



Wellbeing ve škole



Vychází jako příloha Učitelského měsíčníku 2/2022



Wellbeing ve škole

Vychází jako příloha Učitelského měsíčníku 2/2022

OBSAH

| | |
|---|----|
| Úvod | 3 |
| Wellbeing: módní záležitost, nebo prediktor úspěchu? Tomáš Zatloukal | 5 |
| Wellbeing ve vzdělávání – nadstavba, nebo nutnost? Lenka Felcmanová | 12 |
| Unikátní výzkum pro Eduzměnu zkoumal wellbeing školáků Magdaléna Šulcová | 18 |
| Jak se ne/daří wellbeingu na školách? Radka Hrdinová | 22 |
| Wellbeing je pro vzdělávání předškolních dětí nezbytný. Jak pomoci dětem k efektivnímu učení? Tereza Valkounová | 41 |
| Víc než učení zatěžuje učitele management třídy Rozhovor s Lenkou Felcmanovou | 45 |
| K emocionálně dospělým učitelům Dominik Lipovský | 49 |
| Wellbeing žáků znamená wellbeing učitelů Tomáš Hruša | 52 |
| Nasvit' slona aneb 5 tipů proti EDUsplínu Pavλίna Loňková | 55 |
| Chvála lenošení/odpočinku Daniel Pražák | 58 |

ÚVOD

Pandemie ovlivňuje náš život i pedagogickou praxi téměř dva roky. Distanční výuka a s ní související omezení sociálních kontaktů klade velké nároky na psychickou odolnost žáků i učitelů. Možná i tato skutečnost přispěla k tomu, že se v poslední době dostal do popředí zájem o wellbeing. Pojem, který jste jistě nemohli v pedagogické komunitě přeslechnout, přestože se zatím jedná v tuzemském prostředí relativně o novinku, o čemž svědčí i absence hesla na české Wikipedii.

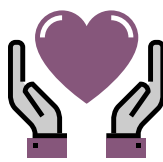
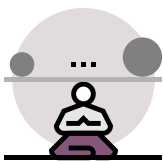
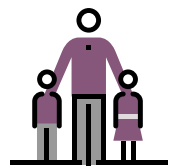
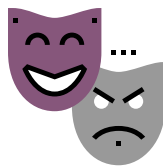
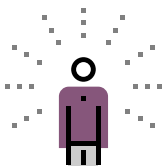
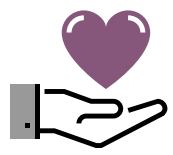
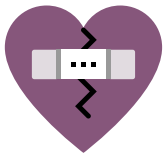
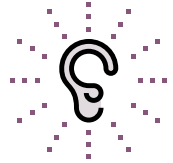
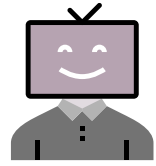
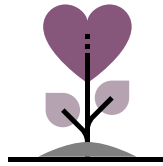
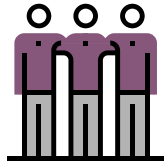
Jednotná definice pojmu wellbeing na světě neexistuje, ale lze jej v obecné rovině popsat jako stav, ve kterém se cítíme dobře a jenž nám umožňuje dobře fungovat. Partnerství pro vzdělávání 2030+ definuje wellbeing jako stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život. Právě proto je wellbeing významným tématem pro školní prostředí. Jelikož se jedná o významný předpoklad k tomu, aby mohli žáci maximálně rozvíjet svůj učební potenciál.

Následující příloha Učitelského měsíčníku obsahuje řadu textů, které popisují současný stav wellbeingu na školách skrze unikátní výzkumy, představují tipy pro systémovou podporu a nabízí také pohled na wellbeing z perspektivy učitele, protože bez péče o sebe je obtížné dobře se starat o druhé. Jak píše Antoine de Saint-Exupéry v Malém princí: „Když dám ráno do pořádku sebe, musím udělat pořádek na planetě.“

Vážení čtenáři, přeji vám příjemné čtení i mnoho příležitostí k podpoře wellbeingu v roce 2022.



*Markéta Beková,
odborná editorka Učitelského měsíčníku*



Wellbeing: módní záležitost, nebo prediktor úspěchu?

TOMÁŠ ZATLOUKAL

Česká školní inspekce je v České republice také garantem a realizátorem mezinárodních šetření výsledků žáků, mezi něž patří i šetření PISA. V rámci tohoto šetření se každé tři roky zjišťuje úroveň dosažená patnáctiletými žáky ve vybraných dovednostech, přičemž poslední cyklus PISA 2018 byl zaměřen primárně na čtenářskou gramotnost žáků, protože čtenářské dovednosti jsou pro budoucí úspěch žáků při dalším vzdělávání i pro jejich úspěšné uplatnění v životě zcela zásadní. Čtenářské dovednosti totiž neznamenají pouze schopnost něco přečíst, ale umožňují obsahu textu správně porozumět a kriticky hodnotit získané informace. Taková dovednost je pak nezbytným předpokladem pro rozvoj v ostatních oblastech vzdělávání i osobního života.

Výsledky mezinárodních šetření Česká školní inspekce vždy důsledně analyzuje a vztahuje je k různým faktorům a proměnným, které vzdělávání ovlivňují. Sekundární analýzy, které jsou využitelné jak pro řízení vzdělávací soustavy a nastavování příslušné podpory ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, tak pro zvyšování kvality výuky přímo ve školách, jsou pak k dispozici na www.csicr.cz.

Jedním z velmi důležitých témat, které se v současnosti dostává více a více do popředí zájmu, je wellbeing žáků a jejich celková duševní pohoda. Wellbeing totiž není jen nějakým momentálním či chvilkovým tématem vzdělávání v západním světě. Nejrůznější národní i mezinárodní šetření a výzkumy postupně potvrzují, že oblast wellbeingu žáků je zcela zásadní ve vztahu k tomu, jak se jim ve škole daří, a do značné míry ovlivňuje také výsledky, kterých žáci ve vzdělávání dosahují. Následující text tuto skutečnost ilustruje ve vztahu k úrovni dosažené patnáctiletými žáky v šetření PISA 2018 ověřujícím míru jejich čtenářské gramotnosti.



Obsahové vymezení

O pozitivním vlivu psychického nastavení žáků ve vztahu k výsledkům, kterých ve vzdělávání dosahují, se tedy hovoří již delší dobu. Termín wellbeing, který lze volně přeložit jako „pocit pohody“, označuje široký koncept zahrnující vše od subjektivní psychické pohody člověka přes nastavení jeho mysli směrem k smysluplnému jednání až po podobu vztahů mezi jedincem a dalšími aktéry (rodiče, učitelé, spolužáci aj.). Mnoho z těchto dílčích konceptů není měřitelných, některé pak lze sledovat ve formě latentních (přímo nepozorovatelných) konceptů, tedy určitých indexů složených z pozorovatelných proměnných. Šetření PISA ve vztahu k problematice wellbeingu pracuje s několika takovými latentními koncepty, které se pokouší měřit subjektivní pocity žáků ve vztahu k výuce, škole, vlastním schopnostem či pocitům, které pocházejí spíše z rodinného prostředí.

Pozitivní pocity (SWBP)

„Jsem šťastný/šťastná.“

„Mám radost.“

„Jsem veselý/veselá.“

Šetření PISA 2018 zahrnuje několik otázek sledujících, jak často žáci vnímají své pocity, ať už pozitivní (šťastí, hrdost, veselost aj.), nebo negativní (obavy, strach, smutek aj.). Tři ze sledovaných pocitů konstruují index pozitivních pocitů žáků.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím častěji žáci pociťují pozitivní pocity. Index negativních pocitů nebyl konstruován pro nízkou vnitřní konzistenci indexu napříč zeměmi participujícími na šetření PISA.

Pocit sounáležitosti se školou (BELONG)

„Ve škole si připadám jako outsider.“

„Ve škole si snadno nacházím kamarády.“

„Cítím, že do školy patřím.“

„Ve škole si připadám trapně a nevhodně.“

„Spolužáci ze školy mě mají rádi.“

„Ve škole se cítím osamělý/osamělá.“

Index sledující, do jaké míry se žáci cítí ve škole dobře a jak velkou sounáležitost se školou pociťují. Je konstruován z baterie několika otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím větší sounáležitost se školou žáci pociťují.

Vystavení šikaně (BEINGBULLIED)

„Ostatní žáci mě záměrně nezapojovali do různých záležitostí.“

„Ostatní žáci se mi posmívali.“

„Ostatní žáci mi vyhrožovali.“

Index sledující, do jaké míry se žák cítí být obětí šikany ze strany svých spolužáků, ať už slovní, či přímo fyzické. Šetření PISA 2018 se dotazovalo žáků, jak často během posledních 12 měsíců měli zkušenost s několika situacemi ve škole nebo na sociálních sítích. Index oběti šikany je konstruován ze tří takových otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím více žák pociťuje míru vystavení těmto situacím.

Kooperace ve třídě (PERCOOP)

„Zdá se, že žáci přikládají velký význam spolupráci.“

„Zdá se, že žáci vzájemně spolupracují.“

„Zdá se, že žáci se shodnou na tom, že vzájemná spolupráce je důležitá.“



Index sledující, do jaké míry žáci vnímají prostředí jako podporující kooperaci ve škole. Index je konstruovaný ze tří otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím více žáci vnímají spolupráci se svými žáky.

Emoční podpora rodičů (EMOSUPS)

„Rodiče podporují mou snahu a úspěch ve škole.“

„Rodiče mě podporují, když mám ve škole nějaké potíže.“

„Rodiče ve mně pěstují důvěru.“



Index sledující míru žákem pocítované emoční podpory ze strany jeho rodičů, konstruován ze tří otázek.

Vyšší hodnoty indexu znamenají větší pocítovanou emoční podporu ze strany rodičů.

Smysl života (EUDMO)

„Můj život má jasný smysl nebo cíl.“

„Nalezl/a jsem uspokojivý smysl života.“

„Mám jasnou představu o smyslu svého života.“

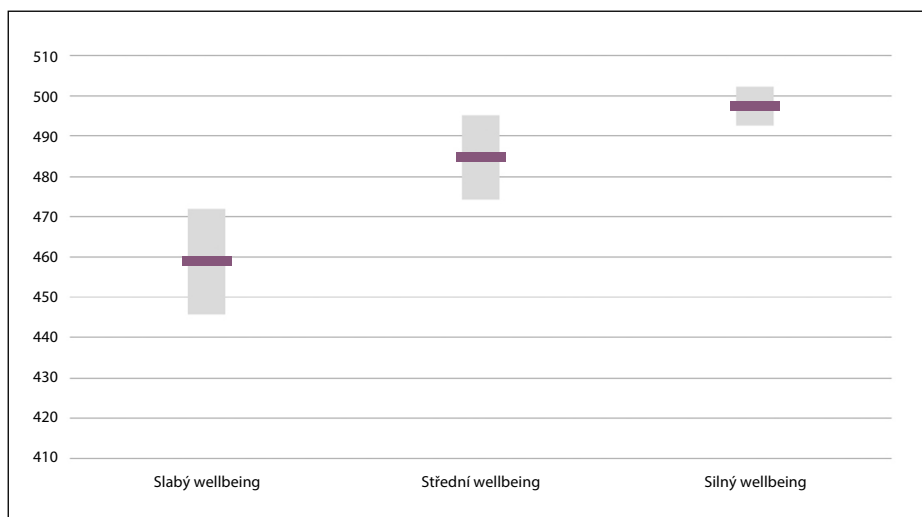


Index sledující subjektivní pocity studentů ohledně smyslu jejich života, konstruován ze tří otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím více žák vnímá smysl svého života.

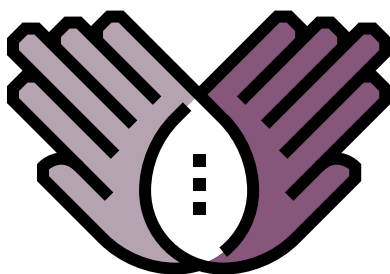
Několik konkrétních příkladů

Efekty konceptů sledujících wellbeing žáka, ty pozitivní i ty negativní, na výsledky ve čtenářské gramotnosti jsou do značné míry ovlivněny socioekonomickým zázemím žáka a také prostředím a kontextem školy. Následující graf ukazuje prostou průměrnou hodnotu skóre čtenářské gramotnosti žáků napříč školami v závislosti na hodnotě wellbeingu. Žáci, kteří vykazují alespoň střední hodnotu pocitu wellbeingu, dosahují vyššího skóre než žáci, kteří mají slabý pocit wellbeingu. I žáci, kteří mají silný pocit wellbeingu, tedy mají větší pocit pohody a pozitivnější vnitřní nastavení, dosahují v průměru lepších výsledků ve čtenářské gramotnosti než žáci se středním pocitem wellbeingu. Lze ovšem předpokládat, že rozdíly budou významně ovlivněny působením dalších proměnných.

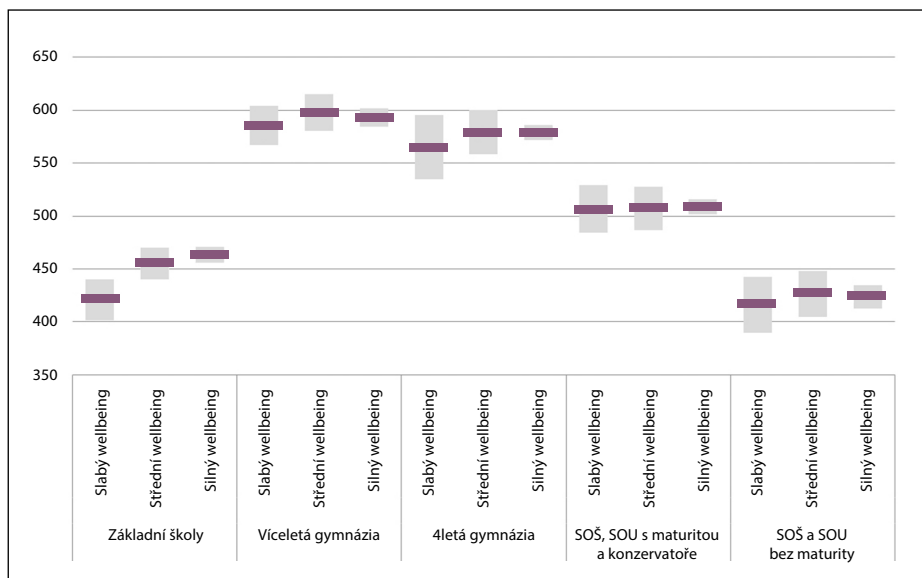
Graf 1 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry wellbeingu žáka

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Základní rozdíly v hodnotách skóre čtenářské gramotnosti lze hledat v silné heterogenitě datového souboru z pohledu druhu škol. Charakter šetření PISA, které pracuje s patnáctiletými žáky, způsobuje, že v České republice je šetření prováděno napříč několika druhy škol od škol základních až po různé typy středních škol. Další graf prezentuje výsledek čtenářské gramotnosti žáků dle míry pocitu wellbeingu v jednotlivých druzích/typech škol. Je zřejmé, že mezi jednotlivými druhy škol obecně můžeme sledovat značné rozdíly ve výši skóre čtenářské gramotnosti, kdy nejvyšší je přirozeně na gymnáziích. Žáci základních škol, kteří mají slabý pocit wellbeingu, dosahují nižšího skóre čtenářské gramotnosti než žáci, kteří mají střední či silný pocit wellbeingu. U dalších druhů/typů škol mezi těmito skupinami žáků není statisticky významný rozdíl, avšak i zde vidíme náznak mírné variace pozitivního charakteru (čím silnější pocit subjektivní pohody žáka, tím vyšší skóre ze čtenářské gramotnosti).

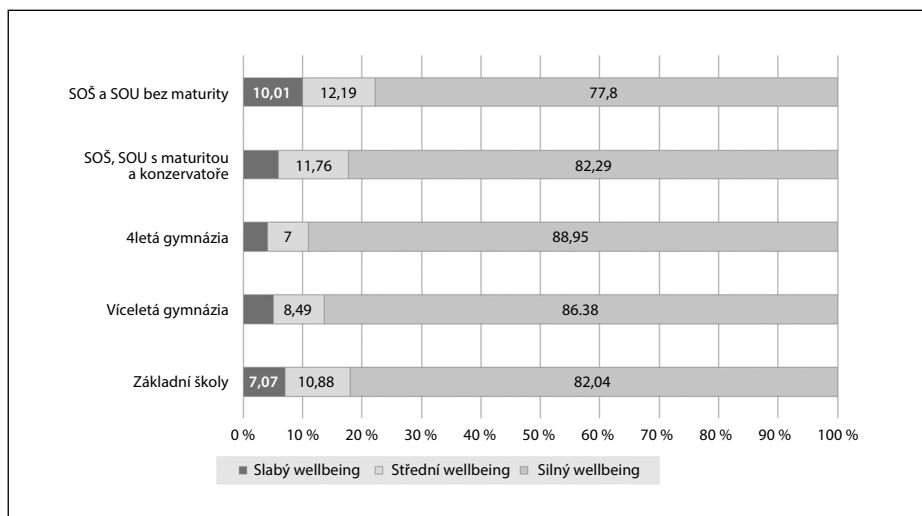


Graf 2 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle druhu/typu školy a síly pocitu wellbeingu žáka



Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Graf 3 | Distribuce skupin žáků dle míry wellbeingu v jednotlivých druzích/typch škol

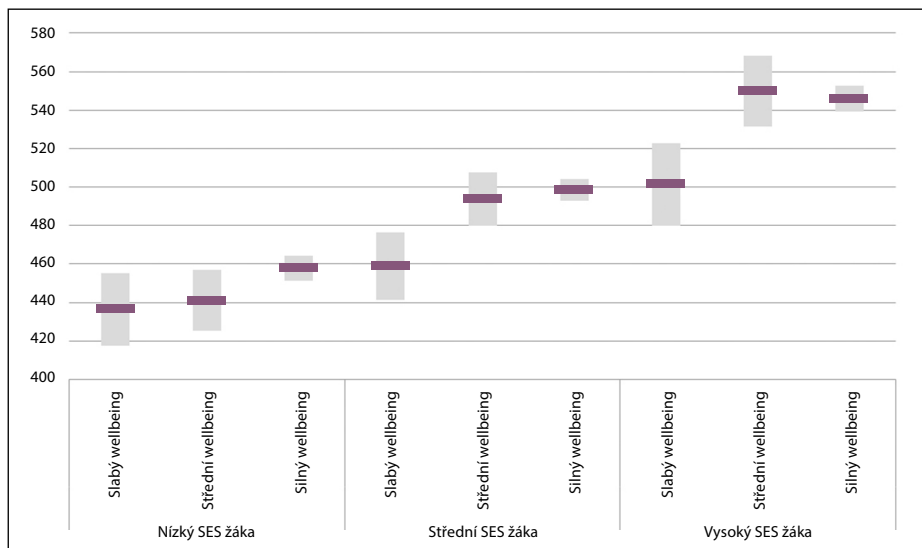


Zdroj: PISA 2018

Z předchozího grafu vyplývá, že silný pocit wellbeingu vykazují spíše žáci gymnázií obou typů, následovaní žáky základních škol a studijních programů středních odborných škol s maturitou a konzervatoří. Naopak žáci studijních programů středních škol bez maturity mají spíše slabší a střední pocit wellbeingu. Rozdíly mezi jednotlivými druhy škol jsou nicméně minimální.

Další graf prezentuje dosažené výsledky ve čtenářské gramotnosti jednak dle míry pocitu wellbeingu žáka, jednak dle socioekonomického statusu žáka ve třech kategoriích. Je patrné, že samotné skóre čtenářské gramotnosti téměř lineárně narůstá s vyšším socioekonomickým statusem žáka. I v rámci jednotlivých socioekonomických skupin žáků však vidíme variaci ve skóre ve vztahu k míře wellbeingu žáka. Žáci disponující alespoň středním (a vyšším) socioekonomickým statusem a zároveň se středním (a vyšším) pocitem wellbeingu dosahují vyššího skóre čtenářské gramotnosti než žáci, kteří mají pocit wellbeingu slabý. Ve skupině žáků s nízkým socioekonomickým statusem je patrný rozdíl mezi žáky, kteří mají silný pocit wellbeingu, a žáky se středním (a slabším) pocitem wellbeingu. Tento rozdíl ovšem není statisticky významný. Data ukazují, že i bez ohledu na socioekonomický status žáka je vhodné u žáků posilovat pocit wellbeingu dle kontextu daného žáka pro jeho potenciálně významný pozitivní vliv na skóre čtenářské gramotnosti. Obdobný vztah je možné pozorovat v případě průměrného socioekonomického statusu školy s výjimkou škol s vysokým průměrným socioekonomickým statusem, kde nejsou mezi skupinami žáků s různou měrou pocitu wellbeingu statisticky významné rozdíly.

Graf 4 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle SES žáka a míry pocitu wellbeingu



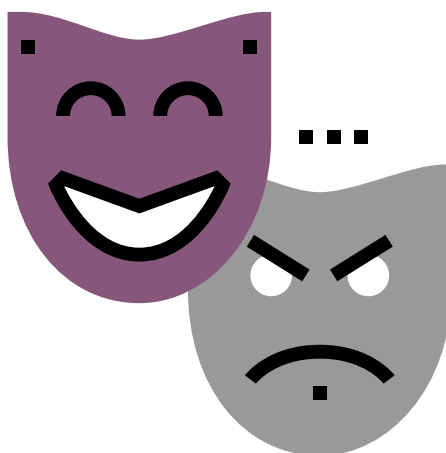
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Závěrem

Představili jsme pro ilustraci jen několik konkrétních dat, která potvrzují, že to, jak se žáci ve škole cítí a jaká je úroveň jejich celkové pohody, ovlivňuje jejich školní práci a také výsledky, kterých ve vzdělávání dosahují. Téma wellbeingu je tedy předurčeno k zásadní reflexi v oblasti vzdělávacích politik i přístupů jednotlivých škol, a to jak směrem k žákům, tak samozřejmě i směrem k učitelům. Česká školní inspekce se bude i nadále oblasti wellbeingu věnovat a poskytovat všem aktérům relevantní data a zjištění, na jejichž základě je pak možné přijímat příslušná opatření a realizovat adekvátní intervence. Veškerá data, informace a zjištění jsou publikována v analytických zprávách dostupných na www.csicr.cz, učitelům lze pak doporučit také sledování České školní inspekce na sociálních sítích Facebook a Twitter, kde je průběžně zveřejňována řada dílčích komentovaných zjištění, grafů, dat a informací využitelných pro efektivní vzdělávací práci.



Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc.,
ústřední školní inspektor



Wellbeing ve vzdělávání – nadstavba, nebo nutnost?

LENKA FELCMANOVÁ

Téma wellbeingu a jeho systémové podpory ve vzdělávání se i v souvislosti s dopady pandemie covid-19 stává stále aktuálnějším tématem. V tomto článku připomeneme, co tento pojem vlastně znamená, a shrneme důvody, proč je žádoucí se podporou wellbeingu ve vzdělávání zabývat. Představíme si i základní principy, ze kterých by měla systémová podpora wellbeingu ve školách vycházet.

Proč podporovat wellbeing ve vzdělávání?

Z mezinárodních i národních šetření vyplývá, že nemalá část žáků a pedagogů se ve škole necítí příliš dobře, což má negativní dopad na učení. Je prokázáno, že pocity strachu a úzkosti spojené s učením nebo vyčleněním z třídního kolektivu se negativně odrážejí ve vzdělávacích výsledcích žáků i v míře jejich celkové spokojenosti s vlastním životem. Ohrožení syndromem vyhoření u učitelů má výrazný negativní dopad na kvalitu výuky, kterou svým žákům poskytují, zejména pak na naplňování jejich individuálních vzdělávacích potřeb.

Několik dat z doby před pandemií

- 30 % žáků se setkává s šikanou
- 7 % žáků se trvale cítí smutně
- 18 % žáků není spokojeno se svým životem
- čeští žáci navštěvují školu ze zemí OECD nejméně rádi
- 64 % dívek cítí úzkost před testem, přestože se na něj dobře připravily
- nízká očekávání učitele a jeho přesvědčení o neschopnosti žáků zvyšují úzkost ze školy o 60 %
- ČR patří v OECD mezi pět zemí s nejnižším podílem žáků, kteří vnímají jasný smysl svého života
- každý pátý pedagog je ohrožený syndromem vyhoření
- počet žáků se závažnými vývojovými poruchami chování stoupl za uplynulých 10 let téměř čtyřnásobně

Výrazný negativní dopad na wellbeing a duševní zdraví žáků i pedagogů má nesporně i probíhající pandemie covid-19. Z dostupných dat víme, že v dospělé populaci stoupl výskyt depresí a rizika sebevraždy třikrát, výskyt úzkostných poruch



dvakrát a celkově některým z běžných duševních onemocnění trpí přibližně každý třetí dospělý. Zvýšil se také výskyt domácího násilí, které se objevuje i v rodinách, ve kterých k němu před pandemií nedocházelo. Více rodin je vystaveno potenciálně traumatizujícím zkušenostem spojeným s úmrtím v rodině nebo existenčními problémy. Přestože nemáme k dispozici data o dětech, z počtu telefonátů na krizové linky i zpráv z poradenských a klinických pracovišť můžeme usuzovat, že situace v dětské populaci nebude lepší. Naopak lze předpokládat, že dlouhodobé uzavření škol a omezení sociálních kontaktů budou mít na vyvíjející se dětskou psychiku ještě větší dopad než v případě dospělých. Pandemií jsou více zasaženi také učitelé, neboť jsou jednou z profesí, kterým se nejvíce změnil způsob práce. Nečekaně a výrazně vzrostly nároky na ně kladené a zároveň ztratili velkou část kontroly nad způsobem výuky a aktivitou žáků. Přišli také o podstatnou část zpětné vazby od žáků, na kterou jinak mohou reagovat. Zároveň sami museli fungovat ve svých dalších životních rolích (rodičů, pečovatelů atd.).

Z výše uvedeného je zřejmé, že opatření zaměřená na zmírnění důsledků pandemie se musejí zaměřit nejen na doučení vzdělávacích obsahů, ale také na podporu duševního zdraví a wellbeingu žáků i pedagogů.

Pro wellbeing žáků hraje škola klíčovou roli, protože spokojenost ve škole má velký vliv na jejich celkové prožívání a životní spokojenost. Ve školách, kde panují dobré vztahy mezi žáky navzájem a s učiteli, vykazují žáci vyšší celkovou životní spokojenost a odráží se to pozitivně i v jejich vzdělávacích výsledcích. **Wellbeing a učení jsou totiž spojené nádoby** – bez něho žáci nemohou dosahovat maxima svého vzdělávacího potenciálu. Zjednodušeně řečeno: podpora wellbeingu žáků se pozitivně promítne do jejich vzdělávacích výsledků a naopak.

Co je wellbeing?

Na světě neexistuje jednotná definice wellbeingu. Průřezově lze říci, že se jedná o stav, ve kterém se cítíme dobře a můžeme i dobře fungovat.

Pracovní skupina Wellbeing projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+ při definování wellbeingu pro české vzdělávací prostředí vycházela z definic rozvinutých vzdělávacích systémů, respektovaných světových autorit (WHO, UNICEF, OECD), rámcových vzdělávacích programů, školského zákona a definice základních lidských potřeb.

V pracovní skupině byla také formulována zjednodušená definice, která bude využívána s cílem co nejvíce přiblížit podstatu wellbeingu pedagogům, žákům i široké veřejnosti: **Wellbeing je, když se ráno těším...**

Wellbeing

Wellbeing je stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život.

Oblasti wellbeingu:



Fyzická oblast

Souvisí s fyzickým zdravím a bezpečím a je ovlivněný fyzickou aktivitou, zdravým stravováním, spánkovým režimem a uvědomělou volbou zdravého životního stylu a prostředí.



Kognitivní oblast

Souvisí se schopnostmi kritického myšlení, řešení problémů a kreativity. Odráží se ve způsobu zpracování informací, vytváření úsudků a také v motivaci a vytrvalosti k úspěšnému dosahování stanovených cílů.



Emocionální oblast

Souvisí s kladným vnímáním sebe sama, rozpoznáváním emocí a seberegulací. Odráží se ve schopnosti důvěry v sebe i druhé a v odolnosti umožňující zvládat nepříznivé situace.



Sociální oblast

Souvisí se schopností empatie, pocitem sounáležitosti, navazováním a udržováním vztahů a spolupráce s ostatními a komunikačními dovednostmi.



Duchovní oblast

Souvisí s poznáváním a naplňováním smyslu naší existence, hodnotami a etickými principy.

Principy systémové podpory wellbeingu

Aby podpora wellbeingu byla skutečně efektivní a měla plošný dopad, je žádoucí, aby v co největší míře naplňovala následující principy.

1. Systémový přístup k podpoře wellbeingu ve vzdělávání

Wellbeing ve vzdělávání je třeba podporovat systémově a synergicky od centrální úrovně (ministerstev, ČŠI, NPI, krajů, zřizovatelů) po jednotlivé školy. Osvědčuje se, když je v podpoře wellbeingu žáků i pracovníků škol uplatňován celoškolní přístup zahrnující uzpůsobení fyzického a sociálního prostředí a virtuálního učebního prostředí jejich potřebám a současně také cílený rozvoj dovedností podporujících vlastní wellbeing a odolnost vůči zátěži. Opatření na úrovni školy je vhodné diferencovat do tří úrovní:

- a/ opatření určená všem žákům a pracovníkům školy,
- b/ opatření určená žákům a pracovníkům školy vyžadujícím zvýšenou podporu v rámci školy,
- c/ opatření určená žákům a pracovníkům školy vyžadující zapojení externích partnerů (poskytovatelů psychosociálních a dalších služeb).

2. Respekt k jednotlivci

Opatření využívaná ve školách by měla odpovídat individuálním potřebám jednotlivců a míře podpory, kterou trvale nebo dočasně potřebují. Při volbě a realizaci konkrétních opatření ve prospěch žáků a pracovníků školy by měl být brán zřetel na jejich přání a preference. Žáci i pracovníci škol by měli být cíleně podporováni ve svém osobnostním růstu a rozvoji dovedností důležitých pro zlepšování vlastního wellbeingu a odolnosti vůči zátěži.

3. Aktivní zapojení

Do strategického plánování podpory wellbeingu ve vzdělávání na centrální, resp. krajské a regionální úrovni je třeba zapojovat zástupce škol a dalších aktérů ve vzdělávání. Do plánování, realizace a vyhodnocování opatření podporujících wellbeing na úrovni školy by měli být aktivně zapojováni žáci a pracovníci školy. Participace a smysluplné zapojení žáků a rodičů ve výuce i ostatních činnostech školy by měly být přirozenou součástí života školy.

4. Očekávání úspěchu

Celoškolní přístup k podpoře wellbeingu by měl vycházet z očekávání vzdělávacích úspěchů a dosažení optimálního wellbeingu u všech žáků, tedy i u žáků se zvýšenou potřebou podpory. Ve školách by měly být uplatňovány metody a postupy výuky podporující motivaci k učení a dosahování vzdělávacího maxima všech žáků. Chyba by měla být pracovníky školy i žáky brána jako příležitost k učení. V celoškolním přístupu by také měla převažovat pozitivní podpora a nácvik očekávaného chování nad tresty a restrikcemi uplatňovanými v reakci na nevhodné chování žáků.

5. Partnerství a spolupráce

Osvědčuje se, pokud je ve školách systematicky podporována spolupráce pedagogických pracovníků při plánování, realizaci a vyhodnocování vzdělávání a podpory poskytované žákům. K efektivitě zvýšené podpory poskytované žákům přispívá, pokud je ve škole uplatňován jednotný přístup k aplikaci podpůrných opatření u jednotlivých žáků se SVP a k managementu chování žáků vycházejícímu z odborných doporučení.

Ke všem pracovníkům, žákům i jejich rodičům by mělo být přístupováno s respektem a jejich lidská důstojnost by měla být zachovávána i v krizových situacích.

Ve školách by měla být cíleně přijímána opatření k podpoře pozitivního klimatu v pedagogickém sboru i žákovském kolektivu. Ve výuce a aktivitách určených pro žáky by měla být systematicky podporována spolupráce a aktivní zapojení všech žáků.

Do podpory wellbeingu na úrovni školy by měla být cíleně zahrnována také opatření posilující pocit sounáležitosti všech aktérů (pracovníků, žáků, rodičů žáků). Školy by také měly aktivně navazovat spolupráci se subjekty, které jim mohou v podpoře wellbeingu žáků a pracovníků pomoci.

6. Zajištění bezpečí

Ve školách by měla být cíleně přijímána opatření k zajištění fyzického a emocionálního bezpečí žáků i pracovníků. Celoškolní podpora wellbeingu by měla vycházet z trauma respektujícího přístupu.

7. Opatření založená na důkazech

Při podpoře wellbeingu ve vzdělávání by měla být uplatňována výzkumně ověřená opatření, která současně respektují místní specifika a potřeby. Při strategickém plánování na centrální, krajské, resp. regionální úrovni by mělo být reflektováno, že intervence, které jsou úspěšné v určitém kontextu, nemusejí být univerzálním řešením pro všechny školy.

Pokud by se podařilo uvedené principy co nejvíce začlenit do podpory wellbeingu ve školách, je velká šance, že se přijímaná opatření projeví jak ve větší spokojenosti žáků i pracovníků školy, tak i v kvalitě výuky a dosažených vzdělávacích výsledcích. V navazujícím článku v dalším vydání Řízení školy si představíme příklady konkrétních opatření, kterými lze wellbeing žáků a pracovníků škol podpořit.

Projekt Partnerství pro vzdělávání 2030+ zahájilo v červnu 2020 sedm střešních asociací ve vzdělávání, které se ztotožňují s cíli vymezenými MŠMT ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030 a chtějí aktivně přispět k jejich naplnění, a tím k významnému plošnému zlepšení učení dětí. Podrobné informace na www.skav.cz.

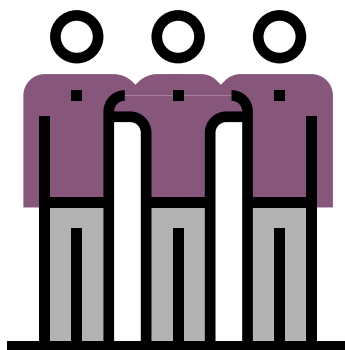
ZDROJE

- ČŠI. *Mezinárodní šetření TIMSS 2019, Národní zpráva*. Praha: 2020. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace/Mezinarodni-setreni-TIMSS-2019-Narodni-zprava>.
- ČOSIV. *Poruchy chování v základním školství v datech*. Praha: 2018. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2018/02/01/poruchy-chovani-v-zakladnim-skolstvi-v-datech/>.
- OECD. *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris, 2019. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- PTÁČEK, R., VŇUKOVÁ, M., RABOCH, J. SMETÁČKOVÁ, I. a kol. Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská Psychiatrie*, 2018, roč. 114, č. 5, s. 199–204.



Mgr. Lenka Felcmanová, Ph.D.,

místopředsedkyně České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV), vedoucí pracovní skupiny věnující se systémovému uchopení podpory wellbeingu ve vzdělávání v rámci projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+. Působí na Katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy



Unikátní výzkum pro Eduzměnu zkoumal wellbeing školáků

MAGDALÉNA ŠULCOVÁ

Šetření se zaměřilo na emocionální rozpoložení žáků a na jejich fyzické a psychické zdraví, které tvoří součást tzv. wellbeingu, tedy životní pohody dětí. Ta je pro jejich efektivní učení a zdravý vývoj zásadní.

V rámci měření žáci odpovídali i na otázky související s vnímáním smrti nebo sebehodnotou: Připadám si bezcenný? Přemýšlím o smrti? Dělán si starosti, co si o mně myslí ostatní? Mám potíže se spaním?

„Naše zkušenosti nám ukazují, že v každé třídě je jedno dítě, které trpí nějakou depresivitou nebo úzkostí. Výsledky vyplývající z tohoto šetření to potvrzují, což znamená, že to zřejmě bude určitý průměr. Nevíme, jestli je to dopad pandemie nebo jestli je to obecně ve složení těch dětí, ale za mě je to velké číslo,“ říká Ivana Stará, ředitelka Základní školy Zruč nad Sázavou, která se do výzkumu zapojila.

Ojedinělé sledování duševního zdraví českých školáků

V Česku je takové sledování duševního zdraví zatím ojedinělé. Šetření provedl v rozmezí 24. května a 16. června 2021 exkluzivně pro Eduzměnu výzkumný tým organizace SCHOLA EMPIRICA. Cílem bylo mimo jiné zjistit stav po návratu školáků z distanční výuky:

„V rámci Eduzměny věříme, že je důležité rozvíjet vztahy a bezpečné prostředí, ve kterém se učení odehrává. S tím souvisí jak stav žáků, tak samozřejmě i pracovníků ve škole. Vzhledem k tomu, že pandemie významným způsobem zasáhla do životů všech a víme, že psychologové začali hlásit nárůst problémů, zajímalo nás, v jakém stavu se žáci vrací do škol po tak dlouhé době. A zároveň jsme věděli, že v Česku se žádná data o wellbeingu žáků nezjišťují. Proto jsme iniciovali toto šetření,“ vysvětluje Zdeněk Slejška, ředitel Eduzměny.

Celkem se měření wellbeingu zúčastnilo 2 101 žáků z 34 základních a středních škol nejen z Kutnohorska, regionu, kde Eduzměna v rámci svého pilotního projektu začala se systémovou změnou vzdělávání. Dotazník byl určený primárně pro žáky současných 5. a 6. tříd ZŠ a odpovídajících tříd víceletých gymnázií a 1. ročníků SŠ

a odpovídajících tříd víceletých gymnázií. U těchto tříd bude SCHOLA EMPIRICA sledovat dlouhodobý vývoj. Další měření totiž proběhne ještě letos na podzim.

Šetření naznačilo „problém“ u každého 14. dítěte

„Výsledky, které máme nyní k dispozici, jsou bohužel poznamenány tím, že nemáme srovnání s daty před pandemií. Naši experti se ale pokusili o určité srovnání s výsledky ze zahraničí, a tak máme alespoň nějaké vodítko pro další práci,“ říká Zdeněk Slejška, ředitel Eduzměny.

Největší pozornost podle závěrů šetření potřebují děti, u kterých se často projevují známé symptomy depresivity i úzkostnosti. Takové symptomy zmínilo 3,76 % respondentů, tedy 65 žáků z celkových 1 730, kteří vyplnili tuto část dotazníku. Častý výskyt „pouze“ symptomů úzkostnosti uvedlo dalších 27 dětí a u dalších 31 žáků vyplněné údaje svědčí o častém výskytu „pouze“ symptomů depresivity.

Z té části dotazníku, která měřila, jak děti samy hodnotí svou duševní pohodu, vyplývá, že by si pozornost psychologů pravděpodobně zasloužilo 81 dětí. Vykázaly totiž nízkou míru pozitivního emočního stavu i nízkého pozitivního náhledu na život.

Měření pomůže odhalit problémy dříve

„V zahraničí je běžné, že se takové screenings dělají. Plošnější mapování toho, jak se děti cítí, umožňuje sledovat téma jako takové včetně analýzy jeho dílčích prvků. Vedle toho, že samotná data jsou velmi cenná, je tu ještě několik benefitů. Mohou pomoci problémy detekovat dříve. Učitelé často mívají pocit, že vědí, které děti mají jaké problémy, vždy to tak ale nemusí být a anonymní prostředí dotazníku může pomoci zachytit ty děti, u kterých problémy nejsou (zatím) tolik vidět,“ říká Magdaléna Klimešová z výzkumného týmu SCHOLA EMPIRICA.

Data také mohou napomoci vnímat problém jako reálný a dovést školy k reálné podpoře žáků: „Jeden z velkých přínosů je, že kromě zaznamenání stavu v době pandemie je možné detekovat existenci „problematických případů“, kde by se jinak mohlo stát, že se problém odhalí až později, kdy už např. dochází k sebepoškozování, hlubokým poruchám nálad nebo depresivitě. Škole můžeme poskytnout informaci o tom, v jakém jejím ročníku se takové dítě nachází, což jí umožní lépe zaměřit intervence,“ dodává Magdaléna Klimešová.

Jak s výsledky dál pracovat?

Každá zapojená škola dostala individualizovanou zprávu, v rámci které získává „obrázek“ o tom, jak šetření dopadlo, což dokreslí i souhrnná data za všechny sledované školy. Kvůli zajištění anonymity školám ale výzkumníci dali jen informaci, v jakém ročníku se děti, které by potřebovaly pozornost psychologů, nacházejí. Další postup pak záleží na škole. SCHOLA EMPIRICA v případech, kde byly zaznamenány výrazně problematické hodnoty, doporučuje uvažovat o hlubším vyšetření školním psychologem nebo jiným odborníkem na duševní zdraví dětí a adolescentů, který by jasněji zmapoval situaci žáků se znepokojivými výsledky.

„Jsem hrozně ráda, že naše děti v tom dotazníku byly. Že jsme díky tomu už začali pracovat s učiteli, to znamená, že jsme měli setkání na téma wellbeing. A myslím si, že to je jedno z velkých témat, které se musí letos řešit, aby se všechno ve školství posunulo, protože jakmile nejste dobře naladěni, tak nemůžete mít žádný posun v čemkoliv, natož ve vzdělávání,“ vysvětluje Ivana Stará, ředitelka Základní školy Zruč nad Sázavou.

Eduzměna v návaznosti na toto šetření poskytuje na Kutnohorsku podporu dvou mobilních týmů duševního zdraví, což je v Česku unikátní model:

„Víme, že máme skupiny dětí, které jsou v různých oblastech rizikové. A můžeme se tak ve spolupráci s odborníky, např. mobilními týmy duševního zdraví, zaměřit na další práci, která by jim mohla pomoci. Zároveň můžeme se školami připravit dlouhodobější intervence, které budou oblast wellbeingu žáků, ale i učitelů podporovat,“ vysvětluje Zdeněk Slejška, ředitel Eduzměny.

Mobilní týmy duševního zdraví poskytují psychosociální podporu tam, kde je potřeba. V týmu je dětský psychiatr, klinický psycholog a psychologové s praxí ve školství, speciální pedagogové, sociální pracovníci i specializované zdravotní sestry. Pomůžou tak včas předejít rozvoji psychických onemocnění a podpoří školy při vzdělávání dětí s psychickými problémy, náročným chováním a speciálními vzdělávacími potřebami.

Jak wellbeing na školách podporovat?

Pracovní skupina Partnerství pro vzdělávání 2030+ definuje wellbeing jako **„stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život“**. Pro efektivní učení a zdravý vývoj a dobrý život dětí je jejich životní pohoda zásadním fenoménem.

Díky výsledkům tohoto šetření si zapojení ředitelé škol začali uvědomovat, že je sledování psychické pohody dětí důležité a podporou wellbeingu je třeba se začít více zabývat. Škola může pro zlepšení emocionální i fyzické pohody žáků udělat hned několik kroků:

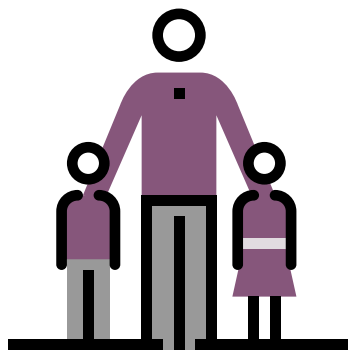
„Podpora wellbeingu ve vzdělávání zahrnuje dvě složky – rozvoj dovedností pro péči o vlastní wellbeing a úpravu prostředí tak, aby co nejvíce naplňovalo základní a vývojové potřeby dětí. Jinými slovy je důležité, aby děti i ve škole mohly cíleně rozvíjet důležité dovednosti pro život, jako jsou odolnost vůči stresu, seberegulace, sebeřízení, schopnost navazovat a udržovat funkční vztahy a řada dalších,“ vysvětluje Lenka Felcmanová z České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání.

Co se týče úpravy školního prostředí, děti by se v něm jednak měly cítit dobře fyzicky, tedy mělo by poskytovat dostatek příležitostí pro pohyb a naplňování dalších fyziologických potřeb. Důležitá je ale i psychika: „Děti by se v něm měly cítit bezpečně, nejen fyzicky, ale i emočně, měly by zde panovat dobré vztahy a v neposlední řadě by mělo také poskytovat dostatek příležitostí k budování pozitivního sebepojetí dětí,“ doplňuje Lenka Felcmanová.

Předpokladem pro psychickou pohodu a rozvoj žáků jsou ale i učitelé, je proto potřeba pečovat i o jejich duševní pohodu: „Aby se podpora wellbeingu dětí ve školách dařila, je nutné začít s podporou wellbeingu u pedagogů. Spokojený učitel, který se do své práce těší, má potřebné zdroje pro to, aby podpořil wellbeing svých žáků,“ dodává Lenka Felcmanová.

Magdaléna Šulcová,

manažerka komunikace, Eduzměna



Jak se ne/daří wellbeingu na školách?

RADKA HRDINOVÁ

Že pocity strachu a úzkosti a negativní emoce obecně omezují schopnost dětí učit se, opakovaně prokázaly výzkumy z oblasti neurofyzologie. Negativní dopad na kvalitu výuky má také duševní nepohoda učitele. Syndrom vyhoření omezuje zejména jeho schopnost reagovat na individuální vzdělávací potřeby jednotlivých žáků. Z obou těchto úhlů pohledu na tom Česká republika není nejlépe. Nejrůznější průzkumy i velká mezinárodní šetření opakovaně prokázaly, že české děti chodí do školy ve srovnání s jejich vrstevníky z jiných zemí nerady a s obavami, syndromem vyhoření je ohrožen každý pátý pedagog. Podpora wellbeingu žáků i pedagogů by i proto měla být automaticky součástí úsilí o zvyšování kvality vzdělávání.

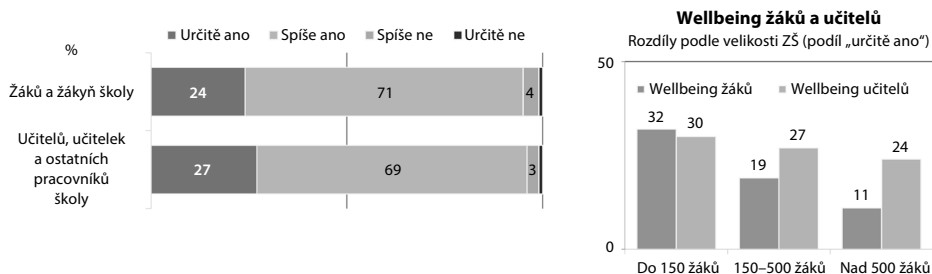
V srpnu tohoto roku realizovala agentura STEM pro projekt Partnerství pro vzdělávání 2030+ průzkum mezi řediteli a ředitelkami základních škol. Jeho cílem bylo zmapování názorů vedení škol na wellbeing ve vzdělávání a možnosti, jak jej podpořit. Vyplynulo z něj, že polovina z oslovených 393 vedoucích pracovníků veřejných základních škol oslovených ředitelů a ředitelky škol se s pojmem wellbeing zatím nikdy nesešla, častěji jde o vedení menších škol (do 150 žáků). Poté, co byli seznámeni s definicí wellbeingu ve vzdělávání, ale převažující většina z nich uvedla, že je pro ně srozumitelná.

Většina oslovených ředitelů a ředitelky (95 procent) zastává názor, že ve své škole podmínky pro naplňování wellbeingu jak žáků, tak pracovníků školy vytvářejí. Převážně se však jednalo o odpověď „spíše ano“, která naznačuje, že o naplňování wellbeingu všech aktérů vzdělávání ve své škole jednotliví respondenti zcela přesvědčení nejsou. Větší míra přesvědčení panuje u vedení menších škol (do 150 žáků), o vytváření vhodných podmínek pro wellbeing žáků je zcela přesvědčeno 32 % jejich ředitelů a ředitelky. V případě škol s velikostí nad 500 žáků to bylo 11 % dotázaných.

Většina oslovených ředitelů a ředitelky považuje wellbeing za důležitý. U výroku „Wellbeing je zcela zásadní pro dosahování dobrých vzdělávacích výsledků žáků i pracovních výsledků zaměstnanců školy“ činil podíl souhlasných odpovědí (zcela souhlasím, spíše souhlasím) 96 %, přičemž zcela s tímto výrokem souhlasilo 43 % dotázaných. O tom, že wellbeing není jen další módní trend, který se brzy vyčerpá, je přesvědčeno 70 % oslovených. Z šetření dále vyplynulo, že zapojení ředitelů a ředitelky si jsou vědomi vztahu mezi wellbeingem pracovníků školy a žáků. S výrokem „Nedostatečné naplnění wellbeingu pracovníků školy negativně ovlivňuje wellbeing žáků“ souhlasilo 88 % z nich.



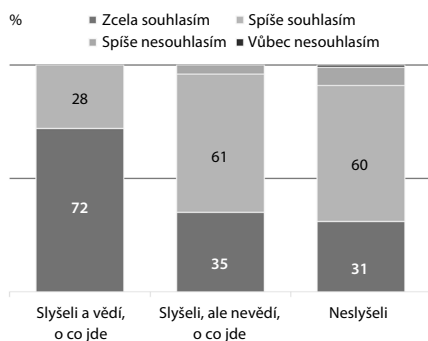
„Řekl(a) byste, že ve Vaší škole vytváříte vhodné podmínky pro wellbeing?“



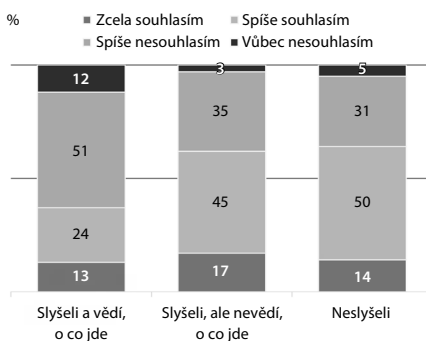
https://partnerstvi2030.cz/wp/wp-content/uploads/2021/09/STEM_Wellbeing_ZS_SKAV_TK.pdf (slide 6)

Méně pozitivní je přesvědčení 57 % oslovených ředitelů, že podpora wellbeingu nemůže zlepšit vzdělávací výsledky žáka, kterému chybí opora v rodině. Nejde o nové zjištění, na skepsi českých pedagogů k možnosti, že by škola dokázala dětem pomoci překonávat znevýhodnění spojená s rodinným zázemím, již dříve poukázala řada dalších šetření. V tomto kontextu je ale zajímavý optimističtější postoj více než čtvrtiny ředitelů a ředitelky škol, kteří zároveň deklarovali, že „vědí přesně“, respektive „mají představu, o co jde“ v souvislosti s pojmem wellbeing. V této skupině respondentů byl poměr odpovědí opačný, 63 % z nich je přesvědčeno, že podpora wellbeingu může vzdělávací výsledky těchto žáků zlepšit.

„Wellbeing je zcela zásadní pro dosahování dobrých vzdělávacích výsledků žáků i pracovních výsledků zaměstnanců školy.“



„Podpora wellbeingu ve škole nemůže zlepšit vzdělávací výsledky žáka, když jeho vzdělávání nepodporuje rodina.“



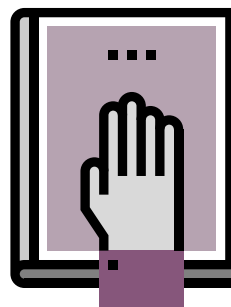
https://partnerstvi2030.cz/wp/wp-content/uploads/2021/09/STEM_Wellbeing_ZS_SKAV_TK.pdf (slide 8)

Ředitelé a ředitelky škol odpovídali také na otázky, které zjišťovali potřeby jejich škol. Pro podporu wellbeingu učitelů by nejvíce uvítali pomoc při zajišťování odborné psychosociální pomoci těm, kteří ji potřebují, a při zajišťování supervize, intervize a mentoringu pro pedagogy. Nadpoloviční většina oslovených by také uvítala podporu ve vzdělávání pedagogů v oblasti wellbeingu a osobního růstu, při monitoringu wellbeingu pracovníků školy a v souvislosti se zřízením vhodných prostor pro jejich relaxaci. Ve vztahu k wellbeingu žáků nejvíce poptávali podporu při zavádění formativního hodnocení, diferenciaci a individualizaci vzdělávání, zavádění mentorských a patronských programů pro žáky, zřízení relaxačního místa pro žáky a při zavádění celoškolského záchytu ohrožených dětí.

Ze systémových opatření by zapojení ředitelé a ředitelky nejvíce ocenili zajištění služeb školního speciálního pedagoga a školního psychologa, začlenění tématu wellbeingu do pregraduální přípravy učitelů a osvětu zřizovatelů škol v oblasti wellbeingu a jeho vlivu na kvalitu práce pracovníků škol a vzdělávací výsledky žáků. V oblasti profesního rozvoje by ředitelé uvítali zajištění supervize pro vedení škol a vzdělávání pro sborovny v oblasti wellbeingu vycházející z potřeb dané školy. Významnou podporou dle oslovených respondentů by bylo také zavedení školní sociální práce. Přesvědčení o významu systémové podpory stoupá s vyšší informovaností ředitelů a ředitelek o wellbeingu a jeho významu.

Radka Hrdinová,

PR specialista, Stálá konference asociací
ve vzdělávání, z. s. (SKAV)

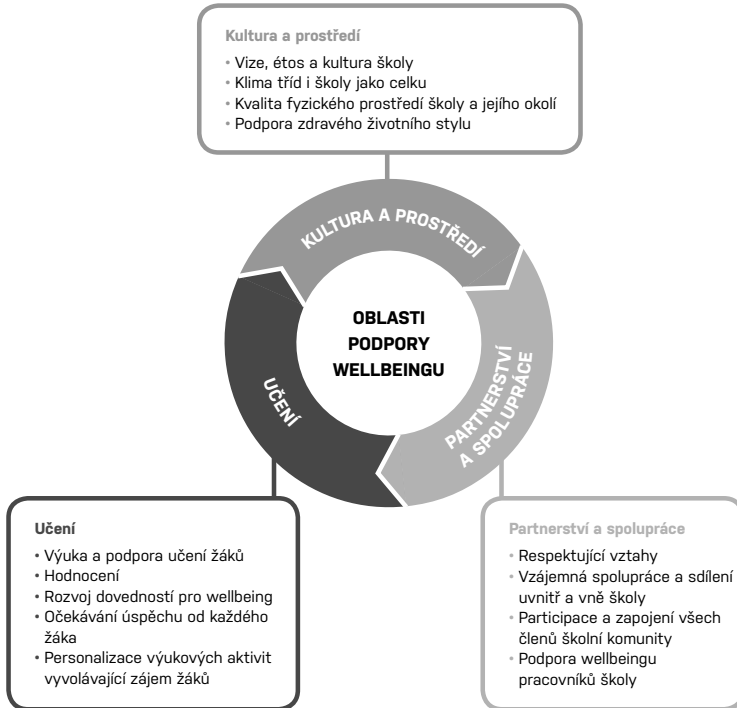


Oblasti podpory wellbeingu



Partnerství
pro vzdělávání
2030+

K podpoře wellbeingu ve vzdělávání vedou opatření zaměřená na následující oblasti:



Na následujících stránkách jsou blíže popsány ukazatele dobré praxe školy a příklady opatření v oblasti Kultura a prostředí, Učení a Partnerství a spolupráce. U každé z oblastí jsou uvedeny:

- Ukazatele dobré praxe – popis toho, jak vypadá dobrá praxe školy v dané oblasti.
- Příklady opatření, která k dosažení popsané dobré praxe mohou přispět (jedná se o ilustrativní výčet, některá opatření jsou systémovější povahy a jejich zavádění vyžaduje větší úsilí a podporu, jiná lze realizovat relativně snadno). Příklady opatření budou v průběhu školního roku 2021/2022 doplněny o konkrétní inspirativní praxe, odkazy na zdroje informací a metodickou podporu.

| KULTURA A PROSTŘEDÍ | |
|--|---|
| Ukazatele dobré praxe | Příklady opatření |
| Základní úroveň určená všem | |
| Wellbeing žáků a pracovníků školy je klíčovým prvkem vize/étosu školy. | <p>Vzdělávání (jiné formy profesního rozvoje) seznamující s významem wellbeingu pro kvalitu poskytovaného vzdělávání a vzdělávací výsledky žáků a s možnostmi podpory wellbeingu všech aktérů vzdělávání (s využitím zážitkových a kooperativních metod)</p> <p>Participativní tvorba vize školy se zapojením pracovníků školy, žáků a rodičů žáků zahrnující oblast wellbeingu a průběžná společná reflexe jejího naplňování</p> <p>Seznámení všech účastníků (pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci, žáci, rodiče žáků) s možnostmi zapojení do dialogu o vizi školy a způsobech jejího naplňování</p> |
| Vedení školy aktivně podporuje wellbeing všech členů školní komunity. | <p>Zavedení komplexního přístupu k podpoře wellbeingu ve školách (např. program Světové zdravotnické organizace Škola podporující zdraví)</p> <p>Zajištění služeb školního psychologa a speciálního pedagoga</p> <p>Zavedení školní sociální práce (např. prostřednictvím sociálního pedagoga, školního asistenta nebo ve spolupráci s externím poskytovatelem sociálních služeb pro mládež nebo rodiny s dětmi)</p> <p>Realizace ověřených programů nespecifické a všeobecné primární prevence zaměřené na klima a vzájemné vztahy</p> <p>Přizvání žáků a jejich rodičů k plánování a vyhodnocování akcí organizovaných školou</p> |



| | |
|---|---|
| <p>Pracovníci školy a žáci projevují vstřícnost a respekt vůči individuálním odlišnostem členů školní komunity (kulturní odlišnost, zdravotní postižení apod.).</p> | <p>Realizace vzdělávacích aktivit zaměřených na budování respektu k odlišnostem ve společnosti a interkulturní dialog</p> <p>Vzdělávání pedagogů v oblasti mediace konfliktů</p> <p>Systematický rozvoj komunikačních dovedností pracovníků školy, sjednocení na základních prvcích komunikační strategie směrem k žákům a pracovníkům školy a její reflexe (komunikace bez poražených)</p> <p>Zavedení peer mediace (vrstevnické podpory konstruktivního řešení konfliktů mezi žáky)</p> |
| <p>Škola s rodiči žáků průběžně komunikuje o vztahu mezi wellbeingem a vzdělávacími výsledky a o konkrétních možnostech podpory wellbeingu dětí a mladých lidí.</p> | <p>Akce pro rodiče žáků zprostředkující informace o významu wellbeingu pro děti i dospělé (s využitím zážitkových metod)</p> |
| <p>Vedení školy i všichni její zaměstnanci uznávají, že podpora wellbeingu a vzdělávání v dovednostech podporujících wellbeing je záležitostí celé školní komunity, a nikoliv pouze vybraných pracovníků.</p> | <p>Zaměření služeb školních poradenských pracovníků nejen na podporu konkrétních žáků nebo tříd, ale zejména na posilování kompetencí ostatních pedagogických pracovníků školy v podpoře wellbeingu a duševního zdraví žáků, pozitivního klimatu tříd a vzdělávání žáků se SVP</p> |
| <p>Všichni pracovníci školy rozumí vztahu mezi vzdělávacími výsledky a wellbeingem žáků.</p> | <p>Vzdělávání a další formy profesního rozvoje pedagogických pracovníků zaměřené na porozumění významu wellbeingu pro učení</p> |
| <p>Ve škole je uplatňován pozitivní přístup k očekávanému chování žáků. Problémy v chování žáků jsou řešeny s odpovídající pozorností, respektem a důsledností.</p> | <p>Zavedení systému Pozitivní podpory chování PBIS (Positive Behavior Intervention and Support)</p> <p>Zavedení pravidelných třídnických hodin zaměřených na podporu pozitivního klimatu tříd a rozvoj socio-emočních dovedností s využitím osvědčených, výzkumně ověřených metodik a programů</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Wellbeing pracovníků je ve škole považován za stejně důležitý jako wellbeing žáků. Škola disponuje opatřeními k podpoře wellbeingu svých pracovníků.</p> | <p>Zřízení vhodně vybavených prostor pro odpočinek a relaxaci pracovníků školy</p> <p>Další opatření viz opatření v oblasti Partnerství a spolupráce</p> |
| <p>Škola cíleně poskytuje příležitosti pro profesní rozvoj všech svých pedagogických pracovníků zaměřený na rozvoj dovedností v péči o vlastní wellbeing, podporu wellbeingu žáků a podporu pozitivního klimatu tříd.</p> | <p>Cílená podpora pracovníků v oblasti wellbeingu a osobního růstu</p> <p>Zajištění externího suplování v době, kdy se některý z učitelů vzdělává</p> |
| <p>Vedení školy umožňuje a podporuje aktivní zapojení žáků, pracovníků a rodičů do plánování a rozhodování zaměřených na zlepšování kvality vzdělávání a školního prostředí.</p> | <p>Realizace pravidelných anket s rodiči žáků s cílem získání jejich podnětů k rozvoji školy, vyjádření ke konkrétním návrhům plánovaných změn nebo konkrétním možnostem podpory z jejich strany (např. zajištění exkurze, vystoupení v rámci výuky apod.)</p> <p>Organizace setkání s rodiči za účelem společného plánování rozvoje školy</p> |
| <p>Budova školy a její vnitřní prostory jsou fyzicky přístupné. Jejich prostorové uspořádání a vybavení je uzpůsobeno tak, aby odpovídalo potřebám všech žáků a pracovníků.</p> | <p>Zajištění bezbariérovosti školní budovy</p> <p>Využívání přehledného označení prostor a vybavení školy (piktogramy, barevné rozlišení)</p> |
| <p>Venkovní a vnitřní prostory školy a virtuální učební prostředí jsou dobře udržované, vhodně vybavené a vytvářejí příjemné a bezpečné prostředí.</p> | <p>Zajištění pravidelného větrání a kontroly kvality vzduchu ve třídách</p> <p>Realizace aktivního dohledu nad žáky o přestávkách a při přesunech po budově školy se zaměřením na průběžné pozitivní posilování očekávaného chování</p> <p>Uspořádání prostor tříd a školy způsobem, který umožňuje snadnou orientaci a bezpečný pohyb žáků</p> <p>Uspořádání lavic ve třídě způsobem, který umožňuje snadný pohyb žáků z a do lavice a současně snadný přístup učitele k jednotlivým žákům</p> |
| <p>Ve vnitřních prostorách jsou vystaveny výsledky práce žáků odrážející jejich talenty, individuální a společné úspěchy.</p> | <p>Výzdoba tříd nebo jiných prostor školy prezentuje výsledky činnosti všech žáků (nikoliv pouze vybraných)</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Vedení školy rozumí vztahu mezi fyzickou aktivitou a wellbeingem a podporuje fyzické aktivity a pohybové přestávky v prostředí školy a jejím okolí.</p> | <p>Vybavení tříd antistresovými pomůckami podporujícími nerušivý pohyb žáků s pravidly jejich využívání (mačkáací míčky a další pomůcky do ruky, gumy na nohy židlí nebo do lavice, inteligentní plastelína aj.)</p> |
| <p>Venkovní a vnitřní prostory školy usnadňují sociální interakci mezi žáky, pohybové aktivity a relaxaci.</p> | <p>Systematické zařazování krátkých pohybových přestávek a dechových cvičení ve výuce v pravidelném čase (např. na začátku každé druhé vyučovací hodiny)</p> <p>Zřízení relaxačního koutku ve třídě vybavené pomůckami pro zklidnění a relaxaci (sedací pytel, žíněnka, antistresové pomůcky do ruky apod.), zavedení pravidel jeho využívání žáky</p> <p>Vylepení plakátů představujících různé způsoby seberegulace a relaxace</p> <p>Vytvoření vhodných prostor pro spontánní pohyb a volnou hru žáků uvnitř školy (herní koutky apod.)</p> <p>Zapojení žáků do péče o rostliny v budově školy a o zeleň v okolí školy</p> <p>Vytvoření vhodných prostor pro spontánní pohyb a volnou hru žáků na pozemcích školy (hřiště, dvůr, zahrada)</p> <p>Realizace výuky v bezpečném přírodním prostředí v blízkosti školy</p> |
| <p>Škola podporuje zdravé stravování a pravidelný pitný režim. K odměňování žáků a na školních akcích nejsou využívány nezdravé pochutiny.</p> | <p>Zajištění nabídky jídel a nápojů ve školní jídelně a na dalších místech ve škole, kde si je žáci a pracovníci mohou zakoupit, v souladu s tím, co se žáci o zdravém stravování učí</p> <p>Zajištění snadného přístupu k pitné vodě a cílená podpora pitného režimu žáků</p> <p>Při akcích (např. oslavy), kdy je zajišťováno občerstvení, jsou pro žáky preferovány zdravé pochutiny</p> |

| | |
|--|---|
| Škola využívá jednotnou digitální platformu na podporu personalizované výuky, komunikace a spolupráce. | Využívání platformy (ekosystému) pro jednotnou komunikaci a spolupráci umožňující jednotné zpracování všech existujících digitálních dat. |
| Úroveň určená žákům s potřebou zvýšené/intenzivní podpory | |
| Pracovníci školy aktivně vyhledávají žáky, jejichž školní úspěšnost a wellbeing jsou ohrožené, a zajišťují jim cílenou podporu. Vedení školy věnuje pozornost identifikaci ohrožení v oblasti wellbeingu u pracovníků školy. | Zavedení celoškolského systému včasného zachytu ohrožených žáků s využitím jednotných hodnotících kritérií a pravidelné seznamování pracovníků školy s projevy ohrožení dítěte |
| Vedení školy systematicky podporuje další vzdělávání pracovníků v identifikaci ohrožení žáků s cílem včasného zachytu a zahájení řešení jejich obtíží. | Zavedení monitoringu wellbeingu pracovníků školy s cílem identifikovat pracovníky, jejichž wellbeing je ohrožen (např. z důvodu přetížení nebo osobní krize) a potřebují podporu Realizace programů specifické selektivní prevence v případě výskytu šikany |
| Fyzické prostředí školy je upraveno a vybaveno tak, aby vyhovovalo potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve škole je k dispozici např. relaxační místnost nebo klidový koutek, místnost vybavená k poskytování speciálně-pedagogické péče, místnost pro setkávání s rodiči, poradenskými pracovníky a odborníky mimo školu, systémy usnadňující orientaci a pohyb, kompenzační pomůcky, digitální přístroje vybavené specializovanými aplikacemi atd. Konkrétní vybavení se odvíjí od identifikovaných potřeb žáků a stanovených podpůrných opatření. | Zřízení vhodně vybavené místnosti školního poradenského pracoviště umožňujícího nerušenou práci s jednotlivci nebo malými skupinami žáků a poskytování konzultací pracovníkům školy a rodičům žáků Zřízení relaxační místnosti vybavené pomůckami pro zklidnění a relaxaci (sedací pytel, žíněnka, antistresové pomůcky do ruky, boxovací pytel, deka, polštáře, balanční deska apod.) |
| Škola podporuje pravidelné stravování žáků, kteří se jej nemohou ze socioekonomických důvodů účastnit. | Zajištění školního stravování (obědů, případně i svačin) pro žáky ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí bez stigmatizace těchto žáků |
| Pracovníci školní jídelny mají příležitost ke vzdělávání a průběžnou praktickou podporu v přípravě pokrmů pro žáky se specifickými potřebami v oblasti stravování. | Vzdělávání v oblasti přípravy pokrmů pro žáky s potřebou specifické diety |

| UČENÍ | |
|---|--|
| Ukazatele dobré praxe | Příklady opatření |
| Základní úroveň určená všem | |
| <p>Ve výuce jsou využívány metody a postupy, které podporují kooperaci mezi žáky, vrstevnické hodnocení, sebehodnocení a pocit úspěchu.</p> | <p>Systematické využívání metod kooperativního učení</p> <p>Systematické využívání metod a postupů vrstevnického hodnocení a sebehodnocení odpovídající vývojové úrovni žáků</p> <p>Vedení žáků k vzájemné pozitivní zpětné vazbě k chování</p> |
| <p>Učitelé uplatňují různorodé metody výuky a hodnocení umožňující diferenciaci očekávání, plnou participaci a zažití úspěchu u všech žáků.</p> | <p>Využívání diferencovaných cílů vzdělávání, kritérií jejich dosahování a diferencovaných úloh dle individuálních možností žáků</p> <p>Realizace diagnostiky učebních stylů, potřeb a preferencí žáků a využívání metod a učebních aktivit odpovídajících zjištěním u dané třídy/skupiny</p> <p>Využívání multisenzorického přístupu ve výuce</p> <p>Systematické využívání formativního hodnocení (průběžné poskytování formativní zpětné vazby)</p> <p>Systematická podpora stanovování osobních cílů žáků a možností volby (činností, prostředí, způsobů řešení problémů apod.)</p> <p>Využívání portfolií s aspiračními a rozvojovými prvky</p> <p>Systematická realizace konstruktivistické výuky (badatelsky a projektově orientovaná výuka)</p> <p>Využívání metod aktivního učení Využívání prostředků pro hromadné reakce žáků ve výuce (hromadné odpovídání žáků na otázky např. prostřednictvím mazacích tabulek, hlasovacích systémů apod.)</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Cílené vytváření příležitostí ve výuce k dosažení úspěchu pro každého žáka školy</p> <p>Oslavování dosažení stanovených cílů v oblasti učení i chování společně s žáky s využitím vhodných způsobů pro daný věk</p> |
| <p>Vedení školy podporuje učitele v profesním rozvoji zaměřeném na diferenciaci a individualizaci výuky a následně v zavádění získaných informací a dovedností do praxe školy.</p> | <p>Systematická podpora profesního rozvoje učitelů v oblasti diferenciaci a individualizace výuky vycházející z identifikovaných potřeb konkrétních pracovníků i školy jako celku.</p> <p>Využívání mentoringu při zavádění nových metod a postupů do výuky/hodnocení.</p> <p>Cílené vytváření příležitostí pro přenos nově získaných poznatků a dovedností v rámci pedagogického sboru.</p> |
| <p>Učitelé využívají příležitosti k začlenění tématu wellbeingu ve všech vyučovacích předmětech.</p> | <p>Systematické začleňování tématu wellbeingu do výuky většiny předmětů (zejm. prvouka, přírodověda, výchova ke zdraví, občanská nauka, základy společenských věd apod.)</p> <p>Využívání metod aktivního učení a zážitku při zprostředkování tématu wellbeingu (zdravého životního stylu)</p> <p>Systematická podpora rozvoje schopností a dovedností pro digitální wellbeing (zejm. digitální gramotnost, péče o zdraví a bezpečí, informační a mediální gramotnost)</p> |
| <p>Ve škole jsou cíleně rozvíjeny sociální a emoční dovednosti všech žáků. Při rozvoji sociálních a emočních dovedností žáků jsou využívány výzkumně ověřené programy.</p> | <p>Systematické začleňování průřezového tématu osobnostně-sociální výchova do většiny předmětů</p> <p>Zavedení pravidelných třídnických hodin, ve kterých jsou cíleně zařazovány aktivity zaměřené na rozvoj socio-emočních dovedností</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Zavedení pravidelných ranních/ komunitních kruhů, ve kterých jsou cíleně zařazovány aktivity zaměřené na rozvoj socio-emočních dovedností</p> <p>Využívání adaptačních programů na začátku školního roku se zaměřením na podporu respektujících vztahů a očekávaného chování</p> <p>Využívání adaptačních programů zaměřených na budování respektujících vztahů a spolupráce u kolektivů, ve kterých se změnila skladba žáků</p> <p>Využívání ověřených programů sociálně-emočního učení</p> <p>Hodnotové vzdělávání</p> <p>Vzdělávání v technikách všímavosti (mindfulness)</p> |
| <p>V případě zajišťování programů externími subjekty, škola dopředu zjišťuje, zda jejich obsah odpovídá požadavkům a využívané metody jsou inkluzivní a přístupné všem žákům. Žáci jsou o jejich realizaci dostatečně informováni a jejich výstupy jsou vhodně začleňovány do výuky.</p> | <p>Seznámení s obsahem a metodami využívanými v externě zajišťovaných programech s cílem ověřit jejich vhodnost s ohledem na skladbu žáků a jejich potřeby a získat podněty pro následné začlenění jejich obsahu do výuky</p> <p>Začlenění vzdělávacího obsahu z programů realizovaných externími subjekty (např. poskytovateli programů primární prevence) do výuky</p> |
| <p>Žáci a jejich rodiče jsou přizváni k plánování akcí školy včetně například škol v přírodě, adaptačních pobytů apod.</p> | <p>Realizace anket s rodiči žáků na začátku školního roku s cílem získání jejich vyjádření k plánovaným akcím školy a možnostem zapojení z jejich strany (doprovod, zapůjčení potřebného vybavení apod.)</p> <p>Organizace setkání s rodiči za účelem společného plánování rozvoje školy</p> |
| <p>Škola oceňuje a odměňuje širokou škálu žákovských úspěchů, snaží se pokrýt co nejširší spektrum talentů a silných stránek žáků.</p> | <p>Cílené vytváření příležitostí pro uplatnění a prezentaci talentů žáků (např. organizace Dne talentů, kde má každý žák i učitel možnost prezentovat to, o co se zajímá a v čem se mu daří)</p> |

| | |
|--|--|
| | Oceňování (např. konkretizovanou pochvalou) očekávaného chování žáků (včetně těch, kteří se častěji projevují nevhodným chováním). |
| Je evidentní, že žáci zažívají radost z učení, která je spojená s pocitem úspěchu a individuálního pokroku. Žáci projevují motivaci k učení a pozitivní a odpovědný přístup ke školní práci a domácí přípravě. | K dosažení popisovaného stavu přispívají opatření uvedená u ostatních ukazatelů v této oblasti. |
| Podpora wellbeingu zahrnuje rozvoj povědomí žáků o tématu duševního zdraví a obtíží s ním spojených včetně povědomí o tom, na koho se mohou v případě potřeby obracet. | Realizace osvětových akcí zaměřených na duševní zdraví a destigmatizaci duševních onemocnění (např. Den duševního zdraví) Nácvik vhodných technik podporujících seberegulaci a rozvoj copingových strategií (např. formou tematického projektu nebo v rámci třídnických hodin) Realizace pravidelných šetření zaměřených na vyhledávání žáků ohrožených rozvojem obtíží v oblasti duševního zdraví |
| Škola cíleně podporuje žáky v plánování a řízení jejich profesního směřování a při přechodu na vyšší stupně vzdělávání | Vedení žákovského portfolia, které žáka provází při přechodu na vyšší stupeň vzdělávání Cílená podpora rozvoje tzv. career management skills žáků Začlenění témat kariérového poradenství do výuky většiny předmětů Využívání metod aktivního učení a zážitku při zprostředkování témat kariérového poradenství ve výuce Zřízení pozice kariérového poradce |
| Úroveň určená žákům s potřebou zvýšené/intenzivní podpory | |
| Učitelé diferencují a individualizují metody výuky a hodnocení učebního pokroku pro žáky ohrožené školním neúspěchem a se speciálními vzdělávacími potřebami způsobem, který jim umožňuje zažívat pocit úspěchu. | Využívání metod a hodnocení výuky v souladu s individuálními potřebami žáků a doporučením odborných pracovišť (školských poradenských zařízení, středisek výchovné péče apod.) Cílené vytváření příležitostí pro zažívání úspěchu u žáků s potřebou podpory |

| | |
|--|---|
| <p>Učitelé absolvují další vzdělávání se zaměřením na výzkumně ověřené podpůrné programy osvědčené v praxi a zajišťují jejich realizaci v rámci individuální a skupinové podpory žáků.</p> | <p>Podpora účasti pracovníků školy na vzdělávání zaměřeném na aplikaci výzkumně ověřených podpůrných programů pro žáky se zvýšenou/intenzivní potřebou podpory</p> |
| <p>Škola zajišťuje poskytování specifické podpory pro žáky s potřebou zvýšené/intenzivní podpory.</p> | <p>Realizace pedagogické diagnostiky za účelem včasného zachytu žáků ohrožených školním neúspěchem</p> <p>Zajištění speciálně pedagogické péče umožňující individuální i skupinovou podporu zaměřenou na rozvoj oslabených schopností a dovedností žáků se zvýšenou/intenzivní potřebou podpory</p> <p>Zajištění pedagogické intervence na základě identifikovaného ohrožení školní úspěšnosti žáka vyplývajícího z výsledků pedagogické diagnostiky</p> <p>Využívání specifických programů pro rozvoj socio-emočních dovedností u žáků s jejich deficity</p> <p>Využívání funkční analýzy chování u žáků s potřebou intenzivní podpory v oblasti chování</p> |
| <p>Pracovníci školního poradenského pracoviště podporují všechny učitele a asistenty pedagoga v poskytování podpůrných opatření 1. až 5. stupně v souladu s identifikovanými potřebami žáků a doporučeními školského poradenského zařízení, popř. dalších odborných pracovišť.</p> | <p>Společné plánování a vyhodnocování efektivity podpůrných opatření pracovníky školního poradenského pracoviště a učiteli žáků, kterým jsou poskytována</p> |
| <p>Při personalizaci (individualizaci) výuky jsou vhodně využívány digitální technologie dostupné všem žákům.</p> | <p>Zajištění potřebného přístrojového vybavení pro žáky, kteří k němu nemají přístup</p> <p>Podpora ohrožených žáků ve vhodném využívání digitálních technologií ve vazbě na jejich wellbeing</p> |

| PARTNERSTVÍ A SPOLUPRÁCE | |
|---|---|
| Ukazatele dobré praxe | Příklady opatření |
| Základní úroveň určená všem žákům a pracovníkům školy | |
| Pracovníci školy vedou žáky osobním příkladem otevřenosti, respektu a naslouchání v interakci mezi sebou, s žáky a jejich rodiči. | Zavedení celoškolských očekávání v chování a jednotná podpora jejich naplňování (ze strany žáků i pracovníků školy) |
| Vztahy a partnerství jsou ve škole podporovány prostřednictvím širokého spektra dohodnutých formálních a neformálních prostředků. | <p>Zřízení žákovského parlamentu nebo rady s možností ovlivňovat pojetí výuky a dění ve škole a průběžná podpora jejich fungování</p> <p>Pravidelná setkání vedení školy se zástupci žáků za účelem získání zpětné vazby a podnětů k rozvoji školy</p> <p>Cílené vytváření příležitostí pro neformální setkávání učitelů s žáky o přestávkách, ve školní jídelně (nabídka společné aktivity, společné stolování apod.)</p> <p>Zavedení ranních pozdravů pracovníků školy s jednotlivými žáky (s možností volby formy pozdravu z nabídky)</p> <p>Podpora neformální komunikace a spolupráce mezi žáky navzájem a mezi žáky a učiteli v on-line prostředí</p> <p>Zavedení mentorských a buddy programů pro žáky (starší žák nebo vrstevník podporuje jiného žáka nebo žáky)</p> <p>Organizace pravidelných celoškolských setkání</p> <p>Organizace akcí umožňujících společný zážitek a neformální komunikaci pracovníků školy, žáků a jejich rodičů (tvořivé aktivity, výlety, akce na zvelebení školní zahrady, oslavy dosažených úspěchů apod.)</p> <p>Tematicky zaměřené kavárny pro rodiče (setkání s pedagogy, přízvaným odborníkem na téma, které rodiče zajímá)</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Tripartitní schůzky učitele, žáka a rodičů</p> <p>Využívání odbornosti a zkušeností rodičů ve výuce (představení profese, určité dovednosti apod.)</p> <p>Vydávání pravidelných newsletterů nebo školního časopisu</p> |
| <p>Vedení školy podporuje spolupráci učitelů při plánování, realizaci a evaluaci výuky.</p> | <p>Vedení školy podporuje spolupráci učitelů při plánování, realizaci Zavedení mentoringu a pravidelných intervizních setkání</p> <p>Tandemová výuka</p> <p>Realizace společných projektů pedagogy vyučujícími různé předměty</p> <p>Zavedení pravidelných setkání pedagogických pracovníků (učitelů, asistentů pedagoga) vyučujících stejné skupiny žáků ke společnému sladování přístupů, plánování, řešení problémů apod.</p> <p>Realizace vzájemných hospitací</p> <p>Vytvoření společného virtuálního prostředí pro sdílení inspirativních materiálů a námětů pro práci s žáky a evaluaci výuky</p> |
| <p>Vedení školy podporuje zřízení rady rodičů a spolupracuje s ní.</p> | <p>Zřízení rodičovské rady a společné nastavení vzájemné spolupráce</p> |
| <p>Vedení školy uznává důležitost wellbeingu pracovníků školy a podporuje ho širokou škálou opatření včetně konkrétních projevů uznání jejich práce a přínosu pro školní komunitu.</p> | <p>Zajištění pravidelné supervize</p> <p>Vedení pedagogického portfolia</p> <p>Vytvoření pravidelného prostoru pro neformální setkávání a sdílení pracovníků školy</p> <p>Nabídka podpory wellbeingu pracovníků škol ze strany školního poradenského pracoviště (relaxace, individuální konzultace)</p> <p>Oceňování práce a zejména zvýšeného pracovního nasazení pracovníků formou podporující wellbeing (např. poukaz na masáž, zajištěním teambuildingového pobytu s možností využití wellness služeb)</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Vedení školy zajišťuje podpůrné mechanismy pro podporu wellbeingu pracovníků školy a zprostředkovává jim informace o dostupných službách v této oblasti.</p> | <p>Cílená podpora vzdělávání pracovníků v oblasti wellbeingu a osobního růstu</p> <p>Zavedení monitoringu wellbeingu pracovníků školy s cílem identifikovat pracovníky, jejichž wellbeing je ohrožen (např. z důvodu přetížení nebo osobní krize) a potřebují podporu</p> <p>Zveřejnění a průběžná aktualizace kontaktů na služby v oblasti wellbeingu a duševního zdraví</p> |
| <p>Škola navazuje kontakt s pedagogickými lídry a školami, které jsou nositeli dobré praxe a zapojuje se do jejího sdílení.</p> | <p>Zapojení učitelů do sítí spolupracujících učitelů a dalších forem kolegiální podpory a sdílení dobré praxe vně školy</p> <p>Podpora setkávání pracovníků školy s pracovníky škol s inspirativní praxí (exkurze, tematická setkání apod.)</p> |
| <p>Ve škole je podporováno zapojování do profesních sítí ředitelů, učitelů a dalších pedagogických pracovníků (např. asistentů pedagoga aj.)</p> | <p>Cílená podpora zapojení pedagogických pracovníků školy do existujících profesních sítí (sdružení, asociací, platforem)</p> |
| <p>Škola buduje a udržuje spolupráci s relevantními partnery vně školy (zřizovatel, poskytovatelé DVPP a metodického vedení, neziskové organizace zaměřené na vzdělávání aj.).</p> | <p>Zjišťování a pravidelná aktualizace sítě kontaktů na další aktéry ve vzdělávání (neziskové organizace, školská zařízení, příspěvkové organizace krajů a měst apod.)</p> <p>Iniciace pravidelných setkání (např. jedenkrát za čtvrtletí nebo pololetí) s lokálními poskytovateli služeb pro děti a mládež a organizacemi působícími ve vzdělávání na lokální úrovni</p> <p>Podpora zapojování do akcí pořádaných pro pedagogické pracovníky za účelem výměny informací a sdílení zkušeností (kavárny pro učitele, asistenty pedagoga; tematická setkání organizovaná školským poradenským zařízením, mezioborové kazuistické semináře v území apod.)</p> |

| Úroveň určená žákům/pracovníkům s potřebou zvýšené/intenzivní podpory | |
|--|--|
| <p>Ve škole je zaveden mentoring a kolegiální podpora, zkušenější učitelé poskytují podporu nově příchozím a začínajícím učitelům.</p> | <p>Zavedení pozice uvádějících pedagogických pracovníků s konkrétně vymezenou náplní činnosti a systémem ohodnocení</p> <p>Systematické využívání podpory nových pracovníků uvádějícími pracovníky (učiteli, asistenty pedagoga aj.)</p> |
| <p>Vedení školy systematicky podporuje spolupráci učitelů a asistentů pedagoga.</p> | <p>Vytvoření podmínek (časových, prostorových) pro pravidelná setkání učitelů a asistentů pedagoga za účelem plánování a vyhodnocování poskytované podpory žákovi/žákům s potřebou podpory</p> <p>Organizace pravidelných setkání učitelů a asistentů pedagoga školním poradenským pracovištěm zaměřeným na podporu jejich spolupráce při poskytování podpůrných opatření žákům</p> |
| <p>Vedení školy poskytuje pracovníkům individualizovanou podporu v době zvýšené zátěže nebo osobní krize včetně poskytnutí informací o dostupných podpůrných službách.</p> | <p>Zprostředkování odborné pomoci (např. psychosociální) pracovníkům, jejichž wellbeing je ohrožen.</p> <p>Dočasné snížení zátěže kladené na pracovníka školy v době osobní krize.</p> |
| <p>Ve škole je zavedena vrstevnická podpora.</p> | <p>Zavedení mentorských a buddy programů pro žáky (starší žák nebo vrstevník pod vedením dospělého podporuje jiného žáka nebo žáky se zvýšenou potřebou podpory)</p> <p>Poskytování podpory konkrétním dospělým žákovi s obtížemi v sociální interakci (zajištění pravidelného sociálního kontaktu s žákem – povídání, společná hra, podpora zapojení do interakce s vrstevníky o přestávkách apod.)</p> <p>Poskytování podpory konkrétním dospělým žákovi s obtížemi v sociální interakci při komunikaci s dalšími pracovníky školy</p> |
| <p>Žákům s obtížemi v sociální interakci je poskytována specifická podpora spočívající v podpoře navazování přátelských vztahů s vrstevníky nebo s pracovníky školy.</p> | |

| | |
|--|--|
| <p>Žáci a jejich rodiče jsou přizváni k řešení problémů a rozhodování ohledně jejich individuálních potřeb a intervencí, které jsou jim ve vztahu k jejich potřebám nabízeny.</p> | <p>Společné plánování a vyhodnocování podpory poskytované žákům se zvýšenou/intenzivní potřebou podpory s jejich rodiči</p> <p>Zajištění tlumočení při setkávání s rodiči s odlišným mateřským jazykem</p> |
| <p>Žáci mají v rámci školy přístup k individuální nebo skupinové podpoře zaměřené na podporu jejich osobního, sociálního, vzdělávacího a kariérového rozvoje a v situacích osobní krize.</p> | <p>Zřízení plně organizovaného školního poradenského pracoviště</p> <p>Zřízení pozice kariérového poradce</p> |
| <p>Škola spolupracuje se školami na nižším a vyšším stupni vzdělávání v souvislosti s přechodem žáků mezi stupni vzdělávání s cílem maximálně podpořit jejich adaptaci a vzdělávací úspěch v nové škole.</p> | <p>Společné projekty škol různých stupňů (MŠ–ZŠ, ZŠ–SŠ, SŠ–VOŠ/VŠ) zacílené na podporu úspěšných přechodů žáků mezi stupni vzdělávání (pravidelné návštěvy, společné programy, projektové dny apod.)</p> |
| <p>Škola buduje a udržuje spolupráci s poskytovateli služeb a dalšími aktéry v podpoře ohrožených žáků.</p> | <p>Organizace (účast na) pravidelných mezioborových setkáních se zástupci orgánu sociálně-právní ochrany dětí, poskytovatelů sociálních a zdravotních služeb, městské a/nebo státní policie za účelem nastavení a udržování funkční spolupráce v podpoře ohrožených dětí a mládeže</p> <p>Aktivní účast na případových konferencích koordinovaných orgánem sociálně-právní ochrany dětí a zapojení do tvorby a realizace individuálního plánu ochrany dítěte</p> |

Vydala Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s., (skav.cz) v roce 2021 v rámci projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+ za finanční podpory Nadace České spořitelny a Nadace RSJ.

partnerstvi2030.cz



Wellbeing je pro vzdělávání předškolních dětí nezbytný. Jak pomoci dětem k efektivnímu učení?

TEREZA VALKOUNOVÁ

V raném věku se utvářejí návyky do života. Výchovou můžeme velmi ovlivnit, to, jak bude dítě v budoucnu vnímat sebe i své okolí. Stěžejní pro vývoj dítěte je blízká osoba, nejčastěji rodiče dávající dětem pocit bezpečí a lásky. Stále významnější roli hraje také pedagog. Jak může dětem poskytnout zdravé základy do dalších let a zároveň podpořit jejich pozitivní vztah k učení?

Wellbeing se nejčastěji vztahuje na situaci, kdy se člověk cítí dobře, v bezpečí a jsou naplňovány jeho potřeby. Pro pedagoga je zásadní vědět, že tyto faktory silně ovlivňují vzdělávací potenciál jakékoli činnosti. Děti mají přirozeně touhu poznávat a komunikovat s ostatními, a aby ji mohly využít, potřebují se učit v bezpečném prostředí, mít zajištěnou stravu, případnou zdravotní péči apod. Proto je stěžejní, aby se pedagogové starali o pěstování důvěryhodných vztahů, předvídatelného prostředí a respektu k potřebám dětí. Díky prostředí, kde se děti cítí vyrovnané, dokážou lépe zvládat každodenní stres a výzvy a mají lepší schopnost vytrvat, když se setkají s neznámými a náročnými situacemi. Teprve pak se mohou skutečně efektivně učit něčemu novému. A jak konkrétně lze tyto podmínky zajistit?

Pohybu není nikdy dost

Pohyb je pro vývoj předškolních dětí nezbytný. Pomáhá nejen při rozvoji svalů a pohybového aparátu, ale i mozku. Pokud se pohyb děje venku v zeleni, uvolňuje se napětí a regeneruje pozornost, a navíc se prokysličují orgány – to vše přispívá k lepší imunitě. Děti, které tráví dostatek času venku, se učí zvládnout i nepohodu a jsou díky tomu odolnější – tím, že jsou častěji konfrontovány s překážkami v cestě nebo změnou teploty, učí se všimnout si toho, jak se cítí a říkat si o to, co potřebují. Pobývání v přírodě navíc zvyšuje jejich tvořivost a fantazii. To potvrdilo i pilotní testování pod dozorem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, kdy v letech 2010–2012 vznikla studie, která ukazuje, že u dětí vzdělávaných v lesních mateřských školách se lépe rozvíjí hrubá motorika a kreativita ve srovnání s dětmi, které jsou vzdělávány v prostředí klasické mateřské školy.

Pohyb lze považovat za základní potřebu dítěte a při hledání cest k wellbeingu na něj nelze zapomínat. V období předškolního věku by měly mít děti prostor alespoň pro 3–4 hodiny spontánního pohybu (běhání, házení, skákání apod.) denně. Podle poslední výroční zprávy České školní inspekce byl však pobyt venku v mateřských školách neúměrně zkracován, kdy ve čtvrtině škol netrval v dopoledních hodinách zpravidla 2 hodiny a zároveň nebyl využíván k rozvoji tvořivosti dětí ani provázán s dopoledními aktivitami ve třídě.

Pozornost vůči potřebám dítěte

Jedním z klíčových faktorů, který pomáhá dětem cítit se v bezpečí, je vědomí, že jsou bezpodmínečně milovány. Úlohou blízkých osob je být dostupné, když je děti potřebují. To znamená zastavit se, odložit práci a dát dítěti svou plnou pozornost, ať už společnou hrou, prohlížením knihy, vyslechnutím, nebo jen obejmutím či společným pozorováním světa. Každé dítě potřebuje cítit, že na něm někomu záleží, a tato zdravá vazba mu pak umožní tvořit další láskyplné a bezpečné vztahy. To se však nevyklučuje s tím, když se na děti zlobíme. Jen bychom neměli kritizovat dítě jako takové, ale jeho chování například: „Mám tě ráda, ale není v pořádku, když kreslíš obrázky na stěny. Vadí mi, když to děláš.“ Zároveň bychom měli dětem pomoci s řešením problémů a současně být pozitivní a povzbuzující – a to i v situaci, kdy se bojíme, že dítě něco nezvládne. Dejme mu důvěru, pomozme, když si dítě o pomoc řekne, ale nedělejme věci za něj, to není projev lásky ale netrpělivosti. V lesních školách je 16 dětí ve třídě na dva dospělé. Pedagog tak má možnost vyslyšet každé dítě a poskytnout mu opravdu individuální přístup a podporu.

Porozumění emocím a schopnost empatie

Na konci předškolního věku děti dokážou rozlišit, co druhý cítí. Poznávají různé způsoby, jak vyjádřit emoce, například hněv. Musí ale pochopit, že některé chování, jako někoho uhdit nebo pokousat, není přijatelné a že emoci lze vyjádřit bezpečně pro ně i okolí. Dětem můžeme pomoci porozumět jejich pocitům tím, že je budeme motivovat o emocích mluvit. Například když dítě pláče, můžeme si k němu sednout a zeptat se: „Vypadáš smutně, copak se děje a jak ti můžu pomoci?“ Pozitivní myšlení a porozumění emocím pak dává základy pro psychickou pohodu i pro překonání složitějších období. Stejně tak pomáhá v navazování a udržování pozitivních vztahů s druhými lidmi. Děti se v předškolním věku učí vyjít s ostatními, sdílet, pomáhat si. Proto předškoláci potřebují sociální příležitosti, kde mohou vyzkoušet společné činnosti a tyto dovednosti trénovat. Na konci předškolního věku dokážou rozlišit, co druhý cítí. V trénování této oblasti hraje roli rodina, která by měla jít dětem příkladem a ukázat, že je naprosto přirozené si navzájem naslouchat a pomáhat. Pedagog ale také může vyjádřit zájem a tím pomoci trénovat dovednost empatie. Třeba tím,

že se bude ptát, co se dítěti ve školce líbí, s kým si hrál či jaké pohádky jsou jeho oblíbené a proč.

Prostor pro samostatnost

Děti potřebují mít ze sebe dobrý pocit a věřit, že mohou uspět. Sebevědomé děti jsou ochotnější zkusit nové úkoly, a pokud neuspějí napoprvé, zkusí to znovu jinak. Důvěru ve své schopnosti a kompetence mohou děti rozvíjet skrze samostatnost tím, že budou dělat jednoduché úkoly, jako je například oblékání, úklid hraček nebo (částečně) samostatné rozhodování. Možnost samostatného rozhodování a činností podporuje vědomí sebe sama, schopnost zvládnání náročnějších situací a míru odolnosti dětí. Podle poslední výroční zprávy České školní inspekce však bylo pouze v polovině mateřských škol zaznamenáno, že pedagogové vytvářeli příležitosti k rozvoji sebevědomí a sebepojetí dětí a podporovali jejich samostatnost v průběhu dne. V necelých 40 % je motivovali k aktivnímu poznávání a prožitkům, v menší míře (31,8 %) pak podporovali rozvoj rozhodování a řešení problémů.

Budme vzorem

Malé děti neustále objevují svět kolem sebe, může je zaujmout hlemýžď lezoucí přes cestu nebo třeba neznámá vůně. K řadě nových zkušeností ale potřebují dospělé. Děti jsou skvělí pozorovatelé, napodobují to, co vidí, a říkají to, co slyší od ostatních. Platí to i pro rozvoj základů wellbeingu. Když cvičíte a jíte zdravé jídlo, je pravděpodobnější, že dítě bude mít tento dobrý návyk do života. Pokud jsme vnímaví vůči ostatním, dítě se také učí vnímat city a potřeby druhých. Platí to ale i naopak, proto je třeba dávat pozor na to, jak před dětmi mluvíme o sobě i o jiných lidech. Do komunikace nepatří ponižování, výsměch, podceňování, nedůvěra.

Volná hra a řád

Naše životy jsou často velmi rušné a platí to bohužel i pro životy dětí. Děti ale potřebují čas na odpočinek, chvíle klidu a prostor, kdy mohou bděle snít. Děti zpracovávají své zážitky, problémy, chování druhých či mediální obsahy pomocí hry. Příkladem může být hra, kde se odehrává hádka mezi kamarády, případně obavy ze strašidel, která viděly v pohádce, či hra na maminku, když uklízí. Díky tomu si situaci mohou prožít a ujasnit. Dětem bychom tak měli dopřát prostor na tzv. volnou hru, a to alespoň na pár hodin denně, a dát jim možnost dělat věci po svém, aniž bychom jim jejich čas řídili – ať už ve školce, v lese, nebo doma. K volné hře potřebují důvěru a prostor k objevování světa v jasně nastavených limitech. Děti, které dostávají pevné, ale milující hranice, obecně rozvíjejí lepší sociální dovednosti

a ve škole se jim daří lépe než dětem, které vyrůstaly v prostředí s příliš málo nebo příliš mnoho limity.

Pokud jsou děti ve stresu, je pro ně mnohem náročnější soustředit se na vzdělávání. Mnohé dětem usnadníme, jestliže jsme schopni zajistit předvídatelné prostředí, kde je přítomen rytmus a řád, kde se děti budou cítit v bezpečí.

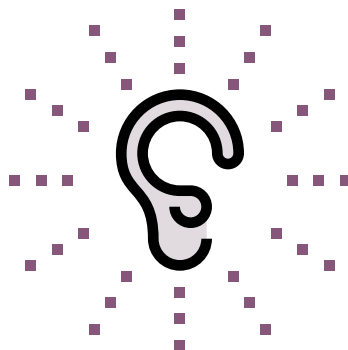
Více praktických tipů lze nalézt například v infografice ČOSIV s názvem *Těšíme se do školy* nebo v odkazech *Metodického doporučení k distanční výuce a duševnímu zdraví*.

ZDROJE

- *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2019/2020*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-43-4. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1vy/Vyrocni-zprava-Ceske-skolni-inspekce-2019-2020_zm.pdf



Tereza Valkounová,
Asociace lesních MŠ



Víc než učení zatěžuje učitele management třídy

Letos o prázdninách vyplnily téměř čtyři stovky ředitelů základních škol dotazník, který se zaměřil na jejich názory na wellbeing ve vzdělávání.

I když polovina z nich samotný pojem do té doby nikdy neslyšela, výsledky považuje Lenka Felcmanová za pozitivní. O důležitosti toho, co označuje, totiž většina ředitelů nepochybuje. „Pro nás to znamená, že nemusíme pojem ani tak obhajovat, ale měli bychom se zaměřit na to, aby učitelé i rodiče porozuměli vztahu mezi wellbeingem a vzdělávacími výsledky,“ říká vedoucí pracovní skupiny wellbeing projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+ a místopředsedkyně ČOSIV.



?) Opravdu je vztah mezi wellbeingem a výsledky žáků tak jednoznačný?

Výzkumy na poli neurověd už dávno potvrdily, že teprve když máme optimální podmínky pro učení v tom smyslu, že máme naplňované základní potřeby a zároveň máme rozvinuté dovednosti pro wellbeing, můžeme se naplno učit. Souvisí to s tím, co se nazývá systém reakce na stres. Čím víc je tento systém aktivován, tím menší přístup máme ke svým kognitivním schopnostem. Když jsou děti ve škole ve strachu a frustrované, jejich učení je blokováno, ať se učitel snaží, jak chce.

?) V českých školách je ve srovnání s jinými zeměmi podíl vystresovaných žáků a vyhořelých učitelů nadprůměrný. Ve vašem průzkumu ale většina ředitelů škol vyjádřila názor, že podmínky pro wellbeing vytvářejí. Snaží se na špatných místech?

Řada ředitelů se snaží některý z aspektů wellbeingu podporovat, často jsou to ale nahodilé snahy a týkají jen některé z oblastí. A také co učitel, to jiný přístup, ani dobrá snaha a vůle ředitele tak nemusí doputovat až na úroveň jednotlivých tříd. Nemůžeme podezřívat ředitele, že wellbeing ve školách nepodporují, ale chybí nám celkové, systémové nastavení.

?) Co přináší pojem wellbeing nového ve srovnání s pojmy jako školní klima?

Co je nové, to je holistický přístup, který zahrnuje i kognitivní oblast, to je myslím zásadní. V tomto holistickém pojetí wellbeing reflektuje všechny základní potřeby žáků i učitelů, jak jsou definovány například v Maslowově pyramidě potřeb – od potřeb fyziologických přes potřebu bezpečí, potřebu přijetí, ocenění a seberealizace. Takto systematicky jsme se na naplňování těchto potřeb na školách dosud nedívali. Současně se nejedná jen o vytváření optimálních podmínek pro učení, ale i o rozvoj dovedností pro wellbeing v jednotlivých oblastech – fyzické, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní.

?) Mají na to učitelé a ředitelé škol kapacitu? Jejich úkolem je učit.

Právě proto, aby mohli učit, by se o tato témata zajímat měli. Nemusí jít o nic náročného, často stačí krátké, ale pravidelně realizované relaxační aktivity. Nebo cílené zařazování aktivit pro rozvoj socio-emočních dovedností. Na 1. stupni například během ranních kruhů, na 2. stupni během třídnických hodin. Ale můžeme také modelovat očekávání, která máme ve vztahu k chování žáků, více se například snažit přichytávat je v situacích, kdy se chovají dobře. My jsme hodně zvyklí zaměřovat se na okamžiky, kdy žáci nedělají, co mají. Jde spíš o změnu přístupu než extra práci navíc.

?) Můžeme po učitelích chtít, aby často zásadně změnili přístup k výuce, aniž by jim s tím někdo pomohl?

Bez podpory to určitě nepůjde. Také proto vznikl projekt Partnerství pro vzdělávání 2030+, abychom metodickou i další podporu učitelům uměli nabídnout. Opravdu nejde o to učitele zahltit, ale spíš jim pomoci porozumět významu wellbeingu pro ně i pro žáky, klidně postupně. Učitel si například nejdříve osahá, že funguje podpora spolupráce mezi žáky nebo formativní hodnocení, možností je celá řada. Jsou školy, kde začínají každou druhou hodinu třiminutovou pohybovou nebo relaxační aktivitou. Žáci se učí regulovat stres a učitelé cítí, že se jim ve třídě lépe učí, protože se děti vydrží déle soustředit. O tom to je, protože učitele ani tak nezatěžuje samotné učení, ale management třídy, zvládnutí demotivace a náročného chování žáků, které bývá často obrannou reakcí na stres. Učitelům, kteří se wellbeingu věnují, se ve třídě učí lépe a výuka je efektivnější, protože se žáci mohou učit naplno.

?) Vrátím se ještě k průzkumu STEM. Ředitelé škol wellbeing považují za zásadní, ale ne u všech dětí. Většina z nich je skeptická k tomu, že vytvoření podmínek pro wellbeing ve škole pomůže zlepšit výsledky dětí z nepodporujících rodin.

To nebylo velké překvapení, potvrdilo to výsledky řady předcházejících šetření. Měla jsem ale velkou radost, že ti ředitelé, kteří měli už před průzkumem představu o významu wellbeingu, na to měli optimističtější názor. Byla jich asi čtvrtina a na tuto otázku odpovídali v opačném poměru, většina byla přesvědčená, že podpora wellbeingu ve škole u těchto dětí vzdělávací výsledky zlepšit může. To je pro mě velká naděje, protože my z inspirativních vzdělávacích systémů víme, že škola může být takzvaným sociálním výtahem a může pro tyto děti vytvořit takové podmínky, že například dosahují vyššího vzdělání než jejich rodiče. V České republice o tom, jakého vzdělání dítě dosáhne, „rozhoduje“ daleko více rodina než škola.

?) Opravdu je to role školy a učitele?

Žádný jiný odborník nedokáže takovému dítěti pomoci více než učitel, tráví s ním totiž obrovské množství času. Díky neuroplasticitě mozku umožňují pozitivní podněty, které přicházejí od učitele, mozku dítěte rozvíjet se, růst. Skutečně mozek strukturně proměňují a posilují nervové spoje, takže i na fyziologické úrovni jsou vidět dopady pozitivního působení pedagogů.

Co zjistil průzkum Wellbeing ve vzdělávání

- Průzkum realizovala v srpnu tohoto roku agentura STEM pro Partnerství pro vzdělávání 2030+. Do šetření se zapojilo 393 ředitelů a ředitelky veřejných základních škol. Mapoval názory vedení škol na wellbeing ve vzdělávání a jeho možnosti.
- 27 % oslovených před průzkumem mělo představu o tom, co pojem wellbeing označuje.
- 49 % jich uvedlo, že pojem wellbeing nikdy neslyšelo.
- 95 % respondentů je přesvědčeno, že podmínky pro wellbeing žáků ve své škole vytváří, jen 27 % je jich ale přesvědčeno, že je vytváří určitě.
- 99 % ředitelů uvedlo, že vytváří podmínky pro wellbeing svých zaměstnanců, určitě je o tom přesvědčeno 27 %.
- 96 % ředitelů a ředitelky škol souhlasí s tím, že wellbeing ve škole je zcela zásadní pro dosahování vzdělávacích výsledků.
- 57 % je jich ale přesvědčeno, že wellbeing ve škole nemůže zlepšit vzdělávací výsledky dítěte, kterému chybí podpora rodiny. Ti, kdo před průzkumem pojem wellbeing znali, jsou optimističtější – 63 % z nich je přesvědčeno, že pomoci může.

?) Například to, že ty děti zažívají ve škole pocit bezpečí?

Že se cítí bezpečně, že jim někdo věnuje pozornost, někdo je pochválí, ocení jejich snahu, že jim ukáže, jak dobře fungovat ve vztazích s ostatními lidmi, jak řešit konflikty, dává jim podněty zejména v sociální a emoční oblasti, které často z rodinného prostředí nemají. Škola může těmto dětem pomoci rozvíjet i ty oslabené dovednosti, naučit se dobrým způsobem seberegulovat, zvládat náročné situace.

?) Tyto děti často pro učitele samy náročné situace vytvářejí.

Ony jsou často vystavené tomu, čemu se říká toxický stres, často jsou svědky konfliktů mezi rodiči, někdy dokonce i násilí, jejich potřeby nejsou naplňovány, nikdo si s nimi nepovídá, nehraje, neprojevuje o ně zájem, neutěšuje je, když jsou smutné. Často nemají naplněné ani fyziologické potřeby, trpí například hladem. A protože je stres, ve kterém žijí, tak těžký a silný, jsou na něj zcitlivělé. Jakákoli další dávka stresu, například když učitel ve třídě zvýší hlas, u nich vyvolá silnou stresovou reakci, takže pak ve škole vybuchují i na základě velmi mírných podnětů. To vše dokáže učitel zmírnit a zcela zásadní je proto vybudovat přijímající vztah, který dokáže tomu dítěti poskytnout blízkost a zároveň jasné vymezení pravidel, to vše dodává pocit bezpečí. Škola v tom může mít velmi důležitou roli.

Rozhovor vedla Radka Hrdinová,

PR specialista, Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s. (SKAV)



K emocionálně dospělým učitelům

DOMINIK LIPOVSKÝ

Potřebujeme, aby z pedagogických fakult vycházely emocionálně zralé osobnosti, které znají samy sebe, dovedou se svou psychikou pracovat a nenásilně s žáky komunikovat. Učení totiž nic jiného než komunikace není.

To, jak žáci hodinu prožívají, je neoddělitelné od vyučovacího procesu. Prožívají-li silné pozitivní emoce, učivo v nich zanechá paměťovou stopu. Pokud naopak cítí strach, sebezajímavější látka i didaktická metoda bude neefektivní. Je na učiteli, aby s těmito fakty pracoval. A na jeho školitelích, aby jej na to připravili.

„Pokud děti nemají základní míru bezpečí a přijetí, nezažívají lidský vztah, a to výuku oslabuje. Učitel musí umět zvládat sebe i prostor, aby hodinu uchopil,“ říká psycho-terapeut a doktorand Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity Tomáš Andrášik. „Pokud nemá dostatečné sebeuvědomění, hrozí, že se objeví nežádoucí jevy, jako je pasivní agrese k žákům.“

Vybírat osobnosti

Andrášik potvrzuje, že přístup k osobnostní přípravě je zatím nesystematický. „Zůstává ve skrytém kurikulu. Nemá explicitní místo ve směrnících Národního akreditačního úřadu, ani ministerstva školství. Záleží tedy na filozofii a rozhodnutí jednotlivých fakult, zda tam probíhá,“ popisuje a dodává, že povinný pedagogicko-psychologický základ může být stejně tak zkušenostní, jako postavený na přednáškách.

Problém ale najdeme již před započnutím samotného studia. Příjímací řízení se zaměřuje na faktické znalosti a ochuzuje se tak o potenciální i potentní pedagogické lídry, kterým jen chybí správné informace. Ty se totiž, na rozdíl od spousty osobnostních rysů, dají naučit celkem lehce.

Řešením by mohla být všeobecná učitelská talentová zkouška, vázaná na profil absolventa, který vznikne pod taktovkou Strategie 2030 a který budou pedagogické fakulty do svých procesů implementovat skrz v září podepsanou reformu.

Poznat sám sebe

Co je však potřeba na fakultách nadále rozvíjet, je důraz na předměty akcentující pedagogicko-psychologické kompetence – neboli *pepsiny*, jak je nazývají studenti. Ty rozvíjí profesní složku, která je pro učitele nade vše nezbytná.

Neznamená to, že tuto složku fakulty zcela pomíjí. Jen není vnímána jako jádro učitelské profese, a přitom obnáší to, co je pro učitele ve výuce hlavní, ne-li jedinou, rekvizitou – jeho vlastní osobnost. V rámci takzvaného společného základu, který mají většinou všechny učitelské obory povinný, najdeme předměty, které se osobnostní složkou učitele zabývají.

Mezi nimi vyčnívají mezioborové předměty, které se toulají napříč pedagogikou přes psychoterapii až k psychosomaticky orientované komunikaci či dramatické výchově. Příkladem může být série seminářů sebezkušenostní přípravy, kterou v roce 2016 zavedla Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Jejich cílem bylo vytvořit prostor, kde by budoucí učitelé mohli lépe poznat sami sebe skrz prvky zážitkové pedagogiky či zkušenostně-reflexivního učení, včetně využití malování nebo her s legem.

Na charakteru záleží

„Pedagog, ať vyučuje cokoliv, vždy také působí na charakter dítěte,“ deklaruje na svých stránkách Centrum pro rozvoj charakteru (CERC), které vzniklo letošního roku a spolupracuje s Pedagogickou fakultou Univerzity Hradec Králové. Jeho protagonistou je docent Jan Hábl, komeniolog, který se charakterem a etikou ve svém díle zaobírá.

Pod heslem „Na charakteru záleží“ centrum fenomén formování charakteru tematizuje a kultivuje. „Nejde pouze o rozvíjení individuálního charakteru dětí, žáků a studentů, ale o vytváření institučních, sociálních a kulturních podmínek, které budou prospívat rozvoji lidského potenciálu ve své celistvosti,“ přibližuje svou činnost centrum.

Do budoucna připravuje kurzy charakterové výchovy pro studenty učitelství i pedagogy z praxe a konference – první uspořádalo na počátku prosince. Centrum však cílí také na rodiče i širokou veřejnost.

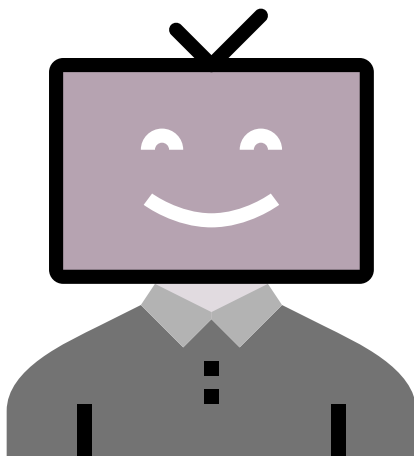
Výzva pro fakulty

„Na charakteru záleží“ je jedním z desíti inovací podpořených v rámci prvního ročníku Otevřené výzvy, kterou loni spustilo hnutí Otevřeno. Projekt financuje nadační fond Abakus a jeho cílem je poskytnout prostor a finance k rozvoji předmětů zaměřených na pedagogicko-psychologické kompetence. Letošní ročník Otevřené výzvy podpoří dalších jedenáct projektů.

Dalšími z podpořených projektů jsou například inovace předmětů zážitkové pedagogiky, metoda poradního kruhu do škol nebo rozvoj emoční inteligence u studentů učitelství pro mateřské školy a první stupeň. „Chceme, aby se všechny děti učily naplno a s radostí. To jim umožní jen schopní učitelé, a abychom takové mohli vychovat, musíme podpořit akademiky, kteří o to stojí a vidí to stejně,“ představuje vizi Otevřené výzvy její koordinátor Petr Sucháček.



Dominik Lipovský,
vedoucí studentského programu v Otevřenu
a spolupracovník Učitelského měsíčníku



Wellbeing žáků znamená wellbeing učitelů

TOMÁŠ HRUDA

Může být užitečné něco, co nedokážeme ani pořádně přeložit? Partnerství pro vzdělávání 2030+ definuje wellbeing jako stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život. Jednodušeji, mít možnost umět spokojeně fungovat v reálném světě.

Rozvoj potenciálu ve všech jeho výše uvedených podobách je jistě velmi legitimní a srozumitelné vodítko. Téměř vždy je zřejmé, jak ta či ona vzdělávací aktivita může k tomuto cíli přispět. A srozumitelnost není jedinou výhodou. Zásadní je i časový aspekt, jelikož žáky připravuje nikoliv na nejbližší test, ale na budoucnost. Její podobu samozřejmě nemůžeme znát, ale kritérium dosažení wellbeingu jako stavu, který by si naši absolventi měli být schopni zařídit právě i v té těžko uchopitelné budoucnosti, čitelné je. Zároveň je logickým vyústěním tohoto principu důraz na maximální posilování samostatnosti každého žáka a jeho schopnosti přebírat za svůj osud stále větší díl odpovědnosti, aby v tom nejasném budoucnu mohl nejen slušně obstát, ale prosperovat na hraně svého potenciálu. Protože nic nedokáže silněji a hlavně trvaleji podpořit naše vlastní pozitivní vnímání, než když produkujeme výsledky právě na hraně svých možností a schopností.

Wellbeing tedy není o opečovávání a ochraně před nepříjemnými situacemi, ale naopak v sobě inherentně zahrnuje významnou složku apelující na systematický rozvoj odolnosti. Wellbeing tedy není o vychovávání naivních, od reality odtržených lidí, kteří ráno vyrazí na trh s koněm a večer se vrátí se slepicí. Ani o přecitlivělých sobeckých bytostech, které žijí jen přítomným okamžikem a myslí jen na sebe a vlastní prospěch. Pokud tedy nezúžíme wellbeing jen na pohodu ve škole, ale uznáme jeho skutečný význam a akceptujeme-li i jeho důsledky pro vzdělávání, můžeme získat skvělého pomocníka. Tolik potřebný pevný bod.

Wellbeing žáka totiž znamená výuku, která není chaotická, ale dobře zorganizovaná, srozumitelná a předvídatelná. Znamená také bezpečné prostředí a silný pocit sounáležitosti, nejen jako předpoklady posilování resilience. Vyžaduje kvalitní didaktiku, která umí zaujmout, motivuje dosaženými výsledky a dává žákům jasný signál o přínosech vzdělávání, ukazuje jim cestu k autonomii a vlastní odpovědnosti za svůj osud. To se přirozeně neobejde ani bez odpovídající míry individualizace



a diferenciaci výuky. Stejně tak vytváří tlak na obsah. Důraz na kontextově uchoopené a hluboce zpracované jádrové znalosti i cílené využívání úžasného a ničím neomezeného prostoru těch navazujících. Na rozvoj dovedností i upevňování pro naplněný život klíčových postojů a návyků. To všechno dává v kontextu wellbeingu značný smysl. Vše zastřešené kvalitní zpětnou vazbou, formativní i sumativní, průběžnou i strategickou. Přijetí tohoto konceptu má tedy potenciálně značné pozitivní důsledky. Ve výsledku tedy vede dálnice od wellbeingu až k např. formativnímu hodnocení, a samozřejmě nejen tam.

Zajistit žákům podobnou výuku ale nemůže učitel bez adekvátní podpory. Učit v souladu s výše uvedenými principy je velmi náročné a zodpovědné. Řídit letadlo plné lidí je sice také zodpovědné, ale v 99 % případů je to rutina. Někteří piloti se za celou kariéru ani nedostanou do skutečně nebezpečné situace, ve které by svůj náročný trénink mohli plně zúročit. Špičkoví atleti také jen nezávodí, ale většinu času věnují přípravě a nemálo i relaxaci. Naproti tomu učitel musí svoji odbornost uplatňovat prakticky neustále, protože povaha výuky to jednoduše vyžaduje. Líný, pasivní nebo jen občas fungující učitel žákům moc nepomůže. Profesionalita tak s sebou v případě učitelů nese obrovské nároky. V žádném jiném povolání není taková komplexita v tak koncentrované a dlouhodobě přetrvávající podobě. Stejně jako by měl mít žák díky uplatňovaným principům wellbeingu prostor věnovat se zejména svému rozvoji, měl by proto mít i učitel možnost soustředit se zejména na výuku a s ní související přípravu. Nemuset řešit konfliktní situace, formality, obhajovat své úsilí před ostatními, kteří se minuli povoláním a preferují rutinu. Vytvořit dobře fungující, podpůrný a stmelený kolektiv zase vyžaduje dobrého ředitele a společnou vůli všech odvíjet vše od dlouhodobých zájmů žáků. Odměnou jim je obrovské naplnění, jejich vlastní učitelský wellbeing. Vědomí, že díky nim dostávají žáci maximální realisticky možnou podporu, že získávají ty nejlepší předpoklady pro dosažení skutečně naplněných životů. Že jim mohou být reálným příkladem, ukazovat, jak vypadá uspokojení z profesionální práce. Učit s nasazením ale také znamená spoustu zpětné vazby a daleko rychlejší vlastní rozvoj. V případě učitelů má tak pocit zadostiučinění z práce specifickou, jinde jen těžko dosažitelnou, příchutí.

Žákovský i učitelský wellbeing jsou propojené. Jeden bez druhého nemůže existovat. V obou případech se pohybujeme na hraně svého potenciálu. Učitel nemůže být spokojený, když žákům nevytváří ideální podmínky, žák nemůže maximálně rozvíjet svůj potenciál bez odpovídající podpory. Bude-li brán wellbeing vážně, je to východisko.

Je trošku paradoxní, že výraz, který ani nemá jednoslovný český ekvivalent, dokáže při adekvátní interpretaci vystihnout podstatu i cíle vzdělávání. Může to být velmi elegantní cesta, jak dát právě vzdělávání jeho smysluplný zastřešující rámec. Pokud to bude jedním z výsledků chystaných změn, radujeme se, podporujeme je.

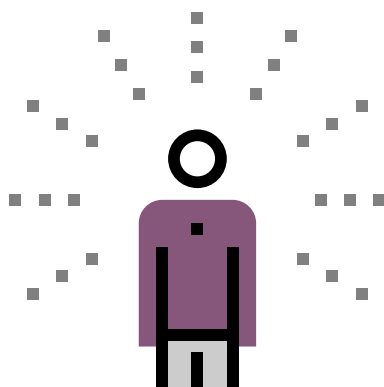


Tomáš Hruďa,
propagátor studijní autonomie a celoživotního
systémového rozvoje talentu



ROSTEME.

průvodce škol, které rostou společně se svými žáky
rosteme@educationrepublic.cz
educationrepublic.cz/rosteme



Nasviť slona aneb 5 tipů proti EDUsplínu

PAVLÍNA LOŇKOVÁ

Doba covidová, zdá se, pomohla odkrýt něco, co tu s námi bylo už dřív, jen jsme o tom tak moc nemluvili. Jsou to naše obavy. Mnohdy to nejsou jen obavy. Možná spíš Obavy. Nebo OBAVY. Rozumíte. Něco velkého, plíživého, co se pokoutně zjeví v momentě, kdy nám naše vlastní mysl nabídne otázku „Jsem tak dobrý jako oni?“. Fenomén, který nasvícuje Instagram v roli osobních životů, se nám teď vyjevil v životě pracovním. Rejdí v našich hlavách a usadil se nám na hrudi. Jeho objetí je chladné a nebezpečně se utahuje.

S baterkou na slona

Tahle práce není soutěž. Aspoň by neměla být. Nejde o to zjistit, kdo to dělá nejlíp. I když nám to naše vlastní hlava může někdy předhazovat. Představte si slona, v celé jeho velikosti. A vedle něj malou baterku. Slona pojmenujte SKVĚLÝ UČITEL a pak na něj tou malou baterkou posviťte. Puf. Kdykoliv toho slona – skvělého učitele – nasvítíte, je třeba myslet na to, že to, co uvidíme, je jen malý kus toho, co je to doopravdy. Vždycky.

Máte-li to podobně a vkrádají-li se vám do mysli věty typu „Jak to, že to ostatní tak skvěle zvládají a mně z toho praská hlava, puká srdce a dřevění nohy?“, potřebuju vás uklidnit. Potřebuju uklidnit sebe. Pojďme se přestat obviňovat z toho, že NEJSME DOKONALÍ. Že ve stínu svých kolegů nikdy nebudeme dostatečně zářit. Že naše hodiny nejsou tak skvělé. Že ve třídách nenecháváme ještě větší kus sebe sama. Že jim nedáváme dost. Není to pravda.

Nedokonalé hodiny

Klasik přece praví: „Dělejme věci tak nejlíp, jak MŮŽEME. Ne hůř. A ani NE LÍP.“ Možná, že ta z našeho pohledu nedokonalá hodina je přesně to, co děti zrovna potřebují. Možná, že ta z našeho pohledu nedokonalá hodina by položila úžasem některé kolegy na lopatky. Možná, že ta z našeho pohledu nedokonalá hodina nám nebo dětem otevře nový směr a pomůže nám objevit něco užitečného.

Potřebujeme nedokonalé hodiny. Potřebujeme se učit v nich být, pracovat, reflektovat je, využívat je k dalším cestám. A potřebujeme na sebe být HODNĚJŠÍ. Protože tohle je ŽIVOT. Jeho dokonalost se dá objevit v každé nedokonalosti, kterou si uvědomíme. A jestli se vás tyhle rádoby ezověty nedotýkají, nabídnou ještě jeden pohled. Protože už bylo na čase ZASTAVIT, abych se nerozpadla na kousky. Děti potřebují dobré učitele, ne stíny učitelů, kteří si vyčítají, že nejsou tak dobří, jak by mohli nebo měli být.

5 tipů proti EDUsplínu

Sebezáchovně jsem tedy hledala strategie, jak z toho ven, jak si šetřit práci a nenechat ty plíživé obavy sílit. Vychází mi z toho následující:

1) Pravidlo MIN-MIN (Je to něco jako WIN-WIN.)

Snažím se vybírat a připravovat aktivity do hodin tak, aby čas mé přípravy nepřevýšil čas realizace ve třídě. Vzpomeňme na slavné únikovky, které 3 dny chystáme, aby je oni za 20 minut rozlouskli. Přiznávám se, že se občas zapomenu, a když se probudím z tvořivého flow, mám radost. Ale obecně říkám NE. Hospodařit se musí efektivně a o času to platí zvlášť.

2) SUPERVIZE nebo TERAPIE

Našla jsem někoho, před kým s pomyslnou baterkou nasvícuji i ty pedagogické temnosti, které mám v sobě. Je zdravé to pustit ven. Říct to nahlas. Slyšet se. Uvědomit si, jak nelaskavě nad sebou někdy přemýšlím. Je zdravé podívat se do zrcadla, když vám ho odborník umí nastavit. A je skvělé, že je to konečně Téma. Že se o tom nebojíme mluvit. Že se nemusíme stydět, když si umíme říct o odbornou pomoc.

3) SDÍLÍM A SNIŽUJU NÁROKY

Co vytvořím, pošlu dál. Zásobuju kolegy tím, co vzniká. A oni zásobují mě. Šetří to práci. A pozor – DŮLEŽITÝ! Pracovní list nemusí být originál. Nemusí aspirovat na výherce ceny nejvydesignovanější pracovní list na světě. Někdy ani nemusí být můj. A někdy ani nemusí být.

4) CHVÁLÍM SE

Víc než dřív se snažím hledat to, co se povedlo, a zaměřovat pozornost právě na to. Na světlé skvrny. Na bílé vrány. Na „ono to pude“. Na cokoliv, co v nás vzbuzuje naději a podporuje pozitivní myšlení. A chválím se i nahlas.

5) PÍŠU TENHLE ČLÁNEK

Tohle je téma, nad kterým bádám dlouhý čas a které zraje jako nakládaný hermelín. Jenže to vypadá, že je zase třeba nechat éter vstřebat to, že není možné být dokonalý. Ani ty tváře, které známe z webinářů, konferencí a novinových článků nejsou dokonalé. Nemůžou být. Není to možné. S myšlenkou na malou baterku a velkého slona už je to jasnější. Děláme chyby. Děje se to nám všem. Je to v pořádku. Pojďme je dělat dál...

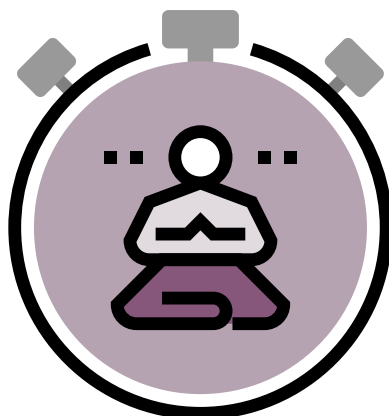
Doslov

Tohle není text, který má vyzývat k flákání, nečinnosti, lenosti a liknavosti. Tohle je text, který má vyzývat k SEBELÁSCĚ. Dělejme chyby. Zastavujme se a reflektujme to. Pracujme na nich. Když je opustíme, dovolme si dělat další. A nastavme si hranice. Tak bezpečné a pevné, že za ně tu práci nepustíme. Ani večer, ani o víkendu...



Pavlína Loňková,

učitelka 1. stupně na ZŠ Labyrinth v Brně,
oceněná Global Teacher Prize ČR 2021



Chvála lenošení/odpočinku

DANIEL PRAŽÁK

Jsou podzimní prázdniny. Sedím na gauči, na klíně kočku a dívám se do knihovny. Mám sáhnout po Responzivní výuce? Konečně si přečíst Management třídy? Znovu otevřít Efektivní metody a zkusit připravit nějakou novou aktivitu na příští týden? Nebo si projít poznámky a inspiraci z Brněnského učitelského meetingu, který byl před týdnem? Nakonec jsem neudělal nic z toho. A chtěl bych se s vámi podělit o to, proč si myslím, že to bylo nejlepší rozhodnutí. A taky jak to souvisí s Islandem.

Internet a sociální sítě nás živí úspěchy ostatních (pokud se zrovna nehádáme nad nějakým zásadním tématem. Těžko říct, které to bude, až budete tento text číst). Na Instagramu to jsou krásné dovolené (momentálně tedy spíš krásně naaranžovaná jídla), na Facebooku třeba skvěle připravené hodiny, přečtené knihy nebo zážitky s žáky. Jak to udělat, abych byl takový učitel jako ti ostatní? Proč mi to nejde? Možná proto, že na sociální sítě většinou nedáváme ty neúspěchy a pak se pohled zkresluje (Mimochodem, zkuste to! Reakce za to stojí).

Nevim, jak pro vás, ale pro mě byl tento podzim opravdu náročný. A abych ho zvládl, snažil jsem se co nejvíce pracovat na svém wellbeingu. „Cože? Na svém? Ale ty jsi učitel, ty máš myslet hlavně na žáky!“ To je fakt. Na druhou stranu, pokud budeme chodit do hodin unavení a vyčerpaní, ani dokonale připravená hodina nebude ideální.

A při těchto myšlenkách jsem si vzpomněl na Island.

Bylo to na škole Akurskóli, kde ředitelovala paní Sigurbjörg Róbertdóttir. Její škola byla neuvěřitelná, stejně jako všechny předchozí, které jsme navštívili. Na rozdíl od předchozích ale měla něco, díky čemu mi nesplynula s ostatními. Když jsme procházeli od moderně zařízené jídelny do schodů, prošli kuchyňkou pro pedagogy, ocitli jsme se v útulné místnosti s výhledem na společné prostory. Paní ředitelka najednou změnila tón. „Všude podporujeme sdílení. Chceme, aby se učitelé potkávali napříč stupni a předměty a řešili spolu různá témata. Ale ne tady, tady za sebou zavřete dveře a školu a práci nechte venku. Tady si řešte svoje koníčky nebo kdo zrovna umřel ve Hře o trůny.“ To poslední mě vyděsilo (protože jsem ještě neviděl díl, na který paní ředitelka narážela), ale zbytek mě velmi zaujal.



Jako učitelé často nedokážeme oddělit náš pracovní a osobní život, bereme si problémy našich žáků (a problémy s našimi žáky) s sebou domů a mnohdy u toho zapomínáme na sebe. Možná si potřebujeme vytvořit (nebo alespoň v našich hlavách) taky takovou místnost, ve které když se zavřou dveře, naše práce zůstane za nimi.

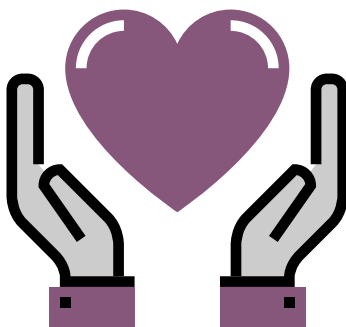
Máte ji? Já ji neměl. Ale ten podzimní den na gauči jsem si řekl, že paní ředitelku poslechnu.

Chodil jsem na delší procházky do parku, doplnil svoje vzdělání o filmy, které jsem neviděl a asi bych měl (Mission: Impossible), četl beletrii, zkusil uvařit jídlo, které jsem nikdy předtím nedělal, a v neposlední řadě se vyvztekal u hraní League of Legends (to poslední moc wellbeingu nepomohlo, pravda). Ty prázdniny jsem prostě věnoval odpočinku. A také díky tomu jsem šel v pondělí do školy nadšený, odpočatý a s očekáváním, co všechno s žáky zažijeme a podnikneme.

Budme na sebe hodní. Naši žáci si zaslouží odpočaté učitele.



Daniel Pražák, b. d. p., doktorand Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, učitel ZŠ Stross, Otevřeno



Sedm zásad zdravé psychohygieny

- 1 Pamatuj na svou pohodu:** Ujisti se, že máš dostatek spánku, čerstvého vzduchu a vyvážené stravy.
- 2 Pohybuj se:** Najdi si nějakou fyzickou aktivitu, která tě baví a po které je ti dobře.
- 3 Udělej si čas na své myšlenky a pocity:** Každý den na nějakou dobu vypni počítač, telefon a televizi.
- 4 Bud' součástí skupiny:** Věnuj čas lidem, se kterými je ti dobře.
- 5 Měj realistická očekávání od svých nálad:** Všichni máme někdy špatnou náladu, kdy nezvládneme být pozitivní. Pokud máš ale špatnou náladu několik týdnů v kuse, vyhledej pomoc.
- 6 Nastav si dosažitelné cíle:** Zvol si cíle, které tě motivují, ale nepohlcují.
- 7 Bud' na sebe hodný:** Pokud jsi v těžké situaci, dýchej zhluboka a zkus k sobě mluvit tak, jak bys mluvil k dobrému příteli.



**NEVYPUSŤ
DUŠI**



Nevypust' duši
www.nevypustdusi.cz