



Možnosti podpory socio-emočního učení žáků v základních a středních školách s využitím metodik Respekt, Rozmanitost, Rovnost & Resilience

LENKA FELCMANOVÁ

Abstrakt: Článek se zabývá přínosy a praktickými možnostmi podpory socio-emočního učení žáků základních a středních škol. Věnuje se dopadům systematické podpory socio-emočního učení na duševní zdraví i akademické výsledky žáků a možnostem, jak ji začlenit do revidovaného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Představuje také komplexní metodiky socio-emočního učení Respekt, Rozmanitost, Rovnost & Resilience.

Klíčová slova: wellbeing, socio-emoční učení, duševní zdraví, nespecifická prevence, žáci, rámcový vzdělávací program

S aktuálně probíhající revizí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) se otevírá příležitost pro ukotvení systematického přístupu k osobnostní a sociální výchově žáků plněním povinnou školní docházku. Stávající RVP ZV pojímá osobnostní a sociální výchovu jako průřezové téma, jehož očekávané výstupy jsou pouze doporučené, a nikoliv závazné. Také způsob, kterým je toto průřezové téma integrováno do výuky (ve většině škol začleněním do různých vzdělávacích oborů bez samostatné časové dotace), ve většině škol neumožňuje koncepční přístup s významnějším dopadem na sociální a emoční učení žáků (srov. např. Valenta, 2017).

I s ohledem na data z prvního Národního monitoringu duševního zdraví dětí (NUDZ, 2023), v němž 40 procent žáků devátých ročníků základní školy deklarovalo symptomy středně těžké a těžké deprese a 30 procent žáků symptomy středně těžké a těžké úzkosti, je zřejmé, že je třeba, aby obsah vzdělávání a uplatňované metody výuky v základních a středních školách podporovaly resilienci a wellbeing žáků. Tomu mohou napomoci výzkumně ověřené programy sociálního a emočního učení zaměřené na rozvoj klíčových kompetencí, zejména kompetence personální a sociální, ale i komunikativní, občanské a kompetence k řešení problémů (Seligman et al., 2009).

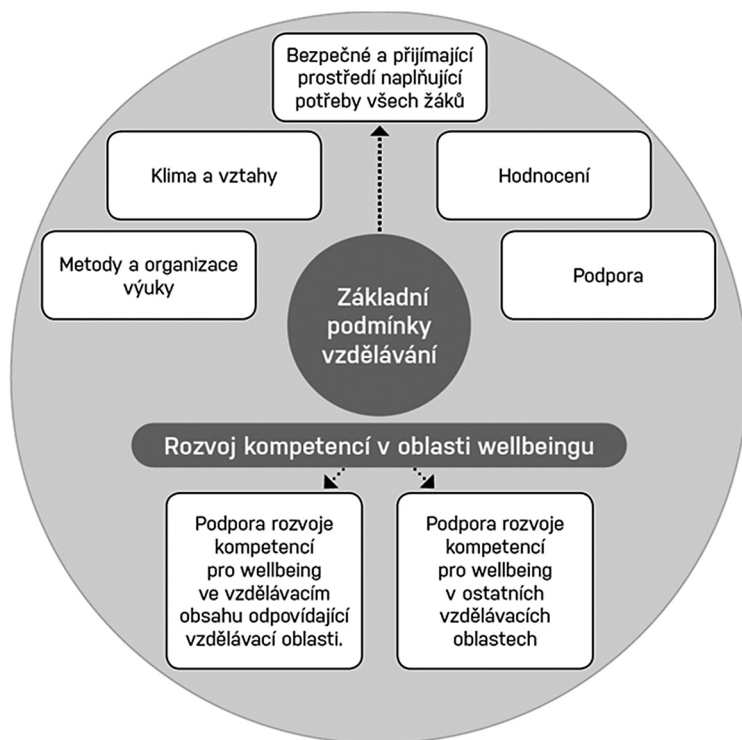


OECD (2015) definuje sociální a emoční učení jako proces, jehož prostřednictvím si žáci budují a učí se uplatňovat znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty potřebné k tomu, aby dokázali:

- porozumět emocím a zvládat je,
- stanovit si pozitivní cíle a dosáhnout jich,
- cítit a vyjadřovat empatii,
- navazovat a udržet pozitivní vztahy,
- přijímat zodpovědná rozhodnutí,
- rozvíjet odolnost a schopnost zvládat změny,
- vytvářet pozitivní genderové normy,
- přispívat k sociální soudržnosti.

Sociální a emoční učení podporuje rozvoj odolnosti a schopnosti zvládat změny, výzvy a nepředvídatelné události a napomáhá k budování pozitivních vztahů a sociální soudržnosti (CASEL, 2005). Rozsáhlá norská studie TOPP (Mathiesen et al., 2018) mapující klíčové aspekty podpory wellbeingu a prevence obtíží v duševním zdraví na rozsáhlém vzorku dětí a mladých lidí označila rozvoj socio-emočních dovedností společně se zážitkem úspěchu za nejdůležitější faktory ochrany duševního zdraví. Za další klíčový faktor ochrany duševního zdraví je na základě výsledků longitudinální studie publikovaných v roce 1997 (Resnick et al.) považován pocit sounáležitosti s rodinou a se školou. Pociť sounáležitosti se školou zásadně ovlivňuje kvalita vztahů mezi žáky a učiteli. Data studie PISA z roku 2022 (Boudová, Tomášek & Halbová, 2023) ukazují, že v této oblasti mají české školy stále velký prostor pro zlepšení, neboť právě v ukazateli zaměřeném

na vnímanou kvalitu vztahu učitel–žák, v němž žáci vyjadřovali míru souhlasu s výroky např. „Učitelé v mé škole si mě váží“ nebo „Z učitelů mám strach“, Česká republika dopadla nejhůře ze všech sledovaných zemí. Vyšší kvalita vztahu s učiteli je přitom spojena s vyšší celkovou spokojeností se životem žáků, a to i po zohlednění jejich socioekonomického statusu. Také v ukazateli přímo zaměřeném na pocit sounáležitosti se školou dosáhly české školy jednoho z nejhorsších výsledků, kdy 21 % žáků deklarovalo, že se ve škole cítí osaměle a 24 % se ve škole cítí být outsiderem. Tato zjištění mohou mít zásadní dopad na kvalitu podpory socio-emočního učení v českých školách, protože ta je neúčinnější, je-li ukotvena v rámci celoškolského přístupu, v němž hrají vztahy mezi žáky a učiteli klíčovou roli. Žáci, kteří ve škole zažívají zájem ze strany učitelů a pociťují sounáležitost se školou, jsou více motivováni k učení, mají lepší vzdělávací výsledky a vyšší pocit osobní účinnosti. Naopak méně často čelí obtížím v duševním zdraví, s menší pravděpodobností se dopouštějí násilí a méně často se také setkávají s diskriminací a stigmatizací (srov. např. Blum, 2005; Bond et al., 2007; Jose, Ryan & Pryor, 2012). Proto je třeba z pohledu systémového přístupu k rozvoji socio-emočního učení kromě realizace vhodně koncipovaných programů cíleně podporovat implementaci dalších opatření zaměřených na podporu wellbeingu ve školním prostředí. Pracovní skupina Partnerství pro vzdělávání 2030+ věnující se systémové podpoře wellbeingu ve školním prostředí



Obr. 1 Systémový přístup k podpoře wellbeingu ve škole (Felcmanová, Pýchová & Srb, 2022)

doporučuje promítnout podporu wellbeingu v revidovaném RVP ZV kromě na tuto oblast zaměřeného vzdělávacího obsahu i do definování podmínek pro vzdělávání s důrazem na vytváření bezpečného a přijímajícího prostředí pro všechny aktéry vzdělávání.

V tomto příspěvku se však budeme blíže věnovat vzdělávacímu obsahu zaměřenému na rozvoj znalostí, dovedností, postojů a hodnot, které žákům pomohou

celoživotně pečovat o svůj osobní wellbeing. Programy podporující socio-emoční učení jsou zásadním prvkem podpory rozvoje kompetencí v péči o osobní wellbeing a wellbeing druhých a podporují pocit sounáležitosti žáků se školou.

Výzkumné studie ověřující účinnost programů sociálního a emočního učení prokázaly pozitivní vliv ve čtyřech klíčových oblastech kvality života dětí a mladých lidí:



Vzdělávací výsledky – Žáci škol, které cíleně podporují jejich socio-emoční učení, si osvojují komplexní dovednosti podporující jejich vzdělávací úspěch napříč vzdělávacími obory. Jedná se zejména o seberegulaci a zvládání stresu, stanovení cílů a vzbuzování vnitřní motivace k jejich splnění, zodpovědné rozhodování či kritické myšlení. Díky tomu efektivněji zvládají studijní nároky a dosahují lepších vzdělávacích výsledků. Kvalitně realizované programy socio-emočního učení umožňují efektivnější učení s déletrvajícím dopady – žáci si udržují dobré výsledky i několik let po absolvování programu (srov. např. Farrington et al., 2012; Taylor et al., 2017; Wang et al., 2020; Durlak, Mahoney & Boyle, 2022).

Duševní zdraví a wellbeing – Socio-emoční učení představuje zásadní protektivní faktor v podpoře duševního zdraví. Pomáhá žákům rozvíjet dovednosti napomáhající zvládat stres a budovat podpůrné vztahy, posiluje pocit sounáležitosti, vede k včasnému uvědomění si problému a vyhledání pomoci, podporuje rozvoj sebepoznání, sociální citění a nastavení hranic, pomáhá zpochybňovat stereotypy, předcházet diskriminaci a šikaně, umožňuje vytvářet bezpečné klima ve třídě i celé škole (srov. např. Najaka, Gottfredson & Wilson, 2001; Mahoney, Durlak & Weissberg, 2018; Mathiesen et al., 2018; Cipriano et al., 2023).

Připravenost na další vzdělávání a trh práce – Podpora socio-emočního učení přináší zlepšení v oblasti efektivní nenásilné komunikace, leadershipu, spolupráce, sebedisciplíny a zodpovědného

rozhodování. Žáci, kteří absolvovali kvalitní programy socio-emočního učení, s větší pravděpodobností úspěšně ukončují školu, jsou přijímáni do navazujícího vzdělávání a získávají stabilní zaměstnání na plný úvazek (srov. např. Coleman & DeLeire, 2003; Heckman, Stixrud & Urzua, 2006; Peterson, 2008; Damon, Greenberg & Crowley, 2015).

Bezpečné klima školy – Systematická podpora socio-emočního učení má pozitivní vliv na pocit bezpečí a sounáležitosti všech aktérů vzdělávání ve škole. Díky bezpečnému klimatu a respektujícím vztahům jsou žáci nejen více motivováni k učení, ale zároveň mají odvalu vyhledat včas pomoc, zastat se druhých a zpochybňovat negativní společenské stereotypy. Socio-emoční učení tak působí jako účinná prevence šikany a diskriminujícího chování (Smith & Low, 2013). Pozitivní dopady v této oblasti byly prokázány i u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Espelage, Rose & Polanin, 2015). Pozitivní vztahy mezi členy školní komunity společně s rozvojem socio-emočních kompetencí pedagogů podporují wellbeing učitelů a snižují riziko syndromu vyhoření (Oliveira, Roberto & Veiga-Simão, 2021).

Absolvování kvalitních vzdělávacích programů zaměřených na socio-emoční učení v prvních ročnících povinné školní docházky může podporovat odolnost žáků a jejich sounáležitost se školou a spolužáky po celou dobu vzdělávání (McNeely, Nonnemaker & Blum, 2002; Catalano et al., 2004; Blum, 2005; Rowe & Steward, 2009).



Z hodnocení efektivity programů zaměřených na socio-emoční učení vyplývá, že neúčinnější jsou programy, které vycházejí z principů známých pod zkratkou SAFE (Durlak et al., 2011): S (sequential) využívají tematicky navazující aktivity, od jednodušších témat ke komplexnějším, A (active) využívají metod aktivního učení (hraní rolí apod.), F (focused) mají alespoň jednu komponentu věnovanou rozvoji personálních a sociálních dovedností, E (explicit) se zaměřují na specifické socio-emoční znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty. Jako účinnější byly hodnoceny programy realizované přímo učiteli oproti programům realizovaným externími subjekty. Jejich pozitivní dopad se také zvyšoval, pokud byly součástí komplexního přístupu k podpoře wellbeingu ve škole. Dalším sledovaným faktorem bylo pořadí, ve kterém se žáci seznamovali s jednotlivými tématy socio-emočního učení. Programy, které se nejprve věnovaly rozvoji intrapersonálních dovedností (např. rozvoji seberegulace, poznávání a uplatňování silných stránek osobnosti apod.) a až následně intrapersonálním dovednostem (budování respektujících vztahů), zlepšovaly školní klima účinněji než programy, které se tématům socio-emočního učení nevěnovaly v tomto pořadí (Durlak et al., 2022; Cipriano et al., 2023).

Programy zaměřené na rozvoj sociálních a emočních dovedností jsou základem pro cílenější působení na žáky také v oblasti genderových norem, genderové identity a genderových vztahů založených na vzájemné úctě. Klíčovou součástí přístupu školy k prevenci genderové podmi-

něného násilí jsou cílené programy určené všem žákům. Dobře koncipované a realizované intervence ve třídách mohou vést ke snížení počtu případů genderově podmíněného násilí. Úspěšné programy v oblasti genderu a prevence násilí umožňují žákům zkoumat vztah mezi genderem a mocí. Zabývají se omezujícími koncepty genderové identity a sexuality, které vedou k toleranci násilí ve vztazích a rodinách, a podporují genderově spravedlivé a vyrovnané vztahy nejen mezi muži a ženami, chlapci a dívkami, ale také mezi osobami stejného pohlaví. Z vyhodnocování dopadu programů zaměřených na toto téma vyplývá, že kvalitní programy, které se věnují problematice nevhodných genderových norem a podporují genderově spravedlivé vztahy, mohou vést k dlouhodobým pozitivním změnám v postojích a chování žáků (Barker et al., 2010). Vzhledem ke komplexitě faktorů, které ovlivňují genderově podmíněné násilí, se v tomto tématu osvědčují dlouhodobější a intenzivnější programy. Naopak jako zcela nevhodné se jeví jednorázové přednášky. Osvědčuje se také, pokud se realizaci průběžného strukturovaného programu zahrnujícího téma genderu a genderově spravedlivých a vyrovnaných vztahů věnují učitelé, kteří jsou s žáky v intenzivním kontaktu (Foshee et al., 2004; Flood, Ferguson & Heenan, 2009; Barker et al., 2010; Taylor et al., 2013; De La Rue et al., 2014).

Programy zaměřené na prevenci genderově podmíněného násilí by měly u žáků přiměřeně jejich věku podporovat rozvoj protektivního chování a souvisejí-



cích dovedností. Dovednost chránit sebe sama umožňuje dětem rozpoznat a vhodně reagovat na situace, které by mohly ohrožovat jejich osobní prostor a bezpečí. Osvědčuje se tyto programy realizovat již od předškolního věku.

Efektivní programy rozvíjející protektivní chování učí žáky používat odpovídající slovní zásobu ohledně intimních míst na těle a rozpoznávat nevhodné formy fyzického kontaktu. Modelují účinné postupy, jak se takovým kontaktům bránit a jak o nich informovat důvěryhodné dospělé. Zahrnují také ujištění, že samotní žáci za zneužívání jinou osobou nemohou. I pro tyto programy platí, že účinnější je využívání aktivních metod učení než sledování edukačního filmu nebo poslech přednášky (Zwi et al., 2007; Kenny et al., 2008; Brassard & Fiorvanti, 2015).

METODIKY SOCIO-EMOČNÍHO UČENÍ RESPEKT, ROZMANITOST, ROVNOST & RESILIENCE

Nezisková organizace Society for All (dříve Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání) lokalizovala a poskytl školám k využití metodiky socio-emočního učení Respekt, Rozmanitost, Rovnost & Resilience (RRRR). Metodiky vznikly v australském státě Victoria, kde jsou oficiálním zdrojem pro naplňování kurikula pro primární a sekundární vzdělávání ve vzdělávací oblasti Zdravotní a tělesná výchova. Autorsky se na vytvoření metodik podílel odborný tým z Graduate School of Education, University of

Melbourne, vedený emeritní profesorkou Helen Cahillovou. Organizace Society for All získala souhlas s lokalizací metodik pro potřeby českých základních a středních škol od Ministerstva školství státu Victora, které je vlastníkem metodik. Pro účely využití metodik v České republice byly upraveny části textů, které souvisejí se situací v ČR (např. informace prezentující data týkající se duševního zdraví a rizikového chování) a se zkušenostmi, se kterými se děti a mladí lidé mohou v naší zemi obvykle setkávat. Nově byly vytvořeny veškeré grafické prvky včetně pracovních listů a dalších podkladů pro žáky, které jsou v původních metodikách vlastnictvím třetích stran. K jednotlivým oblastem byly také v metodikách pro základní školy přiřazeny očekávané výstupy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), k jejichž naplňování zařazené aktivity přispívají. V RVP ZV se jedná zejména o očekávané výstupy ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví a Člověk a jeho svět, ve vzdělávacím oboru Etická výchova a Dramatická výchova a v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova. Aktivitu lze využít i v rámci dalších vzdělávacích oborů (např. Český jazyk a literatura). V případě metodik pro střední školy byly použity očekávané výstupy zejména průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova a vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví. Metodiky lze využívat i v třídnických hodinách a u mladších žáků v rámci komunitních kruhů. Adaptované materiály prošly pilotáží na dvou základních školách a jedné střední škole v Praze a Mostě



ve školním roce 2022/2023. Na základě zpětné vazby z pilotáže byly zpřesněny některé instrukce a navýšena předpokládaná časová dotace pro realizaci aktivit.

Metodiky jsou koncipovány v souladu s principy SAFE (Durlak et al., 2011) a pomáhají žákům napříč stupni vzdělávání rozvíjet své znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty v osmi navazujících oblastech – emoční gramotnost, silné stránky osobnosti, zvládání náročných situací, řešení problémů, zvládání stresu, vyhledání pomoci, gender a identita a pozitivní vztahy. Žáci tak mají možnost s postupujícím věkem obsáhnout jednotlivá témata v jejich komplexitě a vzájemné propojenosti. Dílčí metodiky jsou s výjimkou metodiky pro první ročník ZŠ koncipované vždy pro dva postupové ročníky, přičemž se liší akcentace jednotlivých tematických oblastí podle věku a vývojové úrovně žáků. Metodiky určené třetím a čtvrtým ročníkům středních škol např. více tematizují efek-

tivní přípravu na maturitu nebo závěrečné zkoušky.

Téma emoční gramotnosti (tab. 1) je úvodním tématem, se kterým se žáci seznamují. Emoční gramotnost lze definovat jako schopnost porozumět vlastním emocím a emocím druhých. Umožňuje vnímat, reflektovat a zvládat vlastní emoce a vhodně reagovat na emoce druhých (Ostrander & Ferrucci, 2007).

Téma silných stránek osobnosti (tab. 2) vychází z pozitivní psychologie a napomáhá žákům rozpoznávat silné stránky a pozitivní vlastnosti u sebe i druhých lidí. Žáci si osvojují slovní zásobu v této tematické oblasti a její aktivní využívání při diskusi o osobních, sociálních a etických problémech.

Vzdělávací aktivity z tematické oblasti **Zvládání náročných situací** vedou žáky k poznávání různých strategií zvládnutí náročných situací a diskusi o nich. Pokud se žáci naučí správně identifikovat

Tab. 1 Příklady vzdělávacích cílů v oblasti Emoční gramotnost v dílčích metodikách (Society for all, 2024)

Metodika pro 1. ročník ZŠ	Metodika pro 4.–5. ročník ZŠ	Metodika pro 1.–2. ročník ZŠ
Aktivity žákům pomohou:		
<ul style="list-style-type: none"> rozpoznat a uvědomit si vlastní emoce popsat situace, které mohou vyvolávat vybrané emoce 	<ul style="list-style-type: none"> uvědomit si, jaký vliv mají ostatní lidé, situace a dění kolem nich na jejich emoce zjistit, jak silné a hluboké mohou být jejich emoční reakce zkoumat a zjišťovat, jak úspěch, výzvy i neúspěchy posilují jejich silné stránky 	<ul style="list-style-type: none"> kriticky se zamyslet nad vlastními emočními reakcemi na širokou škálu situací v různých kontextech vhodně ovládat své emoční reakce při vyjadřování názorů, hodnot a voleb vysvětlit, jak se liší vztahy mezi vrstevníky, rodiči, učiteli a dalšími dospělými

**Tab. 2** Příklady vzdělávacích cílů v oblasti Silné stránky osobnosti v dílčích metodikách (Society for All, 2024)

Metodika pro 1. ročník ZŠ	Metodika pro 4.–5. ročník ZŠ	Metodika pro 1.–2. ročník ZŠ
Aktivity žákům pomohou:		
<ul style="list-style-type: none">• určit a popsat vlastní silné stránky• říci, jak jim silné stránky pomáhají, aby byli platnými členy své rodiny i školního kolektivu• hledat cesty, jak pečovat o druhé, včetně navazování a udržování kamarádských vztahů	<ul style="list-style-type: none">• popsat různé silné stránky osobnosti• určit vlastní silné stránky, které chtějí rozvíjet• pochopit, co přispívá k pozitivním vztahům ve školním kolektivu, doma i v komunitě• rozpoznat komunikační dovednosti podporující dobré vztahy• popsat charakteristiky spolupracujícího chování a rozpoznat tyto charakteristiky při skupinových aktivitách	<ul style="list-style-type: none">• ocenit vlastní silné stránky, zhodnotit problémy, které právě řeší, a navrhnout strategii, jež jim příště pomohou k úspěchu• analyzovat vlastnosti a postupy rozvíjející osobní a sociální dovednosti• kriticky analyzovat osobní cíle a strategie pro uplatňování sebedisciplíny a zvážit jejich využití v různých situacích

náročné situace a strategie k jejich překonání, s větší pravděpodobností v budoucnu k překonávání překážek cíleně využijí strategie efektivní, a naopak omezí ty neefektivní. Osvojí si repertoár funkčních copingových strategií a naučí se, jak čerpat z kritické reflexe vlastních rozhodnutí i z nabídky dalších možností, které lze v dané situaci využít. Významným tématem v této oblasti je pozitivní vnitřní dialog, jehož využívání si žáci procvičují. Pozitivní vnitřní dialog zvyšuje odolnost vůči zátěži a je klíčovou strategií pro zvládnutí negativních myšlenek, emocí a událostí (Seligman, 1995).

V tematické oblasti **Řešení problémů** (tab. 3) jsou žákům nabízeny rozmanité vzdělávací aktivity zaměřené na rozvíjení kompetence řešit problémy. Aktivity pomáhají žákům v souladu s jejich věkem

rozvíjet kritické a tvůrčí myšlení a využít je v situacích představujících osobní, společenská a etická dilemata.

Tematická oblast zaměřená na **zvládnutí stresu** obsahuje aktivity podporující rozvoj pozitivního přístupu ke zvládnutí stresu, který žáci zažívají ve svém každodenním životě v důsledku stresorů spojených s jejich osobním životem, vztahy a školní prací. Naučí-li se rozpoznávat projevy stresu a osvojí-li si vhodné seberegulační techniky a strategie, které jim pomohou stres účinně zmírňovat, budou lépe připraveni zvládat náročné situace v dospělosti (Frydenberg, 2010).

Vzdělávací aktivity v tematické oblasti **Vyhledání pomoci** jsou navrženy tak, aby pomohly žákům diskutovat o významu vyhledání pomoci a poskytování vrs-
tevnické opory při řešení problémů, které



Tab. 3 Příklady vzdělávacích cílů v oblasti Řešení problémů v dílčích metodikách (Society for All, 2024)

Metodika pro 1. ročník ZŠ	Metodika pro 4.–5. ročník ZŠ	Metodika pro 1.–2. ročník ZŠ
Aktivity žákům pomohou:		
<ul style="list-style-type: none"> rozpoznat potřeby a zájmy ostatních naslouchat názorům ostatních a uvědomit si, že oni mohou vidět věci jinak uvědomit si, že existuje mnoho způsobů řešení konfliktu zjistit, jak při rozhodování zohlednit možnosti, které uspokojí jejich vlastní potřeby i potřeby ostatních rozpoznat kooperativní chování při různých skupinových činnostech procvičovat individuální rozhodování i rozhodování ve skupině nacvičit, jak řešit jednoduché mezilidské situace 	<ul style="list-style-type: none"> zjistit, jaké komunikační dovednosti jsou potřeba ke zlepšení vztahů v určitých skupinách lidí a pro určité účely poznat a popsat charakteristiky kooperativního chování a kritéria, která jim pomohou rozpoznat kooperativní chování při skupinových aktivitách v třídním kolektivu podílet se na skupinových rozhodnutích a předvídat jejich důsledky v různých situacích nacvičit si různé strategie řešení konfliktů a naučit se vyjednat pozitivní řešení problémů diskutovat o vedení druhých a říci si, kdy je vhodné tuto roli přijmout popsat a použít strategie, které mohou být užitečné v situacích, v nichž se žák cítí nepříjemně nebo v ohrožení 	<ul style="list-style-type: none"> analyzovat vlastnosti a postupy rozvíjející osobnostní sociální dovednosti i ty, které tyto dovednosti omezují vyhodnotit, přehodnotit a zpřesnit přístup k řešení úkolů s ohledem na neočekávané nebo náročné situace rozvinout a uplatnit kritéria vyhodnocující důsledky rozhodnutí a analyzovat důsledky vlastního rozhodování navrhnout, uplatnit a vyhodnotit strategie pro předcházení a řešení mezilidských problémů a konfliktů

jsou příliš náročné na to, aby je dokázali vyřešit vlastními silami. Aktivity vycházející z modelových scénářů a hraní rolí pomáhají žákům identifikovat situace, ve kterých je třeba vyhledat pomoc druhých, rozpoznat důvěryhodné zdroje pomoci a procvičit získávání pomoci od vrstevníků a dospělých. Skutečnost, že žák ví, na koho se má obrátit, ještě neznamená, že

pomoc skutečně vyhledá. 70 % náctiletých se bojí říct si o pomoc z důvodu strachu z odmítnutí (Nevypusť duši, 2023). Aktivity žákům umožňují vyzkoušet si požádání o pomoc v různých situacích včetně nácvičení konkrétních frází, které jim v tom mohou pomoci. Scénáře zahrnují i opakované pokusy o vyhledání pomoci v případech, kdy napoprvé neproběhlo úspěšně.



Tematická oblast **Gender a identita** (tab. 4) obsahuje vzdělávací aktivity, které žákům pomáhají překonávat stereotypy a posuzovat vliv genderových norem na postoje a chování lidí. Seznamují žáky s klíčovými aspekty lidských práv a genderové identity se zaměřením na význam úcty a respektu ve vztazích. Aktivity pod-

porují pozitivní vnímání rozmanitosti a odlišnosti ve společnosti. Tato tematická oblast je obsažena v dílčích metodikách pro ZŠ a pro 3. a 4. ročník SŠ.

Poslední tematická oblast využívá intrapersonální znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, jež si žáci rozvíjejí v předchozích tematických oblastech v rozvoji

Tab. 4 Příklady vzdělávacích cílů v oblasti Gender a identita v dílčích metodikách (Society for All, 2024)

Metodika pro 1. ročník ZŠ	Metodika pro 4.–5. ročník ZŠ	Metodika pro 8.–9. ročník ZŠ
Aktivity žákům pomohou:		
<ul style="list-style-type: none">• zamyslet se nad vlastní genderovou identitou• rozvíjet povědomí o pozitivních a negativních genderových normách• zpochybňovat negativní genderové normy• naučit se oceňovat odlišnosti	<ul style="list-style-type: none">• vnímat mnohvrstevnatost vlastní identity• chápat rozdíl mezi pojmy pohlaví a gender• vnímat, jak jsou některé genderové normy omezující• rozpoznat přínos pozitivních genderových norem• pochopit vliv médií a literatury na formování genderových norem• vymezit se proti projevům negativních genderových norem ve svém okolí	<ul style="list-style-type: none">• rozumět rozdílům mezi pojmy pohlaví a gender• získat informace o genderových normách a genderově podmíněné diskriminaci• pochopit a přijmout genderovou rozmanitost a různé sexuální orientace• uvědomit si, jaký vliv má na člověka náklonnost ke stejnému pohlaví nebo transgenerový status a jak může být v důsledku své orientace diskriminován• vymezit se proti negativním genderovým normám• získat povědomí o pojmech lidských práv, rovnosti a spravedlnosti• získat povědomí o tom, jak funguje moc a privilegia• pochopit, co je a jak se projevuje mnohonásobná diskriminace• rozvíjet pozitivní normy a poznat, kdy poskytnout podporu vrstevníkům zažívajícím genderovou stigmatizaci nebo diskriminaci



interpersonálním. Vzdělávací aktivity pomáhají žákům porozumět konceptu vztahů založených na vzájemné úctě a respektu, včetně porozumění důsledkům násilí. Žáci si osvojují dovednosti potřebné k řešení problémů a stanovování hranic ve vztazích a aktivní roli v prevenci násilí v blízkých vztazích. Rozvíjejí si dovednosti vzájemné podpory a učí se vyhledat pomoc v situacích akutního či hrozícího násilí v rodině, mezi vrstevníky, v komunitě nebo v online prostředí.

Ucelené programy zaměřené na rozvoj sociálních a emočních dovedností pomáhají ve škole vytvářet bezpečné prostředí a předcházet náročnému a rizikového chování. Žáci díky jejich realizaci spolu vytvářejí lepší podmínky pro vlastní učení i průběh výuky a díky tomu dosahují také lepších vzdělávacích výsledků v dalších vzdělávacích oblastech. Ucelený program RRRR pomůže žákům, aby si do dospě-

losti odnesli důležité znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jim pomohou vést naplněný a spokojený život a úspěšně překonávat překážky, které je na jejich životní cestě potkají. V současné době je v rámci revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání příležitost ukotvit osobnostní a sociální výchovu zahrnující témata metodik jako samostatný vzdělávací obor. Finální rozhodnutí o roli témat v novém kurikulu vyplyne z veřejné konzultace. V rámci implementace Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství byl Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR iniciován vznik pracovní skupiny k Oblasti 3 Bezpečné prostředí pro učení. Vytváří se tím mimo jiné prostor pro úzkou spolupráci s pedagogickými fakultami a fakultami připravujícími budoucí učitele k výzkumnému ověření efektivity metodik v českém vzdělávacím systému.

LITERATURA

- Barker, G. et al. (2010). Questioning gender norms with men to improve health outcomes: Evidence of impact. *Global Public Health*, 5(5), 539–553.
- Blum, R. W. (2005). A case for school connectedness. *The Adolescent Learner*, 62(7), 16–20.
- Bond, L. et al. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 357.e9–18.
- Boudová, S., Tomášek, V., & Halbová, B. (2023). *Národní zpráva PISA 2022: Matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce.
- Brassard, M. R., & Fiorvanti, C. M. (2015). School-based child abuse prevention programs. *Psychology in the Schools*, 52(1), 40–60.
- CASEL. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Catalano, R.F. et al. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), 252–261.



- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H. et al. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*, 1181–1204.
- Coleman, M., & DeLeire, T. (2003). An economic model of locus of control and the human capital investment decision. *Journal of Human Resources, 38*(3), 701–721.
- Damon E. J., Greenberg M., & Crowley M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*, 2283–2290.
- De La Rue, L., Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2014). School-based interventions to reduce dating and sexual violence: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 10*(1), 1–116.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B. et al. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin, 148*(11–12), 765–782.
- Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education, 36*(5), 299–311.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E. et al. (2012). *Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Felcmanová, L., Pýchová, S., & Srb, V. (2022). *Partnerství pro vzdělávání 2020+ po dvou letech. Kam jsme dospěli ve spolupráci na zlepšování vzdělávacích výsledků, wellbeingu a rovných šancí dětí*. Praha: Stálá konference asociací ve vzdělávání.
- Flood, M., Fergus, L., & Heenan, M. (2009). *Respectful relationships education and violence prevention in victorian secondary schools*. Melbourne: State Government of Victoria, Department of Education and Early Childhood Development.
- Foshee, V. A. et al. (2004). Assessing the long-term effects of the safe dates program and a booster in preventing and reducing adolescent dating violence victimization and perpetration. *American Journal of Public Health, 94*(4), 619–624.
- Frydenberg, E. (2010). *Think positively! A course for developing coping skills in adolescents*. London: Continuum.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics, 24*(3), 411–482.



- Jose, P. E., Ryan, N., & Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time? *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 235–251.
- Kenny, M. C. et al. (2008). Child sexual abuse: From prevention to self protection. *Child Abuse Review*, 17(1), 36–54.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18–23.
- Mathiesen, K. S., Sanson, A. V., & Karevold, E. B. (Eds.). (2018). *Tracking opportunities and problems from infancy to adulthood: 20 years with the TOPP Study*. Boston: Hogrefe.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72(4), 138–146.
- Najaka, S. S., Gottfredson, D. C., & Wilson, D. B. (2001). A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. *Prevention Science*, 2(4), 257–271.
- Nevypusť duši. (2023). *Bliž k péči o duši: Bariéry očima mladých*. Průzkum společnosti T-Mobile, agentury g82 a neziskové organizace Nevypusť duši. (Online). Dostupné z www.nevypustdusi.cz.
- NUDZ: Národní ústav duševního zdraví. (2023). *Národní monitoring duševního zdraví dětí: 40 % vykazuje známky střední až těžké deprese, 30 % úzkosti. Odborníci připravují preventivní opatření*. (Online). Dostupné z www.nudz.cz.
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M. et al. (2021). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review*, 33, 1779–1808.
- OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills, in OECD skills studies*. Paris: OECD.
- Ostrander, J. F., & Ferrucci, S. (2007). Co-occurring disorders, emotion/mood literacy, and emotion/mood regulation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 5, 195–209.
- Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling*, 12(2), 85–92.
- Resnick, M., Bearman, P., & Blum, R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA*, 278(1), 823–832.
- Rowe, F., & Stewart, D. (2009). Promoting connectedness through whole-school approaches: A qualitative study. *Health Education*, 109(5), 396–413.
- Seligman, M. (1995). *The optimistic child*. Sydney: Random House.
- Seligman, M. et al. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Smith, B. H., & Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory into Practice*, 52(4), 280–287.
- Society for All. (2024). *Respekt, Rozmanitost, Rovnost & Resilience*. Praha: Society for All.



- Taylor, B. G., Stein, N. D., Woods, D., & Mumford, E. (2013). Shifting boundaries: An experimental evaluation of a dating violence prevention program in middleschools. *Prevention Science, 14*(1), 64–76.
- Taylor R. D., Oberle E., Durlak J. A., & Weissberg R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171.
- Valenta, J. (2017). *Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova: Podkladová studie k revizi kurikula*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/3249/>
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J. et al. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review, 57*, 100912.
- Zwi, K. et al. (2007). School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse. *Cochrane Database of Systematic Reviews, 3*:CD004380.

PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

*Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra speciální pedagogiky a Society for All;
e-mail: lenka.felcmanova@pedf.cuni.cz*

FELCMANOVÁ, L. Possibilities of Supporting Socio-emotional Learning at Primary and Secondary Schools Using the Respect, Diversity, Equality & Resilience Program

The article is focused on the benefits and practical possibilities of supporting the socio-emotional learning of elementary and upper secondary school students. It describes the impact of systematic support of socio-emotional learning on the mental health and academic achievements of students as well as the possibilities of integration of this support in the revised Framework Educational Program for Elementary Education. It also presents complex program of socio-emotional learning Respect, Diversity, Equality & Resilience.

Keywords: *wellbeing, socio-emotional learning, mental health, non-specific prevention, pupils, curriculum framework*