ (NPI ČR, 2025).

Pro potřeby této práce však zůstávají podstatné metody, techniky a aktivity OSV, které jsou dlouhodobě ověřené pedagogickou praxí a podporují osobnostní a sociální rozvoj žáků. V návrhu revidovaného RVP ZV je OSV zařazena jako vzdělávací obor do vzdělávací oblasti Člověk, jeho osobnost a svět práce a je členěna na oblast osobnostního, sociálního a kariérového rozvoje (NPI ČR, 2025).

V posledních letech se do popředí zájmu pedagogiky dostává také podpora socio-emočního učení, jehož cíle, metody i zaměření se v mnoha oblastech překrývají s OSV. Socio-emoční učení podporuje rozvoj schopnosti pracovat s emocemi, stanovovat si cíle, navazovat pozitivní vztahy a činit odpovědná rozhodnutí (Society for All, 2023).

Society for All (2023) současně zdůrazňuje význam systematického rozvoje socio-emočních dovedností již od počátku vzdělávání, a to nejen v rodině, ale také ve školním prostředí.

S osobnostním a sociálním rozvojem žáků souvisí také koncept wellbeingu, který je chápán jako stav umožňující člověku rozvíjet svůj potenciál v podporujícím prostředí a žít spokojený život společně s ostatními lidmi (Felcmanová, 2023, s. 4). Zahrnuje oblast kognitivní, emocionální i sociální, souvisí například se schopností seberegulace, zvládání emocí, vytváření vztahů, spolupráce nebo motivace k učení (Felcmanová, 2023, s. 4).

1.2 Tematické okruhy OSV

OSV je v RVP ZV zpracována ve třech oblastech – osobnostní, sociální a morální rozvoj. Jednotlivé tematické okruhy jsou vzájemně propojené a směřují k rozvoji osobnostních a sociálních kompetencí žáků (MŠMT, 2023, s. 127–128).

Oblast osobnostního rozvoje se zaměřuje především na rozvoj poznávacích procesů, sebepoznání, sebepojetí, seberegulace a psychohygieny. Součástí je také podpora schopnosti organizovat vlastní učení, zvládat stresové situace, stanovovat si cíle a rozvíjet tvořivost a kreativní myšlení. Tyto tematické okruhy podporují rozvoj zdravého vztahu k sobě samému a k posilování psychické odolnosti žáků (MŠMT, 2023, s. 127).

V oblasti sociálního rozvoje je pozornost zaměřena především na mezilidské vztahy, komunikaci, spolupráci a sociální interakci. Žáci si osvojují dovednosti aktivního naslouchání, verbální a neverbální komunikace, řešení konfliktů, spolupráce ve skupině nebo respektování odlišností druhých lidí. Důraz je kladen též na rozvoj empatie, tolerance a vytváření pozitivních vztahů ve skupině (MŠMT, 2023, s. 127–128).

Morální rozvoj podporuje vytváření hodnotové orientace a etického jednání. Tematické okruhy podporují žáky k odpovědnému rozhodování, uvědomování si důsledků vlastního jednání, respektování druhých lidí a rozvoji prosociálního chování. Součástí této oblasti je také rozvoj schopnosti řešit problémové situace a rozhodovat se v běžných i eticky náročných situacích (MŠMT, 2023, s. 128).

„Pojetí učiva v OSV by tedy mělo být prioritně praktické a spočívat v tom, že pojmenované dovednosti se žák učí jako součást vlastní výbavy pro cestu životem“ (Valenta, 2017). Praktické zaměření OSV tak podporuje využívání zkušenostních a aktivizačních metod, které mohou být přínosné také při práci se žáky se SVP v rámci PSPP.

1.3 Cíle OSV

Cíle OSV jsou v odborné literatuře a v RVP ZV formulovány v podobě tzv. přínosů. OSV podporuje porozumění sobě samému i druhým, rozvoj komunikačních a sociálních dovedností, spolupráce, seberegulace a zvládání náročných situací. Současně přispívá k vytváření pozitivních mezilidských vztahů, rozvoji odpovědného chování a prevenci sociálně patologických jevů (Valenta, 2013, s. 38; MŠMT, 2023, s. 126–128).

V kontextu vzdělávání žáků se SVP mají cíle OSV významný potenciál podporovat rozvoj sociálních, emočních a seberegulačních dovedností, které bývají u těchto žáků oslabené. Tyto dovednosti mohou ovlivňovat nejen školní úspěšnost žáků, ale také jejich vztahy, komunikaci a celkovou psychickou pohodu.

1.4 Metody a aktivity OSV, základní didaktické principy

Metoda jakožto určitý postup k dosažení cíle musí mít dle Valenty „potenciál podněcovat žakovu činnost – být praktická, aktivizující, pestrá“ (Valenta, 2006, s. 54). V OSV jsou využívány například diskuse, hry, zkušenostní a aktivizující metody, rolové a simulační hry, kooperativní činnosti, komunikační situace nebo techniky zaměřené na reflexi a sebepoznání (Valenta, 2006, s. 54).

Valenta (2006, s. 55) dále rozlišuje v OSV metodu jako obecný pedagogický postup a tzv. aktivitu, tedy konkrétně strukturovaný postup vytvořený pro určitý vzdělávací cíl.

Didaktické principy pro OSV jsou specifické a vycházejí z důrazu na praktickou zkušenost žáka a jeho aktivní zapojení do výuky. Žáci jsou vedeni k jednání, prožívání a následné reflexi konkrétních situací. Využívány jsou zejména zkušenostní, situační, dramatické a aktivizující metody. Součástí výuky je reflexe činnosti, která podporuje uvědomění získané zkušenosti a její využití v běžném životě. Důležité je také vztahování získaných zkušeností k vlastnímu životu žáků a osobním situacím. V OSV je důležitá též průběžná podpora žáka, vedení k samostatnému učení, řešení problémů a schopnosti reflektovat vlastní prožívání a chování (Valenta, 2013, s. 74–75).

Zkušenostní a reflektivní charakter umožňuje přizpůsobovat aktivity individuálním potřebám žáků.

1.5 Reflexe

Valenta (2013, s. 180) označuje reflexi za myšlenkové i pocitové zpracování prožité zkušenosti, jehož cílem je zvýšení efektivity zkušenostního a praktického učení. Dále uvádí,

že reflexe žákům umožňuje lépe si uvědomovat vlastní prožívání, jednání a získané zkušenosti. Jde tedy o pedagogický nástroj, který slouží k uvědomění si prožitku, jeho analýze a zobecnění zkušenosti. Žák prostřednictvím reflexe posuzuje vlastní učení, chování a pokrok.

Reflexe „bývá stejně důležitá jako akce sama“ (Valenta, 2003, s. 34). Je možné ji nazvat „další učební situací v užším smyslu“ (Valenta, 2013, s. 171). Představuje tak nejen zpětné hodnocení činnosti, ale také důležitý nástroj rozvoje sebepoznání a uvědomování vlastního jednání.

Součástí reflexe je připomenutí průběhu činnosti, její analýza, zhodnocení získané zkušenosti a formulace možných změn nebo doporučení pro další situace (Valenta, 2013, s. 180).

Sojak (2017, s. 140) zdůrazňuje význam reflexe především v oblasti uvědomování a vyjadřování vlastních prožitků ve vztahu k sobě samému i k ostatním lidem. Reflexe tak podporuje rozvoj schopnosti porozumět vlastním emocím i emocím druhých, zkušenostem a sociálním situacím.

Valenta (2003, s. 34) také upozorňuje s odvoláním na pedagogiku zkušenostního učení, že „necháme-li to, co se odehrálo, jen na vnitřním zpracování jedince bez opory v dalším učení cestou názorové konfrontace s druhými, ujasňování, pojmenovávání jevů, zážitků, zkušeností atd., má učební ztráty a menší efekt.“

V praktické části bude reflexe systematicky využívána jako nástroj podporující uvědomění si prožitku, jeho analýzu a zobecnění zkušenosti při realizovaných aktivitách (přehled různých forem reflexe viz Příloha A).

2 Předmět speciálně pedagogické péče

Školský zákon (ČESKO, 2004), § 16 odst. 2 písm. b) vymezuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jako osoby, které pro naplnění svých vzdělávacích možností potřebují podpůrná opatření. Mezi tato opatření patří také zabezpečení výuky PSPP.

PSPP je zaměřen především na kompenzaci nebo reedukaci obtíží vyplývajících ze speciálních vzdělávacích potřeb žáka. PSPP doporučuje školské poradenské zařízení. Realizace PSPP je upravena zejména v příloze č. 1 k vyhlášce 27/2016 Sb. a RVP ZV (ČESKO, 2016; MŠMT, 2023, s. 146).

PSPP se doporučuje v případě, je-li potřeba rozvíjet specifická oslabení. „Je zaměřen na reedukaci v oblasti logopedických obtíží, řečové výchovy, specifických poruch učení, grafomotorických dovedností, vizuálně percepčních dovedností, zdravotní TV, na nácvik sociální komunikace“ (Čadová in Baslerová et al., 2023, s. 25).

Forma realizace PSPP i jeho časová dotace se odvíjejí od stupně podpůrných opatření a individuálních vzdělávacích potřeb žáka. Výuka může probíhat individuálně nebo skupinově, nejčastěji formou reedukačních skupin.

Počet vyučovacích hodin PSPP, forma výuky a charakteristika jsou v závislosti na stupni podpory stanoveny v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. (ČESKO, 2016): rozsah a zaměření PSPP se liší podle stupně podpůrných opatření. Ve druhém stupni podpory je realizován zpravidla v rozsahu jedné vyučovací hodiny týdně a zaměřuje se zejména na logopedickou péči, rozvoj grafomotoriky, percepčních funkcí, reedukaci specifických poruch učení nebo nácvik sociální komunikace. Ve vyšších stupních podpory (3.–5. stupeň) se časová dotace postupně navyšuje až na čtyři hodiny týdně. Péče se rozšiřuje o další specializované oblasti, například rozvoj sluchového a zrakového vnímání, alternativní a augmentativní komunikaci, prostorovou orientaci, práci s optickými pomůckami či nácvik sebeobsluhy. Výuka může probíhat individuálně i skupinově podle potřeb žáka a doporučení školského poradenského zařízení.

Oblasti osobnostního a sociálního rozvoje, jako jsou sebepojetí, seberegulace, práce s emocemi nebo kooperativní dovednosti, nejsou v charakteristice PSPP explicitně zařazeny (kromě nácviku sociální komunikace), současně se jedná o oblasti, které mohou být v kontextu vzdělávání žáků se SVP považovány za významné.

Přestože je PSPP primárně zaměřen na reedukaci oslabených funkcí, v praxi se často objevuje také potřeba podpory v oblasti komunikace, zdravého sebepojetí, spolupráce nebo

zvládání emocí. Právě v těchto oblastech mohou být aktivity OSV vhodným doplněním speciálně pedagogické péče.

2.1 Vybrané zásady reedukačního procesu

Reedukace představuje „soubory speciálně pedagogických postupů, metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí“ (Jucovičová a Žáčková, 2011, s. 19).

Reedukace vychází z individuálních možností, potřeb a konkrétních projevů obtíží jednotlivého žáka, a proto nelze uplatňovat jednotné postupy práce. Důraz je kladen na respektování individuální úrovně žáka, postupné zvyšování obtížnosti a podporu pozitivní motivace tak, aby žák mohl zažívat úspěch a nebyl opakovaně vystavován neúspěchu. Součástí reedukační péče je také systematická podpora schopnosti učit se, rozvoj samostatnosti a vytváření vhodných strategií zvládání obtíží. Významnou roli hraje pravidelnost, cílenost a přiměřenost intervence, která je nejefektivnější při individuálním přístupu k žákovi (Jucovičová a Žáčková, 2011, s. 20–26).

Uvedené zásady korespondují s principy OSV, zejména s důrazem na individualizaci, aktivní zapojení žáka, podporu pozitivního sebepojetí, podporující prostředí a respektující pedagogický přístup. Podobně jako OSV zdůrazňuje i reedukační péče význam vztahu mezi pedagogem a žákem, schopnost naslouchání, porozumění individuálním potřebám dítěte, citlivého přístupu k žákovi a podporu motivace k aktivní spolupráci. Tyto zásady současně vytvářejí vhodné podmínky pro využití aktivit OSV v rámci PSPP.

2.2 PSPP u žáků s vývojovou dysfázií

Vývojová dysfázie je specificky narušený vývoj řeči v důsledku raného mozkového poškození různé etiologie, který postihuje řečové zóny vyvíjejícího se mozku (Vrbová, 2023, s. 10).

Projevuje se narušením všech jazykových rovin, například v oblasti slovní zásoby, gramatiky, porozumění řeči i výslovnosti. Obtíže se často objevují také v oblasti paměti, pozornosti, motoriky či grafomotoriky. Žáci s vývojovou dysfázií mohou být zvýšeně unavitelní a mohou mít problémy v sociálních vztazích a v komunikaci s vrstevníky (Vrbová, 2023, s. 10).

V rámci PSPP je proto důležité zaměřit se na systematický rozvoj komunikačních dovedností, reedukační péče se orientuje zejména na rozvoj jazykových kompetencí ve všech

jazykových rovinách, na podporu slovní zásoby, porozumění řeči, rozvoj verbální pohotovosti, artikulační obratnosti či jazykového citu (Brozdová in Vrbová et al., 2023, s. 53).

Důležitou oblastí intervence je pragmatická rovina komunikace, tedy schopnost využívat řeč v běžných sociálních situacích. U žáků s vývojovou dysfázií je proto vhodné podporovat rozvoj sociální komunikace, schopnosti navazovat kontakty, vyjadřovat své potřeby a názory, přiměřeně reagovat v různých komunikačních a sociálních situacích.

2.3 PSPP u žáků se specifickou poruchou chování

U žáků se specifickými poruchami chování je PSPP zaměřen nejen na podporu kognitivních funkcí, ale také na rozvoj sociálních, emočních a seberegulačních dovedností. Reedukační péče je zaměřena zejména na rozvoj koncentrace pozornosti, paměti, percepčních a motorických funkcí či pojmového myšlení. Současně je důležitá podpora pozitivního sebepojetí, rozvoje volných vlastností a budování vhodných strategií chování (Žáčková a Jucovičová, 2023, s. 175–176).

Významnou součástí PSPP je také rozvoj schopnosti dokončovat činnosti, respektovat instrukce a postupně regulovat impulzivní projevy chování. Důraz je kladen na nácvik seberegulace, řešení sociálních situací a osvojování vhodných strategií zvládání konfliktů či zátěžových situací. Součástí intervence bývá rovněž zařazování relaxačních chviliek a aktivit podporujících pohodu žáka (Žáčková a Jucovičová, 2023, s. 175–176).

Důležitou součástí podpory těchto žáků představují také kooperativní formy práce. Prostřednictvím spolupráce ve dvojicích a skupinách získávají žáci příležitost rozvíjet sociální dovednosti, učit se respektovat potřeby druhých, přijímat odlišné názory a hledat společná řešení problémových situací. Kooperativní učení současně podporuje kritické myšlení, odpovědnost za vlastní práci i práci skupiny. Přispívá také k vytváření pozitivních sociálních vztahů a k rozvoji sociální odpovědnosti (Kasíková, 2001, s. 90). Tyto přínosy jsou významné zejména u žáků se specifickými poruchami chování, u nichž bývají právě v oblasti sociálních vztahů, spolupráce a seberegulace často patrné obtíže.

Důležitou oblastí je i rozvoj motivace žáků k učení samotnému, pomoc s nalezením smyslu jejich práce ve škole s pomocí vhodných metod. Lokšová a Lokša (1999, s. 43–44) v souvislosti s podporou motivace žáků doporučují využívání aktivizujících metod, například problémové výuky, kooperativního učení, herních principů nebo činností podporujících sebehodnocení, rozvoj a posilování pozornosti.

Uvedené oblasti podpory úzce souvisejí s cíli OSV a naznačují možnosti využití aktivit OSV v rámci PSPP u žáků se specifickými poruchami chování.

3 Přínosy osobnostní a sociální výchovy v předmětu speciálně pedagogické péče

O vhodnosti praktického využití OSV při vzdělávání žáků se SVP je zmínka v RVP ZV (MŠMT, 2023, s. 125), kde je zdůrazněno, že průřezová témata, tedy i OSV, mají významnou roli ve vzdělávání všech žáků, zejména u žáků, u nichž dochází od 3. stupně podpůrných opatření k úpravě vzdělávacího obsahu a očekávaných výstupů. Současně je zmíněna nezbytnost respektovat individuální možnosti a schopnosti těchto žáků při rozvoji jejich vědomostí a dovedností.

Aktivita a metody OSV mohou vhodně doplňovat některé cíle PSPP. Nabízí nástroje, jak efektivně rozvíjet sociální, emoční i komunikační dovednosti žáků se SVP. Tito žáci se mohou potýkat s obtížemi nejen ve vzdělávání, ale také v sociálních vztazích nebo komunikaci. Právě v tomto směru může OSV zásadním způsobem podpořit jejich osobní rozvoj, vzdělávací úspěšnost i sociální integraci. Charakter PSPP, který je realizován individuálně nebo v malých skupinách, vytváří vhodné podmínky pro využívání zkušenostních a reflexivních metod v aktivitách OSV, umožňuje lépe reagovat na individuální potřeby žáků, poskytovat bezpečný prostor pro nácvik sociálních a komunikačních dovedností a průběžně reflektovat jejich pokrok.

3.1 Propojení OSV a PSPP u žáků s vývojovou dysfázií

U žáka s vývojovou dysfázií je z hlediska osobnostního a sociálního rozvoje velmi důležitá pragmatická rovina – rovina sociálního uplatnění komunikační schopnosti. „V případě nedostatečně rozvinuté pragmatické roviny jazyka je pro žáka často znemožněna běžná komunikace jako taková. Žák neumí nebo nezná způsob, jak navázat kontakt s druhým člověkem, má problémy s vyslovením základních komunikačních frází“ (Brozdová in Vrbová et al., 2023, s. 57).

Důležité je proto žáka v rámci PSPP vést k verbálnímu i neverbálnímu projevu v různých situacích tak, aby dokázal vyjadřovat své potřeby, myšlenky, přání a pocity. Brozdová (Brozdová in Vrbová et al., 2023, s. 57–58) doporučuje v rámci PSPP zaměřit pozornost zejména na rozvoj sociálně komunikačních dovedností, nácvik navazování komunikačního kontaktu, vyjadřování emocí, střídání rolí mluvčího a posluchače nebo podporu komunikace v běžných sociálních situacích. Důležitou součástí je také přenos nacvičených dovedností do praktického života žáka.

3.2 Propojení OSV a PSPP u žáků se specifickou poruchou chování

Žáci se specifickými poruchami chování často vykazují obtíže v oblasti seberegulace, zvládání emocí, impulzivity, respektování pravidel či navazování sociálních vztahů. V rámci PSPP je proto důležité zaměřit se také na systematický rozvoj sociálních a emočních kompetencí žáka.

V kontextu tematických okruhů OSV je pro potřeby této práce vhodné zaměřit se zejména na podporu pozitivního sebepojetí a posilování identity žáka, rozvoj volných vlastností a schopnosti odkládat impulzivní reakce či zvládat neúspěch. Důležitou součástí intervence je také zařazování relaxačních a koncentračních aktivit podporujících psychickou pohodu a seberegulaci žáka. Významná je rovněž systematická podpora regulace chování, vedení k promýšlení důsledků vlastního jednání a osvojování vhodných strategií řešení problémových situací. Součástí práce se žákem by měla být také podpora sociálních dovedností, schopnosti hledat vhodná řešení konfliktů, přijímat kompromis a reflektovat vlastní jednání (Žáčková a Jucovičová, 2023, s. 175–176).

Důležitý je také rozvoj schopnosti respektovat pravidla společné práce, přijímat odpovědnost za vlastní jednání i za svůj podíl na činnosti skupiny, uvědomovat si nejen vlastní potřeby, ale také potřeby druhých a aktivně spolupracovat při řešení společných úkolů. Kooperativní formy práce současně podporují rozvoj sociální odpovědnosti, tolerance a dovedností nezbytných pro fungování v sociálních vztazích (Kasíková, 2001, s. 90).

3.3 Východiska pro výběr aktivit

Na základě porovnání tematických okruhů OSV, jejich přínosů a návrhů náplně PSPP u žáků s vybraným postižením byla shledána shoda v několika oblastech, v nichž se jeví využití aktivit OSV ve výuce PSPP jako vhodné.

Na základě teoretických východisek byly pro práci se žáky se SVP v rámci PSPP identifikovány zejména oblasti sebepojetí, sebehodnocení, komunikace, kooperace, seberegulace a sebeorganizace. Tyto tematické okruhy korespondují s doporučenými oblastmi speciálně pedagogické péče.

Přínosná může být například podpora pozitivního sebehodnocení a sebeuvědomění. Reflexe, sebereflexe, práce s emocemi či skupinová evaluace napomáhají žákům definovat a porozumět vlastním silným a slabým stránkám, což zvyšuje jejich sebedůvěru a motivaci k učení.

Důležitou oblastí je rozvoj sociálních dovedností včetně individuálních dovedností pro spolupráci. Žáci se SVP mohou mít obtíže v navazování vztahů, komunikaci nebo při spolupráci s vrstevníky. Metody OSV tak umožňují rozvíjet empatii, respektující komunikaci i dovednost spolupracovat.

OSV může podporovat rozvoj práce s emocemi a seberegulace. Žáci se učí rozpoznávat a regulovat vlastní emoce i emoce ostatních, pracovat s frustrací, zvládat nejistotu a regulovat své chování. Tyto dovednosti jsou významné nejen pro školní úspěšnost, ale také pro sociální začlenění a celkovou psychickou pohodu žáka.

Další důležitou oblastí je také podpora autonomie a odpovědnosti. Žáci jsou vedeni k rozhodování, stanovování cílů a plánování kroků k jejich dosažení a uvědomování si důsledků vlastního jednání. Pro žáky se SVP je tato oblast klíčová z hlediska podpory samostatnosti a přípravy na život mimo školu, nácviku efektivních strategií učení a sebeorganizace.

Z hlediska inkluze je pak OSV přínosem nejen pro samotného žáka se SVP, ale i pro jeho spolužáky. Vede k otevřenosti, respektu, toleranci a vytváření pozitivního klimatu třídy. Tím přispívá k prevenci šikany a sociálního vyloučení, které mohou žáky se SVP ohrožovat nejčastěji.

4 Popis výzkumného šetření

Praktická část navazuje na teoretická východiska práce a zaměřuje se na možnosti využití vybraných aktivit pro rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí žáků se SVP ve výuce PSPP v podmínkách běžné základní školy.

Hlavním cílem praktické části bylo ověřit, zda a jak mohou vybrané aktivity a metody OSV podpořit rozvoj komunikačních, sociálních a osobnostních dovedností těchto žáků. Pozornost byla zaměřena zejména na oblast sebepoznání, komunikace, spolupráce, zvládání emocí, seberegulace a podpory pozitivního sebepojetí.

Pro potřeby šetření byli vybráni tři žáci běžné základní školy navštěvující PSPP, s odlišnými vzdělávacími potřebami a různým zaměřením podpory v PSPP. U jednotlivých žáků byly v období od října 2025 do ledna 2026 systematicky zařazovány vybrané aktivity OSV odpovídající jejich individuálním potřebám a doporučením školních poradenských zařízení.

V rámci šetření byl sledován průběh realizovaných aktivit, reakce žáků, změny v jejich projevech a možnosti využití aktivit OSV ve speciálně pedagogické praxi. Veškeré údaje o žácích byly z důvodu ochrany osobních údajů anonymizovány a zákonní zástupci byli seznámeni s obsahem šetření a poskytli informovaný souhlas.

Vzhledem k doporučenému rozsahu závěrečné práce se praktická část zaměřuje pouze na dílčí oblast tématu, na jehož základě byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

Jaké možnosti a limity přináší využití vybraných aktivit osobnostní a sociální výchovy při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve výuce předmětu speciálně pedagogické péče?

Ve kterých oblastech osobnostního a sociálního rozvoje se u žáků projevil přínos zařazených aktivit OSV?

Jaké přínosy a omezení se při realizaci aktivit OSV v rámci výuky PSPP objevily?

4.1 Metodologické vymezení

Praktická část práce byla realizována formou kvalitativně orientovaného pedagogického ověřování s využitím prvků případové studie. Kvalitativní přístup byl zvolen především proto, aby bylo možné zachytit individuální projevy žáků, jejich zkušenosti a změny v průběhu realizace aktivit v přirozeném prostředí výuky. Případová studie umožňuje detailní studium

jednoho nebo několika málo případů v jejich přirozeném kontextu (Křováčková a Skutil, 2011, s. 108).

Výzkumný soubor tvořili tři žáci se SVP, u nichž byly po dobu několika měsíců (říjen 2025–leden 2026) systematicky zařazovány aktivity OSV do výuky PSPP. Cílem praktické části bylo ověřit možnosti využití těchto aktivit v konkrétní speciálně pedagogické praxi a identifikovat jejich přínosy a limity při práci se žáky se SVP.

Pro potřeby pedagogického šetření byly využity aktivity zaměřující se na rozvoj komunikačních dovedností, sebepoznání, sebepojetí, učebních preferencí, plánování dalšího vzdělávání, rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci a zvládání zátěžových či kompetitivních situací. Výběr sledovaných oblastí vycházel z teoretických východisek práce, v nichž byly uvedené oblasti identifikovány jako významné pro osobnostní a sociální rozvoj žáků se SVP. Současně byly aktivity voleny s ohledem na individuální vzdělávací potřeby jednotlivých žáků a doporučení školských poradenských zařízení.

4.2 Charakteristika žáků a sledovaných oblastí

Pro potřeby šetření byli vybráni tři žáci běžné základní školy, kteří navštěvují PSPP. U jednotlivých žáků byly na základě jejich vzdělávacích potřeb stanoveny vhodné tematické okruhy OSV (RVP ZV, 2023 s. 128–129) a sledované oblasti pedagogického pozorování. Základní přehled sledovaných žáků, tematických okruhů OSV a sledovaných oblastí uvádí Tabulka 1.

Tabulka 1 Přehled žáků, tematických okruhů OSV a sledovaných oblastí

Žák	Stupeň	Zaměření podpory v PSPP relevantní pro potřeby šetření	Vhodná témata OSV (RVP ZV)	Sledovaná oblast
A	1.	Podpora komunikačních dovedností Posilování sebevědomí	Rozvoj komunikačních dovedností – aktivní naslouchání, dovednosti pro verbální i neverbální sdělování, vedení dialogu, komunikace v různých situacích,	Oční kontakt při komunikaci Využívání mimiky a gest Reakce na oslovení při rozhovoru Schopnost udržet rozhovor Vhodné ukončení rozhovoru Pokládání otázek Formulace odpovědí Reakce na otázky a sdělení Ochota zapojit se do modelových situací a hrání rolí Formulace vlastních názorů Spontánnost komunikace Aktivní naslouchání Komunikační jistota při aktivitě

Žák	Stupeň	Zaměření podpory v PSPP relevantní pro potřeby šetření	Vhodná témata OSV (RVP ZV)	Sledovaná oblast
			Sebepoznání a sebepojetí – co o sobě vím a co ne, můj vztah k sobě samému, moje učení, zdravé a vyrovnané sebepojetí	Pojmenování a popis vlastních vlastností Pojmenování vlastních silných stránek Vyjádření vlastních zájmů a preferencí Ochota mluvit o sobě Přiměřenost sebehodnocení Popis vlastních pocitů Reflexe vlastního pokroku nebo obtíží
B	2.	Podpora školní úspěšnosti, studijních strategií a výkonové motivace	Rozvoj schopnosti poznávání dovednosti pro učení a studium Seberegulace a sebeorganizace regulace vlastního jednání i prožívání, vůle, organizace vlastního času, plánování učení a studia, stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení Sebepoznání a sebepojetí moje učení, zdravé a vyrovnané sebepojetí	Identifikace a popis učebního stylu Plánování kroků ke zlepšení Využití efektivních strategií učení Aplikace strategií učení v domácí přípravě Motivace k plnění úkolu Výtrvalost při obtížnějším úkolu Samostatnost při práci Organizace vlastní práce Práce podle časového zadání Popis vlastních vlastností, dovedností, zájmů Pojmenování svých silných stránek Ochota mluvit o sobě a sdílet vlastní zkušenost Vnímání vlastních školních úspěchů, důvěra ve vlastní schopnosti Popis vlastních pocitů Reflexe vlastního pokroku nebo obtíží při učení Požádání o pomoc vhodným způsobem Kariérové rozhodování/plánování další vzdělávací dráhy

Žák	Stupeň	Zaměření podpory v PSPP relevantní pro potřeby šetření	Vhodná témata OSV (RVP ZV)	Sledovaná oblast
C	1.	Doporučení školského poradenského zařízení nebylo primárně zaměřeno na oblast související s OSV. V pedagogické praxi pozorovány obtíže v oblasti emocí, vrstevnických vztahů, spolupráce, které souvisely s oblastmi OSV	Kooperace a kompetice rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci, rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci Seberegulace a sebeorganizace cvičení sebekontroly, sebeovládání – regulace vlastního jednání i prožívání	Rozpoznání vlastních emocí Pojmenování projevů vzteku Přiměřená reakce v zátěžové situaci Zvládání vzteku přiměřeným způsobem Zvládání frustrace Přijetí podpory pedagoga v zátěžové situaci Zklidnění po konfliktu nebo neúspěchu Přijetí odmítnutí a neúspěchu Využití strategií zklidnění Ochota zapojit se do činnosti Vytrvalost při plnění úkolu Dokončení započaté práce Aktivní přístup při aktivitě Samostatnost při práci Posouzení vlastního pokroku Spolupráce s druhou osobou Respektování pravidel při aktivitě Přijímání odlišných názorů Domluva při společné práci Ochota pomoci druhému Ochota přijmout kompromis

Zdroj: vlastní zpracování

4.3 Očekávané výstupy pedagogického ověřování

Pro potřeby pedagogického ověřování byly u každého žáka definovány očekávané výstupy jednotlivých sledovaných oblastí. Současně byly stanoveny také očekávané výstupy u společných oblastí sledování. Přehled sledovaných oblastí a očekávaných výstupů pedagogického ověřování shrnuje Tabulka 2 a 3.

Tabulka 2 Přehled sledovaných oblastí a očekávaných výstupů

Žák	Sledované oblasti	Očekávané výstupy
A	Oční kontakt při komunikaci Využívání mimiky a gest Reakce na oslovení při rozhovoru Schopnost udržet rozhovor Vhodné ukončení rozhovoru Pokládání otázek Formulace odpovědi Reakce na otázky a sdělení Ochota zapojit se do modelových situací a hraní rolí Formulace vlastních názorů	Žák: • navazuje oční kontakt při komunikaci • využívá přiměřenou mimiku a gesta • reaguje na oslovení při rozhovoru • udrží krátký rozhovor • ukončí rozhovor vhodným způsobem • pokládá jednoduché otázky • formuluje odpovědi na otázky • reaguje na otázky a sdělení druhé osoby

Žák	Sledované oblasti	Očekávané výstupy
	Spontánnost komunikace Aktivní naslouchání Komunikační jistota při aktivitě Pojmenování a popis vlastních vlastností Pojmenování vlastních silných stránek Vyjádření vlastních zájmů a preferencí Ochota mluvit o sobě Přiměřenost sebehodnocení Popis vlastních pocitů Reflexe vlastního pokroku nebo obtíží	• zapojuje se do modelových situací a hraní rolí • vyjadřuje vlastní názory • komunikuje spontánněji • aktivně naslouchá druhé osobě • projevuje větší jistotu při komunikaci • popíše své vlastnosti • pojmenuje své silné stránky • vyjadřuje své zájmy a preference • mluví o sobě přiměřeným způsobem • přiměřeně hodnotí vlastní práci a chování • popíše své pocity • reflektuje vlastní pokrok nebo obtíže
B	Identifikace a popis učebního stylu Plánování kroků ke zlepšení Využití efektivních strategií učení Aplikace strategií učení v domácí přípravě Motivace k plnění úkolu Vytrvalost při obtížnějším úkolu Samostatnost při práci Organizace vlastní práce Práce podle časového zadání Popis vlastních vlastností, dovedností, zájmů Pojmenování svých silných stránek Ochota mluvit o sobě a sdílet vlastní zkušenost Vnímání vlastních školních úspěchů, důvěra ve vlastní schopnosti Popis vlastních pocitů Reflexe vlastního pokroku nebo obtíží při učení Požádání o pomoc vhodným způsobem Kariérové rozhodování/plánování další vzdělávací dráhy	Žákyně: • identifikuje a popíše svůj učební styl • plánuje kroky ke zlepšení školní práce • využívá efektivní strategie učení • projevuje motivaci k plnění úkolů • vytrvá při obtížnějším úkolu • pracuje samostatně • organizuje si vlastní postup práce • pracuje podle časového zadání • popíše své vlastnosti, dovednosti a zájmy • uvede překážky, které jí brání v učení a navrhne způsoby jejich minimalizace • pojmenuje své silné stránky • sdílí vlastní zkušenosti • přiměřeně hodnotí vlastní práci a chování • popíše své pocity • reflektuje vlastní pokrok nebo obtíže • požádá o pomoc vhodným způsobem • formuluje představy o dalším vzdělávání • orientuje se v možnostech další vzdělávací dráhy
C	Rozpoznání vlastních emocí Pojmenování projevů vzteku Přiměřená reakce v zátěžové situaci Zvládání vzteku přiměřeným způsobem Zklidnění po konfliktu nebo neúspěchu Zvládání frustrace Přijetí podpory pedagoga v zátěžové situaci Přijetí odmítnutí a neúspěchu Využití strategií zklidnění Ochota zapojit se do činnosti Vytrvalost při plnění úkolu Dokončení započaté práce Aktivní přístup při aktivitě Samostatnost při práci Posouzení vlastního pokroku Spolupráce s druhou osobou	Žák: • rozpozná vlastní emoce • pojmenuje projevy vzteku • reaguje přiměřeně v zátěžové situaci • zvládá vztek přiměřeným způsobem • zklidní se po konfliktu nebo neúspěchu • přijme odmítnutí nebo neúspěch • využívá strategie zklidnění • zapojuje se do činnosti • vytrvá při plnění úkolu • dokončí započatou práci • přistupuje aktivně k aktivitám • pracuje samostatně • posoudí vlastní pokrok • spolupracuje s druhou osobou

Žák	Sledované oblasti	Očekávané výstupy
	Respektování pravidel při aktivitě Přijímání odlišných názorů Domluva při společné práci Ochota pomoci druhému Ochota přijmout kompromis	• respektuje pravidla aktivity • reaguje vhodně na názor druhé osoby • domluví se při společné práci • pomůže druhému • přijme kompromis

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 3 Přehled společně sledovaných oblastí a očekávaných výstupů

Společné sledované oblasti	Očekávané výstupy
Reakce na nové situace a aktivity Motivace k aktivitě Zapojení do aktivity Míra podpory pedagoga Reflexe aktivity Reakce na zpětnou vazbu Práce s chybou	Žák: • přiměřeně reaguje na nové situace a aktivity • zapojuje se do aktivit • využívá podporu pedagoga • reflektuje průběh aktivity, své pocity a zkušenosti • pracuje s chybou přiměřeným způsobem • přiměřeně reaguje na zpětnou vazbu

Zdroj: vlastní zpracování

4.4 Přehled realizovaných aktivit

V rámci pedagogického ověřování byly u jednotlivých žáků realizovány aktivity vycházející z tematických okruhů OSV a z doporučených oblastí podpory. Jejich výběr respektoval individuální vzdělávací potřeby žáků, charakter jejich obtíží a doporučené oblasti podpory a reedukační péče uvedených ve školní dokumentaci a doporučeních školských poradenských zařízení. Aktivity byly zaměřeny na rozvoj vybraných osobnostních a sociálních kompetencí, které souvisely se sledovanými oblastmi uvedenými v kapitole 4.3.

Následující přehled zachycuje jednotlivé realizované aktivity včetně jejich zaměření a charakteristiky. Aktivity představují konkrétní způsob začlenění metod OSV do výuky PSPP a tvoří východisko pro následné hodnocení jejich přínosu u jednotlivých žáků. Ukázky vybraných aktivit včetně pracovních listů jsou součástí příloh B, C a D.

4.4.1 Přehled realizovaných aktivit u žáka A

U žáka A byly zařazovány aktivity zaměřené především na rozvoj komunikačních dovedností, aktivního naslouchání, vedení dialogu, sebepoznání a sebehodnocení. Pozornost byla věnována zejména podpoře verbální komunikace, vyjadřování vlastních názorů,

navazování sociálního kontaktu a posilování komunikační jistoty. Přehled realizovaných aktivit je uveden v Tabulce 4.

Tabulka 4 Přehled realizovaných aktivit u žáka A

Název aktivity	Rozvíjené oblasti Rozvoj komunikačních dovedností, sebezpoznání a sebepojetí
	Zdroj aktivit Bělohávková a Zápotočná (2024), Kříž (2005), Portmann (2018), Šikulová et al. (2007), Zápotočná (2024), Zobačová (2020) <i>Aktivity vycházejí z uvedených zdrojů a pro účely této práce byly obsahově upraveny a parafrázovány. V tabulce jsou uvedeny pouze klíčové informace a podstatné body jednotlivých aktivit.</i>
Pláceme si!	Práce s pracovním listem, na němž je znázorněna určitá situace, při níž dochází ke sdílení stejné emoce. Situace je doplněna otázkami, které mají sloužit jako návodné ukázky pro povídání nad obrázkem, nad situací. Dítě popisuje obrázek či k němu tvoří příběh, podle jeho vyjádření se učitel ptá na konkrétní jevy, osoby, jejich emoce.
	Zobačová (2020, s. neuvedena)
Abeceda	Žák napíše své jméno tiskacími písmeny (pod sebe), ke každému písmenu napíše nějakou svou vlastnost, dovednost. Obměna: výběr písmen abecedy
	Kříž (2005, s. 52), Portmann (2018, s. 36)
Můj vlastní erb	Žák dostane list papíru s nakresleným obrysem erbu. Do tohoto obrysu výtvarně ztvární symboly, které vypovídají o jeho silných stránkách a dovednostech, zájmech.
	Portmann (2018, s. 43)
Co bych byl, kdybych byl	Žák odpovídá na otázku: co bych byl, kdybych byl podle seznamu podnětových slov, ke kterým se bude přirovnávat podle toho, jak cítí, že by se mu mohly podobat. Příklady slov: květina, zvíře, hudební nástroj...
	Kříž (2005, s. 55–57)
Moje já	Žák složí papír tak, aby mu vznikly čtyři obdélníky. Do nich napíše tyto nadpisy: Moje já (pro potřeby menších dětí: já tady a teď), moje zrcadlové já (jak mě vidí druzí), moje ideální já (jaký chci být), moje skutečné já – tato položka zůstane prázdná. První a třetí okénko vyplní žák, druhé vyplňuje spolužák nebo učitel. Poté si žák porovná odpovědi ve všech třech kolonkách a sestaví své skutečné já na základě vyplněných „já“. Žák zde dostává různé pohledy na své já, je zde prostor k reflexi o tom, jak se vidíme, jak nás vidí ostatní, jaké máme představy o tom, jací bychom měli být a jaká je skutečnost.
	Bělohávková a Zápotočná (2024, s. 73)
Ruce	Žák obkreslí na čtvrtku svou pravou a levou ruku vedle sebe. Do každé dlaně napíše odpověď na otázky. Téma: jaký jsem – jaký bych chtěl být, co se mi na mě líbí – co se mi na mě nelíbí, co sám chci – co nechci, ale musím.... Obměna: do každého prstu napíše žák schopnost, vlastnost, která si zaslouží obdiv. Reflexe: co se mi líbilo, co mi dělalo problémy, co jsem se nového dozvěděl, co mě překvapilo.

Název aktivity	Rozvíjené oblasti Rozvoj komunikačních dovedností, sebezpoznání a sebepojetí
	Zdroj aktivit Bělohlávková a Zápotočná (2024), Kříž (2005), Portmann (2018), Šikulová et al. (2007), Zápotočná (2024), Zobačová (2020) <i>Aktivity vycházejí z uvedených zdrojů a pro účely této práce byly obsahově upraveny a parafrázovány. V tabulce jsou uvedeny pouze klíčové informace a podstatné body jednotlivých aktivit.</i>
	Kříž (2005, s. 81), Šikulová et al. (2007, s. 62)
Zahájení rozhovoru 1 Zahájení rozhovoru 2	Zahájení rozhovoru 1 Na začátku učitel připomene žákovi, že když si chceme začít s někým povídat, oslovíme ho, tzn. pozdravíme. Přemýšlíme o tom, jaké téma hovoru zvolíme. Žák má informace o třech osobách (v psané podobě). Ke každé osobě napíše, o čem by si s ním mohl povídat. Reflexe: co jsi měl s osobou společné? Co rozdílné? O čem bys mluvil nejraději? Zahájení rozhovoru 2 Na začátku učitel hovoří se žákem o pravidlech, jak začít konverzaci s druhým člověkem – je osoba na konverzaci připravena? Otoč se k ní obličejem, podívej se do očí, kouká na tebe, je připraven? Oslov osobu jménem. Zaveď hovor na téma, které chceš probírat, které by mohlo druhou osobu zajímat. Komentuj nebo polož otázku. Žák má k dispozici popis čtyř situací, k nimž zapisuje způsob dobrého startu rozhovoru Reflexe: se kterou osobou bys vedl rozhovor nejraději? Proč? V závěru je vhodné některé ze situací zahrát v rolích.
	Bělohlávková a Zápotočná (2024, s. 61)
Vedení rozhovoru 1 Vedení rozhovoru 2 Vedení rozhovoru 3	Vedení rozhovoru 1 Na začátku je důležité říct, že rozhovoru se účastní dvě osoby a že by se na něm měli podílet stejným dílem. Každý by měl mít dostatek prostoru, aby řekl k tématu, co potřebuje. Žák si přečte rozhovor a odpovídá na otázky, zda byl rozhovor v pořádku, jestli měli obě osoby stejný dostatek prostoru k vyjádření, jestli bylo téma zajímavé pro oba. Svě odpovědi v reflexi žák zdůvodňuje, navrhuje, jak by mohl rozhovor vypadat lépe. Rozhovor přehraje tak, aby každý měl dostatek prostoru pro vyjádření se k tématu. Vedení rozhovoru 2 Se žákem je rozebrána situace, kdy za ním někdo přijde a osloví ho, chce si s ním povídat a on by měl zareagovat na téma, se kterým přišel. K dispozici má pět možností – způsobů, kterými by ho druhá osoba oslovila. Píše, jak by zareagoval. Některou ze situací opět předvede. Vedení rozhovoru 3 Tato část se zabývá částí rozhovoru, kdy si povídáme s druhým člověkem na určité téma a očekává se od nás, že se na něco zeptáme. Ptáme se proto, že něčemu nerozumíme nebo dáváme druhému člověku najevo, že nás téma zajímá. Žák si opět přečte věty a představuje si, že si povídá se svým kamarádem. Zapiše si, jak zareaguje, jakou otázku může položit.
	Bělohlávková a Zápotočná (2024, s. 63–65)
Ukončení rozhovoru 1 Ukončení rozhovoru 2	Učitel si povídá se žákem, že i rozhovor má svůj konec, uvádí způsoby, jak lze hovor zakončit: řekne něco pozitivního o rozhovoru (hezky se mi s tebou povídalo, rád si s tebou zase někdy popovídám), sdělí důvod, proč musí hovor ukončit, použije vhodný pozdrav na rozloučenou. Ukončení rozhovoru 1 Žák si čte způsoby rozloučení a rozhoduje u každého, zda to byl podařený nebo nepodařený pokus o rozloučení. Označuje znaménky +. -. Věty pak čte nahlas a zkouší použít i vhodnou intonaci. Situaci může přehrát. Ukončení rozhovoru 2

Název aktivity	Rozvíjené oblasti Rozvoj komunikačních dovedností, sebepoznání a sebepojetí
	Zdroj aktivit Bělohávková a Zápotočná (2024), Kříž (2005), Portmann (2018), Šikulová et al. (2007), Zápotočná (2024), Zobačová (2020) <i>Aktivity vycházejí z uvedených zdrojů a pro účely této práce byly obsahově upraveny a parafrázovány. V tabulce jsou uvedeny pouze klíčové informace a podstatné body jednotlivých aktivit.</i>
	V úvodu si žák zopakuje pravidla pro vedení rozhovoru – s učitelem. Pravidla si vyzkouší od začátku rozhovoru až po ukončení, na různá témata. Ze seznamu vybírá téma. <i>Vedení krátkého rozhovoru pak probíhá v každé hodině, při setkání na chodbě, na obědě apod.</i>
	Bělohávková a Zápotočná (2024, s. 66–67)
Neverbální komunikace trénink	Žák si vystřihne lístečky se situacemi, promíchá je a postupně vytahuje a přehrává (hraní v rolích). Druhý člověk hádá, jaká situace se odehrává. Aktivita, kdy spolupracuje učitel. Žák jednou předvádí, podruhé hádá, co předvádí učitel. Co žák ví před aktivitou: co je výraz tváře, gesta, postoj, jak daleko stát u člověka při rozhovoru.
	Bělohávková a Zápotočná (2024, s. 48)
Mé plusy a mínusy	Kresební technika. Žák ztvární sám sebe, popíše své plusy a mínusy ve fyzickém vzhledu (co se ti na sobě líbí a co naopak ne), popíše své plusy a mínusy v povaze a dovednostech (co na sobě oceňuješ a co naopak ne). <i>Dovednost sebehodnocení, dovednost přijetí nedostatků. Učitel může plnit úkol se žákem a navzájem si o svých + a – říct v reflexi.</i>
	Zápotočná (2024, s. 28)
Vysvětlí, nakreslí, předved'	Tato aktivita vychází z konceptu společenské hry Aktivita Junior, cílem je rozvoj slovní zásoby a komunikačních dovedností. Na lístečkách jsou uvedena slova, která jsou vybrána v souladu s možnostmi žáka (přiměřená náročnost). Žák si vybírá slovo a způsob, jak ho vysvětlí druhému. Přednost je dáována slovní prezentaci.

4.4.2 Přehled realizovaných aktivit u žákyně B

U žákyně B byly realizovány aktivity podporující sebepoznání, seberegulaci, organizaci vlastního učení, výkonovou motivaci a plánování budoucí vzdělávací dráhy. Aktivity směřovaly k uvědomování si vlastních schopností a možností, rozvoji efektivních strategií učení a podpoře pozitivního vztahu k učení. Přehled realizovaných aktivit je uveden v Tabulce 5.

Tabulka 5 Přehled realizovaných aktivit u žákyně B

Název aktivity	Rozvíjené oblasti Rozvoj schopnosti poznávání, seberegulace a sebeorganizace, sebepoznání a sebepojetí
	Zdroj aktivit Krejčová et al. (2023), Kříž (2005), Michalicová (2011), Portmann (2018), Šikulová et al. (2007) <i>Aktivity vycházejí z uvedených zdrojů a pro účely této práce byly obsahově upraveny a parafrázovány. V tabulce jsou uvedeny pouze klíčové informace a podstatné body jednotlivých aktivit.</i>
Co mi vyhovuje a pomáhá při učení	Doplnění do mapy všeho, co žáka napadne v souvislosti s pojmem učení. Zamýšlí se nad otázkami: co se snadno učím/naučil jsem se, co se učím/naučil jsem se obtížněji? Odpovědi zaznamenává na pracovní list rozdělený na dvě části: mimo školu, ve škole. Úvod do tématu: Myšlenková mapa: samostatně vše, co žáka napadne. Myšlenková mapa strukturovaně: určení oblastí, které se učení týkají. Co se učím, kdy se učím, kde se učím, jak se učím + charakteristiky těchto oblastí.
	Krejčová (2023, s. 17)
Moje učení ve škole, mimo školu	Zamýšlí se nad otázkami: co se snadno učím/naučil jsem se, co se učím/naučil jsem se obtížněji? Odpovědi zaznamenává na pracovní list rozdělený na dvě části: mimo školu, ve škole. Podpora: návodné otázky
	Krejčová (2023, s. 18)
Překážky v učení	Přemýšlení o příčinách, které zabraňují vykonávat náročné úkoly. Z aktivity použit pouze pracovní list Překážky v učení. Reflexe odpovědí: přehled překážek, co je způsobuje, které mohu odstranit sama? Se kterými potřebuji pomoci? Kdo mi pomůže? Mohu se připravit?
	Šikulová (2007, s. 77)
Pomoc při překážkách v učení (bublina)	Odpovědi na otázky: co nebo kdo ti pomáhá překonat překážky při učení? Zápis nápadů do bubliny.
	Krejčová (2023, s. 19)
Jak se učím?	Zápis postupů používaných při učení ve škole, doma, při mimoškolních aktivitách. K dispozici PL jak získávám informace při učení (seznam postupů, které využíváme při učení – sluch, zrak, pohyb, kreslení, psaní, řeč, zkušenost, čas, prostor). Podpora: detailní probrání, pobízení k vnímání, co vše s učením souvisí a co mohu aktivně ovlivnit.
	Krejčová (2023, s. 20–22)
Moje místo při učení	Důležitost podmínek pro učení – ideální prostředí pro učení. Proměnlivost preferencí v čase, v návaznosti na předmět. Nakreslení nejlepšího místa, kde se mi bude dobře učit, pracovat, soustředit se. Reflexe: pojmenování jednotlivých částí obrázku, zhodnocení důležitosti pro výsledek učení. Porovnání skutečnosti a ideálního místa, prostor pro změny. Kroky k dosažení změn. Krejčová (2023, s. 27)
	Krejčová (2023, s. 27)

Název aktivity	Rozvíjené oblasti Rozvoj schopnosti poznávání, seberegulace a sebeorganizace, sebepoznání a sebepojetí
	Zdroj aktivit Krejčová et al. (2023), Kříž (2005), Michalicová (2011), Portmann (2018), Šikulová et al. (2007) <i>Aktivity vycházejí z uvedených zdrojů a pro účely této práce byly obsahově upraveny a parafrázovány. V tabulce jsou uvedeny pouze klíčové informace a podstatné body jednotlivých aktivit.</i>
Zájmy	Důležitost zájmů – co tě baví? O co se zajímáš? Jaké kroužky a jiné volnočasové aktivity navštěvuješ? Co rád děláš, když máš volno? Odpovědi na tyto otázky žák píše do PL, kolem každé odpovědi si nechává místo na druhou část úkolu. Ve druhé části se žák zamýšlí, co musí umět, aby se činností, které napsal, mohl věnovat. Co je důležité znát? Jaká dovednost, pohyb, aktivita nebo cokoliv jiného jsou důležité, aby se žák mohl svému koníčku věnovat?
	Krejčová (2023, s. 29)
Co umím a v čem jsem dobrá?	Žák pracuje s tabulkou, ve které jsou zapsána různá tvrzení, žák odpovídá výběrem z odpovědí. Ve druhé části doplňuje tvrzení (otevřené otázky).
	Krejčová (2023, s. 33)
Mé úspěchy	Úvodní aktivita: žák odpovídá na otázku, co dělal minulý týden, za co by se pochválil, co se mu povedlo, co udělalo radost jemu nebo i někomu dalšímu. V hlavní části definuje tři úspěchy uplynulého roku (doma, ve škole, na kroužku ve sportu). Podává důkaz o svých úspěších – fotografie, zápis, obrázek, zpětná vazba od někoho jiného.
	Krejčová (2023, s. 44–45)
Dovednosti, schopnosti, vlastnosti	Reflexe, čím vším musí žák k úspěchu přispět. Okolnosti: co bylo nutné zajistit, aby k úspěchu došlo Dovednosti: které dovednosti bylo nutné využít Vlastnosti: kterými vlastnostmi žák disponuje a díky nim je úspěšný. Aktivita: výběr dovedností, schopností, vlastností ze seznamu tak, aby žáka popisovaly. Žák vymýšlí příklady situací, v nich zvolené charakteristiky využil. Obměna: výběr charakteristik, které by žák rád měl. Vymyšlení dalších charakteristik v seznamu neuvedených. Výběr dospělého v okolí a přiřazení několika charakteristik ze seznamu.
	Krejčová (2023, s. 52)
Hodnocení vlastností	Žák posuzuje, které vlastnosti a v jaké míře se hodí k určitému povolání. Porovnání svých vlastností s vybranými – míra mých vlastností hodících se pro dané povolání.
	Michalicová (2014, s. 13–15)
Dokonči věty...	Dokončení vět týkající se způsobů učení, domácí přípravy, plnění školních povinností, zvládání každodenního života. <i>Vhodné i pro sebereflexi.</i>
	Krejčová (2023, s. 57), Michalicová (2014, s. 21)
Hledání střední školy	Reflexe – kde hledat informace (burzy škol, dny otevřených dveří). Checklist – co je pro mě při studiu důležité? Zhodnocení, posouzení, která ze škol nejvíce odpovídá požadavkům.

Název aktivity	Rozvíjené oblasti Rozvoj schopnosti poznávání, seberegulace a sebeorganizace, sebepoznání a sebezpojení
	Zdroj aktivit Krejčová et al. (2023), Kříž (2005), Michalicová (2011), Portmann (2018), Šikulová et al. (2007) <i>Aktivity vycházejí z uvedených zdrojů a pro účely této práce byly obsahově upraveny a parafrázovány. V tabulce jsou uvedeny pouze klíčové informace a podstatné body jednotlivých aktivit.</i>
	Krejčová (2023, s. 58)
Reklama na sebe samou Obměna: inzerát	Vytvoření reklamy – prezentace, koláž, slide show. Proč bych měla být přijata na vybraný učební obor? Hledání vlastností, dovedností nebo zkušeností dobré, cenné, důležité, prospěšné.
	Kříž (2005, s. 100–102), Portmann (2018, s. 42)
Kruh schopností	Žák posuzuje míru svých schopností v určité oblasti a zamýšlí se nad plánem dalšího rozvoje. Výběr 6–8 položek, které se zaznamenají do kruhového diagramu. Žák pak samostatně hodnotí každou položku 0–10 body a zakresluje do diagramu. Po hodnocení všech položek a zakreslení spojí čarami všechny hodnotící body. Uzavřený tvar představuje zónu komfortu, toho, co žák již bezpečně zvládá, vně uzavřeného útvaru je prostor, který představuje zónu učení – toho, co žák ještě musí získat učním, prací, zkušenostmi.
	Kříž (2005, s. 91–93)
Rozhodování, akční plánování	Návrh další vzdělávací dráhy, práce s informačními zdroji – co už vím, co potřebuji zjistit, kde to najdu? Kdo mi může pomoci?
	Michalicová (2011, s. 9 a 23)
Cesta do budoucnosti	Je rok 2036 a já.....technika volného psaní. Žák si představuje, že se vydal na cestu do budoucnosti. Je o deset let starší. Napíše o tom krátkou zprávu. Volné psaní jako metoda
	Portmann (2018, s. 55), Odyssea (2023, s. 38–40)

4.4.3 Přehled realizovaných aktivit u žáka C

U žáka C byly zařazeny aktivity rozvíjející především kooperativní dovednosti, komunikaci ve skupině, respektování pravidel, zvládání emocí a spolupráci s ostatními. Součástí byly také činnosti zaměřené na podporu seberegulace, zvládání zátěžových situací a vytváření pozitivních vztahů mezi spolužáky. Přehled realizovaných aktivit je uveden v Tabulce 6.

Tabulka 6 Přehled realizovaných aktivit u žáka C

Název aktivity	Rozvíjené oblasti Kooperace a kompetice, seberegulace a sebeorganizace
	Zdroj aktivit Michalicová a Hlad'o (2014), Kasíková (2005), Portmann (2018), Silbermann a Lawsonová (1997), Society for All (2025), Zápotočná (2024), Žáčková a Jucovičová (2022). <i>Aktivity vycházejí z uvedených zdrojů a pro účely této práce byly obsahově upraveny a parafrázovány. V tabulce jsou uvedeny pouze klíčové informace a podstatné body jednotlivých aktivit.</i>
Obrať se na svého souseda	Žáci ve dvojici diskutují o tématu souvisejícím s výukou, vzájemně si vysvětlují pojmy, zadání nebo shrnují důležité informace z hodiny, z přečteného testu apod. <i>Jde o jednoduchou strukturu, která se rychle začleňuje do frontálně vedeného vyučování.</i>
	Kasíková (2005, s. 40)
Mysli, spoj se s druhým, sdílej	Žáci nejprve samostatně promýšlejí odpověď nebo řešení zadaného úkolu, následně své myšlenky sdílejí a diskutují ve dvojici nad konečným řešením.
	Kasíková (2005, s. 40)
Řekni a vyměňte se	Žáci se střídají v rolích mluvčího a posluchače. Jeden odpovídá na zadané téma, druhý aktivně naslouchá a po výměně rolí navazuje na předchozí sdělení, pokračuje v linii řeči nebo doplňuje mluvčího. <i>Tato struktura je vhodná při shrnování, opakování látky, při kontrole porozumění.</i>
	Kasíková (2005, s. 40-41)
Skupiny čtou	Tříčlenné skupiny čtou přidělené texty a odpovídají na otázky, které jsou vedeny k porozumění textu. Mají rozdělené role: jeden čte, druhý zaznamenává odpovědi, třetí kontroluje, zda každý rozumí a souhlasí s odpověďmi.
	Kasíková (2005, s. 41)
Skládačky	Každý člen skupiny zpracuje část zadaného materiálu (ke čtení) a následně s obsahem seznamuje ostatní členy skupiny.
	Kasíková (2005, s. 41)
Kontroloři pracovního listu	Dvojice společně vypracovává pracovní list. Rozdělí si dvě role – jeden čte a navrhuje odpověď, druhý souhlasí nebo navrhuje jinou odpověď. Hledají společné řešení, teprve až ho najdou, zapisují odpovědi.
	Kasíková (2005, s. 42)
Kontroloři domácího úkolu	Žáci porovnávají domácí úkoly, diskutují rozdílná řešení a společně opravují případné chyby.
	Kasíková (2005, s. 42)
Řešitelé problému	Skupina spolupracuje při řešení zadaného problému tak, aby se na práci podílel každý člen.
	Kasíková (2005, s. 43)
	Žáci se ptají navzájem na knihy, které četli, a potom referují o knize druhého žáka.

Název aktivity	Rozvíjené oblasti Kooperační a kompetice, seberegulace a sebeorganizace
	Zdroj aktivit Michalicová a Hlad' (2014), Kasíková (2005), Portmann (2018), Silbermann a Lawsonová (1997), Society for All (2025), Zápotočná (2024), Žáčková a Jucovičová (2022). <i>Aktivity vycházejí z uvedených zdrojů a pro účely této práce byly obsahově upraveny a parafrázovány. V tabulce jsou uvedeny pouze klíčové informace a podstatné body jednotlivých aktivit.</i>
Zprávy o knihách v párech	Kasíková (2005, s. 43)
Shrnující páry	Žáci se střídají ve čtení textu, jeden čte odstavec, druhý jej shrnuje, případně doplňuje chybějící informace. Střídají se o odstavci.
	Kasíková (2005, s. 44)
Píšeme dokola stolu Obměna: Mluvíme dokola stolu	Členové skupiny postupně zapisují (mají jeden papír a jednu tužku) své nápady nebo odpovědi na společný list papíru.
	Kasíková (2005, s. 44-45)
Společné myšlenkové mapy	Menší skupina vytváří společnou myšlenkovou mapu k vybranému tématu a zaznamenává související nápady či informace.
	Kasíková (2005, s. 44)
Uspořádání sociálních vztahů	Učitel pro žáky připraví tři úkolové situace, podobné obsahem, ale lišící se uspořádáním sociálních vztahů mezi nimi. Soutěživé, individualistické, spolupracující uspořádání. Reflexe: poznání, hlubší uvědomění – kdy je vhodné volit ten který způsob uspořádání pro splnění cíle. Poznání možností a limitů všech tří uspořádání.
	Kasíková (2005, s. 27–28)
Aktivní sebehodnocení	Učitel připraví několik otázek a přečte je žákům. Ti potom hodnotí své pocity a názory týkající se výroků tak, že se vždy postaví k číslu na stupnici (je na tabuli). Stupnici připraví učitel dopředu například s hodnocením 1 až 5, je lepší dopsat a znovu vysvětlit, co které číslo znamená. Např. 1 stoprocentně souhlasím, 5 vůbec nesouhlasím. Učitel se může zeptat, proč se tak který žák rozhodl. Po vyslechnutí několika názorů mohou žáci změnit své pozice. Po přečtení žáci mohou své rozhodnutí zaznamenávat ještě k výročkám v písemné podobě.
	Silberman (1997, s. 224–225)
Nedokončené věty	Pojmenování osobních přínosů z aktivity, stanovení předsevzetí pro další osobní rozvoj.
	Hlad' a Michalicová (2014, s. 19, 21)
Problematické emoce	Žák pracuje s tabulkou, kde jsou uvedeny různé emoce. Kroužkuje ty, které pro něj jsou nejvíce problematické nebo si s nimi často neví rady. Rozšiřující verze: žák zkusí svou problematickou emoci namalovat, symbolicky ztvárnit. Napíše, v jakých situacích se nejčastěji objevuje a proč tomu tak je. <i>Každá emoce je užitečná a je žádoucí jí porozumět.</i>
	Zápotočná (2024, s. 11–12)

Název aktivity	Rozvíjené oblasti Koooperace a kompetice, seberegulace a sebeorganizace
	Zdroj aktivit Michalicová a Hlad'o (2014), Kasíková (2005), Portmann (2018), Silbermann a Lawsonová (1997), Society for All (2025), Zápotočná (2024), Žáčková a Jucovičová (2022). <i>Aktivity vycházejí z uvedených zdrojů a pro účely této práce byly obsahově upraveny a parafrázovány. V tabulce jsou uvedeny pouze klíčové informace a podstatné body jednotlivých aktivit.</i>
Práce se vztekem 1	Žák pojmenuje, jak se vztek projevuje obecně a jak se projevuje u něj. Může tuto emoci též namalovat, ztvárnit a použít k pojmenování. <i>Naše emoce jsou žádoucí, v některých situacích mohou být ale náročné pro žáka i pro ostatní.</i>
	Zápotočná (2024, s. 13)
Práce se vztekem 2	Způsoby, jak se zbavit vzteku. Použití v průběhu výuky průběžně. Kdo je naštvaný, vstane, začne poskakovat a mávat rukama – setřese vztek Zmačkání „papíru pro vzteklouny“ – zmačkání, roztrhání, odhození papíru i se vztekem do koše. Arch papíru a tužka – vykreslení vzteku na papír. Nafukování balónku, dokud nepraskne a vztek se nerozplyne do vzduchu.
	Portmann (2018, s. 107)
Co dělat?	V tabulce žák pracuje s tipy, které mohou pomoci se zvládnutím vzteku. Kroužkuje, které typy jsou pro něj vhodné. Zapisuje do prázdných políček i takové, které mu pomáhají vztek zvládat. <i>Není v pořádku si vztek vybijet na ostatních. Předejdeme tomu tak, že se naučíme své emoce ovládat.</i>
	Zápotočná (2024, s. 14)
Relaxace (všímavost)	Žák si vybere jednu věc, kterou může vnímat všemi smysly. Pak předmět popíše. V reflexi uvádí, jak se cítí, jaký má pocit, jestli mu cvičení pomohlo ke zklidnění a koncentraci myšlenek. Nad čím v danou chvíli přemýšlí. <i>Relaxace je jednou z technik, která může pomoci.</i>
	Zápotočná (2024, s. 21)
Dechové cvičení (Kulička)	Jedná se o techniku zklidňujícího dýchání, kterým žák dostává své emoce pod kontrolu, učí se techniku, jak se zklidnit bez pomoci druhých. <i>V reflexi popisuje, jak se cítí.</i>
	Zápotočná (2024, s. 22), Davidsonová (2024, s. 21)
Dechové cvičení (zadržování a Prodlužování dechu)	Dechové cvičení v sedu, které pracuje se zádržemi a prodlužováním dechu. Žák učí prodlužovat dech (nádech např. na 2 doby, výdech na 4 doby a pak další varianty. Zadržování dechu: nádech např. na 2 doby, pak zadržení dechu také na 2 doby, výdech na 2 doby a opět zadržení dechu na 2 doby.
	Žáčková a Jucovičová (2022, s. 35–36)
10 technik zvládnání stresu	Infografika – diskuse nad jednotlivými technikami
	Society for All (2025)

4.5 Metody sběru dat, způsob zpracování a vyhodnocení dat

Pro účely praktické části byly zvoleny kvalitativně orientované metody sběru dat, které umožňují zachytit individuální projevy žáků v přirozeném pedagogickém prostředí a sledovat změny ve vybraných oblastech osobnostního a sociálního rozvoje.

První metodou bylo studium podkladové dokumentace, zejména zpráv školských poradenských zařízení. Tyto dokumenty poskytly základní informace o vzdělávacích potřebách žáků a doporučených podpůrných opatřeních. Doplnkově byla využita obsahová analýza pedagogické dokumentace a pracovních materiálů žáků (Křováčková a Skutil, 2011, s. 95).

Hlavní metodou bylo přímé zúčastněné pedagogické pozorování realizované v průběhu jednotlivých aktivit. Pozorování bylo dlouhodobé, strukturované (Křováčková, 2011, s. 101–102) a probíhalo podle předem stanovených sledovaných oblastí během realizace aktivit v prostředí výuky PSPP, bylo zaměřeno na sledované oblasti uvedené v kapitole 4.3 (viz Tabulka 2 a 3). K záznamu pozorování byly využívány hodnotící archy a průběžné pedagogické záznamy (viz Příloha E).

Součástí sběru dat byly také reflexivní rozhovory se žáky zaměřené na jejich prožívání, zkušenosti a hodnocení aktivit. Reflexe byla využívána též formou dialogu nad konkrétní situací nebo tématem (Skutil, 2011, s. 89–91). Byly využívány různé formy reflexe (viz Příloha A).

Záznamy z realizovaných aktivit měly jednotnou strukturu zahrnující datum realizace, zaměření aktivity, stručný popis průběhu, reakce žáka, pozorované pokroky či obtíže a stručné zhodnocení přínosu aktivity (viz Příloha E). Tyto záznamy sloužily jako podklad pro následnou analýzu dat.

Získaná data z pedagogického pozorování, reflexí a pracovních materiálů žáků byla průběžně analyzována a porovnávána. Pozornost byla zaměřena především na změny ve sledovaných oblastech u jednotlivých žáků, průběh realizovaných aktivit a projevy žáků během jejich realizace. Výsledky byly následně interpretovány formou individuálních případových analýz jednotlivých žáků (viz kapitola 5).

Vyhodnocení bylo zaměřeno zejména na přiměřenost a zvládnutelnost aktivit, na pozorované změny ve vybraných oblastech, kdy byl porovnáván počáteční a závěrečný stav.

Při realizaci pedagogického ověřování byly dodrženy etické zásady pedagogického výzkumu. Veškeré údaje o žácích byly anonymizovány a charakteristiky žáků byly zobecněny tak, aby nebyla možná jejich identifikace. Při práci s dokumentací a pedagogickými záznamy

byla respektována ochrana osobních údajů. Zákonní zástupci žáků byli s realizací pedagogického ověřování seznámeni a poskytli informovaný souhlas se zapojením do šetření.

4.6 Popis průběhu realizace

Realizace praktické části probíhala v období od října 2025 do ledna 2026 v rámci výuky PSPP v časové dotaci odpovídající doporučení školského poradenského zařízení. Aktivity OSV byly do výuky zařazovány průběžně jako doplňující součást PSPP, jejíž hlavní náplň vycházela z doporučení školského poradenského zařízení. Aktivity byly realizovány systematicky podle předem připraveného plánu. Tento plán vycházel z individuálních potřeb žáků a z oblastí OSV, které byly pro dané jedince relevantní. Zaměření aktivit odpovídalo charakteristice jednotlivých žáků uvedené v přehledu v kapitole 4.2 (viz tabulka 1). Aktivity byly realizovány individuální formou, v případě žáka C též skupinovou formou v rámci pravidelné výuky PSPP.

5 Analýza a interpretace dat

5.1 Žák A

Žák A navštěvoval 1. stupeň běžné základní školy a PSPP mu byl poskytován z důvodu podpory komunikačních dovedností a posilování sebevědomí. Ve výuce působil zpočátku nejistě, vyhýbal se delšímu očnímu kontaktu a do komunikace se zapojoval minimálně. Při aktivitách se zpočátku objevoval ostych a obavy z neúspěchu. Na otázky odpovídal stručně, často jednoslovně, obtížně formuloval vlastní názory a na odpověď potřeboval delší čas. Reflexe aktivit probíhala převážně alternativními způsoby, protože slovní vyjadřování pocitů a zkušeností pro něj bylo zpočátku velmi náročné. Využity byly reflexe s použitím obrázků, jednoduchých škál, výběru emocí, gest, nedokončených vět, které žákovi usnadňovaly vyjádření pocitů a zkušeností.

V rámci pedagogického ověřování byly zařazovány aktivity zaměřené především na rozvoj sebepoznání, sebepojetí a komunikačních dovedností. Jednalo se například o aktivity Můj vlastní erb, Co mě baví, co mě zajímá, Moje čtyři já (viz Tabulka 4) nebo aktivitu zaměřenou na zahájení, vedení a ukončení rozhovoru (viz Příloha B). Součástí pedagogického pozorování byly také projevy emočního prožívání, zapojování do komunikace a aktivit, motivace k činnostem a schopnost reflexe.

V počáteční fázi realizace žák reagoval na nové situace a aktivity spíše nejistě a potřeboval výraznější podporu pedagoga. Do aktivit se zapojoval převážně po povzbuzení a spontánní komunikace se objevovala minimálně. Oční kontakt navazoval pouze krátkodobě, mimika i gesta byly využívány omezeně a při rozhovoru reagoval spíše na přímé otázky pedagoga. Obtíže se projevovaly také při formulaci vlastních otázek, udržení rozhovoru a spontánním vyjadřování vlastních názorů. Při modelových situacích a hraní rolí potřeboval výraznější vedení a podporu.

V průběhu realizace se zvyšovala motivace k účasti v aktivitách, kdy žák přistupoval k některým činnostem s menšími obavami a větší ochotou zapojit se do práce. Žák začal aktivněji reagovat na otázky, častěji spontánně komentoval průběh činností a při některých aktivitách dokázal sdílet vlastní pocity, zkušenosti i názory. Výraznější změny byly pozorovány zejména v oblasti komunikační jistoty. Při nácviku vedení rozhovoru již nepotřeboval tak častou podporu pedagoga a dokázal déle udržet linku hovoru. Pracovní listy a předem připravené otázky mu poskytovaly větší jistotu při formulaci odpovědí a snižovaly obavy

z okamžité verbální reakce. Současně bylo možné pozorovat častější využívání mimiky a gest při komunikaci, což přispívalo k přirozenějšímu vyjadřování a lepšímu porozumění sdělení.

Výrazné změny bylo možné pozorovat při aktivitách zaměřených na vedení rozhovoru. V počáteční fázi realizace reagoval žák na oslovení sice přiměřeně, avšak odpovědi byly stručné a komunikace bývala často rychle ukončena. Obtíže se projevovaly zejména při pokládání vlastních otázek, udržení rozhovoru a navazování na sdělení druhé osoby. Při modelových situacích potřeboval výraznější podporu pedagoga i oporu v připravených otázkách. V průběhu realizace se postupně zvyšovala jeho jistota při vedení dialogu. Dokázal formulovat delší odpovědi, častěji reagoval na sdělení druhé osoby a v některých situacích samostatně pokládal jednoduché otázky. Ke konci realizace byl schopen udržet krátký rozhovor s menší podporou pedagoga, vhodně reagovat na otázky a sdělení druhé osoby a přiměřeným způsobem rozhovor ukončit. Současně se zlepšovala schopnost aktivního naslouchání a ochota zapojovat se do modelových komunikačních situací.

Pozitivní změny se projevíly také v oblasti sebepojetí a sebepoznání. Zpočátku měl žák obtíže pojmenovat své silné stránky nebo vlastnosti, které na sobě vnímá pozitivně. Obtíže při pojmenování vlastních pozitivních vlastností poukazovaly na nižší míru jistoty v oblasti sebepojetí. V průběhu realizace však dokázal uvádět konkrétnější odpovědi a při aktivitách zaměřených na sebepoznání působil jistěji. Postupně začal otevřeněji vyjadřovat své vlastní preference, zájmy, názory i pocity z aktivit. Dokázal lépe popsat své vlastnosti, pojmenovat některé své silné stránky a otevřeněji hovořit o sobě.

Významnou roli sehrála pravidelně zařazovaná reflexe. Zatímco v počáteční fázi reagoval převážně stručně a pouze na přímé otázky pedagoga, v průběhu realizace začal častěji spontánně komentovat aktivity a aktivněji vstupovat do komunikace. Ke konci realizace dokázal jednoduše popsat své pocity a v některých situacích pojmenovat vlastní pokrok či obtíže. Současně se postupně rozvíjela schopnost přiměřeného sebehodnocení. Žák byl schopen přiměřeně hodnotit vlastní práci a uvádět, co se mu podařilo nebo na čem by chtěl dále pracovat.

V průběhu realizace se měnil také způsob přijímání zpětné vazby. Na začátku realizace působil při upozornění na chybu nejistě a vyčkával na další vedení pedagoga. Postupně však dokázal doporučení přijímat klidněji a využívat je při dalších aktivitách. Práce s chybou se stala přirozenější součástí činností a žák začal chybu vnímat spíše jako možnost dalšího učení než jako neúspěch.

Zařazované aktivity se ukázaly jako vhodný prostředek podpory komunikačních dovedností, sebepojetí a sebereflexe žáka. Ve sledovaných oblastech byl zaznamenán posun

zejména v komunikační jistotě, spontánnosti komunikace, schopnosti vést rozhovor a vyjadřovat vlastní názory, pocity a preference. Současně se zlepšila schopnost reflektovat vlastní zkušenosti, přijímat zpětnou vazbu a přiměřeně hodnotit vlastní práci. Pozitivní změny se projeví také ve větší ochotě zapojovat se do aktivit a v nižší potřebě podpory pedagoga při komunikaci a reflexi.

Za limit realizace lze považovat především kratší časový prostor pro systematický rozvoj sledovaných oblastí. Rozvoj komunikačních dovedností a sebevědomí je dlouhodobý proces, který vyžaduje pravidelnou podporu i mimo prostředí PSPP. Omezením byla také vyšší míra nejistoty žáka při nových aktivitách a obtíže ve verbálním vyjadřování, které mohly ovlivnit obsah reflexe i schopnost přesněji popsat vlastní prožívání. Současně nebylo možné v rámci realizace dlouhodobě sledovat, do jaké míry se pozorované změny přenášejí také do běžných školních situací mimo prostředí PSPP.

5.2 Žákyně B

Žákyně B navštěvovala 2. stupeň běžné základní školy a PSPP jí byl poskytován z důvodu podpory školní úspěšnosti, rozvoje studijních strategií a výkonové motivace. Ve výuce působila nejistě, často negativně hodnotila své školní výsledky i vlastní schopnosti. Při práci bývala pasivnější, snadno ztrácela motivaci a obtížně plánovala domácí přípravu. Nejistota se projevovala také při rozhodování o budoucím studijním směřování.

V rámci pedagogického ověřování byly zařazovány aktivity zaměřené na sebepoznání, učební preference, organizaci učení a kariérové poradenství. Jednalo se například o aktivity Jak se učím? (viz příloha C), Co mi vyhovuje a pomáhá při učení? Co umím a v čem jsem dobrá? Žebříček hodnot, Mé úspěchy nebo Cesta do budoucnosti (viz Tabulka 5). Aktivity byly realizovány individuálně s ohledem na aktuální potřeby žákyně. Pozorování bylo zaměřeno také na míru motivace, aktivní zapojení žákyně, schopnost reflexe a ochotu pracovat s vlastními obtížemi.

V počáteční fázi realizace reagovala žákyně na nové aktivity spíše nejistě a při práci potřebovala výraznější podporu pedagoga. Obtížně formulovala odpovědi týkající se vlastního způsobu učení a jen omezeně dokázala popsat strategie, které jí při učení pomáhají. Při reflexi často uváděla, že se jí ve škole nedaří nebo že neví, v čem je úspěšná. Často odpovídala „je mi to jedno“ a měla tendenci zaměřovat se především na vlastní neúspěchy. Obtížně pojmenovávala své silné stránky, zájmy nebo oblasti, ve kterých by mohla být úspěšná. Tyto výroky mohly souviset s nižší důvěrou ve vlastní schopnosti a dlouhodobějším prožíváním školního neúspěchu.

V oblasti učebních strategií postupně dokázala lépe identifikovat svůj učební styl a popsat podmínky, které jí při učení vyhovují. Uvědomovala si například význam klidného prostředí, přehledného zadání nebo rozdělení úkolů na menší části. Současně dokázala lépe pojmenovat některé překážky, které jí v učení brání. Nejčastěji zmiňovala nízkou motivaci, odkládání povinností nebo obtíže s pravidelnou domácí přípravou. V některých situacích dokázala navrhnout i způsoby jejich zmírnění, například lepší organizaci času nebo rozdělení úkolů do menších úseků s pevným časovým plánem.

Postupně se zlepšovala také schopnost plánovat vlastní práci. Při známých aktivitách dokázala samostatněji organizovat pracovní postup a pracovat podle stanoveného časového zadání a s menší podporou dokončovat jednotlivé úkoly ve vymezeném čase. Při některých činnostech projevovala větší vytrvalost a většinu úkolů dokončovala. Přesto se ukázalo, že využívání efektivních strategií zůstává závislé především na pedagogické podpoře. Při závěrečné aktivitě zaměřené na mapování strategií učení bylo zjištěno, že zatímco v prostředí PSPP dokázala některé strategie využívat, v domácí přípravě je používala pouze minimálně. Samostatné přenášení získaných poznatků do běžného života tak zůstávalo obtížné.

Pozitivní změny byly zaznamenány také v oblasti sebepojetí a sebehodnocení. Zpočátku měla žákyně obtíže pojmenovat své silné stránky nebo oblasti, ve kterých se jí daří. Postupně však dokázala lépe popsat své vlastnosti, dovednosti, zájmy i osobní preference. Přínosné byly zejména aktivity zaměřené na uvědomění vlastních úspěchů a silných stránek, které podporovaly jistotu žákyně při sebehodnocení. Při těchto aktivitách byla klidnější, uvolněnější a aktivnější. Otevřeněji sdílela své zkušenosti, názory a pocity. Současně dokázala přiměřeněji hodnotit vlastní práci a uvádět oblasti, ve kterých se jí daří lépe než na začátku realizace.

Významnou roli sehrála pravidelně zařazovaná reflexe. V průběhu realizace začala žákyně otevřeněji hovořit o vlastních obtížích při učení, školních zkušenostech i pocitech spojených se školní úspěšností a neúspěšností. Lépe dokázala reflektovat vlastní pokrok i přetrvávající problémy. Současně se postupně měnil její přístup ke zpětné vazbě. Zatímco na začátku realizace vnímala doporučení pedagoga spíše jako potvrzení vlastního neúspěchu, postupně dokázala o svých obtížích diskutovat otevřeněji, přijímat návrhy pedagoga ke zlepšení práce nebo organizace učení. V některých situacích byla schopna sama pojmenovat chybu nebo nalézt nevhodný pracovní postup a hledat vhodnější řešení. Přesto se nadále objevovala nejistota ve vztahu k vlastním schopnostem a kolísající motivace, zejména v souvislosti s domácí přípravou a školním (ne)prospěchem.

V průběhu realizace se postupně rozvíjela také schopnost požádat o pomoc vhodným způsobem. Zatímco ve školním prostředí žákyně využívala podporu vyučujících spíše omezeně,

v prostředí PSPP se postupně cítila bezpečněji a otevřeněji komunikovala své obtíže. Dokázala upozornit na situace, ve kterých si nebyla jistá, a v případě potřeby si o pomoc sama řekla. Tato skutečnost mohla souviset s navázaným vztahem důvěry, který podporoval otevřenější sdílení pocitů, zkušeností i obtíží spojených se školní prací.

V oblasti kariérového poradenství působila žákyně v počáteční fázi nerozhodně a o budoucí vzdělávací dráze hovořila bez výraznějšího zájmu. Postupně však začala více spolupracovat, otevřeněji sdílela své názory a představy o budoucnosti, dokázala lépe posoudit své možnosti. V závěru realizace byla schopna formulovat základní představy o dalším studiu, orientovala se v možnostech další vzdělávací dráhy a vyjadřovala spokojenost s vybraným učebním oborem.

Zařazované aktivity se ukázaly jako vhodný prostředek podpory sebepoznání, efektivních strategií učení a rozhodování při výběru vhodné střední školy. Pozitivní změny byly zaznamenány zejména v oblasti uvědomování vlastních silných stránek, schopnosti reflektovat vlastní zkušenosti, popisovat podmínky podporující učení a formulovat představy o budoucím vzdělávání. Současně se zlepšila aktivita žákyně při reflexi a ochota sdílet vlastní názory, zkušenosti a pocity. Ve srovnání s počátkem realizace byla patrná otevřenější reakce na nové aktivity a témata s menší mírou nejistoty a větší ochotou spolupracovat. Přetrvávající obtíže byly patrné zejména v oblasti motivace k učení, samostatného využívání efektivních strategií v domácí přípravě a důvěry ve vlastní schopnosti.

Limitem realizace byla především nepravidelná docházka žákyně, která ovlivňovala kontinuitu jednotlivých aktivit a možnost systematického navazování na předchozí práci. Obtíže se projevovaly také v kolísající motivaci a nejistotě při sebehodnocení, což někdy vedlo k pasivnějšímu přístupu. Na výsledcích se pravděpodobně podílely i další mimoškolní faktory ovlivňující motivaci, pracovní návyky a celkové prožívání žákyně. Omezením byla rovněž délka realizace, která neumožnila sledovat dlouhodobější dopad zařazených aktivit na školní úspěšnost, motivaci a využívání efektivních strategií učení. Současně nebylo možné dlouhodobě sledovat, do jaké míry se pozorované změny přenášejí do běžných školních situací a domácí přípravy.

5.3 Žák C

Žák C navštěvoval 1. stupeň základní školy a PSPP mu byl poskytován z důvodu podpory grafomotorických dovedností, oslabených dílčích funkcí a nácviku techniky čtení a čtení s porozuměním. Výuka probíhala skupinovou formou se čtyřmi žáky. Ve výuce se u žáka projevovaly obtíže především v oblasti koncentrace pozornosti, organizace pracovních činností

a stability pracovního výkonu. Byla pozorována impulzivita, kolísání motivace a obtížnější zvládání zátěžových situací se spolužáky i dospělými.

V rámci pedagogického ověřování byly zařazovány činnosti zaměřené především na rozvoj kooperativních dovedností, respektování pravidel skupinové práce a zvládání zátěžových situací. Využívaly byly například kooperativní učební struktury Obrát' se na svého souseda, Kontrola pracovního listu nebo Řešitelé problému. Součástí realizace byly také aktivity zaměřené na práci s emocemi, zvládání vzteku a rozvoj seberegulace, například relaxační a dechová cvičení (viz Tabulka 6). U skupinové aktivity Uspořádání sociálních vztahů byla pozornost zaměřena také na schopnost respektovat pravidla spolupráce, přijímat odlišné názory a reagovat na zátěžové situace (viz příloha D).

V počáteční fázi realizace reagoval žák na nové situace a aktivity spíše impulzivně a potřeboval výraznější podporu pedagoga. Tyto projevy však nebyly vázány pouze na realizované aktivity, ale byly pozorovány již od začátku školního roku v hodinách PSPP a podle sdělení třídního učitele se objevovaly také v běžné výuce. Často chtěl pracovat samostatně a při společných činnostech se objevovala neochota spolupracovat s ostatními žáky, obtížné přijímání odlišných návrhů a nutnost čekat na svůj prostor. V konfliktních situacích reagoval žák zvýšeným napětím, někdy odmítáním spolupráce nebo slovním vymezováním vůči ostatním. Kritizoval práci spolužáků, jejich odlišné pracovní tempo nebo navrhovaná řešení. Při některých aktivitách bylo nutné zařazovat krátké techniky zklidnění nebo individuální rozhovor zaměřený na pojmenování emocí, projevů emocí a jejich zvládnutí.

Při kooperativních aktivitách bylo zpočátku patrné, že žák potřebuje výraznější podporu pedagoga při dodržování pravidel komunikace a spolupráce. Přínosné se ukázaly především jasné strukturované aktivity s předvídatelnými pravidly, krátkými úkoly a střídáním rolí, které odpovídaly možnostem žáka (koncentrace pozornosti, aktuální emoční rozpoložení). Tyto faktory podporovaly pocit jistoty žáka a přispívaly ke snížení impulzivních reakcí.

Postupně docházelo ke zlepšení chování vůči ostatním i při kooperativních aktivitách. Žák začal lépe přijímat střídání rolí, častěji respektoval pravidla skupinové práce a dokázal déle setrvat u společné činnosti bez výraznějších afektivních reakcí. Současně se zvyšovala jeho ochota aktivně se zapojovat do společných činností a vytrvat při plnění úkolu i v situacích, které pro něj byly náročnější. Aktivnější přístup se projevoval také ve větší ochotě převzít přidělenou roli ve skupině a podílet se na plnění společného úkolu bez nutnosti opakovaného povzbuzování ze strany pedagoga. Ve srovnání s počáteční fází realizace častěji dokončoval započatou práci a při známých aktivitách pracoval samostatněji a pečlivěji. Přestože se občas objevovala

potřeba podpory pedagoga, dokázal déle vytrvat při plnění úkolu a lépe zvládat situace spojené s čekáním nebo odložením okamžitého uspokojení vlastních potřeb.

Postupně byl schopen ocenit práci ostatních žáků a reagovat přiměřeněji na jejich odlišné názory. Častěji přijímal návrhy spolužáků a v některých situacích dokázal přistoupit na kompromisní řešení. Zlepšovala se také schopnost domluvit se při společné práci a hledat řešení přijatelné pro všechny členy skupiny. Postupně se objevovala větší ochota pomoci druhému žákovi při plnění společného úkolu a aktivně se podílet na dosažení společného cíle.

Významnou součástí realizace byly také činnosti zaměřené na zvládání emocí a uvědomování si vlastního prožívání. Žák se postupně učil rozpoznávat situace vyvolávající napětí nebo vztek a hledat vhodnější způsoby reakce. Přínosná byla zejména dechová cvičení, relaxační techniky a aktivity zaměřené na pojmenování emocí. Schopnost pojmenovat a popsat vlastní emoce postupně přispívala k lepšímu zvládání zátěžových situací. Ve srovnání s počáteční fází realizace reagoval v náročných situacích přiměřeněji a častěji dokázal využít naučené strategie zklidnění ještě před vznikem výraznější konfliktní reakce. V průběhu realizace se zlepšovala také schopnost přijmout neúspěch nebo odmítnutí bez výraznější afektivní reakce. Přestože se tyto situace nadále objevovaly, žák se dokázal rychleji zklidnit, přijmout podporu pedagoga a pokračovat v činnosti nebo odejít stranou a použít některou z naučených strategií.

Přínosné se ukázalo pravidelné zařazování reflexe a možnost pojmenovat a popsat vlastní prožívání bez obavy z negativního hodnocení. Pravidelná reflexe podporovala schopnost hodnotit vlastní chování a pokrok. Žák postupně dokázal popsat situace, které se dařilo zvládnout, i oblasti, ve kterých pro něj zůstávala spolupráce nebo zvládání emocí náročné. V některých situacích byl schopen posoudit vlastní pokrok a porovnat své současné reakce s chováním na začátku realizace. Současně se měnil jeho přístup ke zpětné vazbě. Zatímco na začátku realizace reagoval na upozornění na chybu nebo nevhodné chování zvýšeným napětím, později dokázal zpětnou vazbu přijímat klidněji. Práce s chybou se postupně stávala přirozenější součástí výuky PSPP i společných činností. Žák dokázal častěji přijmout upozornění na chybu nebo nevhodné chování bez okamžité obranné reakce a s podporou pedagoga a někdy i spolužáků hledal vhodnější způsob řešení.

V závěru realizace bylo možné pozorovat větší ochotu spolupracovat s ostatními žáky, lepší zvládání frustrace a částečné zklidnění i během skupinových aktivit. Přestože se impulzivní reakce a obtíže objevovaly i nadále, jejich intenzita byla nižší a žák byl schopen rychleji přijmout podporu pedagoga a vrátit se k činnosti. Pozitivní zkušenosti byly zaznamenány zejména při kooperativních technikách (popis aktivity Uspořádání sociálních

vztahů viz Příloha D), které podporovaly spolupráci, respektování pravidel a společné řešení úkolů.

Postupně se měnila také atmosféra v celé skupině. Před začátkem a na začátku realizace se mezi žáky častěji objevovaly konfliktní situace související s impulzivními reakcemi žáka a obtížemi při spolupráci. V průběhu realizace docházelo ke zklidnění vztahů ve skupině. Ostatní žáci začali reagovat trpělivěji, častěji poskytovali podporu a konfliktní situace se objevovaly méně často. Atmosféra během skupinových aktivit byla postupně klidnější a více podporující. Současně docházelo ke snižování napětí při společných činnostech.

Zařazované aktivity se ukázaly jako vhodný prostředek podpory seberegulace, zvládání emocí a rozvoje individuálních kooperativních dovedností. Pozitivní změny byly zaznamenány zejména v oblasti respektování pravidel, zvládání frustrace, přijímání podpory pedagoga a schopnosti reflektovat vlastní chování. Současně se zvýšila ochota žáka aktivně se zapojovat do společných aktivit, vytrvat při plnění úkolů, dokončovat započatou práci a přijímat odlišné názory ostatních. Pozitivní posun byl patrný také v oblasti zvládání zátěžových situací, využívání strategií zklidnění a přijímání zpětné vazby. Přesto přetrvávaly obtíže související s impulzivitou, emoční labilitou a kolísající motivací.

Za limit realizace lze považovat především vyšší emoční labilitu žáka a kolísání motivace, které ovlivňovaly průběh některých aktivit. Obtíže se projevovaly zejména v situacích vyžadujících delší spolupráci, čekání nebo přijímání odlišných názorů. Omezením byla také kratší doba realizace, která neumožnila sledovat dlouhodobější stabilitu pozorovaných změn. Specifickým limitem byla rovněž skupinová forma výuky, kdy realizované aktivity i chování žáka ovlivňovaly také ostatní členy skupiny a celkovou atmosféru výuky. Současně nebylo možné dlouhodobě sledovat, do jaké míry se pozorované změny přenášejí do dalších školních situací mimo prostředí PSPP.

5.4 Souhrnné zhodnocení výsledků

Po porovnání všech tří analýz je patrné, že zařazené aktivity OSV měly u všech sledovaných žáků pozitivní přínos, přestože se charakter dosažených změn lišil podle individuálních potřeb, výchozí úrovně dovedností i zaměření podpory v PSPP.

U všech žáků byly zaznamenány dílčí změny ve sledovaných oblastech, současně se však potvrdilo, že rozvoj sledovaných dovedností je dlouhodobým procesem, který vyžaduje soustavnou podporu a nelze jej plně ověřit v rámci krátkodobé realizace.

U žáka A byly nejvýraznější změny pozorovány v oblasti komunikačních dovedností a sebepojetí. Ve srovnání s počátečním stavem se zvýšila jeho komunikační jistota, ochota

zapojovat se do rozhovoru a schopnost vyjadřovat vlastní názory, pocity a preference. Pozitivní posun byl zaznamenán také v oblasti aktivního naslouchání, vedení rozhovoru a sebereflexe. Žák postupně dokázal lépe popisovat své vlastnosti a silné stránky a otevřeněji hovořit o vlastních zkušenostech. Současně se snížila míra potřebné podpory pedagoga při komunikaci a reflexi aktivit.

U žákyně B byly nejvýraznější změny zaznamenány v oblasti sebepoznání, sebehodnocení a kariérového plánování. Postupně dokázala lépe identifikovat svůj učební styl, pojmenovat podmínky podporující učení a uvědomovat si překážky, které její učení ovlivňují. Pozitivní posun byl patrný také v oblasti uvědomování vlastních silných stránek, sdílení zkušeností a formulování představ o budoucím vzdělávání. Naopak jako problematická se ukázala oblast transferu efektivních strategií učení do domácí přípravy a dlouhodobé udržení motivace ke školní práci. Přesto bylo možné pozorovat větší otevřenost při reflexi, vyšší ochotu komunikovat o vlastních obtížích a aktivnější přístup při plánování budoucí vzdělávací dráhy.

U žáka C byly nejvýraznější změny zaznamenány v oblasti spolupráce, seberegulace a zvládání emocí. V průběhu realizace se zvýšila jeho schopnost respektovat pravidla skupinové práce, přijímat odlišné názory a spolupracovat s ostatními žáky. Současně došlo ke zlepšení v oblasti zvládání frustrace, přijímání podpory pedagoga a využívání strategií zklidnění v náročných situacích. Pozitivní změny byly patrné také v ochotě aktivně se zapojovat do činností, vytrvat při plnění úkolů a dokončovat započatou práci. Významným zjištěním bylo rovněž zlepšení atmosféry celé skupiny, která se v průběhu realizace stala klidnější více podporující.

Při porovnání jednotlivých případů lze konstatovat, že nejvýraznější změny byly zaznamenány v oblastech, které přímo souvisely s vybranými tematickými okruhy OSV zařazenými do pedagogického ověřování. U žáka A se jednalo především o rozvoj komunikačních dovedností a sebepojetí, u žákyně B o sebepoznání, rozvoj studijních strategií a kariérové rozhodování a u žáka C o kooperativní dovednosti, seberegulaci a zvládání emocí. Ve všech případech se jako přínosné ukázaly zejména aktivity umožňující aktivní zapojení žáků, bezpečné sdílení zkušeností, pravidelnou reflexi a individuální podporu pedagoga.

Výsledky pedagogického ověřování naznačují, že vhodně zvolené metody a aktivity OSV mohou představovat smysluplné obohacení výuky PSPP. Zařazené aktivity podporovaly nejen rozvoj konkrétních dovedností souvisejících s individuálními potřebami žáků, ale současně vytvářely prostor pro rozvoj sebepoznání, sebereflexe, komunikace, spolupráce a zvládání náročných situací. Získané poznatky potvrzují, že propojení metod OSV s výukou PSPP může být vhodným prostředkem podpory žáků se SVP.

Za limit je však třeba považovat krátkou dobu realizace, malý počet zapojených žáků a nemožnost dlouhodobě sledovat přenos získaných dovedností do dalších školních i mimoškolních situací. Z tohoto důvodu je vhodné vnímat zjištěné výsledky jako dílčí pedagogické poznatky, které mohou být inspirací pro další využívání aktivit OSV v PSPP.

6 Diskuse

Výsledky pedagogického ověřování naznačují, že vhodně zvolené aktivity OSV mohou představovat přínosnou součást výuky PSPP, pokud jsou přizpůsobeny individuálním potřebám, možnostem a aktuálnímu psychickému stavu žáků. Přínos aktivit se projevil zejména v oblasti komunikace, sebepojetí, zvládání emocí, podpory efektivních strategií učení a větší otevřenosti při vyjadřování vlastních názorů a zkušeností.

Výsledky pedagogického ověřování podporují význam individualizovaného přístupu při práci se žáky se SVP, který zdůrazňují také Jucovičová a Žáčková (2011) v souvislosti s reedukačním procesem. Význam individualizace výuky je zdůrazňován také v systému podpůrných opatření (Baslerová et al., 2023). Ve všech sledovaných případech se ukázalo, že přizpůsobení aktivit individuálním možnostem žáků vedlo k větší aktivitě, otevřenější komunikaci a vyšší ochotě ke spolupráci.

Současně se však ukázalo, že výsledky nebyly ovlivněny pouze samotnými aktivitami OSV, ale také individuálními charakteristikami jednotlivých žáků, jejich předchozími zkušenostmi, osobnostním nastavením, aktuální životní situací, vztahy ve škole i mimo ni a mírou důvěry vůči pedagogovi. V průběhu pedagogického ověřování bylo patrné, že každý žák vstupoval do realizace s odlišnou zkušeností, potřebami i úrovní připravenosti pracovat na sledovaných oblastech. Při interpretaci výsledků je proto nutné vnímat pozorované změny v širším kontextu individuální situace každého žáka. Tato rozdílnost se projevovala například rozdílnou mírou motivace ke změně, odlišnou schopností reflexe, různou mírou otevřenosti při sdílení i rozdílnou schopností přenášet získané dovednosti do dalších situací.

Význam reflexe, který zdůrazňuje Valenta (2013), se projevil také v praktické části práce. Reflexe podporovala uvědomování vlastních emocí, zkušeností a pokroků žáků. Současně se ukázalo, že forma reflexe musí odpovídat komunikačním možnostem a věku žáků, protože zejména u žáků s komunikačními obtížemi byla verbální reflexe zpočátku velmi náročná. Přínosné bylo využívání alternativních a strukturovaných forem reflexe, které žákům usnadňovaly vyjádření vlastních pocitů a zkušeností.

Výsledky současně korespondují se závěry Felcmanové (2023), která v souvislosti s wellbeingem zdůrazňuje význam bezpečného a podporujícího prostředí. Ve sledovaných případech se ukázalo, že respektující přístup pedagoga a možnost sdílet zkušenosti bez obavy z negativního hodnocení podporovaly větší otevřenost žáků a jejich aktivnější zapojení do činností. Významným faktorem se ukázal také vztah mezi žákem a pedagogem, který mohl ovlivňovat ochotu žáků sdílet vlastní zkušenosti, obtíže i pocity.

U žáka s vývojovou dysfázií se potvrdil význam podpory pragmatické roviny komunikace, kterou zdůrazňuje Brozdová (Brozdová in Vrbová et al., 2023). Zařazené aktivity zaměřené na vedení rozhovoru, aktivní naslouchání a vyjadřování vlastních potřeb, názorů a zkušeností vedly k větší komunikační jistotě žáka. Současně se ukázalo, že rozvoj komunikačních dovedností úzce souvisí také s oblastí sebepojetí a sebedůvěry.

U žáka se specifickými obtížemi v oblasti chování pozitivní změny v oblasti spolupráce, zvládání frustrace a respektování pravidel ve skupině odpovídají doporučením Žáčkové a Jucovičové (2023), které zdůrazňují význam podpory seberegulace a sociálních dovedností u žáků se specifickými poruchami chování. Tyto změny korespondují také s poznatky Kasíkové (2001), podle níž kooperativní učení podporuje rozvoj sociální odpovědnosti, schopnosti spolupráce a vytváření pozitivních sociálních vztahů. Pozitivní změny se v tomto případě neprojevyly pouze u sledovaného žáka, ale postupně ovlivňovaly ostatní žáky a atmosféru celé skupiny.

Pozorované změny lze vztáhnout také k cílům OSV vymezeným v RVP ZV (MŠMT, 2023). Ukázalo se, že cíle OSV a PSPP se v některých oblastech vzájemně prolínají. Přestože je PSPP primárně zaměřen na reedukaci a podporu oslabených funkcí, v pedagogické praxi se často objevuje potřeba podpory také v oblasti komunikace, sebepojetí, spolupráce a zvládání emocí. Právě v těchto oblastech mohou být aktivity OSV vhodným doplněním speciálně pedagogické péče.

Na rozdíl od některých teoretických předpokladů se nepodařilo výrazněji přenést osvojené strategie učení do domácí přípravy. Přestože žákyně B dokázala vhodné strategie pojmenovat a využívala je během PSPP, jejich pravidelná aplikace mimo školní prostředí byla minimální. Tento rozdíl může souviset s nižší vnitřní motivací, dlouhodobými zkušenostmi se školním neprospěchem i vlivem dalších mimoškolních faktorů.

Významným limitem šetření byl malý počet participantů a jejich odlišná charakteristika. Výsledky proto nelze zobecňovat na širší populaci žáků se SVP, ale vztahují se pouze ke konkrétním případům. Dalším limitem byla skutečnost, že pedagogické pozorování i interpretace dat byly realizovány samotnou autorkou práce, která současně vedla výuku PSPP. Interpretace výsledků tak mohla být do určité míry ovlivněna subjektivním pohledem pedagoga.

Časové vymezení pedagogického ověřování neumožnilo sledovat dlouhodobější stabilitu pozorovaných změn ani jejich přenos do běžné výuky nebo domácího prostředí. Výsledky mohly být ovlivněny také dalšími faktory, které nebylo možné plně kontrolovat, například rodinným prostředím, aktuálním psychickým stavem žáků, vztahy ve třídě nebo

předchozími zkušenostmi žáků. Šetření vycházelo převážně z pedagogického pozorování a reflexí žáků. Nebylo využito dalších zdrojů, například rozhovorů s rodiči, třídními učiteli nebo standardizovaných diagnostických nástrojů.

7 Závěr

Závěrečná práce byla zaměřena na možnosti využití aktivit osobnostní a sociální výchovy při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci předmětu speciálně pedagogické péče. Teoretická část práce vymezila základní východiska osobnostní a sociální výchovy, charakteristiku předmětu speciálně pedagogické péče a možnosti začleňování aktivit osobnostní a sociální výchovy do práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pozornost byla věnována významu individualizace, reflexe, bezpečného prostředí a podpory osobnostního a sociálního rozvoje žáků.

Cílem praktické části bylo ověřit možnosti využití aktivit osobnostní a sociální výchovy při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci výuky předmětu speciálně pedagogické péče v podmínkách běžné školy. Praktická část byla realizována formou kvalitativně orientovaného pedagogického ověřování využívajícího prvky případové studie u tří žáků s odlišnými vzdělávacími potřebami na běžné základní škole.

Součástí práce jsou také přílohy obsahující přehled využitých forem reflexe, ukázky aktivit, pracovních listů a hodnotícího archu, které dokumentují průběh pedagogického ověřování.

Výsledky pedagogického ověřování naznačují, že vhodně zvolené a individualizované aktivity osobnostní a sociální výchovy mohou podporovat rozvoj komunikačních dovedností, pozitivního sebepojetí, spolupráce, zvládání emocí i větší otevřenosti při vyjadřování vlastních názorů a zkušeností. Rozvoj sledovaných oblastí se přitom ukázal jako dlouhodobý proces vyžadující systematickou podporu.

Přínos aktivit se projevil především v oblastech, které odpovídaly individuálním potřebám jednotlivých žáků. U žáka A byly zaznamenány pozitivní změny zejména v oblasti komunikačních dovedností, sebepojetí a sebereflexe. U žákyně B se přínos aktivit projevil především v oblasti sebepoznání, sebehodnocení, uvědomění vlastních učebních strategií a kariérového plánování. U žáka C byly nejvýraznější změny pozorovány v oblasti rozvoje kooperativních dovedností, seberegulace, zvládání emocí a respektování pravidel skupinové práce.

Práce současně poukázala na význam pravidelné reflexe, podporujícího pedagogického přístupu a respektování individuálních vzdělávacích potřeb žáků.

Limitem práce byla především kratší doba realizace pedagogického ověřování, malý počet participantů a kvalitativní charakter šetření, který neumožňuje širší zobecnění výsledků. Výsledky mohou být ovlivněny také dalšími faktory, například aktuální motivací žáků,

mimoškolními okolnostmi nebo skupinovou dynamikou. Význam dlouhodobější realizace, systematické a širší podpory se ukázal jako důležitý výstup šetření.

Současně se ukázalo, že efektivita zařazených aktivit byla ovlivněna individuálními možnostmi žáků, délkou realizace i mírou podpory v různých prostředích. Účinnost aktivit nezávisela pouze na prostředí výuky PSPP, ale také na rodinném prostředí, podpoře okolí a dalších faktorech ovlivňujících každodenní fungování žáků. Pozorované změny proto nelze přičítat pouze samotným aktivitám osobnostní a sociální výchovy, ale také individuálním charakteristikám žáků, jejich předchozím zkušenostem, aktuální životní situaci a vztahům v prostředí školy i rodiny.

Přínosem práce je především poukázání na možnosti využívání aktivit osobnostní a sociální výchovy v rámci předmětu speciálně pedagogické péče v podmínkách běžné základní školy. Praktická část nabízí konkrétní zkušenosti s využitím vybraných aktivit osobnostní a sociální výchovy při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Současně může být inspirací pro pedagogy hledající možnosti podpory osobnostního a sociálního rozvoje těchto žáků.

Práce zároveň ukazuje, že cíle osobnostní a sociální výchovy a cíle speciálně pedagogické péče se v řadě oblastí přirozeně prolínají a mohou se vzájemně doplňovat. Zařazování aktivit OSV do výuky PSPP tak může představovat smysluplný způsob podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nejen v oblasti reedukace, ale také v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje.

Práce může rovněž sloužit jako východisko pro další pedagogická ověřování zaměřená na dlouhodobější sledování přínosu osobnostní a sociální výchovy v podmínkách speciálně pedagogické péče.

Seznam zkratek

OSV – osobnostní a sociální výchova

PSPP – předmět speciálně pedagogické péče

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SVP – speciální vzdělávací potřeby

Seznam tabulek

Tabulka 1 Přehled žáků, tematických okruhů OSV a sledovaných oblastí	21
Tabulka 2 Přehled sledovaných oblastí a očekávaných výstupů	23
Tabulka 3 Přehled společně sledovaných oblastí a očekávaných výstupů	25
Tabulka 4 Přehled realizovaných aktivit u žáka A	26
Tabulka 5 Přehled realizovaných aktivit u žákyně B	29
Tabulka 6 Přehled realizovaných aktivit u žáka C	32

Seznam použité literatury

BASLEROVÁ, Pavlína, Jan MICHALÍK, Lenka FELCMANOVÁ a kol. Katalog podpůrných opatření: obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání. 3. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2023. ISBN 978-80-7676-633-4.

BASSYOVÁ, Iveta. Pracovní listy pro děti se specifickými poruchami učení. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna spol. s r. o., 1994.

BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie, Hana ZÁPOTOČNÁ. Rozvoj sociálních dovedností. 2. díl. 1. vyd. Praha: Pasparta, 2024. ISBN 978-80-88648-06-2.

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. [online]. [cit. 2026-05-06]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. [cit. 2026-05-06]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

DAVIDSONOVÁ, Heather. KBT-pracovní kniha pro děti. 1. vyd. Praha: Improovio, 2024. ISBN 978-80-909221-1-2.

DUBEC, Michal. Zásobník metod používaných v osobnostní a sociální výchově. 1. vyd. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-02-9. [cit. 2026-06-09]. Dostupné z: <https://odyssea.cz/wp-content/uploads/2023/07/Zasobnik-metod-pouzivanych-v-OSV.pdf>

FELCMANOVÁ, Lenka. Wellbeing ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu. 1. vyd. Praha: Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2023. ISBN 978-80-908892-1-7.

HLAŘO, Petr, Jitka MICHALICOVÁ. Kroky k povolání. Praha: Raabe, 2014. ISBN 978-80-7496-088-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ. Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování. 2. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2023. ISBN 978-80-7676-625-9.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ. Metody reedukace specifických poruch učení. Dyslexie. 2. vyd. Praha: Nakladatelství D + H, 2011. ISBN 978-80-903-869-7-6.

KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ, Hana. Učíme (se) spolupráci spoluprací. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4.

KREJČOVÁ, Lenka a kol. Superhrdinové v tobě. 1. vyd. Praha: Pasparta, 2023. ISBN 978-80-88429-96-8.

KŘÍŽ, Petr. Kdo jsem, jaký jsem. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4669-2.

LOKŠOVÁ, Irena, Josef LOKŠA. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.

MICHALICOVÁ, Jitka. Zvol si správnou školu. In: Volba povolání III. Praha: Raabe, 2011, s. 1–32. ISBN 978-80-86307-46-6.

MŠMT. Osobnostní a sociální výchova. [online]. Praha: MŠMT, 2025 [cit. 2026-05-06]. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/csp/osv>

MŠMT. Průřezová témata. [online]. Praha: MŠMT, 2025 [cit. 2026-05-06]. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/prurezova-temata>

MŠMT. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2023. Dostupné z: https://old-edu.gov.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf

NPI ČR. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: NPI ČR, 2025 [cit. 2026-05-16]. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>

PORTMANN, Rosemarie. 100 her pro rozvoj sebedůvěry a sociálních kompetencí u dětí od 8 do 12 let. 1. vyd. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1296-6.

SILBERMANN, Mel, Karen LAWSONOVÁ. 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-124-X.

SKUTIL, Martin a kol. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SOCIETY FOR ALL. Jak zvládat vztek – infografika [online]. 11. 8. 2025 [cit. 2026-05-17]. Dostupné z: <https://www.societyforall.cz/zvladani-vzteku#files>

SOCIETY FOR ALL. Socio-emoční učení [online]. 2023. [cit. 2026-05-03]. Dostupné z: <https://www.societyforall.cz/tema-socio-emocni-uceni>

SOJAK, Petr. Osobnostní a sociální rozvoj. 1. vyd. Praha: GRADA, 2017. ISBN 978-80-271-0342-3.

ŠIKULOVÁ, Renata, Eva MRÁZKOVÁ, Iva WEDLICHOVÁ. Pomáháme žákům s výběrem vzdělávací a profesní dráhy. 1. vyd. Most: Nakladatelství Hněvín, 2007. ISBN 978-80-86654-20-1.

VALENTA, Josef. Didaktika osobnostní a sociální výchovy. 1. vyd. Praha: GRADA, 2013. ISBN 978-80-247-4473-5.

VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova. 1. vyd. Kladno: AISIS o. s., 2006. ISBN 80-239-4908-X.

VALENTA, Josef. Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova: podkladová studie [online]. Praha: NÚV, 2017 [cit. 2026-05-07]. Dostupné z:

https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1_studie/osobnostni_a_socialni_vychova.pdf

VALENTA, Josef. Učit se být. Kladno: AISIS, 2003. ISBN 80-86106-10-1.

VRBOVÁ, Renáta a kol. Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti. 3. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2023. ISBN 978-80-7676-631-0.

ZÁPOTOČNÁ, Hana. Rozvoj sociálních dovedností. 1. díl. 2. vyd. Praha: Pasparta, 2024. ISBN 978-80-88648-05-5.

ZOBAČOVÁ, Hana. Víím, jak se cítíš. 1. vyd. Praha: Portál, 2020, ISBN 978-80-262-1572-1.

ŽÁČKOVÁ, Hana, Drahomíra JUCOVIČOVÁ. Máte neklidné, nesoustředěné dítě? Relaxace nejen pro děti s ADHD. 4. vyd. Praha: Nakladatelství D + H, 2022. ISBN 978-80-903869-8-3.

Seznam příloh

Příloha A – Přehled typů a forem reflexe, ukázky reflexe

Příloha A1 – Reflexe jako metoda

Příloha A2 – Ukázky typů reflexe

Příloha B – Ukázka realizace aktivity zaměřené na komunikaci u žáka A

Příloha B1 – Aktivita Rozhovor

Příloha B2 – Pracovní listy žáka A

Příloha C – Ukázka realizace aktivity zaměřené na učební styly u žákyně B

Příloha C1 – Aktivita Jak se učím?

Příloha C2 – Pracovní listy žákyně B

Příloha D – Ukázka realizace aktivity zaměřené na kooperaci u žáka C

Příloha D1 – Aktivita Uspořádání sociálních vztahů

Příloha D2 – Pracovní listy žáka C

Příloha E – Hodnotící arch a záznam pedagogického pozorování

Příloha E1 – Hodnotící arch společně sledovaných oblastí

Příloha E2 – Hodnotící arch a záznam pedagogického pozorování žákyně B

Příloha A – Přehled typů a forem reflexe, ukázky reflexe

Příloha obsahuje přehled vybraných forem a technik reflexe využitelných v OSV. Přehled slouží jako doplnění teoretických východisek práce a současně jako přehled metod využívaných při realizaci aktivit v praktické části. V praktické části práce byly využívány zejména krátké formy reflexe odpovídající věku a individuálním možnostem žáků, například škály, nedokončené věty, reflektivní dialog, kresba nebo jednoduché písemné záznamy.

Příloha A1 – Reflexe jako metoda

Reflexe	Popis, charakteristika, výčet
	Zdroj
Různé formy reflexe	• Debaty ve skupinách, párech a pak následně v celé třídě • Vyplnění závěrečného dotazníku • „slohová práce“ jednotlivců, resp. psaní dopisů skupině/učiteli • Reflexe prostřednictvím artefaktů – obrazy, povídky, scénky důležitých okamžiků • Verbální – reflektivní dialog • (volné) psaní – úvaha, kvazideníkový záznam, dopis, asociační slova • Doplnění do předem daných tabulek, schémat, škál, listů • Doplnění do připraveného dotazníku • Kreslení • Opakování/přehrávání důležitých situací nebo jejich momentů/částí
	Valenta (2003, s. 42), Valenta (2013, s. 191)
Konkrétní modely reflexe	Kolbův cyklus učení • Akce • Popis (zopakování toho, co se odehrálo) • Zobecnění a zhodnocení toho, co se odehrálo. • Plán změny při podobné činnosti • Nová akce Gibbsův model • Popis (co se věcně stalo, dělo) • Prožitek (co si žák myslel, co pociťoval) • Evaluace (co bylo dobré a co ne) • Analýza (co by se dalo udělat jinak) • Závěr (jak tedy na to) • Akční plán (co opravdu uděláme) Priestův a Naismithův model • Návrat, vybavení, vzpomínka • Pocity a důsledky • Shrnutí • Aplikace výsledku • Závazek provedení/dodržení Možná témata k reflexi podle „teploměru“ V. Satirové • Ocenění • Stížnosti • Nejasnosti, záhady

Reflexe	Popis, charakteristika, výčet
	Zdroj
	• Nové informace • Přání
	Valenta (2013, s. 181)
Modely sestavené přímo z otázek či výroků	Postup reflexe podle projektu Equal Voice Po aktivitě se žák vyjádří v tomto sledu kroků: • všiml/a jsem si • myslím • mám pocit, • byl/a bych raději, kdyby, • chci Greenaway 4E – experience, express, examine, explore • Co se stalo? • Jaké to bylo? • Co si o tom myslíš? • Co dál? Kříž • Co jste si uvědomili? O sobě – o práci? • Co vás překvapilo? • Co vás inspirovalo? K čemu? Tones and Gree (upraveno jako postup reflexe aktuální vlastní zkušenosti) • Co jsme viděli/zažili? • Co se skutečně stalo? • Proč se stalo to, co se stalo? • Jak se to vztahuje k našim vlastním životům? • Jak nám to může pomoci řešit naše vlastní problémy?
	Valenta (2013, s. 181-182)
Reflexe jako metoda • mluvená reflexe • psaná reflexe • škály • další typy – malování, živé obrazy, kartičky	• Žáci popisují své prožitky a zkušenosti z aktivity, hodnotí průběh a formulují, co by příště zachovali nebo změnili. Součástí reflexe je také zamyšlení nad tím, co si z aktivity přinášejí pro běžný život. • Reflexi lze využít po jakékoliv aktivitě nebo situaci, kdy je cílem podpořit uvědomění a pojmenování vlastních zkušeností a prožitku. • Délka reflexe se odvíjí od zvolené metody • Krátké reflexe mohou probíhat například prostřednictvím různých typů škál • Delší reflexe mohou mít podobu mluveného nebo písemného vyjádření a trvat i několik desítek minut • Použité pomůcky závisí na konkrétní formě reflexe a zvolené aktivitě Mluvená reflexe • Jeden konkrétní žák odpovídá na otázku • Žáci sdílí odpovědi na otázku, formulují závěr, který prezentují • Skupina žáků formuluje odpověď, prezentuje ostatním • Skupina žáků vybere klíčový okamžik aktivity – co šlo, co nešlo – formulují proč • Banket – žáci chodí, potkávají se a sdělují si odpovědi na otázku • Jedno slovo – pocity a myšlenky jsou vyjádřeny jedním slovem

Reflexe	Popis, charakteristika, výčet
	Zdroj
	Psaná reflexe • Žák odpoví na reflektující otázku písemně • Nedokončené věty – napadá mě, že.... • Volné psaní – časově omezené psaní myšlenek (všech) na danou otázku, téma • Dotazník – odpovědi na předem připravené otázky • Psaní na post-ity, které se přilepí na velké papíry, na kterých jsou napsané otázky • Interview – žáci chodí s papírem, kde je napsaná reflektující otázka a ptají se ostatních na odpověď • Burza otázek – žáci vymýšlí otázku sami, pak zjišťují odpovědi od spolužáků • Vytvoření reportáže – žák nebo skupina vytvoří reportáž na dané téma (např. spolupráce v naší skupině) – krátká, svižná. • Škály • Pomocí stupnice vyjadřujeme míru nějakého jevu (pocit, postoj, názor...) • Druhy: škála pomocí polohy předpažené ruky, počtu zdvižených prstů, pomocí polohy těla (dřep, pokrčené tělo, stoj na špičkách...škála pomocí zabírání prostoru tělem – kloubíčko až roztažené ruce i nohy. Škála pomocí úsměvů (úsměv, neutrální výraz, mračení), zaujetí místa ve třídě podle míry souhlasu, nesouhlasu s otázkou, pomocí smajlíků, pomocí bodů. • Malování – na dané téma • Živé obrazy – žák sám nebo skupina vytvoří sochy na dané téma • Dávání si bodláku a růže – kartičky za věci, které mi vadily, které mi udělaly radost se předávají konkrétním lidem s komentářem – zpětnou vazbou Pozn.: možnost kombinací
	Dubec (2007, s. 9–12)

Příloha A2 – Ukázky typů reflexe



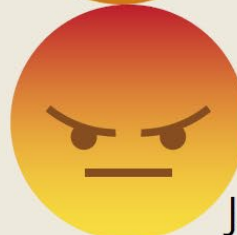
Udělal mi radost.....



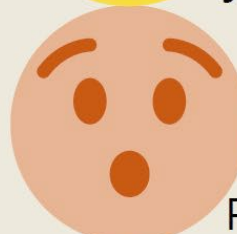
Zamyslel jsem se nad



Poradil jsem si s



Jsem naštvaný, protože.....



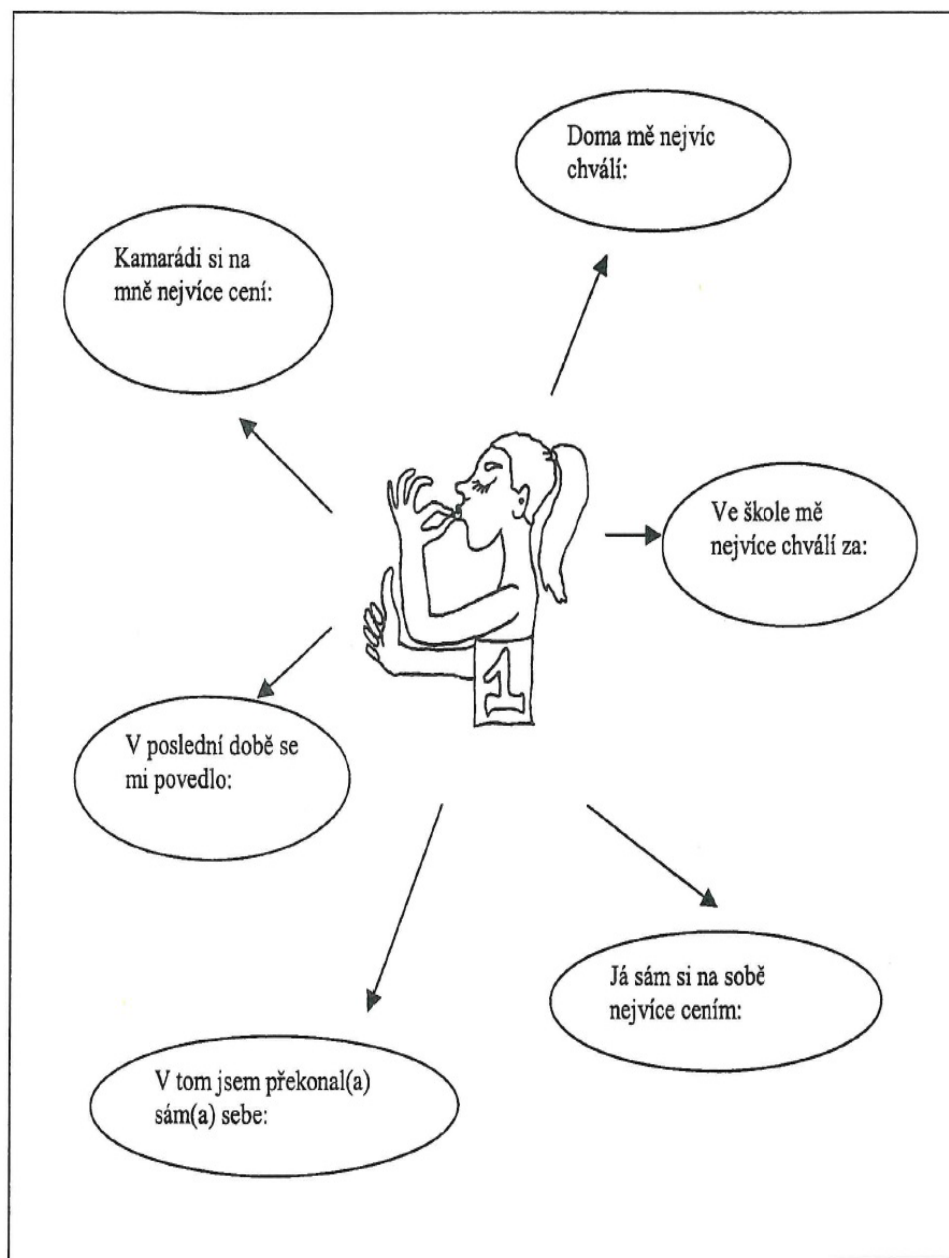
Překvapilo mě.....



Nebavilo mě.....



Nelíbilo se mi.....



5.5 Nedokončené věty

Cíl

Sebehodnocení žáků po ukončení tematického celku.

Popis aktivity

Nástroj sebehodnocení – umožní dětem po aktivitě pojmenovat hlavní osobní přínosy, případně stanovit předsevzetí pro další osobní rozvoj.

Možné nedokončené věty

Zaujalo mě
Líbilo se mi
Cítil/a jsem se při hře
Překvapilo mě
Nečekal jsem
Napadlo mě
Zaskočilo mě
Dále se chci zlepšovat
Chci být lepší v
Dařilo se mi
Nejlépe se mi podařilo
Nevíce mě bavilo
Nejtěžší pro mě bylo
V budoucnu bych rád
Ještě se potřebuji naučit
Mé cíle pro budoucí období jsou

Zdroj: Hlad'o a Michalicová (2014, s. 19)

Pracovní list pro žáky č. 2:

Nedokončené otázky

Jméno:

*Na chvíli se posaď a v klidu popřemýšlej o tom, co jsme zde dělali.
Zkus dokončit následující věty.*

Nejlépe se mi podařilo

.....
.....
.....

Nejvíce mě bavilo

.....
.....
.....

Nejtěžší pro mě bylo

.....
.....
.....

Cítil/a jsem se při aktivitách

.....
.....
.....

Překvapilo mě

.....
.....
.....

Příloha B – Ukázka realizace aktivity zaměřené na komunikaci u žáka A

Příloha B1 – Aktivita Rozhovor

Název aktivity	Popis	Poznámky pedagoga
Rozhovor	Pracovní listy s metodickými pokyny	Rozděleno do celého průběhu pedagogického ověřování
Zdroj aktivity Zdroj pracovního listu	Bělohávková a Zápotočná (2024, s. 61-67)	
Cíl aktivity	Rozvoj komunikačních dovedností, schopnosti naslouchat, reagovat na partnera v rozhovoru a vhodně formulovat otázky.	Díličí cíle včetně vyhodnocení uvedené v hodnoticím archu a záznamu z pozorování
Průběh aktivity, instrukce	Zahájení rozhovoru 1 Na začátku učitel připomene žákovi, že když si chceme začít s někým povídat, oslovíme ho, tzn. Pozdravíme. Přemýšlíme o tom, jaké téma hovoru zvolíme. Žák má informace o třech osobách (v psané podobě). Ke každé osobě napíše, o čem by si s ním mohl povídat. Reflexe: co jsi měl s osobou společné? Co rozdílné? O čem bys mluvil nejraději? Zahájení rozhovoru 2 Na začátku učitel hovoří se žákem o pravidlech, jak začít konverzaci s druhým člověkem – je osoba na konverzaci připravena? Otoč se k ní obličejem, podívej se do očí, kouká na tebe, je připraven? Oslov osobu jménem. Zaveď hovor na téma, které chceš probírat, které by mohlo druhou osobu zajímat. Komentuj nebo polož otázku. Žák má k dispozici popis čtyř situací, k nimž zapisuje způsob dobrého startu rozhovoru Reflexe: se kterou osobou bys vedl rozhovor nejraději? Proč? Nakresli tuto osobu a pomocí obrázků, symbolů vyjádři, o čem bys s ní chtěl mluvit. V závěru je vhodné některé ze situací zahrát v rolích.	Mluvená reflexe Reflexe pomocí malování
Průběh aktivity, instrukce	Vedení rozhovoru 1 Na začátku je důležité říct, že rozhovoru se účastní dvě osoby a že by se na něm měli podílet stejným dílem. Každý by měl mít dostatek prostoru, aby řekl k tématu, co potřebuje. Žák si přečte rozhovor a odpovídá na otázky, zda byl rozhovor v pořádku, jestli měli obě osoby stejný dostatek prostoru k vyjádření, jestli bylo téma zajímavé pro oba. Své odpovědi v reflexi žák zdůvodňuje, navrhuje, jak by mohl rozhovor vypadat lépe. Rozhovor přehraje tak, aby každý měl dostatek prostoru pro vyjádření se k tématu. Vedení rozhovoru 2 Se žákem je rozebrána situace, kdy za ním někdo přijde a osloví ho, chce si s ním povídat a on by měl zareagovat na téma, se kterým přišel. K dispozici má pět	Příklady reflektivních otázek Měl každý dostatek prostoru mluvit? Jak ses při rozhovoru cítil? Co se povedlo? Co bylo obtížné? Jak by mohl rozhovor vypadat lépe? Jak poznáš, že druhého téma zajímá? Jak můžeš ukázat, že posloucháš?

	možností – způsobů, kterými by ho druhá osoba oslovila. Píše, jak by zareagoval. Někteří ze situací opět předvede. Vedení rozhovoru 3 Tato část se zabývá částí rozhovoru, kdy si povídáme s druhým člověkem na určité téma a očekává se od nás, že se na něco zeptáme. Ptáme se proto, že něčemu nerozumíme nebo dáváme druhému člověku najevo, že nás téma zajímá. Žák si opět přečte věty a představuje si, že si povídá se svým kamarádem. Zapiše, jak zareaguje, jakou otázku může položit. Reflexe: hodnotící škála (smajlíci), ústní forma – hodnotící otázky, přehrání upravené komunikační situace.	
Průběh aktivity, instrukce	Učitel si povídá se žákem, že i rozhovor má svůj konec, uvádí způsoby, jak lze hovor zakončit: řekne něco pozitivního o rozhovoru (hezky se mi s tebou povídalo, rád si s tebou zase někdy popovídám), sdělí důvod, proč musí hovor ukončit, použije vhodný pozdrav na rozloučenou. Ukončení rozhovoru 1 Žák si čte způsoby rozloučení a rozhoduje u každého, zda to byl podařený nebo nepodařený pokus o rozloučení. Označuje znaky +. -. Věty pak čte nahlas a zkouší použít i vhodnou intonaci. Situaci může přehrát. Ukončení rozhovoru 2 V úvodu si žák zopakuje pravidla pro vedení rozhovoru – s učitelem. Pravidla si vyzkouší od začátku rozhovoru až po ukončení, na různá témata. Téma vybírá ze seznamu.	Vedení krátkého rozhovoru pak probíhá v úvodu každé hodiny, při setkání na chodbě, na obědě apod.
Příprava/pomůcky	Pracovní listy, psací potřeby, pastelky Kartičky s různými situacemi Hodnotící škála – smajlíci	
Reflexe	Po každé dílčí aktivitě – obměny	Použití konkrétní metody vždy dle aktuálního výsledku, vhodnosti
Rizika/doporučení	• Ostych při komunikaci a nízká ochota spontánně se zapojovat • Obtíže s udržetím tématu • Jednostranné vedení komunikace • Problém formulovat vhodnou otázku • Impulzivní nebo naopak velmi stručné odpovědi • Únava při delší verbální aktivitě • Zvýšená citlivost na neúspěch nebo opravu	• Vytvoření bezpečného a klidného prostředí pro komunikaci • Zadávání jasných, stručných a srozumitelných instrukcí • Ponechat dostatek času na odpověď • Možnost písemné přípravy • Využívat pozitivní zpětnou vazbu • Využívat modelové situace • Přizpůsobovat obtížnost

		komunikačních situací možnostem žáka • Podporovat sebereflexi jednoduchými otázkami
--	--	--

PRACOVNÍ LISTY VERBÁLNÍ KOMUNIKACE

ZAHÁJENÍ ROZHOVORU 1

Když si chceme začít povídat s druhými lidmi, je nutné si nejprve uvědomit, jak je oslo-
víme, tzn. jak je pozdravíme. Dále přemýšlíme o tom, jaké téma zvolíme:

- Zamyslíme se nad člověkem, se kterým si chceme povídat. Co o něm/ní víme?
Co má rád/a? Co rád/a dělá? O co se zajímá?
- Zamyslíme se nad sebou. Co mám rád/a já? Co rád/a dělám? O co se zajímám?
- Poté si tyto dvě oblasti propojíme – tedy co máme společného? Co máme oba/ě
rádi/y? Co oba/ě rádi/y? O co se oba/ě zajímáme?

Zde jsou tři osoby, o kterých máš následující informace. Napiš ke každému, o čem by sis
s ním mohla povídat.

1. Renata chodí ráda do kina. Baví ji především sci-fi a fantasy filmy. Také čte ráda knížky,
které se na toto téma zaměřují. Po škole chodí na kroužek keramiky a angličtinu. An-
glicky umí velmi dobře. Někdy si i čte knížky v anglickém jazyce. Ve škole jí jde dobře
angličtina a čeština. Nemá ráda tělocvik.

*chtěla bych si povídat o: kině anglický jazyk knihách
keramice*

*ráda chodím do kina, ráda si čtu
mám ráda keramiku ale nechodím, ráda umím angličtinu*

2. Pavel má rád sport. Hraje fotbal a v zimě rád lyžuje. Ve škole ho baví hlavně tělocvik.
Má ale rád i zeměpis, protože ho zajímají informace o různých zemích. Vždycky se těší
na léto, kdy s rodiči hodně cestuje. Ve volném čase hraje rád na počítači strategické hry.

ráda chodím cestovat, fotbal mě moc nebaví,

chtěl bych jízdu na lyžích, tělocvik mě baví

3. Tomáš se zajímá o dopravní prostředky. Sbírá modely vlaků a chodí i do dopravního
kroužku. Ve škole je dobrý v matematice. O víkendech chodí s rodiči často do muzea
nebo na různé výlety.

ráda mě zajímá dopravní prostředky, já

mám rád různé druhy vlaků, ráda jezdíme na výlety

VEDENÍ ROZHOVORU 1

Rozhovor s druhými lidmi si můžeš představit, jako když dostaneš čokoládu, o kterou se s kamarádem rozdělíš rovným dílem – každý dostane půlku.

Také v rozhovoru byste se měli podílet na tématu půl na půl. Neměl by tedy mluvit jeden příliš a druhý málo. Každý by měl mít dostatek prostoru, aby řekl k tématu, co potřebuje.

Přečti si následující rozhovor a zodpověz otázky.

Ríša: „Ahoj Petře, co to čteš za knížku?“

Petr: „To je knížka o žralocích. Je tam kapitola o žraloku bílém, latinsky se to řekne Carcharodon carcharias.“

Ríša: „Aha, na obrázku vypadá, že je opravdu velký.“

Petr: „Ano, je to velký žralok čeledi Lamnidae. Vyskytuje se v pobřežních vodách a je považován za jednoho z nejnebezpečnějších žraloků. Živí se tuňáky nebo mečouny, někdy si ale troufne i na člověka.“

Ríša: „Hm, to je zajímavé. Hele, já už musím jít. Ahoj.“

1. Byl rozhovor Petra a Ríši v pořádku?

ANO x NE

2. Měl každý z chlapců stejný dostatek prostoru pro to, aby se mohl vyjádřit k tématu?

ANO x NE

3. Bylo téma zajímavé pro Petra?

ANO x NE

4. Bylo téma zajímavé pro Ríšu?

ANO x NE

Své odpovědi porovnej s ostatními a jednotlivě je zdůvodni. Jak by mohl rozhovor vypadat lépe? Přežij si s ostatními tuto situaci tak, aby každý měl dostatek prostoru pro vyjádření se k tématu a rozhovor neskončil tak brzy.

*Ríša: knížka o žralocích
Ríšu asi ten hovor nebavil*

VEDENÍ ROZHOVORU 2

Když za tebou někdo přijde, např. spolužák o přestávce, a osloví tě s tím, že by si s tebou rád povídal (může to udělat různými způsoby), měl/a by ses s ním pustit do konverzace, a to tak, že zareaguješ na téma, se kterým za tebou přišel.

Představ si, že je přestávka a za tebou přišel spolužák, který si s tebou chce povídat. Přečti si následující věty, kterými tě osloví, a napiš, jak bys zareagoval/a, tzn. co mu na to řekneš. Své odpovědi si porovnej s ostatními.

1. „Ahoj, slyšel jsem, že máš novou počítačovou hru.“

Ahoj, jo to je pravda, nechceš si někdy umět zahrát?

2. „Ahoj, to je tedy síla tento týden, vid'. Tři písemky. Už aby byly prázdniny.“

To teda jo, taky se těším na prázdniny.

3. „Nazdar, teda ten test z matematiky byl pěkně těžký. Vůbec jsem si nevěděl rady s tou slovní úlohou.“

Mě vůbec nepřišel těžký a já si myslím že tu slovní úlohu mám správně.

4. „Ahoj, slyšel jsem, že jsi vyhrál/a školní soutěž v matematice, tak to tedy gratuluji. Jaké to bylo?“

Děkuju, bylo to těžké, ale nějak jsem to zvládla.

5. „Ahoj, jak ses měl/a o víkendu? Já jsem byl s rodiči na chatě.“

Ahoj, měla jsem se dobře, a o víkendu byla umě kamarádka.

UKONČENÍ ROZHOVORU 1

Stejně jako film má svůj závěr, i povídání s druhými lidmi by mělo být nějak ukončeno. Můžeš to udělat např. takto:

- Řekneš něco pozitivního o rozhovoru, který mezi tebou a druhým člověkem proběhl, např.: „Hezky se mi s tebou povídalo.“
- Můžeš dodat „Rád se k tomu zase někdy vrátím“ nebo řekneš důvod, proč musíš končit, např.: „Už musím běžet.“

Poté použij vhodný pozdrav na rozloučenou, např. „Tak ahoj“, „Měj se a uvidíme se zítra.“

Přečti si následující způsoby rozloučení a rozhodni u každého, zda to byl podařený nebo nepodařený způsob rozloučení. Pokud byl podařený, napiš u čísla věty (+), pokud byl nepodařený, napiš u čísla věty (-).

Své odpovědi porovnej s ostatními. Jednotlivé věty si přečtete nahlas. Zaměř se na vhodnou intonaci, tzn. jak bys větu nahlas řekl/la. Situace si můžete i přehrát.

- + 1. „Tedy bylo to opravdu zajímavé. Už musím běžet, ale rád se k tomu zase někdy vrátím. Ahoj.“
- 2. „To mě moc nezajímá. Jdu domů.“
- 3. „Začíná hodina. Jdu do lavice.“
- + 4. „To bylo super, zítra si to ještě dopovíme. Tak ahoj.“
- 5. „Ahoj, uvidíme se zítra.“
- 6. „A už je tady můj autobus. Tak ahoj.“
- + 7. „To byla dobrá historka. Škoda že už musím jít. Ahoj.“
- 8. „Jé, tamhle je Honza, jdu za ním.“
- 9. „Byli jsme na výletě a najednou se tam objevilo něco zvláštního. Tak ahoj.“
- 10. „Neměl bys už jít náhodou domů?“

Příloha C – Ukázka realizace aktivity zaměřené na učební styly u žákyně B

Příloha C1 – Aktivita Jak se učím?

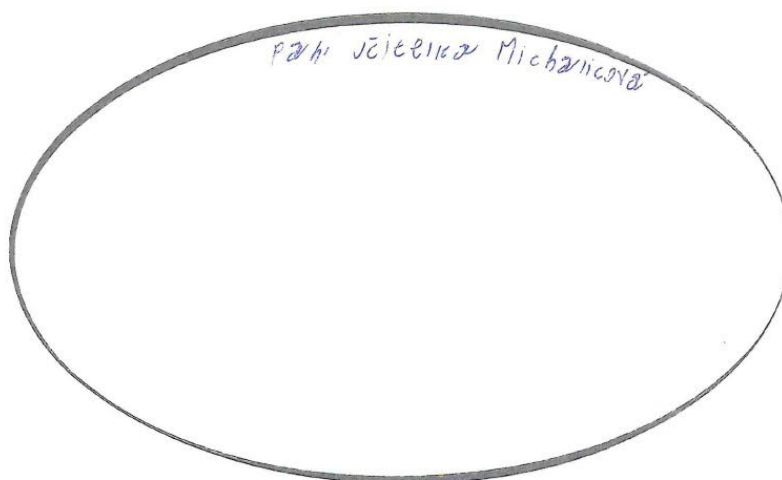
Název aktivity	Popis	Poznámky pedagoga
Jak se učím?	V publikaci bez názvu, součást kapitoly Zájmy a učební preference	Pro potřeby této práce zvolen název
Zdroj aktivity Zdroj pracovního listu	Krejčová (2023, s. 19–22)	
Pomoc při překážkách v učení (bublina)	Odpovědi na otázky: co nebo kdo ti pomáhá překonat překážky při učení? Zápis nápadů do bubliny.	Úvodní aktivita – reaguje na předchozí aktivitu Překážky v učení
Oblast rozvoje	Sebepoznání a poznávání vlastního způsobu učení Rozvoj učebních strategií Rozvoj komunikačních a reflektivních dovedností Podpora samostatnosti při učení Posilování motivace a sebedůvěry	
Očekávané výstupy	Žákyně: • pojmenuje, co jí pomáhá při učení • popíše způsoby, které využívá při učení ve škole, doma, při mimoškolních aktivitách • uvědomuje si, které postupy a podmínky jí při učení vyhovují a které může aktivně ovlivnit • rozpozná různé způsoby získávání informací • uvede, které osoby nebo činnosti jí pomáhají zvládat obtížné situace při učení	
Příprava/pomůcky	PL Bublina, Jak získávám informace při učení, psací potřeby, pastelky	
Popis aktivity Jak se učím?	Zápis postupů používaných při učení ve škole, doma, při mimoškolních aktivitách. K dispozici PL Jak získávám informace při učení (seznam postupů, které využíváme při učení – sluch, zrak, pohyb, kreslení, psaní, řeč, zkušenost, čas, prostor). Úprava: aktivita byla upravena se zaměřením na různé prostředí, konkrétně škola, domov.	Otázky: • Jak se učíš? • Které postupy používáš při učení ve škole, doma, při aktivitách? Podpora: detailní probrání, pobízení k vnímání, co vše s učením souvisí a co mohu aktivně ovlivnit.
Reflexe	Porovnání vybraných postupů – barevné kódování Hledání a pojmenování důvodů. Co ses o svém učení dozvěděla? Co ti při učení pomáhá nejvíce? Je rozdíl mezi učením doma a ve škole? Co můžeš sama udělat, aby se ti lépe učilo?	Řízený rozhovor pomocí návodných otázek zaměřených na uvědomění si vlastních učebních strategií, podmínek pro učení a faktorů, které žákyně může aktivně ovlivnit
Rizika/doporučení	Obtíže při uvědomování si vlastních způsobů učení Nejistota při odpovědích Nízká motivace k přemýšlení o vlastním učení	Využívat konkrétní příklady Poskytovat dostatek času na vyjádření

	Přetížení větším množstvím informací Obtíže s přenosem zkušeností do jiného prostředí	Oceňovat aktivitu a podporovat pozitivní zpětnou vazbu Pracovat postupně a využívat vizuální podporu Porovnávat učení doma, ve škole i při volnočasových aktivitách, pracovat s myšlenkovou mapou
--	---	--

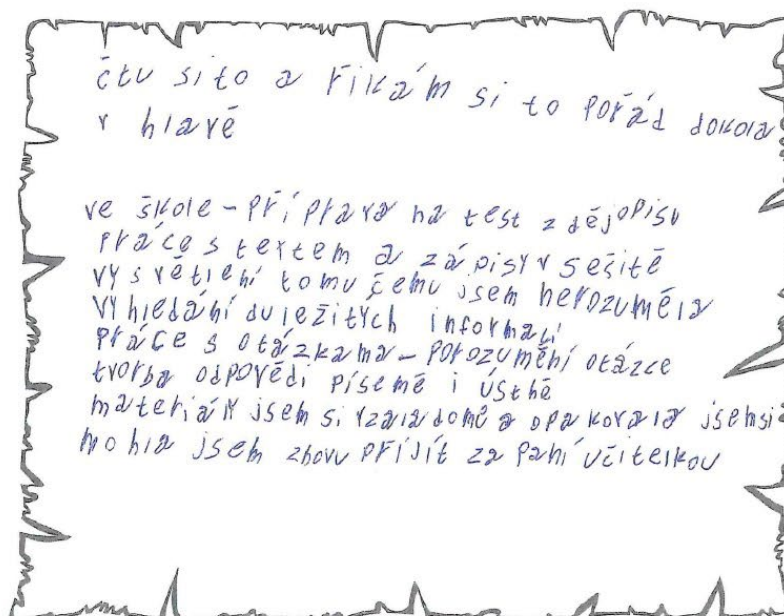
Příloha C2 – Pracovní listy žákyně B

II. ZÁJMY A UČEBNÍ PREFERENCE

- Co nebo kdo ti pomáhá překonat překážky při učení? Zapiš své nápady do následující bubliny.



- Jak se učíš? Jaké postupy používáš při učení (ve škole, doma, při mimoškolních aktivitách)? Pokud si nevíš rady, můžeš se inspirovat na následující straně.



Jak získávám informace pro učení?

- Prohlédni si následující seznam postupů, které využíváme při učení. Vyznač ty, které již aktivně užíváš. Jiným způsobem můžeš označit ty, které ti přijdou zajímavé a vyzkoušíš je.
- Pokud ti ve výčtu něco chybí, doplň to.

x DOMA x ŠKOLA
PSPP



POMOCÍ SLUCHU

- ☐ Pustím si audionahrávku/audioknihu.
- ☐ Poslouchám výklad učitele.
- ☐ Text mi předčítá dospělý/kamarád/počítač. PSPP
- ☐ Přeflékávám si učivo polohlasně pro sebe.
- ☐ Povídám si o učení s někým druhým. PSPP
- ☐
- ☐



POMOCÍ ZRAKU

- ☐ Čtu si zápisy z výkladu a svoje výpisky.
- ☐ Čtu text z učebnice.
- ☐ Text čtu opakovaně.
- ☐ Využívám hlasité i tiché čtení.
- ☐ Využívám přehledy učiva.
- ☐ V textu si zvýrazňuji důležité pojmy/pasáže.
- ☐ Maluji si, kreslím, podtrhávám si text v sešitech i učebnicích. PRACOVNÍ LISTY
- ☐ Prohlížím si obrázky nebo se dívám na videa o vyučovaném tématu. VE VÝUCE
- ☐
- ☐

**POMOCÍ POHYBU**

- ☐ Při učení chodím, procházím se.
- ☐ Při učení cvičím (např. dřepy).
- ☒ Rovnám karty s informacemi podle pořadí, řadím části textu. PSBP
- ☒ Zapisuji si informace, i když už si je pak ne vždy znovu čtu.
- ☐ Používám kartičky se slovíčky, překládám je z jedné strany na druhou, když se je naučím.
- ☒ Povídám si o učení s někým druhým nebo si učivo přeřikávám sám/sama pro sebe. PSPP
- ☐
- ☐

**POMOCÍ KRESLENÍ, PSANÍ**

- ☐ Poznatky převádím do kresby.
- ☒ Informace si opakovaně zapisuji.
- ☒ Vytvářím si přehledy učiva.
- ☒ Vytvářím si myšlenkové mapy.
- ☒ Pořizuji si výpisky z textu.
- ☐
- ☐

**POMOCÍ ŘEČI**

- ☒ O tématu si s někým povídám (rodiče, kamarád, učitel).
- ☒ Informace někomu prezentuji.
- ☐ Kladu si otázky, které se vztahují k tématu a odpovídám na ně.
- ☒ Nahlas shrnu podstatné informace.
- ☒ Ptám se učitele nebo někoho znalého tématu na to, co se mám učit.
- ☐ Vysvětluji učení spolužákovi/spolužačce nebo kamarádovi/kamarádce.
- ☐
- ☐

II. ZÁJMY A UČEBNÍ PREFERENCE



POMOCÍ ZKUŠENOSTI

- ☒ Vyroším produkt podle zadaného postupu, zaznamenám proces fungování. 70
- ☐ Chodím na exkurze, workshopy, do muzea atd.
- ☐ Jezdím na výlety.
- ☐ Pomáhám druhým lidem při práci (např. někomu v dílně, v kuchyni, na zahradě, na poli, v kanceláři).

☐

☐



S OHLEDEM NA ČAS A PROSTOR

- ☐ Znáám denní dobu, kdy mi jde učení nejlépe (ihned po příchodu ze školy / po krátkém odpočinku po příchodu ze školy / večer).
- ☒ Úkoly řadím od nejjednějšího k nejobtížnějšímu nebo naopak.
- ☒ Mám dost času na opakování.
- ☒ Pracuji na tichém a uspořádaném místě (na stole mám pouze věci, které potřebuji ke splnění úkolu / k učení – psací potřeby, učebnici, pracovní sešit, sešit s poznámkami; pomůcky vztahující se k dané látce, např. tabulku násobků, přehled vyjmenovaných slov).
- ☐ Pouštím si k učení hudbu.
- ☒ Pojídám při učení nějakou dobrotu. *čas mi jde lépe když užiji nějaký koktejl ap. s cukrem nebo m*

☐

☐

Příloha D – Ukázka realizace aktivity zaměřené na kooperaci u žáka C

Příloha D1 – Aktivita Uspořádání sociálních vztahů

Název aktivity	Popis	Poznámky pedagoga
Uspořádání sociálních vztahů	V publikaci bez názvu, označen pouze jako Námět	Pro potřeby této práce zvolen název
Zdroj aktivity Zdroj pracovního listu	Kasíková (2005, s. 25-28)	
Téma, metodická podpora	Uspořádání činností Uspořádání činností zásadně ovlivňuje podmínky, za nichž probíhá učení. Jednotlivé typy se liší především mírou vzájemné závislosti účastníků při dosahování stanoveného cíle. Soutěživé: úspěch je definován vítězstvím jednoho žáka nad ostatními. Výkon jednotlivců je vzájemně porovnáván a hodnocení vychází právě z tohoto srovnání. Neúspěch jednoho zároveň znamená nižší hodnocení jeho výkonu a lepší hodnocení druhého. Individualistické: je založeno na tom, že dosažení cíle závisí výhradně na výkonu jednotlivce, bez ohledu na výsledky ostatních. Hodnocení se opírá o předem stanovená kritéria, nikoli o vzájemné porovnávání. Spolupracující: dosažení cíle je podmíněno úspěchem všech členů skupiny. Jednotlivci jsou na sobě vzájemně závislí a společný cíl je naplněn pouze tehdy, pokud jej dosáhnou všichni. Hodnocení zde vychází také z předem určených kritérií.	
Oblast rozvoje	• Schopnost spolupráce ve skupině • Komunikační dovednosti • Vzájemný respekt a tolerance • Schopnost naslouchat ostatním • Řešení problému a hledání společného postupu • Zodpovědnost za vlastní práci i za práci skupiny • Sebereflexe a hodnocení vlastního výkonu • Empatie a porozumění druhým • Schopnost zvládat soutěžní situace	V závislosti na jednotlivých typech uspořádání činností
Očekávané výstupy	Žák: • Spolupracuje s ostatními členy skupiny • Komunikuje s ostatními při plnění úkolu • Respektuje názory a potřeby druhých • Naslouchá ostatním při společné práci • Podílí se na řešení problému a hledání společného postupu • Přebírá odpovědnost za vlastní práci i za práci skupiny • Reflektuje vlastní práci a vlastní zapojení do aktivity • Projevuje empatii a porozumění vůči ostatním	Cíle jsou definovány jako konečné, nedojde ke splnění všech v plné výši.

	• Zvládá soutěžní situace přiměřeným způsobem	
Příprava/pomůcky	Učitel připraví pracovní listy s úkoly pro každý typ uspořádání jiný, ale podobný strukturou a tématem. Pomůcky: PL, psací potřeby, uspořádání prostoru vhodného pro oddělené skupiny	V tomto případě dvojice. Obsah PL – měkké, tvrdé slabiky, doplňovací cvičení. Osmisměrka – nalezení slov, která byla určena k doplnění. Práce s chybou – podle nalezených slov v osmisměrce lze zkontrolovat správnost doplnění. Tato informace není žákům sdělena.
Popis aktivity Instrukce	Učitel rozdává jednotlivým žákům PL, společně prostudují instrukci. Po ujištění, že každý žák rozumí tomu, co bude dělat (úkol v PL), zadá další instrukci podle typu uspořádání. • Samostatně splňte zadaný úkol tak, abyste v něm měli co nejméně chyb. Nejrychlejší žák s co nejlepším výsledkem se stává vítězem. Udělejte sebekontrolu. Při činnosti nemluvte, kdo bude hotov, zvedne ruku. • Samostatně splňte zadaný úkol tak, abyste v něm měli co nejméně chyb. Máte tolik času, kolik potřebujete. Udělejte sebekontrolu. Při činnosti nemluvte, kdo bude hotov, odevzdá. • Ve dvojici zpracujte zadaný úkol. Mluvte, domlouvejte se, zdůvodňujte. Až budete oba souhlasit s tím, že úkol je správně splněn, odevzdejte.	Po odevzdání učitel označí pracovní listy podle pořadí odevzdání a vyhodnotí podle počtu chyb a pořadí dokončení. Po odevzdání učitel vyhodnotí PL podle počtu chyb. Zde probíhá reflexe nad tím, jak žáci společně plnili zadaný úkol. Většinou ihned po skončení spolu probírají, jak aktivita probíhala, zda splnili vše dobře a ubezpečují se, že vyhrají. Učitel žáky vyzve, aby popsali, jakou zvolili strategii, jak se jim pracovalo, zda jim to pomáhalo ke splnění cíle. Postřehy zapíše. Následuje reflexe všech skupin, kdy si sdělují, jaký způsob spolupráce zvolili, zda se každý podílel na splnění úkolu a jak, porovnávají své nápady, hodnotí, jakou měrou zvolené strategie přispěly k cíli.
Reflexe	Reflexe po ukončení aktivity se zaměřuje na pocity, zkušenosti žáků, výměnu nápadů (způsob zpracování). Vhodné otázky: Bavilo vás to? Co naopak ne? Co bylo nejtěžší? Ve kterém typu uspořádání se vám nejlépe pracovalo? Proč? Ve kterém typu jste byli nejméně úspěšní? Co byste příště udělali jinak? Na jaký úkol/situaci se jednotlivé typy uspořádání hodí?	Ne všichni si všimnou a uvědomí, že v osmisměrce jsou slova napsána pravopisně správně a že by mohla sloužit ke kontrole. Transfer: volba typu uspořádání podle typu úkolu, problému, situace...

Rizika/doporučení	Dávat pozor, který typ uspořádání děti právě zpracovávají Další uplatnění těchto uspořádání, vedení žáků k rozpoznání vhodného typu uspořádání podle konkrétní učební nebo životní situace. Poznání limitů a přínosů jednotlivých typů uspořádání.	
--------------------------	---	--

Příloha D2 – Pracovní listy žáka C

(a)

Co t^u mám dát k sn^udan^u?

Ještě si obleč zimn^u kabát.

Bude č^ust pohádku O ch^utré horák^un^u.

Lovc^u se vydali do lesa za zvěř^u.

Př^ušel s kyt^uc^u růž^u.

Vš^umej si vlastn^u práce!

h	o	r	á	k	y	n	i
m	e	l	o	v	c	i	z
u	r	ů	ž	í	k	o	p
s	n	í	d	a	n	i	v
j	u	p	ř	i	š	e	l
ch	y	n	ě	č	í	s	t
b	o	h	t	i	z	ó	p
k	y	t	i	c	í	m	i
p	u	z	i	m	n	í	b
í	v	l	a	s	t	n	í
l	a	ch	y	t	r	é	š
z	v	ě	ř	í	k	o	č
d	ě	v	š	í	m	e	j

nedohledaná slova pelení



2.

Reflexe aktivity probíhala ústně nejdříve ve dvojicích, pak v celé skupině, nakonec si žáci napsali nejdůležitější postřehy na pracovní list.

Zdroj: Bassyová (1994)

2)

Př-št- týden jdeme do d-vadla.

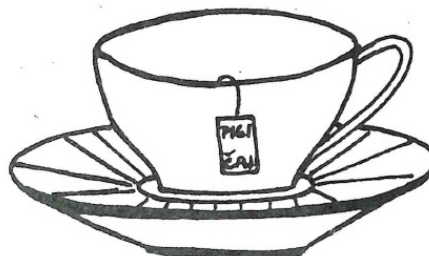
Máš Alen-n not-sek?

N-kdo je neviděl.

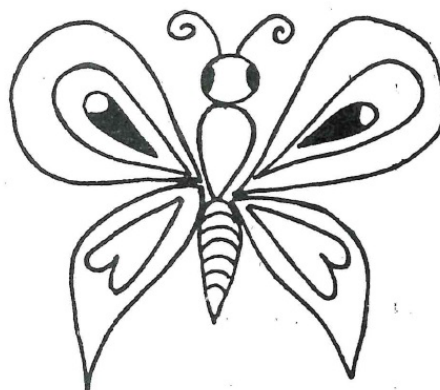
Oslad-m ti čaj.

Koupil čt-ř- tužk-.

Na květ-nu usedl krásn-ý mot-~~l~~.



h	e	m	o	t	ý	t	á
k	v	ě	t	i	n	u	š
p	o	s	l	a	d	í	m
ě	g	f	n	i	k	d	o
A	l	e	n	i	n	p	š
i	d	i	v	a	d	l	a
ó	č	t	y	ř	i	v	x
p	ř	í	š	t	í	l	m
o	n	o	t	ý	s	e	k
ž	o	t	u	ž	k	y	d
v	t	ý	d	e	n	p	ě
k	r	á	s	n	ý	m	a



klonholovala - vše bylo holovo

10

D^áváte se na seriál Jen počkej, zaj^c?

Siln^c lemovaly vysoké topoly.

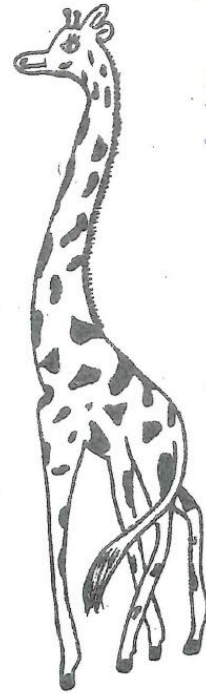
Byl na maškarn^m plese za vodn^{ka}.

V ZOO jsme viděli mimo j^{né} i ž^{rafu}.

Četl zaj^{ma}vou kn^{žku} o r^{bách}.

Natáhl jsi bud^k?

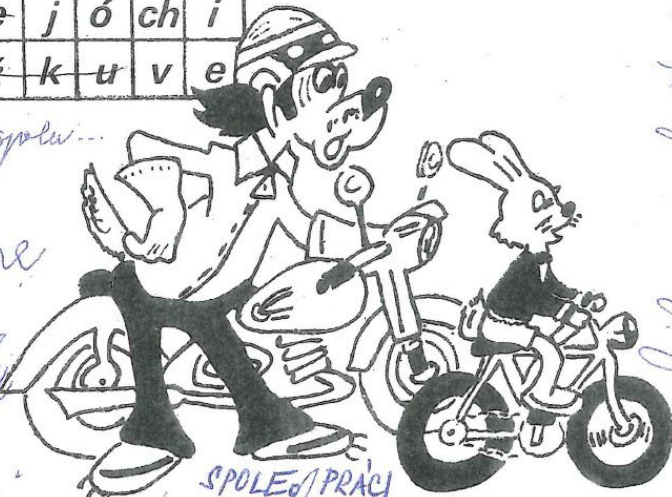
p	í	v	o	d	n	í	k	a	b
s	ý	h	u	b	u	d	í	k	ů
m	a	š	k	a	r	n	í	m	o
k	o	ž	r	a	f	u	t	ě	
z	a	j	í	c	i	t	é	r	o
f	í	l	r	y	b	á	ch	y	n
s	i	l	n	i	c	i	h	e	j
u	z	a	j	í	m	a	v	o	u
b	ř	í	j	i	n	é	t	a	c
d	í	v	á	t	e	j	ó	ch	i
š	e	k	n	í	ž	k	u	v	e



Pracovali jsme oba dva - spolu...

nedoplňování jsme
se střídali po řádku
přiložením se
rozcvičovali jsme
společně práci

Pracovali jsme oba dva - spolu...



Příloha E – Hodnoticí arch a záznam pedagogického pozorování

Příloha E1 – Hodnoticí arch společně sledovaných oblastí

Hodnoticí arch a záznam pedagogického pozorování

Jméno žáka:

Datum:

Název aktivity:

Společně sledované oblasti:

Hodnoticí škála:

1. nezvládá činnost nebo potřebuje výraznou podporu pedagoga
2. zvládá činnost pouze s častou podporou pedagoga
3. zvládá činnost s občasnou podporou pedagoga
4. zvládá činnost převážně samostatně
5. zvládá činnost samostatně a přiměřeně situaci

Žák:	Hodnocení (1-5)	Poznámka/pedagogické pozorování
------	-----------------	---------------------------------

přiměřeně reaguje na nové situace a aktivity

zapojuje se do aktivit

využívá podporu pedagoga

reflektuje průběh aktivity, své pocity a zkušenosti

pracuje s chybou přiměřeným způsobem

přiměřeně reaguje na zpětnou vazbu

Celkové pedagogické zhodnocení:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

[illegible]

.....

.....

.....

.....

.....

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a guide for handwriting practice. There are no margins, text, or other markings on the page.

Příloha E2 – Hodnoticí arch a záznam pedagogického pozorování žákyně B

Hodnoticí arch a záznam pedagogického pozorování

Jméno žáka:

Datum:

Název aktivity:

Tematický okruh OSV a sledované oblasti:

Hodnoticí škála:

1. nezvládá činnost nebo potřebuje výraznou podporu pedagoga
2. zvládá činnost pouze s častou podporou pedagoga
3. zvládá činnost s občasnou podporou pedagoga
4. zvládá činnost převážně samostatně
5. zvládá činnost samostatně a přiměřeně situaci

Žákyně:	Hodnocení (1-5)	Poznámka/pedagogické pozorování
identifikuje a popíše svůj učební styl		
plánuje kroky ke zlepšení školní práce		
využívá efektivní strategie učení		
projevuje motivaci k plnění úkolů		
vytrvá při obtížnějším úkolu		
pracuje samostatně		
organizuje si vlastní postup práce		
pracuje podle časového zadání		
popíše své vlastnosti, dovednosti a zájmy		
uvede překážky, které jí brání v učení		
a navrhne způsoby jejich minimalizace		
pojmenuje své silné stránky		
sdílí vlastní zkušenosti		
přiměřeně hodnotí vlastní práci a chování		
popíše své pocity		
reflektuje vlastní pokrok nebo obtíže		

požádá o pomoc vhodným způsobem
formuluje představy o dalším vzdělávání
orientuje se v možnostech další vzdělávací dráhy

Celkové pedagogické zhodnocení:

.....

.....

.....

.....

.....

Silné stránky žákyně během aktivity:

.....

.....

.....

.....

.....

Oblasti vyžadující další podporu:

.....

.....

.....

.....

.....

Doporučení pro další práci:

.....

.....

.....

.....

.....

Jiné:

.....

.....

.....

.....

.....