

STRUKTURA SOCIÁLNÍCH, PERSONÁLNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ V ČESKÝCH A ZAHRANIČNÍCH KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH – KVALITATIVNÍ STUDIE

THE STRUCTURE OF SOCIAL, PERSONAL, AND COMMUNICATION COMPETENCIES IN CZECH AND INTERNATIONAL CURRICULUM DOCUMENTS – A QUALITATIVE STUDY

Kateřina Vagundová¹, Klára Křivánková¹, Jitka Nábělková¹, Martina Fasnerová¹, Jitka Plischke¹, Jiří Kantor¹

¹ Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

DOI: 10.21062/edp.2026.005

Abstrakt

Tato kvalitativní studie identifikuje, komparuje a konceptualizuje obsahovou strukturu sociálních, personálních a komunikačních kompetencí v českých a vybraných zahraničních kurikulárních a koncepčních dokumentech. Studie reaguje na probíhající kurikulární reformu v České republice, zejména na souběh původního a revidovaného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, a na potřebu přesnější interpretace klíčových kompetencí ve školní praxi. Hlavní výzkumná otázka zněla: Jak jsou sociální, personální a komunikační kompetence vymezovány v relevantních českých a zahraničních kurikulárních a koncepčních dokumentech a jaké obsahové kategorie z jejich komparace vystupují? Studie využila induktivní kvalitativní obsahovou analýzu. Analytický soubor tvořilo osm dokumentů publikovaných v letech 2008–2025: čtyři české kurikulární či hodnotící dokumenty a čtyři zahraniční či mezinárodní koncepční rámce zaměřené na klíčové, sociální, personální, komunikační nebo socio-emoční kompetence. Analýza probíhala prostřednictvím opakovaného kódování, vytváření primárních kódů, jejich seskupování do subkategorií a následné konstrukce širších obsahových kategorií. Analytický proces byl supervidován druhým výzkumníkem a podpořen transparentní dokumentací kódů, subkategorií a kategorií. Výsledkem analýzy je deskriptivní a interpretační rámec tvořený 16 kategoriemi. Tyto kategorie zahrnují například sebepoznání a seberozvoj, sebeřízení, wellbeing, odolnost, zodpovědnost a spolehlivost, spolupráci, respekt, budování vztahů, sebevyjádření, aktivní naslouchání, argumentaci, vícejazyčnost a využití ICT v komunikaci. Navržený rámec umožňuje porovnávat analyzované dokumenty napříč různými koncepčními tradicemi a přesněji vztáhnout jejich obsah k aktuální podobě českého kurikula. Hlavní přínos studie spočívá v systematizaci obsahu sociálních, personálních a komunikačních kompetencí a ve zpřesnění jejich pozice v rámci revidovaného českého kurikula. Rámec může podpořit další odbornou diskusi, interpretaci kurikula, přípravu učitelů i tvorbu metodických materiálů pro školy. Nelze jej chápat jako normativní standard, ale spíše jako analyticko-deskriptivní nástroj pro odbornou interpretaci a další empirické ověřování.

Klíčová slova: sociální, komunikační, personální, kompetence, rámcový vzdělávací program, obsahová analýza.

Abstract

This qualitative study identifies, compares and conceptualizes the content structure of social, personal and communication competencies in Czech and selected international curriculum and conceptual documents. The study responds to the ongoing curriculum reform in the Czech Republic, particularly to the coexistence of the original and revised Framework Educational Programme for Basic Education, and to the need for a more precise interpretation of key competencies in school practice. The main research question was: How are social, personal

and communication competencies defined in relevant Czech and international curriculum and conceptual documents, and what content categories emerge from their comparison? The study used inductive qualitative content analysis. The analytical corpus consisted of eight documents published between 2008 and 2025: four Czech curriculum or evaluation documents and four international conceptual frameworks focused on key, social, personal, communication or socio-emotional competencies. The analysis proceeded through repeated coding, the creation of primary codes, their grouping into subcategories and the subsequent construction of broader content categories. The analytical process was supervised by a second researcher and supported by transparent documentation of codes, subcategories and categories. The analysis resulted in a descriptive and interpretative framework consisting of 16 categories. These categories include, for example, self-knowledge and self-development, self-regulation, wellbeing, resilience, responsibility and reliability, cooperation, respect, relationship building, self-expression, active listening, argumentation, multilingualism and the use of ICT in communication. The proposed framework makes it possible to compare the analysed documents across different conceptual traditions and to relate their content more precisely to the current Czech curriculum. The main contribution of the study lies in systematizing the content of social, personal and communication competencies and in clarifying their position within the revised Czech curriculum. The framework may support further professional discussion, curriculum interpretation, teacher education and the development of methodological materials for schools. It should not be understood as a normative standard, but rather as an analytical and descriptive tool for interpretation and further empirical validation.

Keywords: social, communication, personnel, competences, framework educational program, content analysis.

ÚVOD

Tento text se zaměřuje na vymezení sociálních, personálních a komunikačních kompetencí v českých a vybraných zahraničních kurikulárních dokumentech, se zvláštním důrazem na aktuální podobu RVP ZV. Témata kompetencí a kompetenčně orientovaného kurikula patří v současnosti k významně diskutovaným otázkám pedagogické teorie i vzdělávací politiky. V českém vzdělávacím systému se kompetenční přístup systematicky prosazuje od roku 2007, kdy byla zahájena implementace kurikulární reformy založené na rámcových vzdělávacích programech strukturovaných podle jednotlivých stupňů a oborů vzdělávání. Proto je zde stěžejním textem Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), neboť tento závazný kurikulární dokument vymezuje cíle, obsah i očekávané výsledky základního vzdělávání.

Revidované RVP ZV bylo schváleno MŠMT na konci roku 2024 a od roku 2025 vstupuje do implementační fáze. Kompetenční orientace kurikula přitom zůstává jeho základním principem, přičemž vymezení klíčových kompetencí je aktualizováno a rozšiřováno. Kompetenční přístup se zároveň promítá i do terciárního vzdělávání, zejména do pregraduální přípravy učitelů. Profesionalita učitelské profese je v současnosti ve vztahu k přípravě budoucích učitelů vymezována souborem osmnácti profesních kompetencí, které jsou formulovány v *Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství* (MŠMT, 2023b).

KOMPETENČNĚ ORIENTOVANÉ POJETÍ KURIKULA

Kompetence v kurikulárních dokumentech představují klíčový koncept, který strukturálně propojuje vzdělávací cíle, obsah i pedagogické postupy. Jejich porozumění a systematický rozvoj jsou považovány za předpoklad úspěšného a smysluplného života jedince (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 22). Kompetenci lze vymezit jako komplexní soubor znalostí, dovedností, zkušeností, strategií a postojů, které jedinec využívá při řešení pracovních i životních situací a které zároveň podporují jeho osobní i profesní rozvoj (Veteška & Tureckiová, 2020, s. 151).

Kompetenčně orientované pojetí kurikula zároveň předpokládá, že rozvoj jednotlivých kompetencí nemůže probíhat izolovaně od sociálního a vzdělávacího kontextu, v němž se vzdělávání odehrává. Kompetence jsou formovány prostřednictvím interakce jedince s okolím, spolužáky i učiteli a jsou ovlivňovány individuálními zkušenostmi, potřebami a možnostmi žáků. Z tohoto důvodu současné pedagogické přístupy zdůrazňují význam diferencovaného a inkluzivního vzdělávání, které dokáže reagovat na heterogenitu třídních kolektivů a podporovat učení všech žáků. Kurikulární dokumenty proto stále více reflektují potřebu vytvářet vzdělávací prostředí, jež umožňuje rozvoj kompetencí napříč různorodými skupinami žáků a současně zohledňuje jejich individuální i sociokulturní specifika.

V této studii používáme označení **sociální, personální a komunikační (SPK) kompetence** jako souhrnnou analytickou kategorii. V aktuálním českém kurikulu se tyto oblasti promítají především do klíčové kompetence osobnostní a sociální a do klíčové kompetence komunikační. Tyto kompetence jsou definovány jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti (RVP ZV, 2023) a měly by být rozvíjeny v průběhu celého vzdělávání, nehledě na vzdělávací oblasti, stupeň vzdělávání, speciální potřeby žáků a další faktory. Revidované RVP ZV (Národní pedagogický institut ČR, 2025) vymezuje klíčové kompetence jako funkční propojení znalostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou důležité nejen pro osobní rozvoj a uplatnění jedince, ale nově také pro společnost a svět jako celek. Původní sociální a personální kompetence jsou v revidovaném kurikulu (RVP ZV, 2025) integrovány do klíčové kompetence osobnostní a sociální, která se nově zaměřuje na pět pilířů: identitu, vlastní wellbeing, resilienci (odolnost), empatii a budování zdravých vztahů. Klíčová kompetence komunikační je posílena o koncept vícejazyčného repertoáru a aktivního naslouchání, čímž žáka připravuje na efektivní interakci v interkulturním prostředí.

VZDĚLÁVÁNÍ TÝKAJÍCÍ SE KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V ČESKÝCH ŠKOLÁCH

Podle zjištění České školní inspekce patří klíčové kompetence, včetně SPK kompetencí, mezi oblasti vzdělávání, které nejsou v českých základních školách dostatečně rozvíjeny (Česká školní inspekce, 2022). Jedním z problémů souvisejících s naplňováním závazného kurikula je rezignace na jejich systematický rozvoj u žáků. Ve výuce jsou klíčové kompetence často buď zcela opomíjeny, nebo jsou rozvíjeny pouze nezáměrně či intuitivně (Brychová et al., 2018). Na tento problém navazuje také výroční zpráva ČŠI, podle níž je rozvoj klíčových dovedností limitován zejména tam, kde chybí kognitivní aktivizace žáků a moderní vzdělávací strategie (ČŠI, 2025). Jako konkrétní postupy podporující rozvoj klíčových kompetencí inspekce uvádí například řízenou diskusi ve výuce, práci ve dvojicích a skupinách, interpretaci informací, prezentaci výstupů, badatelsky orientované úkoly a samostatnou práci s informačními zdroji (ČŠI, 2025).

Problémy se ukazují také v přípravě vysokoškolských studentů pedagogických oborů – téměř 60 % studentů se necítí pro výuku klíčových kompetencí dostatečně připraveno (Koucký et al., 2023). Vzhledem k vysoké relevanci klíčových kompetencí pro současnou i budoucí společnost vydala ČŠI řadu alarmujících výzev pro řešení popisované situace, které však doposud nepřinesly požadované změny uspokojujícím způsobem (Pavlas et al., 2022). To je jednou z výrazných slabín současných českých škol, která se v důsledku bude projevovat v nedostatečné připravenosti budoucích generací řešit vzrůstající komplexnost problémů v mezilidské komunikaci a interakci. Vstupním předpokladem pro řešení těchto výzev je vymezení SPK kompetencí způsobem, který by obsahově reflektoval všechny podstatné nároky současné společnosti na vybavenost žáků v této oblasti.

KLÍČOVÉ KOMPETENCE V ČESKÝCH VZDĚLÁVACÍCH DOKUMENTECH

Při předběžné analýze českých i zahraničních pedagogických dokumentů popisujících SPK kompetence se ukázalo, že jejich vymezení není jednotné a vychází z různých obsahových rámců. V českém prostředí mají přitom klíčové kompetence poměrně dlouhou tradici. Češková (2021) upozorňuje, že Česká republika patřila k prvním evropským zemím, které tyto kompetence začlenily do svého kurikula. První zmínka o klíčových kompetencích, tehdy označovaných jako klíčové dovednosti, se objevila již v roce 1991 ve Strategické studii odborného vzdělávání a přípravy. V základním školství se důraz na kompetence začal formovat ještě před vstupem České republiky do Evropské unie a v některých ohledech předběhl i pozdější evropská doporučení (Češková, 2021). Postupně se klíčové kompetence staly součástí hlavních strategických dokumentů českého vzdělávacího systému, například Koncepte vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR či Bílé knihy. Jejich význam byl následně potvrzen a rozpracován v rámcových vzdělávacích programech, zejména v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) z roku 2001.

Význam klíčových kompetencí dále posílila revize RVP ZV, která v návaznosti na Strategii 2030+ (viz dále) zdůrazňuje kompetenční pojetí vzdělávání a přípravu žáků na aktivní občanský, profesní i osobní život (MŠMT, 2024). Jejich počet také postupně vzrůstal z původních šesti až k současným osmi kompetencím dle revidovaného RVP ZV z roku 2025. Zde jsou SPK kompetence vymezeny podrobněji a systematičtěji. Sociální a personální kompetence byly nově pojmenovány jako osobnostně-sociální kompetence, přičemž větší důraz je kladen zejména na sebereflexi. U komunikační kompetence revidovaný RVP ZV zdůrazňuje propojení komunikace se spoluprací a výrazněji akcentuje také vícejazyčnost (Klíčové kompetence – RVP, 2025). Rozvoj těchto kompetencí se zároveň promítá do průřezových témat, která jsou chápána jako průběžné vzdělávací linie, které mají být přirozeně začleňovány do výuky všech oborů. Jejich význam spočívá mj. právě v tom, že systematicky podporují rozvoj klíčových kompetencí a zároveň umožňují reagovat na aktuální společenské, kulturní a technologické výzvy.

Kromě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání existují i další dokumenty, které ovlivňují rozvoj klíčových kompetencí v českém školství. V pojetí Strategie 2030+ jsou klíčové kompetence zdůrazněny jako zásadní prvek modernizace kurikula a představují první strategický cíl. Kompetenční pojetí kurikula má vycházet z inovovaného konceptu klíčových kompetencí, které reflektují doporučení Rady Evropské unie o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (Fryč et al., 2020). Podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS, 2008) má veškerý vzdělávací obsah směřovat k rozvoji klíčových kompetencí. U žáků s mentálním postižením je přitom zvláštní důraz kladen zejména na rozvoj sociálních a personálních, komunikačních a pracovních kompetencí.

KLÍČOVÉ KOMPETENCE V MEZINÁRODNÍCH VZDĚLÁVACÍCH DOKUMENTECH

Na rozdíl od českého pojetí sociálních a personálních kompetencí se v mezinárodním kontextu častěji používá termín socio-emoční učení, případně socio-emoční dovednosti. Termín socio-emoční učení (*social and emotional learning*), typický pro americké školství, je definován jako proces, prostřednictvím něhož si všichni mladí lidé i dospělí osvojují a uplatňují znalosti, dovednosti a postoje potřebné k rozvoji zdravé identity, zvládání emocí, dosahování osobních i společných cílů, projevování empatie vůči druhým, budování a udržování podpůrných vztahů a činění odpovědných a ohleduplných rozhodnutí (CASEL, 2024). Pojem *socio-emoční učení* se postupně začíná používat i v českém kontextu, např. organizací Society for All (SOFA, 2023). Oproti tomu termín sociální a emoční dovednosti (*social and emotional skills*) označuje dovednosti související se zdravím a duševní pohodou, školní úspěšností

a pracovní výkonnosti. Mezi tyto dovednosti patří například sebekontrola, odolnost vůči stresu, spolupráce, sociabilita a zvědavost (OECD, 2025).

Mezi významné organizace, které formulovaly rámec pro socio-emoční učení ve Spojených státech (CASEL SEL Framework), patří The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Tato organizace vznikla roku 1994 s cílem začlenit kvalitní, výzkumem podložené socio-emoční učení do vzdělávání od předškolního stupně po střední školu. Ve středu rámce CASEL SEL Framework stojí pět základních a vzájemně propojených kompetenčních oblastí: sebepoznání, sebeřízení, sociální povědomí, vztahové dovednosti a odpovědné rozhodování. Tyto kompetence jsou považovány za klíčové pro osobnostní rozvoj a efektivní učení (CASEL, 2024).

Rámec však nezůstává pouze u vymezení kompetencí – CASEL zároveň pracuje s čtyřmi základními prostředími, v nichž žáci vyrůstají a učí se: školou, rodinou, komunitou a širšími systémy podpory. Partnerství mezi těmito aktéry umožňuje koordinovanou implementaci SEL a přispívá k vytváření spravedlivého, bezpečného a podporujícího vzdělávacího prostředí (CASEL, 2024).

Koncepční rámec OECD pro sociální a emoční dovednosti byl vytvořen pro studii *Survey on Social and Emotional Skills* (Chernyshenko et al., 2018). Jeho cílem je vymezit a operacionalizovat sociální a emoční dovednosti tak, aby bylo možné sledovat jejich rozvoj u dětí a dospívajících napříč různými zeměmi (Chernyshenko et al., 2018). První kolo šetření proběhlo v roce 2019 v deseti městech po celém světě, přičemž šetření SSES 2023 přineslo rozsáhlejší mezinárodní výsledky o sociálních a emočních dovednostech žáků ve věku 10 a 15 let (OECD, 2024). Teoretickým východiskem koncepčního rámce OECD je model osobnosti Big Five, který představuje základní dimenze individuálních rozdílů v osobnosti (Chernyshenko et al., 2018). Dimenze jsou obvykle označovány jako extraverte, neuroticismus, přívětivost, svědomitost a otevřenost vůči zkušenosti (APA Dictionary of Psychology, 2025).

Dokument *Key Competences for Lifelong Learning* (European Commission, 2019) významně ovlivnil pojetí kompetencí v nové revizi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Mezi osmi klíčovými kompetencemi je explicitně vymezena personální a sociální kompetence. Mezi další kompetence relevantní pro tuto analýzu patří kompetence v oblasti gramotnosti, v oblasti multijazyčnosti, digitální kompetence (ve vztahu ke komunikačním technologiím) a kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování (všechny příklady související s komunikační kompetencí).

S ohledem na zahraniční rámce pro SPK kompetence je zapotřebí zmínit také systematickou komparaci klíčových kompetencí v kurikulu pěti zemí (Anglie, Finska, Nového Zélandu, Irska a Slovenska), kterou obsahuje dokument *Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí* (Kocourková & Pastorová, 2011).

OPODSTATNĚNÍ STUDIE A JEJÍ CÍLE

S ohledem na výše uvedené skutečnosti lze považovat SPK kompetence za významné cíle vzdělávání, jejichž naplňování je dle dosavadního poznání (např. dle závěrů analýz ČŠI) nedostatečné vzhledem k významu těchto kompetencí pro život v současné společnosti. Pilotní komparace SPK kompetencí v národních a mezinárodních dokumentech – se zřetelným důrazem na RVP ZV jako základní dokument kompetenčně orientovaného kurikula v České republice – odhalila také nedostatečně konzistentní pojetí SPK kompetencí napříč domácími legislativními dokumenty. Právě vytvoření jasných a ucelených kategorií SPK kompetencí je proto důležité jak pro další výzkum, tak pro činnost tvůrců vzdělávací politiky i pro učitele v praxi.

Tento identifikovaný “knowledge gap” se stal východiskem pro formulaci následující **výzkumné otázky**: *Jak jsou sociální, personální a komunikační kompetence – v této studii souhrnně označované jako SPK kompetence – vymezovány v relevantních českých a zahraničních kurikulárních a koncepčních dokumentech a jaké obsahové kategorie z jejich komparace vystupují?*

METODIKA STUDIE

Metodika této deskriptivně orientované kvalitativní výzkumné studie je založena na (induktivní) obsahové analýze v pojetí Gavory (2015) a Sedlákové (2014). Induktivní obsahová analýza umožňuje identifikovat nové významy bez předem daných kategorií a nabízí otevřený rámec pro explorativní výzkum, který je nezbytný pro hlubší porozumění možným způsobům vymezení zkoumaných jevů, v tomto případě SPK kompetencí. Konstituční parametry obsahové analýzy charakterizuje tabulka 1.

Tabulka 1 Konstituční parametry obsahové analýzy

Parametr	Charakteristika
Směr	Induktivní (kategorie jsou vytvářeny přímo ze zkoumaného materiálu bez předem stanovených struktur)
Typ obsahu	Textové dokumenty s výhradně verbálním obsahem
Výběr vzorku	Záměrný, konkrétně kurikulární dokumenty České republiky a vybraných zahraničních zemí a rámce zaměřené na pojetí SPK kompetencí
Hloubka analýzy	Pracujeme především s manifestním obsahem, v některých případech jsou však reflektovány i latentní významové roviny
Forma výsledků	Výsledky jsou prezentovány verbálně, s využitím tematických přehledů a vizualizací pomocí Vennových diagramů
Druh kontroly	Supervize celého procesu druhým výzkumníkem; transparentním popisem celého výzkumného postupu a sebereflexe výzkumníků. Všechna data vytvořená v průběhu analýzy jsou zpřístupněna v doplňkových materiálech: https://osf.io/dqpnh/

Soubor analyzovaných dokumentů

Základními analyzovanými dokumenty byly v tomto případě vybrané texty vzdělávací legislativy. Ty jsou definovány jako zdokumentovaná komunikace odlišná od výzkumu, která pomáhá při rozhodování ve vzdělávání a které jsou zároveň autoritativními prohlášeními osob, organizací nebo orgánů, které má k vydání takového prohlášení pravomoc (Pearson, Jordan, McArthur et al., 2024). Při výzkumných analýzách textů, názorů expertů, konsensuálních doporučení a legislativních dokumentů je podstatné nastavení inkluzivních kritérií, všechny tyto zdroje jsou zatíženy vysokou mírou rizika zkreslení (McArthur, Klugarová, Yan et al., 2015). Navíc je nutné zvážit jazykové bariéry a znalost kontextu, ve které byly tyto dokumenty vydány. Proto jsme výběr omezili na oficiální legislativní vzdělávací a metodické dokumenty vydané v České republice a dokumenty nejvýznamnějších zahraničních organizací, které působí v euroamerickém demografickém kontextu.

Analytický vzorek tvořilo osm písemných dokumentů české i zahraniční provenience publikovaných v letech 2008–2025. Do souboru byly zařazeny národní kurikulární dokumenty, metodicko-hodnotící

materiály a mezinárodní koncepční rámce, které vymezují nebo operacionalizují klíčové, sociální, personální a komunikační kompetence.

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2023) – český národní kurikulární dokument pro základní vzdělávání v předrevidované podobě, platné po úpravě účinné od 1. 9. 2023.
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (2008) – národní kurikulární dokument pro vzdělávání žáků v základní škole speciální.
- Revidované RVP ZV 2025 (část Klíčové kompetence) – aktuální závazná část revidovaného RVP ZV, která vymezuje osm klíčových kompetencí a jejich obsahovou strukturu.
- Hodnoticí rámec klíčových kompetencí (ČŠI, 2022) – pracovní hodnoticí nástroj České školní inspekce navázaný na metodiku externího hodnocení podpory rozvíjení klíčových kompetencí.
- Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí (Kocourková & Pastorová, 2011) – česká srovnávací analýza zahraničních kurikul zaměřená na vymezení a uspořádání klíčových kompetencí.
- Key Competences for Lifelong Learning (European Commission / Council of the European Union, 2019) – evropský referenční rámec osmi klíčových kompetencí pro celoživotní učení.
- CASEL SEL Framework (CASEL, 2025) – koncepční rámec sociálního a emočního učení, který vymezuje pět vzájemně propojených oblastí sociálně-emočních kompetencí a podmínky jejich rozvoje.
- Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills (Chernyshenko et al., 2018) – koncepční rámec OECD pro vymezování a mezinárodní zkoumání sociálních a emočních dovedností.

Do analýzy byly zařazeny dokumenty, které splňovaly následující kritéria: tematicky se vztahovaly ke klíčovým, sociálním, personálním, komunikačním nebo socio-emočním kompetencím; měly kurikulární, hodnoticí nebo koncepční charakter; byly relevantní pro český kurikulární kontext nebo představovaly významný zahraniční či mezinárodní rámec; byly dostupné v úplném znění. Do analýzy nebyly zařazeny dílčí metodické materiály, projektové výstupy bez širší kurikulární relevance, dokumenty zaměřené pouze na jednu úzce vymezenou dovednost ani empirické studie, které neobsahovaly koncepční vymezení kompetencí.

Výzkumnou jednotkou jsou výše uvedené dokumenty jako celky. Kontextovou jednotku představují konkrétní části těchto dokumentů, které se vztahují k pojetí klíčových kompetencí – zejména pasáže zaměřené na sociálně-personální a komunikační kompetence. Záznamovou jednotkou, tedy nejmenší analyzovanou jednotkou textu, jsou části vět, jednotlivé věty nebo krátké pasáže, které obsahují významové jádro vztahující se ke kompetenci.

Postup analýzy dat

Analýza dat byla provedena pomocí induktivního vytváření kódů a postupného formování obsahových kategorií. Jednalo se o iterativní proces zahrnující několik fází: identifikace původní textové jednotky, vytváření primárních kódů, tvorba nadřazených subkategorií a kategorií dle společných rysů a významové spojitosti jednotlivých kódů, iterativní revize a ověřování. Pojmy kódy, subkategorie

a kategorie jsou zde použity v kontext jejich významu dle Strausse a Corbinové (1999). Postup tvorby kategorií lze rozdělit na tyto fáze:

- Tvorba záznamových jednotek – po opakovaném čtení byly úseky textu rozděleny na záznamové jednotky, tedy nejmenší analyzované jednotky textu, jako jsou části vět, jednotlivé věty nebo krátké pasáže, které obsahují významové jádro vztahující se ke kompetenci (Vagundová, 2025).
- Induktivní kódování – u záznamových jednotek byl identifikován hlavní význam a na základě něj přiřazen sumativní pojem, který daný úsek textu co nejdůležitěji shrnuje do klíčového slova nebo krátkého označení. Tento postup byl využit pro identifikaci kódů, které nebyly předem připravené, ale vznikaly až při samotné práci s textem. Každý kód měl za úkol co nejpřesněji vystihnout význam daného výroku.
- Tvorba subkategorií a kategorií – po vytvoření jednotlivých kódů byly hledány vztahy s jinými kódy na základě konstantní komparace (Švaříček, Šedřová, 2007). Stejný postup byl použit také pro tvorbu nadřazených kategorií, které vždy reprezentovaly obecnější pojmy.

Příklad ze dvou analyzovaných dokumentů uvádí tabulka 2.

Tabulka 2 Ukázka procedury kódování na textových jednotkách ze dvou dokumentů

Dokument	Původní textová jednotka a přiřazený kód (v závorce)	Subkategorie	Kategorie
RVP ZV (2023): Příklad 1	„účinně spolupracuje ve skupině“ (<i>spolupráce</i>), „podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu“ (<i>vytváření pravidel v týmu</i>), „na základě poznání nebo přijetí nové role“ (<i>chápání rolí ve skupině</i>) „v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce“ (<i>flexibilita, spolupráce</i>)	Pozitivní přístup k životu (kódy: životní nadšení, optimismus) Emoční odolnost a regulace (kódy: odolnost vůči stresu, regulace emocí)	Psychická odolnost a pozitivní naladění
RVP ZV (2023): Příklad 2	„podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu“ (<i>pozitivní působení ve skupině</i>) „na základě ohleduplnosti“ (<i>ohleduplnost v komunikaci</i>) „a úcty“ (<i>úcta v komunikaci</i>) „při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů“ (<i>tvorba dobrých vztahů</i>) „v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá“ (<i>vzájemná podpora</i>)		

Součástí analytické procedury byla také iterativní revize a ověřování. Protože u obsahové analýzy legislativních dokumentů není obvykle k dispozici dostatečně podrobný kontext, který umožňuje porozumět implicitním významům kódů, byly při analýze aplikovány tyto procedury za účelem zvýšení kredibility analytické procedury:

- Strategie kódování a překódování – u vytvořených kategorií bylo s časovým opakováno kódování s cílem dosáhnout co nejvyšší přesnosti a relevance výsledků (u většiny dokumentů bylo kódování opakováno dvakrát až třikrát před nalezením odpovídajícího systému kategorií) (Anney, 2014).
- Snaha o porozumění kódům v kontextu celého původního dokumentu, tedy i pasáží, které nebyly obsahem analýzy.
- Supervize všech fází analytického procesu a konzultace s kolegy (peer-debriefing).

Podrobný přehled všech kódů a jejich začlenění do jednotlivých subkategorií a kategorií je v doplňkových materiálech (<https://osf.io/dqpnh/>). V závěrečné fázi byly vytvořené kategorie napříč jednotlivými dokumenty porovnávány a propojeny a byl vytvořen výsledný rámec pro popis SPK kompetencí.

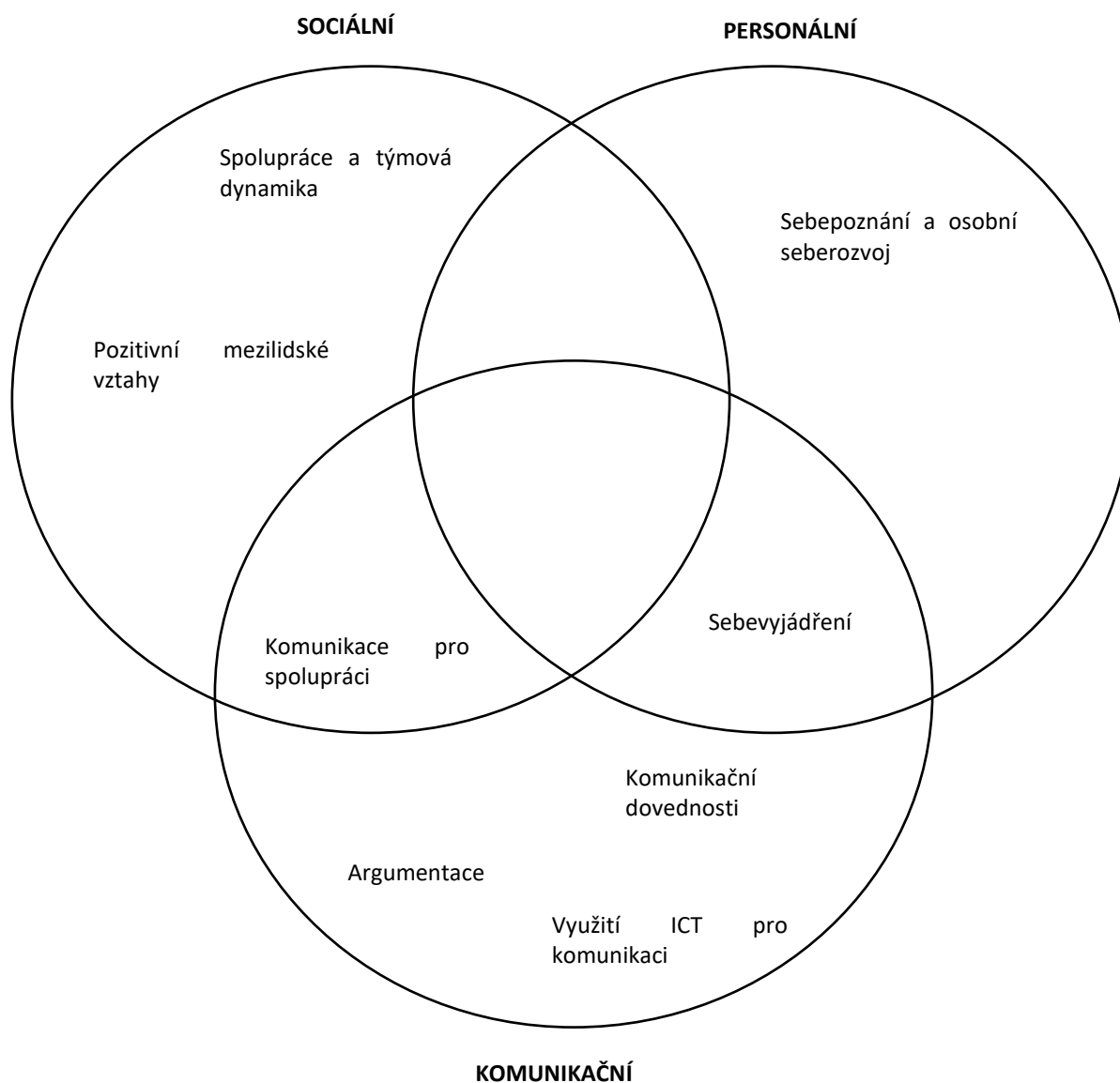
VÝSLEDKY

V první fázi analýzy dat byl u každého dokumentu vytvořen přehled všech kódů, subkategorií a kategorií formou tabulárního zpracování. Hlavní kategorie byly navíc zobrazeny formou Vennova diagramu, který umožnil zachytit překryvy mezi jednotlivými oblastmi kompetencí. Tabulka 3 a Obrázek 1 nabízejí ukázkou z výsledku analýzy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Ostatní tabulky a obrázky jsou obsahem doplňkových materiálů (<https://osf.io/dqpnh/>).

Tabulka 3 Ukázka výsledků kategorizace: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Kategorie	Nadřazené oblasti	Kódy
Spolupráce a týmová dynamika	Spolupráce	Spolupráce, efektivní spolupráce
	Týmová dynamika a spolupráce	Vytváření pravidel v týmu, chápání rolí ve skupině, pozitivní působení ve skupině
Pozitivní mezilidské vztahy	Respekt	Respekt, ohleduplnost, uznání, úcta
	Tvorba dobrých mezilidských vztahů	Tvorba dobrých vztahů
	Otevřenost	Otevřenost, otevřená mysl
Sebepoznání a osobní seberozvoj	Sebepoznání a sebevědomí	Pozitivní sebeobraz, sebedůvěra, sebeuspokojení, sebeúcta
	Osobní rozvoj	Osobní rozvoj, sebeřízení
Sebevyjádření	Sebevyjádření	Formulace a vyjádření myšlenek, efektivní sebevyjádření
Komunikační dovednosti	Naslouchání, porozumění a reakce	Naslouchání, porozumění, reakce
Argumentace	Obhajoba a argumentace	Obhajoba, argumentace

Komunikace pro spolupráci	Komunikační dovednosti pro spolupráci	Zapojení do diskuze, využití komunikace pro socializaci a spolupráci
Využití ICT v komunikaci	Využití ICT v komunikaci	Využití ICT v komunikaci



Obrázek 1 Přehled kategorií a jejich začlenění pod jednotlivé SPK kompetence

Na základě porovnávání subkategorií a kategorií pro jednotlivé dokumenty jsme vytvořili výsledný přehled kategorií pro popis SPK kompetencí (Tabulka 4), který je graficky znázorněn na obrázku 2.

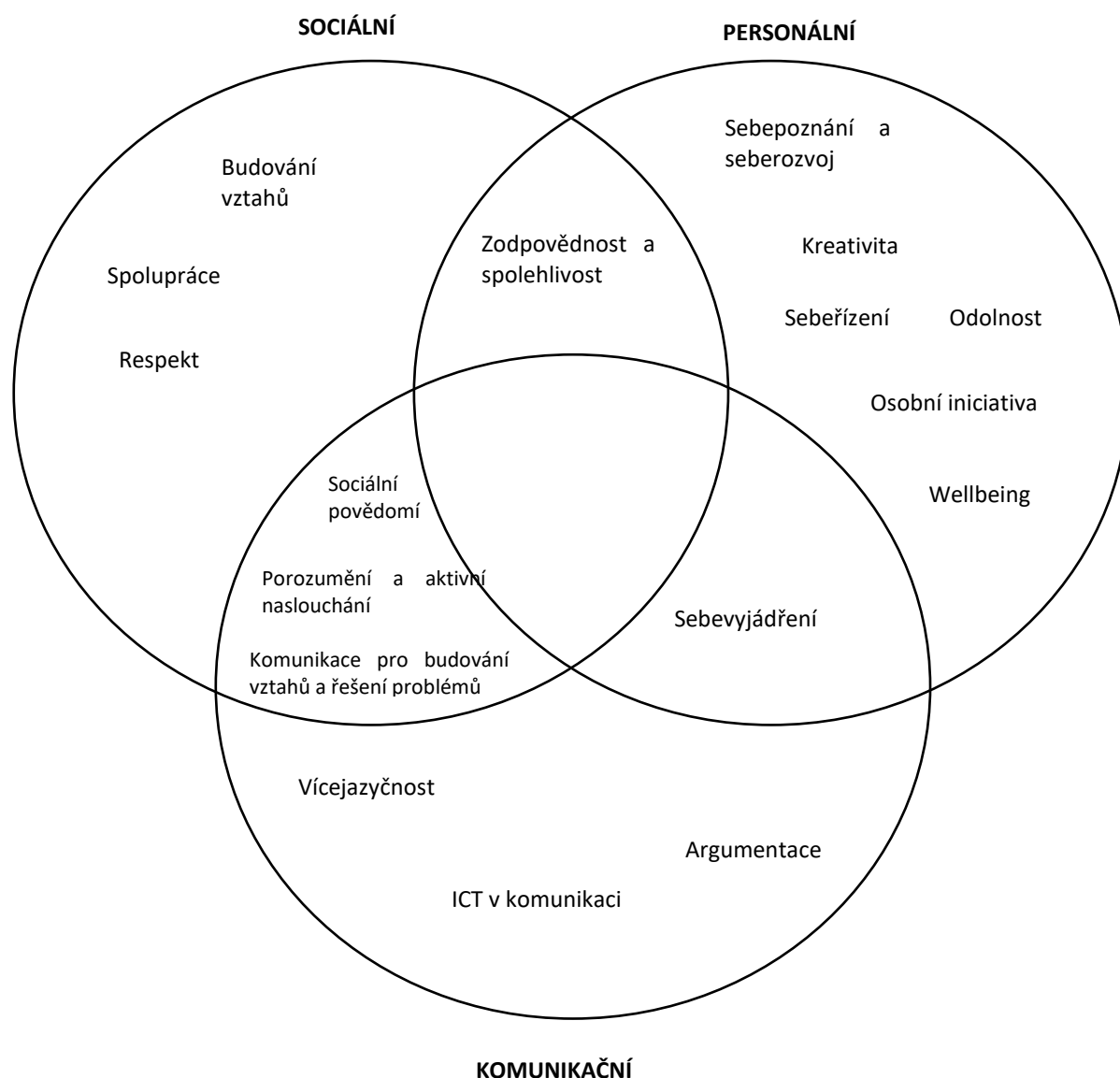
Tabulka 4 Přehled výsledných kategorií pro popis SPK kompetencí

Oblasti kompetencí S/P/K	Výsledná kategorie	Kategorie z jednotlivých dokumentů
K	Sebevyjádření	Sebevyjádření (RVP ZV)
		sebevyjádření (RVP ZŠS)
		sebevyjádření (HRKK)
		sebevyjádření a přizpůsobení komunikace (revidovaný RVP ZV (2025))
		Adaptace komunikace (PKVZ)
K	ICT v komunikaci	Využití ICT v komunikaci (RVP ZV)
		Použití informačních a komunikačních prostředků v komunikaci (RVP ZŠS)
		ICT v komunikaci (HRKK)
		ICT v komunikaci (PKVZ)
		Využití ICT v komunikaci a sociální interakci (KKLL)
P	Sebepoznání a seberozvoj	Sebepoznání a osobnostní rozvoj (RVP ZV)
		Sebedůvěra a sebeuvědomění (RVP ZŠS)
		Sebepoznání a seberegulace (HRKK)
		Sebevědomí a sebereflexe (PKVZ)
		Sebepoznání a seberozvoj (CASEL)
		Sebepoznání a seberozvoj (revize RVP ZV)
		Sebedůvěra a sebereflexe (KKLL)
S	Spolupráce	Spolupráce a týmová dynamika (RVP ZV)
		Spolupráce (RVP ZŠS)
		Týmová dynamika a spolupráce (HRKK)
		Spolupráce (PKVZ)
		Spolupráce (KKLL)
		Spolupráce ve vedení (CASEL)

		Spolupráce (revize RVP ZV)
P	Odolnost	Odolnost (PKVZ)
		Resilience (KKLL)
		Psychická odolnost a pozitivní naladění (OECD)
		Odolnost (CASEL)
		Resilience (RVP ZV 2025)
P	Wellbeing	Wellbeing (KKLL)
		Wellbeing a péče o sebe (revize RVP ZV)
K	Porozumění a aktivní naslouchání	Komunikační dovednosti (RVP ZV)
		Komunikační dovednosti (RVP ZŠS)
		Naslouchání a reakce (HRKK)
		Porozumění a kritické hodnocení informací (PKVZ)
		Porozumění a interakce (KKLL)
		Porozumění (revize RVP ZV)
		Aktivní naslouchání a reakce (revize RVP ZV)
K	Komunikace pro budování vztahů a řešení problémů	Využití komunikace pro budování vztahů a spolupráci (HRKK)
		Komunikace ve vztazích (RVP ZŠS)
		Komunikace pro spolupráci (PKVZ)
		Efektivní komunikace a řešení problémů (CASEL)
		Kultivovaná komunikace (PKVZ)
K	Vícejazyčnost	Jazyková a mezikulturní kompetence (KKLL)
		Vícejazyčnost a mezikulturní kompetence (revize RVP ZV)
		Význam komunikace (revize RVP ZV)
K	Argumentace	Argumentace (RVP ZV)
		Argumentace (RVP ZŠS)

		Kritické myšlení a diskuze (HRKK)
S	Budování vztahů	Pozitivní mezilidské vztahy (RVP ZV)
		Budování vztahů (PKVZ)
		Budování vztahů (CASEL)
		Sociální dovednosti a vztahy (OECD)
		Budování vztahů a socializace (revize RVP ZV)
		Základní sociální interakce a chování (RVP ZŠS)
S	Respekt	Respekt (RVP ZŠS)
		Respekt a empatie (revize RVP ZV)
		Respekt a sociální normy (KKLL)
S/K	Sociální povědomí	Sociální povědomí (CASEL)
P	Sebeřízení	Sebepoznaní a seberegulace (HRKK)
		Sebeřízení (CASEL)
		Sebeřízení a sebeúčinnost (OECD)
		Sebeřízení a osobní efektivita (PKVZ)
		Sebeřízení a osobní efektivita (KKLL)
P	Osobní iniciativa	Osobní iniciativa a nezávislost (HRKK)
		Proaktivita a vnitřní motivace (PKVZ)
		Facilitace a mediace (HRKK)
P	Kreativita	Kreativita (PKVZ)
		Kreativita (OECD)
		Otevřená mysl (OECD)
P	Zodpovědnost a spolehlivost	Spolehlivost (KKLL)
		Zodpovědné rozhodování (CASEL)
		Zodpovědnost a spolehlivost (OECD)
		Profesionalita a odpovědnost (PKVZ)

Legenda: S – sociální kompetence, P – personální kompetence, K – komunikační kompetence, RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, RVP ZŠS - Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální, Revize RVP ZV - dokument k revizi RVP ZV, HRKK - Hodnotící rámec klíčových kompetencí, PKVZ - Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech jiných zemí, KKLL - Key Competences for Lifelong Learning, CASEL - Rámec CASEL SEL Framework, OECD – *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills* (Chernyshenko et al., 2018).



Obrázek 2 Výsledné kategorie rámce pro vymezení a popis SPK kompetencí

DISKUZE

Na základě induktivní obsahové analýzy bylo identifikováno celkem 16 výsledných kategorií, které byly rozděleny do tří oblastí mezi kompetence sociální (kategorie respekt, spolupráce a budování vztahů), personální (kategorie sebepoznání, seberozvoj, kreativita, sebeřízení, odolnost, osobní iniciativa a wellbeing) a komunikační kompetence (argumentace, vícejazyčnost a ICT v komunikaci a další kategorie přesahující i do oblasti mezilidských vztahů). Na průsečíku těchto tří oblastí se nachází klíčové kompetence jako zodpovědnost a spolehlivost (sociálně-personální oblast), sebevyjádření a sebereflexe (personálně-komunikační oblast) a sociální povědomí, aktivní naslouchání a komunikace pro budování vztahů a řešení problémů (personálně-sociální oblast).

Z hlediska teoretického rámce lze pozorovat výrazné rozdíly mezi konceptualizací kompetencí v českém a zahraničním kontextu. Zahraniční modely, jako je například CASEL SEL Framework (CASEL, 2025),

vycházejí z propracovaných rámců socio-emočního učení (Chernyshenko et al., 2018). OECD se při konceptualizaci sociálních a emočních dovedností opírá o model osobnosti Big Five (Chernyshenko et al., 2018). České pojetí SPK kompetencí i přes pozitivní změny v poslední revizi RVP ZV (*Klíčové kompetence—Revize RVP*, 2025), která je úzce spojená s evropským rámcem *Key Competences for Lifelong Learning* (European Commission, 2019), postrádá takto propracovaný a teoreticky konzistentní základ. Rozdíly v konceptualizaci SPK kompetencí jsou patrné také v odlišné terminologii. Zahraniční přístupy označují tyto dovednosti převážně jako socio-emoční učení, čímž akcentují jednotu mezi sociálními a emocionálními aspekty lidského fungování (Durlak et al., 2015). V českém kontextu však přetrvává členění na sociální a personální kompetence. To zůstává platné také pro revidovaný RVP ZV (2025), ačkoliv v tomto dokumentu došlo k reorganizaci některých kompetencí.

Vzhledem k nedávným kurikulárním změnám bude užitečné reflektovat zde vytvořený konstrukt pro SPK kompetence v kontextu revidovaného RVP ZV (2025):

- Klíčová kompetence osobnostní a sociální je v RVP ZV (2025) tvořena pěti složkami: vlastní wellbeing, resilience, identita, empatie a porozumění druhým a budování a udržování zdravých vztahů. Klíčová kompetence osobnostní a sociální vznikla sloučením původních sociálních a personálních oblastí, přičemž jejím hlavním pilířem se stala sebereflexe a spolupráce. Identita se nově zaměřuje na práci s jedinečností osobnosti a sebepojetím, zatímco resilience klade důraz na reflexi obtížných situací a hledání účinných řešení. Spolupráce je v RVP ZV (2025) vnímána jako nástroj pro vytváření bezpečného klimatu a dosahování společných cílů. Wellbeing žáka nyní vede k rozpoznávání vlastních potřeb a odpovědnosti za osobní všestrannou pohodu.
- Klíčová kompetence komunikační je tvořena složkami vyjadřování, porozumění, aktivní naslouchání a vícejazyčnost. Podle současného pojetí kurikula dochází stále více k posunu od technického zvládnutí jazyka k jeho funkčnímu využití. Komunikační kompetence se zaměřuje na účinnou interakci a spolupráci v různorodých situacích, včetně digitálního a mezinárodního prostředí. V tomto kontextu RVP ZV (2025) zavádí pojem „vícejazyčný repertoár“. Žák se učí mobilizovat všechny své jazykové prostředky (včetně mateřštiny i cizích jazyků) k dosažení komunikačního záměru, zejména v situacích, kdy mluvčí nesdílejí společný jazyk. Klíčová kompetence komunikační integruje též aktivní naslouchání. To zahrnuje nejen soustředění na projev druhého, ale i schopnost zpětně komunikační proces reflektovat. ICT v komunikaci je nyní silněji provázáno s klíčovou kompetencí digitální. V rámci komunikace se klade důraz na bezpečné a etické sdílení dat prostřednictvím technologií.
- V této studii byly identifikovány také kategorie, které leží na pomezí oblastí, např. sociální povědomí nebo sebevyjádření, což pomáhá pochopit, že rozvoj jedné kompetence podporuje rozvoj ostatních. Praxe ukazuje, že učitelé potřebují pro rozvoj těchto kompetencí systematické vzdělávání, zejména v oblasti formativního hodnocení a individualizace výuky (ČŠI, 2025).

Navzdory tomu, že poslední revize RVP ZV přinesla větší systematicčnost a návaznost mezi klíčovými kompetencemi a očekávanými výstupy, mnohé formulace zůstávají stále příliš obecné a obtížně interpretovatelné v praxi. Týká se to některých důležitých komponent personální kompetence – jako například sebeřízení, osobní iniciativa či zodpovědnost a spolehlivost – přitom se jedná o klíčové komponenty, které jsou v ostatních dokumentech silně zastoupeny (viz Tabulka 3). Některé z těchto kompetencí se sice v nové revizi objevují, avšak primárně v jiných oblastech. Například osobní iniciativa může být částečně identifikována v rámci kompetence k podnikavosti, konkrétně v sekcích jako

„nápady, příležitosti a výzvy“ nebo „realizace akcí, aktivit, projektů“. Kompetence zodpovědnost a spolehlivost se částečně promítá do oblasti kompetence k řešení problémů. Sebeřízení jako samostatná kompetence však není explicitně zastoupeno. Obdobná situace se týká také kompetence spolupráce, která je v revizi RVP ZV (2025) distribuována do kompetence k podnikavosti a pracovní, vystupuje v klíčové kompetenci osobnostní a sociální a je přítomna i v charakteristice kompetence komunikační (tato kompetence explicitně zahrnuje aktivní naslouchání, vícejazyčnost a komunikaci orientovanou na spolupráci).

Tato roztržičnost vyvolává otázku, zda je vhodné, aby byly určité složky jedné kompetence zastoupeny v jiných oblastech. Na jedné straně lze argumentovat, že klíčové kompetence jsou přirozeně provázané a překrývají se, což odráží komplexitu reálného života a rozvoje žáka. Na druhou stranu však takové uspořádání může vést k nejednoznačnosti v jejich vymezení a interpretaci, což může ztížit jejich cílený rozvoj ve výuce. Provázanost rámce totiž současně klade vyšší nároky na jeho interpretační uchopení ve školní praxi, didaktickou operacionalizaci, uchopení ve výuce a hodnocení. Možným řešením by bylo, kdyby každá složka patřila primárně pouze k jedné klíčové kompetenci a model by ukazoval propojení s nejdůležitějšími oblastmi jiných klíčových kompetencí.

DOPORUČENÍ PRO IMPLEMENTACI KURIKULA A DALŠÍ VÝZKUM

Výsledky této studie nabízejí užitečné podněty, jak upravit současné pojetí SPK kompetencí v legislativních dokumentech MŠMT, a to doplněním jednotlivých oblastí kompetencí o komponenty na Obrázku 2, jednoznačnějším vymezením některých komponent rámce pro SPK kompetence a vytvořením srozumitelnějšího modelu, jak sjednotit přesahy některých komponent SPK kompetencí napříč dalšími klíčovými kompetencemi.

Výsledky studie nepředstavují přímý návrh nové taxonomie klíčových kompetencí, ale nabízejí interpretační rámec pro práci s jejich obsahovým vymezením. Doporučit lze zejména:

- zpřesňovat mapování kategorií SPK kompetencí na oficiální složky KOS a KKK,
- vytvářet metodické příklady, které mohou inspirovat školní vzdělávací programy, výuku a hodnocení,
- ověřit navržený rámec prostřednictvím empirického výzkumu realizovaného v české školní praxi.

Dále by bylo užitečné provést obdobnou analýzu také pro ostatní oblasti klíčových kompetencí, protože potom by bylo možné srovnat jejich vymezení a posoudit vyváženost revidovaného kurikula z pohledu všech kompetencí. České kurikulum by se také mohlo inspirovat strukturou a teoretickou konzistencí zahraničních rámců, ale také rozsáhlejší metodickou podporou s důrazem na propojení mezi školou, rodinou a komunitou.

Z hlediska SPK kompetencí může být příkladem dobré praxe model CASEL, který staví na pěti přehledně definovaných oblastech socio-emočních kompetencí a zároveň nabízí i metodické návody a kontextové zakotvení na úrovni školy, rodiny a širší komunity (Durlak et al., 2015; CASEL, 2024, 2025).

REFLEXE STUDIE

Za významnou limitaci studie lze považovat rozsah analyzovaného souboru dokumentů. Do analýzy by bylo možné zahrnout i další relevantní materiály, zejména zahraniční dokumenty zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí. Takové rozšíření by však přinášelo i určité metodologické komplikace, především omezenou znalost vzdělávacího a institucionálního kontextu, v němž některé zahraniční dokumenty vznikaly.

Další limitací je interpretační povaha kvalitativní analýzy, která s sebou vždy nese určitou míru subjektivity. Toto riziko bylo zmírňováno průběžnou supervizí výzkumného procesu, sebereflexí výzkumníků a transparentním popisem jednotlivých kroků analýzy.

Specifickou obtíž představovala také práce s některými částmi českých kurikulárních dokumentů, zejména RVP ZV (2023), v nichž byly některé formulace velmi obecné a připouštěly více možných výkladů. To se týkalo zvláště výčtových položek, jejichž interpretační ukotvení nebylo vždy zcela jednoznačné.

ZÁVĚR

Tato studie přináší komparativní analýzu vymezení sociálních, personálních a komunikačních kompetencí v relevantních českých a zahraničních dokumentech. Jejím hlavním přínosem je zpřehlednění obsahových kategorií, které se v různých rámcích objevují pod odlišnými názvy a v odlišném strukturálním uspořádání, a jejich vztahu k aktuálnímu českému kurikulu. V tomto smyslu studie ukazuje, že v revidovaném RVP ZV (2025) nejsou sociální, personální a komunikační kompetence chápány jako izolované oblasti, ale promítají se především do klíčové kompetence osobnostní a sociální a do klíčové kompetence komunikační, které jsou součástí nově vymezeného souboru osmi klíčových kompetencí.

Současně se ukazuje, že přes terminologické rozdíly mezi jednotlivými dokumenty existuje poměrně stabilní obsahové jádro těchto kompetencí. To zahrnuje zejména sebepojetí a seberegulaci, wellbeing a odolnost, empatii a porozumění druhým, budování vztahů, spolupráci, vyjadřování, porozumění a aktivní naslouchání. Přínos studie tedy spočívá v nabídce deskriptivního interpretačního rámce, který umožňuje tyto oblasti porovnávat napříč dokumenty a přesněji je vztáhnout k současné podobě českého kurikula. Revidované RVP ZV (2025) přitom skutečně posiluje kompetenčně orientované vzdělávání a zdůrazňuje také kulturu školy, osobnostní a sociální rozvoj a jasnější strukturu očekávaných výsledků učení.

Zároveň je třeba upozornit, že navržený model má převážně analyticko-deskriptivní charakter a neodstraňuje všechny teoretické a terminologické nejednoznačnosti, které jsou pro oblast klíčových kompetencí typické. Jeho limitem je skutečnost, že porovnává dokumenty vzniklé v odlišných institucionálních i konceptuálních kontextech, a výsledný rámec proto nelze chápat jako normativní standard, ale spíše jako nástroj pro odbornou interpretaci a další empirické ověřování.

Z hlediska praxe lze doporučit především tři směry další práce. Za prvé je vhodné přesněji objasnit vztah mezi analytickou kategorií sociálních, personálních a komunikačních kompetencí a oficiální strukturou revidovaného RVP ZV (2025), zejména ve vazbě na klíčovou kompetenci osobnostní a sociální a klíčovou kompetenci komunikační. Za druhé se jako potřebné jeví vytváření metodických opor, které učitelům pomohou tyto kompetence převádět do školních vzdělávacích programů, výuky a hodnocení. Za třetí by další výzkum měl ověřit, jak jsou tyto kompetence skutečně interpretovány a rozvíjeny ve školní praxi a nakolik se jejich kurikulární vymezení promítá do konkrétních vzdělávacích

situací. Revidované RVP ZV (2025) totiž klade důraz nejen na samotné vymezení klíčových kompetencí, ale i na jejich propojení s očekávanými výsledky učení a s každodenní pedagogickou prací školy.

Prohlášení o využití nástrojů generativní umělé inteligence

Autoři prohlašují, že nástroje generativní umělé inteligence (ChatGPT, Copilot) byly využity výhradně podpůrně, a to pro jazykovou, stylistickou a formulační úpravu vybraných částí textu. Tyto nástroje nebyly použity k samostatné tvorbě odborného obsahu, analýze dat, interpretaci výsledků ani k nahrazení autorské odborné práce. Veškeré výstupy byly autory odborně ověřeny, upraveny a zkontrolovány. Autoři nesou plnou odpovědnost za obsah rukopisu, interpretaci analyzovaných dat, přesnost citací, originalitu textu i závěry studie.

Zdroje

- [1] Anney, V. N. (2014). Ensuring the quality of the findings of qualitative research: Looking at trustworthiness criteria. *Journal of emerging trends in educational research and policy studies (jeteraps)*, 5(2), 272-281.
- [2] APA Dictionary of Psychology. (2025). *Big Five personality model*. <https://dictionary.apa.org/big-five-personality-model>
- [3] Brychová, A., Cachová, J., Černý, M., Češková, T., Dvořáková, M., Fapšo, M., ... et al. (2018). *Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV*. Česká školní inspekce.
- [4] CASEL. (2024). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- [5] CASEL. (2025). *What is the CASEL framework?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- [6] Česká školní inspekce. (2022). *Hodnotící rámec klíčových kompetencí*. <https://www.kvalitniskola.cz/Uvodni/Hodnoceni-klicovych-kompetenci/Hodnotici-ramec-klicovych-kompetenci.aspx>
- [7] Česká školní inspekce. (2025). *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2024/2025: Výroční zpráva České školní inspekce*. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/VZ_2025_everze.pdf
- [8] Češková, T. (2021). (Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme? *Studia Paedagogica*, 26(3), 7–26. <https://doi.org/10.5817/sp2021-3-1>
- [9] Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press.
- [10] European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- [11] Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., ... Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*.
- [12] Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), Article 3. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-3-345>

- [13] Chernyshenko, O., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- [14] Kocourková, Š. & Pastorová, M. (2011). *Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. <https://archiv-nuv.npi.cz/vystupy/pojeti-klicovych-kompetenci-v-kurikulech-vybranych-zemi.html>
- [15] Koucký, J., Bartušek, A., Kostecká, Y., Šťastný, V., Zelenka, M., Boudová, S., Pražáková, D., & Basl, J. (2023). *Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy a Česká školní inspekce. https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/files/2024/04/Kvalifikace-priprava-a-kompetence-ucitelu_studie_0623.pdf
- [16] McArthur A, Klugarova, J., Yan, H., Florescu, S. (2015). Innovations in the systematic review of text and opinion. *International Journal of Evidence Based Healthcare*,13(3): 188-195.
- [17] MŠMT. (2008). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVP-ZSS_kor-final.pdf
- [18] MŠMT. (2023a). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf
- [19] MŠMT. (2023b). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf
- [20] MŠMT. (2024). *MŠMT schválilo nové Rámcové vzdělávací programy pro předškolní a základní vzdělávání*. <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/msmt-schvalilo-nove-ramcove-vzdelavaci-programy-pro>
- [21] Národní pedagogický institut ČR. (2025). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://prohlednout.rvp.cz/>
- [22] OECD. (2024). *Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
- [23] OECD. (2025). *Social and emotional skills*. <https://www.oecd.org/en/topics/social-and-emotional-skills.html>
- [24] Pavlas, T., Foltýn, J., Havlíčková, K., Hlásenská, I., Hroudová, I., Jakubek, D., ... Valášek, M. (2022). *Metodika externího hodnocení podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV v základních školách a na nižších stupních víceletých gymnázií*. ČŠI. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2022/Metodika_externiho_hodnoceni_KK/html5/index.html?pn=5
- [25] Pearson, A., Jordan, Z., McArthur, A., Florescu, S., Cooper, A., Yan, H., Klugarova, J., Stannard, D., Edwards, D. (2024). Systematic reviews of textual evidence: narrative, expert opinion or policy. In: Aromataris, E., Lockwood, C., Porritt, K., Pilla, B., Jordan, Z. (Eds). *JBIM Manual for Evidence Synthesis*. JBI. Available from: <https://synthesismanual.jbi.global>. <https://doi.org/10.46658/JBIMES-24-04>
- [26] Revize RVP. (2025). *Klíčové kompetence – Revize RVP*. <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/klicove-kompetence>
- [27] Sedláková, R. (2014). *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Grada.
- [28] Society for All. *Socio-emoční učení*. (2023). <https://www.societyforall.cz/tema-socio-emocni-uceni>

- [29] Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Albert.
- [30] Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- [31] Veteška, J. & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Grada.
- [32] Veteška, J. & Tureckiová, M. (2020). *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. Česká andragogická společnost.