

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Hodnocení mindsetu vysokoškolských studentů jako základní oblasti
wellbeingu

Assessment of university students' mindset as a building block of well-being

Tereza Kněžů

Vedoucí práce: PhDr. Jana Kočí, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání – Pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Hodnocení mindsetu vysokoškolských studentů jako základní oblasti wellbeingu potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. července 2023

Chtěla bych poděkovat paní doktorce Kočí za vstřícný přístup a cenné rady při vypracování této práce.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se odráží od tématu pozitivní psychologie a jejím hlavním tématem je wellbeing. V úvodní části práce je nejdříve vysvětlen pojem zdraví, poté stručně pozitivní psychologie a nakonec i wellbeing. Wellbeing je charakterizován primárně pomocí teorie wellbeingu od Martina Seligmana, který také představil pět základních prvků wellbeingu. Jeho model PERMA byl později rozšířen Donaldsonem o další čtyři prvky a vznikl model PERMA+4. V další části se práce zaměřuje na mindset, jeho definici a témata, která s ním úzce souvisí. V praktické části jsou zpracována data z dotazníkového šetření (Kočí, 2023) z prosince 2022 a ledna 2023. Šetření se zúčastnilo 94 studentů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Z výzkumu vyplývá, že v oblasti mindsetu zažívají studenti nejvíce pocit naděje. Bylo potvrzeno, že studenti dosahující vyšší hodnoty v oblasti mindsetu dosahují i na vyšší hodnoty v oblasti wellbeingu.

KLÍČOVÁ SLOVA

zdraví, wellbeing, mindset, fixní mindset, růstový mindset, vysokoškolští studenti

ABSTRACT

This bachelor thesis reflects the topic of positive psychology, with its main theme being wellbeing. The introductory part of the thesis first explains the concept of health, then briefly covers positive psychology, and finally, wellbeing itself. Wellbeing is primarily characterized through Martin Seligman's theory of wellbeing, who also introduced the five fundamental elements of wellbeing. His PERMA model was later expanded by Donaldson to include four additional elements, resulting in the PERMA+4 model. In the subsequent section, the thesis focuses on mindset, its definition, and the topics closely related to it. The practical part presents the data from a questionnaire survey (Kočí, 2023) conducted in December 2022 and January 2023. The survey involved 94 students from the Faculty of Education at Charles University. The research indicates that students experience the greatest sense of hope in the area of mindset. It was confirmed that students with higher scores in mindset also achieve higher scores in wellbeing.

KEYWORDS

health, well-being, mindset, fixed mindset, growth mindset, university students

Obsah

Úvod	7
1 Zdraví	9
1.1 Podpora zdraví	9
1.2 Pozitivní psychologie a wellbeing	10
1.3 Model PERMA	11
1.4 Model PERMA+4	12
1.5 Wellbeing studentů	15
2 Mindset	20
2.1 Růstový mindset vs. fixní mindset	20
2.1.1 Houževnatost	21
2.2 Orientace na budoucnost	21
2.3 Psychologický kapitál	22
2.3.1 Pocit naděje	22
2.3.2 Důvěra v sebe sama	23
2.3.3 Psychická odolnost	23
2.3.4 Optimismus	23
2.4 Sebenaplnující proroctví	24
2.4.1 Pygmalion efekt	24
2.4.2 Galatea efekt	25
2.4.3 Golem efekt	25
2.5 Mindset studentů	25
2.6 Změna mindsetu	27
3 Praktická část	30
3.1 Charakteristika výzkumu	30

3.2	Analýza a interpretace výzkumu.....	31
3.2.1	Výzkumný vzorek	31
3.2.2	Hodnocení subjektivního wellbeingu	32
3.2.3	Hodnocení oblasti mindsetu	34
3.2.4	Subjektivní wellbeing a mindset	38
3.3	Diskuze	41
	Závěr.....	44
	Seznam použitých informačních zdrojů	45

Úvod

Čím dál tím více se do podvědomí každého z nás vkrádá pojem wellbeing. Anglický název napovídá, že na sebe tento pojem strhává pozornost zejména v zahraničí. Už se ale dostává i k nám a na internetu byste určitě zaznamenali nejen jeden článek, který hovoří o wellbeingu ve školách. Celkový wellbeing se někdy dokonce uvádí jako synonymum k pojmu zdraví.

Je obtížné nahradit slovo wellbeing nějakým českým výrazem, často se proto nepřekládá a zůstává v anglické podobě. Pokud bychom ale opravdu chtěli, můžeme ho přeložit jako blahobyt, spokojenost, celkovou spokojenost, pohodu apod. Myslím, že teď už je jasné, o čem se jedná. Jde zkrátka o bytí, jak se člověk cítí, jestli je zdravý, nic mu nechybí, jsou uspokojeny jeho potřeby atd.

Neexistuje jednotná definice. Stejně tak jsou i různé názory na to, jak wellbeing dělit, tedy, co ho určuje, jaké jsou jeho determinanty. Nejčastěji se uvádí model PERMA od Martina Seligmana, který se později dočkal rozšíření o další čtyři komponenty. Současný model PERMA+4 tedy uvádí devět determinantů, které určují wellbeing a pomáhají nám dosáhnout té nejvyšší úrovně životní spokojenosti. Mezi prvky wellbeingu patří i mindset neboli nastavení mysli.

V této práci se postupně zabývám různými složkami mindsetu a pojmy, které k němu neodmyslitelně patří. Věnuji se například růstovému myšlení, které by měli ve studentech podporovat všichni učitelé. Zmiňuji se i o fixním myšlení, které je v podstatě protikladem myšlení růstového.

Téma práce bylo zvoleno z mnoha důvodů. Jedním z nich je celkový zájem o wellbeing, na který by podle mě měli učitelé klást velký důraz. Nejsou důležité jen akademické výsledky, ale i to, jak se student cítí. Zároveň je v České republice tento pojem ještě nedostatečně probádán, takže nelze nalézt dostatek česky psaných zdrojů. Snad se čtenář dozví při čtení této práce něco nového. Druhým důvodem je samozřejmě zvědavost v oblasti mindsetu. Sama se v této oblasti necítím úplně dobře a tíhnu spíše k fixnímu myšlení. Doufala jsem tedy, že tato práce naučí něco nového nejen čtenáře, ale i mě.

Cílem práce bylo představit trochu víc pojem wellbeingu a podrobně popsat jeden z jeho determinantů podle modelu PERMA+4, mindset. Další cíl byl zanalyzovat mindset

studentů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a zaměřit se na jeho vztah s celkovou spokojeností.

1 Zdraví

Pohled na zdraví se v průběhu historie měnil a jeho chápání se vyvíjelo v závislosti na kulturních, společenských, filozofických a vědeckých vlivech. V antickém Řecku a Římě bylo zdraví spojováno s rovnováhou duše, těla a prostředí. Velmi významnou postavou té doby byl Hippokratés, který ve své humorální teorii popisoval zdraví jako výsledek harmonie tělesných tekutin (hlen, žluč, krev a černá žluč). Po rozpadu římské říše klesla i úroveň veřejného zdravotnictví a západoevropská medicína byla silně ovlivněna náboženstvím. V období renesance se pomalu začaly objevovat nové teorie, které se odkláněly od boha. Zásadní zlom přišel s rozvojem vědy v 18. a 19. století. Do popředí se dostal tzv. biomedicínský model, který pak dlouho dominoval západnímu lékařství. Podle tohoto přístupu je nemoc výhradně fyzický problém, oddělený od psychologických a sociálních procesů. Chápání zdraví a nemoci se ale změnilo s rozvojem psychosomatiky, která klade důraz i na psychiku člověka a sociální prostředí. Na psychosomatiku navázala v 70. letech 20. století behaviorální medicína (Slováčková, 2008). Dnes je pohled na zdraví velmi komplexní.

V Preambuli k Ústavě Světové zdravotnické organizace, která byla podepsána roku 1946 a v platnost vstoupila v roce 1948, je zdraví definováno jako *stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody a nejen nepřítomnost nemoci nebo vady*. Jedná se o nejčastěji používanou definici zdraví (WHO, 2023).

1.1 Podpora zdraví

Velmi důležitá je podpora zdraví. Jedná se o proces, který umožňuje lidem zvýšit kontrolu nad svým zdravím a zlepšit své zdraví.

První mezinárodní konference k podpoře zdraví se konala v Ottawě v roce 1986. Jednalo se o aktivitách, které by měly zlepšit veřejné zdraví. Tyto aktivity měly vést k dosažení cíle „Zdraví pro všechny do roku 2000“. Základní strategie podpory zdraví definované v Ottawské chartě byly posílit faktory podporující zdraví a umožnit všem lidem dosáhnout rovnosti ve zdraví prostřednictvím spolupráce napříč všemi sektory. Na dalších konferencích se principy a oblasti podpory zdraví rozvinuly. Poslední (desátá) mezinárodní konference k podpoře zdraví, uskutečněná ve dnech 13. až 15. prosince 2021, byla

zaměřena na wellbeing. Více než 4500 účastníků konference, kteří se setkali virtuálně nebo přímo v Ženevě, odsouhlasili Ženevskou chartu o wellbeingu. Charta vychází z Ottawské charty podpory zdraví a navazuje na devět předchozích konferencí (WHO, 2023).

1.2 Pozitivní psychologie a wellbeing

Poměrně dlouho se pozitivním stránkám lidského života v psychologii nedostávalo dostatečné pozornosti. Psychologie se jako věda pomáhající lidem snažila při dosažení svých cílů využít spíše poznatků o negativních a bolestných příčinách duševní nepohody. Podle amerických psychologů Myerse a Dienera dokonce v minulosti převládaly výzkumy zabývající se negativními tématy nad studiiemi o pozitivních stavech poměrem 17:1. Až od 80. let 20. století můžeme hovořit o nějakém systematickém výzkumu pozitivních stavů a pohody (Blatný a kol., 2010). V roce 1998 vzniká za pomoci amerického psychologa Martina Seligmana, který byl v té době prezidentem Americké psychologické asociace, nové psychologické odvětví, pozitivní psychologie.

Pozitivní psychologie je vědecká studie toho, co dělá život cenným. Zabývá se pozitivními prožitky, jako jsou štěstí a angažovanost, pozitivními vlastnostmi jako jsou silné stránky charakteru a talent, pozitivními vztahy jako jsou přátelství a láska a většími institucemi jako rodina a škola, které tohle všechno umožňují (Peterson a kol., 2008).

Seligman (2014) se v rámci pozitivní psychologie nejdříve zabýval pojmem štěstí. Zkonstruoval teorii opravdového štěstí, jejíž hlavním cílem bylo zvýšit celkovou životní spokojenost. Štěstí analyzoval ve třech úrovních: pozitivní emoce (radost, nadšení, spokojenost, atd.), zaujetí určitou činností neboli angažovanost (je-li člověk zaujatý natolik, že přestane vnímat okolní svět) a smysluplnost (člověk je součástí něčeho co má nějaký hlubší význam, dává mu to smysl). Později se mu ale štěstí jako téma pozitivní psychologie zdálo nedostačující a málo komplexní. Začal se zabývat wellbeingem, který se na rozdíl od štěstí skládá z několika měřitelných prvků.

Wellbeing se v češtině překládá jako blahobyť, celková spokojenost, pohoda či duševní pohoda. Centra pro kontrolu a prevenci nemocí (*Centres for Disease Control and Prevention*) upozorňují na to, že pro wellbeing neexistuje jednoznačná definice. Existuje však jistá shoda, že do wellbeingu patří minimálně přítomnost pozitivních emocí

a nálad (např. spokojenost, štěstí), nepřítomnost negativních emocí (např. úzkost), spokojenost se životem, životní naplnění a pozitivní fungování. Podle PISA (2018) může být wellbeing definován jako kvalita života a životní úroveň. Dá se kvalifikovat prostřednictvím objektivních měřítek (příjem domácnosti, vzdělávací zdroje, zdravotní stav), tak i pomocí subjektivních ukazatelů (prožívané emoce, vnímání kvality života a životní spokojenost). Světová zdravotnická organizace jej definuje jako stav, který zažívají jednotlivci i společnost, podobně jako zdraví je důležitý pro každodenní život a je určen sociálními, ekonomickými a environmentálními podmínkami (Health promotion glossary of terms, 2021).

Carol Diane Ryff (1989) zkonstruovala šest složek wellbeingu. Jmenovitě se jedná o sebedůvěru, pozitivní vztahy s ostatními, autonomii, zvládnutí prostředí, smysl v životě a osobní růst. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (zkráceně OECD z anglického *Organization for Economic Co-Operation and Development*) uvádí jedenáct základních faktorů, které zásadně ovlivňují kvalitu života a wellbeing. Konkrétně to jsou příjmy a bohatství, práce a kvalita zaměstnání, bydlení, zdraví, znalosti a schopnosti, kvalita životního prostředí, subjektivní pohoda, bezpečí, rovnováha mezi pracovním a soukromým životem, sociální vazby, občanská angažovanost.

1.3 Model PERMA

Wellbeing je teoretický konstrukt a skládá se z několika měřitelných prvků, které Seligman (2014) souhrnně označuje jako PERMA. Původní Seligmanův (2014) model PERMA dává dohromady pět elementů, z nichž každý musí splňovat tři podmínky:

1. výrazným způsobem přispívá k wellbeingu
2. má význam sám o sobě, je pro člověka cenným cílem;
3. je definovaný a měřitelný nezávisle na ostatních prvcích.

Akronym PERMA je zkratkou tvořenou počátečními písmeny jeho jednotlivých částí v anglickém jazyce, tj. *positive emotion* (pozitivní emoce), *engagement* (zaujetí), *relationships* (vztahy), *meaning* (smysluplnost), *accomplishment* (úspěch).

1.4 Model PERMA+4

Od zavedení modelu PERMA se praktici s jeho pomocí snažili o zlepšení wellbeingu a přidávali k němu další prvky. Dá se hovořit například o modelu PERMA-H či PERMA V. PERMA-H přidává k již zmíněným pěti elementům navíc prvek zdraví (*health*), zatímco PERMA-V je rozšířena o vitalitu (*vitality*) popisující fyzické zdraví (Cabrera a Donaldson, 2023).

Postupem času byla tedy empirická a teoretická omezení původního PERMA rámce kritizována. V reakci na to Seligman objasnil PERMA ne jako popis wellbeingu, ale jako ukázkou možných způsobů, jak lze wellbeingu dosáhnout, a vyzval k dalšímu výzkumu, který by tento konstrukt rozšířil a stanovil šest konkrétních kritérií, která by výzkumníci měli zvážit před zavedením nových komponent:

1. nové prvky by měly dokázat, že přímo a pozitivně souvisí s wellbeingem;
2. jednotlivci by měly usilovat o každý prvek kvůli němu samému a nevyužívat ho jen jako cestu k dosažení jiného prvku;
3. PERMA by měla být vnímána jako exkluzivní, avšak nikoli vyčerpávající rámec, který je otevřený a flexibilní pro další vývoj;
4. nové prvky by měly vést ke specifickým vývojovým intervencím zaměřeným na zlepšení wellbeingu;
5. seznam faktorů by měl být vždy šetrný;
6. každý nový prvek by měl být definován a měřen nezávisle na ostatních (Donaldson a kol., 2022).

V roce 2020 přidal Donaldson k rámci PERMA další čtyři determinanty wellbeingu a vznikl tedy aktualizovaný model PERMA+4 popisující devět základních kamenů, na kterých wellbeing stojí a které jsou ukazateli pro jeho zlepšení. PERMA+4 reprezentuje pozitivní emoce, zaujetí, vztahy, smysluplnost, úspěch, fyzické zdraví, mindset neboli nastavení mysli, prostředí a ekonomické zabezpečení (Cabrera a Donaldson, 2023).

Pozitivní emoce (*positive emotions*) jsou příjemné nebo žádoucí situační reakce od zájmu a spokojenosti až po lásku a radost. Liší se ale od příjemné situace a nediferencovaného pozitivního afektu. Teorie rozšiřování a budování pozitivních emocí (*The broaden-and-build theory of positive emotions*) říká, že pozitivní emoce vedou

k rozšíření repertoáru myšlení a jednání, což pak přispívá k budoucímu úspěchu. Na rozdíl od negativních emocí, které reagují na nějakou hrozbu, jsou pozitivní emoce spojeny s bezpečnou a kontrolovatelnou situací (Cohn a Fredrickson, 2009). Pozitivní emoce jsou navíc spojeny s širokým, kreativním a otevřeným myšlením, zatímco negativní emoce omezují soustředění a snižují pozornost (Norrish a kol., 2013). Prožívání pozitivních emocí zvyšuje fyzickou a psychickou zdatnost, vede k osobní pohodě a ovlivňuje dlouhodobost (Slezáčková, 2012).

Zaujetí určitou činností neboli angažovanost (*engagement*) se stejně jako pozitivní emoce hodnotí subjektivně. Absolutní zaujetí, kdy je člověk danou činností zcela pohlcen a nevnímá okolní svět, se označuje jako *flow*. Zkoumáním flow se podrobně zabýval Mihaly Csikszentmihalyi.

Pozitivní vztahy (*positive relations*) nezahrnují jen partnerské vztahy, ale také rodinné, pracovní, mezi přáteli apod. Dávají našemu životu smysl a vyvolávají v nás pozitivní emoce. Veškeré radostné životní události se uskutečňují v přítomnosti blízkých lidí, kteří nám také výrazně pomáhají v překonání našich nesnází (Seligman, 2014). Bylo zjištěno, že sociální prostředí hraje zásadní roli v prevenci kognitivního poklesu. Silné vztahy podporují i fyzické zdraví (Madeson, 2017).

Smysluplnost (*meaning*) je chápána jako sounáležitost nebo služba něčemu většímu než je člověk sám. Mít smysl života pomáhá jednotlivcům se tvářit v tvář výzvě či nepřízni osudu soustředit na to, co je skutečně důležité. Mít v životě nějaký účel znamená pro každého něco jiného. Dá se ho dosáhnout skrz zaměstnání, studium, tvůrčí úsilí, náboženství nebo prostřednictvím mimoškolních a dobrovolnických aktivit. Pocit smysluplnosti se řídí osobními hodnotami a lidé, kteří uvádějí, že mají v životě nějaký smysl, žijí déle, jsou celkově spokojenější a mají méně zdravotních problémů (Madeson, 2017).

Úspěch (*accomplishment*) popisuje Seligman (2014) jako dosažení vytyčeného cíle. Jinak se dá charakterizovat jako výkon, mistrovství nebo kompetence. Když člověk zažívá úspěch, cítí zároveň hrdost. Dosažení vnitřních cílů (např. osobní růst) vede v rámci wellbeingu k mnohem větším ziskům než vnější cíle, jako jsou peníze nebo sláva (Madeson, 2017).

Fyzické zdraví (*physical health*) lze široce vyobrazit jako tělní systémy, které správně provádějí fyziologické funkce, přičemž dobré fyzické zdraví je ve výzkumech indikováno jako nepřítomnost nemoci. Objektívni výsledky fyzického zdraví mohou být prokázány lékařskými testy, které potvrzují nepřítomnost nemoci jako rakovina nebo postižení jako traumatické poranění mozku. Kromě toho existují i ukazatelé upozorňující na celou řadu zdravotních rizik, mezi které patří mimo jiné nadměrné pití alkoholu, necvičení a nedostatek spánku. Fyzické zdraví může být hodnoceno i subjektivně a pomocí self-reportu, kdy člověk individuálně interpretuje symptomy nemoci nebo vnímání bolesti. Studie kromě objektivních a subjektivních zdravotních výsledků zkoumají i fyziologické parametry, jako je hladina hormonů, popřípadě krevní tlak (Cross a kol., 2018).

Prostředí (*environment*), v kterém žijeme, významně ovlivňuje náš wellbeing. V této souvislosti se zaměřujeme na domácím prostředí, prostředí pro život, rodinné prostředí, školní prostředí, pracovní prostředí či prostředí na brigádě, komunitní a společenské prostředí, online prostředí a samozřejmě čas strávený venku a v přírodě.

Ekonomické zabezpečení (*economic security*) se týká vlivu úrovně příjmu, úspor a výdajů. Pro celkový blahobyt je důležité činit správná finanční rozhodnutí a mít nad svými financemi kontrolu. Pokud člověk není schopen uspokojit základní fyziologické potřeby (nákup jídla k večeři apod.) nebo není schopen plnit finanční závazky (platit dluhy, školné, lékařskou péči), může to vést k nadměrnému stresu, depresi a úzkosti. U lidí s extrémními dluhy, kteří tyto závazky plnit nezvládají, dochází k pokusu o sebevraždu častěji než u lidí bez dluhů. Naproti tomu, pokud existuje relativní jistota o finanční budoucnosti člověka, jsou jednotlivci schopni efektivněji plánovat a činit důležitá finanční rozhodnutí (mít děti, koupit dům, apod.). To vytváří jistotu a stabilitu. Přestože ekonomické zabezpečení nelze aktivně rozvíjet, plánování a řízení utrácení kontrolovat lze. Studie ukázaly, že trénink základní finanční gramotnosti a finanční plánování přímo wellbeing pozitivně ovlivňuje (Donaldson a kol., 2022).

Hodnocení wellbeingu

Klasické přístupy k hodnocení subjektivního wellbeingu se většinou opírají o neukotvené sebehodnocení. Respondenti jsou například dotázáni: „Jak jste poslední dobou spokojen s životem?“ a musí odpovědět na stupnici od 0 do 10, přičemž 0 značí „zcela nespokojen“

a 10 znamená „zcela spokojen“. Dotazník může také požádat respondenty, aby zhodnotili svou spokojenost v konkrétních oblastech života (např. zdraví, osobní vztahy a bezpečnost). S hodnotami v těchto doménách lze pak pracovat samostatně nebo je lze agregovat do celkového indexu představujícího celkovou spokojenost napříč všemi doménami (OECD – PISA 2018).

1.5 Wellbeing studentů

Jednou z hlavních priorit Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (zkráceně UNESCO z anglického *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) v oblasti vzdělávání je wellbeing dětí a mladých lidí. Úmluva o právech dítěte stanovila čtyři obecné zásady, které by měly být jednotně a všeobecně dodržovány: nediskriminace; nejlepší zájem dítěte; právo na život a rozvoj; respekt názorů dítěte. Navzdory tomu statistiky v oblasti vzdělávání naznačují, že realita je jiná. V základním vzdělávání jsou data extrémně znepokojivá. V měření Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) 29 % žáků čtvrtého ročníku uvedlo, že byli obětí šikany každý měsíc, a 14 % uvedlo, že byli šikanováni každý týden. Program pro mezinárodní hodnocení studentů (PISA) v roce 2018 uvedl, že průměrné procento často šikanovaných studentů dosáhlo na středních školách 8 % v zemích, které jsou členy Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Navíc 9 % patnáctiletých studentů uvedlo, že jsou vždy smutní, a přibližně 6 % uvedlo, že jsou nešťastní a mají strach. Více než 30 % studentů mělo pocit, že jim učitelé nerozumí a nenaslouchají jejich názorům, a jen asi dvě třetiny studentů uvedly, že jsou se svým životem spokojeni (Govorova a kol., 2020).

Školy jsou proto vedle akademických cílů stále více vyzívány k tomu, aby se zabývaly wellbeingem svých studentů (Graham a kol., 2016). Studenti jsou v centru vzdělávacího procesu (Roffey, 2015) a je důležité jim naslouchat (Anderson a Graham, 2015). Téměř polovinu doby, kdy jsou bdělí, tráví ve škole (Graham a kol., 2016). Studentský život je obtížný, časově náročný, plný úsilí a občas i nereálných očekávání (Mokgele, Rothmann, 2014). Výzkumy ukazují, že studenti, kteří se dlouhodobě cítí dobře, se výrazněji zapojují do procesu učení, jsou více motivovaní, je u nich častější pozitivní chování a tím se snižuje

míra vyloučení ze školy (Noble a kol., 2008), mají lepší známky a nízkou míru absence (Norrish a kol., 2013).

Koncept wellbeingu studentů je komplexní, protože zahrnuje různé prvky, mimo jiné například fyzické a duševní zdraví, spokojenost se životem studentů, socializaci a interakci s vrstevníky a učiteli (Govorova a kol., 2020). Můžeme se tak setkat s různými přístupy a definicemi. Noble a kol. (2008) uvádí, že jde o pozitivní, všudypřítomný, holistický a udržitelný psychologický stav, který je charakterizován pozitivní náladou, odolností a spokojeností se sebou samým, se vztahy, školními zkušenostmi a životem obecně. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) jej definuje jako dynamický stav charakterizovaný tím, že studenti mají příležitosti plnit si své osobní a sociální cíle, a naznačuje, že wellbeing studentů se vztahuje k psychologickému, kognitivnímu, materiálnímu, sociálnímu a fyzickému fungování a schopnostem, které studenti potřebují, aby žili šťastný a naplněný život (Govorova a kol., 2020).

Existuje také několik studií o tom, jak wellbeing vnímají přímo studenti. Například v projektu v Novém Jižním Walesu studenti definovali wellbeing skrze pocity jako je štěstí nebo nepřítomnost smutku, harmonické sociální vztahy a dobré chování k sobě a ostatním. Jiná kvalitativní studie v Austrálii zase ukázala, že pro wellbeing studentů je zásadní sebevědomí, sebezpečí a sebeúcta. (Govorova a kol., 2020).

Tým Australské katolické univerzity (*Australian Catholic University*) uvedl při snaze definovat wellbeing studentů sedm cest k jeho dosažení. Jsou jimi:

1. prosperující, pečující a inkluzivní školní komunita (tj. typ komunity, která podporuje propojení školy, pozitivní vztahy mezi učiteli a studenty, pozitivní vztahy mezi vrstevníky a zapojení rodičů);
2. pro-sociální hodnoty (tj. hodnoty jako respekt, čestnost, soucit, přijetí odlišnosti, férovost a odpovědnost jsou přímo vyučovány a nepřímo podporovány);
3. fyzická a emocionální bezpečnost (tj. prostřednictvím strategií, zásad, postupů a programů proti šikaně a násilí);

4. sociální a emoční učení (např. schopnost vyrovnat se s obtížnou situací, sebeuvědomění, emoční regulační dovednosti, empatie, schopnosti dosahování cílů, vztahové dovednosti);
5. přístup založený na silných stránkách (tj. školy zaměřující se na zjišťování a rozvíjení intelektuálních silných stránek studentů (např. pomocí vícenásobného modelu inteligence) a silných stránek charakteru);
6. pocit smyslu a účelu (např. prostřednictvím spirituality, komunitních služeb, účasti ve školních klubech a týmech, vzájemné podpory, společných a autentických skupinových projektů atd.);
7. zdravý životní styl (např. správná výživa, cvičení, vyhýbání se nelegálním drogám a alkoholu) (Noble a kol., 2008).

Trochu jiné pojetí a domény, na které je třeba se zaměřit, aby studenti zlepšili svůj celkový stav, uvádí již zmíněný model PERMA+4 (pozitivní emoce, zaujetí, vztahy, smysluplnost, úspěch, fyzické zdraví, mindset, prostředí, ekonomické zabezpečení), z kterého vychází i tato práce.

Doména pozitivních emocí odráží schopnosti studentů předvídat, iniciovat, prožívat, prodlužovat a budovat pozitivní emocionální zážitky. Pomáhat mladým lidem žít život, ve kterém zažívají pozitivní emoce, jako je radost, vděčnost, naděje a inspirace, je samo o sobě cenným cílem. Prožívání pozitivních emocí pozitivně ovlivňuje duševní a fyzické zdraví, sociální vztahy a akademické výsledky (Norrish a kol., 2013). Lyubomirsky, King a Diener (2005) provedli metaanalýzu 293 studií (vzorek více než 275 000 účastníků) a zjistili, že pozitivní emoce přispívají k sociálním (např. sociální interakce a vztahy), pracovním (např. produktivita a absence), fyzickým (např. imunitní systém a vitalita), osobním (např. kreativita a energie) a psychologickým (např. odolnost, sebedůvěra a seberegulace) úspěchům.

Angažovaní a zaujatí jedinci jsou zvědaví, zainteresovaní a nadšení pro smysluplné činnosti (Norrish a kol., 2013). Student, který je při výuce zaujatý, dává pozor (oční kontakt s učitelem), dělá si poznámky, poslouchá (namísto povídání si se spolužáky), pokládá otázky související s předmětem výuky, odpovídá na otázky, plní úkoly a reaguje (Johnson,

2013). Se zaujetím úzce souvisí koncept *flow*, který je definován jako stav intenzivního pohlčení a optimálního zážitku, který je výsledkem vnitřně motivujících výzev, jejichž klíčovým rysem je těsná shoda mezi úrovní individuální dovednosti a složitostí úkolu a výzvy (Norrish a kol., 2013). Wesson a Boniwell (2007) navrhuji, že použití přístupu založeného na silných stránkách může vést k *flow* jako zlepšenému uvědomění si silných stránek a může zlepšit vnímání jednotlivců o jejich dovednostech, čímž se zvyšuje pravděpodobnost shody mezi výzvami a dovednostmi.

Školy jsou místa plná vztahů, která ať už pozitivně (učitelé a spolužáci jsou milí a podporující) nebo negativně (děti zažívají šikanu, jsou vyloučeni ze skupiny nebo mají konflikt s učiteli) ovlivňují wellbeing studentů (Graham a kol., 2016). Ústředním bodem této domény jsou silné sociální a emocionální dovednosti, které pomáhají utvářet a podporovat pevné vztahy se sebou i s ostatními. Existuje množství důkazů o tom, že sociální podpora je nedílnou součástí wellbeingu a duševního zdraví. Například sociální izolace je rizikovým faktorem deprese, zneužívání návykových látek, sebevražd a dalších příznaků duševního onemocnění. Kromě přínosů pro duševní zdraví a pohodu je sociální podpora dobrá pro fyzické zdraví a pro úspěchy studentů (Norrish a kol., 2013).

Jedinci, kteří vidí smysl ve studiu (vybraný obor pro ně představuje „poslání“), mají tendenci být více soustředění, oddaní, učení si užívají a jsou ochotni přinášet oběti, aby dosáhli dobrých výsledků (Furber, 2018). Doména smysluplnosti rozvíjí porozumění tomu, jaké výhody plynou ze služby něčemu „většímu“ a zapojení se do aktivit, které tuto službu podporují. Dělat věci pro druhé a cítit, že je život smysluplný, přispívá k psychickému i fyzickému zdraví.

Pozitivní výkon nebo úspěch je definován jako rozvoj individuálního potenciálu prostřednictvím snahy dosáhnout smysluplných cílů a zahrnuje schopnost pracovat na splnění cílů, motivaci vytrvat navzdory výzvám a neúspěchům a dosažení kompetence a úspěchu v důležitých životních oblastech (Norrish a kol., 2013). Student může například zažívat úspěchy v osobním životě a ve vztazích, ve vzdělávání, při sportu apod.

Mezi důležité aspekty fyzického zdraví patří cvičení, výživa, spánek, sexuální zdraví a zdravá rozhodnutí ohledně užívání návykových látek. Pravidelná pohybová aktivita, správně stravování a dostatečný spánek redukuje stres, dodávají energii, zlepšují paměť

soustředění a rozhodování, zvyšují produktivitu a zlepšují náladu (Physical wellbeing, 2023). Vzhledem k vysoké míře deprese, úzkosti a dalších problémů duševního zdraví během dospívání, je neméně důležitá i podpora psychického zdraví (Norrish a kol., 2013).

Velmi podstatné je i v jakém prostředí se student pohybuje a tráví čas. Může se jednat o domácí prostředí, prostředí ve škole a ve školní komunitě nebo i prostředí venku (parky, hřiště, ulice apod.) Stejně jako působí prostředí na jednotlivce, ovlivňuje i jednatelce prostředí.

Studenti by měli být zodpovědní v oblasti financí. Mohou například kontrolovat své výdaje sledováním bankovního účtu, stanovit si rozpočet, kupovat jen opravdu potřebné věci nebo využívat studentské slevy (Financial wellbeing, 2023). Studenti si mohou zažádat také o stipendia. Například Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy nabízí mimo jiné stipendium za vynikající studijní výsledky, ubytovací stipendium, sociální stipendium, stipendium za výzkumné či sportovní působení nebo stipendium na podporu studia v zahraničí (Pedagogická fakulta UK, 2023).

Mindset, zavedený soubor postojů, které jedinec zastává, je podrobně popsán v následující kapitole.

2 Mindset

Mindset neboli nastavení mysli je soubor přesvědčení, která utvářejí to, jak jedinec vnímá svět a sebe sama (Cherry, 2022). Podle Johnsona (2019) existují u mindsetu tři složky, kterými jsou složka emocionální (tj. jaké pocity vzbuzuje v jedinci určitý člověk, věc nebo událost), složka kognitivní (tj. myšlenky, přesvědčení a očekávání) a složka behaviorální (tj. jak myšlení ovlivňuje chování). Platí, že jedinec si vytváří přesvědčení, přesvědčení utváří postoj a postoje a přesvědčení tvoří mindset. Nastavení mysli je klíčový element, který determinuje nejen chování jednotlivce, ale také úroveň štěstí a úspěchu.

Přestože máme jeden celkový mindset, může se skládat z mnoha menších. Některé z nich pomáhají zlepšit náš wellbeing a uspět ve světě, jiné nám v tom naopak brání. Proto nám rozvoj určitého způsobu myšlení může výrazně pomoci dosáhnout našich cílů, užít si život a být úspěšnější. Můžeme se například setkat s pozitivním, negativním, podnikatelským či uvědomělým mindsetem. Nejčastěji se však hovoří o růstovém mindsetu a jeho protikladu, kterým je fixní mindset (Davis (b), 2023).

2.1 Růstový mindset vs. fixní mindset

Carol Dweck (2017) představuje koncept růstového a fixního nastavení mysli. Hlavní rozdíl mezi těmito dvěma mindsety je ve vnímání inteligence, výzev, překážek, snahy, kritiky a úspěchu.

Z pohledu fixního nastavení mysli je inteligence neměnná. Jakákoliv snaha o zlepšení se zdá tedy zbytečná. Takto smýšlející jedinci chtějí hlavně chytře vypadat (Dweck, 2017). Vybírají si proto aktivity, které dokazují jejich inteligenci. Dělají věci, o kterých vědí, že jsou v nich dobří, aby si potvrdili sebeúctu a vyhnuli se výzvám, které by mohly jejich inteligenci zpochybnit (Whittington, 2017). Při objevení překážky okamžitě rezignují. Mají zkrátka zafixováno, že když to nejde teď, nepůjde to nikdy. Snaha pro ně nemá význam a rozhodně ji neberou jako něco pozitivního. To, že se snažíte, totiž není důvod k hrdosti, ale naopak je to něco, co váš talent zpochybňuje. Snaha a trénink totiž znamenají, že nejste dostatečně dobří. Lidé s fixním mindsetem si stojí za tím, že když je člověk dobrý, už nic navíc dělat nemusí. Kritiku či jakoukoliv negativní zpětnou vazbu přehlížejí a opomíjejí. Úspěch představuje jen vlastní nadřazenost. Neúspěch znamená ztrátu výjimečnosti

a především ostudu. S prohrou se jedinci nedokáží srovnat a své nezdary většinou svalují na všechno ostatní a odmítají za ně převzít odpovědnost. Úspěch druhých pro ně představuje hrozbu. Lidé s fixním mindsetem pak dostatečně nevyužívají svůj potenciál (Dweck, 2017).

Růstové nastavení mysli se naopak opírá o tvrzení, že inteligenci rozvíjet lze (Dweck, 2017). Jedinci s tímto mindsetem si často vybírají aktivity, které představují nějakou výzvu (Whittington, 2017). Výzvy považují za vzrušující a poutavé, protože vědí, že se díky nim naučí něco nového (Davis (b), 2023). Vytrvávají i navzdory všem překážkám. Snaha pro ně neznamena, že jsou hloupí, ale berou ji jako prostředek ke zlepšení a zdokonalení. Z kritiky je třeba se poučit. Za úspěch považují, když se člověk snaží, jak nejvíc může, tím se dále učí a postupně se zlepšuje. Důležité je dát do daného úkolu všechno, vědět, že jsme udělali, co jsme mohli, a při případném neúspěchu se nevzdávat, zaměřit se na to, co se pokazilo, a trénovat dále s ještě větším nasazením. Úspěch druhých funguje jako inspirace. Růstově smýšlející lidé dosahují větších úspěchů, protože jsou přesvědčení, že díky úsilí mohou dokázat i to, k čemuž nemají výchozí předpoklady, jako jsou talent, schopnosti, zájmy a temperament (Dweck, 2017).

2.1.1 Houževnatost

S růstovým mindsetem souvisí pojem houževnatost (*grit*). Angela Duckworth (2017) definuje houževnatost jako *kombinaci vytrvalosti a vášně*. Říká, že náš úspěch nezávisí na vrozeném talentu, ale na tom, jak jsme vytrvalí a zapálení pro danou činnost či úkol. Houževnatí jedinci jsou více odolní, pracovití a cílevědomí. Vzhledem k těmto vlastnostem je u nich i více pravděpodobné, že dosáhnou akademického vzdělání. Věří také ve své schopnosti zlepšit budoucnost.

2.2 Orientace na budoucnost

Lidé mají schopnost představovat si budoucí události. Snaží se odhadovat, co se stane, jaké události mohou nastat a jaký budou mít dopad. Podle toho pak jednají (Aspinwall, 2005).

Jedinci, kteří jsou více orientovaní na budoucnost, mají přesněji stanovené cíle, lepší schopnost plánování a silnější schopnost překonávat překážky, které mohou v budoucnu

nastat. Výzkumy ukázaly, že větší orientace na budoucnost pozitivně koreluje s akademickými výsledky a zdravím (Johnson a kol., 2014).

2.3 Psychologický kapitál

Kapitál označuje aktiva a zdroje investované za účelem budoucího zisku. Je to cokoliv, co dává svému majiteli nějakou hodnotu nebo výhodu. Zatímco lidský kapitál (např. znalosti, dovednosti) se zabývá tím, „co víme“, a sociální kapitál (např. vztahy, známosti) tím, „koho známe“, psychologický kapitál se zaměřuje na to, „kdo jsme“ (Wang a kol., 2022).

Psychologický kapitál je definován jako pozitivní psychologický stav jedince charakterizován pocitem naděje, sebedůvěrou ve splnění náročných úkolů (účinností), vytrvalostí při plnění cílů a optimismem a vírou v to, že nastane úspěch (Youssef-Morgan a kol., 2015). Naděje, účinnost, vytrvalost a optimismus se také souhrnně označují akronymem HERO (složení počátečních písmen těchto pojmů v anglickém jazyce, tj. *hope, efficacy, resilience, optimism*).

Aby mohly být tyto prvky součástí psychologického kapitálu, musí splňovat následující kritéria:

1. vycházejí z teorie a výzkumu;
2. jsou měřitelné;
3. týkají se organizačního chování;
4. jsou schopné dalšího vývoje;
5. mají pozitivní dopad na udržitelný výkon (Luthans a kol., 2006).

Ukazuje se, že jedinci s vyšší úrovní psychologického kapitálu jsou na rozdíl od těch s nízkým psychologickým kapitálem schopnější řešit problémy, pravděpodobněji dosahují cílů, vykazují nižší úroveň absence v zaměstnání a při studiu, jsou kreativnější a jsou méně ve stresu, což ovlivňuje jejich celkový wellbeing (Newman a kol., 2014).

2.3.1 Pocit naděje

Naděje je definována jako pozitivní motivační stav vyplývající z pocitu úspěšného jednání. Lze ji rozvíjet přesným stanovením cílů, krizovým plánováním a připraveností (Youssef-Morgan a kol., 2015).

Jedinci s vysokou mírou naděje vykazují větší energii zaměřenou na cíl a pravděpodobněji si najdou alternativní cesty k dosažení svých cílů (Newman a kol., 2014). Mimo to jsou tito lidé ve větší psychické pohodě, lépe spí a jsou celkově zdravější (Murphy, 2023).

2.3.2 Důvěra v sebe sama

Důvěra v sebe sama neboli sebeúčinnost je víra člověka v jeho schopnosti (Youssef-Morgan, 2015). Dokáže predikovat úspěch člověka. Je silným determinantem jeho úsilí, vytrvalosti, strategie i pracovního výkonu (Heslin a Klehe, 2006).

Jedinci s vysokou sebeúčinností obecně více důvěřují svým schopnostem kontrolovat výsledky a uspět při řešení obtížných situací (Newman a kol., 2014).

Sebeúčinnost lze rozvíjet například postupným plněním úkolu, kdy si rozdělíme obtížný úkol na malé kroky a postupujeme od nejjednoduššího k nejtěžšímu. Počáteční úspěch nás namotivuje a tato získaná motivace pak přispěje ke splnění úkolu. Další úspěšnou strategií může být, když jedinec vidí někoho nebo si představuje sám sebe, jak daný úkol úspěšně plní (Heslin a Klehe, 2006).

2.3.3 Psychická odolnost

Odolnost je rozvinutelná schopnost vytrvat i v případě konfliktu, výzvy, selhání nebo i zvýšené odpovědnosti. Jde zkrátka o to přizpůsobit se měnícím a stresujícím životním podmínkám. Odolnost lze rozvíjet prohloubením fyziologických, kognitivních, afektivních a sociálních schopností, řízením rizikových faktorů a usnadněním různých adaptačních procesů (Youseff-Morgan a kol., 2015).

2.3.4 Optimismus

Optimismus je zobecněný pozitivní pohled nebo očekávání. Vysvětluje pozitivní události z hlediska osobních, trvalých a všudypřítomných příčin a negativní události jako vnější, dočasné a specifické pro danou situaci (Youseff-Morgan a kol., 2015). Lidé s vysokou mírou optimismu si vytvářejí pozitivní očekávání, která je motivují k dosažení cílů a řešení obtížných situací (Newman a kol., 2014). Vztahy mezi optimismem a žáaducími výsledky byly empiricky prokázány (Youseff-Morgan a kol., 2015).

2.4 Sebenaplnující proroctví

Sebenaplnující proroctví je falešná víra či domněnka, která vede k vlastnímu naplnění. V procesu dochází k tomu, že jedna osoba (vnímající) musí mít falešnou představu o druhé osobě (cíl). Učitel může například podceňovat schopnosti studenta tím, že věří, že student je méně schopný, než ve skutečnosti je. Dále platí, že vnímající se musí k cíli chovat způsobem, který odpovídá jeho falešnému přesvědčení. Učitel, který podceňuje studentovy schopnosti, by se musel chovat ke studentovi tak, jako by mu ty schopnosti opravdu chyběly, nejspíš by studenta neoslovoval, trávil by s ním málo času a zařadil by ho do horší skupiny. Nakonec musí cíl reagovat na celou situaci tím, že domněnku potvrdí. Student, se kterým se zachází, jako by mu chyběly požadované schopnosti a dovednosti, se učí méně než ostatní žáci ve třídě, čímž se potvrdí učitelovo původně falešné přesvědčení (Madon a kol, 2011).

2.4.1 Pygmalion efekt

Pygmalion efekt, také známý jako Rosenthalův efekt, popisuje jev, kdy mohou vysoká očekávání v určité sféře snažení přinést lepší výkon. Robert Rosenthal a Lenore Jacobson zkoumali, jak mohou očekávání pedagogů ovlivnit výkony žáků (Perera, 2023).

Rosenthal a Jacobson popsali experiment, ve kterém řekli skupině učitelů základních škol, že inteligenční test identifikoval některé z jejich studentů jako „pozdě kvetoucí“. Učitelům bylo řečeno, aby očekávali, že tito studenti v příštím roce „rozkvetou“ a předčí ostatní spolužáky. Ve skutečnosti byly tyto děti vybrány náhodně (White a Locke, 2000). Na „kvetoucí“ žáky se učitelé zaměřovali mnohem víc než na zbytek skupiny. Častěji je vyvolávali a poskytovali jim komplexnější zpětnou vazbu, když udělaly chybu (Perera, 2023). Na konci roku byl test inteligence studentům zadán znovu. Zatímco na začátku roku měli označení žáci a zbytek kontrolovaných žáků stejné průměrné skóre, při druhém testování bylo průměrné skóre žáků označených jako „pozdě kvetoucí“ výrazně vyšší než u zbytku kontrolované skupiny (White a Locke, 2000). Výsledek studie naznačoval, že očekávání učitelů, která změnila to, jak s dětmi zacházejí, ovlivnila jejich schopnosti (Perera, 2023).

2.4.2 Galatea efekt

Galatea efekt funguje na podobném principu jako Pygmalion efekt. Vysoká očekávání vedou k lepším výkonům. Zásadní rozdíl mezi těmito dvěma teoriemi ale spočívá v tom, že Galatea efekt je založen na očekáváních, která má jednotlivec sám od sebe, zatímco Pygmalion efekt se se opírá o očekávání, která mají lidé od ostatních. Student pak dosahuje lepších výsledků, protože on sám věří, že to dokáže (Know the Right Difference Between Galatea and Pygmalion Effect).

2.4.3 Golem efekt

Teoretickým protějškem Pygmalion efektu je Golem efekt. Jde o jev, kdy nízká očekávání vedou k horšímu výkonu (Perera, 2023).

Zjistilo se, že když měli učitelé přirozeně nízká očekávání ohledně výkonu některých žáků, výkon těchto žáků byl pak výrazně nižší než výkon těch žáků, od nichž učitelé měli střední nebo vysoká očekávání. Golem efekt začíná zpočátku nízkými očekáváními ze strany autority, jako je učitel. Nízká očekávání způsobují, že učitel sděluje nízká očekávání studentům a neposkytuje tak kvalitní vedení. Studenti od sebe pak očekávají méně, nejsou tak motivováni, vynaloží menší úsilí, nepodají dostatečný výkon a dosahují horších výsledků. Tyto nízké výsledky posilují depresivní očekávání výkonu jak studentů, tak učitelů a posilují Golem efekt. K tomuto negativnímu sebenaplnujícímu se proroctví pravděpodobně dojde, když učitel a student přisuzují nízký výkon stabilním vnitřním rysům studentů (Rowe, O'Brien, 2002).

Učitelé by se měli negativních předpokladů a nálepkování svých studentů vyvarovat. Je důležité věřit, že každý žák může dosáhnout dobrých výsledků.

2.5 Mindset studentů

Mindset si utváříme od narození. Největší vliv na to, jaké budou naše postoje, jak budeme nahlížet na svět a především sami na sebe, mají lidé, co nám jsou nejbliž. Většinou to jsou rodiče a ve školním prostředí učitelé.

Mohlo by se zdát, že pokud má učitel růstový mindset, bude růstové myšlení předávat i žákovi. To bohužel nejde zaručit a ne každý pedagog to dokáže. Jedním z hlavních témat utváření mindsetu je chvála. Chválení je samo o sobě nesmírně důležité, je ale potřeba

chválit správně. Učitel by měl ocenit hlavně snahu, úsilí a celkově dávat důraz spíše na proces plnění úkolu, nikoli pouze na výsledek. Když učitel při chválení používá primárně výrazy typu: „jsi chytrý“, „jsi talentovaný“, „tohle ti jde, máš to v krvi“ apod., může se stát, že si žák svou inteligenci a schopnost řešit úkoly vysvětlí jako něco, co je dané a nedá se změnit. V případě neúspěchu se pak bude stydět a propadat panice, protože jemu jako chytrému člověku, by se přece mělo všechno povést. Jakákoliv práce navíc a vynakládání přílišného úsilí je pro takového žáka něco, co dělají jen ti, kteří nejsou dostatečně chytrí. Místo chvály inteligence a talentů by měl tedy žák od učitele slyšet spíše: „je vidět, že jsi tomu věnoval spoustu času“, „je znát, že jsi poctivě trénoval“, „oceňuji tvou práci, hodně ses zlepšil“ apod. Je ovšem třeba podotknout, že chválit by učitel měl, když si to žák opravdu zaslouží a vynaloží nějaké úsilí. Přílišná chvála každé maličkosti může být časem demotivující (Dweck, 2017).

Studenti, u kterých učitelé podporují autonomii, vykazují silnější růstové myšlení. Tito studenti mají totiž příležitost více přemýšlet, řešit problémy samostatně a cítí, že mají učení pod svou kontrolou. Pokud jsou naopak příliš vedeni a je jim poskytována zbytečná pomoc, mohou si myslet, že mají nízké schopnosti, které již nelze změnit (Yu a kol., 2022).

Složitým obdobím je pro studenty většinou období změn. Tím se myslí například přechod na vyšší stupeň, ať už jde o střední či vysokou školu. Studenti mají často strach z vyloučení. Chtějí být svými vrstevníky přijati. Věří, že pokud získají nějaké „nálepky“, už se jich nebudou moct zbavit. Nepřijetí a negativní nálepkování vrstevníky může vést k agresivitě, většímu stresu nebo horším akademickým výsledkům (Yeager a Dweck, 2012).

Akademické výsledky mimo jiné ovlivňuje sebeúčinnost (Campbell a kol., 2020). V akademickém kontextu se bavíme o akademické sebeúčinnosti (někdy se nepřekládá a používá se výraz *akademické self-efficacy*). Jde o to, jak moc sám student věří svým schopnostem dosáhnout dobrých výsledků. Studie trvale prokázaly, že akademická sebeúčinnost pozitivně koreluje s akademickým výkonem (Honicke a Broadbent, 2016).

Ve škole to většinou vypadá tak, že studenti s růstovým mindsetem častěji kladou otázky, vytrvávají i přes problémy, umí pracovat s chybou a jednají na základě konstruktivní

zpětné vazby. Mají také rádi výzvy, protože jsou pro ně příležitostí k učení, a chápou, že dobré výsledky vyžadují úsilí. To jim pomáhá dosáhnout akademických úspěchů. Studenti s fixním mindsetem se výzvám vyhýbají, protože se bojí, že vyjdou najevo jejich nedostatky. Vybírají si proto jen aktivity, o kterých si jsou jistí, že jim jdou. Ideálem pro ně je, když pro dobré výsledky nemusí nic dělat. Kvůli tomu pak často nejsou schopni patřičně zareagovat, když se jim do cesty postaví nějaká překážka, a snadno se vzdávají. Ve škole je zajímavá hlavně vysoké skóre u hodnocení (Campbell a kol., 2020). Ve studii využívající technologii EEG (elektroencefalografie), kde byla jednotlivcům po dokončení úkolu poskytnuta zpětná vazba, se dokonce ukázalo, že jedinci s fixním myšlením dávali největší pozor právě ve chvíli, kdy jim bylo řečeno, zda měli pravdu nebo ne, nikoli když jim byly nabídnuty strategie pro zlepšení (Kapasi a Pei, 2022).

Studenti s růstovým myšlením projevují pozitivní emoce i v obtížných situacích nebo při selháních, zatímco studenti s fixním myšlením zažívají negativní pocity a emoce, jako jsou stres, úzkost a deprese. (Campbell a kol., 2020). Problémem deprese vysokoškolských studentů se zabývala i Carol Dweck (2017). Podle ní se studenti v depresivních stavech ocitají nejvíce v únoru a březnu. V rámci zkoumání toho, jak se tedy v tomto období studenti chovají, jim dala za úkol vést si tři týdny deník, do kterého si studenti zapisovali hlavně své pocity. Potvrdilo se, že právě studenti s fixním mindsetem se v depresi ocitají častěji než studenti s růstovým mindsetem. Fixně smýšlející jedinci se totiž nedokážou od svých problémů tak snadno oprostit a berou je hlavně jako důkaz své vlastní neschopnosti. Kvůli tomuto stavu se pak méně připravují a to se odráží na jejich akademických výsledcích.

Růstové myšlení tedy jedinci umožňuje žít úspěšný a méně stresující život (Campbell a kol., 2020). Studenti s růstovým mindsetem jsou ve škole i více motivovaní (Kapasi a Pei, 2022).

2.6 Změna mindsetu

Všichni máme mindset, který je mixem jak fixního, tak růstového myšlení. Jeden typ může převažovat nebo pro různé situace používáme různé mindsety. Pro studenty vysokých škol i obecně v životě je rozhodně lepší mít růstový mindset. Pokud však převažuje mindset fixní, není to žádná tragédie. Svůj mindset totiž můžeme změnit.

Vzhledem k tomu, že růstové nastavení mysli je dnes už poměrně rozšířený pojem, lze najít spoustu tipů a rad pro jeho získání. Můžeme se inspirovat v odborné literatuře, v internetových příspěvcích apod. Zdrojů je opravdu nespočet.

Jedním ze způsobů, jak rozvinout růstové myšlení, je naučit se více o neuroplasticitě, tedy schopnosti mozku měnit se a růst. Když máme mindset, který plně věří tomu, že tréninkem a učením se nových dovedností se v mozku vyváří nové neurony a spojení mezi nimi, pravděpodobněji vynaložíme k dosažení cíle více úsilí (Davis (a), 2023).

Je důležité pochopit, jaký mindset vlastně máme, co ho spouští a jak díky němu reagujeme na různé situace. Uvědomění, že náš mindset potřebuje změnit, je samo o sobě velkým krokem k zlepšení. Je dobré svou mysl otevřít. Stejně tak, jako nemáme buď jenom fixní mindset nebo jenom růstový mindset, není ani svět jenom černý nebo bílý. Ne vše tedy zapadá do dvou kategorií a je potřeba tak nad světem uvažovat. Náš mindset je tvořen přesvědčeními, která o sobě a životě máme. Nad těmito přesvědčeními bychom měli přemýšlet, identifikovat ta, která jsou pro nás užitečná a na těch ostatních zapracovat. Velmi podstatné je také mít v životě nějaký smysl a zjistit, co pro nás znamená úspěch. V ideálním případě je úspěchem cesta, která nás naučí spoustu nových věcí, nikoli pouze cíl (Razzetti, 2019).

Jedinci s fixním mindsetem mají strach z chyb a nedostatků. Nechtějí, aby o jejich slabostech někdo věděl, protože by pak mohli přijít o svou výjimečnost nebo by se ukázalo, že nejsou dostatečně chytrí. Je třeba naučit se nedokonalosti přijímat. Máme je všichni a právě díky nim jsme jedineční. Pokud chceme získat růstové myšlení, nesmíme se bát ani výzev. Výzvy nás posouvají dál a pomáhají nám se učit. Je také důležité věnovat pozornost našim myšlenkám a v případě, že jsou negativní, se je snažit změnit na pozitivní. Dalším krokem ke změně našeho mindsetu je soustředění se na sebe. Pokud chceme něco udělat, nemusíme pokaždé čekat na souhlas ostatních. Měli bychom věřit hlavně sami sobě a především svým schopnostem. Klíčová je práce s kritikou a zpětnou vazbou. To, že nám někdo řekne, že děláme něco špatně, není rozhodně důvod k tomu vzdávat se. Naopak bychom se ze svých chyb měli poučit a kritiku brát jako nástroj, který nám pomůže a posune nás dál. Asi nejdůležitějším výrazem při učení se a osvojování si nových dovedností je slovíčko „zatím“. Zatím něco neumíme, ale při vynaložení dostatečného úsilí

a snahy se to může změnit. Někomu může učení trvat déle než jinému. V takovém případě je nutné nepanikařit a uvědomit si, že každý je jiný a rychlost není důležitá. Hlavní je vytrvat (Davis (a), 2023).

Dweck (2017) představuje čtyř-krokový plán k získání růstového mindsetu. Prvním krokem je přiznat si, že vůbec nějaký fixní mindset máme. Ve druhém kroku je třeba jej zanalyzovat, přijít na to, co jej spouští a popřemýšlet o tom, jak by se dané situace daly vyřešit lépe. Když už víme, za jakých okolností se u nás fixní myšlení objevuje, přichází na řadu další krok a tím je, že si toto „fixně smýšlející já“ pojmenujeme. Znovu jde o to, abychom si uvědomili, kdy se nás zmocňuje a proč bychom ho měli chtít změnit. Posledním, čtvrtým, krokem je učit své „fixně smýšlející já“ o růstovém myšlení, tzn. vysvětlovat mu, že na sobě chceme pracovat a toužíme zkoušet nové věci i za cenu toho, že to bude obtížné a ne vždy se nám zadaří podle našich představ. Tvrdá práce je důležitá a chyby nás posouvají vpřed, není tedy nutné mít strach z neúspěchu.

3 Praktická část

Praktická část této bakalářské práce se zaměřuje na výzkum, jeho průběh a výsledky. Nejdříve je charakterizován soubor účastníků výzkumu, vysvětlena metodika sběru dat a formulovány cíle a hypotézy výzkumu. V následující části jsou dále analyzována získaná data. Klíčovou oblastí zkoumání je mindset.

3.1 Charakteristika výzkumu

V rámci výzkumu wellbeingu vysokoškolských studentů Univerzity Karlovy byla realizována studie (Kočí, 2023), jejímž hlavním cílem bylo zjistit, jakým oblastem budování wellbeingu je třeba se v souvislosti s edukací studentů Univerzity Karlovy nejvíce věnovat. Kvantitativní výzkum byl proveden formou dotazníku, který byl vyplňován anonymně. Šetření proběhlo elektronicky ve dvou vlnách. Nejprve byl dotazník rozeslán 20. prosince 2022 a poté 4. ledna 2023. Respondenti byli primárně studenti posledního ročníku bakalářského studia na pedagogické fakultě. Po skončení sběru dat byly všechny získané odpovědi uspořádány do tabulky a uloženy v jednom souboru. Dále následovalo statistické vyhodnocení.

V dotazníku studenti nejdříve vyplnili demografické údaje (pohlaví, věk, ročník studia, studijní obor, ekonomickou situaci a stav). Následně odpověděli na otevřenou otázku „Co je pro vás wellbeing?“ a charakterizovali svůj celkový wellbeing pomocí daných výroků. Poté už přišlo na řadu hodnocení jednotlivých oblastí wellbeingu vycházejících z modelu PERMA+4. Na závěr zhodnotili studenti svou zkušenost se studiem.

Cílem této práce bylo:

1. Provést podrobnou analýzu mindsetu studentů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy včetně jeho dílčích oblastí (pocit naděje, důvěra v sebe sama, psychická odolnost, optimismus, orientace na budoucnost, růstové nastavení mysli).
2. Ověřit, zda platí hypotéza: Studenti, kteří dosahují vyšší hodnoty v oblasti mindsetu, jsou v životě spokojenější.

3.2 Analýza a interpretace výzkumu

3.2.1 Výzkumný vzorek

S vyplněním dotazníku bylo osloveno celkem 610 studentů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, z nichž se nakonec šetření zúčastnilo 94. Procentuální úspěšnost množství odpovědí je tedy 15,6. Zapojilo se 78 žen a 16 mužů. Nejmladšímu respondentovi bylo 20 let, nejstaršímu 29. Věkový průměr celé skupiny byl 22,2 let a nejpočetnější skupinou byli jedinci ve věku 21 a 22 let (podrobně zachycuje tabulka 1). Jednalo se výhradně o jedince studující v prezenční formě, 5 v druhém ročníku a 89 ve třetím ročníku. Byly zastoupeny jak obory pedagogické připravující na činnost učitele, tak i obory psychologické s doplněním o speciální pedagogiku.

Tabulka 1: Věk respondentů

Věk	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Počet respondentů	1	36	36	11	2	1	2	3	1	1

Následující tabulka zobrazuje, jak studenti odpovídali v otázce ekonomické situace.

Tabulka 2: Ekonomická situace

Ekonomická situace	Dobrá	Přiměřená	Nepřiměřená
Počet odpovědí	43	48	3

V procentech: 45,7 % studentů označilo svou ekonomickou situaci jako dobrou, 51,1 % jako přiměřenou a 3,2 % cítí, že jejich ekonomická situace je nepřiměřená.

Odpovědi jsou subjektivní. Co se jednomu respondentovi zdá, jako dobrá finanční situace, může jinému připadat jako nepřiměřená atd. Nevíme ani, zda jsou studenti finančně nezávislí a žijí se sami nebo jsou závislí na příjmech rodičů.

U stavu odpovídali studenti takto:

Tabulka 3: Stav

Stav	Svobodná Svobodný	Ve vztahu	Vdaná Ženatý	Rozvedená Rozvedený
Počet odpovědí	45	48	1	0

V procentech: 47,9 % uvedlo, že jsou svobodní, 51,1 % je ve vztahu a 1,1 % je vdaných/ženatých. Nikdo z respondentů nebyl v době výzkumu rozvedený.

3.2.2 Hodnocení subjektivního wellbeingu

V této části dotazníku studenti postupně zhodnotili výroky:

1. Ve většině ohledů se můj život blíží mému ideálu.
2. Moje životní podmínky jsou výborné.
3. Jsem spokojený se svým životem.
4. Dosud jsem získával ty důležité věci, které v životě chci.
5. Kdybych svůj život mohl prožít ještě jednou, téměř nic bych nezměnil.

U každého výroku měli studenti na výběr ze škály odpovědí: zcela souhlasím; souhlasím; spíše souhlasím; ani nesouhlasím, ani souhlasím; spíše nesouhlasím; nesouhlasím; zcela nesouhlasím. Tabulka 4 ukazuje, jak studenti odpovídali.

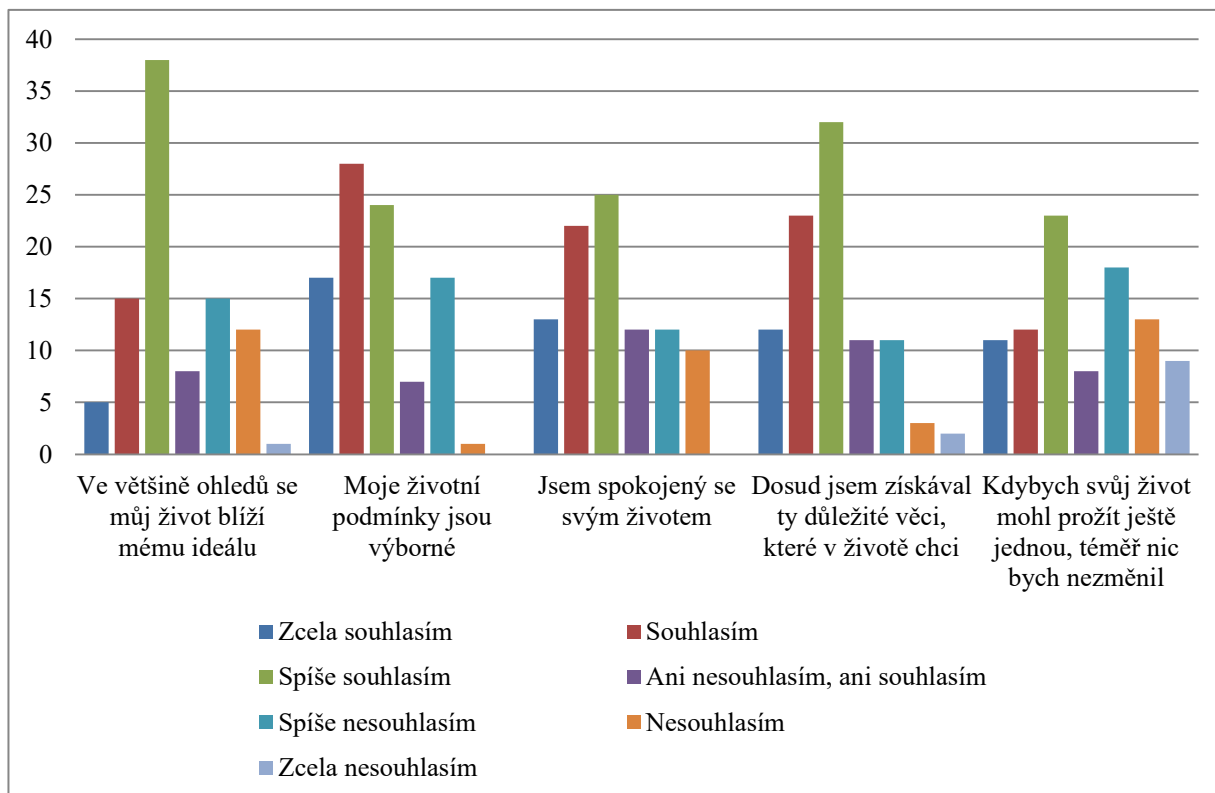
Tabulka 4: Hodnocení subjektivního wellbeingu

	Výrok 1	Výrok 2	Výrok 3	Výrok 4	Výrok 5
Zcela souhlasím	5	17	13	12	11
Souhlasím	15	28	22	23	12
Spíše souhlasím	38	24	25	32	23
Ani nesouhlasím, ani souhlasím	8	7	12	11	8
Spíše nesouhlasím	15	17	12	11	18
Nesouhlasím	12	1	10	3	13

Zcela nesouhlasím	1	0	0	2	9
--------------------------	---	---	---	---	---

Pro větší přehlednost jsou údaje přeneseny ještě do grafu.

Graf 1: Hodnocení subjektivního wellbeingu



Z výsledků vyplývá, že studenti hodnotili všechny výroky převážně pozitivně. U všech tedy převažovala skupina odpovědí: zcela souhlasím, souhlasím, spíše souhlasím.

Nejlépe dopadl výrok 2 (moje životní podmínky jsou výborné), kde poskytlo pozitivní hodnocení 73,4 % tázaných studentů. Nejméně souhlasili respondenti s výrokem 5 (kdybych svůj život mohl prožít ještě jednou, téměř nic bych nezměnil), který negativně (odpovědi: spíše nesouhlasím, nesouhlasím, zcela nesouhlasím) ohodnotilo 42,6 % studentů. Jedná se také o jediný výrok, u kterého pozitivní hodnocení nepřesáhlo většinu. Odpovědi zcela souhlasím, souhlasím nebo spíše souhlasím označilo 48,9 % respondentů. Zbýlých 8,5 % zaškrtlo jako odpověď: ani nesouhlasím, ani souhlasím.

U výroků 1 (ve většině ohledů se můj život blíží blízkému ideálu), 3 (jsem spokojený se svým životem), 4 (dosud jsem získával ty důležité věci, které v životě chci) a 5 (kdybych svůj život mohl prožít ještě jednou, téměř nic bych nezměnil) studenti nejčastěji volili: spíše souhlasím. Nejčastější odpověď u výroku 2 (moje životní podmínky jsou výborné) bylo: souhlasím.

Nejméně četným bylo napříč všemi výroky hodnocení: zcela nesouhlasím. U výroků 2 (moje životní podmínky jsou výborné) a 3 (jsem spokojený se svým životem), tak dokonce neodpověděl ani jeden student.

3.2.3 Hodnocení oblasti mindsetu

Po vyplnění kratší demografické části dotazníku přišla na řadu ta hlavní část a to hodnocení základních prvků wellbeingu vycházejících z modelu PERMA+4 (pozitivní emoce, zaujetí, vztahy, smysluplnost, úspěch, fyzické zdraví, mindset, prostředí a ekonomické zabezpečení). Hodnocení každé oblasti spočívalo v posouzení několika dílčích témat (celkem 67).

Každá položka měla být studenty ohodnocena na škále od 0 do 10. Hodnota, kterou studenti zaškrtnli, měla odpovídat tomu, kde se na pomyslném žebříku (s tím, že 0 je nejhorší a 10 nejlepší možná situace) v rámci dané oblasti nachází.

V této práci se budu zabývat pouze hodnocením mindsetu. Dílčí témata mindsetu, jež měli studenti posoudit, byla:

1. Pocit naděje (*hope*)
2. Důvěra v sebe sama (*self-efficacy*)
3. Psychická odolnost (*resiliency*)
4. Optimismus (*optimism*)
5. Orientace na budoucnost (*future orientatioin*)
6. Růstové nastavení mysli (*growth mindset*)

Četnost odpovědí u jednotlivých témat na škále od 0 do 10 znázorňuje následující tabulka:

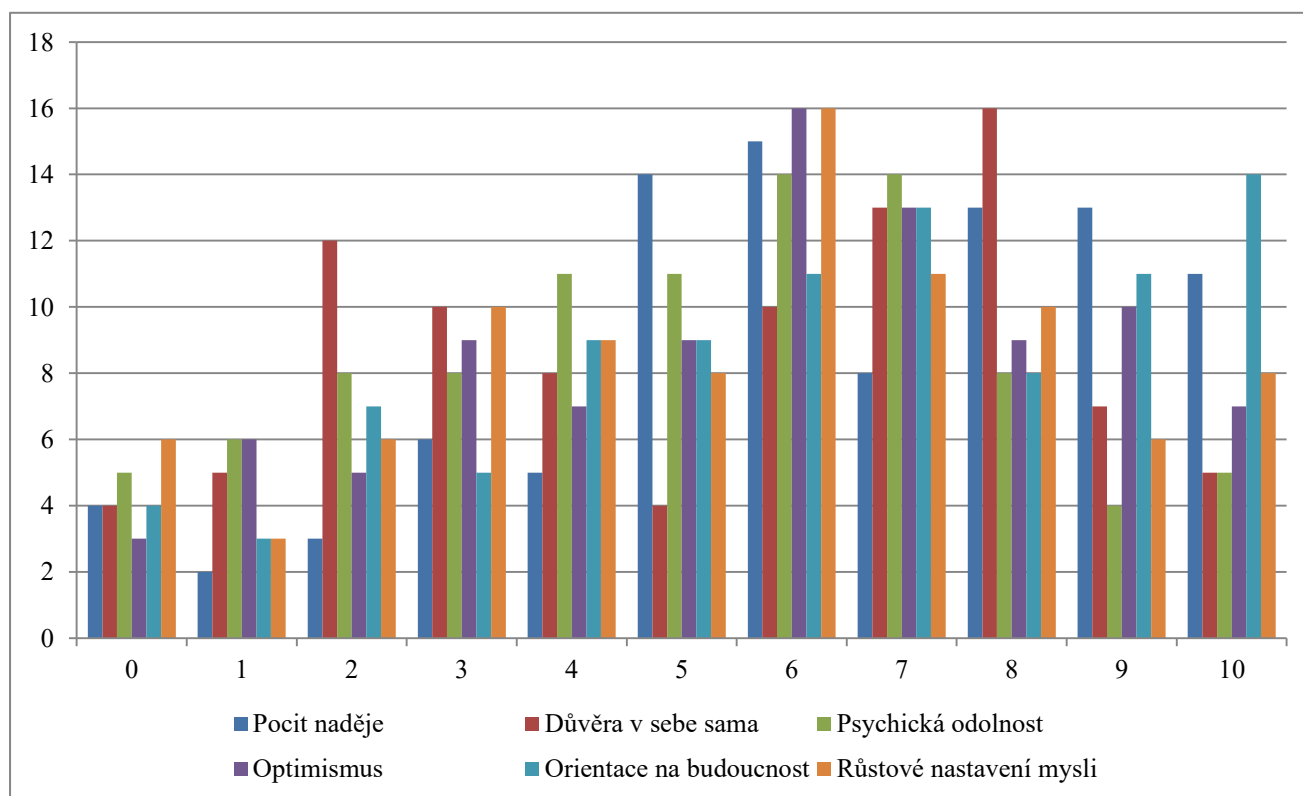
Tabulka 5: Dílčí témata mindsetu – četnost hodnocení

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pocit naděje	4	2	3	6	5	14	15	8	13	13	11
Důvěra v sebe sama	4	5	12	10	8	4	10	13	16	7	5
Psychická odolnost	5	6	8	8	11	11	14	14	8	4	5
Optimismus	3	6	5	9	7	9	16	13	9	10	7
Orientace na budoucnost	4	3	7	5	9	9	11	13	8	11	14
Růstové nastavení mysli	6	3	6	10	9	8	16	11	10	6	8
Celkem	26	25	41	48	49	55	82	72	64	51	50

Pro lepší představu jsou výsledky přeneseny do grafu:

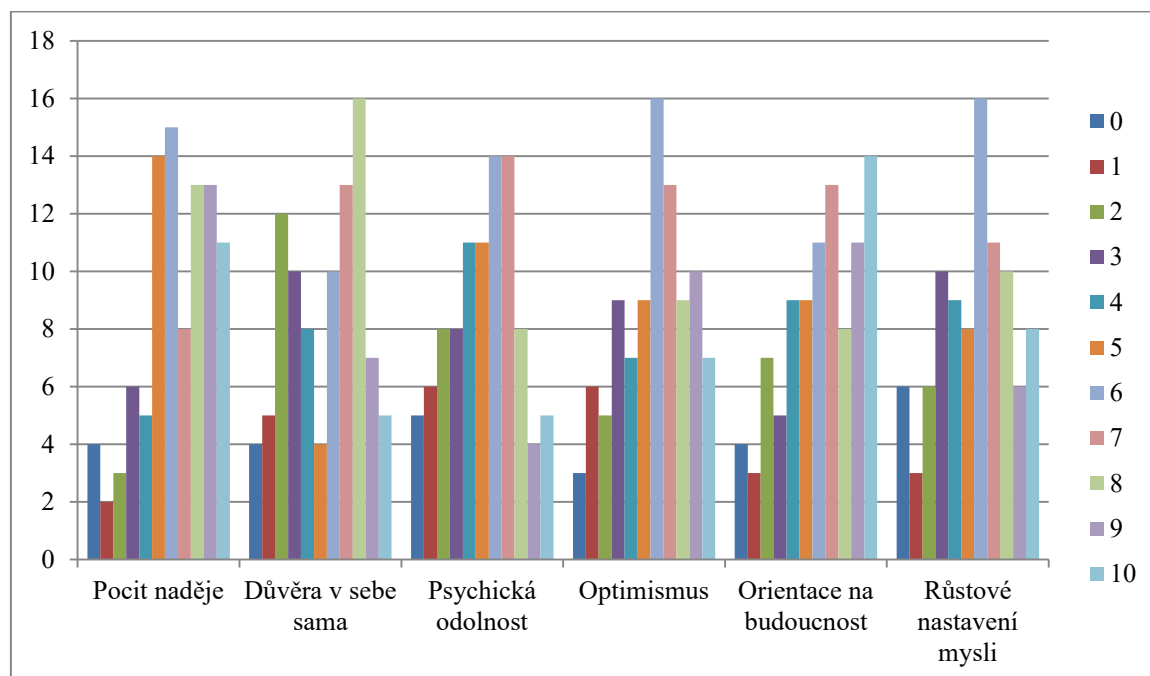
Graf 2: Četnost bodového hodnocení v dílčích oblastech mindsetu



Při hodnocení využili respondenti celou škálu od 0 do 10. V žádné oblasti mindsetu nebyla hodnota, kterou by neoznačili minimálně dva studenti. Napříč všemi dílčími tématy jedinci nejčastěji uváděli, že na žebříčku 0 (nejhorší možná situace) až 10 (nejlepší možná situace) se nacházejí na hodnotě 6. Druhou nejčastěji volenou odpovědí byla hodnota 7 a na třetím místě skončila hodnota 8. Nejméně označovanou pak byla hodnota 1. Z výsledků vyplývá, že celkově se studenti nacházeli spíše v té lepší polovině, což můžeme označit jako pozitivní jev. Podíváme-li se na krajní hodnoty 0 a 10, u 10 je výrazně vyšší četnost. 10, tedy nejlepší možnou situaci, uváděli studenti nejčastěji u oblasti orientace na budoucnost, kde ji označilo 14 studentů. Naopak 0, nejhorší možná situace, se nejčastěji vyskytovala u růstového nastavení mysli, kde ji jako svou odpověď zvolilo 6 respondentů. Nejvíce nerozhodní (tzn., volili hodnotu 5) byli studenti u oblasti pocit naděje, kde tak odpovědělo 14 jedinců. Nejméně nerozhodní byli naopak u oblasti důvěra v sebe sama (pouze 4 studenti).

Pro přehlednější shrnutí jednotlivých dílčích oblastí mindsetu slouží graf 3.

Graf 3: Dílčí oblasti mindsetu



Nejčastěji volenou hodnotou oblasti pocit naděje byla 6 (15 studentů), nejméně označovali respondenti 1 (2 studenti). Důvěra v sebe sama byla nejčastěji hodnocena 8 (16 studentů)

a nejméně 0 a 5 (shodně po 4 studentech). U psychické odolnosti byly nejčetnějšími hodnotami 6 a 7 (shodně po 14 studentech), nejméně respondenti označovali 9 (4 studenti). U optimismu se v nejvyšší četnosti vyskytovala hodnota 6 (16 studentů) a v nejmenší hodnota 0 (3 studenti). Orientace na budoucnost ukázala, že nejčastěji volili jedinci hodnotu 10 (14 studentů) a naopak nejméně studentů (3) označilo hodnotu 1. V oblasti růstového nastavení mysli zaškrtovali respondenti nejčastěji 6 (16 studentů), nejméně jich zvolilo 1 (3 studenti).

Jak studenti v průměru hodnotili jednotlivá témata mindsetu ukazuje tabulka 6.

Tabulka 6: Průměrné hodnocení jednotlivých oblastí mindsetu

	Pocit naděje	Důvěra v sebe sama	Psychická odolnost	Optimismus	Orientace na budoucnost	Růstové nastavení mysli
Průměr	6,3	5,4	5,1	5,7	6,1	5,5

Podle výsledků výzkumu dosahovali studenti nejvyšší hodnoty v oblasti naděje, konkrétně 6,3. Nejhůře na tom naopak byli s psychickou odolností, kde byla průměrná hodnota 5,1. Může to být způsobeno tím, že studium vysoké školy je psychicky velmi náročné. Jedná se opravdu o velkou zátěž, obzvláště ve zkuškovém období. Mnoho studentů také souběžně se studiem již vykonává nějaké zaměstnání, což se na psychice může také podepsat. Otázka na pracovní činnost se však v dotazníku neobjevila, jen by to teoreticky mohl být jeden z důvodů.

Vezmeme-li to sestupně, tak nejlépe vyhodnocena byla oblast pocitu naděje, na druhém místě byla orientace na budoucnost, na třetím optimismus, na čtvrtém růstové nastavení mysli, na pátém důvěra v sebe sama a na posledním šestém místě pak psychická odolnost.

Jak je vidět, mezi nejvyšší (6,3) a nejnižší (5,1) hodnotou moc velký rozdíl nebyl. Všechny zkoumané oblasti byly na podobné úrovni. Vzhledem ke škále 0 až 10 se také všechny hodnoty dostaly nad polovinu (hraniční hodnota 5,0). Výsledky ve všech zkoumaných oblastech byly tedy nadprůměrné.

3.2.4 Subjektivní wellbeing a mindset

V předchozích dvou kapitolách byly zvláště analyzovány subjektivní wellbeing a mindset. Nyní se podíváme na to, jak spolu vzájemně souvisí a zda platí, že vyšší hodnoty v oblasti mindsetu odpovídají i větší celkové spokojenosti, tedy wellbeingu.

Nejdříve bylo u každého studenta nutné získat jednu konkrétní hodnotu celkového wellbeingu, která byla pak porovnáвана s hodnoceními v oblasti mindsetu. Hodnota pro celkový wellbeing byla zjištěna zprůměrováním hodnot, které byly přiřazeny ke slovním odpovědím na výroky (výrok 1: ve většině ohledů se můj život blíží mému ideálu; výrok 2: moje životní podmínky jsou výborné; výrok 3: jsem spokojený se svým životem; výrok 4: dosud jsem získával ty důležité věci, které v životě chci; výrok 5: kdybych svůj život mohl prožít ještě jednou, téměř nic bych nezměnil) ohledně subjektivního wellbeingu v úvodní demografické části dotazníku. Hodnoty byly přiřazeny následovně: 0 = zcela nesouhlasím; 1 = nesouhlasím; 2 = spíše nesouhlasím; 3 = ani nesouhlasím, ani souhlasím; 4 = spíše souhlasím; 5 = souhlasím; 6 = zcela souhlasím.

Po tom, co byla u každého respondenta vypočítána průměrná hodnota (zaokrouhlena na 1 desetinné místo) jeho wellbeingu, byli jedinci podle těchto hodnot rozděleni do skupin následovně:

1. Zcela nespokojeni: 0 až 0,4
2. Nespokojeni: 0,5 až 1,4
3. Spíše nespokojeni: 1,5 až 2,4
4. Ani nespokojeni, ani spokojeni: 2,5 až 3,4
5. Spíše spokojeni: 3,5 až 4,4
6. Spokojeni: 4,5 až 5,4
7. Zcela spokojeni: 5,5 až 6,0

Četnost respondentů v jednotlivých skupinách celkové spokojenosti čili wellbeingu zaznamenává tabulka 7.

Tabulka 7: Celková spokojenost studentů – četnost

	Skupina 1	Skupina 2	Skupina 3	Skupina 4	Skupina 5	Skupina 6	Skupina 7
--	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

Počet	0	6	11	20	30	24	3
--------------	---	---	----	----	----	----	---

Z tabulky je patrné, že nejpočetnější byla skupina 5 (spíše spokojeni) s 30 studenty. Dále následovaly sestupně skupina 6 (spokojeni) s 24 studenty, skupina 4 (ani nespokojeni, ani spokojeni) s 20 student, skupina 3 (spíše nespokojeni) s 11 studenty, skupina 2 (nespokojeni) s 6 studenty a skupina 7 (zcela spokojeni) s 3 studenty. Skupině 1 (zcela nespokojeni) nevyhovoval průměrovou hodnotou celkové spokojenosti ani jeden respondent. Zůstala tedy prázdná.

V procentech: 31,9 % respondentů bylo v době dotazníkového šetření v životě spíše spokojeno, 25,5 % bylo spokojeno, 11,7 % se zařadilo do skupiny spíše nespokojených, 6,4 % bylo nespokojeno, 3,2 % bylo spokojeno a zbývajících 21,3 % bylo neutrální.

Pokud bychom 94 tázaných studentů rozdělili pouze do tří skupin na celkově spokojené (zcela spokojeni, spokojeni, spíše nespokojeni), neutrální (ani nespokojeni, ani spokojeni) a celkově nespokojené (zcela nespokojeni, spíše nespokojeni, nespokojeni), výsledky v procentech by vypadaly následovně: 60,6 % respondentů bylo celkově spokojených, 18,1 % celkově nespokojených a 21,3 % bylo tedy neutrální. Nadprůměrná většina studentů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, je tedy celkově spokojená.

Po získání jedné hodnoty celkové spokojenosti (wellbeingu) každého jedince byla také u každého studenta určena jedna hodnota pro mindset (zprůměrováním hodnot v oblastech: pocit naděje, důvěra v sebe sama, psychická odolnost, optimismus, orientace na budoucnost a růstové nastavení mysli). Pro každou skupinu, do které byli respondenti zařazeni, byla pak zprůměrováním určena hodnota mindsetu. Výsledné hodnoty jsou uspořádány v tabulce 8.

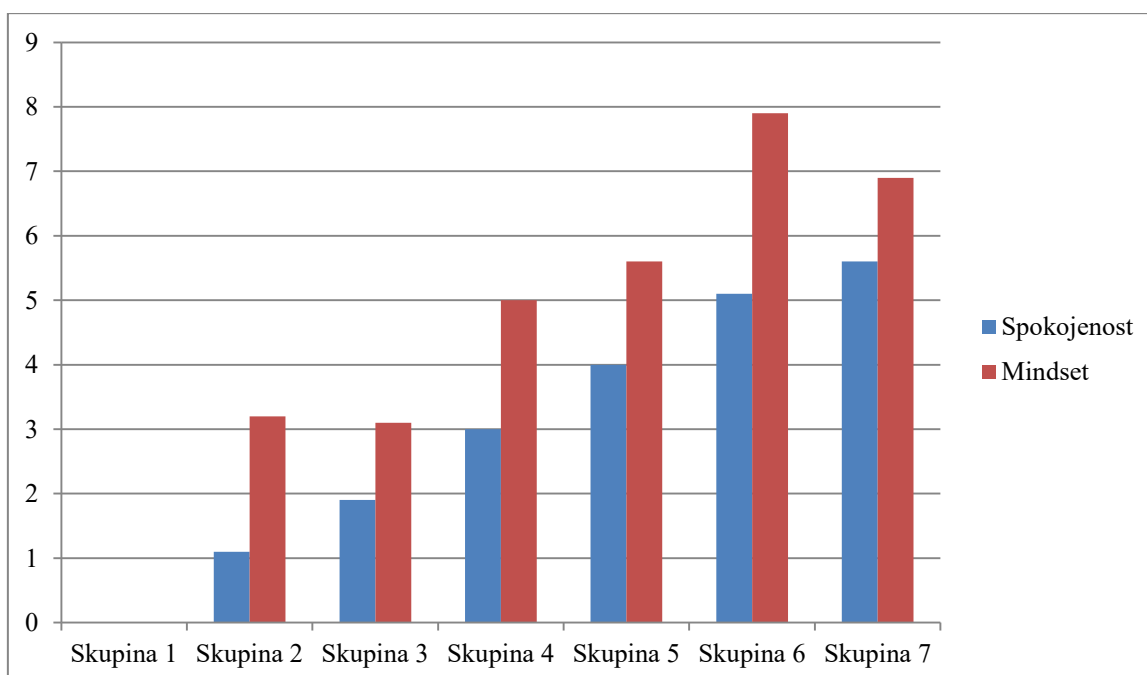
Tabulka 8: Mindset ve vztahu s celkovou spokojeností

	Průměrná hodnota spokojenosti	Průměrná hodnota mindsetu
Skupina 1	-	-
Skupina 2	1,1	3,2
Skupina 3	1,9	3,1

Skupina 4	3,0	5,0
Skupina 5	4,0	5,6
Skupina 6	5,1	7,9
Skupina 7	5,6	6,9

Vztah mezi celkovou spokojeností a mindsetem zachycuje také graf 4.

Graf 4: Celková spokojenost a mindset



Pokud by platilo, že se zvyšující spokojeností stoupá i mindset, byla by hodnota mindsetu dané skupiny vždycky vyšší než hodnota každé předchozí skupiny (vycházíme z pořadí v grafu 4). Nejnížší hodnotu mindsetu by tak měla mít skupina 2, protože skupina 1 je prázdnou množinou, a nejvyšší hodnotu pak skupina 7.

Skupina 1 (zcela nespokojeni) byla vzhledem k tomu, že do ní na základě hodnot nepatřil ani jeden respondent, neměřitelná. Skupina 2 (nespokojeni) vykazovala průměrnou hodnotu mindsetu 3,2. Skupina 3 (spíše nespokojeni), měla průměrnou hodnotu mindsetu nižší než skupina předchozí, konkrétně 3,1. Mindset skupiny 4 (ani nespokojeni, ani spokojeni) byl na vyšší hodnotě než předchozí skupiny, konkrétně 5,0. Skupina 5 (spíše

spokojeni) se pohybovala na hodnotě mindsetu 5,6 a skupina 6 na hodnotě 7,9. Průměrná hodnota mindsetu skupiny 7 (zcela spokojeni) byla 6,9 a tedy nižší než u skupiny 6.

Co se mindsetu týče, nejlépe na tom tedy byla skupina 6 (spokojeni), zatímco nejhůře dopadla skupina 3 (spíše nespokojeni).

Podle hypotézy: „studenti, kteří dosahují vyšší hodnoty v oblasti mindsetu, jsou v životě spokojenější“ by podle získaných dat v oblasti mindsetu měla největší spokojenosti dosahovat skupina 6 a nejméně spokojená by pak byla skupina 3. Ve výsledcích tohoto výzkumu však jako nejspokojenější vystupuje skupina 7 a jako nejméně spokojená skupina 2. Tento výzkum hypotézu nepotvrdil.

Tyto výsledky mohou být způsobeny různou velikostí skupin. Zatímco největší skupina čítá 30 členů, ta nejmenší (nebereme-li v úvahu prázdnou skupinu) má pouze 3. Pokud by byly skupiny vyrovnané, tzn., že by do nich patřil stejný počet respondentů, výsledky by pravděpodobně byly jiné.

3.3 Diskuze

Analýza mindsetu v rámci jeho determinantů ukázala, že studenti Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy nejvíce pociťují naději. Ve velké míře tedy hledají různé způsoby, jak dosáhnout svých cílů, a věří, že se jim to povede. Nejnižší hodnotu naopak ukazovala oblast psychické odolnosti, což vzhledem k vysoké náročnosti spojené s vysokoškolským studiem nebylo až tak překvapivé. Studenti se pod tlakem často hrouťí, obzvláště ve zkouškovém období. Nedokážou potom vytrvat ve svém snažení, vzdávají se a odkládají zkoušky. S tím souvisí víra v sebe sama, která z hodnocení vyšla o trochu lépe než již zmíněná psychická odolnost. V té „lepší“ polovině výsledků se pak mimo již zmíněného pocitu naděje nachází orientace na budoucnost a růstové nastavení mysli. Orientace na budoucnost je nesmírně důležitá. Znamená, že studenti o budoucnosti přemýšlí a podle toho jednají. Studenti pedagogické fakulty, obzvláště pokud jsou v posledním ročníku, už jistě přemýšlí nad tím, co budou dělat po skončení školy nebo si představují, jak z nich v budoucnu budou učitelé. Pro studenty univerzit by bylo nejlepší, kdyby disponovali růstovým nastavením mysli. Průměrná hodnota této oblasti 5,5 ale ukazuje pouze lehký nadprůměr. Univerzitní prostředí je velmi konkurenční a je

těžké v něm růstový mindset podporovat. Jedinci se často příliš upínají na výsledky a hodnocení testů než na samotný proces učení. Častokrát se stává, že student si chce jen „odškrtnout“ další předmět a po jeho splnění už si z něho nic nepamatuje. Problémem může být také to, že studenti nejsou v oblasti nastavení mysli dostatečně vzděláváni a o tom, že existuje nějaké fixní a růstové myšlení se poprvé dozvídají ve třetím ročníku v rámci předmětu společného základu.

Celkově se ve všech oblastech mindsetu jednalo o nadprůměrné hodnoty. Žádná ale nijak výrazně nevybočovala a všechny byly v rozmezí 5,1 až 6,3 (na škále od 0 do 10). Co se týče samotného bodování ze strany respondentů, nejčastěji užívanou hodnotou napříč všemi oblastmi byla 6 (uděleno celkem 82). Zajímavé je srovnání mezi hodnotami 0 (uděleno celkem 26) a 10 (uděleno celkem 50). Pokud bychom se chtěli zaměřit na každého studenta zvlášť, tak byly většinou jednotlivým oblastem udělovány hodnoty, které se na škále nacházely blízko u sebe.

Přestože se všechny hodnoty umístily nad průměrem, je zde stále značné místo pro zlepšení. Školy by mohly nabízet kurzy kultivace mindsetu a vzdělávat studenty o tom, jak vlastně mysl funguje a jak může například ovlivňovat jejich celkový wellbeing nebo akademické výsledky. Samy učitelé by pak měli studentům ukazovat, že věří v jejich schopnosti. Neměli by je nálepkovat. Navrhuji také provést více studií, tentokrát s větším množstvím respondentů. Výzkumu se z oslovených 610 studentů zúčastnilo „jenom“ 94, z toho 78 byly ženy. Zajímalo by mě, jak by vypadalo porovnání mezi hodnotami mužů a žen a zda by mezi nimi byl vůbec nějaký rozdíl.

Co se týče analýzy vztahu mezi mindsetem a wellbeingem, zkoumalo se, zda platí, že studenti, kteří dosahují vyšší hodnoty v oblasti mindsetu, jsou v životě spokojenější. Respondenti byli podle hodnoty celkové spokojenosti rozděleni do sedmi skupin od zcela nespokojených po zcela spokojené. U každé skupiny pak byla vypočítána i průměrná hodnota mindsetu. Tyto hodnoty byly pak porovnány se spokojeností studentů. U dvou skupin nastalo, že přestože na tom studenti v oblasti mindsetu byli lépe než jiná skupina, hodnota jejich celkové spokojenosti byla nižší.

Na vině je nejspíše až příliš velký počet skupin. 94 studentů bylo podle spokojenosti nerovnoměrně rozděleno do sedmi skupin. Nastalo pak, že v jedné skupině bylo

30 studentů, v jiné 3 a do jedné dokonce hodnotově nezapadl nikdo. V tak malých množinách se pak průměrná hodnota celé skupiny snadno zkreslí. Výsledky by byly jistě přesnější, pokud by dotazník vyplnilo víc lidí. Byly by pak větší skupiny a výsledky by danou hypotézu nejspíše potvrdily. Je však nutné podotknout, že se jednalo o menší odchylky a z grafu se dá i tak krásně vyčíst, že s vyšší hodnotou mindsetu se spokojenost (wellbeing) s občasnými malinkými výkyvy opravdu zvyšuje.

Ideální by bylo provést výzkum znovu, tentokrát s více respondenty. Zajímavé by také bylo požádat stejnou skupinu studentů o vyplnění stejného dotazníku za rok a zkoumat, jestli a jak moc se jejich wellbeing změnil, nebo provést jedno šetření mimo zkouškové období a druhé během zkouškového období. S výjimkou 5 studentů se jednalo o studující třetího ročníku. Oborově byla skupina velmi různorodá. Zajímavá by mohla být analýza wellbeingu u jednotlivých oborů, kdy bychom porovnávali výsledky a zjišťovali, na jakém oboru jsou spokojenější studenti.

Přestože wellbeing se pomalu dostává do podvědomí českého školství, je to u nás stále poměrně neprobádaná oblast a výzkumy jsou spíše v začátcích. Výzkum podobného charakteru jako provedla v rámci diplomové práce studentka Univerzity Karlovy Petra Koldová. Výzkum se zabýval wellbeingem, školní úspěšností a mindsetem na českých vysokých školách. Šetření proběhlo v elektronické podobě formou dotazníku, bylo anonymní a zúčastnilo se ho celkem 400 jedinců (330 žen, 67 mužů, 3 uvedli „jiné“). 38 % respondentů byli studenti Univerzity Karlovy. Koldová uvádí, že průměrná hodnota spokojenosti studentů se životem je nadprůměrná. Využívá také stejné otázky celkové spokojenosti, jako byly použity i v demografické části dotazníku, který byl vyhodnocován v této práci. Koldová došla ve své práci k velmi podobným výsledkům (Koldová, 2022).

Závěr

Tato bakalářská práce se věnovala tématu mindsetu vysokoškolských studentů jako klíčové oblasti wellbeingu. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou část a praktickou část.

Teoretická část přibližuje pojem wellbeing a jeho determinanty na základě modelu PERMA+4. Nejříve se práce věnuje definici zdraví a postupně přes spojitost s pozitivní psychologií přechází k wellbeingu. Jsou představeny různé definice wellbeingu a možnosti, jak wellbeingu dosáhnout. Krátce jsou představeny jednotlivé základní stavební kameny wellbeingu podle modelu PERMA+4. Nastíněn je i možný způsob měření. Druhá polovina teoretické části se soustředí na mindset neboli nastavení mysli a témata, která s ním souvisí. Zabývá se především rozdílem mezi růstovým nastavením mysli a fixním nastavením mysli. Stručně se práce zaměřuje na orientaci na budoucnost, psychologický kapitál a jeho prvky (pocit naděje, víra v sebe sama, psychická odolnost, optimismus). Představuje i strategie, jak dosáhnout růstového nastavení mysli a žít tak spokojenější život.

Prvním cílem praktické části bylo podrobně zanalyzovat mindset vysokoškolských studentů a jeho jednotlivé prvky. Druhým cílem bylo porovnat hodnoty mindsetu s celkovou životní spokojeností a zjistit, zda platí, že studenti, kteří dosahují v oblasti mindsetu vyšších hodnot, jsou celkově spokojenější.

Do výzkumu se zapojilo 94 studentů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Ukázalo se, že nejvyšších hodnot dosahovali studenti v oblasti pocit naděje. Nejhůře na tom byli s psychickou odolností. Prokázalo se také, že s růstajícími hodnotami mindsetu, roste i celková životní spokojenost. Wellbeing studentů se ukázal jako lehce nadprůměrný.

Cíle práce byly splněny.

Seznam použitých informačních zdrojů

ANDERSON, Donnah L. a Anne P. GRAHAM, 2015. Improving student wellbeing: having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement* [online]. 27(3), 348-366 [cit. 2023-06-06]. ISSN 0924-3453. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336>

ASPINWALL, Lisa G., 2005. The Psychology of Future-Oriented Thinking: From Achievement to Proactive Coping, Adaptation, and Aging. *Motivation and Emotion* [online]. 29(4), 203-235 [cit. 2023-07-08]. ISSN 0146-7239. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9013-1>

BLATNÝ, Marek, 2010. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

CABRERA, Victoria a Stewart I. DONALDSON, 2023. PERMA to PERMA+4 building blocks of well-being: a systematic review of the empirical literature. *The Journal of Positive Psychology* [online]. 1-20 [cit. 2023-05-24]. ISSN 1743-9760. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2208099>

CAMPBELL, Janine Anne a Ingrid Midteide LØKKEN, 2023. Inside Out: A Scoping Review on Optimism, Growth Mindsets, and Positive Psychology for Child Well-Being in ECEC. *Education Sciences* [online]. 13(1) [cit. 2023-07-03]. ISSN 2227-7102. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/educsci13010029>

CHERRY, Kendra, 2022. What Is a Mindset and Why It Matters. In: *Verywellmind* [online]. 2022 [cit. 2023-06-21]. Dostupné z: <https://www.verywellmind.com/what-is-a-mindset-2795025>

COHN, Michael A. a Barbara L. FREDRICKSON, 2009. Positive Emotions. In: SNYDER, C. R. a Shane J. LOPEZ. *Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, s. 13-21. ISBN 0195187245, 9780195187243.

CROSS, M. P., L. HOFSCHEIDER, M. GRIMM a S. D. PRESSMAN, 2018. Subjective well-being and physical health. *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers. Dostupné z: <https://doi.org/nobascholar.com>

DAVIS, Tchiki, 2023. Growth Mindset: 15 Ways to Build a Mindset for Success. In: *The Berkeley Well-Being Institute* [online]. [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://www.berkeleywellbeing.com/15-ways-to-build-a-growth-mindset.html>

DAVIS, Tchiki, 2023. Mindsets: Definition, Examples, and Books (Growth, Fixed + Other Types). In: *The Berkeley Well-Being Institute* [online]. [cit. 2023-06-21]. Dostupné z: <https://www.berkeleywellbeing.com/mindsets.html>

DONALDSON, Stewart I., Llewellyn Ellardus VAN ZYL a Scott I. DONALDSON, 2022. PERMA+4: A Framework for Work-Related Wellbeing, Performance and Positive Organizational Psychology 2.0. *Frontiers in Psychology* [online]. **12** [cit. 2023-05-31]. ISSN 1664-1078. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.817244>

DUCKWORTH, Angela, 2017. *Houževnatost: síla vytrvalosti a vášně*. Brno: Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-7555-021-7.

DWECK, Carol S., 2017. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. 2. Brno: Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-7555-032-3.

Financial wellbeing, 2023. *David S. Rosenthal center for wellness and health promotion* [online]. [cit. 2023-06-18]. Dostupné z: <https://wellness.huhs.harvard.edu/financial>

FURBER, Gareth, 2018. How to derive meaning from your studies. In: *Flinders University* [online]. [cit. 2023-06-15]. Dostupné z: <https://blogs.flinders.edu.au/student-health-and-well-being/2018/06/09/derive-meaning-study/>

GRAHAM, Anne, Mary Ann POWELL a Julia TRUSCOTT, 2016. Facilitating student well-being: relationships do matter. *Educational Research* [online]. **58**(4), 366-383 [cit. 2023-06-10]. ISSN 0013-1881. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1228841>

GOVOROVA, Elena, Isabel BENÍTEZ a José MUÑIZ, 2020. Predicting Student Well-Being: Network Analysis Based on PISA 2018. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online]. **17**(11) [cit. 2023-06-15]. ISSN 1660-4601. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/ijerph17114014>

Health promotion glossary of terms 2021, 2021. Geneva: World Health Organization. ISBN 978-92-4-003834-9.

HESLIN, Peter A. a Ute-Christine KLEHE, 2006. Self-Efficacy. *Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology* [online]. 2006, 705-708 [cit. 2023-07-04]. Dostupné z: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1150858

HONICKE, Toni a Jaclyn BROADBENT, 2016. The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review* [online]. **17**, 63-84 [cit. 2023-07-08]. ISSN 1747938X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>

JOHNSON, Ben, 2013. How Do We Know When Students Are Engaged?. In: *Edutopia* [online]. [cit. 2023-06-19]. Dostupné z: <https://www.edutopia.org/blog/student-engagement-definition-ben-johnson>

JOHNSON, Kerry, 2019. *New Mindset, New Results*. United States: G&D Media. ISBN 9781722510169.

JOHNSON, Sarah R. Lindstrom, Robert W. BLUM a Tina L. CHENG, 2014. Future orientation: a construct with implications for adolescent health and wellbeing. *International Journal of Adolescent Medicine and Health* [online]. **26**(4), 459-468 [cit. 2023-07-08]. ISSN 2191-0278. Dostupné z: <https://doi.org/10.1515/ijamh-2013-0333>

KAPASI, Aamena a Jacqueline PEI, 2022. Mindset Theory and School Psychology. *Canadian Journal of School Psychology* [online]. **37**(1), 57-74 [cit. 2023-07-03]. ISSN 0829-5735. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/08295735211053961>

Know the Right Difference Between Galatea and Pygmalion Effect. *PsycholoGenie* [online]. [cit. 2023-06-27]. Dostupné z: <https://psychologenie.com/difference-between-galatea-effect-pygmalion-effect>

KOČÍ, Jana et al., eds., 2023. *The Well-being of Charles University Students: A Pilot Study on Well-being Assessment Tool* (In Press).

KOLDOVÁ, Petra, 2022. *Hodnocení úrovně wellbeingu u vybraných vysokoškolských studentů a nastavení mysli ve vztahu ke studijním výsledkům*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Jana Kočí.

LUTHANS, Fred, James B. AVEY, Bruce J. AVOLIO, Steven M. NORMAN a Gwendolyn M. COMBS, 2006. Psychological capital development: toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior* [online]. **27**(3), 387-393 [cit. 2023-06-27]. ISSN 0894-3796. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/job.373>

LYUBOMIRSKY, Sonja, Laura KING a Ed DIENER, 2005. The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success?. *Psychological Bulletin* [online]. **131**(6), 803-855 [cit. 2023-06-06]. ISSN 1939-1455. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>

MADESON, Melissa, 2017. Seligman's PERMA+ Model Explained: A Theory of Wellbeing. *PositivePsychology.com* [online]. [cit. 2023-06-02]. Dostupné z: <https://positivepsychology.com/perma-model/>

MADON, Stephanie, Jennifer WILLARD, Max GUYLL a Kyle C. SCHERR, 2011. Self-Fulfilling Prophecies: Mechanisms, Power, and Links to Social Problems. *Social and Personality Psychology Compass* [online]. **5**(8), 578-590 [cit. 2023-06-27]. ISSN 17519004. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00375.x>

MOKGELE, Kelebogile RF a Sebastiaan ROTHMANN, 2014. A structural model of student well-being. *South African Journal of Psychology*. (44(4), 514-527. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0081246314541589>

MURPHY, Elijah R., 2023. Hope and well-being. *Current Opinion in Psychology* [online]. **50** [cit. 2023-07-01]. ISSN 2352250X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101558>

NEWMAN, Alexander, Deniz UCBASARAN, Fei ZHU a Giles HIRST, 2014. Psychological capital: A review and synthesis. *Journal of Organizational Behavior* [online]. **35**(S1), S120-S138 [cit. 2023-06-24]. ISSN 08943796. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/job.1916>

NOBLE, Toni, Tim WYATT, Helen MCGRATH, Sue ROFFEY a Louise ROWLING, 2008. *Scoping Study into Approaches to Student Wellbeing: Final Report*. Brisbane, Qld.: Australian Catholic University and Erebus International. Dostupné také z: <https://docs.education.gov.au/documents/scoping-study-approaches-student-wellbeing-final-report>

NORRISH, Jacolyn M., Paige WILLIAMS, Meredith O'CONNOR a Justin ROBINSON, 2013. An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*. 147-161. Dostupné z: <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>

OECD. Measuring Well-being and Progress: Well-being Research. *OECD: better policies for better lives* [online]. [cit. 2023-06-12]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/wise/measuring-well-being-and-progress.htm>

OECD, 2019. *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UK, 2023. Stipendia: Přehled stipendií. *Pedagogická fakulta Univerzita Karlova* [online]. [cit. 2023-06-18]. Dostupné z: <https://pedf.cuni.cz/PEDF-1520.html>

PERERA, Ayesha, 2023. Self-Fulfilling Prophecy Theory Explained. *SimplySociology* [online]. 2023 [cit. 2023-06-27]. Dostupné z: <https://simplysociology.com/self-fulfilling-prophecy-theory.html>

PETERSON, Christopher, Nansook PARK a Patrick J. SWEENEY, 2008. Group Well-Being: Morale from a Positive Psychology Perspective. *Applied Psychology*. 19-36. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00352.x>.

Physical wellbeing, 2023. *David S. Rosenthal center for wellness and health promotion* [online]. [cit. 2023-06-18]. Dostupné z: <https://wellness.huhs.harvard.edu/physical>

RAZZETTI, Gustavo, 2019. How to Upgrade Your Mindset for Success. In: *Fearless Culture* [online]. 2019 [cit. 2023-07-03]. Dostupné z: <https://www.fearlessculture.design/blog-posts/how-to-upgrade-your-mindset-for-success>

ROFFEY, Sue, 2015. Becoming an agent of change for school and student well-being. *Educational and Child Psychology* [online]. **32**(1), 21-30 [cit. 2023-06-15]. ISSN 0267-1611. Dostupné z: <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2015.32.1.21>

ROWE, Glenn a James O'BRIEN, 2002. The Role of Golem, Pygmalion, and Galatea Effects on Opportunistic Behavior in the Classroom. *Journal of Management Education* [online]. **26**(6), 612-628 [cit. 2023-06-27]. ISSN 1052-5629. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1052562902238321>

RYFF, C. D., 1989. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, **57**(6), 1069–1081.

SELIGMAN, Martin E. P., 2014. *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. V Brně: Jan Melvil. Pod povrchem. ISBN 978-80-87270-95-0.

SLEZÁČKOVÁ, Alena, 2012. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 9788024735078.

SLOVÁČKOVÁ, Zuzana, 2008. Zdraví – historie a současnost. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. P, Řada psychologická*. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno, s. 85-97. ISSN 1211-3522.

WANG, Haobi, Ting Kin NG a Oi-ling SIU, 2022. How does psychological capital lead to better well-being for students? The roles of family support and problem-focused coping. *Current Psychology* [online]. [cit. 2023-06-29]. ISSN 1046-1310. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03339-w>

WESSON, Karen a Ilona BONIWELL, 2007. Flow theory – its application to coaching psychology. In: *International Coaching Psychology Review*. **2**(1). s. 33-43. ISBN 1750-2764.

WHITE, Susan S a Edwin A LOCKE, 2000. Problems with the pygmalion effect and some proposed solutions. *The Leadership Quarterly* [online]. **11**(3), 389-415 [cit. 2023-06-27]. ISSN 10489843. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00046-1)

WHITTINGTON, Rachel E., Susan RHIND, Daphne LOADS a Ian HANDEL, 2017. Exploring the Link between Mindset and Psychological Well-Being among Veterinary Students. *Journal of Veterinary Medical Education* [online]. **44**(1), 134-140 [cit. 2023-06-22]. ISSN 0748-321X. Dostupné z: <https://doi.org/10.3138/jvme.1215-192R>

WHO, 2023. Health Promotion: Overview. *World Health Organisation* [online]. [cit. 2023-02-18]. Dostupné z: https://www.who.int/health-topics/health-promotion#tab=tab_1

WHO, 2023. WHO remains firmly committed to the principles set out in the preamble to the Constitution. *World Health Organisation* [online]. [cit. 2023-02-07]. Dostupné z: <https://www.who.int/about/governance/constitution>

YEAGER, David Scott a Carol S. DWECK, 2012. Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist* [online]. **47**(4), 302-314 [cit. 2023-07-04]. ISSN 0046-1520. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>

YOUSSEF-MORGAN, Carolyn M. a Fred LUTHANS, 2015. Psychological Capital and Well-being. *Stress and Health* [online]. **31**(3), 180-188 [cit. 2023-06-24]. ISSN 15323005. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/smi.2623>

YU, Junlin, Pia KREIJKES a Katariina SALMELA-ARO, 2022. Students' growth mindset: Relation to teacher beliefs, teaching practices, and school climate. *Learning and Instruction* [online]. **80** [cit. 2023-07-03]. ISSN 09594752. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101616>