

ÚVOD

Respekt
Rozmanitost
Rovnost
Resilience

Metodika socio-emočného učení



RESPEKT, ROZMANITOST, ROVNOST, RESILIENCE

Metodika socio-emočního učení

Tyto materiály vypracoval tým z Výzkumného centra pro mládež,
Melbourne Graduate School of Education, University of Melbourne.

Autory metodik jsou:

Metodiky pro mladší žáky: doc. Helen Cahill, Catherine Meakin, Dr. Kylie Smith, Sally Beadle, Anne Farrelly, Leanne Higham a Dr. Jessica Crofts.

Metodiky pro starší žáky: doc. Helen Cahill, Sally Beadle, Leanne Hingham, Catherine Meakin, Anne Farrelly, Dr. Jessica Crofts a Dr. Kylie Smith.

© Stát Victoria (Ministerstvo školství a odborné přípravy), 2016.

Vlastníkem autorských práv k tomuto dokumentu je stát Victoria (Ministerstvo školství a odborné přípravy), v případě některých materiálů jsou vlastníky autorských práv třetí strany (materiály třetích stran).

RESPEKT, ROZMANITOST, ROVNOST, RESILIENCE: Metodika socio-emočního učení je poskytována pod licencí Commons Attribution-Non-Commercial 4.0 International licence. Slouží výhradně ke vzdělávacím účelům. Užití pro komerční účely se nepřipouští.

Metodiky byly přeloženy a adaptovány pro využití v České republice s laskavým svolením Department of Education and Training, 2 Treasury Place, East Melbourne, Victoria, 3002, Australia.

© State of Victoria (Department of Education and Training) 2017.

Pro účely využití metodiky v ČR byly upravené části textů, které souvisejí se situací v ČR (zejména informace prezentující data týkající se duševního zdraví a rizikového chování apod.) a zkušenostmi, se kterými se děti a mladí lidé mohou v ČR obvykle setkávat. Adaptované materiály prošly pilotáží na vybraných ZŠ a SŠ v Praze a na Mostecku ve školním roce 2022/2023.

Česká adaptace: Ph.Dr. Lenka Felcmanová, Ph.D., Mgr. Petra Saňáková, Mgr. Veronika Bačová, Ph.D., Bc. Magdalena Olšanová

Překlad: Patricie Vlachová a Lucie Kubíčková

Korektury: Lucie Paukerová

Ilustrace: Barbora Idesová

Vydal: Society for all, z.s.

Praha 2023

ISBN 978-80-909068-0-8 (Úvod; pdf)

Projekt byl realizován za finanční podpory Islandu, Lichtenštejnska a Norska prostřednictvím Fondů EHP 2014-2021.

Obsah

kapitola 1
Sociální a emoční dovednosti | 4

kapitola 2
Osm témat RRRR | 9

kapitola 3
Učení | 11

kapitola 4
Tipy pro učitele | 12

Odkazy | 16

Učební materiály

1. ročník ZŠ



2. a 3. ročník ZŠ



4. a 5. ročník ZŠ



6. a 7. ročník ZŠ



8. a 9. ročník ZŠ



1. a 2. ročník SŠ



3. a 4. ročník SŠ



Sociální a emoční dovednosti

Učební materiály Respekt, Rozmanitost, Rovnost, Resilience byly navrženy pro učitele základních a středních škol s cílem rozvíjet sociální a emoční dovednosti žáků a jejich pozitivní vztahy. Bylo prokázáno, že cílená podpora rozvoje sociálních a emočních dovedností a respektujících vztahů dětí a mladých lidí má pozitivní vliv na jejich zdraví a wellbeing. Snižuje také výskyt rizikového chování a tendence uchýlovat se k genderově podmíněnému násilí.

1 Porozumění složitým emocím

Společně s podporou osvojování znalostí a dovedností v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů by škola měla u žáků podporovat odolnost (resilienci), wellbeing a pozitivní sociální postoje žáků.^{1,2} K tomuto cíli mohou přispět výzkumně ověřené programy, které se zaměřují na rozvoj personálních a sociálních dovedností, protože cílené poskytování příležitostí k sociálnímu a emočnímu učení je považováno za klíčovou součást pedagogické práce.³ Sociální a emoční učení je proces, jehož prostřednictvím si děti a žáci vytvářejí a učí se uplatňovat znalosti, dovednosti a postoje potřebné k tomu, aby dokázali:

- porozumět emocím a zvládat je,
- stanovit si pozitivní cíle a dosáhnout jich,
- cítit a vyjadřovat empatii,
- navazovat a udržet pozitivní vztahy,
- přijímat zodpovědná rozhodnutí,

- rozvíjet odolnost a schopnost zvládat změny,
- vytvářet pozitivní genderové normy,
- přispívat k sociální soudržnosti.⁴

Sociální a emoční dovednosti pomáhají žákům rozvíjet odolnost a schopnost zvládat změny, výzvy a nepředvídatelné události.⁴ Sociální a emoční učení je důležité i ve světle informací poukazujících na skutečnost, že děti a mládež čelí řadě stresorů a mnozí mladí lidé trpí úzkostmi a dalšími problémy v oblasti duševního zdraví (viz tabulka 1). Sociální a emoční dovednosti jsou také základem pozitivních vztahů a přispívají k sociální soudržnosti.

Tabulka 1 DUŠEVNÍ ZDRAVÍ DĚTÍ A MLÁDEŽE

- Přibližně 20 % mladistvých ve věku 13 až 18 let se potýká s duševními obtížemi.
- Polovina duševních onemocnění začíná před 14. rokem a až 75 % před 24. rokem života.⁶⁸
- Sebevražda mladistvých ve věku 15 až 19 let je v České republice třetí hlavní příčinou úmrtí, tvoří téměř 30 % ze všech úmrtí v tomto věku.⁶⁹
- K výraznému zhoršení duševního zdraví dětí a mládeže došlo v souvislosti s dopady pandemie COVID-19. Čtvrtina žáků vykazuje duševní nepohodu, která výrazně souvisí s nestíháním látky probírané během distanční výuky.⁷⁰
- LGBTQ+ lidé mají psychické obtíže (poruchy nálad, úzkostné poruchy, závislosti na návykových látkách) až 3× častěji. To činí 75 % lidí v této komunitě.⁷¹

Do činností podporujících rozvoj sociálních a emočních dovedností a budování odolnosti žáků se může zapojit celá škola, což vyžaduje úsilí v oblasti organizační, pedagogické a vztahové. Klíčovou součástí celoškolního přístupu je podpora pozitivních vztahů mezi učiteli a žáky. Pozitivní vztahy mají významný dopad na pocit sounáležitosti žáků se školou, jejich aktivní zapojení ve výuce a chování ve škole.⁸

Pocit sounáležitosti se školou a rodinou je nejvýznamnějším ochranným faktorem před negativními jevy v oblasti duševního zdraví.^{9,10}

Má pozitivní vliv na celkový zdravotní stav žáků i jejich vzdělávací výsledky.¹¹⁻¹⁶ Diskriminovaní nebo stigmatizovaní žáci častěji pociťují nižší míru sounáležitosti se školou.¹³ Naopak žáci, kteří ve škole pociťují péči a cítí se být součástí vzdělávacího procesu:

- jsou více motivovaní k učení;
- mají lepší vzdělávací výsledky;
- mají vyšší pocit osobní účinnosti (self-efficacy);
- mají méně často obtíže v duševním zdraví;¹⁻¹⁸
- méně často zneužívají návykové látky;
- se s menší pravděpodobností dopustí násilí;
- se méně často setkávají s diskriminací nebo stigmatizací.

2 Proč učit o genderu?

Mnohé rozdíly ve zdravotním stavu, vzdělávacích a ekonomických výsledcích mužů a žen nejsou biologického původu, ale jsou spíše podmíněny vlivem sociálních očekávání a s nimi spojenými modely chování lidí a jednání institucí.

Termín **gender** se používá pro rozdíly, které vznikají v důsledku společenských a kulturních očekávání ohledně toho, co je přijatelné, vhodné nebo žádoucí pro chlapce nebo muže a dívku nebo ženu. Tím se tento pojem liší od pojmu **pohlaví**, který se používá pro označení biologických nebo fyzických rozdílů mezi muži a ženami.

Některá genderová očekávání mohou mít negativní dopad a vést až k situacím, kdy dochází k omezování možnosti volby v různých životních situacích, k nerovnému zacházení, diskriminaci nebo dokonce tolerování genderově podmíněného násilí. Genderová očekávání mohou také vést k rizikovému chování s negativními

dopady na zdraví. Například převažující společenské představy o mužnosti mohou vést k tomu, že mladí muži jsou více náchylní k rizikovému chování v dopravě, nadměrné konzumaci alkoholu, užívání drog, neochotě vyhledat pomoc a používání násilí proti ostatním mužům i ženám. Dominantní společenské představy o ženskosti mohou u mladých žen vést k problémům s přijetím vlastního těla, úzkostem a poruchám příjmu potravy.

Porozumění potenciálním negativním dopadům dominantních genderových očekávání může žákům pomoci měnit ta očekávání, která vedou k omezování příležitostí, snižují rovnost, mají negativní dopad na zdraví nebo vedou k násilí.

3 Rozvoj sociálních a emočních dovedností jako základ učení se genderovým vztahům

Programy zaměřené na rozvoj sociálních a emočních dovedností jsou základem pro cílenější působení na žáky v oblasti genderových norem, genderové identity a genderových vztahů založených na vzájemné úctě.

Důraz na vztahy založené na vzájemné úctě je důležitý, protože nerovnost mezi muži a ženami stále trvá a diskriminace na základě genderu má zásadní vliv na řadu faktorů kvality života (viz tabulka 2). Ženy a dívky se i nadále v důležitých etapách života potýkají s nerovností a diskriminací, což může omezit jejich možnosti volby a příležitosti.²⁰ Gayové, lesby, bisexuálové, transgender, intersexuální a queer (LGBTIQ) lidé často čelí nepřiměřené diskriminaci, šikaně a násilí s negativními důsledky pro jejich zdraví a wellbeing.²¹⁻²³

V tomto kontextu můžeme mladým lidem nabídnout vzdělávací programy, které jim pomohou rozpoznávat genderové normy a kriticky zkoumat jejich potenciální negativní nebo omezující dopady.

Výzkumy ukazují, že se vzdělávacími programy zaměřenými na budování pozitivních genderových vztahů je třeba začít již v raném věku, protože děti si dobře uvědomují genderové normy a snaží se přizpůsobit genderovým očekáváním již v mateřské škole.²⁴

Tabulka 2 UKAZATELE GENDEROVÉ NEROVNOSTI

- Česká republika patří v rámci EU mezi země s největšími rozdíly v platech žen a mužů. Ženy pobírají v průměru o 22 % nižší mzdu než muži.⁷²
- Podle studie z roku 2021 v České republice zastává manažerskou pozici pouze 27 % žen. V nejvyšších vedeních firem je pak 11 % žen a generálních ředitelů jsou pouze 4 %.⁷³
- V roce 2021 vládní Výbor pro vyrovnané zastoupení žen a mužů v politice a rozhodovacích pozicích ČR konstatoval, že „zastoupení žen v Poslanecké sněmovně Parlamentu ČR se dlouhodobě pohybuje mezi 15 a 22 %, přičemž nevyrovnané zastoupení žen a mužů v politice představuje demokratický deficit české společnosti.“⁷⁴
- Výzkum veřejného ochránce práv z roku 2019 uvádí, že během posledních pěti let se cítila diskriminována a/nebo obtěžována více než třetina LGBT+ lidí, a to v prostředí školy nebo zaměstnání. Pociťovaná diskriminace měla nejčastěji formu verbálního a psychologického obtěžování, ponižování, urážek nebo vyhrožování.⁷⁵
- Postavení transsexuálních/transgender osob je výrazně těžší a horší než postavení leseb a gayů. Diskriminováno se za posledních pět let cítilo až 86 % trans osob.⁷⁵

Děti v předškolním věku vnímají genderová očekávání a mohou si následně osvojit a projevovat stereotypní, předpojaté a často negativní postoje vůči těm, které vnímají jako „odlišné“.²⁴⁻²⁸ Mohou například trvat na tom, že některé hry jsou pro chlapce a jiné pro dívky a aktivně odmítat při některých hrách své vrstevníky. Dětem můžeme nabízet aktivity, při nichž prozkoumají otázky genderové identity, učí se kriticky nahlížet na stereotypy a oceňovat a respektovat rozmanitost a odlišnost.

4 Proč se zaměřit na gender a vztahy založené na vzájemné úctě?

Genderově podmíněné násilí je zaměřeno na jednotlivce nebo skupiny na základě jejich genderu. Jedná se o jakýkoli čin, který má nebo může mít za následek fyzické, sexuální nebo psychologické strádání nebo újmu, jež jsou důsledkem očekávání a stereotypů týkajících se genderových rolí. Genderově podmíněné násilí zůstává rozšířeným problémem s významnými sociálními, zdravotními, ekonomickými a dalšími důsledky (viz tabulka 3). Zkušenost s genderově podmíněným násilím může mít na mladé muže, ženy a transgender osoby závažný dopad a způsobit jim závažné obtíže v duševním zdraví.³⁶ Studie ukazují, že ženy, muži nebo transsexuálové, kteří zažívají genderově podmíněné násilí (včetně domácího), častěji trpí depresí, únavou nebo se cítí bezcenní. Zároveň je u nich vyšší riziko užívání drog nebo alkoholu.^{36, 37}

Nedávný výzkum ukázal, že mladí lidé se stávají obětí násilí častěji než starší lidé.³⁹ Partnerské násilí páchané na mladých ženách je častější než u starších ročníků.⁴⁰ Mnoho mladých lidí nezná ve vztazích hranice. Průzkum z roku 2014 ukázal, že každý pátý mladý člověk se domnívá, že ženy často říkají ne, ale myslí tím ano.³⁸ Proto je důležité rozvíjet u mladých lidí povědomí o významu souhlasu ve vztazích a vybavit je dovednostmi potřebnými k asertivní reakci na ochranu osobních hranic a norem.

Tabulka 3 GENDEROVÉ PODMÍNĚNÉ NÁSILÍ

- Každá třetí žena v EU má osobní zkušenost s fyzickým či sexuálním násilím, každá pátá žena se stala obětí nebezpečného pronásledování, každá druhá žena byla vystavena některé z forem sexuálního obtěžování.⁷⁶
- Jen v Česku je každý rok znásilněno přes 7 tisíc žen, ale jen 2 % pachatelů soudy potrestají.⁷⁶
- Bílý kruh bezpečí registroval 8042 přijatých telefonátů na Lince obětí domácího násilí.⁷⁷

5 Vliv programů zaměřených na rozvoj sociálních a emočních dovedností žáků na jejich chování

Výzkumy ověřující účinnost programů sociálního a emočního učení ukazují, že tyto programy mají pozitivní vliv na wellbeing, sociální vztahy a vzdělávací výsledky žáků. Žáci, kteří se účastní dobře koncipovaných a vedených programů rozvoje sociálních a emočních dovedností:

- vykazují prosociální chování;
- dosahují lepších vzdělávacích výsledků;
- se méně často projevují náročným nebo rizikovým chováním včetně užívání alkoholu a drog.^{44–46}

Několik longitudinálních studií prokázalo, že vzdělávání v této oblasti v prvních ročnících základní školy může mít trvalý dopad a podporovat odolnost a sounáležitost se školou a spolužáky po celou dobu vzdělávání.^{12, 17, 18, 47–50}

Nejúčinnější byly programy, které:

- zahrnovaly explicitní výuku sociálních a emočních dovedností;
- byly intenzivnější;
- byly dlouhodobější;⁵¹
- kombinovaly znalosti, sociální a životní dovednosti, normativní přístupy, kritické myšlení a vyjednávací dovednosti;
- byly součástí širšího vzdělávacího obsahu zaměřeného na kvalitu života zahrnujícího řadu aspektů z oblasti sociálních vztahů, fyzického a duševního zdraví;
- byly realizovány třídním učitelem;
- byly realizovány ve školách s pozitivním klimatem.⁴⁵

6 Vliv respektujících vztahů a genderové výchovy na chování

Studie ukazují, že programy zaměřené na prevenci násilí a na respektující vztahy dokážou trvale změnit postoje a chování lidí.^{52–54} Klíčovou součástí přístupu školy k prevenci genderově podmíněného násilí jsou cílené programy určené všem žákům.⁵⁵ Dobře koncipované a realizované intervence ve třídách mohou vést ke snížení počtu případů genderově podmíněného násilí.^{56, 57}

Úspěšné programy v oblasti genderu a prevence násilí umožňují žákům zkoumat vztah mezi genderem a mocí.⁵⁵ Zabývají se omezujícími koncepty genderové identity a sexuality, které vedou k toleranci násilí ve vztazích a rodinách, a podporují genderově spravedlivé a vyrovnané vztahy nejen mezi muži a ženami a chlapci a dívkami, ale také osobami stejného pohlaví.⁵⁵

Z vyhodnocování dopadu⁵⁸ intervencí vyplývá, že dobře koncipované programy, které se věnují problematice nevhodných genderových norem a podporují genderově spravedlivé vztahy, mohou vést k pozitivním změnám v postojích a chování.⁵⁸ Pokud jsou kvalitní školní programy dobře realizovány, dokážou trvale změnit postoje a chování žáků. Longitudinální studie ukazují, že i čtyři roky po ukončení kvalitního programu prevence násilí je mezi mladými lidmi, kteří ho absolvovali, méně fyzického a sexuálního násilí ve vztazích.^{56, 57}

Výzkum naznačuje, že vzhledem ke složitosti faktorů ovlivňujících genderově podmíněné násilí je ke změně postojů a chování zapotřebí realizace dlouhodobějších programů.⁵⁹ Výzkum také ukazuje, že jednorázové přednášky jsou nedostatečné a nevhodné. Ačkoli neexistuje konsensus o tom, kolik lekcí je ke změně postojů a chování žáků třeba,⁶⁰ odborníci se shodují, že intenzivnější a delší programy mají větší potenciál chování skutečně změnit.⁵⁵

Výzkum také zdůrazňuje výhody využití pedagogických pracovníků školy k realizaci průběžného strukturovaného vzdělávacího programu a jeho začlenění do širšího celoškolního přístupu. Je vhodné svěřit preventivní programy pedagogům, kteří mají ve škole plný úvazek, a díky tomu jsou s žáky v intenzivním kontaktu. Mohou tak být žákům dobrým příkladem respektujícího chování a také jim mohou průběžně poskytovat zpětnou vazbu k jejich vlastnímu chování.⁵⁵

7 Osvojení dovedností, jak chránit sebe sama

Dovednost chránit sebe sama umožňuje dětem rozpoznat a reagovat na situace, kdy by mohl být ohrožen jejich osobní prostor a bezpečí. Programy, v nichž se vyučuje o genderově podmíněném násilí, by se měly zaměřovat na protektivní chování a poskytovat informace odpovídající věku žáků a aktivity rozvíjející s ním související dovednosti. Programy zaměřené na rozvoj protektivního chování mohou pomoci chránit děti před zneužíváním a násilím posilováním schopnosti informovat o násilném nebo nevhodném sexuální chování namířeném vůči nim.⁶¹

Odborníci zjistili, že preventivní programy zaměřené na nevhodné zacházení určené dětem v předškolním věku a žákům základních škol pomáhají zvyšovat povědomí žáků o nevhodném zacházení a posilují u nich protektivní chování.^{61–63}

Úspěšné programy:

- učí děti, jak rozpoznat nevhodné doteky, jak se jim bránit a jak je nahlásit;
- zahrnují ujištění dětí, že za zneužívání nemohou;
- seznamují s vhodnými výrazy pro genitálie.⁶¹

Výzkumy zdůrazňují, že programy využívající praktický nácvik dovedností (např. aktivní nácvik prostřednictvím hraní rolí) mají větší šanci na úspěch než pasivní učení (např. sledování učitele při modelování dovedností nebo sledování filmu).^{61–63}

8 Celoškolní přístup k rozvoji sociálních a emočních dovedností

Výzkumy programů zaměřených na zdraví a wellbeing ukazují, že je třeba, aby se ve škole zavedl celoškolní přístup k podpoře respektujících vztahů.^{18, 45, 47, 55, 60}

K dosažení pozitivní a trvalé změny je zapotřebí úsilí na více úrovních. Celoškolní přístup znamená opakovaně a často žákům zprostředkovávat klíčové poznatky jak napříč vzdělávacím obsahem, tak v rámci zásad a pravidel fungování školy.

Při plánování a zajišťování komplexního přístupu k podpoře sociálních a emočních dovedností a budování odolnosti žáků může školám pomoci rámcový plán, např. minimální preventivní program školy. Plán může směřovat školy k tomu, aby:

- **iniciovaly a řídily** celoškolní aktivity, zavedly komplexní přístup a koncipovaly školní zásady a postupy podporující wellbeing, respektující vztahy a rovnost žen a mužů;
- **učily** sociálním a emočním dovednostem všechny žáky školy, podporovaly v celé škole vztahy založené na vzájemné úctě, opakovaně a často v rámci kurikula zprostředkovávaly žákům klíčové poznatky a poskytovaly profesionální vzdělávací strategii k posílení schopností a sebedůvěry učitelů;
- **spolupracovaly s** rodinami, dalšími pečujícími osobami, místní komunitou a institucemi zabývajícími se problematikou kvality života, duševního zdraví a genderově podmíněného násilí;
- **podporovaly** žáky, kteří potřebují pomoc, a to včetně péče o žáky s psychosociálními problémy, a uplatňovaly výchovné strategie pro žáky, kteří se vůči ostatním chovají nevhodně;
- **odkazovaly** žáky, pracovníky a rodiče, kteří potřebují pomoc, na poskytovatele psychosociálních služeb a další subjekty poskytující diagnostiku, intervenci a další formy podpory ohroženým osobám.



Osm témat RRRR

Učební materiály Respekt, Rozmanitost, Rovnost, Resilience (RRRR) přináší 8 tematických oblastí sociálního a emočního učení do základního a středního vzdělávání. U metodiky pro žáky 3. a 4. ročníků středních škol je téma 1 (Emoční gramotnost) nahrazeno tématy odpovídajícími potřebám této věkové skupiny žáků – stanovování osobních cílů, management času, bezpečná socializace apod.

TEMATICKÁ OBLAST 1: EMOČNÍ GRAMOTNOST

Emoční gramotnost lze definovat jako schopnost porozumět vlastním emocím a emocím druhých. Emoční gramotnost nám dává schopnost vnímat, reflektovat a zvládat vlastní emoce a vhodně reagovat na emoce druhých. Osvojení pojmů v oblasti emocí a jejich prožívání pomáhá zvyšovat emoční gramotnost a budovat sebeuvědomění a empatii vůči druhým.

TEMATICKÁ OBLAST 2: SILNÉ STRÁNKY OSOBNOSTI

Žáci se potřebují naučit rozpoznávat silné stránky a pozitivní vlastnosti u sebe i druhých lidí. Cílem vzdělávacích aktivit je osvojení pojmů z této oblasti a jejich aktivní využívání při diskusi o osobních, sociálních a etických problémech.

Výzkumná zjištění v oblasti pozitivní psychologie zdůrazňují význam rozpoznání a využívání vlastních silných stránek. Přístupy k rozvoji sociálních a emočních dovedností zaměřené na identifikaci a rozvoj silných stránek jedince podporují wellbeing, pozitivní chování a dobré vzdělávací výsledky žáků.

TEMATICKÁ OBLAST 3: ZVLÁDÁNÍ NÁROČNÝCH SITUACÍ

Vzdělávací aktivity v této oblasti umožňují žákům poznávat různé typy strategií ke zvládání náročných situací a diskutovat o nich. Pokud žáci umí správně identifikovat náročné situace a strategie k jejich zvládnutí, je větší šance, že budou k překonávání překážek vědomě využívat strategie efektivní, a naopak omezí ty neefektivní. Naučí se, jak rozšířit vlastní repertoár copingových strategií a jak profitovat z kritické reflexe vlastních rozhodnutí i z nabídky dalších možností zvládnutí náročných situací.

Žáci se prostřednictvím aktivit seznamují s vnitřním dialogem a procvičují jeho využívání ke zvládání náročných situací. Pozitivní vnitřní dialog je klíčovou strategií pro zvládání negativních myšlenek, emocí a událostí. Zvyšuje odolnost vůči zátěži a lze se jej naučit, resp. posílit procvičováním.

TEMATICKÁ OBLAST 4: ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Dovednosti k řešení problémů jsou důležitou součástí komplexní dovednosti zvládat náročné situace. V rámci této tematické oblasti je nabízena řada vzdělávacích aktivit zaměřených na rozvíjení dovednosti řešení problémů. Aktivity koncipované formou třídního programu pomáhají žákům rozvíjet schopnosti kritického a tvůrčího myšlení a použít je v situacích představujících osobní, společenská a etická dilemata.

TEMATICKÁ OBLAST 5: ZVLÁDÁNÍ STRESU

Žáci jsou ve svém každodenním životě vystaveni řadě stresorů spojených s jejich osobním životem, vztahy

Časová náročnost jednotlivých aktivit je pouze orientační.

a školní prací. Aktivita v této oblasti se zaměřuje na rozvoj pozitivního přístupu ke zvládání stresu. Naučíme-li žáky na sobě rozpoznávat příznaky a projevy stresu a pomůžeme-li jim rozvíjet strategie, které jim pomohou se stresem účinně bojovat, budou lépe připraveni zvládat stresové situace v průběhu života. Aktivita se zaměřuje na nácvik využívání vhodných technik seberegulace.

TEMATICKÁ OBLAST 6: VYHLEDÁNÍ POMOCI

Vzdělávací aktivity v této tematické oblasti jsou navrženy tak, aby pomohly žákům diskutovat o významu vyhledání pomoci a poskytování vrstevnické opory při řešení problémů, které jsou příliš náročné na to, aby je dokázali vyřešit vlastními silami. Aktivita vycházející z modelových scénářů pomáhá žákům identifikovat situace, ve kterých je třeba vyhledat pomoc, rozpoznat důvěryhodné zdroje pomoci a procvičit získávání pomoci od vrstevníků a dospělých.

TEMATICKÁ OBLAST 7: GENDER A IDENTITA

Vzdělávací aktivity v rámci tohoto tématu pomáhají žákům překonávat stereotypy a posuzovat vliv genderových norem na postoje a chování lidí. Seznamují žáky s klíčovými aspekty lidských práv a genderové identity se zaměřením na význam úcty a respektu ve vztazích. Aktivita podporuje pozitivní vnímání rozmanitosti a odlišnosti ve společnosti.

TEMATICKÁ OBLAST 8: POZITIVNÍ VZTAHY

Vzdělávací aktivity v této oblasti pomáhají žákům porozumět konceptu vztahů založených na vzájemné úctě a respektu včetně porozumění důsledkům násilí obecně i násilí genderově podmíněného. Žáci si osvojují dovednosti potřebné k řešení problémů a stanovování hranic ve vztazích a aktivní roli v prevenci genderově podmíněného násilí. Rozvíjejí si dovednosti vzájemné podpory a vyhledání pomoci v situacích akutního či hrozícího násilí v rodině, mezi vrstevníky, v komunitě nebo v on-line prostředí.

Učení

K dispozici jsou výukové aktivity pro následující ročníky:

MLADŠÍ ŽÁCI

- 1. ročník ZŠ
- 2. a 3. ročník ZŠ
- 4. a 5. ročník ZŠ

STARŠÍ ŽÁCI

- 6. a 7. ročník ZŠ
- 8. a 9. ročník ZŠ
- 1. a 2. ročník SŠ
- 3. a 4. ročník SŠ

Učební materiály RRRR pro 1. a 2. ročník SŠ zahrnují pouze témata 1 až 6. Témata 7 a 8 jsou připojena v metodice pro 3. a 4. ročník SŠ.

Učební materiály Respekt, rozmanitost, rovnost, resilience jsou vytvořené v souladu s Rámcovými vzdělávacími programy pro základní školy a gymnázia a střední odborné školy a týkají se především vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví a průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova. Pomocí nabízených aktivit jsou u žáků rozvíjeny klíčové kompetence dle RVP ZV a G.

Aktivity se také výslovně zaměřují na tyto klíčové dovednosti:

- emoční gramotnost
- rozhodování
- řešení problémů
- pozitivní sebehodnocení
- zvládání stresu
- pozitivní zvládání náročných situací
- vyhledávání pomoci a vzájemná podpora
- gender a identita
- pozitivní genderově vyvážené vztahy

Při výuce se využívá řada strategií kolaborativního učení, jako je sdílení ve dvojicích, řešení problémů v malých skupinách, diskuse na základě scénářů, cvičení na rozvoj dovedností, hraní rolí, vyprávění příběhů, hry, zážitkové aktivity a diskuse ve třídě. Používání těchto strategií kolaborativního učení vyžaduje od učitele vysokou míru facilitace a schopnost organizovat a moderovat interakce studentů s vrstevníky a sledovat plnění úkolů.

Aktivity jsou navrženy tak, aby byly prováděny postupně, ale učitel je může upravit, aby vyhovovaly potřebám žáků a staly se součástí širšího individuálního přístupu dané školy k výuce.

1 Pedagogika

Výukové materiály Respekt, rozmanitost, rovnost, resilience využívají možnosti učení, které samy o sobě poskytují příležitosti k rozvoji sociálních dovedností.

Tipy pro učitele

1 Profesní příprava učitelů

Učitelé, kteří s tímto programem začínají, mohou ze začátku využít pomoci kolegů a:

- diskutovat s nimi nastudované materiály k programu;
- zkoušet si programové aktivity;
- zkoumat a zdokonalovat programové aktivity tak, aby odpovídaly kontextu třídy;
- přemýšlet o tom, jaké budou pravděpodobně reakce studentů a plánovat na ně odpovědi.

Některé školy se mohou rozhodnout pro model tandemové výuky.

2 Příprava na výuku témat o násilí a diskriminaci

U některých učitelů může vedení programů a aktivit na téma násilí a diskriminace vyvolávat vzpomínky na nepříjemné situace, které sami zažili. Před tím, než se učitel pustí do přípravy na realizaci programu, by měl zvážit, zda nepotřebuje podporu nebo zda by pro něj nebylo přínosné si o svých pocitech promluvit s důvěryhodným kolegou, nadřízeným nebo radcem. Některým učitelům může pomoci vyučovat v týmu s kolegou nebo se dohodnout s vedením školy a přenechat výuku konkrétních prvků programu někomu, kdo je pro tento úkol vhodnější.

• LINKA PRO RODINU A ŠKOLU: 116 000

Pro učitele, zákonné zástupce a další pečující osoby, které hledají pomoc pro děti a mladistvé v náročných životních situacích. Učitelé mohou linky využít také v případě problémů v třídních kolektivech včetně šikany nebo při podezření na ohrožující domácí prostředí žáka.

www.linkaztracenedite.cz

• LINKA PRVNÍ PSYCHICKÉ POMOCI PRO DOSPĚLÉ: 116 123

www.linkapsychickepomoci.cz

• LINKA BEZPEČÍ PRO DĚTI A MLADISTVÉ: 116 111

www.linkabezpeci.cz

• LINKA DŮVĚRY DĚTSKÉHO KRIZOVÉHO CENTRA: +420 241 484 149 +420 777 715 215

Pro děti a mladistvé zasažené syndromem CAN či traumatem, nacházející se ve zvláště závažných životních situacích, a pro jejich zákonné zástupce a další pečující osoby.

www.ditekrize.cz

Všechny linky fungují nonstop a jsou anonymní.

3 Vytvoření bezpečného prostoru

Je důležité, aby učitelé společně s žáky vytvořili bezpečný prostor pro výuku. V takovém prostoru je přátelská a tolerantní atmosféra, žáci i učitelé se tam cítí bezpečně a mohou zkoumat probíraná témata, klást otázky a sdílet názory bez obav z toho, že je někdo umlčí nebo je bude odsuzovat.

Nejen učitel, ale i žáci se aktivně podílejí na formulování a úpravě pravidel, jež jsou pro jejich maximální zapojení a kvalitní učení potřeba. V těchto materiálech jsou uvedeny konkrétní aktivity, jimiž učitel participativní přístup žáků k formulování pravidel zajistí.

K bezpečnému sociálnímu prostoru patří také stanovení pravidel týkajících se soukromí. Je třeba vymezit, co je vhodné sdílet ve veřejném prostoru a co bychom si měli nechat do soukromějšího prostředí (např. pro rozhovor mezi studentem a učitelem nebo sociálním pracovníkem).

Program nevyzývá studenty ani zaměstnance školy ke zveřejňování svých vlastních zkušeností. Pracuje se spíše s pojmem ochranný odstup a pedagog pracuje s obecnými příklady a scénáři, na které zaměřuje vzdělávací aktivity. Může se stát, že učitel bude muset studentům připomenout zásady soukromí a přerušit aktivitu za účelem ochrany žáka, pokud se bude domnívat, že se chystá sdílet něco příliš osobního. Doporučujeme, aby v takovém případě učitel se studentem o dané věci později promluvil a zjistil další informace. V odůvodněných případech potom pedagog sjedná případné navazující sezení.

Učitelé by měli před zahájením programu informovat pracovníky školy, kteří mají na starosti zajišťování duševního a fyzického wellbeingu ve škole, protože může růst počet studentů nebo pracovníků, kteří se chtějí svěřit s problémy, potřebují pomoc nebo poukazují na někoho, kdo pomoc potřebuje.

4 Diskuse s žáky o problematice násilí

Je důležité žáky předem informovat, že se budou zabývat problematikou násilí. Pokud je jim toto téma osobně nepříjemné, mohou se díky vašemu upozornění obrátit na někoho, kdo jim poskytne podporu. Někteří učitelé se mohou obávat, že debata o násilí by mohla mít negativní

dopad na ty, kteří násilí zažili. Produktivní diskusi o prevenci násilí lze ale vést i způsobem, který není ohrožující – namísto osobních příběhů použijeme scénáře a výukové aktivity pečlivě strukturujeme. Učitelé mohou složité téma zlehčit pomocí veselých nebo hravých výukových aktivit, které mohou znovu navodit pozitivní náladu.

Výukové aktivity v tomto programu jsou koncipovány tak, aby studentům pomohly prozkoumat danou problematiku v prostředí, kde nikdo nikoho neodsuzuje. Pedagog má pomoci studentům vnímat násilné postoje a praktiky jako škodlivé, aniž by se uchýlovali k obviňování nebo pojmenovávání, a aniž by se museli vracet k osobním příběhům některých z nich.

Přesto mohou některé z aktivit vyvolat u žáků nebo u učitelů smutek nebo vztek. Někteří studenti mohou reagovat defenzivně a projevovat nepříjemné pocity smíchem, vtipkováním, obviňováním nebo popíráním násilí nebo jeho důsledků. V takovém případě by měli učitelé neukázněné nebo znevažující chování citlivě zastavit a poskytnout další podporu nebo doporučit konzultaci těm, pro které je téma náročné.

Žákům, pro které jsou aktivity z různých důvodů příliš náročné, učitel poskytne alternativní činnost, při níž jim věnuje zvýšenou pozornost, příp. je dle uvážení odkáže na kolegy nebo instituce, které jim mohou dále pomoci.

5 Pozorujte, ptejte se, reagujte a případně doporučte konzultaci s odborníkem

V rámci komplexního přístupu školy k této problematice se od zaměstnanců školy očekává, že si budou všímat, co se kolem nich děje, a vhodně zareagují na žáky, kteří mohou čelit potížím v oblasti duševního zdraví nebo být obětí násilí. Učitelé by se měli zaměřit především na následující:

- Pozorování, naslouchání a reagování na hrubé chování, komunikaci, hry nebo formy slovního obtěžování ve škole.
- Sledování vzorců interakce mezi staršími a mladšími žáky.
- Sledování žáků, kteří často chybí, ve škole se jim dělá špatně nebo často usínají ve třídě.

- Ptát se na modřiny, zranění, roztrhané oblečení nebo chybějící knihy či vybavení.
- Sledování žáků, kteří se zdají být skleslí, plačtiví, agresivní, uzavření nebo vystresovaní z maličkostí.
- Sledování nevysvětlitelných změn v chování, vztazích, oblékání nebo úpravě zevnějšku, docházce, participaci nebo známkách.
- Sledování míst, kde se studenti cítí méně bezpečně (kroužek, domov, hřiště atp.).
- Vytipování a sledování žáků, kteří jsou ve třídě nebo na školním dvoře izolováni.

6 Co by měl učitel udělat, pokud vidí studenta rozrušeného, sklíčeného či v jiné tísní

Pokud má učitel podezření, že žák může být v tísní, nebo u něj vnímá nějaký problém, který chce sdělit nebo se kterým by mohl potřebovat pomoc, měl by žáka oslovit s nabídkou rozhovoru nebo požádat o pomoc kolegy. Mnozí studenti se zdráhají vyhledat pomoc, a proto je důležité, aby dospělí převzali iniciativu a zahájili rozhovor. Komunikace s žákem by měla probíhat v bezpečném prostředí a je třeba dodržet zásady soukromí, aby se žák necítil trapně nebo stigmatizován. Během následného rozhovoru musí učitel zachovat klid a klást otevřené otázky, jež mohou žáka povzbudit ke sdílení vlastních pocitů. Učitel by měl:

- Pozorně naslouchat, aniž by vynášel jakékoli soudy.
- Ujistit žáka, že svěřit se bylo správné rozhodnutí a že to, co řekl, bude bráno vážně.
- Informovat žáka, že úkolem učitele je vyhledat pomoc nutnou k zajištění jeho bezpečí a ujistit ho, že se mu dostane potřebné pomoci.
- Vyhnout se slibům, že sdělené informace se nikdo jiný nedozví a zůstanou jen mezi ním a žákem. Učitel by měl vysvětlit, že se bude snažit o maximální diskrétnost. Je ale důležité žákům sdělit, že informace mohou být předány lidem, kteří budou situaci řešit, a proto je potřebují znát.
- Uklidnit žáka, že existují postupy, jak jeho situaci řešit.

Je důležité, aby učitelé znali příslušné školní zásady a postupy a věděli, kdo má tuto problematiku na starosti. Jen tak budou moci studentům správně poradit a sami se zapojit do spolupráce s dalšími pracovníky, předat jim informace a správně reagovat, když se situace nebude vyvíjet dobře.

Níže navrhujeme otázky, jimiž může učitel zahájit rozhovor s žákem:

- *Někdy se k nám ostatní chovají špatně, takovou zkušenost má mnoho mladých lidí. Stalo se ti někdy něco takového? Stalo se to tvým spolužákům nebo jiným lidem ve tvém okolí?*
- *Co se děje?*
- *Jak tě to ovlivňuje?*
- *Kde se to děje? Jak často se to děje?*
- *Kdo se k tobě takto chová?*

V rámci projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+ vznikl soupis užitečných tipů a inspirace týkající se možností podpory wellbeingu, který je k dispozici na stránkách: <https://partnerstvi2030.cz>
<https://skav.cz>

6 Reakce na závažná sdělení ze strany studenta

Učitelé musí na závažná sdělení ze strany žáka vhodně zareagovat. Pokud žák oznámí, že byl terčem násilí, lze reagovat následovně:

- *Je dobře, že jsi mi o tom řekl. Jsi velmi statečný.*
- *Není v pořádku, že se k tobě někdo takto chová.*
- *To, co se ti děje, není tvoje vina.*
- *Zasloužíš si cítit se lépe.*
- *Jsem tu pro tebe a chci ti pomoci.*
- *Vím, že je pro tebe těžké o tom mluvit, ale mohl bys mi o tom přeci jen říct více?*
- *Tvé sdělení beru vážně a budu se jím zabývat.*
- *Mohu ti doporučit také jiná místa, kde můžeš najít další pomoc.*

- *Děkuji, že jsi mi to řekl. Svěřit se vyžaduje odvahu. Teď musím zjistit, kdo další by to měl vědět, abychom zajistili tvou bezpečnost, a koho dalšího budeme informovat, abychom tomuto chování zabránili.*

Pokud žák sdělí skutečnosti ovlivňující jeho bezpečnost a wellbeing, musí učitel tyto informace předat příslušným vedoucím pracovníkům. V komunikaci o sdělení žáka je třeba se chovat diskrétně, brát ohled na soukromí daného žáka a dbát na jeho bezpečí. V některých případech může být nutné podat formální oznámení, konzultovat s výchovným poradcem, metodikem prevence či výchovným poradcem.

7 Oznámení ze zákona⁷⁸

Pověřený pracovník školy (v základní a střední škole nejčastěji školní metodik prevence, případně výchovný poradce, v mateřské škole ředitelka či vedoucí učitelka) **informuje všechny pracovníky školy (pedagogické i nepedagogické) o projevech syndromu CAN, žádoucím postupu řešení a právních důsledcích neoznámení či nepřekažení trestného činu páchaného na dítěti.**

Školám a školským zařízením a dalším jmenovitě uvedeným subjektům je zákonem o sociálně-právní ochraně dětí **uložena povinnost oznámit** orgánu sociálně-právní ochrany dětí podezření z poškozování zájmu dítěte **bezprostředně po zjištění skutečností**, které tomu nasvědčují.

Škola prostřednictvím ředitele školy informuje místně příslušný orgán sociálně-právní ochrany dětí v případě, že pracovníci školy mají podezření, že některé z dětí je týráno, zneužíváno či zanedbáváno. Škola má povinnost informovat OSPOD i v případě zatím neprokázaného podezření.

Dále Policii České republiky kontaktuje jakýkoliv pracovník školy, který nabytí jistoty, že na některém z dětí došlo či dochází k páčání trestného činu týrání, těžkého ublížení na zdraví, znásilnění nebo pohlavního zneužití.

Neoznámení páchaného či připravovaného trestného činu znásilnění, zneužívání či týrání dítěte či mladistvého je považováno za trestný čin. To samé platí i pro neoznámení v minulosti spáchaného trestného činu týrání či těžkého ublížení na zdraví dítěte či mladistvého.

Odkazy

1. Clonan, S.M., et al., Positive psychology goes to school: Are we there yet? *Psychology in the Schools*, 2004. 41(1): p. 101–110.
2. Seligman, M., et al., Positive education: positive psychology and class-room interventions. *Oxford Review of Education*, 2009. 35(3): p. 293–311.
3. Organisation for Economic Cooperation and Development, Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, in *OECD Skills Studies*. 2015, OECD Publishing: Paris.
4. CASEL, Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs. 2005, Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
5. Slade, T., et al., The mental health of Australians 2: Report on the 2007 national survey of mental health and wellbeing. 2009, Department of Health and Ageing: Canberra.
6. Australian Bureau of Statistics, 4326.0 – National Survey of Mental Health and Wellbeing: Summary of Results, 2007. 2008, ABS: Canberra.
7. Cave, L., et al., Mission Australia's 2015 Youth Survey Report. 2015, Mission Australia.
8. van Uden, J.M., H. Ritzen, and J.M. Pieters, Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 2014. 37: p. 21–32.
9. Resnick, M., Closets to parents, school improve adolescents' lives. *Minnesota Medicine*, 1997. 80: p. 24–26.
10. Resnick, M., P. Bearman, and R. Blum, Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA*, 1997. 278(1): p. 823–32.
11. Roffey, S., Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology*, 2012. 29(4): p. 8–17.
12. Blum, R.W., A case for school connectedness. *The Adolescent Learner*, 2005. 62(7): p. 16–20.
13. Bond, L., et al., Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 2007. 40(4): p. 357. e9–18.
14. Jose, P. E., N. Ryan, and J. Pryor, Does Social Connectedness Promote a Greater Sense of Well-Being in Adolescence Over Time? *Journal of Research on Adolescence*, 2012. 22(2): p. 235–251.
15. Sánchez, B., Y. Colón, and P. Esparza, The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 2005. 34(6): p. 619–628.
16. Centers for Disease Control and Prevention, School Connectedness: Strategies for Increasing Protective Factors Among Youth. 2009, U.S. Department of Health and Human Services: Atlanta.
17. McNeely, C.A., J.M. Nonemaker, and R.W. Blum, Promoting School Connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 2002. 72(4): p. 138.
18. Rowe, F. and D. Stewart, Promoting Connectedness through Whole-School Approaches: A Qualitative Study. *Health Education*, 2009. 109(5): p. 396–413.
19. O'Brien, K.A. and T.V. Bowles, The importance of belonging for adolescents in secondary school. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 2013.
20. VicHealth, Preventing violence before it occurs: A framework and background paper to guide the primary prevention of violence against women in Victoria. 2007, Victorian Health Promotion Foundation: Melbourne.
21. Birkett, M., D.L. Espelage, and B. Koenig, LGB and Questioning Students in Schools: The Moderating Effects of Homophobic Bullying and School Climate on Negative Outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 2009(7).
22. Russell, S.T., et al., Lesbian, gay, bisexual, and transgender adolescent school victimization: Implications for young adult health and adjustment. *Journal of School Health*, 2011. 81(5): p. 223–230.

23. Rivers, I., Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay men, and bisexuals. *Crisis*, 2004. 25(4): p. 169–175.
24. MacNaughton, G., *Rethinking gender in early childhood education*. 2000, St Leonards, Australia: Allen & Unwin.
25. MacNaughton, G., *Doing Foucault in early childhood studies: Applying poststructural ideas*. 2005, New York: Routledge.
26. Davies, B., *Frogs and snails and feminist tales: Preschool children and gender*. 1989, Brisbane: Allen & Unwin.
27. Robinson, K. and C. Jones Diaz, *Diversity and difference in early childhood education*. 2006, London: Open University Press.
28. Blaise, M., *Playing it straight: Uncovering gender discourses in the early childhood classroom*. 2005, New York: Routledge.
29. Australian Bureau of Statistics, 6302.0 – Average Weekly Earnings, Australia. 2016, ABS: Canberra.
30. Australian Institute of Company Directors. *Statistics: Appointments to S & P/ ASX 200 Boards*. 2015 [cited 2016 25 January]; Available from: <http://www.companydirectors.com.au/director-resource-centre/governance-and-director-issues/board-diversity/statistics>.
31. Australian Sports Commission, *Towards a level playing field: sport and gender in Australian media*. 2015, Australian Sports Commission: ACT.
32. Human Rights and Equal Opportunity Commission, *Stories of discrimination experienced by the gay, lesbian, bisexual, transgender and intersex community 2007*, Human Rights and Equal Opportunity Commission: Sydney.
33. Australian Bureau of Statistics, 4125.0 – Gender Indicators, Australia, Feb 2016 2016, ABS: Canberra.
34. National Australia Day Council, *Australian of the Year Awards*. 2016, National Australia Day Council.
35. Australian Bureau of Statistics, 4125.0 – Gender Indicators, Australia 2014, ABS: Canberra.
36. Smith, E., et al., *From Blues to Rainbows: Mental health and wellbeing of gender diverse and transgender young people in Australia 2014*, La Trobe University and University of New England: Melbourne.
37. Bonomi, A.E., et al., Intimate partner violence and women's physical, mental, and social functioning. *American journal of preventive medicine*, 2006. 30(6): p. 458–466.
38. Harris, A., et al., *Young Australians' attitudes to violence against women: Findings from the 2013 National Community Attitudes towards Violence Against Women Survey for respondents 16–24 years*. 2015, Victorian Health Promotion Foundation: Melbourne.
39. Australian Bureau of Statistics, 4906.0 – Personal Safety, Australia, 2012. 2013, ABS: Canberra.
40. Mouzos, J. and T. Makkai, *Women's experiences of male violence: findings from the Australian component of the International Violence Against Women Survey (IVAWS)*, in *Research and Public Policy Series*. 2004, Australian Institute of Criminology: Canberra.
41. VicHealth, *The health costs of violence: Measuring the burden of disease caused by intimate partner violence. A summary of findings*. 2004, Victorian Health Promotion Foundation: Melbourne.
42. Leonard, W., et al., *Private Lives 2: The second national survey of the health and wellbeing of gay, lesbian, bisexual and transgender (GLBT) Australians*, in *Monograph Series Number 86*. 2012, The Australian Research Centre in Sex, Health & Society, La Trobe University: Melbourne.
43. Hillier, L., et al., *Writing themselves in 3 (WTi3) The third national study on the sexual health and wellbeing of same sex attracted and gender questioning young people*. 2010, Australian Research Centre in Sex, Health and Society, La Trobe University: Melbourne.
44. Ashdown, D. and M. Bernard, *Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children? Early Childhood Educ J*, 2012. 39: p. 397–405.
45. Durlak, J.A., et al., *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*. *Child Development*, 2011. 82(1): p. 405–32.
46. Payton, J.W., et al., *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. 2008, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning: Chicago.
47. Catalano, R.F., et al., *The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social*

Development Research Group. *Journal of School Health*, 2004. 74(7): p. 252-261.

48. NationalResearchCouncil and Institute ofMedicine, Engagingschools: Fosteringhighschoolstudents' motivation to learn. 2004, TheNationalAcademiesPress: Washington, DC.

49. Lee, P.C. and D.E. Stewart, Does a Socio-Ecological School Model Promote Resilience in Primary Schools? *Journal of School Health*, 2013. 83(11): p. 795-804.

50. Eliot, M., et al., Supportiveschoolclimate and student willingness to seekhelpforbullying and threatsofviolence. *JournalofSchool Psychology*, 2010. 48: p. 533–553.

51. Nelson, G., A. Westhues, and J. MacLeod, A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention & Treatment*. 2003. 6(31): p. 1-35.

52. Cornelius, T.L. and N. Resseguie, Primary and Secondary Prevention Programs for Dating Violence: A Review of the Literature. 2007. p. 364-375.

53. Flood, M., *Changingmen: Best practice in sexual violence education*. Women Against Violence, 2006. 18: p. 26-36. Whitaker, D.J., et al., A

54. Whitaker, D.J., et al., A critical review of interventions for the primary prevention of perpetration of partner violence. *Aggression and Violent Behavior*, 2006. 11(2): p. 151-166.

55. Flood, M., L. Fergus, and M. Heenan, RespectfulRelationshipsEducationViolenceprevention and respectfulrelationshipseducation in Victoriansecondaryschools 2009, StateGovernmentof Victoria (Department ofEducation and Early Childhood Development): Melbourne.

56. Taylor, B.G., et al., ShiftingBoundaries: anexperimentalevaluationof a datingviolenceprevention program in middleschools. *Prevention science*, 2013. 14(1): p. 64-76.

57. Foshee, V.A., et al., Assessing the long-term effects of the Safe Dates program and a booster in preventing and reducing adolescent dating violence victimization and perpetration. *American journal of public health*, 2004. 94(4): p. 619–624.

59. De La Rue, L., et al., School-Based Interventions to Reduce Dating and Sexual Violence: A Systematic Review. *Campbell Systematic Reviews* 2014:7. 2014, Campbell Collaboration.

60. Gleeson, C., et al., *Respectful Relationships Education in Schools: Evidence Paper*. 2015, OurWatch: Melbourne.

61. Kenny, M.C., et al., Childsexual abuse: fromprevention to self protection. *Child Abuse Review*, 2008. 17(1): p. 36-54.

62. Zwi, K., et al., School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse. The Cochrane Library, 2007.

63. Brassard, M.R. and C.M. Fiorvanti, School-based Child Abuse Prevention Programs. *Psychology in the Schools*, 2015. 52(1): p. 40-60.

64. Cross, D., et al., Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS). 2009, Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University: Perth.

65. MissionAustralia, NationalSurveyofYoungAustralians 2011. 2011, MissionAustralia: Sydney.

66. MissionAustralia, YouthSurvey 2013. 2013, MissionAustralia: Sydney.

67. BoysTown, KidsHelplineOverview 2012. 2013, Boystown: Milton, Qld

68. <https://nevypustdusi.cz/wp-content/uploads/2021/03/%C2%A9-My%CC%81tus-Mladi%CC%81-lide%CC%81.png>

69. https://www.podporainkluze.cz/wp-content/uploads/2021/01/C%CC%8COSIV_Dusevni_zdravi_A4.pdf

70. <https://www.paqresearch.cz/post/pandemie-wellbeing-zaci>

71. <https://nevypustdusi.cz/wp-content/uploads/2021/03/My%CC%81tus-rainbow-version.png>

72. [https://genderstudies.cz/aktivita/projekt.shtml?cmd\[2828\]=x-2828-2421613](https://genderstudies.cz/aktivita/projekt.shtml?cmd[2828]=x-2828-2421613)

73. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/europe/closing-the-gender-gap-in-central-and-eastern-europe>

74. <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/aktuality/vybor-pro-vyrovnane-zastoupeni-zen-a-muzu-v-politice-a-rozhodovacich-pozicich-vydal-dve-doporuceni-185985/>

75. <https://www.ochrance.cz/uploads-import/DISKRIMINACE/Vyzkum/Vyzkum-LGBT.pdf>

76. <https://www.amnesty.cz/prava-zen/sexualni-nasili-v-cr>

77. <https://www.domacinasili.cz/>

78. Felcmanová, L., et. al. Metodika ke katalogu podpůrných opatření, 2015. Univerzita Palackého v Olomouci

Iceland 
Liechtenstein
Norway grants

**SO
FA**