

Pilotáž metodiky Skills Builder na základních školách v ČR

Rozvoj socio-emočních dovedností v MŠ a ZŠ
CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016373



Závěrečná zpráva 2020-2023

Autoři: Mgr. Romana Šloufová, PhDr. Irena Zárubová, Mgr. Ivana Hokešová,
Egle Havrdová MA, PhD., Mgr. Jan Netík

Odborný garant: Egle Havrdová MA, PhD.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

**SCHOLA
EMPIRICA**

„Tento výstup lze užít v souladu s licenčními podmínkami
Creative Commons BY 4.0 International
(<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>).



Obsah

Úvod.....	4
1. Představení metodiky (historie, původ, kontext ČR).....	4
1.1. Tom Ravenscroft a Skills Builder Partnership.....	4
1.2. Naše spolupráce.....	4
1.3. Metodika Skills Builder – Vzdělávací plán a Zásady výuky měkkých dovedností.....	5
2. Vzdělávací plán a zásady výuky měkkých dovedností podle metodiky Skills Builder – hlubší fokus.....	7
2.1. Vzdělávací plán Skills Builder.....	7
2.1.1. Schopnost naslouchat.....	7
2.1.2. Prezentační dovednosti.....	9
2.1.3. Schopnost řešit problémy.....	11
2.1.4. Kreativní myšlení.....	13
2.1.5. Pozitivní nastavení.....	15
2.1.6. Cílevědomost.....	17
2.1.7. Vůdčí schopnosti.....	19
2.1.8. Týmová práce.....	21
2.2. Jak postupovat při zavádění metodiky do denní praxe ve třídě: 3 kroky a 1 pravidlo.....	23
2.3. Zásady výuky měkkých dovedností.....	26
2.3.1. V jednoduchosti je síla.....	26
2.3.2. Začněte včas a vytrvejte.....	28
2.3.3. Sledujte pokroky.....	29
2.3.4. Zaměřte se na konkrétní dovednost a krok.....	30
2.3.5. Dovednosti pravidelně procvičujte.....	31
2.3.6. Propojte dovednosti se životem mimo školu.....	32
2.4. Nutné předpoklady pro úspěšné zavedení metodiky do ČR.....	34
2.4.1. Předpoklady.....	34
2.4.2. Úzká místa a jejich překonávání.....	35
2.5. Covid a jeho dopady.....	37
3. Metodická podpora vyučujících.....	38
3. 1. Překlad vzdělávacího plánu, podpůrné materiály, aktivity.....	38
3. 2. Nastavení spolupráce se školami a úvodní školení.....	39
3. 3. Metodická podpora vyučujících v procesu osvojování metodiky Skills Builder.....	41
3.3.1. Workshopy, kolegiální podpora a inspiromaty.....	41
3.3.2. Konzultace/workshopy se zahraničním mentorem ze Skills Builder.....	43
3.3.3. Osobní profesní portfolio Skills Builder.....	43
3.3.4. Individuální konzultace.....	44
3.3.5. Hospitace – metodické návštěvy.....	44
3.3.6. Stáž na základních školách v Londýně.....	45
3.3.7. Školení lektorek metodiky a Skills Builder Akcelerátor.....	46
4. Práce s rodiči.....	48
4.1. Od informování k přímému zapojení rodičů.....	48
5. Kompatibilita metodiky s RVP.....	51
6. Evaluace.....	52
6.1. Žáci.....	52
6.1.1. Výzkumný soubor.....	53
6.1.2. Měřicí nástroje.....	53

6.1.2.1. Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997).....	53
6.1.2.2. Locus of Control Scale (LoC; Suárez-Álvarez et al., 2016).....	54
6.1.2.3. Self-Efficacy Questionnaire for Children (SE; Muris, 2001) – zkrácená verze	54
6.1.3. Statistická analýza dat.....	55
6.1.3.1. Plausible values.....	55
6.1.3.2. Bayesovská statistika.....	55
6.1.4. Výsledky.....	56
6.1.5. Diskuse.....	60
6.2. Vyučující.....	62
6.2.1. Výzkumný soubor.....	62
6.2.2. Měřicí nástroje a metoda vyhodnocení.....	62
6.2.3. Výsledky.....	62
6.2.4. Kvalitativní evaluace.....	66
6.2.4.1. Vstupní fokusní skupina.....	66
6.2.4.2. Výstupní fokusní skupina.....	72
6.3. Rodiče.....	77
6.3.1. Výzkumný vzorek.....	77
6.3.2. Výsledky.....	77
Závěr.....	79
Literatura.....	80
Přílohy:.....	85



Úvod

Rozvinuté měkké dovednosti každého jednotlivého dítěte jsou klíčové jak pro jeho úspěšné studium (Tough 2016), tak v dospělosti pro uplatnění v občanském a soukromém životě, ale zejména pak při uplatnění na trhu práce (Balcar, Knob 2016; Ravenscroft 2017). Při práci se socio-emočními dovednostmi je důležité začít již v předškolním věku (Heckman 2006; Webster-Stratton, Hollinsworth, Kolpacoff 1989; Webster-Stratton, Kolpacoff, Hollinsworth 1988) a vytrvat v jejich rozvoji ve školním věku (Heckman 2006; Ravenscroft 2017; Angus et. al. 2020).

Potřebu rozvoje těchto dovedností akcentují také rámcové vzdělávací programy, které školám i předškolním zařízením ukládají povinnost rozvoj vybraných kompetencí zajišťovat. Předškolní zařízení a školy však nemají k dispozici jednotnou a ověřenou metodiku, podle které by mohly postupovat (Havrdová, Vyhnánková 2015: 11; Štefflová 2012). V oblasti socio-emočních dovedností neexistuje kontinuita či provázanost mezi předškolním a školním vzděláváním. Samotní pedagogové vnímají rozvoj socio-emočních dovedností dětí jako důležitý, nicméně nejsou si jisti svými znalostmi v této oblasti a postrádají funkční a ověřené nástroje pro jejich identifikaci a rozvoj. (ČŠI 2018)

Projekt „Rozvoj socio-emočních dovedností v MŠ a ZŠ“ financovaný z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání se snaží na výše popsany nedostatek metodické podpory učitelů reagovat. Poskytl pedagogům ověřené nástroje v podobě zahraničních metodik Dobrý začátek pro mateřské školy a Skills Builder pro základní školy, které umožňují provázání rozvoje měkkých dovedností v mateřských a základních školách. Metodiky představují ucelený systém, umožňují vzájemný překryv a propojení. Obě metodiky jsou precizně strukturované, poskytují konkrétní nástroje a kroky pro zapojení ověřených aktivit do práce ve třídě.

1. Představení metodiky (historie, původ, kontext ČR)

1.1. Tom Ravenscroft a Skills Builder Partnership

U zrodu metodiky v roce 2009 stál Tom Ravenscroft, který v té době pracoval jako středoškolský učitel na jedné z veřejných škol v Londýně. Svým žákům se snažil předat to nejlepší ze svých zkušeností, které získal prací v mezinárodní poradenské společnosti Oliver Wyman, a studiem ekonomie a managementu na Univerzitě v Oxfordu. Při výuce však stále narážel na zásadní disproporci mezi tím, kolik pozornosti se věnuje výuce znalostí a kolik rozvoji měkkých dovedností žáků. Tom Ravenscroft proto ve spolupráci s odborníky na rozvoj měkkých dovedností, pedagogy a zaměstnavateli vyvinul metodiku Skills Builder a inicioval vznik komunity Skills Builder Partnership, která stojí na přesvědčení, že rozvoj měkkých dovedností by měl být běžnou součástí vzdělání a odborné přípravy na pracovišti a že každý má schopnost si tyto dovednosti vybudovat.

V roce 2020 byla zveřejněna inovovaná verze metodiky – univerzální vzdělávací plán Skills Builder, který představuje transformační přístup k budování měkkých dovedností jednotlivců v průběhu jejich života, tedy jak v průběhu vzdělávání tak i v zaměstnání. Tento vzdělávací plán pro rozvoj měkkých dovedností, na němž se podílelo 800 předních organizací z oblasti vzdělávání a zaměstnanosti ve Velké Británii, podpořila také vláda Spojeného království a zahrnuje jej do vyhlášek zaměřených na rozvoj měkkých dovedností žáků a mladých lidí. Do komunity Skills Builder Partnership je v současné době zapojeno 87 % základních, středních a vysokých škol ve Spojeném království a přijímá ho stále více podniků. Kromě Spojeného království je tento přístup přijímán na politické úrovni v dalších zemích Commonwealthu. Vzdělávací plán Skills Builder je přeložen do 6 světových jazyků.

1.2. Naše spolupráce

Schola Empirica, z.s. je součástí komunity Skills Builder Partnership od roku 2019. Naše nadšení pro metodiku Skills Builder vycházelo ze zkušeností v průběhu dvouleté spolupráce s neziskovou

organizací Enabling Enterprise, která metodiku Skills Builder zaštiťuje a stará se o její šíření, a ze stáží na londýnských základních školách, kde jsme společně s českými pedagogy měli možnost vidět, jak funguje v praxi. Během dvou let spolupráce vznikla první cizojazyčná mutace metodiky Skills Builder v českém jazyce, metodický portál a v současné době jsme licenčním partnerem pro certifikaci škol rozvíjejících měkké dovednosti pomocí metodiky Skills Builder.

1.3. Metodika Skills Builder – Vzdělávací plán a Zásady výuky měkkých dovedností

Metodika Skills Builder je zaměřena na rozvoj měkkých dovedností u žáků ve věku 6–18 let. Je postavena na výzkumech, zkušenostech z praxe a je ověřována na školách ve Velké Británii již přes 10 let (Skills Builder and Enabling Enterprise 2021). Metodika byla vyvinuta učiteli, odborníky v oblasti rozvoje měkkých dovedností a klíčovými zaměstnavateli ve Velké Británii. Pilotní verze byla testována ve více než dvaceti organizacích zabývajících se rozvojem základních měkkých dovedností. Metodika byla dvakrát nezávisle evaluována (Ravenscroft 2017) a v současnosti je používána v celosvětovém měřítku. (Skills Builder and Enabling Enterprise 2021)

Metodika poskytuje základní přehled, co by měli žáci v daných dovednostech zvládnout, nabízí připravené aktivity do hodin, umožňuje sledovat pokrok jednotlivců a pomáhá s formativním hodnocením rozvoje měkkých dovedností. Jejím hlavním cílem je umožnit každému žákovi či studentovi získat klíčové dovednosti potřebné pro dosažení úspěchu ve škole a životě.

Vzdělávací plán Skills Builder

Vzdělávací plán Skills Builder poskytuje rámec pro systematický rozvoj měkkých dovedností. Sjednocuje jazyk pro popis měkkých dovedností, definuje jednotlivé dovednosti, jejich úrovně a cíle pro jejich rozvoj. Zároveň slouží jako nástroj pro sledování pokroku, protože pomáhá určit stávající úroveň dovednosti a identifikovat zónu dalšího rozvoje.

Každá z 8 dovedností je rozdělena do 16 kroků ve 4 úrovních. Pro každý krok je definován cíl, co by žáci měli při jeho zvládnutí umět, a jsou popsány dílčí znalosti a strategie, jak cíle dosáhnout a danou dovednost tak postupně rozvíjet.

								
	KOMUNIKACE	ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ	SEBEŘÍZENÍ	SPOLUPRÁCE				
Začátečník	Naslouchání ostatním	Jasně a logické vyjadřování	Dokončování úkolů	Vymyslení nápadů	Budování vytrvalosti	Cílená snaha	Porozumění emocím	Spolupráce s ostatními
Středně pokročilý	Aktivní naslouchání	Poutavý přednes	Řešení jednoduchých problémů	Kreativní rozvíjení nápadů	Zacílení se na příležitosti	Stanovení a dosahování cílů	Řízení společných úkolů	Uplatnění v týmu
Pokročilý	Vliv mluvočího	Přizpůsobení publiku	Analýza a řešení problémů	Zhodnocení efektivit nápadů	Práce s rizikem	Reflexe cílů	Vedení a podpora ostatních	Zvládání konfliktních situací
Expert	Kritické naslouchání	Osobitost projevu	Techniky řešení komplexních problémů	Využití kreativních strategií	Ovládání vlastních emocí	Stanovení dlouhodobých strategií	Pokročilé vedení týmu	Podpora zdokonalování týmu

Zásady výuky měkkých dovedností

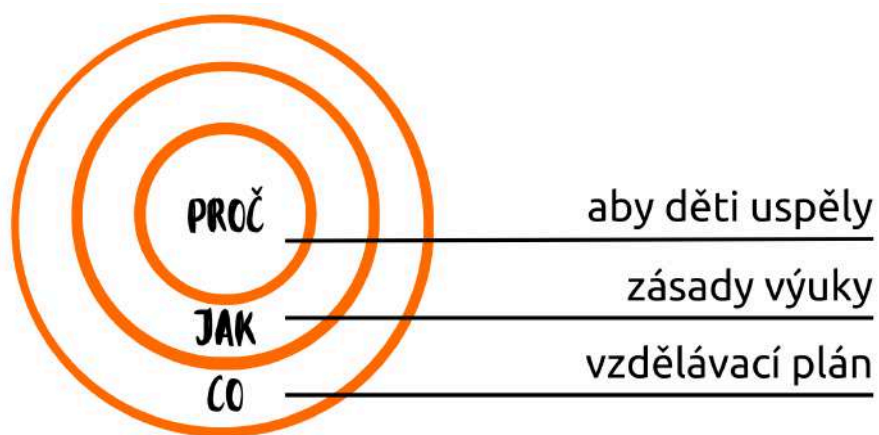
Z provedených výzkumů i praktických zkušeností ze stovek škol za posledních deset let ve Velké Británii vychází, že pokud má být snaha o rozvoj měkkých dovedností žáků skutečně účinná, je

potřeba dovednosti rozvíjet soustavně a cíleně na ně zaměřit pozornost, stejně jako u jazykové a matematické gramotnosti. (Ravenscroft 2017; Angus et. al. 2020; Ravenscroft, T., & Baker, L. 2020) Následující zásady výuky pomáhají strukturovat komplexní a účinný přístup, aby každý žák mohl během vzdělávání rozvíjet své měkké dovednosti naplno.



Vzdělávací plán Skills Builder vymezuje pojmy a cíle rozvoje dovedností. Je zaměřen na to, **co je obsahem**, pokud jde o rozvoj měkkých dovedností.

Zásady výuky potom poskytují informace, **jak na to**. Naplňování těchto Zásad výuky je pro školy vodítkem, jak efektivně uchopit rozvoj měkkých dovedností.



Zdroj Simon Sinek: Golden Circle

METODICKÝ PORTÁL

Metodika je volně dostupná online v české mutaci:

<https://skillsbuilder.scholaempirica.org/>



2. Vzdělávací plán a zásady výuky měkkých dovedností podle metodiky Skills Builder – hlubší fokus

Skills Builder pomáhá u žáků rozvíjet 8 základních měkkých dovedností: 1. Schopnost naslouchat, 2. Prezentační dovednosti, 3. Schopnost řešit problémy, 4. Kreativní myšlení, 5. Pozitivní nastavení, 6. Cílevědomost, 7. Vůdčí schopnosti, 8. Týmová práce. Identifikace právě těchto 8 měkkých dovedností je postavena na rozsáhlé rešerši literatury (Ravenscroft 2017). Dle dostupných zdrojů a dat představují tyto dovednosti základ úspěchu v různých životních obdobích: podporují úspěch při učení na základní a střední škole, připravují studenty na úspěšné zvládnutí přechodu na univerzitu a jsou také podstatné pro úspěch v zaměstnání či podnikání. (Angus et. al. 2020).

2.1. Vzdělávací plán Skills Builder

Jednotlivé dovednosti jsou rozděleny do 16 kroků. Pro každý krok je definován cíl, co by žáci měli při jeho zvládnutí umět, a jsou popsány dílčí znalosti a strategie, jak cíle dosáhnout a danou dovednost tak postupně rozvíjet. Tyto dílčí části jsou strukturovány tak, aby je pedagogové mohli snadno použít ve třídě. Postupuje se vždy od jednoduššího ke složitějšímu, každý následující krok předpokládá zvládnutí kroku předchozího.

Metodika u každého kroku definuje, jak vypadá jeho úspěšné dosažení a poskytuje návod, jak zhodnotit úroveň zvládnutí dané dovednosti a kroku. Metodika představuje ucelený nástroj pro změnu přístupu vyučujících k rozvoji měkkých dovedností.

Charakteristika všech 8 dovedností a kroků, včetně kompletní informace k práci s nimi: dílčích cílů kroku, výuky kroku, posilování, procvičování a jeho hodnocení, jsou dostupné na metodickém portálu Skills Builder (<https://skillsbuilder.scholaempirica.org/>). Dále v textu jsou stručně shrnuty základní informace o každé z 8 dovedností ve struktuře: definice dovednosti, charakteristika stádií učení se dovednosti a proč je dovednost pro žáky důležitá. Pro ilustraci je u jednotlivých dovedností uveden příklad aktivity z metodického portálu.

METODICKÝ PORTÁL Skills Builder

Metodika je volně dostupná online v české mutaci:

<https://skillsbuilder.scholaempirica.org/>



2.1.1. Schopnost naslouchat

Schopnost naslouchat znamená mnohem více než jen poslouchat, co nám druzí říkají – jde o nepostradatelnou dovednost, na které se zakládají všechny ostatní dovednosti. Žákům pomáhá zapojit se do dění, klást vhodné otázky a vytvářet vztahy.

„Schopnost naslouchat“ proto metodika definuje jako “Přijímání, zapamatování si a zpracování informací nebo myšlenek”.

Jaká jsou jednotlivá stadia učení se této dovednosti?

Zpočátku se při rozvíjení této dovednosti vyučující soustředí na zapamatování krátkých instrukcí, pochopení, proč ostatní komunikují, a na vybírání důležitých informací. Poté se zaměří na rozvoj aktivního naslouchání, práci s řečí těla, dovednost pokládat otevřené dotazy a stručně shrnout podstatu sdělení. Nejvyšší úroveň dovednosti je schopnost kriticky zhodnotit obsah projevu druhých lidí.

A proč je tato dovednost důležitá?

Snad v každé třídě najdeme jednoho nebo i více žáků, kterým dělá potíže naslouchat (vyučujícímu, spolužákům). Může jim to působit problémy při výuce, ve vztazích a ve výsledku to může vést až k nízkému sebevědomí. Jak u žáka samotného, tak u dospělých, kteří s nimi pracují, může narůstat frustrace, což zase negativně ovlivní chování a spokojenost dítěte. Často se po dětech vyžaduje, aby „uměly poslouchat“, a přitom je takřka nikdo neučí (jak) „naslouchat“.

Ovládnutí této dovednosti má klíčový vliv na akademický úspěch žáků a studentů na základní, střední i vysoké škole. Jak uvádí Buttery (1990), je tato dovednost jedním z nejdůležitějších aspektů, které mají vliv na úspěch vzdělávacího procesu. Stejně tak podle Oxfordové (1993) je schopnost naslouchat nejzásadnější dovedností, na jejímž základě se rozvíjejí ostatní klíčové aspekty gramotnosti: mluvený projev, čtení a psaní.

Jak to může vypadat v praxi?

Možnost, jak lze tuto dovednost rozvíjet, představíme jednou aktivitou ke kroku 6, ve kterém se žáci učí aktivně účastnit skupinové diskuse a odpovídat na otázky.

V Průvodci pro učitele „Schopnost naslouchat“ je popsán konkrétní návod, jak tento krok žákům představit, jak jej procvičovat, posilovat a hodnotit pokroky v jeho dosažení.

Aktivita do výuky:

Krok 6 - Dokážu se účastnit skupinové diskuse a odpovídat na otázky.

Vystup z kruhu

Pomůcky: sepsané výroky, o kterých se bude diskutovat

Cíl aktivity: Žáci se aktivně zapojí do diskuse, dovedou si vytvořit či změnit svůj vlastní názor na základě toho, co v diskuzi slyšeli (popř. dovedou názor obhájit).

Na úvod aktivity se žáci s učitelem posadí do kruhu. Vyučující říká výroky a žáci se dle svého názoru (souhlasu/nesouhlasu) přemísťují. Pokud s výrokem souhlasí, posunou se směrem ke středu kruhu a pokud nesouhlasí, posunou se dál od středu kruhu. Vyučující se následně dotazuje jednotlivých žáků, proč se postavili tam, kde jsou a úkolem žáků je zdůvodnit svůj postoj. Vyučující záměrně volí žáky stojící dále od sebe, tj. mající odlišné názory, popř. dává prostor žákům aktivně reagovat na argumenty spolužáků. Po několika argumentech zopakuje vyučující daný výrok a žáci mohou své pozice změnit, pokud na základě názorů ostatních svůj názor změnili. I poté lze diskutovat, proč svoji pozici změnili. Aktivitu je vhodné začít s jednoduchými výroky, např. Jsem unavený/á. Postupně lze volit výroky, při jejichž argumentování můžeme hledat řešení konkrétních problémů. Náročnější výroky, které vyžadují jisté znalosti problematiky, lze využít v oblastech občanskoprávních, etických, historických apod. Výroky mohou vymýšlet i žáci.

Po ukončení aktivity v rámci **reflexe** je vhodné s žáky diskutovat, že člověk má právo měnit své názory. Je vhodné, aby je však měnil po zralém uvažování, vyslechnutí/přečtení jasných argumentů pro/proti, aby nedocházelo k tomu, že mění názor na danou problematiku opakovaně. Když vnímáme při diskuzi názory ostatních a doptáváme se na argumenty k těmto názorům, máme možnost se o problematice dozvědět mnoho nových informací, popř. poskytnout tyto informace druhým.

Je důležité tuto dovednost pravidelně posilovat a nedílnou součástí práce na pokroku v rozvoji schopnosti naslouchat je také průběžné hodnocení, zda žáci kroku porozuměli a jsou si v něm dostatečně jistí. Zvládnutí tohoto daného kroku (6) může vyučující ověřit například tak, že po určitém období, kdy s žáky cíl kroku opakovaně trénuje v různých kontextech, vybere nějaké pro žáky zajímavé téma a nechá je o něm diskutovat nejprve v menších skupinkách a následně s celou třídou. Vyučující se ale nebude soustředit tolik na debaťní styl jednotlivých mluvčích, ale hlavně na to, jestli reagují, odkazují na příspěvky ostatních, rozvíjejí je a argumentují proti nim. Následně žáky vyučující požádá, aby si zapsali nebo slovně shrnuli, o čem se v debatě mluvilo a přidali jeden či dva vlastní argumenty.

METODICKÝ PORTÁL Skills Builder

Všechny dovednosti, kroky a další aktivity naleznete na Metodickém portálu <https://skillsbuilder.scholaempirica.org/>.



2.1.2. Prezentační dovednosti

Při výuce měkkých dovedností je vždy nezbytné žákům jasně vysvětlit, co daná dovednost přesně obnáší, a komunikovat o ní konzistentním jazykem. Sloveso „prezentovat“ je spojeno většinou s nějakou formální událostí, při níž mluvčí stojí před velkým publikem, které mu pouze pasivně naslouchá. Prezentační dovednosti se však uplatňují v mnohem více kontextech – například i při diskuzi, rozhovoru nebo vyjednávání. Hodí se tedy jak při komunikaci s jedním člověkem, kterého známe, tak i se stovkami neznámých lidí. Důležité je cítit se sebevědomě ve všech těchto situacích.

„Prezentační dovednosti“ proto metodika definuje jako „dovednosti spojené s ústním přenosem informací nebo myšlenek“.

Jaká jsou jednotlivá stadia učení se této dovednosti?

V několika prvních krocích se žáci učí jasně a logicky vyjádřit své myšlenky. V další fázi si osvojují schopnost volit vhodné jazykové prostředky vzhledem ke konkrétnímu publiku a účelu komunikace. Následně se učí prezentovat tak, aby posluchače zaujali díky vhodně zvoleným gestům, výrazu a tónu hlasu. Dále se výuka zaměřuje na přizpůsobení prezentace konkrétnímu publiku. V posledních krocích žáci rozvíjejí vlastní prezentační styl a učí se, jak jej efektivně přizpůsobit různým kontextům projevu.

Proč je tato dovednost důležitá?

Úspěšná komunikace a z ní vyplývající pozitivní vztahy nejsou dílem náhody – je potřeba žákům vytvářet příležitosti, aby mohli jasnou a srozumitelnou komunikaci sledovat, trénovat a rozvíjet schopnosti, které jsou jejím předpokladem. Celá řada vzdělávacích systémů na světě to reflektuje v učebních plánech, do nichž zařazuje v tomto ohledu především výuku mluveného projevu a poslechu. Už dávno víme, že vyjadřovací schopnosti mají vliv na gramotnost a také na celkovou akademickou úspěšnost. Podle britské kontrolní studie Bercow Review (2008) existuje významný rozdíl mezi studijními výsledky dětí, které mají s komunikací potíže a výsledky ostatních žáků. Vyplývá z ní, že jen 15 % dětí, jež mají s komunikací nějaký problém, dosahuje v britských srovnávacích zkouškách na střední škole 3 nejlepších známek alespoň z 5 předmětů, zatímco v celém spektru žáků je to 57 %.

Za posledních 50 let se zásadně proměnila struktura zaměstnání – ubylo pracovních míst, která vyžadovala vysokou manuální zručnost, a naopak přibýlo příležitostí ve službách, kde je nutno mít skvělé komunikační dovednosti. Pro české žáky a studenty se ale komunikační dovednosti zdají být stále větší výzvou. Průměrná úspěšnost žáků maturitních oborů 3. ročníku střední školy v řešeném testu sociální gramotnosti byla pro rok 2019/2020 na úrovni 49 %, stejných výsledků přitom dosahovali žáci i v předchozích 3 letech. Přičemž z pohledu ředitelů středních škol se úroveň

dovedností nově přicházejících žáků na střední školy během posledních 5 let zhoršuje. Samotní žáci potom vnímají největší problémy v oblasti vystupování a prezentování na veřejnosti ([ČŠI:2020](#)).

Schopnost efektivně ostatním sdělovat své myšlenky, nápady a pocity však není důležitá jen na poli pracovním, ale je také základním předpokladem navazování a udržování společenských vztahů. Mary Hartshorne ve zprávě „Co nás stojí, že děti neumějí komunikovat“ („The Cost to the Nation of Children's Poor Communication“) shrnuje, že pro mladé lidi, kterým nejde komunikace, je těžší udržovat vztahy, více jim hrozí šikana, mají nižší sebevědomí a je pro ně náročnější se osamostatnit. Strach z projevu „na veřejnosti“, před „publikem“, je ve skutečnosti nejběžnější specifickou sociální úzkostí. Organizace zaměřené na podporu duševního zdraví, např. britská organizace Mind, uvádějí následující „spouštěče společenské úzkosti“: mluvení ke skupině lidí, hovor s „důležitými“ nebo autoritativními osobami, nutnost promluvit před velkou skupinou atd. – tedy přesně ty činnosti, na něž se snažíme v metodice zaměřit, abychom žákům pomohli budovat v této oblasti sebevědomí. Je potřeba, aby na to učitelé mysleli a podporovali všechny žáky v tom, aby se učili čím dál sebevědoměji ostatním sdělovat, co si myslí.

Jak to může vypadat v praxi?

Jak lze tuto dovednost rozvíjet, představíme jednou aktivitou ke kroku 5, v kterém se žáci učí používat formální jazyk, tón a výraz. Žáci se nejdříve učí rozpoznat a vysvětlit rozdíl mezi formálním a neformálním jazykem a poté použít formální jazyk, pokud to vyžaduje situace.

V Průvodci pro učitele „Prezentační dovednosti“ je popsán konkrétní návod, jak tento krok žákům představit, jak jej procvičovat, posilovat a hodnotit pokroky v jeho dosažení.

Aktivita do výuky:

Krok 5 - Při projektu umím využívat formální jazyk, tón a výraz.

Televizní reportáž

Pomůcky: žádné

Cíl aktivity: Žáci se dokážou vyjadřovat formálně, vyžaduje-li to konkrétní typ projevu.

V aktivitě „Televizní reportáž“, vyučující vyzve žáky, aby ve dvojicích sepsali ve vhodném formálním jazyce „televizní reportáž“, která by mohla zaznít ve zprávách. Téma: Co jsme dnes/tento týden dělali. Přípravenou reportáž přečtou jiné dvojici nebo celé třídě.

Po ukončení aktivity v rámci **reflexe** vyučující s žáky diskutuje o tom, jaká slova volili, aby byla reportáž formální, co museli změnit oproti běžnému vyprávění apod. Pro posilování tohoto kroku může vyučující ve třídě stanovit „formální zónu“ a žáci dostanou za úkol zde mluvit pouze formálním jazykem.

METODICKÝ PORTÁL Skills Builder

Všechny dovednosti, kroky a další aktivity naleznete na Metodickém portálu <https://skillsbuilder.scholaempirica.org/>.



2.1.3. Schopnost řešit problémy

Žáci často chápou schopnost řešit problémy příliš úzce – asociují si ji pouze s oblastmi matematiky nebo techniky. Metodika Skills Builder jim chce pomoci k tomu, aby začali sami sebe vnímat jako úspěšné řešitele nejrůznějších problémů, s nimiž se mohou setkat v různých oblastech života. Předpokladem pro úspěšné řešení problémů je samozřejmě mít nezbytné znalosti. Metodika se zaměřuje na výuku strategií a způsobů vypořádání se s komplikovanými situacemi v různých kontextech.

„Schopnost řešit problémy“ proto metodika definuje jako „schopnost najít řešení komplexních situací nebo výzev“.

Jaká jsou jednotlivá stádia učení se této dovednosti?

V několika prvních krocích se žáci učí popsat nějaký svůj jednoduchý problém a poznat, že potřebují pomoc s jeho řešením. Když už umějí problémy identifikovat, začínají se učit, jaké strategie jim pomohou jednoduché problémy vyřešit. V dalších krocích si osvojují schopnost rozpoznat složitější problémy, rozdělit si je na menší části a poté navrhnout různá možná řešení. Od kroku 11 se žáci zaměřují na komplexnější procesy, které umožňují řešit složité problémy. Nakonec si osvojí také dovednost různé způsoby řešení problémů hodnotit.

Proč je tato dovednost důležitá?

Schopnost řešit problémy je pro žáky nanejvýš užitečná. Znalost různých strategií řešení problémů se jim bude velmi hodit např. v matematice, ale využijí ji ve škole i běžném životě: na jakýkoliv problém se naučí pohlížet z různých perspektiv a uvažovat o něm metodicky. Současnou zvyšující se důležitost této dovednosti, reflektuje i to, že bylo její testování vedle jazyka, matematiky a přírodních věd zařazeno do testů PISA Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Její zahrnutí do těchto mezinárodních srovnávacích testů vysílá jasnou zprávu o tom, co je důležité a co by se mladí lidé měli učit. Digitalizace a automatizace mění podobu pracovního trhu a dovedností, které jsou při výkonu povolání žádány. Tento trend byl ještě umocněn s příchodem pandemie COVID-19 a potvrdil potřebu rozvoje měkkých dovedností obecně a schopnost řešit problémy jako jednu z klíčových dovedností (OECD 2021: 45).

Schopnost řešit problémy přijde velmi vhod mladým lidem čerstvě nastupujícím do zaměstnání. Málomterý zaměstnanec dnes vykonává pouze repetitivní úkoly a to jak v oborech manuálních, tak intelektuálních. Např. z průzkumu OECD zaměřeného na dovednosti dospělých (PIAAC), jehož cílem bylo zjistit, jak často se zaměstnanci v práci potýkají se složitými situacemi, nad jejichž řešením musejí nejdříve přemýšlet, vyplynulo, že velká většina zaměstnanců napříč zeměmi OECD se s jednoduchým problémem setkává průměrně alespoň jednou týdně (jednoduchý problém = jeho řešení vyžaduje méně než 30 minut) (OECD 2013). V rámci předpovědí, jak se bude proměňovat trh práce v příštích letech, hrají hlavní roli digitalizace a automatizace, které stále více povedou k odklonu od rutinních činností a u stále většího počtu zaměstnání budou třeba schopnosti spojené s řešením problémů (OECD 2019, 2021).

Jak to může vypadat v praxi?

Jako ochutnávku, jak lze tuto dovednost rozvíjet u mladších žáků, zde představíme jednu aktivitu ke kroku 1, který je pro žáky popsán jako „Dokážu si říct o pomoc, když ji potřebuji.“ Hlavním cílem tohoto kroku je, aby žáci byli sami schopni rozpoznat, že k vyřešení nějakého problému potřebují pomoc dospělého, uměli vyhledat vhodnou dospělou osobu a o pomoc požádali.

V Průvodci pro učitele „Schopnost řešit problémy“ je popsán konkrétní návod, jak tento krok žákům představit, jak jej procvičovat, posilovat a hodnotit pokroky v jeho dosažení.

Aktivita do výuky:

Krok 1 - Dokážu si říct o pomoc, když ji potřebuji.

"Určitě to zvládneš"

Pomůcky: žádné a vlastně cokoli

Cíl aktivity: Žáci umí poznat, že potřebují pomoc a koho mají o pomoc poprosit.

Tato aktivita není jednorázová, lze ji používat opakovaně, s různými dětmi, v různých kontextech.

Základem aktivity je projevít důvěru v dítě tím, že mu vyučující přidělí zdánlivě obtížné úkoly anebo úkol, který je momentálně nad jeho síly. Může se jednat o úkol, který dítě zatím nedostalo, nemělo možnost hledat jeho řešení, novou situaci, ve které se ocitne a vyzkouší si požádat o pomoc. Je důležité předem zvážit druh úkolu pro konkrétní dítě, aby nebyl demotivující a spíše nesnížil jeho sebevědomí a odvahu hledat řešení v neznámých situacích.

Návrhy takových úkolů:

- Podej mi prosím ... – něco, co je vysoko a dítě tam samo nedosáhne. Tuto okolnost ovšem vyučující nezmíní (jako by si ji neuvědomil) a čeká, jak si dítě poradí.
- Dones něco někam... – do jiné třídy, k vyučujícímu, kterého ještě nezná, pravděpodobně nezná správnou cestu do dané třídy.

Vyučující poskytne dítěti okamžitou **zpětnou vazbu**. Po zvládnutí „akce“ dítěti vyučující pokládá následující otázky: Bylo to obtížné? Co konkrétně bylo obtížné? Pokud ne, tak co dítěti pomohlo situaci zvládnout? (Předpokládáme, že předchozí zkušenost s obdobnou situací.) Co by příště dělal/a jinak? Proč? Pokud někoho požádal/a o pomoc – koho a proč právě tohoto člověka? Požádal by příště o pomoc tu samou osobu? Proč ano/ne?

Pro posilování této dovednosti je důležité upozorňovat žáky v momentě, když řešení problémů využívají při běžných aktivitách a situacích. Je důležité ocenit žáky, když požádají dospělého o pomoc s problémem, který sami nezvládnou vyřešit, a jasně mu vysvětlí, co potřebují.

Nedílnou součástí práce na pokroku v rozvoji této dovednosti je také průběžné hodnocení, zda žáci kroku porozuměli a jsou si v něm dostatečně jistí. Vhodné je pozorovat žáky při aktivitách v průběhu vyučování. Zeptat se dalších kolegů, kteří s žáky pracují, jak žáci přistupují k řešení problémů v jejich hodinách.

METODICKÝ PORTÁL Skills Builder

Všechny dovednosti, kroky a další aktivity naleznete na Metodickém portálu <https://skillsbuilder.scholaempirica.org/>.



2.1.4. Kreativní myšlení

Protože kreativita je dosti mlhavý a neuchopitelný pojem, o tom, do jaké míry je možné se ji naučit, se dlouho vedly diskuze. Metodika Skills Builder se proto zaměřuje především na výuku konkrétních strategií, které podporují kreativní myšlení.

„Kreativní myšlení“ definuje metodika jako “zapojení představivosti a vymýšlení nových nápadů”.

Jaká jsou jednotlivá stadia učení se této dovednosti?

V několika prvních krocích se žáci učí, jak funguje představivost a jak s její pomocí něco vyjádřit. Následně pracují na tom, aby dokázali čím dál sebejistěji zapojovat představivost při vymýšlení kreativních nápadů, s pomocí učitele nebo na základě existujících myšlenek. Od kroku 6 žáci zjišťují, k čemu se jim kreativní myšlení může hodit v různých oblastech života. V další fázi se učí samostatně i ve skupině podporovat kreativitu pomocí různých strategií. Nakonec si osvojují schopnost různé strategie pro podporu kreativního myšlení zhodnotit a posoudit, které nejlépe fungují pro ně samotné.

Proč je tato dovednost důležitá?

V posledních letech se čím dál tím více dostává do povědomí, že „mít dobrou představivost“ nebo „být kreativní“ neznamená jen vymýšlet něco velkého nebo výjimečného. Velké a výjimečné myšlenky jsou sice důležité, stejně důležité je ale umět vymýšlet praktická řešení běžných problémů, která pak můžeme uplatňovat v každodenních situacích.

Tato dovednost je pro nás zásadní už v době školní docházky. Psycholog a teoretik pedagogiky Vygotskij představivost označuje za „zcela nezbytnou podmínku téměř veškeré lidské duševní činnosti“. Metaanalýza 120 studií, které se zabývaly vztahem kreativity a výsledků žáků, u většiny z nich pozitivní korelaci potvrdila: žáci, kteří projevují vyšší míru kreativity, dosahují lepších studijních výsledků (Gadja et al., 2016). Úspěšnější jsou navíc nejen v předmětech považovaných za „kreativnější“, jako je mateřský jazyk, hudební nebo výtvarná výchova, ale také v matematice a dalších přírodních i společenských vědách (Nami et al., 2014).

Když se zamyslíme nad tím, jak se bude schopnost kreativního myšlení hodit starším studentům v pracovním životě, hned nás napadnou tradiční kreativní obory, např. design či architektura. Schopnost vytvářet a hodnotit inovativní řešení je však žádaná napříč nespočtem různých profesí. Zaměstnavatelé se na inovace zaměřují čím dál tím více – a to nejen na neustálou tvorbu nových řešení, ale i na schopnost vytvářet hodnotu na základě inovativního kombinování již existujících myšlenek. Abychom se vyrovnali s výzvami, kterým dnešní svět čelí – globálním oteplováním, rostoucími zdravotními problémy obyvatel nebo rostoucí automatizací, bude potřeba notná dávka kreativity.

Jak to může vypadat v praxi?

Jako ochutnávku, jak lze tuto dovednost rozvíjet u mladších žáků, zde představíme jednu aktivitu ke kroku 2, který je pro žáky popsán jako „Umím zapsat, nakreslit nebo zahrát, co si představuju“. V tomto kroku se mají žáci naučit především vyjádřit, co si představují, jinak než ústně.

V Průvodci pro učitele “Kreativní myšlení” je popsán konkrétní návod, jak tento krok žákům představit, jak jej procvičovat, posilovat a hodnotit pokroky v jeho dosažení.

Aktivita do výuky:

Krok 2 - Umím zapsat, nakreslit nebo zahrát, co si představuju

„Třída snů“

Pomůcky: papír, tužka, výtvarné potřeby

Cíl aktivity: Žáci nakreslí nebo zapíší svoji konkrétní představu

Na úvod aktivity vyučující rozdělí žáky do skupin po 4–5 členech. Úkolem žáků je ve skupině navrhnout třídu snů. Jak by mohla vypadat? Co by tam nemělo chybět? Co tam být vůbec nemá? Svoji třídu snů mohou společně nakreslit, nebo popsat.

Po ukončení aktivity v rámci reflexe vyučující klade žákům otázky a společně diskutují odpovědi: Co pro vás bylo inspirací pro vaši představu? Popisovali jste třídu, kterou znáte, nebo jste si vymysleli „svoji“? Při společné práci mohlo být složitější definovat podmínky, které by měla třída splňovat, aby vyhovovaly všem. Na čem jste se stoprocentně všichni shodli? Proč jsou pro vás všechny důležité právě tyto podmínky? Splňuje něco z vašich představ naše třída? Pokud ano, které? Pokud ne, lze to společně změnit? Jak?

Pro posilování této dovednosti je důležité upozorňovat žáky na momenty, kdy ji využívají při běžných aktivitách a situacích. Vyzývejte žáky, aby své představy při tom, když je vyjadřují pohybem, kreslí nebo zapisují, zároveň popisovali ústně.

Nedílnou součástí práce na pokroku v rozvoji dovednosti je také průběžné hodnocení, zda žáci kroku porozuměli a jsou si v něm dostatečně jistí. Vhodné je pozorovat žáky při skupinových aktivitách a všimnout si, jak často který popisuje nebo jinak vyjadřuje své představy.

METODICKÝ PORTÁL Skills Builder

Všechny dovednosti, kroky a další aktivity naleznete na Metodickém portálu <https://skillsbuilder.scholaempirica.org/>.



2.1.5. Pozitivní nastavení

Pojem „pozitivní nastavení“ se často používá jako synonymum „odolnosti“, „houževnatosti“, ve školním kontextu se někdy mísí s představou „pevné vůle“, „motivovanosti“. Zvláště houževnatost je ovšem dost komplikovaným souborem vlastností a dovedností, jehož všechny složky učitel často nemá možnost ovlivnit. Zaměřujeme se proto konkrétněji na výuku strategií, které dětem a dospívajícím pomohou zdolávat neúspěchy, překážky a vyrovnávat se s vlastními chybami tak, aby se soustředili především na to, co se díky nim mohou naučit.

„Pozitivní nastavení“ definuje metodika jako „schopnost používat taktiky a strategie, které pomáhají vyrovnat se s neúspěchem a dosahovat svých cílů“.

Jaká jsou jednotlivá stádia učení se této dovednosti?

Žáci se nejprve učí rozpoznat základní emoce a chápat, proč se tak lidé mohou cítit. Následně pracují na tom, aby dokázali nevzdát se a vytrvat, když se jim něco nedaří. V další fázi se učí rozpoznat a vysvětlit pozitiva obtížných situací. Poté zjišťují, jaké výhody může mít riskování a kdy je vhodné. V posledních krocích si osvojují dovednost v náročných situacích zvládat své emoce a zvolit pozitivní postup.

Proč je tato dovednost důležitá?

Mnozí z vyučujících, s nimiž spolupracujeme, zdůrazňují, jak nepříznivý dopad na žáky má, když jim tato dovednost chybí: snadno se vzdávají, složitější úkoly jim připadají moc náročné, příliš se spoléhají na pomoc dospělých. Když si ji naopak osvojí, pozitivně se to projeví na jejich sebevědomí a výkonu. Tento názor potvrzuje i výzkum: vyplývá z něj, že schopnost čelit výzvám s pozitivním přístupem a nevzdávat náročné situace během výuky může velmi významně ovlivnit, jakých úspěchů člověk ve škole i v životě dosáhne. Tyto dovednosti se navíc dají naučit a měřit a jejich pozitivní vliv na studijní výkon přetrvává dlouhodobě (Tough 2016; Davis et al. 2010). Martin Seligman ve své studii nazvané „Optimistické dítě“ (1995) dospěl k závěru, že postrádá-li student schopnost sebeovládání, tedy klíčový faktor „pozitivního nastavení“, ovlivní to jeho studijní výkon stejně negativně jako špatný učitel.

Obrovský význam má pozitivní nastavení i u přípravy studentů na budoucí pracovní výzvy. Nedokážeme sice předpovědět, jakou profesi budou naši žáci v budoucnu vykonávat, leccos ale můžeme předvídat podle trendů panujících na trhu práce a proměňování způsobu, jakým pracujeme. Pracovní trh je čím dál tím soutěživější, lidé častěji pracují na volné noze a v průběhu života vystřídají více profesí. Pozitivní nastavení žákům může pomoci se v takových podmínkách dobře uchytit.

Jak to může vypadat v praxi?

Jako ochutnávku, jak lze tuto dovednost rozvíjet u žáků na 1. stupni, zde představíme jednu aktivitu ke kroku 0. V tomto kroku se žáci učí rozpoznat základní emoce u sebe i ostatních lidí, uvědomují si, že lidé mají různé pocity a naučí se emoce vnímat jako proměnlivou součást lidského života.

V Průvodci pro učitele „Pozitivní nastavení“ je popsán konkrétní návod, jak tento krok žákům představit, jak jej procvičovat, posilovat a hodnotit pokroky v jeho dosažení.

Aktivita do výuky:

Krok 0 - Umím vysvětlit, co může lidi rozveselit a rozesmutnit.

„Slepý detektiv“

Pomůcky: žádné

Cíl aktivity: Žáci si uvědomují, že lidé mají různé pocity, umí rozlišit a pojmenovat základní emoce - radost a smutek podle tónu hlasu.

Smyslem aktivity je, aby si žáci uvědomili, že lidé mají různé pocity, a byli schopni rozlišit a pojmenovat základní emoce – radost a smutek podle tónu hlasu.

Na úvod aktivity vyučující vyzve žáky, aby všichni zavřeli oči. Následně začne mluvit a intonací svého projevu dává najevo radost či smutek. Žáci se snaží např. dle intonace rozpoznat, jakou emoci „prožívá“ a svoje rozhodnutí zdůvodnit. Hledají indicie, dle kterých je možné poznat určitou emoci na základě barvy, síly, intonace či tempa hlasu. Pokud žáci zvládnou základní variantu aktivity, mohou se střídát v roli mluvčího.

Po ukončení aktivity v rámci reflexe společně s žáky shrňte, podle čeho z výrazu hlasu druhého člověka mohou poznat, zda je smutný nebo naopak veselý.

Pro posilování této dovednosti je důležité upozorňovat žáky na příležitosti, kdy ji lze uplatnit při běžných aktivitách a situacích. Když s dětmi například vyučující čte pohádky a příběhy, diskutuje o tom, jak se asi která postava cítí a ukazuje na ilustracích, jestli se tváří vesele nebo smutně. Vyzývá žáky, aby pojmenovávali své emoce v průběhu dne. V závěru dne se všichni společně zamyslí, jestli to byl spíš veselý, nebo smutný den a proč.

Nedílnou součástí práce na pokroku v rozvoji dovednosti je také průběžné hodnocení, zda žáci kroku porozuměli a jsou si v něm dostatečně jistí. Zvládnutí tohoto kroku mohou vyučující hodnotit i běžným pozorováním chování žáků.

METODICKÝ PORTÁL Skills Builder

Všechny dovednosti, kroky a další aktivity naleznete na Metodickém portálu <https://skillsbuilder.scholaempirica.org/>.



2.1.6. Cílevědomost

Pojem „cílevědomost“ se v našem chápání často mísí s vágními představami typu, „co bychom si přáli, čím bychom chtěli být v budoucnosti“. Učitelům, kteří by rádi pomáhali žákům rozvíjet jejich ambice, tak chybí nějaký hmatatelný rámec, o nějž by se mohli opřít.

„Cílevědomost“ definuje metodika jako „schopnost stanovit si jasné, hmatatelné cíle a navrhnout funkční plán, jak jich dosáhnout“.

Jaká jsou jednotlivá stadia učení se této dovednosti?

Zpočátku se při rozvíjení této dovednosti soustředíme na schopnost vynaložit úsilí: děti se dozvědí, proč je důležité snažit se jak nejlépe umí a jak to v jejich případě může vypadat. V další fázi si osvojí schopnost plánování: naučí se, jak si cíle nastavit a rozložit si je na dílčí kroky. V následující části budou pracovat na schopnosti reflektovat a přijímat zpětnou vazbu od ostatních. V posledních krocích se naučí stanovit si dlouhodobé cíle a sledovat, jak postupují v jejich plnění.

Proč je tato dovednost důležitá?

Jak důležité je rozvíjet cílevědomost žáků je jasné z toho, co se od nich bude vyžadovat v celé řadě zaměstnání. Od mnoha středně a vysoce kvalifikovaných pracovníků zaměstnavatelé očekávají schopnost dobře plánovat a své plány strukturovat, čím dál více se cení schopnost sebeřízení. Podle současných trendů na pracovním trhu se navíc dá do budoucna předvídat, že čím dál více lidí zažije „nelineární“ kariéru a bude pracovat na volné noze, což znamená, že bude nutné, aby si dokázali nastavovat cíle, sami vyhledávat příležitosti a dobře plánovat (World Economic Forum 2018).

Klíčem k cílevědomosti, a tedy i akademickému úspěchu, jsou relevantní informace, pozitivní vzory a sebedůvěra. Mladí lidé se při volbě kariéry a životní cesty často inspiřují svým okolím a někdy kvůli nedostatku různorodosti vzorů nevědí, jaké mají možnosti. Dospívající a jejich rodiče zároveň neřídka nemají informace o tom, jakými cestami by se mladí lidé mohli vydat. Některé studenty od vysokých cílů odrazuje nízké sebevědomí či fatalistické názory. Školy by měly být místem, kde žáci a studenti získají informace, inspiraci i sebedůvěru, což jim umožní nejen mít vysoké ambice, ale také je naplnit.

To však neznamená, že bychom měli cílevědomosti žáky učit, teprve když se chystají vkročit do světa práce nebo mají před zkouškami na střední či vysokou školu. Výzkumy ukazují, že i malé děti se prostřednictvím stanovování a plnění cílů učí, jak důležité je umět vytrvat, roste jim sebevědomí a dosahují lepších studijních výsledků (Zimmerman et. al., 2013).

Jak to může vypadat v praxi?

Jako ochutnávku, jak lze tuto dovednost rozvíjet u mladších žáků, zde představíme jednu aktivitu ke kroku 1. V tomto kroku žáci mají pochopit, co to znamená „snažit se, jak nejlépe umím“. V tuto chvíli nejde o to, aby se žáci snažili ze všech sil při všem, co dělají, ale o to, aby pochopili, co to znamená. Když si vyučující všimne, že se žáci při něčem snaží, jak nejlépe dovedou, řekne jim to, aby si mohli tento pojem spojit s něčím konkrétním.

V Průvodci pro učitele „Cílevědomost“ je popsán konkrétní návod, jak tento krok žákům představit, jak jej procvičovat, posilovat a hodnotit pokroky v jeho dosažení.

Aktivita do výuky:

Krok 1 - Dokážu vysvětlit, co znamená „snažit se, jak nejlépe umím“.

„Napodobování“

Pomůcky: žádné

Cíl aktivity: Žáci dokážou vysvětlit, co znamená „snažit se, jak nejlépe umím“.

Smyslem aktivity je, aby si žáci dokázali vysvětlit, co znamená „snažit se, jak nejlépe umím“.

Na úvod aktivity jde několik hráčů za dveře, vyučující přehraje „na jevišti“ scénku. Různě se při ní pohybuje, uchopuje do rukou věci, vydává zvuky (ale spíše nemluví). Scénka trvá max. 1 minutu. Hráči se po jednom vrací: První hráč, který zůstal ve třídě a viděl scénku vyučujícího, ji zahraje druhému. Nikdo nekomentuje kvalitu výkonu. Postupně přichází další hráči zpoza dveří a odehrají scénku, kterou jim předchozí hráč předvedl. Nakonec znovu původní scénku přehraje vyučující.

Tato hra se hraje celkem dvakrát, aby se vystříдалo co nejvíce hráčů – jak v roli herce, tak v roli diváka. Můžeme kolektiv třídy rozdělit na větší skupinky a nechat vystřídat všechny skupiny v roli herců i diváků. Tip: Bývá legrace, když při scénce dělá vyučující něco netradičního – vyleze na lavici, okusuje tužku apod.

Po ukončení aktivity v rámci reflexe vyučující společně s žáky shrne, co se při hraní scének stalo. Proč poslední hráč nehrál stejnou scénku jako vyučující na začátku? Snažili se všichni, jak nejlépe uměli? Tak proč to nefungovalo? Aneb, ač se snažíme sebevíc, napodobit druhého je obtížné a nemusí se to vždy podařit. Tato scénka nás také může navést k diskuzi o překroucení informace aneb „slyšel/a jsem, že...“ aneb jak se šíří fámy.

Je důležité tuto dovednost posilovat pravidelně. Povídejte si s celou třídou o tom, co všechno jste ten den/týden dělali (případně jim vizuálně napovězte, ukažte na věc, kterou jste používali apod.). Řekněte žákům, kdy jste viděli, že se snažili, jak nejlépe uměli, následně diskutujte o tom, jak to vypadalo. Potom je vyzvěte, aby se sami zamysleli nad tím, při čem dalším se ten den/týden snažili, jak nejlépe umí.

Nedílnou součástí práce na pokroku v rozvoji cílevědomosti je také průběžné hodnocení, zda žáci kroku porozuměli a jsou si v něm dostatečně jistí. Zvládnutí tohoto kroku může vyučující hodnotit běžným pozorováním chování žáků.

METODICKÝ PORTÁL Skills Builder

Všechny dovednosti, kroky a další aktivity naleznete na Metodickém portálu <https://skillsbuilder.scholaempirica.org/>.



2.1.7. Vůdčí schopnosti

Při výuce základních dovedností je vždy nezbytné, abychom žákům jasně vysvětlili, co daná dovednost přesně obnáší, a komunikovali o ní konzistentním jazykem. U vůdčích schopností to platí dvojnásob: velice často v nich žáci vidí pouze autoritu a řízení a neuvědomují si, že jejich zásadní součástí je také odpovědnost, empatie a rozvoj ostatních lidí.

„Vůdčí schopnosti“ definuje metodika jako „schopnost podporovat, povzbuzovat a motivovat ostatní tak, aby se nám všem podařilo dosáhnout společného cíle“.

Jaká jsou jednotlivá stádia učení se této dovednosti?

Zpočátku se při rozvíjení této dovednosti soustředíme na rozvoj empatie: nejdříve děti zjišťují, jak popsat své vlastní pocity a následně pocity ostatních. V další fázi si osvojují schopnost podporovat druhé při rozhodování a dokončování úkolů. Následně se děti učí identifikovat silné stránky a zájmy lidí, které vedou, aby na základě těchto informací dokázaly svůj tým efektivně motivovat. V posledních krocích se dozvídají o různých stylech vedení lidí, jejich přednostech a omezeních a o tom, jak je možné přizpůsobit se různým situacím.

Proč je tato dovednost důležitá?

Vyučovat specificky vůdčí dovednosti je potřeba zejména proto, abychom vyvrátili mylnou zažitou představu, že někteří lidé jsou „rozenými vůdci“ a že pouze tito lidé dokážou řídit ostatní. Jako „rozené vůdce“ většinou vnímáme nejsebevědomější mladé lidi s dobrými vyjadřovacími schopnostmi a emoční inteligencí, tedy dovednostmi, které jsou často považovány za klíčové faktory úspěšného vedení ostatních. Těmto žákům jsou poté ve škole i v mimoškolních aktivitách častěji svěřovány vůdčí role (např. ve studentské radě), zatímco méně sebevědomí studenti takovou příležitost k trénování vůdčích schopností nedostanou. Povede-li se nám tuto zastaralou představu, že vůdčí schopnosti jsou vrozeným talentem (Dweck, 2012), zvrátit, poskytneme tak příležitost procvičovat a rozvíjet je všem žákům.

Tím, že žákům dáme šanci rozvíjet vůdčí schopnosti, podpoříme i jejich studijní úspěchy, což prokázaly výsledky několika výzkumů zaměřených na vztah mezi vůdčími dovednostmi a akademickými výsledky (Astin, 1993; Chapman, Toolsie-Worsnup & Dyck, 2006). Když mají studenti příležitost využívat organizační, komunikační a motivační schopnosti k tomu, aby dovedli svůj tým ke společnému cíli, trénují tím zároveň dovednosti zásadní pro úspěch při studiu. Výborné výsledky totiž mají studenti motivovaní, kteří si školní práci dokážou dobře zorganizovat a o případných nedorozuměních umějí efektivně komunikovat.

Při přípravě studentů na budoucí povolání je dobré brát na vědomí, že zaměstnavatelé si více cení těch absolventů, kteří prokážou, že mají s vedoucími pozicemi zkušenosti: např. zastávali nějakou funkci ve studentské radě nebo vedli sportovní tým. Práce na vedoucích místech je často vnímána jako prestižní: vedoucí může přinášet změny, má vyšší plat a větší nezávislost. Když studenty naučíme mluvit o sobě jako o vůdčích osobnostech, dodáme jim tím i sebevědomí potřebné k tomu, aby se o takové pozice mohli ucházet.

Jak to může vypadat v praxi?

Jako ochutnávku, jak lze tuto dovednost rozvíjet u žáků na 1. stupni, zde představíme jednu aktivitu ke kroku 5. V tomto kroku se žáci mají zaprvé naučit, že shodnout se na něčem v týmu znamená dospět k rozhodnutí, které podporuje většina, a ne vždy s ním nutně souhlasí všichni, a zadruhé, že ke shodě se dá dospět řadou různých způsobů.

V Průvodci pro učitele "Vůdčí schopnosti" je popsán konkrétní návod, jak tento krok žákům představit, jak jej procvičovat, posilovat a hodnotit pokroky v jeho dosažení.

Aktivita do výuky:

Krok 5 - Umím svému týmu pomoci k rozhodnutí, se kterým bude většina členů spokojena, a dokončit tak zadaný úkol.

„Opuštěný ostrov“

Pomůcky: žádné

Cíl aktivity: Žáci dokážou přispět do týmové diskuze tak, aby se členové shodli na tom, co podniknou a tým díky tomu mohl dokončit svůj úkol.

Smyslem aktivity je, aby žáci dokázali přispět do týmové diskuze, členové se dokázali shodnout a tým díky tomu mohl dokončit svůj úkol.

Na úvod aktivity vyučující rozdělí žáky do malých týmů, ve kterých budou mít za úkol rozhodnout, co by si s sebou vzali na opuštěný ostrov. Na tabuli jim napíše následující seznam věcí: mobil, láhev s vodou, pytlík bonbonů, krabička zápalek, nůžky a pytlík semínek. Následně vyučující zadá týmům následující pokyny: „Ztroskotáte na opuštěném ostrově a můžete si nechat jen tři z těchto věcí. V týmech se musíte shodnout, které tři věci si vyberete.“ Poté mají žáci pět minut na rozhodování a následně se jich vyučující zeptá, k čemu dospěli a jakým způsobem.

Po ukončení aktivity vyučující v rámci reflexe společně s žáky shrne. Rozhodování v týmech může probíhat různým způsobem. Mezi dvě jednoduché strategie, jak ke shodě v rámci týmu dospět, patří: hlasování a zkombinování několika nápadů do jednoho. Při sdílení závěrů z jednotlivých skupin se žáků vyučující ptá, proč volili právě tu cestu, kterou zvolili.

Je důležité tuto dovednost posilovat pravidelně. Následující strategie zapojí vyučující do běžné výuky, aby žáci mohli nové schopnosti využít v praxi.

1. Vybízí žáky k používání strategií, které podporují společné týmové rozhodování, i při běžné výuce.
2. Pravidelně ve třídě nominuje „pozorovatele strategií“, kteří mají za úkol sledovat, jak žáci používají strategie vedoucí ke společné shodě a dávat jim zpětnou vazbu.
3. Při týmových úkolech používají stopky, aby si žáci zvykli, že je důležité shodnout se včas, aby stihli zadaný úkol splnit.

Nedílnou součástí práce na pokroku v rozvoji vůdčích schopností je také průběžné hodnocení, zda žáci kroku porozuměli a jsou si v něm dostatečně jistí. Zvládnutí kroku mohou vyučující hodnotit například pozorováním, jak si žáci vedou při skupinových diskuzích a aktivitách (např. aktivitách z procvičování kroku).

METODICKÝ PORTÁL Skills Builder

Všechny dovednosti, kroky a další aktivity naleznete na Metodickém portálu <https://skillsbuilder.scholaempirica.org/>.



2.1.8. Týmová práce

Pod pojmem „týmová práce“ si často představujeme jakoukoli práci ve skupině, skutečná týmová práce však vyžaduje mnohem více: schopnost reflektovat své chování i chování ostatních členů týmu, nastavit si cíl a efektivně komunikovat.

„Týmovou práci“ definuje metodika jako „spolupráce s ostatními na dosažení společného cíle“.

Jaká jsou jednotlivá stadia učení se této dovednosti?

Zpočátku se při rozvíjení této dovednosti soustředíme na porozumění tomu, proč je užitečné pracovat v týmu. Následně se děti učí, jak být přínosným členem týmu: dozvědí se, jak správně podporovat ostatní a jak zajistit, aby při týmovém rozhodování byly brány v úvahu názory všech členů. V další fázi se žáci učí chápat a řídit týmovou dynamiku tak, aby se tým vyhnul konfliktům. Nakonec se naučí, jak zhodnotit výkon týmu a poskytovat si vzájemnou reflexi vedoucí ke zlepšení průběhu ale i výstupů týmové práce.

Proč je tato dovednost důležitá?

Ačkoliv schopnost dobré týmové spolupráce má potenciál pozitivně ovlivnit sociální dovednosti žáků, jejich studijní výsledky i budoucnost, z výroční zprávy ČŠI (2022) vyplývá, že na českých základních školách zejména na druhém stupni není rozvoj této dovednosti zdaleka běžnou součástí výuky. Nemluvě o tom, že týmová práce je málokdy explicitně vyučována. Výsledkem je frustrace při týmových aktivitách, a to jak na straně mnoha žáků, tak vyučujících (Claxton and Lucas, 2015).

Explicitní výuka toho, jak úspěšně spolupracovat s ostatními, má pozitivní vliv už na nejmenší děti. Fungování v týmu dětem umožňuje odpoutávat se od egocentrického způsobu myšlení, podporuje rozvoj jejich sociálních a emocionálních dovedností, jako např. umění střídat se s ostatními, pomáhat druhým, když mají problém, být vůči nim empatičtí a povzbudit je, když to potřebují.

Pokračování s výukou týmové práce u starších žáků podle průzkumů vede ke zvýšení dobrého pocitu ze studia i lepším výsledkům. Z výzkumu provedeného na velkém počtu amerických škol vyplynulo, že správně vedená týmová práce ve třídě má pozitivní vliv na studijní prospěch jak „průměrných“, tak „nadaných“ studentů a zároveň snižuje rozdíly v prospěchu mezi chlapci a dívkami (Stevens a Slavin, 1995). Podle teoretika pedagogiky Vygotského interakce žáků s ostatními utváří celý jejich pohled na svět. Týmová práce jim navíc umožňuje prostřednictvím diskuze prohlubovat porozumění ostatním, což je zásadní i vzhledem k tomu, že složení tříd je dnes čím dál tím pestřejší a setkávají se v nich studenti z různých prostředí a kultur, kteří se díky týmové práci mohou od sebe navzájem mnoho naučit (Cohen a Lotan, 2014).

Připravujete-li starší žáky na další vzdělání nebo začátek kariéry, potom je výuka týmové práce obzvláště důležitá. V dnešním rychlém a proměnlivém světě, v němž si do budoucna nemůžeme být spoustou věcí jisti, jedno jisté je, že mladí lidé budou potřebovat umět pracovat s ostatními. Proto je pro ně trénování těchto dovedností ve škole skvělou investicí do budoucna. Že je týmové práci věnována čím dál větší pozornost i v globálním měřítku, ukazuje také celosvětová organizace zaměřená na vzdělání PISA, která zařadila ověřování této dovednosti do svých testů (OECD 2018).

Jak to může vypadat v praxi?

Jako ochutnávku, jak lze tuto dovednost rozvíjet u mladších žáků, zde představíme jednu aktivitu ke kroku 3, kterou vymyslel a se svou třídou vyzkoušel vyučující Jan Coufal ze ZŠ v Litomyšli. V tomto kroku se žáci mají naučit, že týmy fungují efektivně, když každý plní své úkoly a každý je také ochoten vzít si na starost různé druhy úkolů.

V Průvodci pro učitele „Týmová práce“ je popsán konkrétní návod jak tento krok žákům představit, jak jej procvičovat, posilovat a hodnotit pokroky v jeho dosažení.

Aktivita do výuky:

Krok 3 - Při týmové práci si беру na starost různé úkoly a své úkoly zvládnou dokončit.

„Kresliči“

Pomůcky: kartičky úkolů, kartičky zadání, papíry, pastelky či fixy

Cíl aktivity: Každý žák splní svůj dílčí cíl a společně tak úspěšně dokončí celý úkol.

Na úvod aktivity vyučující rozdá všem žákům jejich kartu úkolu (pozn. 20 ks, pokud je žáků více, vyučující určí karty úkolů, které dostane společně dvojice žáků – mohou ale pracovat samostatně, hotové karty úkolů i zadání si můžete stáhnout na <https://skillsbuilder.scholaempirica.org/aktivita> – Týmová práce – krok 3). Na kartě je buď tvar nebo barva, které mohou žáci jako jediné při práci používat (kreslit daný tvar / vybarvovat danou barvou). Po třídě jsou kartičky zadání, u kterých je čistý papír. Společným úkolem všech žáků je nakreslit postupně všechny obrázky dle zadání.

Příklad situace: Tonda s kartou kruh může nakreslit na obrázku dle zadání hlavu, ale nemůže nakreslit oko, které je tvořeno elipsou. Lucka s kartou zelená, může vybarvit např. jeden z kopečků zmrzlíny apod.

Cílem je dokončit všechny zadané obrázky, nicméně obrázky v tomto zadání všechny dokončit nelze. Aktivitu lze časově omezit, případně měřit její délku, ale není to nutné. Již v průběhu aktivity lze s dětmi diskutovat proveditelnost v případě kreslení barevných čar/oblouků.

Po ukončení aktivity v rámci reflexe vyučující diskutuje se žáky: Podařilo se vám společně nakreslit všechny obrázky? Které ano? Které ne? Na kterém obrázku se podílelo nejvíce lidí? Proč se nepodařilo některé obrázky dokončit (př. vánoční stromek)? Bylo jednodušší obrázek začít kreslit, nebo pokračovat v již rozpracovaném obrázku? Na kolika obrázcích ses podílel/a? Potřeboval v průběhu tvorby někdo pomoc? Jak jste to vyřešili? V čem spočívala důležitost splnit svůj dílčí úkol? V čem tkví výhody a nevýhody spolupráce velké skupiny?

Je důležité tuto dovednost posilovat pravidelně. Následující strategie mohou vyučující zapojit do běžné výuky, aby žáci mohli nové schopnosti využít v praxi.

1. Chválí přede všemi žáky, když si ochotně vezmou na starost jakýkoliv úkol, který je potřeba při týmové práci splnit, nebo když si navzájem pomohou, aby úkoly úspěšně dokončili: „Výborně, Ondra poprosil Káju o pomoc s kreslením, aby zajistil, že svůj úkol stihne splnit, a Kája mu pomohla.“

2. Před začátkem skupinových úkolů napíší na tabuli jednotlivé dílčí úlohy a vyzvou žáky, aby si je rozdělili. Kdo svou úlohu splní, může ji na tabuli odškrtnout / napsat k ní své jméno.

Nedílnou součástí práce na pokroku v rozvoji týmové práce je také průběžné hodnocení, zda žáci kroku porozuměli a jsou si v něm dostatečně jistí.

METODICKÝ PORTÁL Skills Builder

Všechny dovednosti, kroky a další aktivity naleznete na Metodickém portálu <https://skillsbuilder.scholaempirica.org/>.



2.2. Jak postupovat při zavádění metodiky do denní praxe ve třídě:

3 kroky a 1 pravidlo



Klíčem ke správnému uchopení práce na rozvoji měkkých dovedností je diagnostika úrovně žáků ve vybrané dovednosti. Postup při určování úrovně žáků má tři základní fáze.

Na úvod práce s metodikou je doporučena schopnost naslouchat, protože představuje opravdový základ k rozvoji dovedností dalších. Pořadí zařazení práce s dalšími dovednostmi je vhodné následně odvíjet dle potřeb žáků a výukových cílů.

1. Zmapuj terén

Pro nalezení správné úrovně žáků u vybrané dovednosti je třeba si přečíst popisy kroků 0–10 v záložce [METODIKA](#) na metodickém portálu Skills Builder. Následně se zamyslet nad třemi otázkami:

1. Které kroky zvládají žáci bez problémů a v různých kontextech?
2. Který krok je pro ně už náročný?
3. Co především chci své žáky naučit?

Na základě odpovědí vyučující vybere nejvhodnější krok a zamyslí se nad způsobem, jak konkrétně jej může zapracovat do výuky. Doporučujeme začít krokem, který dle vyučujícího většina žáků již bezpečně zvládá, aby bylo možné tuto úroveň ukotvit a potvrdit si její ovládnutí. Možnou cestou je také rychlý postup od kroku 0 a ujištění se, že žáci zvládají nižší úroveň bez problémů.

2. Zacil na krok

Po zjištění, v jaké fázi osvojování dané dovednosti se žáci nachází, žákům vyučující vysvětlí, co konkrétně budou ve vybraném kroku rozvíjet a jakého cíle budou chtít dosáhnout – dílčí cíle jsou uvedeny vždy na začátku popisu daného kroku v záložce METODIKA. Dále v popisu kroku nabízíme konkrétní návrhy, jak může vyučující dosažení cíle ve vybraném kroku procvičovat a posilovat.

Pro efektivní osvojování konkrétních dovedností a kroků je na metodickém portálu k dispozici rozsáhlý ZÁSOBNÍK AKTIVIT do výuky (<https://skillsbuilder.scholaempirica.org/activity>).

3. Sleduj pokrok

Třetím krokem je vyhrazení času na reflexi pokroku u žáků, vyučující by měl sledovat, jestli a jak žáci kroku porozuměli a zda jsou si v něm dostatečně jistí. V záložce METODIKA u každého konkrétního kroku naleznou návrhy, jak dosažení cíle u zvoleného kroku mohou hodnotit.

Žáci samotní mohou své úspěchy při dosahování cílů v daném kroku zapisovat do Záznamníků pro žáky, které jsou pro jednotlivé dovednosti volně ke stažení v záložce KE STAŽENÍ (<https://skillsbuilder.scholaempirica.org/ke-stazeni/typy-materialu>).

PRAVIDLO JEDNOTNÉ TERMINOLOGIE

Pro úspěch při rozvoji měkkých dovedností je klíčové používat stále stejné výrazy spojené s jednotlivými kroky, které:

- a) by měla používat většina vyučujících (ideálně všichni), když oceňují, chválí žáky za pokrok při osvojování dovedností,
- b) by měly být používány při nastavení cílů aktivit nebo vyučovacích hodin,
- c) je vhodné používat, když si žáci stanovují své vlastní cíle pro rozvoj jednotlivých dovedností.

Příklady:

CÍLEVĚDOMOST, KROK 2: žáci si osvojují pojem *náročný*

CÍLEVĚDOMOST, KROK 5 si osvojují pojmy *zvládnutelný* a *jednoduchý cíl*

KREATIVNÍ MYŠLENÍ, KROK 5 se žáci učí používat pojmy *kombinovat*, *koncept*, *složka*.

S těmito termíny vyučující a žáci napříč dovednostmi a kroky dále pracují.

Otázky (a odpovědi) z praxe

Následující otázky představují klíčové okruhy témat a nejasností, na které vyučující v počátku práce s metodikou Skills Builder ve svých třídách narážejí. Odpovědi vycházejí z praxe metodiků Skills Builder, vyučujících a konzultací se zahraničním mentorem pro metodiku Skills Builder.

Mapování ukázalo, že žáci jsou v rozdílných úrovních. Jaký krok mám vybrat?

Záleží na způsobu práce se třídou. Příhodné by bylo, kdyby každý žák mohl upevňovat či rozvíjet krok, který je pro něj nejvyšším zvládnutým krokem v dané dovednosti. Nabízí se také rozdělení žáků na menší skupinky, ve kterých se budou zabývat konkrétním, pro ně nejvyšším krokem. Nicméně taková forma individualizace není vždy možná, a tak pokud pracujete s celým kolektivem, začněte krokem, kterým je v celém kolektivu posledním zvládnutým krokem pro všechny žáky. Alespoň jednou aktivitou jej upevníte a postupujte dále výběrem aktivit k dalšímu kroku dovednosti. Dle zdatnosti žáků budete dalšími kroky postupovat takovým tempem, které bude vyhovovat jim i vám. Určitě žákům, kteří daný krok již zvládají, ničím neuškodí, když si jej při aktivitě upevní. Správnou volbou otázek v reflexi můžete u těchto žáků stimulovat jejich motivaci k dalším krokům. Pokud je to možné, zdatnějším žákům nabízejte občas i aktivity zaměřené na rozvoj vyšších kroků dovednosti.

Při aktivitě k danému kroku dovednosti se ukázalo, že žáci nemají s jistotou zvládnutý krok předchozí. Jak je vhodné postupovat? Máme se vrátit k aktivitám předchozího kroku?

Kroků dané dovednosti lze upevňovat vícero současně, kdy se v konkrétní aktivitě zaměříte na oba po sobě jdoucí kroky dovednosti a reflektujete s žáky jejich zvládnutí. Reflexe je v tomto případě velmi důležitá a je třeba, aby zaznělo, že vyššího kroku dovednosti dosahují žáci snáze po zvládnutí kroku předchozího. Osvojené úrovně lze upevňovat, či posilovat pomocí aktivit v krocích, které již žáci zvládli – lze setrvat u aktivit daného kroku či se k nim kdykoli vrátet dle potřeby. Je v pořádku vracet se ke krokům, které je potřeba upevnit či znovu si osvojit.

Můžeme zapojit samotné žáky do volby vhodného kroku k procvičování?

Určitě ano. Zejména pedagogové, kteří pracují se studijními plány, mohou jednotlivé kroky využít společně s žáky při stanovování konkrétních cílů, kterých hodlají žáci v určitém období dosáhnout. Žáci poté mohou sami zhodnotit své úspěchy a pokrok přímo ve studijním plánu. Vyučující tak může při přípravách vycházet z vybraných konkrétních cílů/kroků zvolených žáky a zaměřit aktivity v rámci výuky právě na ně.

Je některá z osmi měkkých dovedností Skills Builderu nejdůležitější a měla by být prioritizována?

Doporučujeme s metodikou začít pracovat se schopností naslouchat. Důvod je prostý, naslouchání je základem pro vše ostatní. A také jej mnohdy vyučující již před setkáním se s metodikou Skills Builder intuitivně či cíleně rozvíjí, tudíž s pomocí metodiky jen zefektivní něco, co již dělají. Následně pak vybírají další dovednost. Za náš tým doporučujeme Cílevědomost a Pozitivní nastavení, ale výběr je samozřejmě na Vás. Můžete i pracovat s několika dovednostmi najednou a cíleně je rozvíjet současně, což je samozřejmě cílem.

Kolik aktivit k jednotlivému kroku je třeba udělat, abychom mohli postoupit k dalšímu kroku?

Postoupení k dalšímu kroku dovednosti není podmíněno počtem aktivit, ale úrovní žáků, zda daný krok dovednosti již většina z nich ovládá. Je vhodné intenzivně se soustředit na jednu dovednost a rozvíjet konkrétní krok (v průběhu školního roku) - začít aktivitami - zařadit minimálně dvě aktivity rozvíjející, upevňující - a poté začlenit posilování kroku dovednosti do běžného chodu výuky. Druhá ze začínajících aktivit může sloužit k ukotvení rozvinuté dovednosti aktivitou první. Samozřejmě čím více aktivit k danému kroku použijete, tím důkladněji jej ukotvíte a v běžném chodu výuky budou daný krok žáci ovládat lépe. Také napomáhá v běžné výuce trvale používat shodnou terminologii napříč předměty.

2.3. Zásady výuky měkkých dovedností

U zrodu komunity Skills Builder Partnership stáli od prvopočátku pedagogové, kteří považovali za klíčové, aby všichni žáci měli možnost rozvíjet své měkké dovednosti a získali tak šanci uspět v životě (Ravenscroft 2017). Pro spolupráci se podařilo získat vyučující ze všech úrovní vzdělávacího systému: od základních, středních až po vysoké školy.

V současné době již existuje v zahraničí celá řada škol, kterým se podařilo nastavit rozvoj měkkých dovedností žáků jako svou prioritu a běžnou součást vzdělávání (<https://www.skillsbuilder.org/showcase>). Jako ocenění těchto snah a dobré praxe mezi školami vznikla certifikace Skills Builder Award. Ocenění je postaveno na sledování úrovně šesti klíčových zásad rozvoje měkkých dovedností a mohou je získat školy, které představují inspiraci pro zavádění rozvoje měkkých dovedností podle Skills Builder do praxe. Těchto šest zásad vychází jak z teorie tak praxe, co při rozvoji dovedností nejlépe funguje a bylo ověřeno v desítkách škol za posledních deset let (Ravenscroft 2017; Skills Builder and Enabling Enterprise 2021):



Tyto zásady společně pomáhají strukturovat komplexní a účinný přístup, aby každý žák mohl během vzdělávání rozvíjet své měkké dovednosti na vysoké úrovni.



2.3.1. V jednoduchosti je síla

Pro dosažení nejlepších výsledků při rozvoji měkkých dovedností je klíčové zaměřit se na jejich výuku, pravidelně je procvičovat a užívat stále stejné výrazy.

Co zásada znamená pro žáky

Výrazů spojených s měkkými dovednostmi je celá řada, často se zaměňují a to může být pro děti matoucí. Těžko si potom mohou vybudovat jasnou představu, co určitá dovednost konkrétně obsahuje a co se mají naučit. Konzistentním používáním pojmů z metodiky Skills Builder dětem umožníme, aby si udělaly jasný obrázek o tom, co která dovednost znamená, a mohly pak pracovat na jejím rozvoji.

Jak může naplňování zásady vypadat v praxi:

- seznámit žáky s dovednostmi a kroky;
- proškolit pedagogy v měkkých dovednostech a způsobech jejich rozvoje, pracovat na budování společného porozumění měkkým dovednostem;
- držet se stále stejných názvů měkkých dovedností;
- upevňovat povědomí o rozvíjených měkkých dovednostech pomocí vizuálních pomůcek;
- přikládat měkkým dovednostem stejnou důležitost jako znalostem (například tím, že bude vyučující rodiče prostřednictvím školního systému hodnocení informovat nejen o prospěchu dětí v oborových znalostech, ale i o pokroku dětí v rozvoji měkkých dovedností).

Co je důležité:

- Vědí všichni žáci, jaké měkké dovednosti rozvíjí?
- Používají všichni vyučující i žáci stejné výrazy, když mluví o měkkých dovednostech?
- Mají všichni vyučující k rozvoji měkkých dovedností žáků potřebné kompetence?

Na co si dát pozor

Tato zásada je důležitá hlavně proto, že oblast měkkých dovedností nemá jasně definovanou terminologii. Běžně se používá velké množství lehce zaměnitelných pojmů s podobným významem (např. "týmová práce", "kooperace", "spolupráce", "týmová spolupráce").

První kroky:

- vyučující umístí informace o Skills Builderu na místo ve školní budově, kam mají přístup žáci, učitelé i rodiče;
- vyučující vyvěsí loga měkkých dovedností ve třídách;
- vyučující začnou používat materiály k oceňování měkkých dovedností;
- vyučující informují o Skills Builderu rodiče.

Zdroje, které vám pomohou:

- [Brožura Vzdělávací plán a zásady výuky](#) poskytuje společný jazykový rámec, který pomáhá žákům, učitelům a rodičům při komunikaci o měkkých dovednostech.
- [Školení pro vyučující](#) a podpora metodického týmu Skills Builder zajistí, že všichni vyučující budou seznámeni s měkkými dovednostmi, jejich obsahem a budou vědět, jak je se svými žáky rozvíjet.
- [Metodický portál](#) nabízí podpůrné vizuální materiály (loga dovedností, plakáty).
- [Britský internetový portál](#), záložka [Hub](#).



2.3.2. Začněte včas a vytrvejte

Čím dříve začnou vyučující u dětí měkké dovednosti rozvíjet, tím více času na jejich osvojení získají. Měkké dovednosti nejsou klíčové pouze pro budoucí uplatnění na trhu práce, ale přispívají k úspěchu ve všech oblastech života.

Co zásada znamená pro žáky

Čím dříve se děti naučí pozorně naslouchat a vyjadřovat své myšlenky, tím budou lépe zvládat látku během výuky. Školy, které naplňují tuto zásadu, začínají měkké dovednosti rozvíjet na prvním stupni a pokračují v tom po celou dobu školní docházky. Měkké dovednosti nejsou klíčové jen pro budoucí uplatnění na trhu práce, ale přispívají k úspěchu ve všech oblastech života – např. čím dříve se žáci naučí sami si stanovit své cíle, tím dříve také převzou odpovědnost za svoje pokroky, ať již ve vzdělání či jiných oblastech.

Jak může naplňování zásady vypadat v praxi:

- vyučující sdílejí společnou představu, na jaké úrovni v měkkých dovednostech by jejich žáci měli v určitém věku být a společně pracují na jejich rozvoji;
- vyučující sdílejí očekávání a plány rozvoje měkkých dovedností s žáky a s jejich rodiči.

Co je důležité

- Podporují vyučující rozvoj základních měkkých dovedností u všech dětí, s nimiž pracují?
- Mohli by vyučující začít s rozvojem základních měkkých dovedností u dětí mladšího věku?
- Mají děti příležitost začít rozvíjet základní měkké dovednosti v jakémkoli věku?

Na co si dát pozor

- Aby měkké dovednosti nebyly příliš úzce spojeny se zaměstnatelností a s jejich rozvojem se nezačínalo až v posledních ročnících základní školy.
- Aby měkké dovednosti nebyly brány jako úplný základ a aby jejich rozvoj pokračoval po celou dobu školní docházky.
- Aby měkké dovednosti nebyly vnímány jako hezká myšlenka, která má ale ve vzdělávání žáků nízkou prioritu, takže na jejich rozvoj nezbývá čas.

První kroky:

- vyučující si zvolí, s jakou skupinou žáků chtějí měkké dovednosti rozvíjet;
- škola zajistí školení pro vyučující, aby věděli, jak měkké dovednosti rozvíjet;
- škola informuje rodiče o materiálech a zdrojích pro rozvoj měkkých dovedností.

Zdroje, které vám pomohou:

➤ Ve [Vzdělávacím plánu](#) je každá dovednost rozdělena do postupných kroků, takže je možné přesně určit, na jaké úrovni vaši žáci jsou a kam s nimi v rozvoji měkkých dovedností postupovat.

➤ Na [Metodickém portálu](#) najdete aktivity pro mladší i starší děti včetně srozumitelných vysvětlení, co která dovednost a krok obnáší.

➤ [Britský internetový portál](#), záložka [Hub](#)



2.3.3. Sledujte pokroky

Je nutné, aby si vyučující udělali čas na reflexi základních měkkých dovedností u žáků a aby sledovali, na jaké úrovni v dané dovednosti jsou, kde jsou jejich silná a slabá místa a jaký další krok je pro ně vhodný.

Proč je tato zásada důležitá pro žáky?

Průběžné hodnocení ukazuje, na jaké je žák úrovni a jaké jsou jeho potřeby pro další posun. Poskytování formativního hodnocení podporuje vnitřní motivaci dětí. Když žák sleduje svoje pokroky, je schopen převzít zodpovědnost za své učení.

Jak může naplňování zásady vypadat v praxi:

- individuální hodnocení pokroku žáků;
- hodnocení úrovně celé třídy;
- sebehodnocení žáků.

Co je důležité

- Je možné ve stávajícím systému školního hodnocení zaznamenávat pokrok žáků v měkkých dovednostech?
- Zachycuje školní systém hodnocení pokroky žáků v čase?
- Sledují vyučující pravidelně, individuálně i v rámci celé třídy, jestli se žáci v rozvoji měkkých dovedností posouvají?

Na co si dát pozor

- Mylný názor, že měkké dovednosti nelze měřit, takže se o to ani nebudeme pokoušet.
- Někdy se naopak škola pokouší vyvinout testovací metody podobné klasickým vědomostním testům na měření měkkých dovedností.
- Vyučující mylně předpokládají, že žáci, kterým jde učení nebo jsou komunikativní a přizpůsobiví, mají nejvíce rozvinuté měkké dovednosti. Při bližším a objektivnějším posouzení jejich měkkých dovedností se často ukazuje, že tomu tak není.

První kroky:

- škola může využít podporu metodického týmu Skills Builder k seznámení se s nástroji na sledování pokroku;
- vyučující mohou začít využívat k hodnocení pokroku popisný jazyk a formativní hodnocení;
- starším žákům vyučující poskytnou model a příležitosti k sebehodnocení.

Zdroje, které vám pomohou:

➤ [Vzdělávací plán](#) pomáhá žákům, učitelům a rodičům hledat efektivní způsoby rozvoje a hodnocení měkkých dovedností.

➤ Metodický tým Skills Builder nabízí jako součást SB Akcelérátoru mentoring při začleňování hodnocení měkkých dovedností do stávajícího systému hodnocení školy.

➤ Na [Metodickém portálu](#) naleznete materiály pro určení úrovně měkkých dovedností žáků a pro sledování pokroku, včetně dílčích cílů rozvoje jednotlivých kroků dovedností, které zároveň poskytují formulace pro formativní hodnocení.



2.3.4. Zaměřte se na konkrétní dovednost a krok

Rozvoj dovedností by měl být postaven na tom, co se žák do té doby již naučil. Při výuce dalšího kroku je třeba zaměřit se na to, co je nové a co dalšího se má v daném kroku naučit.

Proč je to důležité pro žáky?

Děti mají možnost zaměřit se na jeden konkrétní krok a dovednost – tj. konkrétní cíl a následně sledovat a vidět jasněji svůj pokrok.

Jak může naplňování zásady vypadat v praxi:

- pravidelně věnovat čas přímé a cílené výuce měkkých dovedností (např. doporučujeme každý týden věnovat měkkým dovednostem 15–60 minut, např. část třídnické hodiny) se zaměřením na jeden konkrétní krok vybrané dovednosti;
- pravidelně sledovat, zda se žáci posouvají.

Co je důležité:

- Mají žáci odlišné cíle na základě současné úrovně svých dovedností?
- Zaměřují se vyučující na výuku konkrétních kroků u jednotlivých dovedností?
- Sledují vyučující pokrok žáků?

Na co si dát pozor

- Místo na rozvoj měkkých dovedností se vyučující zaměřují na pouhé používání dovedností v různých aktivitách a doufají, že se žáci v dovednostech zlepší automaticky.
- Vyučující si vybírají aktivity, ale nezamýšlejí se nad jejich cílem/výstupy.
- Vyučující nedostatečně zdůrazňují, jakým způsobem zvolené aktivity rozvíjejí žáky v měkkých dovednostech a žáci toto propojení nejsou schopni vnímat.

První kroky:

- vyučující si zvolí jednu dovednost;
- vyučující zmapují, na jaké úrovni dovednosti se žáci nachází;
- vyučující vyberou vhodné aktivity pro další rozvoj této dovednosti pro konkrétní skupinu žáků;
- vyučující zařazují do hodin pravidelné reflexe pokroku v rozvoji dovednosti.

Zdroje, které vám pomohou:

➤ [Materiály](#) k zaznamenávání a sledování pokroku (plakáty, záznamníky, tabulka Zmapuj terén- Sleduj pokrok).

➤ Na [Metodickém portálu](#) jsou ke každému kroku stanoveny dílčí cíle, jak je možné žákům daný krok představit, návrhy jak lze daný krok procvičovat, posilovat a také konkrétní aktivity.

➤ Metodická podpora týmu Skills Builder, která je součástí Akcelérátoru SB.

➤ Sdílení postupů s kolegy z jiných škol. To je možné např. v rámci metodické podpory, která je součástí Akcelérátoru SB.



2.3.5. Dovednosti pravidelně procvičujte

Pro urychlení pokroku by vyučující s žáky měli záměrně měkké dovednosti používat a posilovat při všech vhodných příležitostech.

Proč je to důležité pro žáky?

Pravidelné procvičování vede k posilování dovednosti. Pokud krok dovednosti žáci pravidelně procvičují během určité doby, dochází k výrazně hlubšímu zapamatování a děti si tento krok dovednosti rychleji zautomatizují.

Jak může naplňování zásady vypadat v praxi:

- vyučující procvičují při vhodných příležitostech v průběhu běžné výuky s žáky měkké dovednosti;
- ve třídách jsou vizuální pomůcky a vyučující na ně odkazují;
- vyučující používají jednotný jazyk pro pojmenování měkkých dovedností.

Co je důležité:

- Mají žáci možnost pravidelně procvičovat základní měkké dovednosti?
- Když taková příležitost nastane, vědí žáci, které dovednosti (nebo kroky dovedností) právě procvičují?
- Umožňujete žákům pravidelně hodnotit pokrok v rozvoji jejich dovedností?

Na co si dát pozor

- Vyučující se domnívají, že k rozvoji měkkých dovedností stačí vyhradit si čas na aktivity rozvíjející přímo měkké dovednosti, ale nevědomují žákům, že dovednosti používají v různých situacích ve výuce i mimo ni.
- Žáci nemají příležitost cíleně uplatňovat a reflektovat své dovednosti v různých situacích, kontextech a souvislostech.
- Názor, že měkké dovednosti nejsou pro učení jako takové důležité.

První kroky:

- vyučující do učebních materiálů, které běžně ve škole využívají (prezentace, pracovní listy apod.), přidají loga měkkých dovedností;
- žáci si do svých učebních materiálů (poznámek z hodin, přehledů učiva, domácích úkolů apod.) zaznamenávají, jaké dovednosti jsou s učivem spojené;
- vedení školy povzbuzuje všechny zapojené vyučující, aby zvědomovali a poukazovali na rozvoj měkkých dovedností ve výuce svých předmětů.

Zdroje, které vám pomohou:

➤ Na [Metodickém portálu](#) jsou ke každému kroku stanoveny dílčí cíle, jak je možné žákům daný krok představit, návrhy jak lze daný krok procvičovat, posilovat a také konkrétní aktivity.

➤ [Balíčky aktivit](#) na metodickém portálu určené pro rozvoj skupinové dynamiky, na adaptační pobyt a pro třídní projekty a další vizuální materiály.

➤ [Britský internetový portál](#), záložka [Hub](#).



2.3.6. Propojujte dovednosti se životem mimo školu

Je důležité, aby si žáci uvědomili, že nabyté dovednosti mohou využít v nejrůznějších situacích běžného života. Proto je klíčové, aby co nejvíce pracovali na řešení reálných problémů a výzev.

Proč je tato zásada důležitá pro žáky?

Děti potřebují vědět, že měkké dovednosti jsou důležité jak ve škole, tak i mimo ni – doma, na kroužcích apod. Pokud jim vyučující umožní, aby dovednost a konkrétní kroky procvičovali v různých kontextech ve škole, snadněji přenesou naučené dovednosti i mimo školu a budou je používat samostatně v reálných každodenních situacích.

Jak to může vypadat v praxi:

- projektová výuka spojená s výzvami a problémy z reálného světa;
- spolupráce s firmami nebo dobrovolníky z praxe a diskuze nad tím, jaké dovednosti ke své práci potřebují;
- spolupráce s rodiči na rozvíjení měkkých dovedností dětí doma;
- zapojení rozvoje měkkých dovedností do kariérového poradenství a dalších programů ve škole.

Co je důležité:

- Vysvětlují vyučující žákům souvislost mezi rozvojem měkkých dovedností a úspěchem v životě, ve vzdělávání, v budoucím zaměstnání nebo podnikání?
- Mají žáci možnost využívat nabyté dovednosti při různých příležitostech?
- Spolupracuje škola na rozvoji dovedností žáků se zaměstnavateli v okolí školy nebo jiným způsobem podporujete ve škole podnikavost žáků, aby mohli rozvíjet měkké dovednosti i mimo školu?

Na co si dát pozor

- Ne všude lze navazovat kontakty s firmami a podnikateli v okolí školy a škola tedy s firmami, organizacemi ani jinými školami nespolupracuje.
- Spolupráci s firmami, organizacemi nebo jinými školami se podařilo navázat, ale pedagogové ji berou jako aktivitu navíc nikoliv jako součást školní výuky.
- Vyučující nevidí, jak lze znalosti a dovednosti uplatňovat v životě mimo školu a/nebo nejsou schopni tyto souvislosti ani vysvětlit žákům.
- Škola nemá zájem zapojit širší veřejnost do školního života.

První kroky:

- měkké dovednosti se mohou stát součástí kariérového poradenství;
- vyučující se věnují rozvoji měkkých dovedností při projektech, školních výletech, exkurzích apod.;

- vyučující hovoří o měkkých dovednostech na mimoškolních akcích a/nebo když přijde do školy návštěva.

Zdroje, které vám pomohou:

- Průvodci pro učitele, Záznamníky, plakáty, loga a další materiály z [Metodického portálu](#)
- [Balíčky aktivit](#) na metodickém portálu určené pro rozvoj skupinové dynamiky, na adaptační pobyt a pro třídní projekty a další vizuální materiály.
- [Britský internetový portál](#), záložka [Hub](#).



2.4. Nutné předpoklady pro úspěšné zavedení metodiky do ČR

Jak je obvyklé u jakýchkoliv změn v ustálených procesech, implementace nových postupů a metod do školního kontextu vyžaduje nejen motivaci, ale i aktivní zapojení všech zainteresovaných stran. Z provedených výzkumů i praktických zkušeností ze stovek škol ve Velké Británii za posledních deset let vychází, že pokud snaha o rozvoj měkkých dovedností žáků má být skutečně účinná, dovednosti musí být rozvíjeny soustavně a musí se na ně zaměřit pozornost, stejně jako u jazykové a matematické gramotnosti. (Ravenscroft 2017; Angus et. al. 2020; Ravenscroft, T., & Baker, L. 2020) Zásady výuky měkkých dovedností podle metodiky Skills Builder pomáhají strukturovat komplexní a účinný přístup, aby každý žák mohl během vzdělávání rozvíjet své měkké dovednosti na vysoké úrovni. Projekt Rozvoj socio-emočních dovedností v MŠ a ZŠ se v části soustředěné na základní školy zaměřoval na adaptaci britské metodiky rozvoje měkkých dovedností Skills Builder a to zejména vzdělávacího plánu pro 8 základních měkkých dovedností pro prostředí ZŠ v ČR a došlo k jejímu pilotnímu ověření ve výuce na vybraných školách.

Pro úspěšné začlenění, aplikaci a dlouhodobé udržení vzdělávacího plánu Skills Builder v prostředí základní školy se jeví být několik předpokladů klíčových a to jak na úrovni samotných pedagogů, tak na úrovni školy, dále potom na úrovni poskytované podpory mimo školu.

Začlenění zásad výuky měkkých dovedností podle metodiky Skills Builder do dlouhodobých plánů (ŠVP) a fungování školy a cílená podpora vedení školy při zavádění metodiky se zdá být stěžejní. Na úrovni jednotlivých vyučujících je potom při zavádění metodiky důležitá metodická podpora a metodické vedení.

V průběhu projektu jsme se zaměřili na klíčové faktory pro úspěšnou implementaci metodiky. Mezi ty patří rozvoj kompetencí samotných pedagogů, změny ve školním prostředí, podpora vyučujících ze strany metodiků Skills Builder a kolegiální spolupráce. Věříme, že všechny tyto prvky vytvářejí pevný základ pro efektivní začlenění inovativních přístupů do vzdělávacího procesu.

2.4.1. Předpoklady

Překlad metodiky do češtiny

Jedním z klíčových předpokladů pro zavedení metodiky do prostředí českých základních škol je dostupnost vzdělávacího plánu Skills Builder a podpůrných materiálů pro vyučující v češtině. Metodika Skills Builder je volně dostupná v angličtině na metodickém portálu skillsbuilder.org, včetně základní neplacené verze podpůrných materiálů. Pro její použití ve třídách však vyučující potřebují verzi v českém jazyce pro naplnění zásady rozvoje měkkých dovedností metodiky Skills Builder – V jednoduchosti je síla – používání stále stejných výrazů v souvislosti s rozvojem měkkých dovedností při různých příležitostech.

Širšímu využití metodiky výrazně přispívá její volná dostupnost online na metodickém portálu Skills Builder. Nicméně čeští pedagogové velice oceňují také dostupnost materiálů v tištěné formě.

Český metodický portál Skills Builder vychází ze struktury a nastavení britského originálu, obsahuje základní materiály a nástroje metodiky. Pro české prostředí vznikly v projektu sady aktivit k jednotlivým dovednostem a krokům, které vyučujícím ulehčují začlenění metodiky do výuky.

Metodická podpora vyučujících

Ačkoliv jsou vzdělávací plán Skills Builder a zásady rozvoje měkkých dovedností volně dostupné online, je systematická a dlouhodobá metodická podpora při zavádění metodiky do praxe důležitou komponentou jejího úspěšného začlenění do výuky.

Mix metodické podpory postavený na úvodním školení, vlastním pozorování na školách během zahraniční stáže, sdílení zkušeností a dobré praxe s dalšími vyučujícími, individuální podpora v podobě konzultací a hospitací ve výuce se potvrdil jako funkční.

Více k nastavení metodické podpory se můžete dočíst v kapitole 3 této zprávy.

Prostředí ZŠ

Při pilotování metodiky Skills Builder v prostředí českých škol jsme stavěli na zkušenostech ze zahraničí. Pro školy zapojené do komunity Skills Builder Partnership vznikl podpůrný jednoletý akcelerační program (flagship Accelerator program), který se zaměřuje na budování kapacit těchto škol směrem k rozvoji měkkých dovedností žáků jako ústředního cíle vzdělávání. Zásady výuky metodiky Skills Builder (kapitola 2.2.) pomáhají strukturovat komplexní přístup k implementaci rozvoje měkkých dovedností do školního prostředí. (Ravenscroft 2022)

Při spolupráci s partnery z řad škol je vždy hlavní cíl zaměřen na vytvoření podmínek pro udržitelnou změnu. Cestou k tomu je v britském prostředí podpora klíčových osob pro rozvoj měkkých dovedností v dané instituci, proškolení všech pedagogických pracovníků a spolupráce s vedoucími pracovníky, aby bylo možné odpovídajícím způsobem upravit politiky a cíle učebních osnov (Ravenscroft 2022). Ve školách zapojených do pilotování metodiky v ČR jsme od začátku pracovali s 10 vyučujícími dané školy, kdy v jednotlivých školách byli vždy zastoupeni vyučující jak z 1. tak 2. stupně, 2-3 vyučující potom byli vedoucími pracovníky školy. Nutnou podmínkou pro zapojení do projektu byla podpora ředitele/ky školy.

Pro zavádění metodiky Skills Builder je důležitý cílený rozvoj dovedností již od nejmladších školáků. Dítě s dobře rozvinutými socio-emočními dovednostmi má v životě mnohem větší šanci uspět, vytěžít lépe zdroje, které mu život nabízí (Heckman 2006). Měkké dovednosti je třeba potom i nadále cíleně rozvíjet i na vyšším stupni vzdělávání, proces rozvoje je potom o to víc efektivní. Nicméně onen základ, který získají žáci na prvním stupni, jim samotným dává možnost samostatně se zlepšovat, pracovat na sobě.

Důležitou součástí výuky je hodnocení a sebehodnocení žáků. Pro systematický a dlouhodobý rozvoj měkkých dovedností žáků je klíčové zařadit sledování pokroku v rozvoji dovedností do systému školního hodnocení. Dětem je potřeba dát prostor pro reflexi, co se danou aktivitou naučily/mohly naučit, kam se posunuly. Sledovat s dětmi jejich bytí sebemenší pokroky, popisným jazykem definovat, co se jim daří a kde mají rezervy. Reflexe by měla být nedílnou součástí výuky a u rozvoje dovedností je takřka důležitější než samotná aktivita, která dovednost rozvíjí. Zvědomování, co jsem se naučil/a, dětem pomáhá dělat další pokroky a pracovat na sobě.

2.4.2. Úzká místa a jejich překonávání

Při zavádění metodiky Skills Builder jsme společně s pedagogy úspěšně překonávali celou řadu překážek. Největší z nich byla epidemie způsobená virem SARS-COV-2, která zásadním způsobem proměnila harmonogram celého projektu. Více souvislostí viz samostatná kapitola 2.5. Další překážky, které se ukázaly být pro úspěšnou implementaci metodiky do českého prostředí možnými "úzkými místy" společně s poukázáním na cesty, jak je možné s nimi úspěšně pracovat, definujeme níže:

- Pochybnosti vyučujících o úrovni jejich vlastních kompetencí

Důležitým předpokladem pro rozvoj měkkých dovedností u žáků ve školním prostředí je vlastní úroveň rozvoje těchto dovedností u vyučujících. Ne vždy se pedagogové cítili jistě ohledně úrovně rozvoje vlastních dovedností. Vzdělávací plán Skills Builder, tak jak je koncipován na českém metodickém portálu, poskytuje strukturu a podporu v rozvoji jednotlivých dovedností a kroků u žáků. Je však třeba zmínit, že britská verze vzdělávacího plánu ve své univerzální podobě je využívána jak pro děti, dospívající tak i pro dospělé. I samotní vyučující si tak s jeho pomocí mohou najít vlastní cesty rozvoje měkkých dovedností, které chtějí posilovat. Rozvoj dovedností formou workshopů zaměřených na vlastní rozvoj měkkých dovedností pedagogů se potvrdil jako efektivní způsob.

- Obava z přetížení, metodika Skills Builder je další "nová věc", kterou mají vyučující zařadit do omezeného času, který mají ve svých hodinách

Výhodou pro vyučující při zavádění metodiky Skills Builder do výuky je možnost zaměřit se na práci s aktivitami k rozvoji konkrétních dovedností v třídnických hodinách. Nicméně pro vyučující, kteří tuto možnost nemají, je přínosné cílit na rozvoj dovedností v každodenní výuce při jakémkoli předmětu. Mnohdy pomáhá zpětně si uvědomit, které dovednosti a jak v dané již proběhlé vyučovací hodině rozvíjeli, aniž by se na dovednosti cíleně zaměřili. To motivuje k následně cílenému zaměření se na rozvoj konkrétních kroků dovedností v příštích hodinách. Aneb při práci s učivem si definovat, kterou dovednost a který její krok mohou rozvíjet.

- Na 2. stupni ZŠ se v jedné třídě střídá více vyučujících, metodika však předpokládá komunikaci o žácích/třídě mezi vyučujícími a předávání informací

Zde je klíčová podpora vedení školy v dodání váhy a důležitosti rozvoji měkkých dovedností a podpory předávání informací. Pokud vyučující na 2. stupni navazují na cílený rozvoj dovedností na nižším stupni vzdělávání, je situace jednodušší, protože pokroky žáků jsou výraznější.

- Jak přesvědčit demotivované žáky ke stanovení si osobních cílů?

Předně je důležité rozklíčovat důvody demotivace. Zvědomit žákům, co se jim daří, např. u každé/vybrané dovednosti jsme doporučovali postupovat od nižších kroků, kdy mohou žáci sledovat, jak se jim na celé škále kroků daří. To je samozřejmě potřeba jim formou popisné zpětné vazby zvědomovat, nejlépe zavedením jejich vlastních záznamníků pokroku. Formativní hodnocení má velký vliv na sebepojetí žáků a jejich motivaci. Na jejich dosavadních úspěších lze stavět následné cíle - kroky pro rozvoj. Může být nápomocná i kolegiální podpora - pokud žáky učí vícero vyučujících, je velmi vhodné sdílení, jak se žákům daří u různých vyučujících, proč je to např. rozdílné, co kterému učiteli funguje apod.

- Lze rozvíjet dovednosti u všech dětí, např. rozvíjet vůdčí schopnosti u dětí, které k vůdcovství netíhnou?

Metodika Skills Builder je postavena tak, aby měkké dovednosti rozvíjela u každého. Tedy např. i vůdčí schopnosti lze rozvíjet u každého. Je však důležité postupovat systematicky. Není možné okamžitě po žácích chtít, aby převzali roli vůdce skupiny a nesli odpovědnost za výkony celé skupiny. To je pro mnoho dětí velmi nekomfortní a stresující. Proto také rozvoj vůdčích schopností postupuje od posilování vlastních postojů, vyjadřování vlastních pocitů dospělému (Krok 0), následně členům skupiny (např. jak se mi s vámi pracovalo ve skupině) (Krok 1), přes empatické reagování na pocity a emoce ostatních členů skupiny (Krok 2), ke schopnosti rozdělit členům skupiny práci tak, aby každý měl svůj úkol (Krok 3). Až následně je na roli vedoucího týmu také vyžadovat práci odvedenou členy ve stanoveném čase, vedení skupinové diskuze a řešení neshod. Mnohdy je lepším vůdcem někdo, kdo si tolik z počátku nevěří, a tak do role vůdce dobrovolně nevstupuje. Ti, co jsou otrlí, mohou vést sice s jistotou ale ne vždy dobrým směrem. Postupné kroky rozvoje dovedností vůdčích schopností umožňují objevit vůdce v každém.

2.5. Covid a jeho dopady

Z důvodu epidemie způsobené virem SARS-COV-2 došlo, krátce po zahájení projektu dne 1. 1. 2020, k vyhlášení prvního nouzového stavu, v jehož rámci byly základní školy uzavřeny. Tento stav se opakoval také ve školním roce 2020/2021 a ve školním roce 2021/2022:

- V březnu 2020 byl vyhlášen nouzový stav a mateřské a základní školy byly od 11. 3. do 17. 5. uzavřeny (tj. 2 měsíce a 6 dní);
- v následujícím školním roce 2020/2021 trval nouzový stav od 5. 10. 2020 do 11. 4. 2021, plně otevřené byly všechny základní školy až 24. května 2021 (tj. byly uzavřené po dobu 6 měsíců a 6 dní);
- ve školním roce 2021/2022 probíhala prezenční výuka na ZŠ jen v září, od října byl ve většině škol zaveden hybridní systém výuky (část třídy v prezenční výuce/druhá současně na online výuce) nebo pouze online výuka dle aktuální situace v jednotlivých třídách.

Z celkové doby trvání projektu v délce 36 měsíců tak byly:

- Základní školy uzavřeny po dobu minimálně 14 měsíců, z toho po dobu 8 měsíců z důvodu pandemie viru SARS-Cov-2;
- po většinu zbývajících období byl chod škol poznamenán opakovanými karanténami a vysokou nemocností žáků i pedagogů.

Dalším zásadním problémem pro realizaci projektu a jeho klíčových aktivit byla přijatá protipandemická opatření, zejména vyhlášení nouzového stavu, omezení volného pohybu osob a obdobná či horší epidemiologická situace v ostatních státech Evropy včetně Velké Británie, která vedla k uzavření státních hranic pro vstup cizinců a zrušení mezinárodních letů.

V důsledku toho:

Byla zahraniční stáž ve Velké Británii zahrnující návštěvy školních zařízení realizována až na jaře 2023 po prodloužení projektu. Návštěvy škol ve Velké Británii, kde je metodika Skills Builder zavedená a dlouhodobě využívána, byla v původním plánu projektu zařazena na úplný začátek, aby vyučující měli možnost vidět její začlenění do vyučovacích hodin a běžného chodu školy. Ve zprávách ze stáže na jaře 2023 vyučující reflektují, že právě stáž jim dala jiný vhled do smyslu a uchopení metodiky do školního prostředí.

Vzhledem k vysoké nemocnosti žáků i pedagogů a karanténám měli pedagogové jen omezenou možnost zavádět metodiku Skills Builder do přímé práce s dětmi a žáky. Metodika Skills Builder je postavena na prezenční výuce žáků v ZŠ. Velmi omezen byl průběh metodické podpory ve formě konzultací, hospitací, následech, prezenčních setkávání a vzájemného sdílení praxe ze strany pedagogů: tyto aktivity neprobíhaly buď vůbec, případně jen online s velmi omezenou účastí ze strany pedagogů. Nemohlo tak docházet k přenosu a sdílení zkušeností v potřebném rozsahu a kvalitě.

Po dobu uzavření škol byl ztížen, případně zcela znemožněn sběr dat pro evaluaci realizovaných aktivit: realizace dotazníkových šetření byla mezi žáky i pedagogy v době uzavřených škol obtížnější, získávání souhlasů od rodičů pro sběr dat trvalo skoro čtyři měsíce a kvůli zdlouhavé komunikaci s rodiči se některé školy do sběru dat nezapojily. Získaná data byla ovlivněna omezeným a nekontinuálním způsobem pilotního zavádění metodiky, což mělo vliv na zkreslení jejich výpovědní hodnoty ve vztahu ke kvalitě a potenciálním přínosům metodiky. Podrobnější informace k evaluaci projektu jsou v kapitole 6.

3. Metodická podpora vyučujících

V současné době se stále více klade důraz na měkké, nebo také socio-emoční dovednosti, které jsou považovány za nezbytné pro plnohodnotný rozvoj osobnosti každého jedince. Jsou považovány za klíčové nejen pro akademické vzdělávání, ale také pro úspěšné začlenění do společnosti a trhu práce v dospělosti.

Význam těchto dovedností je zmiňován i v rámcových vzdělávacích plánech, které kladou na školy a předškolní zařízení povinnost rozvíjet vybrané kompetence. RVP jsou však často velmi obecné a nezahrnují konkrétní vodítka, jak by měl rozvoj dovedností vypadat. Vyučující tak často stojí před výzvou najít efektivní metody a přístupy pro integraci socio-emočního vzdělávání do každodenního vzdělávacího procesu.

Při hledání řešení současného stavu v oblasti rozvoje měkkých dovedností v předškolním a školním vzdělávání jsme v projektu „Zavedení a ověření metodiky rozvoje socio-emočních dovedností v MŠ a ZŠ“ identifikovali 4 klíčové oblasti:

1. Roztříštěnost/nejednotný způsob práce s tématem rozvoje socio-emočních dovedností.
2. Absence ověřených a komplexních metodik pro rozvoj měkkých dovedností pro předškolní a školní vzdělávání, které by představovaly ucelený zastřešující způsob práce a nastavení vztahu mezi učitelem a dětmi, a mezi učitelem a rodiči.
3. Potřeba intenzivní podpory pedagogů při implementaci metodik, kladoucí důraz na sebereflexi a práci na seberozvoji.
4. Potřeba aktivního zapojení rodičů do vzdělávacího procesu, navázání partnerského vztahu mezi školou a rodinou.

Tato kapitola se zaměřuje na představení forem metodické podpory pro vyučující a významu zapojení rodiny do vzdělávacího procesu, aby každé dítě mohlo rozvíjet své dovednosti a potenciál na maximum.

3. 1. Překlad vzdělávacího plánu, podpurné materiály, aktivity

V prvním půlroce projektu proběhla revize stávajícího překladu Vzdělávacího plánu Skills Builder, který obsahuje základní popis jednotlivých dovedností a 16 kroků k jejich dosažení. Pro každou z 8 dovedností byl přeložen do češtiny kompletní Průvodce pro učitele, kde jsou v úvodu popsány základní principy metodiky, v čem daná dovednost spočívá, proč je důležitá a jak průvodce používat. Následuje část, kde je u každého z 16 kroků metodiky popsána charakteristika kroku a jeho dílčí cíle, návrh výuky kroku, jeho procvičování, posilování a hodnocení.

Jako **doplňkové podpurné materiály** do výuky byly přeloženy a graficky zpracovány:

- Plakáty: Ikony s názvem každé z 8 dovedností ve formátu velikosti A4
- Plakáty s kroky: Ikony s názvem každé z 8 dovedností ve formátu A4 se třemi kroky dané dovednosti (0-3, 4-6, 7-9, 10-12, 13-15)
- Záznamníky: Brožury ve formě pasu, kam si žáci zapisují procvičování jednotlivých kroků dovedností pomocí tří konkrétních situací, po konzultaci s učitelem žák dostane „razítko“, že danou dovednost zvládl a může se posunout k dalšímu kroku. Pasy jsou členěny na kroky 0-10.
- Certifikáty: Certifikáty pro žáky při dosažení úspěchu při rozvoji svých měkkých dovedností.
- Samolepky: List A4 s 5 samolepkami pro každou dovednost, je možno využít různými způsoby jako odměna pro žáky, je možné z nich vyrobit samolepky.

Pro snadnější dostupnost metodiky a podpůrných materiálů pro pedagogy vznikl v druhé polovině druhého roku implementace projektu **metodický portál Skills Builder** (<https://skillsbuilder.scholaempirica.org/>). K tomuto kroku jsme se rozhodli přistoupit na základě situace kolem pandemie Covid19 a jejímu zásadnímu vlivu na změnu fungování českých ZŠ směrem k přesunu části/celé výuky do online prostředí. Na metodickém portálu je dostupný obsah Vzdělávacího plánu Skills Builder, který obsahuje základní popis jednotlivých dovedností, 16 kroků k jejich dosažení a u každého z 16 kroků metodiky je popsána charakteristika kroku a jeho dílčí cíle, návrh výuky kroku, jeho procvičování, posilování a hodnocení. Dále jsme reagovali na opakované vyjádřené potřeby učitelů vytvořit zásobník konkrétních nástrojů a aktivit rozvoje měkkých dovedností, které by mohli zařadit přímo do výuky. Při tvorbě aktivit pro webový portál jsme spolupracovali s vyučujícími zapojenými v projektu a členy Odborné rady Skills Builder. Z aktivit připravených pro metodický portál metodici sestavili tři tematické "balíčky aktivit": Adaptační kurz, Skupinová dynamika a Třídní projekty.

3. 2. Nastavení spolupráce se školami a úvodní školení

V prvních čtyřech měsících byly vybrány základní školy pro spolupráci na projektu v Praze a Středočeském kraji. Konkrétně se jednalo o tyto školy:

PRAHA	STŘEDOČESKÝ KRAJ
ZŠ Jeseniova	ZŠ Hovorčovice
ZŠ Brigádníků	ZŠ Strančice
	ZŠ Kladno Norská

V každé z uvedených škol bylo do projektu zapojeno 5–10 vyučujících. Každá škola si zvolila dva koordinátory (pro 1. a 2. stupeň), se kterými komunikovala koordinátorka z organizace Schola Empirica a kteří postupovali obecné informace dále svým kolegům na škole. Vždy před začátkem školního roku v přípravném týdnu se konala koordinační schůzka zapojených pedagogů v jednotlivých školách, kde byl představen návrh plánu zavádění metodiky na daný školní rok. Dále byla diskutována konkrétní témata:

- očekávání pedagogů od společných konzultací;
- aktuální situace na školách;
- možnosti zapojení Skills Builderu do výuky;
- první zkušenosti s výukou měkkých dovedností.

Tyto schůzky probíhaly v online prostoru, následně formou osobních návštěv jednotlivých škol koordinátorkou, popř. i metodikem.

Pro každou školu, potažmo pro každého účastníka, byla na google disku organizace Schola Empirica vytvořena osobní složka, do které všichni postupně nahrávali své výstupy (např. profesní portfolio).

Odborná rada Skills Builder

V září 2021 byla založena Odborná rada Skills Builder, do které byli přizváni pedagogové, kteří již se zaváděním metodiky Skills Builder do výuky měli zkušenosti. Vyučující vedli centra kolegiální podpory v projektu Učíme se podnikavosti, kde pracovali se Vzdělávacím plánem Skills Builder v rámci aktivit zaměřených na podnikavost žáků. Zkušenosti získali členové odborné rady při výjezdu na zahraniční stáž v londýnských základních školách. Dvě školy pedagogů zapojených v odborné radě se zapojily do ročního mezinárodního Skills Builder akcelérátoru.

Mezinárodní Skills Builder akcelérátor je určen pro školy z celého světa, které chtějí rozvíjet měkké dovednosti pomocí metodiky Skills Builder (<https://www.skillsbuilder.org/global-accelerator>). Se zahraničním mentorem z Velké Británie byla probrána možnost zapojení organizace Schola Empirica a škol členů odborné rady Skills Builder do mezinárodního akcelérátoru. Na základě oboustranné dohody se organizace Schola Empirica zapojila do akcelérátoru jako čestný host a plnou roční podporu v akcelérátoru získaly dvě základní školy členů odborné rady, které své poznatky z akcelérátoru sdíleli při setkáních kolegiální podpory – inspiromatech.

Úvodní školení

Úvodní školení metodiky Skills Builder bylo v první fázi plánováno na květen 2020. Vzhledem ke krizovým opatřením Vlády ČR ohledně COVID-19 však bylo školení realizováno ve zkrácené formě online, v květnu a v říjnu 2020. V květnu britský lektor představil vzdělávací plán, zásady rozvoje měkkých dovedností metodiky Skills Builder a základní principy práce s metodikou při dvouhodinovém online setkání. Vyučující získali jako podklad pro samostudium do říjnového školení Průvodce pro učitele k jednotlivým dovednostem a nahrávku přednášky shrnující základy práce s metodikou Skills Builder. Říjnová část školení byla jednodenní (6 x 45 min.). Britský lektor na praktických příkladech vyučujícím ukázal způsob práce s metodikou a aktivitami ve školním prostředí ve Velké Británii a byl věnován prostor pro diskusi vyučujících, jak metodiku plánují zařadit do své výuky. Vzhledem k nastalé nestandardní situaci spojené s pandemií COVID-19 byly kapacity pedagogů pro zavádění inovace výrazně omezené.

Témata úvodního školení (říjen 2020):

Představení metodiky Skills Builder • důležitost rozvoje základních měkkých dovedností; • úloha Vzdělávacího plánu a zásad rozvoje měkkých dovedností metodiky Skills Builder.
Vzdělávací plán Skills Builder • 8 základních měkkých dovedností – stručná charakteristika; • postupný rozvoj dovedností v 16 krocích.
Zásady rozvoje měkkých dovedností: 1. zásada: V jednoduchosti je síla • důležitost jednotného jazyka ve vztahu k měkkým dovednostem; • nástroje a možnosti práce se zásadou na 1. a 2. stupni ZŠ; • reflexe a diskuse. 3. zásada: Sledujte pokroky • proč je sledování jednotného jazyka důležité;

• nástroje a možnosti práce se zásadou na 1. a 2. stupni ZŠ; • reflexe a diskuse.
Zásady rozvoje měkkých dovedností: 2. zásada: Začněte včas a vytrvejte • důležitost systematického rozvoje dovedností od útlého věku; • nástroje a možnosti práce se zásadou na 1. a 2. stupni ZŠ; • reflexe a diskuse. 5. zásada: Dovednosti pravidelně procvičujte • důležitost systematického a dlouhodobého rozvoje dovedností; • nástroje a možnosti práce se zásadou na 1. a 2. stupni ZŠ; • reflexe a diskuse.
Úzká místa zavádění metodiky do praxe a jejich překonávání • Práce ve skupinách: identifikace úzkých míst a návrhy možných cest řešení; • úloha Skills Leadera (koordinátora implementace programu ve škole).
Závěrečná reflexe a diskuze

3. 3. Metodická podpora vyučujících v procesu osvojování metodiky Skills Builder

Vyučující po úvodním zaškolení postupně dle možností online výuky aplikovali metodiku Skills Builder do svých hodin. Vyučující si dle své volby a potřeb, které vycházely z plánování výuky, ale především z problematiky konkrétního třídního kolektivu, vybírali postupně po dvou dovednostech na pololetí, se kterými žáky postupně seznamovali, a zaměřovali pozornost na jejich cílený rozvoj. U některých škol byla patrná spolupráce mezi vyučujícími při volbě daných dovedností, u jiných nikoli.

Od ledna 2021 (druhý rok projektu) pedagogové průběžně odevzdávali portfolia pedagoga, kde reflektovali využití metodiky během on-line/prezenční výuky. Metodici pravidelně podporovali vyučující při hospitacích v jejich hodinách. Pedagogové měli možnost využít individuálních konzultací a pravidelně sdílet zkušenosti jak z českého prostředí mezi sebou tak se zahraničním mentorem zkušenosti z britských škol. Součástí projektu byla týdenní zahraniční stáž v londýnských základních školách, které s metodiku dlouhodobě pracují.

3.3.1. Workshopy, kolegiální podpora a inspiromaty

Pravidelná setkávání s vyučujícími zapojenými do projektu probíhala v druhém roce projektu jednou měsíčně v online prostředí na platformě ZOOM. Jednalo se o formu sdílení procesu zavádění a společné konzultace s metodiky ze Scholy Empirica. Setkání měla formu workshopů, kolegiální podpory pedagogů a individuálních konzultací. Od třetího roku projektu bylo možné realizovat prezenční setkání pedagogů – inspiromat.

Workshopy

Při online workshopech, které trvaly zpravidla 60 min. a vycházely z aktuálních potřeb zapojených vyučujících, diskutovali metodici problematiku a představili tyto oblasti:

- metodické materiály (metodické průvodce pro vyučující, plakáty jednotlivých dovedností, hodnotící tabulky pro třídu/jednotlivce, záznamníky pro žáky, certifikáty);
- portfolio pedagoga (cíle vzdělávání, plán výuky, zkušenosti z výuky, využití jiných dovedností, sebe/hodnocení procesu výuky, dotazy na metodika);
- pedagogická diagnostika a hodnocení (jak začít s metodikou pracovat, hodnocení na začátku a na konci období, průběžné monitorování pokroku);
- materiály dostupné na skillsbuilder.org.

Metodici při společném setkávání taktéž věnovali prostor úvodu k pedagogické diagnostice za využití tabulky metodiky Skills Builderu a záznamníku Skills Builderu – kdy na fiktivní třídě modelovali konkrétní ukázkou záznamů pro učitele i pro žáky, tj. návrh systému průběžného monitorování posunu ve zvládnutí dovedností Skills Builderu v kolektivu třídy.

Další probíraná témata na workshopech se týkala převážně práce s cíli a využívání formativní zpětné vazby, kdy za nejdůležitější principy, které byly představeny, považujeme následující:

- hodnotitelnost, dosažitelnost, časování cíle;
- jedině za předpokladu, že víme, čeho chceme dosáhnout, dáváme zvoleným aktivitám jasný směr;
- dobře definovaný cíl pomáhá vyučujícím v plánování učebních aktivit směřujících k naplnění cíle;
- u žáků jasné definování cíle zvyšuje pravděpodobnost jejich úspěchu;
- pokud vyučující zvolí aktivity, které promyšleně nevedou ke stanovenému cíli, je mnohem menší pravděpodobnost, že se žáci naučí to, co se naučit mají (rozvinou to, co rozvinout mohou).

Při přípravě a realizaci workshopů občas metodici spolupracovali s vybranými vyučujícími, kteří sdíleli příklady dobré praxe, kterou metodici zaznamenali při metodické návštěvě (viz níže).

Kolegiální podpora

Minimálně dvakrát za pololetí organizovali metodici online kolegiální podporu, kdy bylo setkání cíleně zaměřeno jen pro vyučující 1. či 2. stupně. Důvodem k takové formě podpory je odlišnost přístupů k problematice na různých stupních vzdělávání i na různých školách. Pro vyučující tak byla setkání přínosná v tom ohledu, kdy mohli o kvalitní implementaci přemýšlet a diskutovat přímo s konkrétními kolegy.

V počátku implementace metodiky stále přetrvávala distanční výuka, vyučující proto sdíleli a s metodiky organizace Schola Empirica konzultovali taktéž příklady dobré praxe rozvoje měkkých dovedností při distanční výuce, což bylo hodnoceno velmi pozitivně, protože problematika měkkých dovedností a jejich rozvoje v této době obzvláště získala na důležitosti a vyučující vnímali potřebu se jejich rozvoji o to více věnovat.

Inspiromaty

Od třetího roku realizace projektu již bylo možné uskutečnit dvě odpolední prezenční setkání pedagogů – inspiromat. Jednalo se o akce, kdy na vybrané škole strávili společné inspirující odpoledne vyučující zapojení do projektu. Obsahovou náplň vždy společně utvářeli metodici ze Scholy Empirica a samotní vyučující přinášející příklady dobré praxe, které s ostatními sdíleli.

Workshopy a ukázky se zabývaly např. těmito oblastmi:

- Metodika Skills Builder na 1. a 2. stupni – sdílení dobré praxe vyučujících ze zapojených škol;
- Aktivity do výuky z metodického portálu;

- Spolupráce s rodiči při rozvoji měkkých dovedností.

První vybranou školou byla škola Da Vinci, kde se zaměřují cíleně na rozvoj dovedností u žáků a zástupci organizace Schola Empirica proto vnímali inspirující prostředí, které bylo pro vyučující velmi motivující.

Druhý inspiromat byl zorganizován na základní škole ZŠ a MŠ Hovorčovice, která byla jednou ze zapojených škol v projektu.

Součástí inspiromatu byla vždy prohlídka vybrané školy.

3.3.2. Konzultace/workshopy se zahraničním mentorem ze Skills Builder

Jednou za tři měsíce probíhala konzultace se zahraničním mentorem ze Skills Builderu. Prostřednictvím těchto setkání měli vyučující možnost dotazovat se a nahlédnout do přístupů a principů metodiky přímo ve školách ve Velké Británii.

Obsahová náplň setkání se zahraničním mentorem byla domluvena koordinátorkou ze Scholy Empirica na základě zápisů v učitelských portfoliích, z nichž metodici identifikovali klíčové oblasti pro další rozvoj vyučujících.

Probíraná témata na workshopech byla následující:

- začlenění Skills Builderu do online výuky;
- nastavení a sledování cílů pokroku u žáků;
- spolupráce s rodiči při rozvoji měkkých dovedností pomocí Skills Builderu;
- hodnocení pokroku žáků v rozvoji měkkých dovedností pomocí Skills Builderu.

Konzultace se zahraničním mentorem byla tlumočena, mentor měl vždy jako podklad připravenou prezentaci, která byla přeložena do češtiny a kterou koordinátorka následně společně se záznamem setkání sdílela s vyučujícími.

Při setkáních byla hojně využívána práce v menších skupinkách, v tzv. breakout rooms, kde mohli vyučující sdílet a diskutovat konkrétní zadaná témata.

3.3.3. Osobní profesní portfolio Skills Builder

Vyučující si zavedli osobní profesní portfolio v elektronické verzi, kam ukládali popis vyučovacích hodin/bloků, ve kterých rozvíjeli s dětmi cíleně měkké dovednosti.

Struktura portfolia se jednou v průběhu projektu změnila, dle potřeb vyučujících a metodiků, aby bylo pro obě strany přínosné. Finální verze obsahovala tyto povinné části:

- definování dovednosti a konkrétního kroku dovednosti, na který se ve výuce vyučující se žáky zaměřuje;
- stručný popis použitých aktivit, které konkrétní dovednosti a kroky dovednosti procvičují či posilují;
- forma reflexe, jak vyučující s žáky hodnotí, zda a jak se jim podařilo krok dovednosti rozvíjet, na čem mohou případně nadále pracovat;
- sebereflexe vyučujícího – zhodnocení, co při vyučování fungovalo, co se případně neosvědčilo a jaké jsou vhodné změny a postupy, aby byl krok dovednosti upevněn důkladněji.

První verze portfolia byla zaměřena na jednotlivé vyučované hodiny a aktivity:

- plán výuky (popis aktivity, která reflektuje vybraný krok metodiky Skills Builder);
- zkušenosti z výuky (reflexe toho, co ve výuce fungovalo, co vás překvapilo, jak jste s tím naložili, př. jaká byla vaše reakce, nebo co byste příště změnili);

- využití jiných dovedností (sekundárně využitá dovednost při výuce, př. může obsahovat i konkrétní popis využití daného kroku).

Problematika podávání efektivní zpětné vazby žákům byla jedním z obšírných témat, kterým se metodici věnovali při společném online sdílení i jiných formách setkávání osobně.

Vyučující odevzdávali zápisy do portfolií v pravidelných intervalech. Metodici jim průběžně poskytovali písemnou formativní zpětnou vazbu, motivovali je k práci s cíli a kritérii úspěchu, diskutovali s nimi o důkazech o učení a tím jim zároveň zvědomovali principy poskytování formativní zpětné vazby žákům.

3.3.4. Individuální konzultace

Metodici Scholy Empirica podporovali vyučující v tvorbě, realizaci a sdílení aktivit pro osvojení měkkých dovedností metodiky Skills Builderu. Zejména v prvním roce zavádění metodiky mohli vyučující pravidelně využívat individuální konzultace online, kde s metodičkou diskutovali specifické dotazy vztahující se k jejich výuce a zavádění metodiky. Vyučující se hlásili na konzultace individuálně dle potřeby, délka konzultace byla zpravidla v rozsahu 15-30 minut, kdy podkladem diskuze bylo portfolio vyučujících a jasně formulované otázky, které vyučující zaznamenal do portfolia pedagoga. Z těchto konzultací byl vždy proveden stručný záznam. Po prvním roce zavádění metodiky tyto konzultace již vyučující neměli potřebu hojněji využívat.

Diskutovaná témata individuálních konzultací:

- diagnostika úrovně/kroku třídy u zaváděné dovednosti;
- práce s rozvojem měkkých dovedností v online výuce;
- postup zařazování aktivit do prezenční výuky;
- postup zavádění dovedností do výuky;
- specifika práce na rozvoji dovedností u žáků 2. stupně.

3.3.5. Hospitace – metodické návštěvy

V druhém roce projektu probíhaly hospitace ve výuce v omezené míře při online výuce. Metodička projektu se účastnila výuky ve vybraném předmětu online, rozbor a zpětná vazba k hospitované hodině probíhal následně formou individuálních online konzultací.

Metodické návštěvy v prezenční výuce byly možné až od školního roku 2021/2022. Metodici vždy jednou za pololetí navštívili postupně všechny vyučující, kteří pracovali s metodikou Skills Builder. Vždy věnovali konkrétní škole jeden vyučovací den, kdy v ideálním případě měli možnost navštívit vyučovací hodinu každého zapojeného vyučujícího do metodiky na škole.

Návštěvě předcházelo plánování vyučovacích jednotek, kdy vyučující předem posílali metodikovi své přípravy na vyučování. Metodik následně s vyučujícími přípravy konzultoval, doporučil změny v postupech či formách (výuky, zpětné vazby), v časovém plánování, ale především v zacílení na konkrétní kroky daných dovedností, které měly být v hodině rozvíjeny. Na základě této konzultace vyučující své přípravy případně upravili.

Součástí návštěvy bylo taktéž poskytnutí zpětné vazby od metodika. Ta ve většině případů probíhala buď hned po hospitované hodině, v odpoledních hodinách po vyučování nebo zpětná vazba po domluvě proběhla online nejdéle do dvou dnů po hospitaci (tato varianta nastala minimálně). Zpětná vazba byla vyučujícím poskytována dle domluvy individuálně či/a společně. Při společné zpětné vazbě měli prostor vnímat oblasti pro rozvoj zároveň u kolegů/kolegyň, které mohou sami také rozvíjet, nebo mohou kolegům/kolegyním naopak být nápomocni.

3.3.6. Stáž na základních školách v Londýně

Stáž na základních školách v Londýně se oproti plánu uskutečnit ji v prvním roce projektu, uskutečnila vzhledem k okolnostem spojeným s celosvětovou epidemií až na samotném jeho konci. Celkem zahraniční stáž absolvovalo 10 vyučujících zapojených v projektu. Účastníci měli možnost se pod vedením mentora pozorovat každodenní aktivity v navštívených školách. Formy stáže byly následující: náslehy, pozorování, seznámení se s prostředím a dokumentací daného zařízení včetně možnosti aktivní účasti pedagoga na vzdělávacím procesu.

Cílem stáže bylo umožnit pedagogům pozorovat implementaci metodiky Skills Builder v prostředí základních škol ve Velké Británii, kde je program dlouhodobě zaveden. Zkušenosti získané na stáži pak vyučující měli možnost využít pro lepší pochopení implementace metodiky do praxe a zkvalitnění vlastní výuky. Součástí týdenní stáže mělo být i posílení neformálních vazeb mezi pedagogy a sdílení dobré praxe a zkušeností s problematikou měkkých dovedností.

Koordinátorka, metodička a pedagogové navštívili 3 základní školy, které s metodikou Skills Builder dlouhodobě pracují a mají ji začleněnou ve svém kurikulu. Na rozvoj kompetencí je v anglo-americkém vzdělávacím systému kladen velký důraz a celková vzdělávací kultura je nastavena tak, aby děti opouštěly základní školu vybaveny do života nejen znalostmi ale i dovednostmi.

1. den stáže

Návštěva ve škole Wolf Fields Primary School

Wolf Fields Primary School je menší mateřská a základní škola s rodinnou atmosférou pro děti od 3 do 11 let, kde pro více než 90 % žáků není angličtina mateřským jazykem. Hlavním cílem školy je připravit žáky na život v moderní multikulturní britské společnosti. Škola je držitelem zlatého certifikátu Skills Builder Gold Award, což znamená, že metodika Skills Builder je součástí školních osnov a prostupuje veškerou výukou – všemi ročníky a předměty a má přesah i do nevyukového času. Proškolení byli a metodiku Skills Builder používají všichni zaměstnanci a hodnocení měkkých dovedností je součástí školního formativního hodnocení. Metodika Skills Builder je součástí předmětu Výuka ke zdraví, kde má vyhrazeny 4 vyučovací hodiny na pololetí a v tomto čase se vyučující věnují výhradně rozvoji měkkých dovedností.

Ve škole stážisté strávili dopoledne, prohlédli si všechny třídy, kde probíhaly Skills Builder projekty, ke kterým učitelé využívali výuková videa z anglického metodického portálu s prémiovým obsahem Skills Builder Hub. Všude ve škole byly vyvěšeny Skills Builder materiály – plakáty, loga ve výukových materiálech apod. a již děti předškolního věku uměly měkké dovednosti nejen pojmenovat, ale i svými slovy jednoduše vysvětlit, co dovednosti znamenají. Rodiče žáků jsou o práci s metodikou Skills Builderu informováni a na různých projektech rozvíjejících měkké dovednosti spolupracují.

Návštěva v Dairy Meadow Primary School

Dairy Meadow Primary School je mateřská a základní škola v londýnské čtvrti Southall, kde má přibližně devadesát procent rezidentů neevropský původ, čemuž odpovídá složení žáků školy - jak děti tak vyučující a další zaměstnanci jsou různého etnického původu a převážná většina nemá angličtinu jako svůj první jazyk. Škola je vlajkovou lodí v implementaci metodiky Skills Builderu, což je nejvyšší možná dosažitelná certifikace. Ředitelka školy a školní koordinátorka Skills Builder (Skills Leader) stážisty provedly několika výukovými hodinami a vyučující měli možnost se zúčastnit školního shromáždění věnovaného právě jazykové a etnické diverzitě žáků s důrazem na inkluzi.

Fokusní skupiny s vyučujícími

Na první den stáže měli vyučující zadaný hospitační úkol, kdy se měli pokusit odpovědět na následující otázky:

1. která dovednost byla rozvíjena, popř. jaká úroveň/krok,
2. jakým způsobem byla rozvíjena, jak učitelé žáky podporovali,

3. jiné postřehy.

V menších skupinách poté diskutovali o svých zjištěních na základě poznámek z celého dne. Druhá část byla vyhrazená na seznámení se se Zásadami výuky měkkých dovedností, na jejichž úspěšném naplňování je postavená certifikace metodiky Skills Builder. Na další den byl stanoven úkol pozorovat ve škole právě naplňování těchto zásad, reflexe proběhla v centrále Skills Builder s britským mentorem.

2. den stáže

Návštěva ve William Tyndale Primary School

Návštěvu ve škole Williama Tyndala zahájila zástupkyně ředitele užitečnou a informativní prezentací, která obsahovala vysvětlení pozice školy v britském vzdělávacím systému, profil školy vzhledem k lokalitě a vizi s popisem, jak škola využívá metodiku Skills Builder. Poslední částí prezentace se ujali z velké části žáci.

Škola se snaží děti propojit se světem práce, má v kurikulu začleněný rozvoj podnikavosti a spolupracuje s místními firmami. Žáci nám prezentovali 2 projekty, které vznikly ve spolupráci s místním zmrzlinářstvím a architektonickým studiem. Rodiče jsou pravidelně informováni prostřednictvím měsíčního newsletteru a Google Classroom, jaké dovednosti děti právě rozvíjí. Kromě Skills Builderu je škola součástí UNICEF programu Rights Respecting School. Děti mají ve škole hlas a mohou ovlivňovat dění prostřednictvím School Council, kam jsou voleni dva žáci z každé třídy na jeden rok. I ostatní žáci se podílejí na udržování hladkého chodu školy formou služeb, které udržují pořádek např. na školním dvoře s velkým hřištěm a eko týmu. Škola je dále součástí programu Debate Mate a usiluje tak o zlepšení sociální mobility výukou klíčových dovedností prostřednictvím mimoškolních debatních programů. V rámci Skills Builderu je pro vyučující zajištěno každoroční školení a schůzky s britským metodikem 2–3krát za školní rok. Vizí školy je poskytovat kvalitní vzdělání všem dětem bez ohledu na jejich sociální původ a snaží se děti vybavit do života a zapojit do života místní komunity.

Seminář v Enabling Enterprise – The Skills Builder Partnership

Odpolední seminář v centrále Skills Builderu vedený britským metodikem Jamesem Prideaux byl zaměřený na reflexi naplňování Zásad pro dobrou praxi rozvoje měkkých dovedností, uvedení metodiky Skills Builder do širšího kontextu – vznik, rozšíření a využití metodiky v mezinárodním měřítku. Seminář byl veden formou prezentace a následné diskuze účastníků stáže s britským metodikem prostřednictvím tlumočnice.

Zhodnocení a výstupy

Vyučující měli možnost vidět přímou pedagogickou činnost a hovořit s dětmi i pedagogickými pracovníky (vyučující, asistenti, vedení) škol a nahlédnout do učebních materiálů, což vnímali jako klíčové pro jejich další práci na implementaci metodiky Skills Builder do jejich výuky a prostředí školy. Navštívené školy měly dobře nastavený systém organizace, ve kterém všichni spolupracují a mají stejný cíl – kvalitní vzdělání pro všechny žáky. Na základě vlastních pozorování a společné diskuse dospěli vyučující k závěru, že k dobrým výsledkům při rozvoji měkkých dovedností vede cesta přes systematické, plošné a dlouhodobé začlenění rozvoje měkkých dovedností do výuky, která je vedena tak, že děti mají možnost si dovednosti hned prakticky vyzkoušet a následně uplatnit i mimo školu.

3.3.7. Školení lektorek metodiky a Skills Builder Akcelarátor

Před ukončením projektu jsme hledali nejefektivnější možnosti zajištění udržitelnosti a dalšího šíření metodiky Skills Builder do českých základních škol. Jako klíčovou cestu jsme zvolili proškolení

lektorek, které metodiku budou moct předávat dále a podporovat další vyučující při jejím zavádění i po ukončení pilotáže. Na základě zkušeností z pilotáže jsme vytvořili roční program podpory zavádění metodiky Skills Builder do prostředí českých základních školy - Skills Builder Akcelerátor.

Školení lektorek metodiky Skills Builder

Dvoudenní školení (12 x 45 min.) bylo zážitkově a prakticky zaměřené a bylo založeno na konstruktivistické pedagogice. Kurz byl strukturován do pěti bloků, které se zaměřovaly na praktické aspekty lektorské a mentorské práce, od neverbální komunikace a budování vztahu s účastníky přes řešení obtížných situací, využití moderních výukových aplikací, až po evaluaci a zpětnou vazbu. Během celého kurzu účastnice procházely aktivitami, které jim umožňovaly prakticky aplikovat dovednosti a techniky, o kterých se učí. Proškolení lektorek pro metodiku Skills Builder zahrnovalo i dobrou praxi zavádění metodik zjištěnou v průběhu realizace projektu a výzkumu a díky tomu bude možné i nadále efektivně s metodikou pracovat v prostředí českých škol. Proškoleny bylo 10 lektorek. Pro úspěšné absolvování kurzu každá lektorka musí připravit a odvést workshop představující základní principy a práci s metodikou Skills Builder v délce 90 minut.

Témata školení lektorek (říjen 2023):

Metodiky Skills Builder a její klíčové komponenty • důležitost rozvoje základních měkkých dovedností; • úloha Vzdělávacího plánu a zásad rozvoje měkkých dovedností metodiky SB.
Vzdělávací plán Skills Builder • 8 základních měkkých dovedností – stručná charakteristika; • postupný rozvoj dovedností v 16 krocích.
Kdo jsem jako lektor – mé silné stránky a má lektorská vize
Práce s cíli lektora • dynamika skupiny; • náročné situace a jak s nimi pracovat.
Úzká místa zavádění metodiky do praxe a jejich překonávání • práce ve skupinách: identifikace úzkých míst a návrhy možných cest řešení; • úloha Skills Leadera (koordinátora implementace programu).
Závěrečná reflexe a diskuze

Skills Builder Akcelerátor

Na základě ověřené struktury z Velké Británie a zkušeností a výstupů z pilotního projektu vytvořil projektový tým Scholy Empririca komplexní roční program zavádění metodiky Skills Builder do prostředí české základní školy – **Skills Builder Akcelerátor**.

Cílem tohoto ročního programu je vytvořit společně se zástupci zapojených škol udržitelnou a dlouhodobou strategii rozvoje měkkých dovedností žáků, proškolit pedagogický sbor a dovést školu k získání mezinárodního certifikátu Skills Builder na bronzové úrovni určeného pro školy, které začínají systematicky rozvíjet měkké dovednosti žáků.

4. Práce s rodiči

Spolupráce s rodiči při zavádění metodiky Skills Builder je dalším důležitým aspektem pro efektivní rozvoj měkkých dovedností žáků. Metodici se zaměřili na podporu vyučujících v hledání cest, jak s rodiči ve školách spolupracovat, jakým způsobem rodiče o metodice informovat a jak je zapojit, aby se mohli aktivně podílet na rozvoji měkkých dovedností svých dětí a dokázali sami i společně se svými dětmi následně sledovat pokroky v měkkých dovednostech ve svém každodenním životě. Studie (Kashefpakdel, Ravenscroft, Percy, 2021) prokázala, že žáci, jejichž rodiče se významně podíleli na jejich vzdělávání, vykazali vyšší skóre v rozvoji měkkých dovedností. Díky zapojení rodičů rozvíjeli aktivně své dovednosti nejen ve škole ale i mimo ni. Zapojení rodičů má také vliv na míru sebedůvěry dětí právě v uplatňování jejich získaných dovedností. Měkké dovednosti totiž děti mohou aktivně rozvíjet nejen ve škole, na kroužcích, ale i při rodinných akcích či aktivitách, při práci v domácnosti nebo péči o druhé (př. seniory, mladší sourozence).

4.1. Od informování k přímému zapojení rodičů

Nejprve bylo nutné, aby vyučující rodičům vysvětlili, proč se při výuce zaměřují na rozvoj měkkých dovedností a že důrazem na měkké dovednosti není ubírána dětem šance v životě (ačkoli nebude tolik času na probrání či procvičení učiva), ba naopak.

Možné způsoby podpory informovanosti a zapojení rodičů:

Obrázek č. 1: Plakáty dovedností na nástěnce na chodbě ZŠ

- Na třídních schůzkách, webových stránkách školy nebo prostřednictvím rodičovské online/offline kavárny mohou pedagogové metodiku a její principy rodičům představit. Je také vhodné umístit plakáty s logy dovedností mj. i do prostor školy, kam se běžně dostanou rodiče, např. hlavní chodba, a zvyšovat tak povědomí rodičů žáků o dovednostech, které cíleně ve škole rozvíjíte.



Zdroj: ZŠ Vorlina, Vlašim.

- Ve školním zpravodaji, na sociálních médiích či platformách pro domácí výuku je možné ocenit úspěchy dětí v rozvoji měkkých dovedností a povzbudit rodiče, aby sdíleli úspěchy dětí v rozvoji dovedností i mimo školu: v rámci zájmových kroužků, rodinných aktivit apod.
- Při událostech typu "Den otevřených dveří" či např. v jedné ze škol v Londýně využívají tzv. Walk-in Fridays, kdy mají rodiče možnost nahlédnout do průběhu výuky s důrazem na rozvoj měkkých dovedností.
- Metodici nabídli školám/vyučujícím, kteří prošli školením, k dispozici informační dopisy pro rodiče ke konkrétním dovednostem, doplněné o tipy na možnosti cíleného rozvoje dovedností v domácím prostředí.

- Vyučující mohou zvát rodiče do školy za účelem představení jejich povolání. Například na jedné z navštívených škol v rámci stáže vyučujících v Londýně děti před návštěvou rodiče ve škole vymýšlí a zapisují otázky, co by je zajímalo. Při návštěvě se snaží zjistit, jaké dovednosti jsou pro danou profesi důležité a jak je rodič uplatňuje.

Obrázek č. 2: Dotazník pro rodiče

<i>Responsibilities:</i> <i>What do they do in their job?</i>	<i>Skills:</i> <i>Which skills do they use?</i>
He used creativity... when he's imaging... what he should put in the game.	       
He uses teamwork... when he's making ideas.	       
He stays positive when... there is something... wrong with the game.	       
He uses leadership when... he has to bring people... together and when he has to make the game better.	       

Zdroj: Wolf Fields Primary School, Londýn – aktivita Ask me about my job.

- Ve Velké Británii se také osvědčila spolupráce s lokálními firmami, a tak se nabízí myšlenka, jaké firmy jsou v okolí školy, nebo ve kterých pracují rodiče dětí, které by mohly se školami spolupracovat a formou workshopů cíleně napomáhat rozvoji konkrétních měkkých dovedností u dětí.
- V době Covidu pilotovala organizace Schola Empirica se zapojenými školami projekt Výzvy, který cílil na domácí vzdělávání. Jedná se o týdenní výzvy, koncipované tak, aby byly zábavné, poutavé a interaktivní a zaměřují se na budování určité jedné dovednosti. Otázky k zamyšlení rozlišují úroveň žáků do čtyř úrovní – začátečník, středně pokročilý, pokročilý a expert.

Obrázek č. 3: Výzva pro žáky

VÝZVA: **týmová práce**

Připrav se na krásné jarní a letní dny a uspořádej rodinný piknik doma! Společně se rozhodněte, kde piknik uspořádáte, jaké jídlo si připravíte a na čem budete sedět. Zapojte do příprav všechny členy rodiny.

Začátečník (úroveň kroku 0 - 3)	Kdy je pro tebe snadné nebo naopak náročné spolupracovat s ostatními?	
Středně pokročilý (úroveň kroku 4 - 7)	Podařilo se ti při rozhodování přispět i svými nápady?	
Pokročilý (úroveň kroku 8 - 11)	Proč a jaký má význam podporovat druhé?	
Expert (úroveň kroku 12 - 15)	Proč je důležité přemýšlet o nápadech druhých a přiznat jim důležitost?	

Zdroj: FB Schola Empirica .

Formy, jakými lze s výzvami pracovat, mohou být různé. Pokud je vyučující běžně v kontaktu s rodiči na týdenní/denní bázi, může jim výzvy představovat současně s těmito informačními emaily či je umisťovat na platformu pro domácí výuku nebo na webové stránky školy. Následně žáci individuálně plní aktivity a zasílají/předávají dokumentaci své práce – tj. fotografie, nahrávky, vyučujícímu. Žáci mohou svoji práci na výzvách hodnotit v záznamnících pro pokrok a vyučující následně poskytují zpětnou vazbu, čímž posiluje povědomí o pokroku v dovednosti. Výzvy neboli Skills Challenges jsou také k dispozici na britských webových stránkách v anglickém jazyce <https://www.skillsbuilder.org/homelearning/skills-challenges>.

5. Kompatibilita metodiky s RVP

V posledních dvaceti letech se svět neustále a velice dynamicky vyvíjí a proměňuje, což má zásadní dopad na všechny aspekty našeho života, včetně vzdělávání. Tento neustálý vývoj vyžaduje, aby i vzdělávací systémy byly flexibilní a přizpůsobovaly se měnícím se potřebám a požadavkům společnosti. Aby dnešní děti získaly v době své školní docházky to podstatné pro uplatnění v budoucím životě, je třeba zásadních změn v podobě stávajících forem vzdělávání. Nutnou reakcí na tuto situaci je zásadní revize rámcových vzdělávacích programů také v České republice, která v současné době probíhá. Její základy tvoří vládní strategie 2030+. Samotný proces revize má za cíl nejen aktualizovat obsah vzdělávání, ale také způsob, jakým se žáci učí a jsou hodnoceni. V době psaní této zprávy je revize před svým dokončením.

Nové RVP si klade za cíl provzdušnění a zpřehlednění učiva, klíčové je však to, že klade důraz na rozvoj klíčových kompetencí žáků, které by mělo tvořit rámec vzdělávání v každém předmětu. Metodika Skills Builder je univerzálním nástrojem rozvoje měkkých dovedností a je plně v souladu s klíčovými kompetencemi představenými v pracovních materiálech k novému RVP.

Co může metodika Skills Builder přinést vyučujícím je podpora v podobě snadno využitelných a ověřených metodických materiálů jak pro plánování výuky, tak pro práci v hodinách, poskytování zpětné vazby, sledování pokroku a ukotvení terminologie do každodenní praxe. Skills Builder může být pro vyučující relevantním nástrojem pro realizaci klíčových kompetencí v jejich každodenní praxi.

Vzdělávací plán Skills Builder představuje strukturu, jak lze postupně rozvíjet jednotlivé dovednosti a kompetence žáků od začátečnické úrovně v kroku 0. Přes další kroky je vede do úrovně středně pokročilý, pokročilý až do nejvyšších úrovní popsanych jako cílový stav ve výstupech RVP. Poskytuje tak vyučujícím i žákům mapu, kudy se vydat na cestě za rozvojem dovedností s vyznačením dílčích úseků cesty.

Metodika Skills Builder má potenciál významně obohatit učební proces, neboť umožňuje žákům lépe pochopit a internalizovat učivo díky praktickému využití a rozvoji dovedností, které jsou pro ně relevantní. Navíc podpora v podobě metodiky Skills Builder dává učitelům cenné nástroje, jak učinit výuku efektivnější a přínosnější pro žáky.

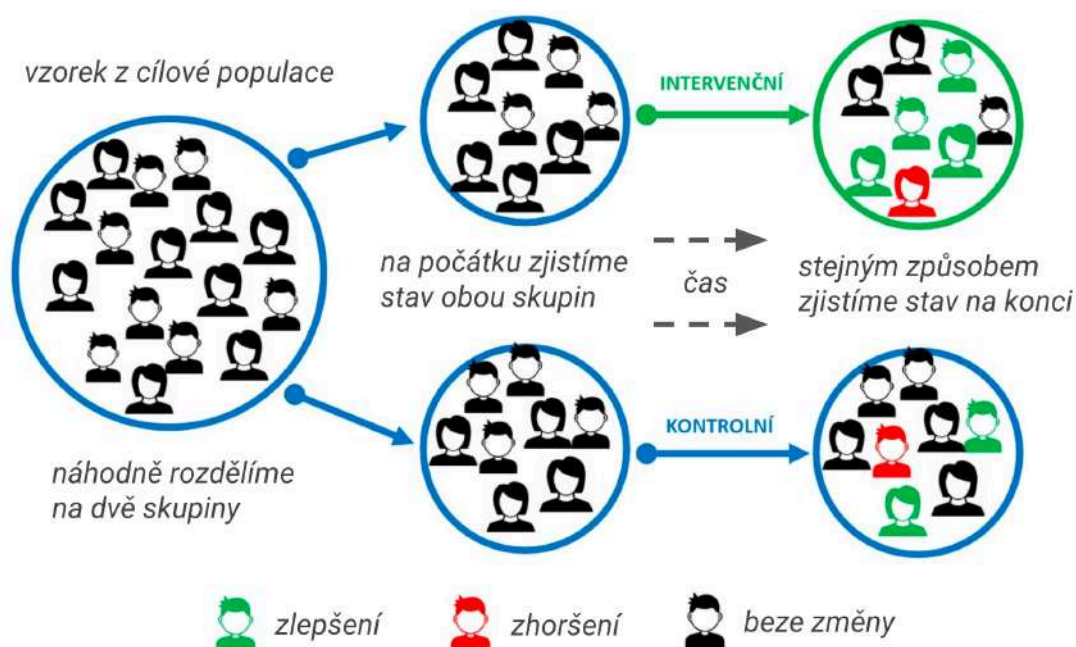
6. Evaluace

Adaptaci a pilotní implementaci zahraničních vzdělávacích metodik organizace Schola Empirica vždy doplňuje také podrobnou evaluací celého procesu. Kromě toho v rámci výzkumné části projektu měříme i dopad, který zavedení samotné intervence má podle dostupných důkazů přinést. Cílem je ověřit, jestli tomu tak bylo i v našich podmínkách, a případně identifikovat faktory, které by mohly kýžený efekt ještě více podpořit.

Představovaná evaluace, již podrobněji popíšeme na následujících stranách, zahrnovala celou řadu aktérů, podle kterých tuto kapitolu budeme členit. Po celou dobu trvání projektu jsme zkoumali vývoj řady aspektů jak u samotných žáků, tak i jejich učitelů a rodičů.

6.1. Žáci

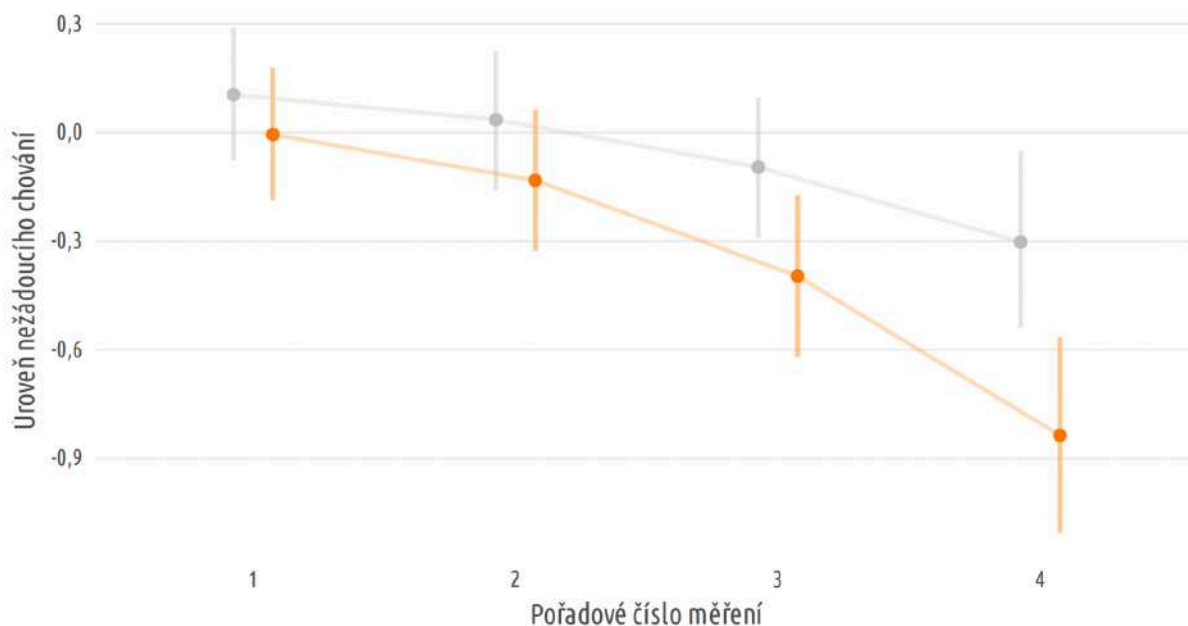
Z pohledu evaluace byli žáci hlavní skupinou, u níž jsme dopad metodiky Skills Builder sledovali. Jelikož se žáci ve zkoumaných oblastech, které v detailu popíšeme níže, přirozeně vyvíjejí, sledovat změnu pouze v jedné intervenční skupině by mohlo poskytnout falešně pozitivní výsledky o metodice. V této dopadové evaluaci proto kromě intervenční skupiny, která s metodikou Skills Builder pracuje, sledujeme i podobnou skupinu škol, v nichž pedagogové pracovali jako obvykle. V ideálním případě bychom školy do těchto skupin přiřazovali náhodně (viz obrázek 1), aby se na počátku v žádném ohledu systematicky nelišily a aby jediným rozdílem bylo to, zda pracují s metodikou, či nikoliv. V pedagogickém výzkumu je to ale obtížné, a tak odlišnosti škol bereme v potaz při analýze (viz níže). Snažíme se tedy odpovědět na otázku, zda v intervenčních školách došlo v důsledku práce s metodikou k výraznějšímu růstu měkkých dovedností (či poklesu nežádoucího chování) u žáků než ve třídách, v nichž s těmito metodikami nepracují. Takový rozdíl demonstrujeme na obrázku 2.



Obrázek 1: Schéma ideálního výzkumného designu

Co sledujeme?

Důležité je srovnání vývoje **intervenční** a kontrolní skupiny



Obrázek 2: Demonstrace žádoucího rozdílu mezi vývojem výzkumných skupin

6.1.1. Výzkumný soubor

Do evaluace se zapojilo celkem 1 306 žáků z 16 ZŠ (z toho v 5 intervenčních ZŠ bylo 631 žáků). Průměrný věk v době první vlny měření činil 11,54 let pro dívky a 11,60 let pro chlapce. Podíl dívek ve vzorku je 49 %. Školy z obou skupin jsme vybírali tak, aby v ohledech, jako je celková kapacita atp., byly srovnatelné. Všechny školy v našem vzorku pocházejí z Prahy a Středočeského kraje.

Doplňujeme, že v následujícím textu pracujeme s pořadovým číslem měření konkrétních dětí a žáků a ne s „kalendářními“ vlnami. Někteří žáci se totiž zapojili až později v průběhu projektu, a tak bychom srovnávali jedince, kteří mohli být metodikami ovlivněni po různou dobu. Navíc byla situace v 1. vlně sběru dat komplikovaná protipandemickými opatřeními a zejména srovnávací školy se do projektu zapojovaly v poměrně širokém časovém okně, jak je vidět na obrázku 3.

6.1.2. Měřicí nástroje

V rámci kvantitativní evaluace u žáků využíváme 3 mezinárodně používané dotazníkové nástroje:

6.1.2.1. *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997)*

SDQ je stručný screening problémů v socio-emoční oblasti a pozitivního prosociálního chování. Pro první tři třídy¹ používáme verzi hodnocenou pedagogem (zde šlo o jediný nástroj), u starších žáků jsme využili sebesposuzovací formu doplněnou o metody zmiňované níže. Obě formy SDQ postihují 5 dimenzí, z nichž první 4 jsou negativní a pátá pozitivní (žádoucí je zde tedy vyšší skóre).

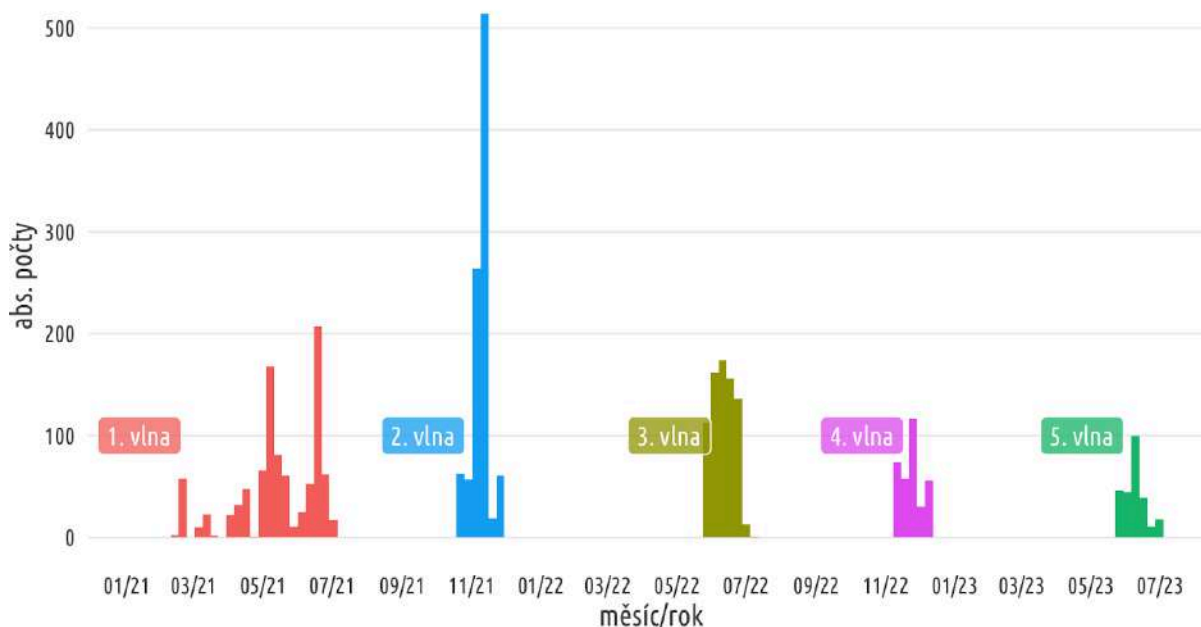
- emocionální symptomy (např. „Mám mnoho obav, snadno se vystraším.“)
- hyperaktivita (např. „Jsem neklidný/á, nevydržím dlouho bez hnutí.“)
- problémové chování (např. „Často se naštvu a ztrácím nervy.“)

¹ Pro maximální návaznost a dostatečný počet měření jsme u žáků z prvních 3 tříd s hodnocením pedagogem pokračovali i ve 4. ročníku. Tito žáci (nízké desítky) pak navíc sami za sebe vyplňovali i zbytek dotazníkové baterie, stejně jako žáci, kteří byli na počátku projektu ve 4. a vyšších ročnících.

- problémy s vrstevníky (např. „*Děti nebo mladí lidé si mě dobírají nebo mě šikanují.*“)
- prosociální chování (např. „*Jsem laskavý/á k mladším dětem.*“)

Počty jednotlivých pozorování v čase

A jejich kategorizace do „kalendářních“ vln měření



Obrázek 3: Vlny měření v čase

6.1.2.2. Locus of Control Scale (LoC; Suárez-Álvarez et al., 2016)

Jde o psychologický konstrukt vyjadřující přesvědčení člověka o své schopnosti kontrolovat, řídit či mít vliv na události ve svém životě. Děti jsou od narození závislé na okolí, kontrolu získávají časem skrze zkušenost. Pokud se často setkávají s tím, že se na základě *jejich* činnosti okolí mění, mají tendenci věřit, že mají kontrolu nad svým životem (tj. mají „interní LoC“). Když se naopak na základě jejich činnosti nic nezmění, mají tendenci změnu přisuzovat náhodě nebo jiným lidem (tj. „externí LoC“). Z této metody tedy vyplývají následující dvě dimenze a žádoucí je skórovat výše v té *interní*:

- interní (např. „*To, co mám, získávám vlastním úsilím (snahou).*“)
- externí (např. „*Budoucnost je předem daná.*“)

6.1.2.3. Self-Efficacy Questionnaire for Children (SE; Muris, 2001) – zkrácená verze

Konstrukt self-efficacy se do češtiny někdy překládá jako „*vnímaná vlastní účinnost*“ a je velmi blízký pojmu „sebevědomí“. Narozdíl od sebevědomí se však self-efficacy nezabývá globálním hodnocením sebe sama, ale vnímáním a důvěrou ve svoji vlastní schopnost zvládat konkrétní situace, výzvy či úkoly. Jde o přesvědčení žáka, že něco úspěšně zvládne. Pro naše účely jsme vybrali inventář posuzující tři oblasti self-efficacy:

- sociální (např. „*Jak se ti daří udržet si kamarády?*“);
- emoční (např. „*Jak se ti daří zlepšit si náladu, když se ti stane něco nepříjemného?*“);
- akademickou (např. „*Jak se ti daří soustředit se na učení, když je kolem spousta jiných zajímavějších věcí?*“).

Dále jsme zahrnuli několik menších škál postihujících vybrané proměnné, na které metodiky implementované projektem také cílí. Škály jsou z mezinárodního šetření PISA 2018 (Organisation for Economic Co-operation and Development, n. d.).

- **Motivace k úspěchu** – zejm. akademickému, ambicióznost
- **Řešení problémů** – vnímání dovednosti řešit problémy různého charakteru
- **Resilience** – psychická odolnost, schopnost čelit nepříznivým situacím, zvládat a překonávat je.

6.1.3. Statistická analýza dat

Postup analýzy a výběr statistických metod motivuje zejm. povaha sledovaných výstupů, kterými jsou v našem případě psychologické konstrukty či koncepty. Tyto tzv. *latentní proměnné* nejsou přímo měřitelné a odhady úrovní žáků v jednotlivých oblastech vždy do určité míry zatěžuje chyba měření (American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education [AERA, APA & NCME], 2014). Nejistotu v odhadu nechceme ignorovat², ačkoliv námi zvolené nástroje vykazují i na aktuálním vzorku relativně uspokojivé hodnoty spolehlivosti měření (reliability)³. Pro zohlednění nejistoty pracujeme s tzv. *plausible values* (PV), které z praktických důvodů statisticky modelujeme v rámci paradigmatu bayesovské statistiky. Jelikož se jedná o pokročilejší a v rámci evaluace netypické metody a postupy, krátce je přiblížíme níže.

6.1.3.1. Plausible values

V tzv. International Large Scale Assessment (ILSA) výzkumech je běžné a svým způsobem nevyhnutelné, že chyba měření konkrétních žáků dosahuje relativně vysokých hodnot (viz např. Rutkowski et al., 2014; Straková, 2016; Wagemaker, 2020). Každý žák totiž v ILSA šetřeních dostane jen malou část testů či dotazníků, které jsou v plné podobě pro jednotlivce neúnosně rozsáhlé. Naše dotazníková baterie byla však kratší, a tak všichni žáci v dané věkové skupině dostali stejné položky.

Pokud bychom pracovali s přímými výsledky, naše závěry by byly do značné míry zkreslené a např. rozdíl mezi chlapci a dívkami by vyšel statisticky významný, přestože rozdíl v měřené dovednosti by ve skutečnosti neexistoval. PV problém zjednodušeně řečeno řeší tak, že se pro každého žáka vygeneruje několik možných hodnot reflektujících nejistotu v odhadu – u spolehlivého měření budou všechny téměř identické, u méně spolehlivého se budou lišit. Výsledné „sady“ PV se analyzují zvlášť a výsledky se podle určitých pravidel sjednotí. Syntéza výsledků jednotlivých „podanalýz“ je u komplexnějších statistických modelů poměrně složitá, ale v rámci bayesovské statistiky jde o téměř triviální problém.

6.1.3.2. Bayesovská statistika

Veškeré analýzy z výše naznačených důvodů provádíme s využitím bayesovského paradigmatu. Tento pohled kombinuje naše apriorní znalosti o tématu s daty, která jsme získali. Výsledkem je tzv. posteriorní distribuce udávající pravděpodobnost nějakého parametru⁴ v populaci (např. již

² V praxi se ale chyba měření latentních proměnných bohužel stále příliš neřeší. Výzkumníci se otázce většinou vyhnou výběrem nástroje s pokud možno co nejvyšší reliabilitou a takto minimalizovanou chybu měření považují za bagatelní – ale spolehlivost ani těch nejlepších nástrojů není zdaleka stoprocentní.

³ Poměrně nízkou reliabilitu přirozeně vykazují škály *Motivace*, *Resilience* a *Řešení problémů*, které jsou tvořené pouze několika málo položkami. Zde je reflektování chyby měření stěžejní.

⁴ Skutečná hodnota v populaci se přímo „parametr“ nazývá.

zmiňovaného rozdílu mezi pohlavími). Na rozdíl od běžné, frekventistické statistiky nemají odhadované parametry v populaci jen jednu fixní hodnotu, ale jsou popisovány jako rozložení hodnot s různou pravděpodobností.

Vyzdvihovanou výhodou je přirozenost interpretace – můžeme např. hovořit o pravděpodobnosti určité hypotézy (nikoliv o pravděpodobnosti stejných či extrémnějších dat za předpokladu platnosti nulové hypotézy, jako je tomu v případě tradiční statistiky). Podobně bayesovský interval spolehlivosti (tzv. *credible interval*) přímo říká, že do něj odhadovaný parametr s nějakou pravděpodobností spadá (tradiční interval spolehlivosti buď skutečnou hodnotu parametru obsahuje, nebo ne⁵).

Testování hypotéz, které nabídneme níže, v bayesovské statistice funguje také odlišně. V případě jednostranných hypotéz, které v této příloze používáme, nás zajímá posteriorní pravděpodobnost toho, že se zkoumaný parametr v dané oblasti nachází (tj. že je např. větší než 0). Pokud taková pravděpodobnost překročí nějakou hranici (např. běžných 95 %), můžeme ji vnímat jako významnou – ale nejde o statistickou významnost v tradičním pojetí (v klasické statistice bychom hypotézu buď zamítli, nebo ponechali v platnosti; zde intuitivně sledujeme přímo její pravděpodobnost).

Jinou často sledovanou hodnotou je tzv. Bayesův faktor (BF), který zjednodušeně řečeno ukazuje, kolikrát je určitá hypotéza pravděpodobnější než druhá. V případě našich jednostranných hypotéz jde jednoduše o poměr posteriorních pravděpodobností. Pokud je $BF > 1$, evidence svědčí ve prospěch zkoumané hypotézy (v našem případě **jde vždy o hypotézu, že se intervenční skupina vyvíjela lépe než srovnávací** – BF tedy chceme mít vždy vyšší než 1). Podle velikosti BF navíc můžeme s pomocí konvenčních pravidel (Jeffreys, 1998) interpretovat míru evidence, kterou nám data poskytují.

6.1.4. Výsledky

Pro průběžné vyhodnocení efektu intervence jsme odhadli celkem 18 statistických modelů (každou oblast vícedimenzionálních nástrojů modelujeme separátně, pro největší dotazník SDQ máme navíc 3 datové zdroje). Pro všechny modely jsme uvažovali 4 individuální vlny (jen malá část žáků má 5 souvislých měření a odhad na všech datech je nestabilní). Hypotézy, které jsme pro každý model ověřovali, jsou tedy vždy tři – první srovnává rozdíl mezi vývojem intervenční a srovnávací skupiny mezi 1. a 2. měřením, druhá srovnává rozdíl v posunu od 1. měření až po 3. atp. Celkem jsme tedy posuzovali 54 takových hypotéz⁶.

Pro každou z hypotéz jsme spočítali Bayesův faktor a podle Jeffreyse (1998) jsme jej interpretovali. Po vyřazení efektů s velmi slabou evidencí (anecdotal evidence) jsme dospěli k 18 hypotézám, které jsou daty podpořené alespoň středně silně (moderate evidence).

Nejzásadnější efekty jsme identifikovali u inventáře SDQ, přičemž pozitivní dopad měla metodika Skills Builder ve všech sledovaných oblastech SDQ u žáků prvních třech tříd (tito byli hodnoceni pedagogem). Největší efekty v rámci SDQ zaznamenala metodika v oblasti prosociálního chování a problémových vztahů s vrstevníky. K výraznějším efektům došlo až v samotném závěru měření. V ostatních oblastech se přesvědčivá soustavná a dlouhodobá změna po dobu trvání projektu buď neprojevila, nebo byl efekt opačný, než jsme teoreticky předpokládali. To byl případ zejm. tzv. akademické self-efficacy (tj. vnímané důvěry ve svoji vlastní schopnost zvládat s úspěchem studijní úkoly a výzvy). Tento efekt byl však v porovnání s výše zmiňovanými, pozitivními dopady poměrně malý a se 4. měřením se dále snížil. Všechny posuzované hypotézy shrneme v tabulce 1.

⁵ Např. 95% interval spolehlivosti v tradiční frekventistické statistice říká, že 95 % stejně konstruovaných intervalů bude skutečnou hodnotu parametru obsahovat a 5 % nikoliv.

⁶ V bayesovské statistice není zapotřebí výsledky takového množství hypotéz upravovat, což by neplatilo pro frekventistické testování hypotéz.

Tabulka 1: Efekty se střední a vyšší evidencí (tučně vyznačené hodnoty BF indikují evidenci ve prospěch intervenční skupiny)

Vyplnil	Dotazník	Dimenze	Porovnání	BF	Post. pst	Síla evidence
učitel	SDQ	Problémové chování	1. vs 3. měření	3,24	0,76	střední
učitel	SDQ	Emocionální symptomy	1. vs 3. měření	3,92	0,80	střední
učitel	SDQ	Hyperaktivita/nepozornost	1. vs 3. měření	22,03	0,96	silná
učitel	SDQ	Problémové vztahy s vrstevníky	1. vs 4. měření	13,88	0,93	silná
učitel	SDQ	Prosociální chování	1. vs 4. měření	17,88	0,95	silná
žák	SE	Akademická	1. vs 2. měření	1 / 3,08	0,25	střední
žák	SE	Akademická	1. vs 3. měření	1 / 21,21	0,05	silná
žák	SE	Akademická	1. vs 4. měření	1 / 3,85	0,21	střední
žák	SDQ	Problémové chování	1. vs 4. měření	1 / 3,32	0,23	střední
žák	SE	Emocionální	1. vs 2. měření	1 / 3,37	0,23	střední
žák	SE	Emocionální	1. vs 3. měření	1 / 6,04	0,14	střední
žák	SDQ	Hyperaktivita/nepozornost	1. vs 3. měření	1 / 3,31	0,23	střední
žák	LOC	Interní	1. vs 4. měření	1 / 5,02	0,17	střední
žák	MOT	—	1. vs 2. měření	4,57	0,82	střední
žák	MOT	—	1. vs 4. měření	1 / 3,58	0,22	střední
žák	SDQ	Prosociální chování	1. vs 2. měření	8,80	0,90	střední
žák	SDQ	Prosociální chování	1. vs 4. měření	1 / 5,05	0,17	střední
žák	PROB	—	1. vs 3. měření	3,05	0,75	střední

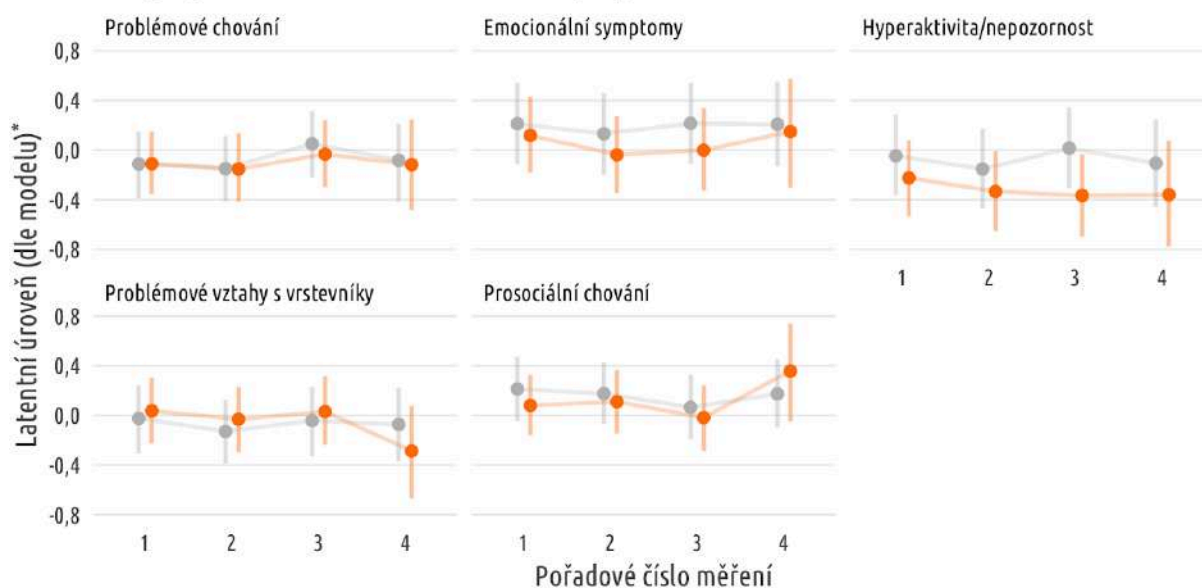
Pozn. BF – Bayesův faktor; post. pst – posteriorní pravděpodobnost hypotézy



Níže pro všechny zmiňované efekty nabízíme také grafy. Nejedná se o jednoduché deskriptivní souhrny, ale o výstup statistického modelu, který jsme použili i k ověřování výzkumných hypotéz (někdy se uvádějí jako grafy „podmíněných efektů“). Jelikož ve všech modelech zahrnujeme také věk žáka a jeho pohlaví, vývoj obou skupin v grafech ukazujeme na průměrně starých jedincích; jelikož nelze „zprůměrovat“ pohlaví, zobrazujeme vývoj pro dívky. Pro chlapce je vývoj dle modelu naprosto identický, jen hodnoty jsou obecně nižší, nebo vyšší (např. v oblasti hyperaktivity/nepozornosti mají chlapci hodnoty pravidelně vyšší).

Socioemoční dovednosti – ZŠ, hodnocení učitelem

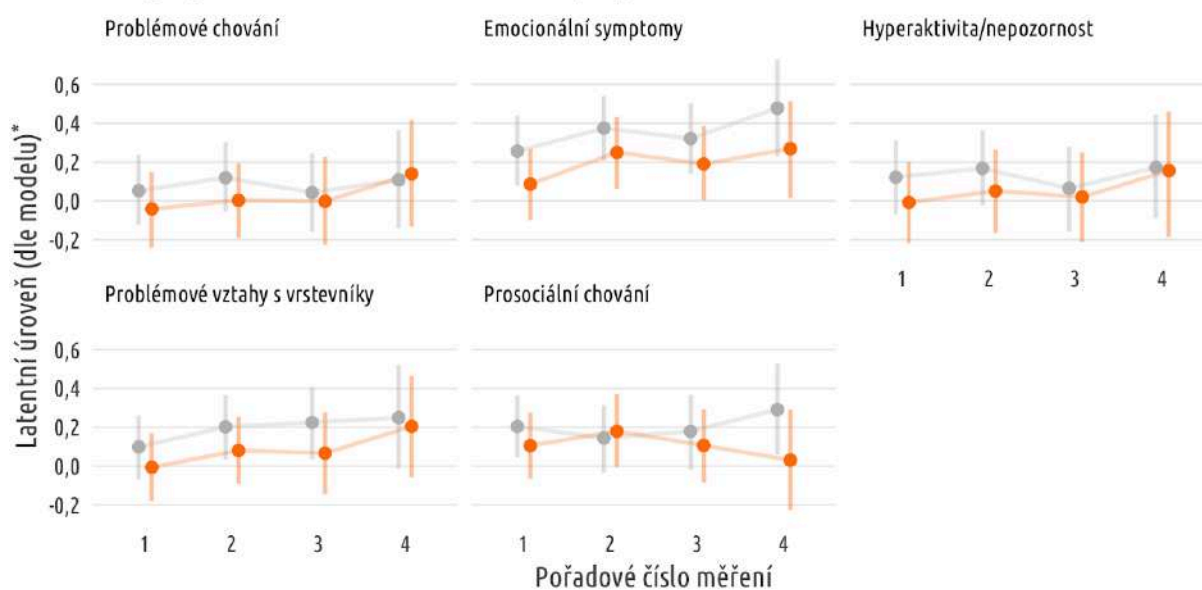
Srovnání vývoje **intervenční** a **kontrolní** skupiny



*Hodnoty z 5 sad plausible values. Graf zobrazuje predikce statistického modelu pro dívky průměrného věku. Chybové úsečky znázorňují 95% interval „kredibility“.

Socioemoční dovednosti – ZŠ, hodnocení žákem

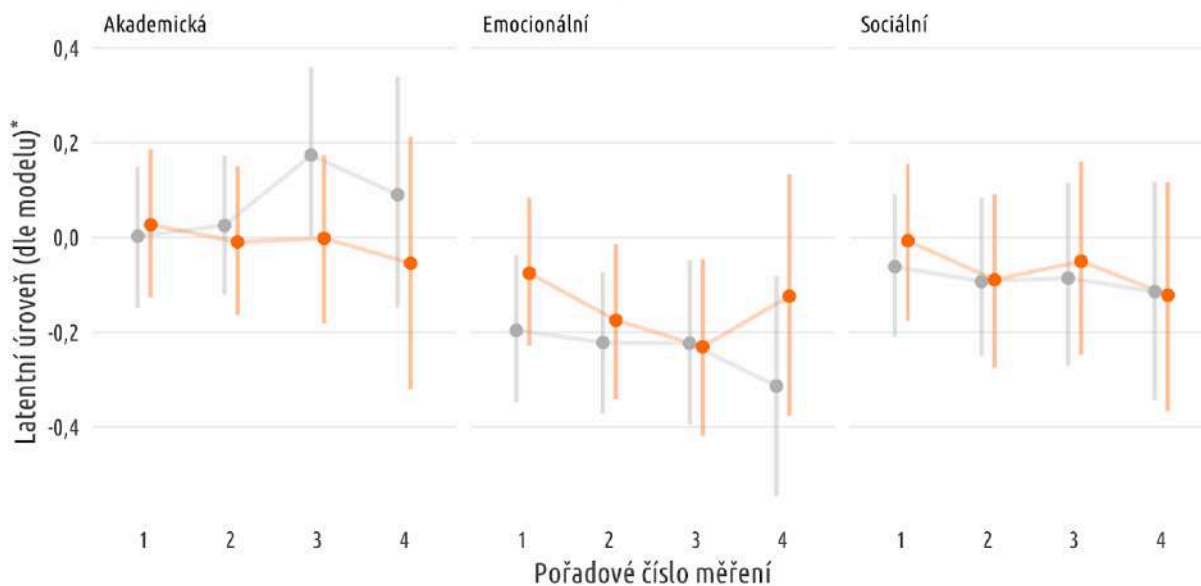
Srovnání vývoje **intervenční** a **kontrolní** skupiny



*Hodnoty z 5 sad plausible values. Graf zobrazuje predikce statistického modelu pro dívky průměrného věku. Chybové úsečky znázorňují 95% interval „kredibility“.

Self-efficacy – ZŠ, hodnocení žákem

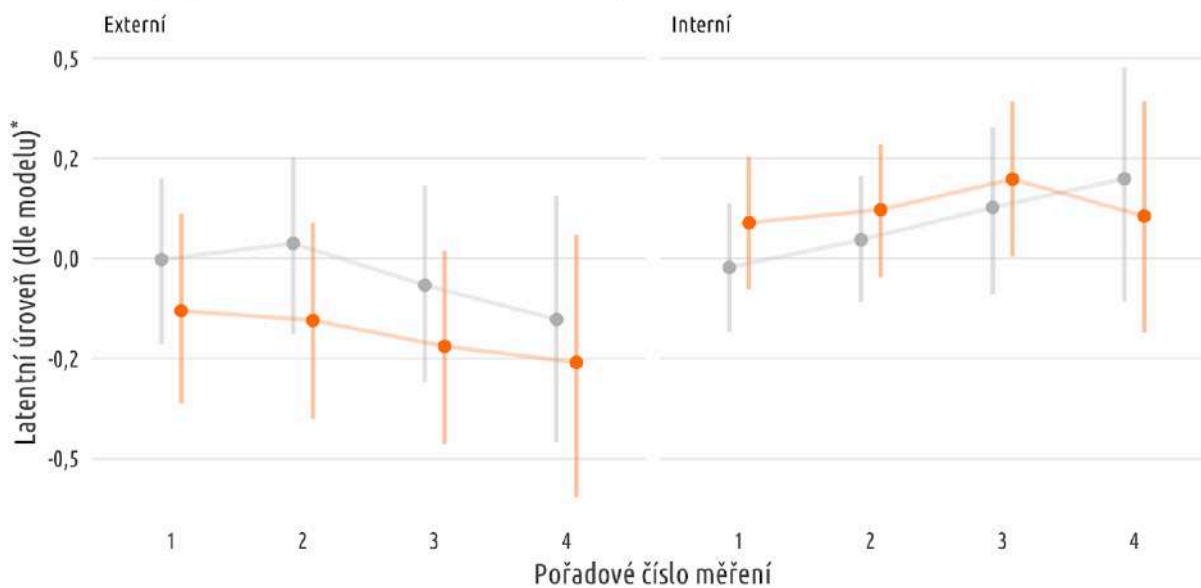
Srovnání vývoje **intervenční** a kontrolní skupiny



*Hodnoty z 5 sad plausible values. Graf zobrazuje predikce statistického modelu pro dívky průměrného věku. Chybové úsečky znázorňují 95% interval „kredibility“.

Locus of Control – ZŠ, hodnocení žákem

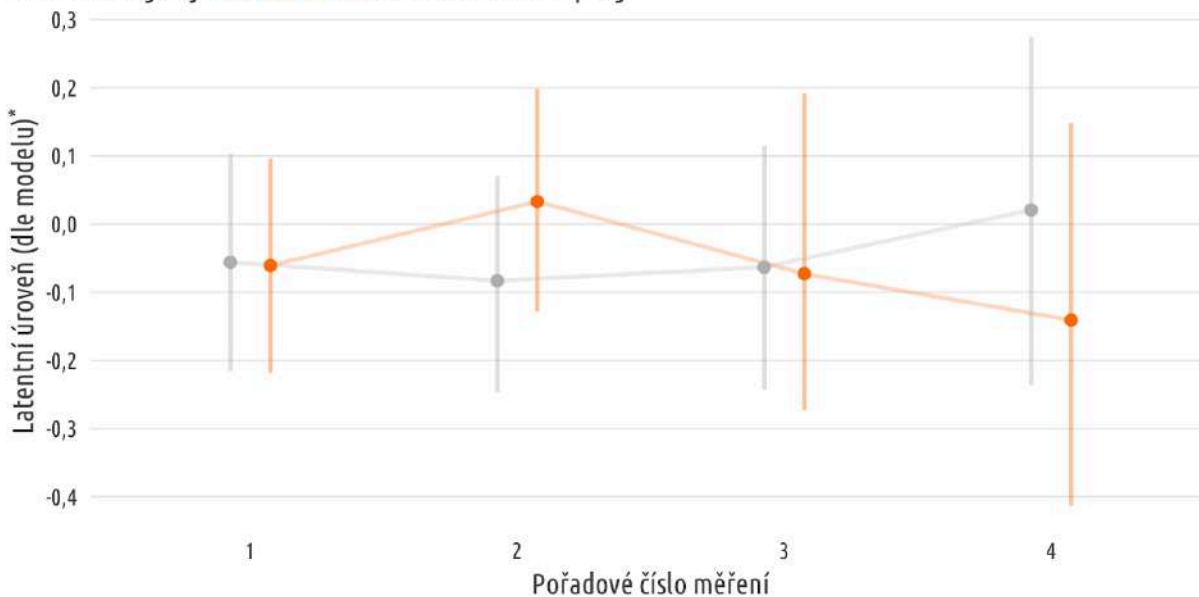
Srovnání vývoje **intervenční** a kontrolní skupiny



*Hodnoty z 5 sad plausible values. Graf zobrazuje predikce statistického modelu pro dívky průměrného věku. Chybové úsečky znázorňují 95% interval „kredibility“.

Motivace k úspěchu – ZŠ, hodnocení žákem

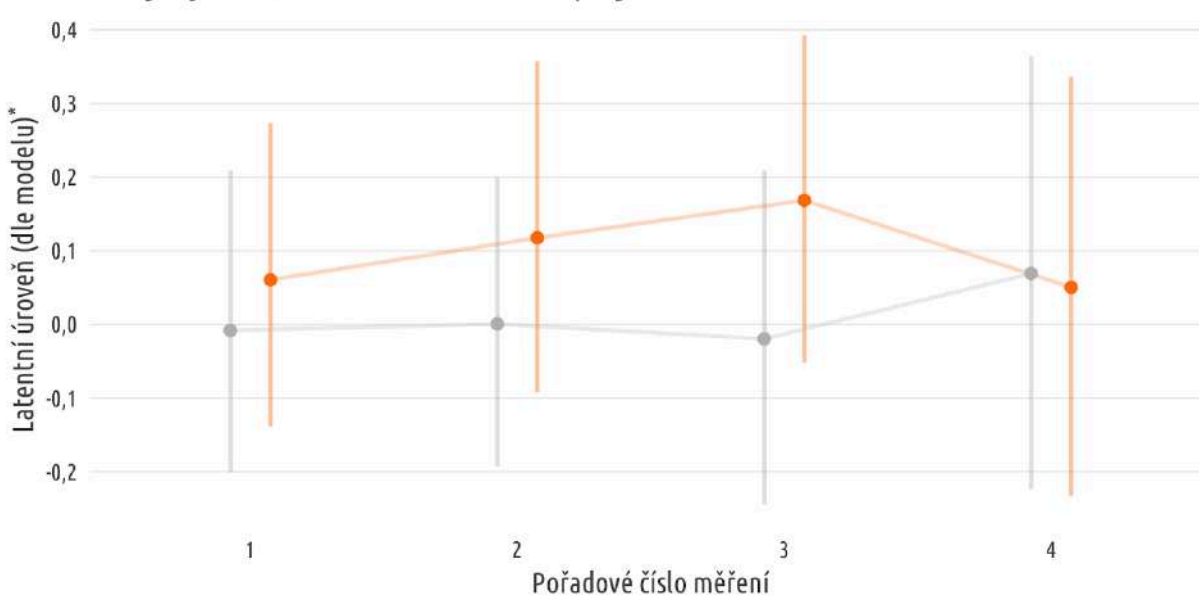
Srovnání vývoje **intervenční** a kontrolní skupiny



*Hodnoty z 5 sad plausible values. Graf zobrazuje predikce statistického modelu pro dívky průměrného věku. Chybové úsečky znázorňují 95% interval „kredibility“.

Řešení problémů – ZŠ, hodnocení žákem

Srovnání vývoje **intervenční** a kontrolní skupiny



*Hodnoty z 5 sad plausible values. Graf zobrazuje predikce statistického modelu pro dívky průměrného věku. Chybové úsečky znázorňují 95% interval „kredibility“.

6.1.5. Diskuse

Přestože byla plánovaná realizace projektu, v rámci kterého jsme na vzorku základních škol postupně metodiku Skills Builder zaváděli, významně zasažena pandemií covid-19, podařilo se nám provést vůbec první takto komplexní evaluaci metodiky a v rámci její kvantitativní části u žáků zachytit některé významné pozitivní efekty. Pokud výše prezentované výsledky zasadíme do kontextu našich předchozích výzkumů (Koutná et al., 2022; Koutná et al., 2024; Vyhnánková, Havrdová, 2019), můžeme se důvodně domnívat, že bez protiepidemických opatření, která omezovala plánovaná školení pedagogů a celkovou implementaci metodiky, by došlo k výše

popisovaným efektům mnohem dříve a mohly by být ještě silnější. Paralelně s programem Skills Builder jsme totiž ověřovali i metodiku Dobrý začátek pro MŠ, kde byly pozorované efekty mnohem menší než ty, které jsme identifikovali v řadě předchozích projektů, kde byly patrné přesvědčivé pozitivní dopady již v druhém měření (metodiku jsme implementovali a ověřovali takřka stejným způsobem). Pokud bychom tuto diskrepanci „přenesli“ i na evaluaci metodiky Skills Builder, mohli bychom důvodně očekávat mnohem větší efekt i na ZŠ.

Kvantitativní část evaluace každopádně poskytuje důkazy o pozitivním účinku v řadě oblastí v rámci socio-emočních či měkkých dovedností, které jsme měli možnosti pozorovat i v rámci významně omezených podmínek pro samotnou realizaci. Metodika Skills Builder zaznamenala největší efekt v podpoře prosociálního chování žáků a při snižování problémových vztahů s vrstevníky. Věříme, že v navazujících projektech budeme mít možnost metodiku vyhodnocovat podle plánu a že bude mít ještě větší šanci pozitivně ovlivnit žáky v dalších školách.



6.2. Vyučující

Stěžejními aktéry při implementaci a využívání metodiky jsou vedle žáků samotných samozřejmě také pedagogové. Ve výzkumu jsme proto oslovili všechny vyučující žáků zmíněných výše. Opět tedy pracujeme s respondenty z intervenční a srovnávací skupiny. Podobně jako u žáků, také u pedagogů se zaměřujeme na porovnání vývoje sledovaných ukazatelů. Kvůli snížení zátěže učitelek a učitelů jsme však měření v tomto případě provedli jen dvakrát⁷ – před úvodními školeními a na samotný závěr projektu (resp. v ojedinělých případech při vystoupení daného pedagoga z šetření, obvykle při jeho odchodu z dané školy).

Dotazníkové šetření bylo zaměřené na postoje pedagogů k měkkým dovednostem, na využívání různých pro metodiku relevantních prvků výuky, dále na možnosti práce s individuálními potřebami žáků, spolupráci s rodiči a na některé další oblasti.

U pedagogů jsme však vedle dotazníkového šetření uspořádali také fokusní skupiny, abychom se měli možnost seznámit s oblastmi, které jsme v kvantitativní části evaluace nepokryli. Bližší popis podáváme na konci této sekce.

6.2.1. Výzkumný soubor

Celkem se do evaluace zapojilo 71 pedagogů z obou skupin, přičemž intervenční část sestává z 38 vyučujících. Obou vln měření se zúčastnilo 27 pedagogů, z toho 12 z intervenční skupiny. Výsledky níže zakládáme právě na těchto vyučujících, aby případná změna nebyla ovlivněna zapojením jiných respondentů.

V kompletním souboru bylo zastoupeno 87 % žen. V době vstupní vlny byl věkový medián 42 let, přičemž práci pedagoga respondenti vykonávali 12 let (medián). Na konkrétní škole, kde aktuálně respondenti působili, strávili 4 roky (medián). Ve vzorku pedagogů, kteří se zúčastnili obou vln měření, bylo 93 % žen, medián věku byl 43 let a počet let ve školství bylo 13 (z toho 4 roky na současné škole). Tento vzorek se svými sociodemografickými charakteristikami nelišil od úplného souboru a obě výzkumné skupiny byly v těchto proměnných téměř identické.

6.2.2. Měřicí nástroje a metoda vyhodnocení

Využitý dotazník sestával z vlastních položek zaměřených zejména na postoje pedagogů, přičemž položky jsme vytvořili na míru projektu. Vedle postojů jsme zjišťovali využívání různých prvků ve výuce, vnímané kompetence a komunikaci či spolupráci s rodiči.

V první, vstupní vlně vyšlo najevo, že sestavené položky dotazníku hůře mezi jednotlivými pedagogy rozlišují – v drtivě většině položek vyučující volili dvě kategorie, které vyjadřovaly největší souhlas (příp. nesouhlas u negativně položených otázek). Toto reflektujeme při analýze a popisu výsledků, kdy posuzujeme relativní zastoupení většinou jen té nejvíce souhlasné kategorie tak, abychom mohli citlivěji rozlišit nuance v rámci souhlasných postojů. Přesný postup vždy uvádíme v poznámce daného grafu. Jelikož položky tvoří standardizovaný nástroj, nesestavujeme z odpovědí indexy nebo kompozitní skóry. Dotazníkové šetření u vyučujících tedy vnímáme jako doplněk k hlavní studii u samotných žáků a rozdíly ve vývoji statisticky netestujeme.

6.2.3. Výsledky

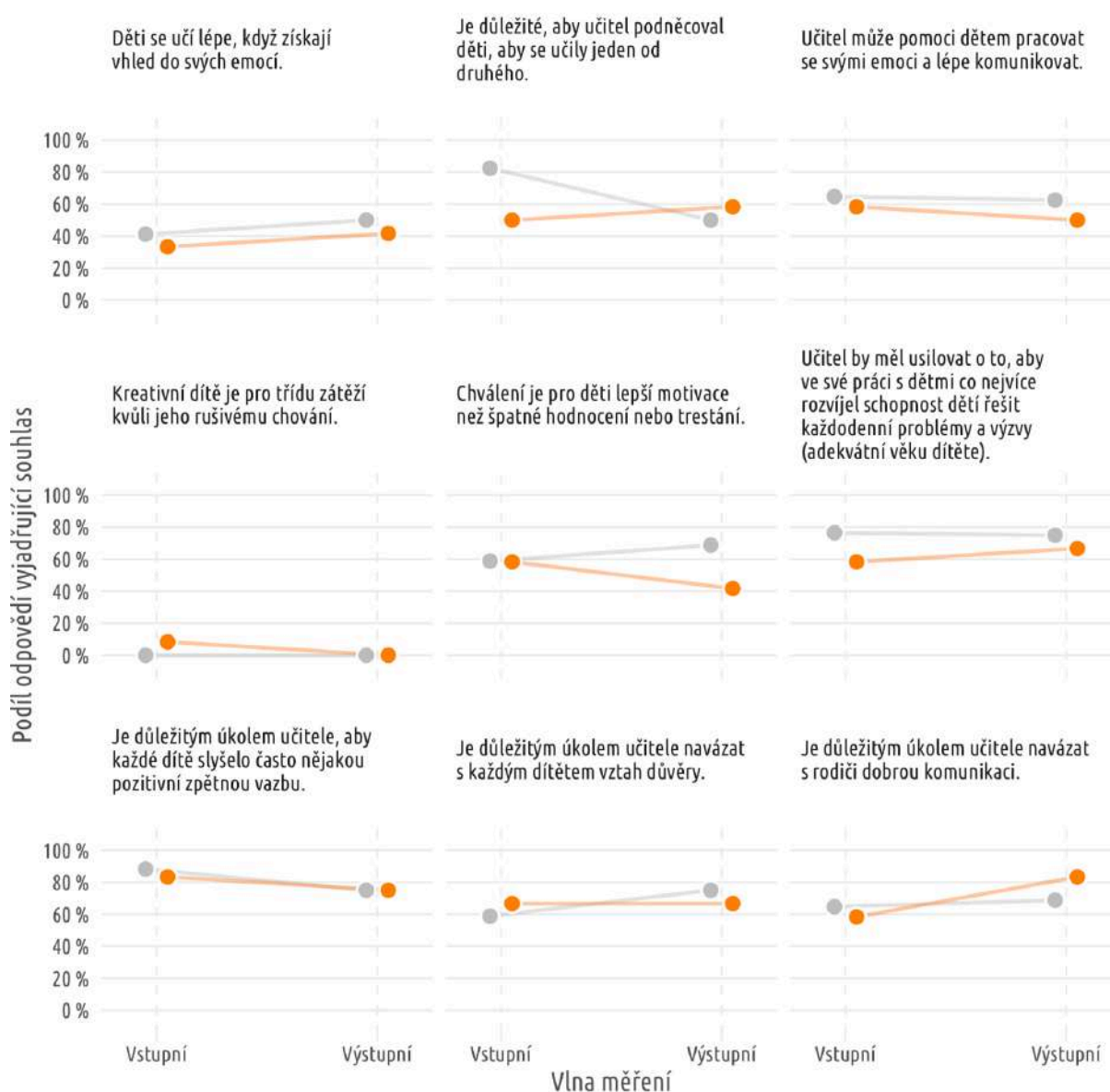
Data zpracovaná výše popsaným způsobem vynášíme do grafů prezentovaných níže, které na tomto místě krátce okomentujeme.

⁷ Narozdíl od rychle se vyvíjejících žáků jsou navíc postoje dospělých relativně stálé a dříve než po několika letech změnu nepředpokládáme.

První graf ukazuje vývoj postojů pedagogů, které však již v první vlně měření byly velmi pozitivní, a tak byl prostor k posunu relativně minimální. Výsledky jsou obecně velmi podobné u obou skupin, což lze opět přičítat výše popisovanému efektu stropu. Větší rozdíly vidíme u vnímané důležitosti podpory k učení žáků mezi sebou, kde srovnávací skupina zaznamenala pokles, kdežto intervenční skupina nárůst. Pozitivní vývoj lze u intervenční skupiny vidět i ve vnímání důležitosti dobré komunikace s rodiči. Naopak výrok „Chválení je pro děti lepší motivace než špatné hodnocení“ zaznamenal pokles v rámci nejvíce souhlasné kategorie, což bylo způsobeno přesunem 2 respondentů z kategorie „rozhodně souhlasím“ a jednoho pedagoga, který s výrokem „rozhodně nesouhlasím“ do druhé nejvíce souhlasné kategorie. Změnu tedy nemůžeme považovat za podstatnou.

Postoje pedagogů

Vývoj podílu souhlasných odpovědí pedagogů. Srovnání mezi **intervenční** a **srovnávací** skupinou.

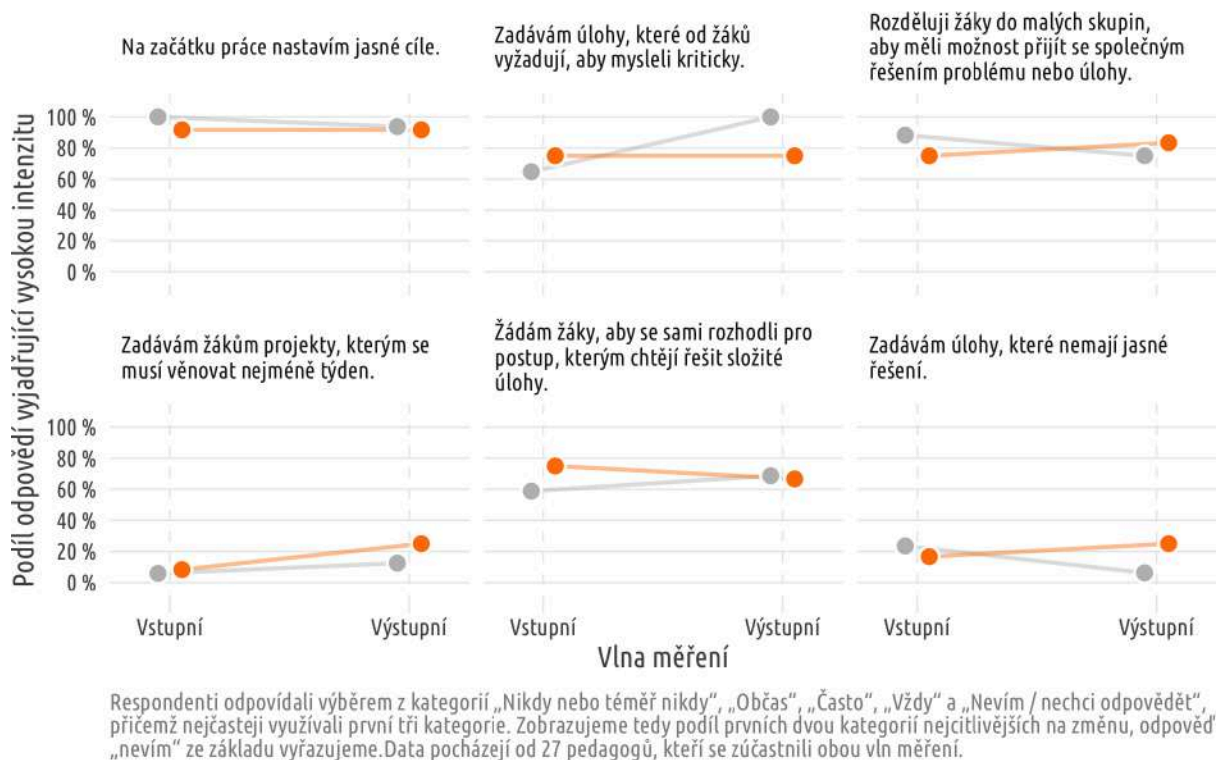


Respondenti odpovídali výběrem z kategorií „Rozhodně souhlasím“, „Souhlasím“, „Nesouhlasím“, „Rozhodně nesouhlasím“ a „Nevím / nechci odpovídat“, přičemž v drtivé většině využívali jen dvě souhlasné kategorie. Zobrazujeme tedy podíl nejvíce souhlasné kategorie nejcitlivější na změnu, odpověď „nevím“ ze základu vyřazujeme. Data pocházejí od 27 pedagogů, kteří se zúčastnili obou vln měření.

Druhý graf nastiňuje pohled pedagogů na podobu výuky a na různé prvky, které v ní využívají. Situace je vlivem psychometrických vlastností položek velmi podobná jako u postojů na grafu výše. S jistou opatrností můžeme tvrdit, že intervenční skupina častěji zadávala úlohy s nejasným řešením, což může souviset s metodikou. Oproti srovnávací skupině pak vyučující pracující s metodikou častěji podporovali skupinovou práci, aby měli žáci více prostoru při řešení úloh nebo jiných problémů.

Podoba výuky

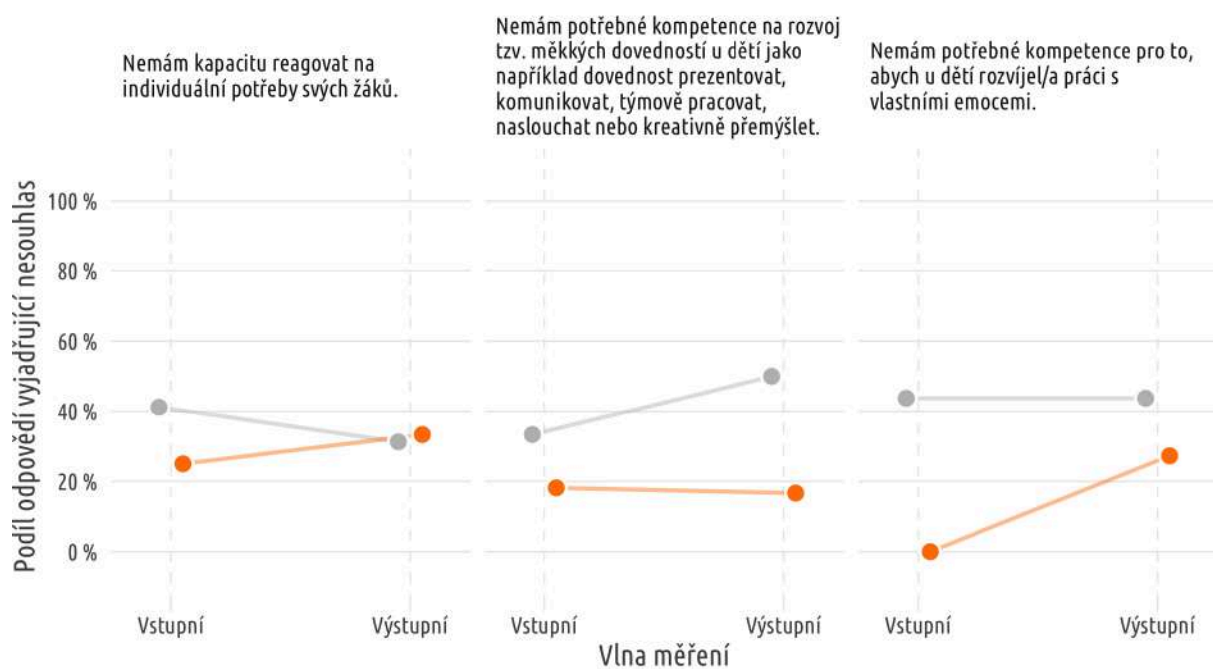
Vývoj podílu pozitivních odpovědí pedagogů. Srovnání mezi **intervenční** a srovnávací skupinou.



Třetí graf popisuje vnímání svých kompetencí a kapacit. Položky jsou formulované negativně, a tak rostoucí nesouhlas znamená pozitivní vývoj. Zde jsou ve srovnání s předchozími oblastmi patrné mnohem větší změny. Z pohledu metodiky je nejzajímavější položka týkající se kompetencí pro rozvoj práce s emocemi u žáků. Zde u intervenční skupiny došlo k relativně velkému nárůstu vnímaných kompetencí, konkrétně o 27,3 p. b. Mírnější pozitivní změna se také odehrála u vnímané kapacity reagovat na individuální potřeby žáků.

Kapacita a vnímané kompetence

Vývoj podílu nesouhlasných odpovědí pedagogů. Srovnání mezi **intervenční** a srovnávací skupinou.

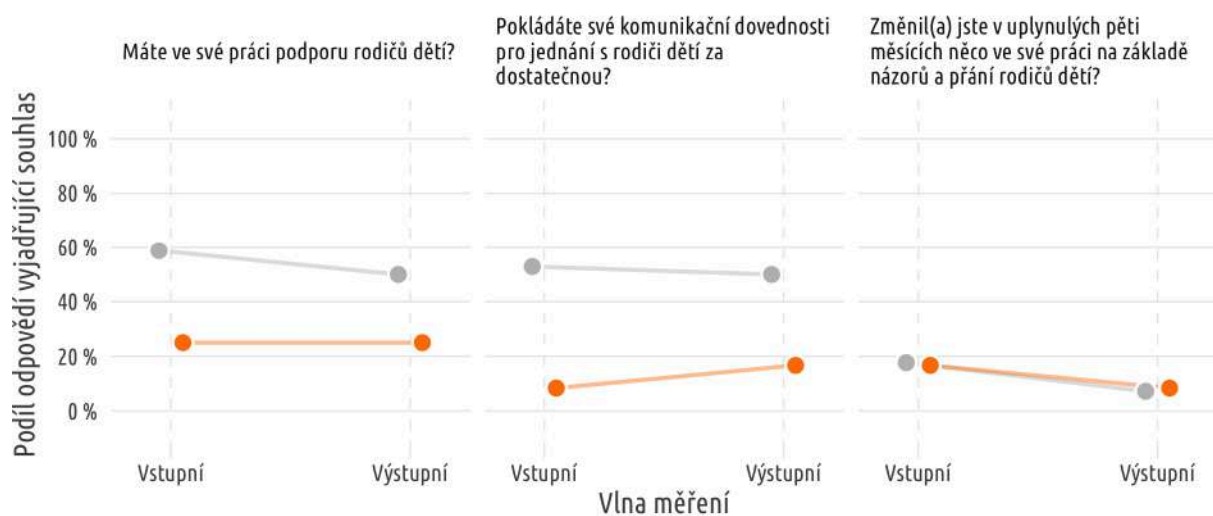


Respondenti odpovídali výběrem z kategorií „Rozhodně souhlasím“, „Souhlasím“, „Nesouhlasím“, „Rozhodně nesouhlasím“ a „Nevím / nechci odpovědět“, přičemž v drtivé většině využívali jen dvě nesouhlasné kategorie. Zobrazujeme tedy podíl nejvíce nesouhlasné kategorie nejcitlivější na změnu, odpověď „nevím“ ze základu vyřazujeme. Data pocházejí od 27 pedagogů, kteří se zúčastnili obou vln měření.

Poslední oblastí je spolupráce s rodiči. Zde prakticky nedošlo k žádným změnám zaznamenanatelných dotazníkem.

Vnímání spolupráce s rodiči

Vývoj podílu souhlasných odpovědí pedagogů. Srovnání mezi **intervenční** a srovnávací skupinou.



Respondenti odpovídali výběrem z kategorií „Určitě ano“, „Spíše ano“, „Spíše ne“, „Určitě ne“ a „Nevím / nechci odpovědět“, přičemž nejčastěji využívali jen dvě souhlasné kategorie. Zobrazujeme tedy podíl první souhlasné kategorie nejcitlivější na změnu, odpověď „nevím“ ze základu vyřazujeme. Data pocházejí od 27 pedagogů, kteří se zúčastnili obou vln měření.

6.2.4. Kvalitativní evaluace

Abychom více do hloubky pochopili, jak vyučující s tématem měkkých dovedností a s metodikou jako takovou pracují, uspořádali jsme pro pedagogy zapojené do intervence fokusní skupiny. Ty se odehrály v začátcích projektu (květen 2021), tzn. ještě před tím, než se učitelky a učitelé s metodikou dopodrobna seznámili, a pak na jeho konci (květen a září 2023), kdy už měli s implementací vlastní bohaté zkušenosti a mnozí byli i na zahraniční stáži. Do dvou vstupních skupin se zapojilo celkem 10 pedagogů z 5 základních škol, ve výstupních se podařilo uspořádat jedno setkání s trojicí učitelek a jeden individuální rozhovor.

Fokusní skupiny probíhaly vždy podle předem stanoveného scénáře, který měl podobnou strukturu na začátku i na konci projektu. Hlavním tématem byly měkké dovednosti a jejich rozvoj, vlastní zapojení do implementace metodiky na škole, reakce žáků, možnosti podpory ze strany organizace Schola Empirica, sdílení zkušeností mezi pedagogy, přístup k měkkým dovednostem a jeho případná proměna nebo téma spolupráce s rodiči. V následujících odstavcích popíšeme hlavní zjištění.

6.2.4.1. Vstupní fokusní skupina

V rámci účastníků vstupní skupiny se do programu zapojily s jedinou výjimkou školy, které k tématu měly blízko nebo se mu přímo podle svých slov již věnují:

„My jsme na měkké dovednosti kladli důraz vždycky.“ (respondent 1)

„Naše škola je zaměřená na vzdělávání dětí OSV (osobnostně sociální výchova). To se překrývá s těmito měkkými dovednostmi. [...] Zjistili jsme, že se to výrazně kryje s tím, co jsme dělali předtím.“ (respondent 3)

Zkušenosti byly představené spíše na obecné úrovni:

„U nás se ty soft skills táhnou už dlouho. Snažíme se s dětmi mluvit, chápat je, formovat se, když jsem si teď četla ty dovednosti, tak jsem si říkala, že je to v pohodě, že to děláme.“ (respondent 6)

„Nebylo proto snadné pojmenovat stav před zahájením projektu a vnímat ho odděleně: „Nedokážu říct, co byla startovní čára, protože všechny tyhle dovednosti tady už aplikujeme.“ (respondent 6)

Zpravidla byly měkké dovednosti rozvíjené napříč předměty; záviselo tedy do určité míry na jednotlivých učitelích, jak téma pojali.

Celkově se na takových školách dobře navazuje, protože jsou „předpřipravené“, tématu mentálně otevřené: *„Přechod k metodice nebyl tak náročný, protože jsme už měli děti naučené, že vědomosti jsou stejně důležité jako tyto měkké dovednosti.“ (respondent 8)*

U jediné školy z dané skupiny její zástupce uvedl, že měkké dovednosti doposud nebyly rozvíjeny cíleně.

Dále jsme se ptali, jaké měkké dovednosti chtějí pedagogové přednostně během počínající spolupráce rozvíjet. Dovednosti, které si vybrali pedagogové jako přednostní pro rozvíjení, jsou tyto (v řazení dle četnosti jmenování):

1. komunikace
2. pozitivní nastavení
3. schopnost naslouchat
4. týmová práce
5. kreativita
6. cílevědomost

7. prezentační dovednosti
8. představivost

Patrné bylo, že pro pedagogy nebylo snadné si vybrat jen jednu určitou dovednost. Ilustrují to i výroky respondentů:

„Chtěla jsem všechno dělat najednou, vybírat bylo velmi těžké. Ale rozdělili jsme si to ve třídách, každá učitelka pracuje na něčem jiném.“ (respondent 3)

Podobně zaznělo:

„Není důležitější jedna více než ta druhá, záleží na třídě a situaci, začínám jako třídní v šesté třídě, vybrala jsem si schopnost naslouchat a schopnost spolupráce, ale myslím, že jsou všechny stejně důležité.“ (respondent 4)

Pedagogové zároveň reagovali na aktuální situaci spojenou s dopady pandemie covid-19, přičemž velkým tématem tehdy byla online výuka a nové výzvy s ní spojené.

„Když jsme se zapojili do projektu, zaměřila jsem se na schopnost naslouchat a řešit problémy. Schopnost naslouchat mi přišla fajn v prostoru online výuky. Oni se potřebovali umět zaměřit se na to podstatné. A také schopnost řešit problémy. Děti se potýkaly s řadou potíží a myslím, že tyto dovednosti jsou do života jako velmi důležité. Těch obtíží během online výuky bylo celkem dost. Při návratu do prezenční výuky bych se zaměřila na týmovou práci a komunikaci. Myslím, že i to pozitivní natavení je velice důležité. Ačkoli jsme online pracovali ve skupinách, zjistila jsem, že mám ve třídě děti, které s tím mají potíž. Je důležité, aby si v tom svém kolektivu našli místo.“ (respondent 9)

Respondenti zároveň vyjadřovali nejistotu v určování, kterou dovednost aktuálně s dětmi rozvíjejí, protože se často pracuje na více dovednostech najednou, cíleně i samovolně.

„Je pro mě těžké si říct, když pracují děti ve skupinách, si říct nějakou dovednost, kterou by měli v té skupině procvičovat. Protože je to pak hodně propojené. Některé aktivity se procvičují, ale ne cíleně. Mám někdy problém si říct, co zrovna chci teď rozvíjet, nebo rozvíjím třeba dvě v rámci jedné aktivity.“ (respondent 10)

Naše další otázky směřovaly na zpětnou vazbu – na co žáci dobře (ne)reagují, co je (ne)baví, co jim (ne)jde, co baví samotné vyučující atp.

Podle respondentů žáci dobře reagují na hry a aktivity:

„Hlavně je baví to, že to je nenásilné. Nejdou ven s tím, že tam budou prohlubovat krok 7, ale že tam jdou dělat nějakou činnost. V závěru se jich ptám, jestli si něco uvědomili, jestli to dokáží zařadit k těm osmi plachtám, co visí ve třídě. Je pro děti motivující, když vidí, že procvičují i nějaké dovednosti, které jsou pro ně naplánované v budoucnu.“ (respondent 1)

Na úrovni žáků pedagogové pojmenovávají změny – jedná se například o rozvoj spolupráce:

„Zaznamenala jsem posun v rámci půl roku. Když děti pracovaly ve skupině, byly tam dravé děti, které se snažily věci udělat honem honem. Ted' jsme měli aktivitu v týmové práci a to jim ukázalo, jak je důležité, abychom dělali věci v týmu společně.“ (respondent 10)

Žákům – v tomto případě prvostupňovým – pomáhá vizualizovat cíle:

„Hodí se nám plakátek ve třídě, že se blížíme od jednoho kroku k druhému. Na obrazovce to není stejné jako na papíře. Na papíře se na to mohou kouknout kdykoli.“ (respondent 7)

Metodika přináší podle pedagogů pomoc také v rozčlenění tématu, v jeho rozkrokování a soustředění se na dílčí prvky:

„Jak říkali všichni kolegové, my to (rozvoj měkkých dovedností, pozn. evaluátora) děláme, dělali jsme to i předtím, ale tohle nám pomáhá to naplánovat v těch jednotlivých krocích.“ (respondent 7)

Podobně pomáhá metodika v případě, že je složité určit, jakou dovednost rozvíjet:

„Nakonec mi pomůže ta metodika. Pak si prohlížím metodiku a hledám aktivity, kterými bych mohla podpořit nějakou tu dovednost.“ (respondentka 10)

Opakovaně se ozývalo, že metodika pomáhá k systematizaci přístupu k rozvoji měkkých dovedností a zároveň z nich dělá svébytné téma, zvědomuje je u pedagogů:

„Metodika Skills Builder je pro nás něco skvělého, uceleného. Pomohlo nám to uchopit to více systematicky.“ (respondent 8)

Zároveň se propisuje do předávání učiva a jeho smyslu:

„Děti baví samotné aktivity. Učíme děti, aby za těmi aktivitami vnímaly, i co se tím rozvíjí. Snažíme se je vést k tomu, že je škola rozvíjí jako osobnost. Děti byly hodně orientované na to, co bude v testu. Od toho je chceme odvést. Chceme, aby vnímaly, co jim to přinese.“ (respondent 8)

Z výpovědí respondentů je patrné, že se o metodiku důsledněji opírají mladší učitelé s menší praxí. Z pohledu staršího učitele a zároveň koordinátora implementace metodiky na škole to jeden z nich popsal následovně:

„Dneska je to výhodné spíše pro mladší kolegy, kteří si třeba nejsou jistí ve své praxi. Když tu jsou učitelé jen pár let, tak se chodí radit, cítí se v té své praxi hodně sešněrovaně. Nechceme, aby nikdo z kolegů měl pocit, že dělá něco navíc, ale měl by učitel mít pocit, že dělá něco, co je přirozenou součástí vzdělávacího procesu.“ (respondent 1)

Podporuje to i pohled z druhé strany – od služebně „mladší“ kolegyně:

„Občas jsem v té situaci, že nejsem úplně pevná v kramflecích, ráda zkonzultuju, jestli po žácích nechci moc, spoustu z nich nemá návyk nějakého kroku, který bych očekávala, že budou mít děti z domova.“ (respondentka 2)

Zajímavá je i oblast toho, jak učitelé s metodikou pracují:

„Někdy přeskakuju, nejdu po krocích, jak jsou za sebou. Přeskakuju zhruba od nuly do čtyřky, jak potřebuju.“ (respondent 10)

U otázky na to, kde jsou rezervy a na co žáci špatně reagují, bylo zmíněno sebehodnocení:

„Obecně je nebaví se ohodnotit. Umět si říct, kde se nacházejí, co se jim podařilo a na čem by chtěli dále pracovat. Ta sebehodnocení byla u dětí z počátku velmi přestřelená. Bud' se přeceňovali nebo podceňovali. Už pochopili, že to k tomu rozvoji patří.“ (respondent 8)

Zároveň i zde byly jasně patrné dopady pandemie a restrikcí. V tomto období někteří více trénovali naslouchání, naopak skrze specifikum online výuky se ukázalo, že *„některé věci, které se zdají, že fungují, například týmová práce, tak pak v realu to vypadá složitější, protože musí mluvit rychleji, reagovat rychleji. Na živo ty dovednosti potřebují ještě trochu dotáhnout.“* (respondent 3)

Je tedy evidentní, že i z pohledu pedagogů seznamujících se s metodikou bylo nutné přijmout různé odchylky od původních plánů a reagovat na výzvy, které původně součástí metodiky nebyly. Vliv měl online režim i na osobní úroveň pedagogů:

„Mám pocit, že se nedaří mně je sledovat, progres dětí, protože na to není tolik prostoru. Některé aktivity se v online dělají lépe a rychleji, ale když se pak děti setkají naživo, tak to pak může být jiné.“ (respondent 4)

Rezervy u sebe spatřil i jiný respondent:

„Jediné potíže mám sama se sebou, nestíhám zapisovat věci do portfolia.“ (respondent 2)

To není zcela ojedinělý problém, opakoval se vícekrát, např. zde:

„Mně se pořád ještě nepodařilo vybrat souhlasy rodičů. A také sednout si a sepisovat.“ (respondent 6)

Ačkoli jsou u výkaznictví a administrativy pojmenované určité rezervy, u vykazování respondenti výrazně ocenili zjednodušení a hodnotí je jako velice vstřícné, snadné, rychlé, uživatelsky přívětivé a že „jednodušší to už být nemůže“ (respondent 4), přesto zazněl námět, že by bylo pozitivní, „kdyby se vykazování hodin dalo zjednodušit, konkrétně mapovat nějaký vývoj.“ (respondent 4). Vykazování se jako problematické objevuje vícekrát.

K „procesním“ věcem mířilo i další téma, kde jsme se ptali na možnost zlepšení naší podpory a formy spolupráce na portfoliích, vykazování, zápisech atp. Respondenti po předchozích zkušenostech začali uvažovat o možnosti uzavření škol opět na podzim 2021. Ze školy, kde vnímají jako klíčovou okamžitou zpětnou vazbu, proto zaznělo: „kdyby to mělo být i příští rok, tak by asi bylo dobré mít nějaký systém. Asi by bylo dobré, kdyby byl nějaký mechanismus, kdyby děti měly třeba nějaký záznamový formulář, do kterého by si hned po aktivitě daly zpětnou vazbu, sebehodnocení. Jenže my je při té aktivitě nevidíme, tak se na to těžko reaguje. Máme zkušenost, že když po dětech chceme rozsáhlejší hodnocení, že je to spíše odradí.“ (respondent 8) U prvního stupně je to podle následujícího výroku ještě obtížnější: „neumím si představit, že bych po dětech chtěla nějaké vyplňování dotazníků, protože oni tam něco vyplní, aby to měli hotové, ale nemá to žádný relevantní obsah.“ (respondentka 7)

Tatáž respondentka uvedla, že „to hodně povídání, hodně sdílení, některým dětem to nevyhovuje. Hledám způsob, jak zapojit všechny. Často jsem se přistihla, že jsem po online výuce měla skvělý kontakt se 10 dětmi, ale pak jsem si řekla, ale co těch ostatních 13? Nemůžu je nějak zkontrolovat, jestli si k tomu něco píšou anebo tam mají tablet a mastí hru.“ (respondentka 7)

Bohužel i zde jsme tedy naráželi na omezení daná pandemickou situací. Od jednoho respondenta zazněl ale i jiný konkrétní návrh mimo covid-19:

„U každého kroku by mohl být návod nebo aktivita, kterou si děti mohou v hodině vyzkoušet a učitel na to může navázat svojí aktivitou. Přijde mi, že je toho tam málo. Něco pro začínající učitele, aby se měli čeho chytnout. Aby to bylo více rozpracované do předmětů. Jakým způsobem bychom mohli pracovat lépe. Postrádám v metodice didaktickou část. Máme k dispozici paní metodičku, kterou můžeme využít, ale spoustu z nás je stydlivějších a chtělo by si to prožít samostatně. Přála bych si více didaktických návodů.“ (respondent 5)

Volání po více konkrétních příkladech, jak vše zapojit do praxe, příkladech z portfolií, zaznívalo z několika stran.

Od jiného respondenta dále padl návrh, že by v souladu s přístupem jejich školy doporučil rozšířit aktivizační metody – tedy více vtahovat žáky, méně předávání ze strany učitele.

Velmi konkrétní námět uvedla paní učitelka, která má dobrou zkušenost s vizuální oporou metodiky v podobě karet:

„Technický problém, který by šel vyřešit: potřebovala bych vytvořit krásné barevné karty se symboly. Snažím se to zvětšovat, kopírovat. Nemám žádný kvalitní podklad, abych to mohla nazvětšovat. Tohle by pro mě byla dobrá technická pomoc. Nebo aspoň abychom si to v kvalitním rozlišení mohli stáhnout a vytisknout.“ (respondentka 10)

Poslední námět byl, aby byla možnost sledovat ukázkovou hodinu v Británii. Zde musíme dodat, že zahraniční stáž byla původně navržena na začátek, kdy z výše zmíněných důvodů nemohla proběhnout.

Dále jsme diskutovali rozvoj u samotných pedagogů, podobu jejich práce, sdílení zkušeností s kolegy atp.

Sdílení během pandemie bylo pro pedagogy vnímané jako obtížnější – proběhlo několik schůzek, ale obecně se sdílení lépe daří tam, kde se spolu kolegové vídají – např. když spolu sedí v kabinetu nebo se potkávají na chodbě. S těmi, se kterými se nevidají „jen tak“, je sdílení omezenější a právě tam spatřují pedagogové svůj prostor ke zlepšení.

Zároveň jsou školy, kde pedagogové příliš nemají s kým sdílet: *„nemůžu si s nikým popovídat, jak kdo aplikoval konkrétní aktivitu v konkrétní hodině, protože na naší škole nikdo se mnou na 1. stupni není.“* (respondentka 7). I v případě větší školy je ale sdílení velmi omezené. Jedna respondentka to popsala následovně:

„Jsme velká škola, máme skoro tisíc dětí. Od ledna jsem se s nikým nepotkala, abych si popovídala o konkrétních aktivitách. Já svoje postřehy sdílím jen se třídní učitelkou té třídy, aby věděla, co se ve třídě děje. S kolegy řešíme jen organizační věci. Když jsem byla v projektu Podnikavá škola, tam bylo super CKP (centrum kolegiální podpory, pozn. evaluátora), tam jsme se každý měsíc sešli, měli jsme někoho, kdo to koordinoval. Mluvili jsme o konkrétních aktivitách. Musí tam být nějaký ten iniciátor, kdo to svolá. Myslím, že na to teď na konci roku nikdo už nemá kapacitu to organizovat. Kdyby v rámci projektu bylo zadáno, že se v rámci projektu má zrealizovat setkání CKP, tak bychom si na to čas udělali. Takhle nás to k ničemu nenutí.“ (respondentka 10)

Sdílení mezi školami podle respondentů pomáhá „vystoupit z bubliny“, kterou je škola. *„Myslím, že jsme jich za ten rok neměli tolik. Jakmile se to přesune do normálního režimu, tak by to bylo fajn častěji, třeba jednou za čtvrtletí.“* (respondent 8) Zájem je především o inspiraci, jak k tématu přistupují učitelé jinde, jak různé aspekty řeší ostatní.

Tématem je i sdílení na školách. Jako jeho přínos byla pojmenována inspirace: *„Jako pozitivum vidím pohled mladších kolegů, protože přinesou něco, co člověk už po letech praxe úplně nevidí, jsou to věci, o kterých já sám nepřemýšlím. To je pro mě velmi obohacující.“* (respondent 1)

Jako námět padlo, že by bylo možné vytvořit *„prostor ke sdílení, fórum, kam jsme si mohli psát. Mohla jsem si tam pročitat komentáře v době, kdy mám čas, třeba v noci.“* (respondent 7). Sdílet se mohou i velmi konkrétní věci. Jako příklad můžeme uvést zkušenost z jedné školy, kde jeden pedagog *„udělal projekt o mapování, souřadnice. Já jsem to pak použil v matematice. On to všechno zpracoval do detailů a pro mě to bylo super, že jsem to vzal a zkusil jsem to použít na něco jiného. Bylo super pak srovnávat, jak nám tato aktivita fungovala v různých kontextech.“* (respondent 1)

Učitelé a učitelů jsme se dále ptali na jejich postoj k měkkým dovednostem, což jsme mapovali i dotazníkem. Pedagogové spatřují posuny od prvotních očekávání na dovednosti a metodiku zejm. v těchto oblastech:

- rozšíření obzorů, co do měkkých dovedností patří
- větší systematičnost, vymezení cesty
- lepší plánování

Co se týče měkkých dovedností, které by podle respondentů měl pedagog mít, zmiňovány byly tyto:

1. schopnost naslouchat (3×)
2. pozitivní nastavení (3×)
3. týmová práce (2×)
4. všechny („všechny ty dovednosti jsou všechny stejně důležité“ (respondent 3) – 2×)
5. schopnost řešit problémy (1×)

U schopnosti naslouchat padla dvě vysvětlení: jednak že „žáci někdy vysílají signály, ale kantoři je nedokážou přijmout a rozklíčovat. Pro učitele může být problém odhalit tu pravou podstatu.“ (respondent 2) a jednak že „když nenasloucháte dětem, ony se vám nikdy neotevrou a nejste s nimi schopni pracovat.“ (respondent 1).

U týmové práce pedagogové vnímají důležitost v tom, být týmoví hráči, protože „kdybychom nedokázali táhnout za jeden provaz, že by to vůbec nešlo. I děti to pak z nás cítí. Pracujeme stejně, jako pak to, co chceme od dětí.“ (respondent 8).

Krátce jsme se dotkli i faktu, že do implementace nejsou zapojeni všichni pedagogové. Samotné zapojení nepovažují pedagogové za stěžejní otázku. Důležitější je, zda pracují v souladu s principy projektu:

„Asi nemáme schopnost posoudit školu jako celek, protože nevíme, co se děje za zavřenými dveřmi třídy. Nevíme, kdo jak rozvíjí měkké dovednosti. To mi překází více, než jestli jsou učitelé zapojeni nebo ne.“ (respondent 8)

Další z pedagogů s tímto souhlasil, zároveň by ale bylo „velkou výhodou, kdyby to z každého stupně dělali aspoň 3 lidi. Pro sdílení a motivaci to považuji za důležité. Potřebujeme vzájemné hecování, když uvidím, že kolegové už něco zkusili, bude mě to motivovat udělat víc.“ (respondent 7)

Ve dvou případech pedagogové pojmenovali, že na škole jsou učitelé ze „staré školy“, kterým by se nechtělo pouštět do něčeho nového. Kromě nich se ale respondenti vesměs shodovali, že principy uplatňují ve škole všichni, jen ne všichni to „hází na papír“. Ve třech případech bylo popsáno, jak si „nezapojení“ učitelé půjčují materiály a pracují s nimi.

Konečně poslední oblastí byla spolupráce s rodiči, kterou pedagogové hodnotili spíše z techničtějšího, procesního hlediska. Rodiče byli o programu informováni především během třídních schůzek, respektive triád. Pedagogové zmínili několik nadšených rodičů, spokojeně i neutrální postoje i dílčí menší potíže, které se týkaly souhlasu s evaluací:

„Někteří rodiče s tím měli trochu problém, hlavně s testováním dětí. Ale myslím, že se nám to podařilo vykomunikovat. Problém je spíš od rodičů získat podpis. Ale rodiče to převážně vítají.“ (respondent 3)

Bylo patrné, že spolupráce s rodiči byla omezená vlivem pandemie. „Co se týká negativ – ta distanční výuka. Bylo poznat v rámci týdenních výzev, že spolupráce s rodiči – bylo vidět, kde se rodiče zapojili a kde ne.“ (respondent 9) Z jedné školy vzešel nápad, že by spolupráce s rodiči mohla vypadat podobně jako v projektu Začít spolu, do kterého je škola zapojená, a rodiče mohou pracovat s dětmi přímo ve třídě a vidět je tak při práci.

Obecně bylo patrné, že metodika školám pomáhá oblast měkkých dovedností uchopit a systematizovat a dodává mu důležitost: stává se z něj svěbytné téma.

Dílčí problémy, které respondenti uváděli, se týkaly především omezeného uplatňování metodiky vlivem důsledků pandemie onemocnění covid-19. Děti baví především aktivity. Pedagogové by ocenili více konkrétních příkladů a inspirací pro uplatňování metodiky ve výuce.

Spolupráce s rodiči neprobíhala ve většině škol příliš intenzivně. Pedagogové měli velký zájem o sdílení mezi školami. Vnímají, že jim v tom pomůže iniciativa ze strany Scholy Empirica, jako vhodná frekvence padlo setkávání 1× za čtvrt roku.

6.2.4.2. Výstupní fokusní skupina

Závěrečné fokusní skupiny měly totožnou strukturu jako tyto výše popsané vstupní. Zaměřovali jsme se hlavně na posun od počátečních zkušeností. Více jsme pak diskutovali o konkrétní práci s metodikou, s níž se pedagogové na konci projektu již dobře seznámili.

Nejprve jsme se obecněji dotkli tématu měkkých dovedností s důrazem na to, jak je vyučující chápou dnes, které dovednosti považují za nejdůležitější pro žáky a pro sebe atp.

Učitelky opět zmiňovaly, že téma měkkých dovedností jim bylo vždy blízké, že se na něj nějakým způsobem zaměřovaly vždy. Na konci projektu byl však ve výpovědích patrný mírný posun – pedagogové upřesňovali, že s touto konkrétní sadou přišli do styku vlastně poprvé, že na téma měkkých dovedností sice mysleli (zejm. na prvním stupni), ale ne strukturovaně. Explicitnost, systematičnost a struktura zaznívaly jako jedny z hlavních přínosů metodiky. Respondentky se přirozeně rozhovořily na téma pojmenovávání:

„... myslím si, že jsme si tak jako všichni v hlavě říkali, že to vlastně s téma dětma děláme, že tak nějak podvědomě, intuitivně se snažíme s nima tohle všechno jakoby procházet, ale vlastně to asi nemáme úplně jako zvědomělý, pojmenovaný... A nejenom my, ale hlavně i ty děti...” (respondent 1)

„to pojmenování jevů a těch věcí, bylo pro mě takový to nejzásadnější [...] to, že se ten jev nebo ta situace pojmenuje, tak v tu ránu je to prostě hmatatelnější a myslím si, že to jako bylo pro mě strašně moc důležité” (respondent 3)

Učitelky zaznamenaly i posun v obecnějších postojích k měkkým dovednostem a jejich roli ve vzdělávání. Zmiňovaly, že i když měkké dovednosti vnímaly a řešily vždy (viz výše), metodika je pro ně „prostě rozšíření obzorů“ (respondent 1):

„...jsem se jenom utvrdila v tom, že to učivo prostě není to nejdůležitější, že obzvlášť u nás na tom 1. stupni, kdy prostě formuju tam ty jedince, tak že je můžu formovat smysluplně a tak, aby byly pevný v kramflecích, když prostě pak přecházej na ten druhý stupeň.” (respondent 1)

Zajímavý byl poznatek o pozitivní roli pojmenovávání (a jeho metakognitivního aspektu) pro žáky:

„A hlavně je to pro ty děti – není to jenom přínos v tom, že to prožijou a někam se posunou, ale že ty věci dokáží pojmenovat, tudíž se na to líp soustředí a vnímají to nejenom u sebe, ale i u těch ostatních” (respondent 3)

Jedna respondentka zmiňovala, že strukturovanost, pojmenovávání a „krokovost“ jí zpočátku přišla nepřirozená a někdy to vnímala jako nadbytečnost:

„Přišlo mi to úplně padlý na hlavu, že bych jim to měla takhle otrocky všechno jako krok po kroku říkat, protože to je přece jasné.” (respondent 1)

Reflektovala i svoji zkušenost se staršími žáky, kterou již nyní s větší jistotou a viditelným efektem aplikuje u žáků první třídy. Jako zlomový moment líčí zahraniční stáž ve škole, kde metodiku dlouhodobě používají:

„No a pak jsme byli na tý stáži v tom Londýně a tam jsem jako viděla, že opravdu to těm dětem malým takhle říkají a že opravdu oni jsou schopný naprosto erudovaně říct, proč je v té třídě ticho, protože to potřebují proto a proto. No a teď jsem to teda zkusila a ono to opravdu takhle úžasně jako funguje a ty děti to nasály bez sebemenších pochybností. A to jsme prostě ještě v září a já už teď jsem jako úplně nadšená, kam se dostaneme v tom červnu“ (respondent 1)

Při otázce na vnímání jednotlivých dovedností byli pedagogové také mnohem konkrétnější než na začátku. Shodli se, že zásadní je schopnost naslouchání, následovaná s větším odstupem pozitivním nastavením, týmovou prací. Všichni ale dodávali, že důležité jsou všechny dovednosti a že je nutné je vnímat propojeně:

„Já myslím, že jsou tam všechny strašně důležité – tak naslouchání, že jo, to se nám vždycky po těch prázdninách a u nových tříd hodí. Tak to je takový báječný. Ale jako překonávat neúspěch – to je prostě další věc, že jo? S tím ty děti – nebo jakýkoliv těžkosti – s tím, jako jsou konfrontovaný každou chvíli, takže to se zase taky strašně hodí. Týmová spolupráce – neuvěřitelný, protože v těch skupinách jsme tam pořád, že jo.“ (respondent 3)

Schopnost naslouchat zaujala nejvíce pro svůj přesah do všech dalších aktivit a výuky: *„to je prostě podstatou všech těch dalších dovedností“* (respondent 1). Zde se učitelky pozastavily ještě nad obecnou terminologií metodiky a nad tím, že se pracuje s pozitivní zpětnou vazbou a podpůrným přístupem, že se nevyužívají příkazy a tresty. Naslouchání také byla první dovednost, na které začaly pracovat.

Trochu jiný pohled měli vyučující na druhém stupni, kteří zmiňovali cílevědomost a pozitivní nastavení. Ani podle nich však nelze jmenovat izolovaně jen jednu dovednost.

Seznamování s metodikou, postup v rozvoji dovedností, odezvu u žáků a různé procesní okolnosti jsme blíže rozebírali v dalším bloku. Zde jsme narazili na počáteční strach z neznámého, obavy o to, jestli na metodiku zbyde dostatek času, jak to bude s případnou administrativou. Učitelky hned ale přirozeně přešly k tomu, co jim pomohlo. Velkým tématem byl potom pochopitelně i covid-19.

„První bod zlomu jakoby přišel v okamžiku, kdy v uvozovkách jsem tu metodiku jako přestala brát tak moc vážně, že jsem z ní jako přestala mít strach, že vlastně to není... poznala jsem, že to není nic extra jako složitýho. [...] že nemusím dělat všechno najednou, že fakt stačí jít po malých krůčcích, ale jako systematicky. Tak to si myslím, že byl takovej jeden jakoby obrát, kdy se mi v tom začalo líp jako pracovat.“ (respondent 1)

„...jsem to na sobě hodně pozorovala, právě tady ten počáteční jako boj, nebo to seznamování se mě s tou metodikou a s tím, než jsem se v tom já nějak jako zorientovala, usadila. Kudy teda na to. Že pak už to právě běží hezky.“ (respondent 3)

„velmi rozhodující byla pro mě ta stáž, protože tam jsme viděli opravdu to, jak to funguje v realu, jak to pole působení je vlastně hodně široký. A co všechno ještě v podstatě, když budeme chtít, máme před sebou a kam až se můžeme jakoby dostat, takže to byl pro mě hodně hodně velkej impuls.“ (respondent 1)

„Možná když se zjednodušilo vypisování toho portfolia, to pro nás asi taky bylo dost zásadní, protože jsme nad tím jakoby papírováním nechtěli trávit příliš mnoho času, že jsme se spíš jako chtěli soustředit na tu praxi. A bylo super, že jsme se mohli v podstatě v případě potřeby obrátit na Romanu nebo nebo na další.“ (respondent 1)

„Covid, ten nám do toho samozřejmě trochu hodil vidle, takže tam to tak jako trochu utichlo.“
(respondent 1)

„...pak vlastně hned byl ten covid. [...] myslím si, že pak úplně to jako ty měkký dovednosti nebyly tou velkou podstatou [...], že spíš [...] jsem je měla jako pomůcku, jako berličku. A že na někoho to fungovalo a někdo prostě to vůbec jako... že to šlo mimo něj. Ale ale teď když vidím ty prvňáčky po 3 týdnech, tak se mi to zdá až jako neuvěřitelný, jak to hezky jako funguje a fakt se strašně těším... teď když to jako budou intenzivně používat, co to s nima jako udělá. No na to jsem hrozně zvědavá.“ (respondent 1)

Velký rozdíl pedagogové popisují mezi svojí první zkušeností se zaváděním metodiky a mezi současnou, nedávnou praxí s novou třídou:

„A za druhé teď má ty děti, který prostě jako přišly a teď je začla tím všechny naráz jakoby ovlivňovat, tak si myslím, že proto má takhle tu velkou radost, že už prostě jako že už ví jak na to.“ (respondent 3)

Kromě možnosti využít nabyté zkušenosti v nové třídě ale v popisovaném úspěchu může hrát i věk žáků, což vyplývalo z komentářů vyučujících na druhém stupni. Zde učitelé vnímají určitý deficit právě v některých vybraných měkkých dovednostech, jako je např. naslouchání:

„My bereme to naslouchání, nejde jim to jo, ale berem, že to maj jako už umět... [...] cílevědomost hrozně důležitá, protože neumí plnit úkoly, neumí je plnit včas. Je jim to jedno a...“ (respondent 2)

Odlíšnosti u starších žáků na druhém stupni jsou dané podle respondentek z velké části vývojově:

„[...] to nastavení pozitivní, třeba jako to je, to je strašný, to překonávat třeba s pubertákama, jako to prostě no.“ (respondent 2)

„To je těžký věk, no.“ (respondent 3)

Situace by podle respondentů i z prvního stupně byla ale mnohem lepší, kdyby žáci zažívali metodiku už od první třídy:

„No já doufám, že že ten efekt tam jakože jako bude. Ale my jsme v tom strašně krátkou dobu jo a..., ale když jsme to viděli prostě v tom Londýně, že nám ty páťáci tam jako opravdu zcela vážně dokázali odpovědět, proč se chovají tak, jak se chovají a proč to vlastně tak potřebují mít, tak doufám, že teda pak i aspoň nějaký částečný efekt na tom 2. stupni se musí dostavit, i kdyby nechtěl. Takže prostě to bude muset být znát i přesto, že tam poletí puberta a já nevím, co všechno [...]“ (respondent 1)

„Jo to určitě si myslím, že ty začátky brzký, to pak musí nutně jako zůstat v těch dětech.“
(respondent 2)

Dále jsme se dostali k širší spolupráci s ostatními pedagogy (včetně těch nezapojených do intervence). Zde se otevřela diskuze ohledně potřebě mnohem širšího zapojení dalších kolegů a celé školy, na kterém účastníci této konkrétní fokusní skupiny aktivně pracovali, přestože z vedení nevnímaly (alespoň zpočátku) podporu. Z diskuze také vyplynulo, že možnost konzultovat s kolegy na pracovišti, který s metodikou také pracuje (ideálně na stejném stupni), je pro respondentky naprosto stěžejní.

„Já myslím, že se nám podařilo vůbec protlačit to slovo měkký dovednosti jako nahoru, protože si myslím, že to nerezonovalo jako v nějakých jako materiálech a... teď mi přijde, že třeba se... že je to i napsaný, jako že škola se zabývá nejen tvrdými, ale i měkkými dovednostmi. A jako tak mi to přijde, jako že to je docela úspěch.“ (respondent 2)

„Jsem si teda včera užila vyprávění kolegyně, která celou dobu od toho dávala ruce pryč, že jako ‚Dobrý, jo... že stačí. Co všechno už jakoby se ještě mělo dělat v té škole‘ a tak... A teď mi tak jako odvyprávěla v podstatě asi 2 hodiny, který zažila u sebe ve třídě. A mně až doma došlo... jsem si říkala – takhle nadšenou jsem ji dlouho neviděla – a pak jsem si říkala, ježíšmarjá – vždyť to vlastně byly ‚skills‘, že jo, vždyť no tak... vždyť jo, vždyť normálně jo. Ale tak pro nás už je to trošku normálně, ale tahleto kolegyně, když jako odvyprávěla na základě toho, že jsme jí tu metodiku půjčili a trošku se tam snažíme jako je do toho navízt, tak největší její radost byla taková, že řekla: ‚I ty největší rušilové, prostě... dělali,‘ a to mi zopakovala několikrát. [...] Jedna paní učitelka, která prostě fakt jako vrtěla hlavou a říkala: ‚Stačilo už toho všeho, všech těch novinek a tak. Už toho bylo hodně.‘ Tak, no, tak teď si to vyzkoušela a radost měla velkou, no.“ (respondent 3)

Pedagogové, co se nezapojili, měli podle respondentek potíže s implementací metodiky do svého předmětu. Problém se týkal zejména vyučujících na 2. stupni:

„Já myslím, že nevěděli, jak to narvat do toho předmětu. Jako jak to nacpu do matematiky, jak to nacpu do fyziky? Jak to nacpu jo... prostě jo, to je hezký, ale jak jak mi to souvisí tady s tímhle. A nebo pak hodně tam probíhalo takový to bagatelizování, ‚no vždyť to dělám‘.“ (respondent 2)

„[...] pro nás je tohle přece jenom v rámci 1. stupně snazší tu metodiku, prostě si tam vpravit do těch hodin“ (respondent 3)

Naopak k pozitivně přijatým aktivitám a prvkům padala:

„Já jsem hodně s nima dělala týmovou práci taky a já myslím, že paradoxně je bavilo i to, když nebyly v tom oblíbeném týmu, protože pak viděli, že ten úkol splnili. A pak začali říkat ‚no dyť ono to vlastně jako jde i v tomhle týmu a je to vlastně jedno‘ a že se jako domluví. No jako přistupují k tomu stále stejně, že obrátí oči v sloup nebo pronesou nějaké výrazně expresivní slovo. Ale.... Ale podle mě zjistili, že to jde. Třeba konkrétně v tomhle.“ (2)

Svůj vlastní posun v souvislosti s metodikou komentovaly učitelky takto:

„[...] s tou supervízi i že v podstatě pak já myslím, že my jsme se tam tak jako za ten rok poslední teď intenzivně posunuli ve všech našich možných měkkých dovednostech až. Až to není hezký [smích].“ (respondent 1)

„Ne já myslím, že nám to pomohlo potom covidu. Já jsem třeba potom covidu si přišla, že jsme strašně unavený a vyčerpaný, opravdu vyčerpaný... a myslím si, že leckdo jsme byli na pokraji fakt jakoby vyhoření jako i... a nejvíc toho emočního, jo, protože s těma dětma tohleto všechno prožívat a ještě jsme takoví prostě typy, že jsme měli pocit, že máme držet tamty všechny rodiny jako nějak nad vodou a myslím si, že jsme z toho byli tak unavení, že tady jsme se tak jako upokojili v tom, že jsme si řekli, v tomhle se teď budem pohybovat, tohle je... A myslím si, že nám to prospělo jako i nám osobně, že jsme najednou se v tom dobře cítili. Za druhé jsme viděli, že děláme něco smysluplného, pak jsme z toho měli radost, když jako se teda jak něco podařilo, že jo, takže... Byla to pro nás pomoc a začli jsme se na to koukat jako i z toho pohledu, že my jsme teda taky živý bytosti a že se musíme postarat sami o sebe abychom teda mohli jít dál. Takže si myslím, že to pomohlo nejenom těm dětem, ale i nám osobně, no.“ (respondent 3)

„[...] mě to posunulo v nějakém tom kreativním jako přístupu k tomu vytváření obsahu vlastně... toho určitého kroku nebo části té dovednosti, protože jak se pohybuji čistě vlastně v předmětu konkrétním, tak jsem se snažila vždycky to narvat jako na ten předmět, aby bych jako neodbočovala někam prostě do obecných věcí – já bych zůstala pořád třeba v angličtině – takže jsem si hledala nějaký způsoby, jak to tam nacpat a zároveň dělat angličtinu. Tak možná v nějaké ty kreativě, mi to jako pomohlo.“ (respondent 2)

K případným potížím, překážkám či prvkům, které se u žáků nesetkali s přijetím, se učitelky vyjadřovaly takto:

„měli někdy pracovat v nějakým jiným týmu, než kterej byl ten jejich oblíbenej, tak tak to si myslím, že je hodně jako bolelo. Ale jinak, že by měli vyloženě s něčím problém... Ještě možná s takovým tím pojmenováním, když po nich člověk chtěl konkrétní vyjádření toho, co se jim třeba povedlo nebo nepovedlo, tak to je taky jako záležitost, na kterou třeba nebyly předtím úplně zvyklí a chvíli trvalo, než se to jako naučili – vlastně nebát se to říct, nebo se nějak zhodnotit a podobně, no...” (respondent 1)

„já si nemyslím, nebo on si neuvědomuju, že by něco nějak nešlo, takže ty děti k tomu byly přístupný a že je bavilo právě ta pestrost a to, že se kdyžtak na některý věci kouklo prostě z jinýho úhlu. Já jsem začínala, když ty děti byly mladší, že jo, takže my jsme tam to pojmenování tak zaváděli, takže si myslím, že ty děti to přijaly jako „patří to sem a je to normální a je to úplně v pořádku a tohle je prostě škola“. Takže si myslím, že ty do toho tak jako šly, protože to prostě takhle od začátku jakoby dostali. Takže takže já tam něco, co nešlo, nevybavuju si...” (respondent 3)

„starší už neberou ty věci tak samozřejmě. Když o tom nikdy neslyšeli, tak ne každý to prostě jako chtěl třeba pojmenovávat nebo slyšet to nebo třeba reflexe jako myslím, že pro ně byly jako takový velký novum, jako že musej k tomu něco říct, nebo dávat si nějakou zpětnou vazbu sami sobě navzájem – nebo mě [...] ty reflexe ty zpětné vazby, že to jako jim dělá problém.” (respondent 2)

Opět byl zmíněn covid-19 a sním spojený „pomalejší rozjezd“:

„já si myslím, že ta metodika je jako taková je nastavená opravdu jednoduše, že hlavní rezervou, jako byla ta naše počáteční jako neznalost. Že nebo to, že jsme... – no prostě asi neznalost –, že jsme s ní prostě nebyly úplně ještě seznámení, seznamovaly jsme se za pochodu, a to nás v podstatě jako brzdilo, než jsme si byli jistější a viděli jsme, že ano, i když to děláme takhle i vlastně jednoduše, že to je to správně, že není potřeba, aby z toho byli nějaký okázalý opulentní obr hodiny, ale že fakt stačí jenom ta ta drobnůstka, jo...” (respondent 1)

„jsme totiž do toho vstoupili v podstatě jakoby za běhu nebo začátku toho školního roku. A ještě jsme se v tom necítily dobře, že jo, teprve jsme to dostali do ruky a už jsme měli pocit, že už máme jako jet, a ještě jsme nevěděli, jak – věděli jsme, že chceme – ale nevěděli jsme jak, a to si myslím, že nás jako znervózňovalo, že kdybysme možná byli schopný to zvládnout jako načíst eventuelně vidět dřív, abysme se v tom cejtily jistější a asi možná i to vidět opravdu, i když bysme ještě jako neměli s tímto zkušenost, ale vidět to, abysme si řekli, jo, to je o tomhle přece, aby ta představa byla taková hmatatelnější. Tak si myslím, že to by nám asi na tom začátku pomohlo.” (respondent 3)

Samostatně jsme se ptali i na stáž, k níž respondenty měly několik poznámek již výše. Opět bylo zmíněno, že je třeba metodiku vidět v praxi. Podle jedné respondenty stačí i video.

„Jako kdyby klapla ta stáž tak, jak měla klapnout, tak asi no by asi nebylo vůbec co řešit, že to kouzlo by se stalo jako... hned.” (respondent 1)

„Já si myslím, že že by stačilo klidně, kdybychom třeba viděli i nahrávku klidně nahranou nějakou hodinu, když by byla k dispozici, aby aby ti účastníci, kteří mají o tu metodiku zájem, aby se mohli podívat prostě i třeba jenom na na to video. To bych třeba já osobně uvítala. Jo, i když bych měla třeba si říct, jo, tak teď mám prostě starší ty děti, tak se podívám, jak třeba s nima jakoby pracovat, aby to nebyla jenom ta jenom ta teorie, písemná forma, že že opravdu jsou vidět, je docela asi zásadní. Anebo mít třeba možnost propojení, jít se podívat prostě na na náslehy někam jinam.” (respondent 2)

„Ta hospitace je fajn, ale možná nějaká jako tandemová hodina, kde by prostě byl někdo, kdo je zkušený a někdo, kdo se to učí. Tak to si myslím, že by taky pomohlo.“ (respondent 3)

Na samotný závěr jsme zkoumali zapojení rodičů, jejichž účast je vnímána jako širší problém přesahující metodiku:

„[...] jak vtáhnout ty rodiče, jak to přiblížit, jakou formou to nabídnout těm rodičům?“ (respondent 3)

„já si myslím, že by to bylo stejně aktuálně ještě jako asi marný. Podle mě prostě ta společnost na to není nastavená.“ (respondent 1)

„Ted' jedna maminka na té úvodní schůzce s těma prvňáčka se přišla doptat, že se jí ta metodika líbí, jakou formou třeba s ní jako pracuji a podobně. Takže to byla 1 maminka ted', která si to někde jako přečetla na těch našich stránkách. Jinak v podstatě se mě za celou tu dobu jako. Nikdo konkrétně nezeptal.“ (respondent 1)

6.3. Rodiče

Poslední důležitou skupinou, která má potenciál poskytnout další úhel pohledu na intervenci, jsou rodiče (resp. zákonní zástupci) žáků. U této skupiny byly evaluační aktivity relativně stručné a z podstaty se omezovaly jen na intervenční skupinu. V dotazníkovém šetření jsme se totiž zaměřovali hlavně na vnímání metodiky, a ta ve srovnávací skupině nebyla implementována. I z toho důvodu jsme dotazování prováděli až v průběhu projektu, a to celkem dvakrát (červen 2022 a 2023). Druhá vlna proběhla zejm. z důvodu prodloužení projektu, kdy jsme ocenili možnost oslovit i dosud nezapojené rodiče. Jednoduchý dotazník zkoumal především to, zdali rodiče metodiku ve škole vůbec zaznamenali a jestli si povšimli jakýchkoliv změn u svých dětí.

6.3.1. Výzkumný vzorek

Celkem 12 pedagogů poslalo odkaz pro vyplnění dotazníku. Vyplněný dotazník jsme obdrželi od 184 rodičů žáků zapojených do intervenční skupiny.

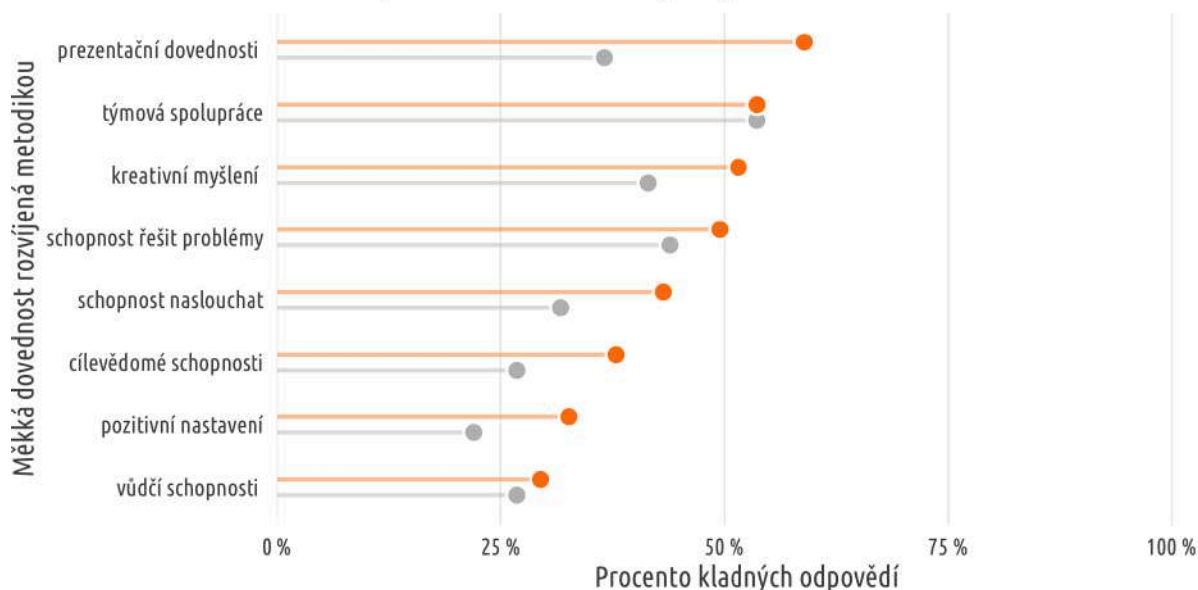
6.3.2. Výsledky

Z dotazníků vyplývá, že většina rodičů (70 %), kteří dotazník vyplnili, se s informací o implementaci metodiky setkala. Jen 13 % rodičů si v době dotazování nebylo jistých a 17 % informací o metodice podle svých slov neobdrželo. Cílenou snahu učitelky nebo učitele o systematický rozvoj měkkých dovedností svých dětí pak zaznamenalo i 61 % rodičů, kteří se s informací nesetkali nebo si nebyli jistí. Zdá se tedy, že i když rodič o metodice explicitně nevěděl, systematickou aktivitu pedagoga v oblasti měkkých dovedností zaznamenal.

Následující graf ukazuje, kolik procent rodičů zaznamenalo u svého dítěte v daném školním roce nějaký pokrok. Rodiče se vyjadřovali přímo k jednotlivým dovednostem, jak je definuje metodika. Je patrné, že rodiče pokrok svých dětí zaznamenávají. Nejvíce rodiče identifikovali posun v oblasti prezentačních dovedností, týmové práce, kreativního myšlení a schopnosti řešit problémy, které popsalo nejméně 50 % rodičů, kteří o metodice vědí. Je zajímavé, že posun zaznamenali i rodiče, kteří o metodice nevědí, byť byl v mnoha oblastech menší (ale např. v týmové spolupráci totožný).

Posun v rozvoji měkkých dovedností zaznamenaný rodiči

Podíl rodičů, kteří u svého dítěte během školního roku zaznamenali posun v daných měkkých dovednostech. Každý rodič mohl zvolit více dovedností. Srovnání skupiny rodičů, kteří o metodice **vědí** a těch, co nevědí nebo si nejsou jistí.

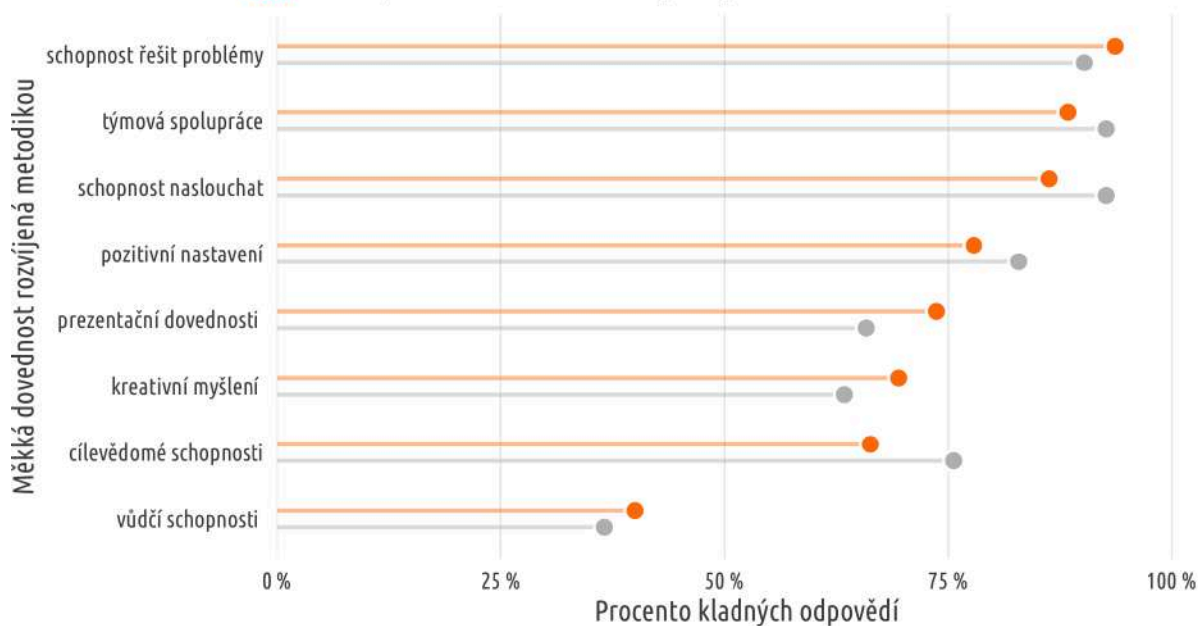


Dále jsme se rodičů ptali, zdali vědí, že si jejich dítě zaznamenává své pokroky v oblasti měkkých dovedností. Zde kladně odpovědělo pouze 8 % rodičů.

Poslední oblast se dotýkala postoje rodičů k rozvoji měkkých dovedností. Z grafu níže je patrné, že cca 90 % rodičů považuje za nejdůležitější dovednosti schopnost řešit problémy, týmovou práci a schopnost naslouchat. Nejmenší důležitost přikládají vůdčím schopnostem – zde zvolilo kladnou odpověď pouze asi 35 % rodičů, což je při srovnání se zbylými dovednostmi znatelně méně.

Postoj rodičů k důležitosti rozvoje měkkých dovedností

Podíl rodičů, kteří považují rozvoj dané dovednosti za důležitý. Srovnání skupiny rodičů, kteří o metodice **vědí** a těch, co nevědí nebo si nejsou jistí.



Závěr

Projekt poskytl příležitost přenést, implementovat a sledovat dopad metodiky Skills Builder (SB) z Velké Británie, která představuje komplexní nástroj pro rozvoj osmi měkkých dovedností žáků na prvním a druhém stupni základní školy, do/v prostředí českých škol. Zaměřením a způsobem realizace je SB v plném souladu s rámcovým vzdělávacím programem (RVP) ČR, který je v současné době revidován. Během čtyřleté realizace projektu byl vytvořen metodický portál pro učitele, zahrnující podrobné návody, kroky a konkrétní aktivity pro práci s dětmi ve třídě. Vedle programu školení pro pedagogy byl vyvinut a otestován systém podpory a mentorování učitelů, zahrnující pravidelná sdílení, hospitace od metodiků, společné inspirační workshopy, vedení portfolií pedagogů a konzultace se zahraničními mentory. V nastavení systému dlouhodobé podpory učitelů můžeme hledat inspiraci v metodice Dobrý začátek (DZ) pro mateřské školy, která se zaměřuje na rozvoj socio-emočních dovedností dětí předškolního věku. Další propojení můžeme najít ve snaze učitelů přenést prvky metodiky přímo do výuky a začlenit konkrétní témata a aktivity do školního vzdělávacího plánu (ŠVP). Propojení obou metodik lze též najít v aktivním zapojení rodičů do vzdělávacího procesu prostřednictvím speciálních úkolů a výzev. Obě metodiky byly v projektu zkoumány s využitím stejných měřicích nástrojů a kvaziexperimentálního designu.

Do evaluace metodiky se zapojilo celkem 1 306 žáků z 16 základních škol, z toho v 5 intervenčních školách bylo 631 žáků. Průměrný věk v době prvního měření činil 11,54 let pro dívky a 11,60 let pro chlapce. Podíl dívek ve vzorku činil 49 %. Největší pozitivní efekty v rámci Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) byly zaznamenány v oblasti prosociálního chování a problémových vztahů s vrstevníky. Výraznější efekty se projevily až v samotném závěru měření. Kvantitativní část evaluace poskytuje důkazy o pozitivním vlivu v řadě oblastí v rámci socio-emočních či měkkých dovedností, přestože byla pozorovatelná významná omezení v důsledku pandemických restrikcí. Metodika Skills Builder dosáhla největšího efektu v podpoře prosociálního chování žáků a snižování problémových vztahů s vrstevníky.

Další důležitou cílovou skupinou projektu jsou učitelé. Celkem se do evaluace zapojilo 71 pedagogů z intervenčních a kontrolních škol, přičemž intervenční část zahrnovala 38 vyučujících. Zaznamenán byl pozitivní posun ve vnímání kapacit a kompetencí pedagogů, zejména v práci s emocemi žáků. Navíc, během projektu učitelé získali kompetence lépe reagovat na individuální potřeby žáků.

Kvalitativní analýza z fokusních skupin s 10 pedagogy z intervenčních a 5 z kontrolních škol na začátku projektu a s třemi pedagogy z intervenčních škol na konci přinesla zajímavé výsledky směrem k potřebám pedagogů v situaci ve školách, která byla značně ovlivněna pandemickými restrikcemi. Celý proces implementace a vnímání metodiky pedagogy byl omezen pandemickou situací a online výukou. Dále učitelé zdůraznili potřebu praktických ukázek a konkrétních aktivit pro práci ve třídě, které pomáhají rozvíjet měkké dovednosti žáků.

V dotazníkovém šetření mezi rodiči bylo zjištěno, že 90 % rodičů považuje za nejdůležitější dovednosti schopnost řešit problémy, týmovou práci a schopnost naslouchat. Výsledky též ukázaly, že i přes plánovanou realizaci projektu byla vlivem pandemie omezena implementace metodiky a některé dílčí problémy se týkaly omezeného uplatňování metodiky a nedostatečné spolupráce s rodiči.

Celkově lze konstatovat, že projekt a jeho evaluace poskytují cenné poznatky o implementaci metodiky Skills Builder v prostředí českých škol. Provedený výzkum ukazuje pozitivní tendence v dopadu na rozvoj socio-emočních dovedností žáků a kompetencí učitelů, i přes nesnáze způsobené pandemií. Úspěch rozvoje měkkých dovedností žáků spočívá nejen v propracované a ověřené metodice, ale také v kontinuální podpoře a zajištění osobnostního růstu učitelů, který úzce souvisí se změnou postojů v pedagogické praxi.

Literatura

American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychological testing. American Educational Research Association.

Angus, A., Millard, W., Joshua, V., Baars, S. and Bowen-Viner, K. (2020). *How do essential skills influence life outcomes? An evidence review*. [online] London: The Centre for Education and Youth, Skills Builder Partnership. Dostupné z: <https://www.skillsbuilder.org/how-do-essential-skills-influence-life-outcomes>

Astin, Alexander W. (1993) "Principles of Good Practice for Assessing Student Learning." *Leadership Abstracts*. Vol. 6. No. 4.

Balcar, J.; Knob S. (2016). *Rozvoj měkkých kompetencí na základních, středních a vysokých školách*. Ostrava: VŠB Technická univerzita Ostrava, Ekonomická fakulta.

Bercow, John, Department for Children, Schools and Families (DCSF), corp creator. (2008) *The Bercow Report : a review of services for children and young people (0-19) with speech, language and communication needs*. [online]. Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/4156448.pdf> (cit. 5.5.2021)

Claxton, G., & Lucas, B. (2015). *Education Ruby: What our children really need to learn*. Carmarthen, Crown House Publishing.

Cohen, E.G., & Lotan, R.H. (2014). *Designing Groupwork: Strategies for Heterogeneous Classroom*. New York, Teachers College Press.

Confederation of British Industry (2015) *Inspiring growth: CBI/Pearson Education and Skills Survey 2015*. London, England: Confederation of British Industry [online]. Dostupné z: <https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/press-releases/2015/CBI-Pearson-Skills-survey-FINAL.pdf>

ČŠI (2018). Kvalita a efektivita Vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018. Výroční zpráva ČŠI [online]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/2018/Vyrocní_zprava_CSI_2017_2018/html5/index.html?&locale=CSY.

ČŠI (2020). Podpora rozvoje osobnostních a komunikačních dovedností žáků středních škol ve školním roce 2019/2020. Tematická zpráva [online]. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ_Socialni_gramotnost_2019_2020_9-11-2020.pdf

ČŠI (2022). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022. Výroční zpráva ČŠI [online]. Dostupné z: [https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s\(5\)](https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s(5))

Davis A., V. Scott Solberg, Christine de Baca & Taryn Hargrove Gore (2014) Use of Social Emotional Learning Skills to Predict Future Academic Success and Progress Toward Graduation, *Journal of Education for Students Placed at Risk* (JESPAR), 19:3-4, 169-182

Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature: Promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist*, 67(8), 614–622 [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/a0029783>

Enabling Enterprise (2021). *Skills Builder Award: Guide for Schools and Colleges 2021-22* [online]. Dostupné z: <https://www.skillsbuilder.org/awardguide>.

Evropská komise (2011). SOCIAL EXPERIMENTATION. A methodological guide for policy makers [online]. Dostupné z:

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f999b770-e342-11ec-a534-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-258817888>

Gajda, Aleksandra, Karwowski, Maciej, Beghetto, Ronald A. (2017), Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, Vol 109(2), 269-299
<https://psycnet.apa.org/buy/2016-40090-001>

Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>

Hartshorne, M. (2009) *The Cost to the Nation of Children's Poor Communication*. London, England: I CAN. [online]. Dostupné z:
https://ican.org.uk/media/1592/2_the_cost_to_the_nation_of_childrens_poor_communication.pdf

Havrdová E., Šloufová R. (2022). Podpora sociálních a emočních dovedností v MŠ a ZŠ: metodika Dobrý začátek a osm měkkých dovedností podle metodiky Skills Builder. *Školní poradenství v praxi*, 6, 16-20.

Havrdová, E., Vyhnánková K. (2015). *Dobrý začátek: ověřené postupy pro učitelky mateřských škol*. Praha: SCHOLA EMPIRICA z.s.

Havrdová E., Vyhnánková K., Dvořáková B. (2019) *Kurikulum Dobrý začátek pro mateřské školy. Podpora sociálního a emočního rozvoje dětí*. Praha: SCHOLA EMPIRICA z.s.

Haynes L., Service O., Goldacre B., Torgerson B. (2012). *Test, Learn, Adapt: Developing Public Policy with Randomised Control Trials* [online]. Úřad vlády Spojeného království. Dostupné z:
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/62529/TLA-1906126.pdf

Heckman J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312 (5782), 1900-1902.

Hokešová I. (2023). *Z Londýna: Skills Builder v kurikulu a ve všech předmětech* [online]. Dostupné z:
<https://www.scholaempirica.org/blog/skills-builder-v-kurikulu-a-ve-vsech-predmetech/>.

Chamoutová D., Kleňha D., Koucký J., Trhlíková J., Úlovec M., Vojtěch J. (2019). Uplatnění absolventů škol na trhu práce 2018. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

JANUSIK L. A. a A. D. WOLVIN (2004) 24 Hours in a Day: A Listening Update to the Time Studies. *International Journal of listening*, 23 (2), 104–120.

Jeffreys, H. (1998). *Theory of probability* (3rd ed). Clarendon Press; Oxford University Press.

Kashefpakdel, E., Ravenscroft, T., Percy, Ch. (2021). *Better prepared. Essential skills and employment outcomes for young people*. [online]. Dostupné z: <https://www.skillsbuilder.org/better-prepared>.

Koutná, M., Havrdová, E., Netík, J., & Pour, M. (2024). Evaluation of a Parenting Program for Disadvantaged Families in the Czech Republic. *Research on Social Work Practice*, 34(1), 84–97.
<https://doi.org/10.1177/10497315221144000>

Koutná, M., Klimešová, M., Netík, J., Havrdová, E., Dvořáková, B. (2022). Centra kolegiální podpory v metodice socio-emočního rozvoje předškolních dětí Dobrý začátek. Schola Empirica.
https://www.scholaempirica.org/wp-content/uploads/2022/06/Projekt_CKP_zaverecna_evaluacni_zprava-1.pdf

- Kunc, M. (2016). Opřete vzdělání svých dětí o druhou nohu. *Perpetuum vzdělávání bez hranic* [online]. [cit. 2023-07-11]. Dostupné z: <https://perpetuum.cz/2016/06/oprete-vzdelani-svych-deti-o-druhou-nohu/>.
- Marešová H., Rudolf J., Hladík T. (2014). Výchova k podnikavosti. Univerzita Palackého v Olomouci. [online]. Dostupné z: http://ropodov.upol.cz/studijni_materialy/skripta.pdf
- MŠMT (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT, online: <https://www.edu.cz/strategie-vzdelavaci-politiky-cr-do-roku-2030/>
- Muris, P. (2001). A Brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145–149. <https://doi.org/10.1023/a:1010961119608>
- Namia, Marsooli, Ashouri (2014), The Relationship Between Creativity And Academic Achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 114 (2014) 36–39 <https://core.ac.uk/download/pdf/82040561.pdf>
- OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing [online]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- OECD (2021), *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*, OECD Publishing, Paris [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- OECD (2019), *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*, OECD Publishing, Paris [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/e11c1c2d-en>
- OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*. PISA, OECD Publishing, Paris, [online]. Dostupné z: https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-vi_d5f68679-en#page2
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (n.d.). PISA 2018 Technical Report [online]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/>
- OXFORD R. (1993). Research Update on L2. *Listening System*, 21, 205–211.
- Prokop D., Dvořák T. (2019). Analýza výzev vzdělávání v ČR [online]. Dostupné z: Nadační fond Eduměna. Dostupné z <https://eduzmena.cz/studie-analyza-vyzev-vzdelavani-v-ceske-republice/>
- Prideaux, J. (2023). *Global visits to UK for essential skills*. Přeložila I. Hokešová. [online]. Dostupné z: <https://www.skillsbuilder.org/blog/global-visits-to-uk-for-essential-skills>.
- RADA EVROPSKÉ UNIE (2018). *Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení*. Úřední věstník Evropské Unie, online: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Ravenscroft, T. (2017). *The Missing Piece: The Essential Skills that Education Forgot*. Melton: John Catt Education Ltd.
- Ravenscroft, T., & Baker, L. (2020). Towards a Universal Framework for Essential Skills: A Review of the Skills Builder Framework [online]. Dostupné z <https://spaceskills.org/public/pdfs/Towards%20a%20Universal%20Framework%20for%20Essential%20Skills.pdf>
- Ravenscroft, T. (2022). *Skills Builder HANDBOOK FOR EDUCATORS. Teaching and assessing essential skills*. The United Kingdom: Skills Builder Partnership. ISBN 1739146506

Rutkowski, L., Davier, M. von, & Rutkowski, D. (Eds.). (2014). Handbook of International large-scale assessment: Background, technical issues, and methods of data analysis. CRC Press, Taylor & Francis Group.

Seligman, M. E. (Ed.). (1995). *The Optimistic Child: A Proven Program to Safeguard Children Against Depression and Build Lifelong Resistance*. Harper Perennial.

Skills Builder and Enabling Enterprise. 2021. Impact Report 2021 [online]. Dostupné z: <https://www.skillsbuilder.org/file/impact-report-2021>

Šloufová R. (2021). Naučme se osm dovedností v rámci metodiky Skills Builder – detailní představení druhé dovednosti „prezentační dovednost“. *Školní poradenství v praxi*, 2021, 4, 10-12.

Šloufová R. (2021). Naučme se rozvíjet osm měkkých dovedností podle metodiky Skills Builder – detailní představení třetí dovednosti „schopnost řešit problémy“. *Školní poradenství v praxi*, 5, 24-26.

Šloufová R. (2021). Naučme se rozvíjet osm měkkých dovedností podle metodiky Skills Builder – detailní představení čtvrté dovednosti „kreativní myšlení“. *Školní poradenství v praxi*, 6, 10-11.

Šloufová R. (2022). Osm měkkých dovedností podle metodiky Skills Builder: „pozitivní nastavení“ - představení páté dovednosti. *Školní poradenství v praxi*, 1, 17-19.

Šloufová R. (2022). Osm měkkých dovedností podle metodiky Skills Builder: „Cílevědomost“ - představení šesté dovednosti. *Školní poradenství v praxi*, 2, 19-21.

Šloufová R. (2022). Osm měkkých dovedností podle metodiky Skills Builder: „vůdčí schopnosti“ - představení sedmé dovednosti. *Školní poradenství v praxi*, 3, 35-37.

Šloufová R. (2022). Osm měkkých dovedností podle metodiky Skills Builder: „Týmová práce“ - představení osmé dovednosti. *Školní poradenství v praxi*, 4, 32-34.

Štefflová, J. (2012). Vštěpuje škola žákům kompetence potřebné pro život? *Učitelské noviny* 115(29): 10–11.

Stevens, R.J., & Slavin, R.E. (1995). The Cooperative Elementary School: Effects on Students Achievement, Attitudes and Social Relations. *American Educational Research Journal*. June 1.

Straková, J. (2016). Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání. Metodologie, přínosy, rizika a příležitosti. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Suárez-Álvarez, J., Pedrosa, I., García-Cueto, E., & Muñoz, J. (2016). Locus of Control revisited: Development of a new bi-dimensional measure. *Anales de Psicología*, 32(2), 578. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.200781>

Tough, P. (2016). *Helping Children Succeed: What Works and Why* [online]. Dostupné z: paultough.com/helping

Vyhnánková, K., Havrdová, E., Klimešová, M., , Vomáčka, A., & Mazák, J. (2019). Závěrečná evaluační zpráva projektu Dobrý začátek: inkluzivní metody práce s dětmi a rodiči. Schola Empirica [online]. Dostupné z: https://www.scholaempirica.org/wp-content/uploads/2022/06/Zprava_inkluze_final-1.pdf

Wagemaker, H. (Ed.). (2020). Reliability and validity of international large-scale assessment: Understanding IEA's comparative studies of student achievement (Vol. 10). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-53081-5>

Webster-Stratton C., Hollinsworth T., Kolpacoff M. (1989). The long-term effectiveness and clinical significance of three cost-effective training programs for families with conduct-problem children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(4): 550-3.

Webster-Stratton C., Kolpacoff M., Hollinsworth T. (1988). Self-administered videotape therapy for families with conduct-problem children: comparison with two cost-effective treatment and control group. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(4): 558-66

Webster-Stratton C. (2010). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: Sage Publications.

William Tyndale Primary School (2022). [online]. *Case Study*. Dostupné z: <https://www.skillsbuilder.org/case-study/william-tyndale-primary-school>.

World Economic Forum (2018). *The Future of Jobs Report*. online: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>

Zimmerman, Marc et. al. (2013). Adolescent Resilience: Promotive Factors That Inform Prevention. *Child Development Perspectives* Volume 7 Issue 4 [online]. Dostupné z: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdep.12042>

Zitková, H., Vykoupilová, H.(2021). *Připravte děti na život – Rozvoj soft skills pro každého*. Praha: BizBooks.



Přílohy:

Příloha č. 1 Přehledové tabulky aktivit projektu s uvedením četnosti

Příloha č. 2 Portfolio pedagoga vzor

Příloha č. 3 Dopis pro rodiče, vzor pro schopnost naslouchat

Příloha č. 4 Příklady aktivit pro schopnost naslouchat, krok 0 z metodického portálu

Příloha č. 5 Struktura metodického portálu Skills Builder



Příloha č. 1 Přehledové tabulky aktivit projektu s uvedením četnosti

Aktivity	2020					
2020	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Překlad metodiky						
1. úvodní školení pro koordinátory						1x

Aktivity	2020				2021					
2020/2021	IX.	X.	XI.	XII.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
1. školení pedagogů dva běhy		2x								
2. konzultace s metodičkou ZŠ a odbornou garantkou - nastavení metodické podpory na školách/ individuální konzultace	1x		2x	3x	4x (indiv. konz.)	1x/6x	5x (indiv. konz.)	1x	1x (indiv. konz.)	
3. kolegiální podpora							4x			
4. konzultace se zahraničním mentorem		1x				1x			1x	1x
5. fokusní skupiny (koordinátoři)									2x	
6. hospitace						1x	5x			

Aktivity	2021				2022					
2021/2022	IX.	X.	XI.	XII.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
2. konzultace s metodičkou ZŠ a odbornou garantkou	2x	3x					1x			
3. kolegiální podpora/inspiromat		2x							1x inspir.	
4. konzultace se zahraničním mentorem			1x		1x			1x		
5. fokusní skupiny (koordinátoři)										
6. hospitace						12x	6x			

Aktivity	2022				2023					
2022/2023	IX.	X.	XI.	XII.	I.	II.	III.	IV.	V.	IV.
2. konzultace s metodičkou ZŠ a odbornou garantkou	1x	2x					4x			
3. kolegiální podpora			1x inspir.				4x	1x		
4. konzultace se zahraničním mentorem										
5. fokusní skupiny (koordinátoři)										
6. hospitace		2x	6x				12x			

Příloha č. 2 Portfolio pedagoga vzor

Reflektivní portfolio pedagoga

(Stanovení cíle a následná evaluace procesu průběžného začleňování metodiky Skills Builder do vzdělávacích aktivit)

Škola	
Vyučující	
Třída	
Předmět	
Měsíc	
Časová dotace	
Skills Builder dovednosti	
Kroky	

1. **Cíl období:** *(Formulace cíle reflektuje cíl pedagoga směrem k sobě – jakými nástroji/cestami chce u žáků podpořit osvojování/prohlubování/procvičování konkrétních kroků jednotlivých dovedností Skills Builder)*
2. **Evaluace výuky:** *(reflexe žákovských aktivit, které se při rozvoji dovedností SB osvědčily)*
3. **Evaluace cíle období:** *(reflexe zvolených nástrojů/cest, které byly využity při naplňování cílů období)*
4. **Postřehy z výuky:** *(reflexe celého období z pohledu žáků – zjevný posun/postřehnutelný posun/stagnace/pokles na nižší krok SB...)*
5. **Stanovení cíle na další období:** *(adekvátní práce s předchozím cílem – definování kritéria úspěchu)*
6. **Dotazy na metodika Skills Builder:**
7. **Zpětná vazba metodika Skills Builder:**

Příloha č. 3 Dopis pro rodiče; vzor pro schopnost naslouchat

SCHOLA➤EMPIRICA

Milí rodiče,

naše Základní škola XXX se zapojila do pilotního projektu rozvoje měkkých dovedností u žáků dle metodiky **Skills Builder**. Metodika se zaměřuje na 8 základních měkkých dovedností:



Skills Builder rozvíjí dovednosti důležité pro úspěch a vlastní spokojenost dětí:

- podporuje cílevědomost a motivaci
- rozvíjí u dětí kritické myšlení a samostatné učení
- učí řešit problémy a spolupracovat

Rozvíjet měkké dovednosti u dětí nebylo nikdy tak důležité, jako právě v současné době. Výzkumy ukazují, že budování těchto osmi základních dovedností může podpořit psychickou pohodu a zlepšit studijní výsledky dětí a mladých lidí a připravuje je lépe do života.

Metodika Skills Builder je postavena na univerzálním rámci, který každou z těchto základních měkkých dovedností člení do 16 jednoduchých, na sebe navazujících kroků.



Během výuky ve škole probíráme a procvičujeme s dětmi kroky jednotlivých dovedností. V této práci můžete svým dětem pomoci také Vy. V průběhu tohoto školního roku Vám budu jednou za měsíc posílat email s bližší informací k jednotlivým dovednostem a nabídkou, jak danou dovednost můžete s dětmi rozvíjet doma.

Více o metodice se dozvíte na: <https://skillsbuilder.scholaempirica.org/>

Těším se na spolupráci s Vámi.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽI A TĚLOVÝCHOVY

Zavedení a ověření metodiky rozvoje socio-emočních dovedností v MŠ a ZŠ reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016373

Milí rodiče,

během výuky ve škole probírám a procvičuji s dětmi 8 základních měkkých dovedností podle metodiky Skills Builder.

První dovedností je "Schopnost naslouchat".



Tato dovednost se zaměřuje na: "Přijímání, zapamatování si a zpracování informací nebo myšlenek".

Zaměřujeme se zde především na schopnost efektivně naslouchat ostatním.

Možný postup nácviku této dovednosti: Zpočátku se při rozvíjení této dovednosti soustředíme na zapamatování krátkých instrukcí, pochopení, proč ostatní komunikují, a na vybírání důležitých informací. Poté se zaměříme na rozvoj aktivního naslouchání, práci s řečí těla, dovednost pokládat otevřené dotazy a stručně shrnout podstatu sdělení. Nejvyšší úroveň dovednosti je schopnost kriticky zhodnotit obsah projevu druhých lidí.

Rozvoj této dovednosti můžete podpořit také Vy v domácím prostředí.

Návrhy aktivit pro rozvoj schopnosti naslouchat v domácím prostředí:

Mladší žáci

- Přečtete si společně pohádku nebo krátký příběh. Při čtení se na vhodném místě zastavte a zeptejte se dítěte, jak si myslí, že by příběh mohl pokračovat dál. Po přečtení příběhu si společně povídejte o tom, co se v příběhu odehrálo.
- Společně si zazpívejte a ukazujte na jednotlivé části těla s písničkou „Hlava, ramena, kolena, palce“. Podporujte děti, aby pozorně poslouchaly a ukazovaly na správnou část těla. Na internetu je dostupná celá řada dalších písniček a říkanek s ukazováním, které můžete společně procvičovat.

Starší žáci

- Společně si poslechněte audioknihu nebo podcast a zhodnoťte jej. Povídejte si nebo napište, o čem poslech byl, zda jej považujete za zajímavý a doporučili byste jeho poslech někomu dalšímu.

Děkuji Vám za spolupráci,



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Vzdělávání, výzkum a inovace



Zavedení a ověření metodiky rozvoje socio-emočních dovedností v MŠ a ZŠ reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016373

SCHOPNOST NASLOUCHAT- KROK 0

Dokážu ostatní chvíli
poslouchat.



KROK 0

Podporujte aktivitu žáků.
Ptejte se jich na
jednoduché otázky, aby
vám verbálně odpovídali
nebo neverbálně
reagovali.

Za verbální
i neverbální reakci na to,
co slyšeli, žáky chvalte.

Vyzývejte žáky
k činnostem ve dvojicích,
při kterých budou
poslouchat, co jim
spolužák říká, a reagovat
na něj. Mohou se třeba
za něco převléct a na
něco si hrát nebo si
spolu stavět stavebnici
apod.

SCHOPNOST NASLOUCHAT

Vysvětlení pro učitele

Při zvládnutém kroku 0 žáci dokážou po krátký čas v různých situacích soustředěně poslouchat a verbálně či neverbálně reagovat.

Žáci musí zvládnout:

- Věnovat pozornost zvukům, které slyší.
- Reagovat, když na ně někdo mluví, zpívá jim písničku nebo říká říkanku.
- Naslouchat chvíli něčemu, co je zajímavé, a něco o tom říct.

Hodnocení

Následujícími způsoby zjistěte, jestli žáci kroku porozuměli a jsou si v něm dostatečně jistí.

- Naslouchají žáci zvukům v různých kontextech? Jak to, že poslouchají, dávají najevo?
- Dokážou poslouchat krátkou říkanku nebo příběh a verbálně či neverbálně na ně reagovat?
- Pozorujte, jak si děti hrají nebo něco podnikají s kamarádem. Poslouchají, co jim říká, a reagují na to?

ŘÍKADLA

Pomůcky: žádné, jen je dobré znát říkadla (příp. mít jejich seznam)

Cíl aktivity: Žáci dokážou po krátký čas soustředěně poslouchat a neverbálně reagovat.

Průběh: Vyučující uvádí různá říkadla o počasí a jakmile děti zaslechnou, o které počasí se jedná, udělají domluvené gesto či úkon. Na těchto gestech je proto vhodné se před aktivitou domluvit, nejlépe je navrhnout děti samy, aby si je lépe pamatovaly.

Příklady „gest a úkonů“:

Prší – ruce s otevřenými dlaněmi směrem k zemi a rozevřenými prsty se pohybují od úrovně očí do úrovně hrudníku a třepetáme prsty, děti jakoby překračují kaluže

Sníh – „tvoríme a házíme“ pantomimicky sněhové koule, mneme si ruce o sebe

Vítr – foukáme pusou nebo děti běhají do kroužku, kolébáme se dopředu, dozadu

Mlha – chodíme jako náměsíční opatrně po místnosti, tápeme před sebou

Příklady říkadel, básniček, které většinou děti znají od malička:

Foukej, foukej, větříčku,
shoď mi jednu hruštičku.

Shoď mi jednu nebo dvě,
budou sladké obě dvě.

Bílá jako mléko je,
tichem všechno přikryje.
A v tom bílém pytlí ticha
všechno zastře, všechno smíchá.
Auta, domy, stromy, lidi...
Nikdo pro ni nevidí.

Padá deštík, deštiček,
umyje i trávníček.
Všechno kolem pokropí,
kuře volá – pí, pí, pí.

Sněží, sněží potichu,
kočky, chodte v kožichu!
Noste kožich kočičí,
pod něj vítr nefičí.

Dešťové kapičky
dostaly nožičky.
Běhaly po plechu,
dělaly neplechu.

Padá sníh, padá sníh,
pojedeme na saních.
Na saních to pěkně jede,
tohle každý nedovede.



Reflexe: Diskutujeme s dětmi, jak se jim dařilo reagovat, co jim připadalo obtížné a co naopak jednoduché. Je vhodné děti pochválit i jen za napodobení signálů těch, kteří reagovali na vyřčené říkadlo hned - prozatím pro ně může být náročné naslouchat a okamžitě reagovat, ale z jejich reakcí je patrné, že se na aktivitu soustředí a zrcadlí spolužáky.

ZVUKY KOLEM

Pomůcky: pomůcky vydávající různé zvuky – triangel, tužka, papír, autíčko, lžice, nůžky apod.

Cíl aktivity: Žáci dokážou po krátký čas soustředěně poslouchat a verbálně reagovat.

Průběh: Děti zavřou oči a poslouchají, jaké zvuky vyučující s pomůckami vytváří. Na pokyn děti oči otevřou, a pokud ví, jak zvuk vznikl, hlásí se o slovo. Vyučující může mačkat nebo trhat papír, cvakat či stříhat nůžkami, ťukat tužkou nebo ji ořezávat, hrát na rozličné drobné hudební nástroje, jezdit autíčkem po lavici apod.

Reflexe: Diskutujeme s dětmi, které zvuky pro ně bylo obtížné/jednoduché rozpoznat, s jakými zvuky je zaměňovaly a proč tomu tak bylo.

CHVILKA ORCHESTRU (HRÁČI A DIRIGENTI)

Pomůcky: nahrávky zajímavých skladeb a jednotlivých nástrojů (lze dohledat na youtube.com), např. Vltava (Smetana), Malá noční hudba, Turecký pochod (Mozart), Čtvero ročních období (Vivaldi), Radeckého pochod (Strauss), Louskáček (Čajkovskij), Carmen – Předehra (Bizet), Largo z Nového světa (Dvořák), Let čmeláka (Korsakov), zvukové knížky např. od Marion Billet

Cíl aktivity: Žáci dokážou po krátký čas soustředěně poslouchat a neverbálně reagovat.

Průběh: Vyučující pouští ukázky hudebních nástrojů a děti napodobují, jak se na dané nástroje hraje. Posléze může pouštět celé skladbičky a děti se promění do role dirigentů/dirigetek, kdy s pomocí krátké tyčky či bez ní „dirigují“ skladbu. Nakonec můžeme aktivity zkombinovat tak, že jedno dítě diriguje a ostatní jsou hráči na nástroje.

Reflexe: Diskutujeme s dětmi, zda se s některými hudebními nástroji a jejich zvuky setkaly poprvé. Pokud je to možné, ukážeme dětem hudební nástroje a umožníme jim si na ně „zahrát“. V diskuzi lze otevřít téma, že pokud něco slyšíme poprvé, je mnohem obtížnější danou věc identifikovat, propojit si do souvislostí apod.

SIGNÁLY

Pomůcky: píšťalka, lžice

Cíl aktivity: Žáci dokážou po krátký čas soustředěně poslouchat a neverbálně reagovat.

Průběh:

Vyučující vysvětlí princip hry:

- písknutí píšťalky – udělej dřep
- ťuknutí lžicí – udělej otočku
- tlesknutí – vyskoč

Vyučující udává signály a děti reagují domluvenými činnostmi. Můžeme zrychlovat tempo udávání signálů.

Obměna: Udávat signály mohou i jednotlivé děti. Děti mohou vymyslet nové signály a činnosti s nimi spojené.

Reflexe: Diskutujeme s dětmi, zda je těžké/snadné reagovat na signály. Je důležitá rychlost reakce, či nikoli? Kdy může být důležitá rychlost naší reakce? Jsou takové situace?

Příloha č. 5 Struktura metodického portálu Skills Builder
(<https://skillsbuilder.scholaempirica.org/>)



Úvodní strana - představení metodiky

Metodika - záložka s přehledem 8 dovedností, 16 kroků rozdělených do 4 úrovní

Schopnost naslouchat: kroky 0-15

každý krok má svoji podstránku se stejnou strukturou:
dílčí cíle kroku,
výuka kroku,
procvičování,
posilování,
hodnocení

Prezentační dovednosti: kroky 0-15

každý krok má svoji podstránku se stejnou strukturou:
dílčí cíle kroku,
výuka kroku,
procvičování,
posilování,
hodnocení

Schopnost řešit problémy: kroky 0-15

každý krok má svoji podstránku se stejnou strukturou:
dílčí cíle kroku,
výuka kroku,
procvičování,
posilování,
hodnocení

Kreativní myšlení: kroky 0-15

každý krok má svoji podstránku s upřesněním:
dílčí cíle kroku,
výuka kroku,
procvičování,
posilování,
hodnocení

Pozitivní nastavení: kroky 0-15

každý krok má svoji podstránku s upřesněním:
dílčí cíle kroku,
výuka kroku,
procvičování,
posilování,
hodnocení

Cílevědomost: kroky 0-15

každý krok má svoji podstránku s upřesněním:
dílčí cíle kroku,
výuka kroku,

procvičování,
posilování,
hodnocení

Vůdčí schopnosti: kroky 0-15

každý krok má svojí podstránku s upřesněním:
dílčí cíle kroku,
výuka kroku,
procvičování,
posilování,
hodnocení

Týmová práce: kroky 0-15

každý krok má svojí podstránku s upřesněním:
dílčí cíle kroku,
výuka kroku,
procvičování,
posilování,
hodnocení

Aktivita - záložka s aktivitami pro 8 dovedností a kroky 0-10

Pro každou z 8 dovedností jsou připraveny aktivity ve formě PDF listu se stručným shrnutím zaměření kroku dovednosti a aktivitami ve struktuře:

- název
- pomůcky
- cíl aktivity
- průběh
- obměna
- reflexe

Jak pracovat s metodikou - záložka obsahuje informace pro práci s metodikou

- Jak začít: 3 kroky a 1 jedno pravidlo jak s metodikou začít
- Zásady výuky měkkých dovedností: 6 zásad a jejich vymezení
- Časté dotazy: 23 dotazů k zavádění metodiky do praxe

Akcelerátor - záložka shrnuje klíčové informace k ročnímu programu podpory zavedení metodiky Skills Builder do českých škol.

- Představení programu
- Harmonogram
- Certifikace Skills Builder
- Často kladené otázky

Školení - záložka odkazuje na jednotlivé druhy školení

Ke stažení - záložka obsahuje podpůrné metodické materiály ke stažení

- Základní: Průvodce pro učitele pro každou z 8 dovedností; Vzdělávací plán a zásady výuky
- Vizuální pomůcky: Plakáty, Loga dovedností
- Systém odměn: Certifikáty, Samolepky
- Sebehodnocení: Záznamníky
- Balíčky aktivit: Adapťák, Skupinová dynamika, Třídní projekty

