Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpora wellbeingu ve školách

Promoting well-being at elementary schools

Jana Šimberská

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: B SPPG 2

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Podpora wellbeingu ve školách 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 14. dubna 2024

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D., za odborné vedení, užitečné rady a vstřícný přístup při jejím zpracovávání. Rovněž bych chtěla poděkovat pedagogům, kteří se podíleli na výzkumu. V neposlední řadě patří poděkování i mé rodině, která mi velmi ochotně pomáhala a podporovala mě.

ABSTRAKT

Práce se zabývá tématem well-beingu v souvislosti s jeho podporou na vybrané základní škole. Well-being je spojován s kvalitou života jedince a může být přeložen jako osobní pohoda. Cílem práce je zjistit, jak daná základní škola podporuje well-being žáků, jaký přístup mají učitelé k jeho podpoře a na kterém stupni je podporován ve výuky více. V teoretické části je představena definice well-beingu a hlavní teoretické přístupy. Dále jsou zde uvedeny možné způsoby jeho měření a faktory, které ho ovlivňují. V neposlední řadě je v práci popsán well-being ve školním prostředí a s tím související třídní klima. Praktická část je založena na smíšeném výzkumu, při kterém bylo použito dotazníkové šetření a rozhovory. Respondenti byli vybráni pomocí dostupného výběru, přičemž dotazníky byly vyplněny učiteli dané základní školy a rozhovory byly uskutečněny s pracovníky školního poradenského pracoviště. Získaná data z rozhovorů byla analyzována pomocí otevřeného kódování, díky kterému vzniklo 5 oblastí, se kterými se dále pracovalo. V dotazníku byly otázky rozděleny do 4 oblastí, které byly následně vyhodnocovány. Výsledky ukazují, že všichni učitelé alespoň do určité míry well-being žáků podporují různými způsoby a metodami. Více se na něj ale zaměřují učitelé 1. stupně. V rámci školy se sice well-being teprve začíná uchytávat, ale i tak má škola různé prostředky, kterými ho podporuje.

KLÍČOVÁ SLOVA

well-being, podpora well-beingu, základní škola, třídní klima

ABSTRACT

The thesis deals with the topic of well-being in relation to its support at a selected elementary school. Well-being is associated with an individual's quality of life and can be translated as personal comfort. The aim of the thesis is to find out how the chosen elementary school supports the well-being of students, what approach teachers have to its support, and whether it is supported more in the lower or upper elementary school. The theoretical part introduces the definition of well-being and the main theoretical approaches. It also outlines possible ways of measuring it and factors influencing well-being. Finally, the thesis describes well-being in the school environment and the related classroom climate. The practical part is based on mixed research, involving questionnaire surveys and interviews. Respondents were selected using available sampling, with questionnaires completed by teachers of the respective elementary school and interviews conducted with staff from the school counseling center. The data obtained from the interviews were analyzed using open coding, resulting in five areas that were further explored. The questionnaire included questions divided into four areas, which were subsequently evaluated. The results show that all teachers support the well-being of students to some extent using various methods and approaches. However, teachers of the lower elementary school focus more on it. Although well-being is still being established within the school, the school has various means to support it.

KEYWORDS

well-being, promoting well-being, elementary school, classroom climate

Obsah

Úvod ... 8

Teoretická část ... 9

1. Well-being ... 9

1.1 Definice well-beingu ... 9

1.2 Hlavní teoretické přístupy ... 10

1.2.1 Subjektivní a psychologická pohoda ... 10

1.2.2 Sociální pohoda ... 10

1.2.3 Teorie duševní pohody – Martin Seligman ... 11

1.2.4 Model podle Carol Ryff ... 12

1.3 Měření osobní pohody ... 13

1.3.1 Psychological Well-being Scale ... 13

1.3.2 Satisfaction With Life Scales ... 14

1.3.3 The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) ... 15

1.3.4 Scale of Positive and Negative Experience (SPANE) ... 15

1.3.5 WHO Five Well-being Index (WHO 5) ... 16

1.4 Faktory ovlivňující well-being ... 17

1.4.1 Osobnostní charakteristiky ... 17

1.4.2 Prostředí ... 17

1.4.3 Kultura ... 18

1.4.4 Pohlaví ... 19

1.4.5 Věk ... 19

1.4.6 Sociální vztahy ... 19

1.4.7 Příjem ... 20

1.4.8 Zaměstnání ... 21

1.4.9 Vzdělání ... 21

2. Well-being ve školách ... 23

2.1 Dopady well-beingu na výuku ... 23
2.2 Podpora well-beingu ve školách ... 23
3. Třídní klima ... 28
3.1 Definice třídního klima ... 28
3.2 Vliv učitele na klima třídy ... 29
4. Praktická část ... 32
4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky ... 32
4.2 Metodologie výzkumu ... 32
4.3 Charakteristika respondentů ... 33
4.4 Analýza dat ... 36
4.5 Zodpovězení výzkumných otázek ... 49
4.6 Doporučení pro praxi ... 51
Diskuse ... 52
Závěr ... 54
Seznam použitých informačních zdrojů ... 56
Seznam příloh ... 63

Úvod

Well-being je poměrně nové téma, které se teprve dostává do našeho povědomí. Jedná se o naši osobní pohodu, na kterou může mít vliv mnoho faktorů. Toto téma bylo vybráno, protože ještě není příliš prozkoumané a jeho podpora vede k významnému zlepšení sociálních a emočních dovedností i výsledků ve vzdělávání. Může také přispívat k eliminaci výskytu šikany a ke snížení počtu žáků, kteří trpí úzkostmi, depresí nebo jinými duševními problémy.

Přínosem práce by mohla být inspirace pro pedagogy, kteří se díky ní mohou dozvědět, jak je možné k well-beingu přistupovat a jak jeho prvky zařazovat do výuky. Tím by se mohla šířit i všeobecná informovanost o této problematice.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jakým způsobem učitelé na dané základní škole přistupují ve svých hodinách k podpoře well-beingu, jak celá škola podporuje well-being a na kterém stupni je podporován více.

Práce je rozdělena do 4 kapitol, přičemž první tři kapitoly jsou součástí teoretické části. V ní je nastíněna definice well-beingu a jeho hlavní teoretické přístupy. Dále nás seznamuje s různými způsoby měření well-beingu a možnými faktory, které ho ovlivňují. Také je zde uveden well-being v souvislosti se školním prostředím a posledním tématem této části je třídní klima.

V praktické části jsou popsány zvolené metody výzkumného šetření, kterými je dotazník a polostrukturovaný rozhovor. Výsledky z obou metod byly rozděleny do několika oblastí, se kterými se dále pracovalo. Také jsou zde charakterizováni respondenti a vytyčeny hlavní výzkumné otázky, které jsou následně zodpovězeny.

Zdroje, ze kterých jsme čerpali v kapitole o well-beingu, byly převážně zahraniční a většinou se jednalo o různé výzkumné články. V České republice totiž není dostatek výzkumů a knih, které by se tímto tématem zabývaly. V ostatních kapitolách jsme se již zaměřili na české odborné zdroje. Vzhledem k tomu, že základní teoretické principy této problematiky pocházejí ze starší literatury, museli jsme čerpat z ní, abychom se s tématem seznámili a pochopili jeho podstatu.

Teoretická část

1. Well-being

1.1 Definice well-beingu

Well-being je často spojován s kvalitou života a tento pojem můžeme přeložit jako „osobní pohoda“, „duševní pohoda“ nebo „duševní zdraví“. Přestože neexistuje jedna ucelená definice, odborníci se shodují na tom, že se jedná o dlouhodobý emoční stav, ve kterém se odráží spokojenost jedince s jeho životem (Křivohlavý, 2004).

V Aristotelově pojetí nejvyššího dobra, které nazývá eudaimonia, spočívají kořeny nového modelu well-being. Aristoteles ve svých dílech píše o tom, že nejvyšší dobro netkví ve štěstí, vnitřním blahu nebo uspokojování potřeb, nýbrž v činnostech duše, které jsou v souladu se ctností. Za ctnost považuje snahu dosáhnout toho nejlepšího, co je v nás. To znamená poznat sám sebe a poté se stát tím, kým opravdu jsme, čehož dosáhneme nalezením svých jedinečných schopností a jejich převedením do skutečnosti (Ryff, 2014).

Světová zdravotnická organizace (WHO, ©2024) definuje well-being jako *„stav životní pohody, v níž každý jedinec realizuje svůj vlastní potenciál, dokáže se vyrovnat s běžnými stresy života, dovede pracovat produktivně a užitečně a je schopen přispět k rozvoji své komunity.“*

Coleman (2009) dělí well-being do 3 typů: emoční pohoda (týká se pocitů), duševní pohoda (zahrnuje vlastnosti jako je např. odolnost nebo dovednost zvládat problémové situace) a sociální pohoda (vztahuje se k porozumění a zvládání sociálních vztahů).

Důležitá je také fyzická pohoda, která zásadně ovlivňuje náš celkový well-being. Ten se podílí jak na našem dlouhodobém zdraví, tak na našem aktuálním stavu. *„Významné aspekty fyzického zdraví zahrnují pohybovou aktivitu, správnou výživu, spánek, bezpečné sexuální chování a zdravé rozhodování v oblasti užívání návykových látek“* (Kočí, Donaldson, 2021).

Podle definice well-beingu ve vzdělávání, kterou zpracovala pracovní skupina Wellbeing v iniciativě Partnerství pro vzdělávání 2030+, je well-being „*stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život“* (Srb et al., 2021, s. 20).

- **Fyzický well-being** se týká tělesného zdraví, spánku, správného stravování, zdravého životního stylu, prostředí a je také ovlivněn fyzickou aktivitou.

- **Emocionální well-being** se týká pozitivního vnímání sebe sama, seberegulace a identifikování emocí. Odráží se v důvěře v sebe sama i ve druhé a v resilienci.
- **Kognitivní well-being** se týká schopnosti kritického myšlení, řešení problémů a kreativity. Zrcadlí se ve způsobu zpracování informací a ve vytrvalosti při dosahování daných cílů.
- **Sociální well-being** souvisí s empatií, komunikačními dovednostmi, navazováním vztahů a pocitem sounáležitosti.
- **Duchovní well-being** se týká hodnot a naplňování smyslu naší existence (Srb et al., 2021).

1.2 Hlavní teoretické přístupy

1.2.1 Subjektivní a psychologická pohoda

Subjektivní pohoda (subjective well-being, SWB), též hédonická, se vyskytuje již od 50. let 20. století, kdy byla užívána jako ukazatel kvality života (Keyes et al., 2002). Diener (2013) definoval 3 hlavní složky SWB, které jsou nezávislé a jsou ovlivňovány různými příčinami. Jedná se o životní spokojenost, pozitivní afekty a negativní afekty.

Diener (1984) také ve svém výzkumu zmiňuje dva přístupy k subjektivní pohodě – Top-Down teorie a Bottom-Up teorie. Top-Down teorie je založena na tom, že osobnostní procesy determinují naše celkové emocionální ladění. Naopak Bottom-Up teorie spočívá v tom, že celková subjektivní pohoda je souhrnem toho, jak hodnotíme jednotlivé životní oblasti a události.

Psychologická pohoda (psychological well-being, PWB), též eudaimonická, vychází ze schopnosti člověka řešit existenciální výzvy a otázky života, Pojí se s pojmy jako je osobní pohoda nebo osobní růst (Keyes et al., 2002). Označení „eudaimonická“ vychází z pojmu eudaimonia, který zavedl Aristoteles a je popsán v předchozí kapitole.

Carol Ryff (2014) vytvořila model psychologické pohody, který zahrnuje 6 dimenzí: sebepřijetí, pozitivní vztahy s druhými, vláda nad svým prostředím, nezávislost, životní cíl a osobní růst. Každá složka souvisí s různými životními výzvami, se kterými se setkáváme při seberozvoji.

1.2.2 Sociální pohoda

Sociální pohoda je spojena s posouzením osobní sociální situace a fungováním ve společnosti. Vychází z eudaimonického pojetí well-beingu. S pojmem sociální pohoda se

setkáváme v práci od C. Keyes (1998), kde popisuje pětifaktorový model sociální pohody, který se skládá ze sociální integrace, sociálního přínosu, sociální koherence, sociální aktualizace a sociálního přijetí.

Soukromý a veřejný aspekt života mohou být potenciálními původci různých životních výzev, se kterými se musíme potýkat. Sociální pohoda je spíše veřejným fenoménem narozdíl od zmiňované psychologické pohody, která je naopak soukromým fenoménem a zabývá se výzvami v osobním životě. Výzvy, kterým čelíme v sociálním životě, mohou sloužit jako kritéria, podle kterých hodnotíme kvalitu našeho života. Autorka popisuje tyto výzvy, které představují aspekty sociální pohody.

Sociální integrace je míra, do jaké má člověk pocit, že je součástí komunity a že má něco společného s ostatními. Hodnotí tedy kvalitu vztahu jedince ke společnosti.

Sociální přijetí je pojetí společnosti prostřednictvím povahy a dobrých vlastností ostatních lidí. Lidé, kteří jsou sociálně akceptující, se cítí dobře ve společnosti dalších lidí, vnímají ostatní pozitivně a důvěřují jim.

Sociální přínos odráží míru, do jaké člověk pociťuje, že to, co dělá, je ostatními oceňováno a zároveň se svou činností podílí na udržování pospolitosti.

Sociální aktualizace je víra ve společenský vývoj a v potenciál společnosti, který může být realizován pomocí sociálních institucí a lidí žijících v dané komunitě.

Sociální koherence je hodnocení kvality, organizace a fungování společnosti. Zahrnuje také zájem vědět, co se děje ve světě a zároveň tomu porozumět.

1.2.3 Teorie duševní pohody – Martin Seligman

Martin Seligman (2014) ve své původní teorii, kterou nazval „Teorie opravdového štěstí“, analyzuje lidské štěstí ve 3 úrovních: pozitivní emoce (např. radost, nadšení, spokojenost), zaujetí nějakou činností (neboli angažovanost, souvisí s pocitem flow) a pocit smysluplnosti.

Později však změnil názor na to, co by mělo být hlavním tématem pozitivní psychologie. Už to podle něj není štěstí, jehož kritériem pro měření je spokojenost. V pozdějších pracích se domnívá, že se jedná o duševní pohodu, jejíž kritériem pro měření je míra optimálního prospívání (flourishing) a cílem pozitivní psychologie by mělo být zvyšování této míry. Svou teorii nazývá „Teorie duševní pohody“. Obsahuje pět měřitelných prvků, které přispívají k duševní pohodě, a zároveň musí splňovat následující podmínky:

1. *„Významně přispívá k duševní pohodě.*

2. *Mnoho lidí o tuto věc usiluje pro ni samotnou (je sama o sobě hodnotným cílem lidského snažení).*
3. *Je definovaný a měří se nezávisle na ostatních prvcích"* (Seligman, 2014, s. 50).

Mezi tyto prvky patří: pozitivní emoce, zaujetí, pozitivní vztahy, smysluplnost a úspěšný výkon. Pro lepší zapamatování slouží zkratka PERMA, která je odvozena od počátečních písmen prvků v anglickém jazyce (**P**ositive Emotion, **E**ngagement, Positive **R**elations, **M**eaning a **A**ccomplishment).

Pozitivní emoce (P) byly součástí Teorie opravdového štěstí a mají zásadní postavení i v Teorii duševní pohody. Stejně jako zaujetí činností jsou hodnoceny jen subjektivně. Patří mezi ně např. radost, úleva nebo vřelost.

Zaujetí činností (E) bylo taktéž prvkem původní teorie a své místo stále má i v teorii nové. Souvisí s tzv. stavem flow, kdy člověk nedokáže vnímat svoje aktuální pocity, protože je pohlcen danou činností, tudíž situaci hodnotí až zpětně. Oba zmíněné prvky naprosto splňují všechny tři podmínky.

Smysluplnost (M) je i nadále součástí Seligmanovy teorie. Jedná se o pocit, že člověk dělá něco užitečného, co přesahuje jeho existenci. Obsahuje subjektivní složku, která ale může být v rozporu s pozdějším objektivním hodnocením situace (např. v noci s kamarády polemizujeme o tématu, které nám připadá velmi důležité a smysluplné, ale druhý den tuto debatu považujeme za naprosto nepodstatnou). Opět splňuje všechny 3 zmíněné podmínky.

Předchozí tři stavy nepostačují ke kompletnímu popisu toho, čeho se lidé snaží dosáhnout v rámci duševní pohody. Proto Seligman přidal další prvek, kterým je **Úspěšný výkon (A)**, o který můžeme usilovat pro něj samotný, aniž bychom očekávali, že díky němu zažijeme pocit smysluplnosti nebo pozitivní emoce.

Posledním prvkem jsou **Pozitivní vztahy (R)**, díky kterým zažíváme radost a pomohou nám při těžkých životních situacích. Seligman také uvádí příklad, kdy mu matka jeho kamaráda radila, aby šel někomu pomoci, když se necítí dobře, protože vědci zjistili, *„že prokázání laskavosti generuje momentální zvýšení duševní pohody nejspolehlivěji ze všech metod, které jsme testovali"* (Seligman, 2014. s. 65).

1.2.4 Model podle Carol Ryff

Jak již bylo zmíněno (viz Psychologická pohoda), psycholožka Carol Ryff vytvořila multidimenzionální model psychologického well-beingu, který obsahuje 6 oblastí, mezi které

patří smysl života (purpose in life), autonomie (autonomy), osobní růst (personal growth), zvládnutí životního prostředí (enviromental mastery), pozitivní vztahy (positive relationships) a sebepřijetí (self-acceptance). Pokud se člověku podaří všech těchto 6 dimenzí naplňovat, může dosáhnout osobní pohody.

Smysl života – jedinec má nastaveny cíle, kterých chce dosáhnout, zastává hodnoty, které jeho životu dávají smysl. Na opačném pólu stojí jedinec, který postrádá smysl života, nemá vytyčeny žádné cíle a nezastává žádné hodnoty.

Autonomie – jedinec je nezávislý a samostatný, nepodléhá vnějšímu tlaku, svoje chování reguluje zevnitř. Opakem je jedinec, kterého znepokojuje, co si o něm ostatní myslí, neumí se sám za sebe rozhodnout, proto spoléhá na ostatní, snadno podléhá sociálnímu tlaku.

Osobní růst – jedinec s vysokou mírou osobního růstu se neustále vyvíjí, vnímá svůj osobní rozvoj, je si vědom svého potenciálu a je otevřen novým příležitostem. Jedince s nízkým osobním růstem život nudí, není schopen se rozvíjet a netouží po zlepšení.

Zvládnutí životního prostředí – jedinec s vysokým skórem dokáže efektivně využít příležitosti, které se mu naskytnou, je schopen vytvořit prostředí vhodné pro naplňování osobních potřeb a hodnot. Jedinec s nízkým skórem má problémy s řešením každodenních záležitostí, nevěnuje pozornost svým příležitostem, má pocit, že nedokáže změnit svůj život a nemá kontrolu nad okolním světem.

Pozitivní vztahy – vysoký skór se vyznačuje vřelými a milujícími vztahy, které jsou plné důvěry, dále zájmem o blaho druhých lidí, empatií a intimitou, schopností dávat i přijímat lásku. Naopak nízký skór se vyznačuje malým počtem blízkých a důvěryhodných vztahů, neschopností být otevřený a vřelý vůči ostatním, frustrací způsobenou mezilidskými vztahy.

Sebepřijetí – je charakteristické pozitivním vztahem k sobě samému a přijetím svých dobrých i špatných vlastností. Opakem je nespokojenost se sebou samým, se svými vlastnostmi, zklamání ze svojí minulosti a touha po tom být jiný (Ryff, Keyes, 1995; Ryff, 2014).

1.3 Měření osobní pohody

1.3.1 Psychological Well-being Scale

Ed Diener (2009) navrhl se svými kolegy stručnou škálu pro měření psychologické pohody (PWB), která slouží k doplnění již existujících a dostupných škál. Jedná se o krátký 8položkový dotazník, který se zaměřuje na to, jak člověk sám sebe vnímá v konkrétních oblastech jako jsou vztahy, sebeúcta, účel a smysl života, optimismus.

Každá položka je hodnocena na stupnici od 1 do 7, přičemž 1 značí silný nesouhlas a 7 výrazný souhlas. Všechny položky jsou formulovány pozitivně. Výsledné skóre se může pohybovat v rozmezí od 8 do 56. Pokud u respondenta zjistíme vysoké skóre, značí to, že sám sebe vnímá výrazně pozitivně v různých oblastech života.

Autorům šlo zejména o stručnost, ale zároveň o komplexnost. Škála tedy nehodnotí všechny jednotlivé aspekty psychologického well-beingu, které jsou popisovány v některých teoriích, přesto nám ale poskytuje dobré celkové hodnocení PWB. Autoři také chtěli do tohoto dotazníků zahrnout nové oblasti, které se nevyskytují v již existujících stupnicích, jako je například již zmiňovaná škála od C. Ryff. Ta sice obsahuje šest různých dimenzí, avšak bývá kritizována za to, že se její položky vzájemně překrývají a netvoří skutečně šest jednotlivých faktorů, ale méně.

1.3.2 Satisfaction With Life Scales

Jak již bylo zmiňováno, subjektivní well-being se skládá z afektivní a kognitivní složky. Tato 5položková škála slouží k hodnocení kognitivní komponenty, kterou je životní spokojenost. Do češtiny je přeložena jako Škála spokojenosti se životem a můžeme ji také nalézt pod zkratkou SWLS. Vytvořil ji Ed Diener se svými spolupracovníky (1985) a měla sloužit k měření celosvětové životní spokojenosti. Jazyk, kterým jsou položky psány, je nespecifický a poměrně obecný, aby bylo respondentům umožněno hodnotit svou celkovou životní spokojenost subjektivně. Škála má vysokou reliabilitu napříč pohlavím, věkem a různými etnickými skupinami. Podle daných pokynů mají respondenti za úkol ohodnotit pět výroků na stupnici od 1 do 7 (1 = zcela nesouhlasím, 4 = ani nesouhlasím, ani souhlasím, 7 = zcela souhlasím). V původní anglické verzi zní věty následovně:

1. *„In most ways my life is close to my ideal.*
2. *The conditions of my life are excellent.*
3. *I am satisfied with my life.*
4. *So far I have gotten the important things I want in life.*
5. *If I could live my life over, I would change almost nothing“* (Diener et al., 1985, s. 172).

Škálu spokojenosti se životem je doporučeno využívat jako doplňující metodu ke škálám zaměřeným na psychopatologii nebo emocionální well-being, protože hodnotí vědomý úsudek jedince týkající se jeho života na základě jeho vlastních kritérií (Pavot, Diener, 1993).

1.3.3 The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)

Jedná se o dvě 10položkové škály nálad, které slouží ke zhodnocení dvou dimenzí – **pozitivní a negativní afektivity**. Watson, Clark a Tellegen (1988) tuto škálu vytvořili, aby se naplnila potřeba existence spolehlivého a validního dotazníku, který by byl zároveň stručný a snadno vyhodnotitelný.

Díky těmto vlastnostem bývá škála často využívána v mnoha oblastech psychologie. Obsahuje přídavná jména, která souvisí s náladou, a účastníci mají ohodnotit, do jaké míry danou emoci zažili v určitém časovém rámci na stupnici od 1 (= velmi mírně nebo vůbec) do 5 (= velmi).

Pozitivní afektivita (PA) odráží míru toho, jak moc se jedinec cítí nadšený, čilý a pohotový. Vysokou PA můžeme charakterizovat jako stav, při kterém má člověk spoustu energie a dokáže se velmi dobře koncentrovat, nízká PA je typická smutkem a letargií.

Naopak **negativní afektivita** (NA) zahrnuje celou řadu averzních pocitů jako je hněv, znechucení, pohrdání, strach, stres a vina. Nízká NA je charakteristická klidem.

Tyto dvě dimenze nesouvisí pouze s emočními stavy, ale i s osobnostními charakteristikami jako jsou extraverze a neuroticismus (dále viz Osobnostní charakteristiky). Nízká PA a vysoká NA jsou hlavními znaky deprese a úzkosti. Podle zjištění z různých studií můžeme říci, že NA souvisí se stresem, zdravotními problémy a špatným zvládáním těžkých životních situací. Naproti tomu PA se vztahuje k životní spokojenosti, sociálním aktivitám a příjemným událostem.

V současné době existují i další verze PANAS. PANAS-X je rozšířená verze obsahující 60 položek, které kromě dvou původních dimenzí měří 11 dalších emocí: strach, smutek, vina, odpor, stydlivost, únava, překvapení, veselost, sebejistota, pozornost a klid (Watson, Clark, 1999). Také existuje zkrácená verze I-PANAS-SF, která se skládá pouze z 10 položek (Thompson, 2007). PANAS-C je upravená verze vhodná pro děti (Laurent et al., 1999).

1.3.4 Scale of Positive and Negative Experience (SPANE)

Škála pozitivní a negativní zkušenosti, v originálním znění Scale of Positive and Negative Experience (SPANE), je 12položkový dotazník vytvořený E. Dienerem, který stejně jako PANAS slouží ke zhodnocení afektivní složky SWB. Šest položek slouží k posouzení pozitivních pocitů a dalších šest je zaměřených na negativní pocity. U obou subškál jsou tři položky obecné (např. pozitivní, negativní) a tři položky konkrétní (např. šťastný, smutný).

Respondenti mají za úkol ohodnotit každou položku na škále od 1 (= výjimečně nebo nikdy) do 5 (= velmi často nebo vždycky). Obě subškály jsou poté hodnoceny odděleně kvůli tomu, že pozitivní a negativní emoce jsou na sobě částečně nezávislé. Výsledné skóre pozitivních pocitů, které se značí SPANE-P, i negativních pocitů, značených SPANE-N, může být v rozmezí od 6 do 30. Pokud od negativního výsledného skóre odečteme pozitivní výsledné skóre, vznikne nám skóre SPANE-B, které se může pohybovat v rozmezí od -24 do 24. Pokud u respondenta zjistíme nejvyšší výsledné skóre, a to 24, znamená to, že téměř vždy zažívá pozitivní emoce, naopak negativní emoce se u něj objevují jen zřídka nebo vůbec.

Výhodou SPANE je právě to, že obsahuje řadu všeobecných emocí, což umožňuje reflektovat mnoho různých dobrých i špatných pocitů, které může respondent prožívat, bez ohledu na jejich specifikaci. Také, na rozdíl od PANAS, odráží všechny úrovně vzrušení pro pozitivní i negativní emoce. PANAS je totiž často kritizován za to, že je zaměřen pouze na pocity silného vzrušení, které ale nemusí provázet pozitivní emoce, jako je například spokojenost nebo vděčnost.

Další výhodu můžeme spatřit v tom, že otázky jsou zaměřeny na množství času, během kterého člověk cítí dané emoce, a ne na intenzitu těchto emocí. Odpovědi, které se týkají právě časového rozsahu, jsou mezi sebou lépe porovnatelné než odpovědi ohledně intenzity. Škála se mimo jiné orientuje pouze na poslední 4 týdny, což je ideálně dlouhé časové období, kdy si člověk dokáže vybavit svoje reálné pocity (Diener et al., 2010).

1.3.5 WHO Five Well-being Index (WHO 5)

WHO Five Well-being Index je krátký dotazník pro hodnocení subjektivní psychologické pohody, skládající se z pěti pozitivně laděných tvrzení, na něž respondent odpovídá na škále od 0 do 5 v závislosti na tom, jak se cítil v posledních dvou týdnech. Po sečtení všech čísel získáme hrubý skór, přičemž 0 značí nejhorší výsledek a 25 nejlepší možný výsledek. Pro získání standardizovaného procentuálního skóre je nutné výsledek vynásobit čtyřmi. V případě, že hrubý skór vyjde nižší než 13 nebo respondent označí alespoň jedno tvrzení 0 nebo 1, značí to nízkou míru well-beingu a doporučuje se následné použití dotazníku Major (ICD-10) Depression Inventory (WHO, 1998).

V současné době je přeložen do více než 30 jazyků a mnoho výzkumníků z celého světa ho využívá ve svých studiích. Může sloužit jak pro screening deprese, tak jako výstupní měřítko v klinických studiích (Topp, et al., 2015).

1.4 Faktory ovlivňující well-being

Následující faktory mohou více či méně ovlivňovat osobní pohodu jedince jak pozitivně, tak i negativně. Vybrány byly ty nejčastěji zmiňované.

1.4.1 Osobnostní charakteristiky

Costa a McCrae vytvořili v roce 1991 pětifaktorový model týkající se vlivu osobnostních charakteristik na osobní pohodu a pozitivní či negativní emoční stav. V původním modelu z roku 1980 byly zahrnuty pouze extraverze, která se vztahuje k pozitivním emocím, a neuroticismus, který souvisí naopak s negativním citovým stavem. Později byly k těmto dvěma osobnostním charakteristikám přidány ještě svědomitost, přívětivost a otevřenost vůči zkušenosti (Hřebíčková et al., 2010).

Neuroticismus je charakteristický pesimistickým přístupem, nízkým sebevědomím a sklonem k depresím. Dobré sociální dovednosti, mnoho přátel, účast v různých sportovních a sociálních aktivitách a upřednostňování společnosti jsou typickými znaky pro **extraverzi**. Mezi charakteristiky **otevřenosti vůči zkušenosti** patří mnoho zálib, zájem o cestování, potřeba neustálých změn a nových podnětů. **Přívětivost** se vyznačuje ochotou ustoupit při řešení konfliktů, schopností odpouštět druhým a vírou v mezilidskou spolupráci. Cílevědomost, vůdčí schopnosti, dlouhodobé plány a vysoké ambice jsou typické pro **svědomitost** (Costa, McCrae, 1999).

Díky přívětivosti a svědomitosti můžeme zakusit pozitivní prožitky a budovat harmonické vztahy, což podle autorů zvyšuje úroveň osobní pohody, a také tyto dvě charakteristiky považují za důležitější prediktory osobní pohody než otevřenost vůči zkušenosti, která ovlivňuje prožívání pozitivních i negativních emocí. DeNeveová a Cooper (1998) zrealizovali metaanalýzu osobnostních rysů a osobní pohody. *„Ve shodě s McCraem a Costou zjistili, že neuroticismus je nejvýraznějším prediktorem životní pohody, pocitu štěstí a negativních citových stavů, zatímco pozitivní citové stavy lze predikovat stejně spolehlivě podle extraverze a přívětivosti“* (Hřebíčková et al., 2010, s. 32). Extraverze tedy představuje s neuroticismem nejvýznamnější prediktor osobní pohody (Costa, McCrae, 1980).

1.4.2 Prostředí

Eunkook Suh a jeho kolegové (1996) zkoumali ve dvouleté longitudinální studii vliv životních událostí na subjektivní osobní pohodu. Z tohoto výzkumu vzešlo, že pouze 3 měsíce

staré události působí na životní spokojenost. Starší události vliv neměly, což může být způsobeno tím, že lidé jsou schopni přizpůsobit se změnám ve svém životě.

1.4.3 Kultura

Je možné měřit stejným způsobem životní spokojenost napříč kulturami? Zdá se, že tento pojem můžeme považovat za univerzální. Při překladu měřítek životní spokojenosti do mnoha jazyků se výzkumníci nesetkali s žádnými potížemi (Lyubomirsky, 2001).

Z výzkumu, který vedl Eunkook Suh a jeho kolegové (1998), jsme zjistili, že větší míru životní spokojenosti můžeme zaznamenat u individualistických kultur jako je např. USA nebo Anglie, než u kultur kolektivistických, mezi které patří např. Čína nebo Japonsko. Při posuzování své životní spokojenosti se kolektivistické národy řídí kulturními normami (tj. Očekává se, že budu spokojený?). Individualistické národy se spíše orientují na své emoce (tj. Cítím se často spokojený?).

V Maslowově pyramidě potřeb patří fyziologické potřeby mezi ty nejzákladnější, následuje potřeba bezpečí a jistoty, dále sounáležitost a láska, poté uznání a sebeúcta a na samém vrcholu se nachází potřeba seberealizace. Abychom mohli naplnit vyšší potřeby, musíme nejprve uspokojit ty nižší. Podle Maslowa jsou vyšší potřeby závislé na vnějších podmínkách, mezi které řadíme podmínky rodinné, finanční, politické a vzdělávací. Pro osoby v chudších zemích je uspokojování fyziologických potřeb a potřeby bezpečí důležitější než u lidí z bohatších států, protože tito lidé často strádají v oblasti financí a bydlení. Naopak pro majetné národy je důležitější potřeba lásky a sebeúcty. Stručně řečeno, bohatší státy hodnotí svoji životní spokojenost na základě úrovně uspokojení vyšších potřeb. Chudší státy posuzují životní spokojenost podle míry uspokojování základních potřeb (Maslow, 1970).

Z výzkumů Veenhovena (1991) vyplývá, že lidé z chudých států berou větší zřetel na svůj příjem při posuzování životní spokojenosti než lidé z bohatých států. E. Diener a M. Diener (1995) došli k podobným výsledkům a říkají, že občané chudších států vycházejí při hodnocení životní spokojenosti více ze své finanční spokojenosti než občané z bohatších států.

Souhrnně můžeme říci, že faktory, které ovlivňují životní spokojenost se liší napříč kulturami podle nejdůležitějších potřeb a hodnot (Oishi et al, 2009). Úsudky týkající se životní spokojenosti ale mohou být proměnné, protože podléhají změnám v sociálním prostředí (Lyubomirsky, 2001).

1.4.4 Pohlaví

Většina studií tvrdí, že neexistují rozdíly v životní spokojenosti mezi pohlavími. Paradoxem je ale fakt, že u žen je častější výskyt depresí a zároveň vyšší míra životní pohody než u mužů. Ženy totiž prožívají své emoce intenzivněji a častěji, což znamená, že mají sklon zažívat větší radost i hlubší smutek než muži (Lyubomirsky, 2001). A právě tyto intenzivnější pozitivní emoce kompenzují vyšší výskyt emocí negativních, což vede k podobné úrovni životní spokojenosti v porovnání s muži (Lee et al., 1991).

1.4.5 Věk

Wilson (1967) považuje věk za prediktor spokojenosti. Mnohé výzkumy a empirické studie jsou však s tímto tvrzením v rozporu. Vyplývá z nich, že ačkoli můžeme zaznamenat mírný pokles životní spokojenosti v průběhu života, lze tuto skutečnost eliminovat pomocí kontroly jiných proměnných jako je např. příjem (Shmotkin, 1990). Herzog a Rodgers (1981) naopak tvrdí, že s přibývajícím věkem životní spokojenost stoupá, nebo se alespoň nesnižuje.

Diener a Suh (1998) provedli výzkum, ve kterém se zaměřili na tři měřené složky – životní spokojenost, příjemné pocity a nepříjemné pocity. U životní spokojenosti můžeme zaznamenat mírně vzestupný trend během 20. a 80. roku života. Pozitivní pocity s přibývajícím věkem klesají a negativní pocity se mezi jednotlivými věkovými skupinami mění pouze nepatrně.

1.4.6 Sociální vztahy

„Přátelství zdvojnásobuje radosti a na polovinu zmenšuje bolest.“

Francis Bacon

Mnohé výzkumy dosvědčily pravdivost tohoto tvrzení. Zdá se, že sociální vztahy souvisí s mírou spokojenosti a ovlivňují ji v pozitivním smyslu. Lidé, kteří mají více přátel vykazují větší pocit radosti než ti, kteří mnoho přátel nemají. Zároveň vztah se ženou je pro muže i ženy kvalitnější a intimnější, protože ženy dokážou poskytnout větší podporu, důvěru a péči a dokážou být více empatické než muži (Lyubomirsky, 2001).

Diener a jeho kolegové (2000) provedli mezinárodní výzkum ve 42 zemích včetně států Asie, Afriky a Jižní Ameriky a zjišťovali, jaké jsou souvislosti mezi životní spokojeností a manželstvím. Došli k tomu, že manželské páry jsou spokojenější než páry, které spolu pouze žijí, ale nejsou manželé. Toto tvrzení je typičtější pro kolektivistické národy, které se řídí konzervativními hodnotami, než pro národy individualistické. Manželské páry zažívají více

pozitivních emocí a jsou celkově spokojenější než osoby rozvedené. Rozdíl mezi nimi však není příliš velký.

Z výzkumu, který se týká vlivu rodičovství na well-being, vyplývá, že mít děti nepatrně zvyšuje všeobecnou životní spokojenost. Tato skutečnost naopak mírně negativně ovlivňuje pocit štěstí, jelikož výchova dětí může vyvolávat v lidech stres a nadměrnou zátěž (Ugur, 2020).

1.4.7 Příjem

Je poměrně komplikované určit, jaká je spojitost mezi příjmem a životní spokojeností. Obvykle se zdá, že jsou bohatší lidé šťastnější než chudší jedinci, že v bohatších zemích panuje větší míra životní spokojenosti než v chudších státech. Také se došlo ke zjištění, že v zemích, kde můžeme zaznamenat velké rozdíly v příjmech obyvatel a mezi jednotlivými společenskými třídami, je celková životní spokojenost nižší (Lyubomirsky, 2001).

Easterlin (1974) chtěl ve svém výzkumu zjistit, jaký je vztah mezi příjmem a spokojeností. V období po 2. světové válce provedl šetření v 19 vyspělých i méně vyspělých státech včetně států Asie, Afriky a Střední Ameriky. Došel k závěru, že v rámci zemí jsou opravdu průměrně bohatší lidé šťastnější než ti chudší. Z dlouhodobého hlediska však míra příjmu nesouvisí s růstem štěstí a spokojenosti, protože lidé s vyšším příjmem srovnávají svou situaci s příjmy ostatních, kteří mají příjmy nižší a obráceně. Ovšem časem se postupně zvyšují příjmy celé populace, tím pádem se mění výše příjmu skupiny, se kterou se lidé srovnávají, což narušuje vliv vlastních příjmů na celkovou spokojenost. Všichni lidé tedy nebudou šťastnější, pokud se zvýší příjmy všech. Tomuto jevu se říká Easterlinův paradox (Easterlin, O'Connor, 2020).

Podle Layarda (2003) je míra spokojenosti nezávislá na výši příjmů v zemích, kde je příjem na osobu vyšší než 15,000 $. V chudších zemích můžeme sledovat patrný vliv příjmu na spokojenost obyvatel.

Gardner a Oswald (2007) nabízí zjištění z longitudinální studie, která se zaměřuje na skupinu Britů, kteří vyhráli v loterii 1000 £ – 20 000 £ (středně velká výhra) a na dvě kontrolní skupiny – osoby bez výhry a osoby s menší výhrou. Z výzkumu vyplývá, že duševní pohoda výherců střední výhry se zlepšila v porovnání s obdobím před výhrou, a to i po dvou letech.

V rozporu s tímto tvrzením je ale výzkum, z jehož závěru vychází, že ačkoli výherci mají z výhry radost, nejsou obecně šťastnější než kontrolní skupina (osoby bez výhry). Důvodem této skutečnosti může být habituace na tuto situaci v průběhu času. Některé výzkumy

dokonce naznačují, že náhlé změny, ač pozitivní, jako je například výhra v loterii, mohou způsobovat stres (Brickman et al., 1978).

1.4.8 Zaměstnání

Nezávisle na výši příjmu zaměstnání ovlivňuje životní spokojenost. Nezaměstnaní jedinci vykazují sníženou osobní pohodu v porovnání se zaměstnanými osobami. Podíváme-li se na tuto problematiku z pohledu pohlaví, tak zaměstnanost více ovlivňuje životní pohodu mužů než žen, což je dáno větším společenským nátlakem na mužskou populaci, aby měli dobrou práci a mohli uživit rodinu. Tento zažitý stereotyp se však může postupem času měnit (Lyubomirsky, 2001). Souvislost mezi pracovní a životní spokojeností u žen se ale zvyšuje, protože se mění jejich role ve společnosti a přibývají jejich kariérní možnosti (Tait et al., 1989).

Práci můžeme dát do souvislosti se subjektivní osobní pohodou (SWB), protože nám umožňuje navazovat kontakt s lidmi, najít smysl v životě a zároveň nalézt sám sebe (Csíkszentmihályi, 1990). SWB také souvisí s počtem odpracovaných hodin. Tento vztah je ale poměrně složitý a ovlivňuje ho řada faktorů, např. náročnost práce nebo ochota dobrovolné práce přesčas (Gechman, Wiener, 1975).

Jak již bylo zmiňováno, nezaměstnanost vede k nižší spokojenosti a vyšší míře úzkostí a sebevražd (Oswald, 1997; Platt, Kreitman, 1985). Je ale zajímavé, že negativní dopady, které může mít nezaměstnanost na člověka, mohou být zmírněny, pokud v jedné domácnosti žije více osob bez zaměstnání (Clark, 1998).

1.4.9 Vzdělání

Některé studie dokazují, že vzdělání souvisí se subjektivní osobní pohodou pouze nepřímo a že vztah mezi nimi je nevýznamný, pokud má člověk zajištěny příjmy (Campbell et al., 1976; Diener et al., 1993). Díky vzdělání je možné dělat progres, posouvat se směrem k našim cílům a lépe se vyrovnávat se změnami ve světě, což pozitivně ovlivňuje náš SWB. Z opačného pohledu mohou být vzdělanější lidé více úzkostliví než osoby s nižším vzděláním v případě, že jsou obě skupiny nezaměstnané. Je to dáno vyššími očekáváními, která třeba nemohou být naplněna, což má na člověka nežádoucí dopad a negativně to ovlivňuje jeho SWB (Clark, Oswald, 1994).

Vzdělání pravděpodobně více ovlivňuje jedince, kteří pochází z chudších zemí a mají nižší příjmy. Tito lidé si příležitosti vzdělávat se cení mnohem více, protože mají ke vzdělání omezený přístup, než lidé, pro které je vzdělání snadno dostupné a běžné. Vzdělání následně

umožňuje lepší pracovní příležitosti a pozitivně působí na subjektivní osobní pohodu (Lyubomirsky, 2001).

2. Well-being ve školách

Škola je pro žáky prostředím, které by mělo podporovat jejich psychickou i fyzickou pohodu a je zodpovědná za jejich studijní úspěch. Měla by proto vytvářet takové klima, které bude žáky motivovat k tomu, aby chtěli rozvíjet své znalosti, dovednosti a zdokonalovat se v nich. Učitelé by jim také měli poskytovat podporu, aby se ve škole mohli cítit dobře (Ruus et al., 2007).

2.1 Dopady well-beingu na výuku

Well-being je ve školním prostředí poměrně nový pojem, pod kterým si každý člověk může představit něco jiného, což může způsobit problémy. Je proto důležité šířit osvětu ohledně tohoto konceptu, vhodně ho zařazovat do vyučování a nepovažovat ho za pouhou nadstavbu ve výuce (Spurná, 2022).

Well-being je nutné podporovat, protože mnoho žáků vykazuje známky strachu a úzkosti, které se pojí s učením. Také se u nich mohou projevit obavy z vytěsnění z kolektivu, což může mít negativní dopad na vzdělávací výsledky a celkovou životní spokojenost jedince. Zároveň i učitelé se v mnoha případech necítí ve škole dobře a jsou ohroženi syndromem vyhoření, což by mohlo způsobit pokles kvality výuky (Srb et al., 2021).

Žáci tráví poměrně velkou část dne ve škole, proto by toto prostředí mělo vést ke kvalitnímu životu a co největší subjektivní pohodě. Podpora well-beingu by ovšem neměla být zaměřena pouze na žáky, nýbrž na všechny pedagogické i nepedagogické pracovníky, kteří ve škole pracují. Materiální a organizační podmínky, hodnoty, pravidla, symboly, tradice a rituály jsou elementy, které přispívají ke zdravému klimatu školy, mají pozitivní vliv na učení i výsledky a celkově pomáhají všem zúčastněným cítit se ve školním prostředí dobře (Spurná, 2022).

2.2 Podpora well-beingu ve školách

Abychom dosáhli efektivnosti podpory well-beingu, ve školách, měly by být naplňovány tyto principy:

Systémový přístup k podpoře well-beingu ve vzdělávání – *„Osvědčuje se, když je v podpoře wellbeingu žáků i pracovníků škol uplatňován celoškolní přístup zahrnující uzpůsobení fyzického a sociálního prostředí a virtuálního učebního prostředí jejich potřebám*

a současně také cílený rozvoj dovedností podporujících vlastní wellbeing a odolnost vůči zátěži" (Srb et al., 2021, s. 22).

Respekt k jednotlivci – veškerá opatření, která jsou ve škole zavedena, by měla být v souladu s potřebami jednotlivců a mírou potřebné podpory. Také by měly být zohledněny individuální přání a požadavky jak žáků, tak pracovníků při uskutečňování jednotlivých opatření. Důležitá je rovněž podpora seberozvoje žáků a pracovníků ve škole.

Aktivní zapojení – na centrální úrovni je potřebné, aby zástupci škol byli začleňováni do plánování a realizace podpory well-beingu. Na školní úrovni je třeba zapojit žáky a pedagogické i nepedagogické pracovníky.

Očekávání úspěchu – podpora well-beingu by měla vést ke vzdělávacím úspěchům všech žáků. Žáci by měli být ve výuce motivováni a podporováni k učení. Tresty v souvislosti s nevhodným chováním by měly být uplatňovány v mnohem menší míře než pozitivní podpora žáků.

Partnerství a spolupráce – je vhodné, aby byla spolupráce pedagogických pracovníků podporována systematickým způsobem. Při podpoře, která se poskytuje žákům, by se mělo vycházet z odborných doporučení. Všichni jednotlivci by měli být respektováni a neměla by být ohrožena jejich lidská důstojnost. Pozitivní školní klima by mělo být zajišťováno pomocí vhodných opatření. Každá škola by také měla spolupracovat s dalšími subjekty, které jí mohou poskytnout pomoc v souvislosti s podporou well-beingu žáků a pracovníků.

Zajištění bezpečí – fyzické i citové bezpečí žáků a pracovníků by mělo být zajištěno pomocí vhodných opatření.

Opatření založená na důkazech – pouze taková opatření, která jsou ověřená výzkumem, by měla být prosazována při podpoře well-beingu. Zároveň by mělo být zohledňováno, že určité intervence nemusejí být účinné pro všechny školy, ačkoli jsou efektivní v jiné souvislosti.

V případě začlenění těchto principů do podpory well-beingu na školách je pravděpodobné, že stoupne celková spokojenost žáků i pedagogů a zlepší se kvalita výuky i dosažené výsledky ve vzdělávání (Srb et al., 2021).

Well-being ve školách je možné podpořit pomocí opatření, která se týkají těchto oblastí – kultura a prostředí, učení, partnerství a spolupráce. V dokumentu, který vydala Stálá

konference asociací ve vzdělávání, je uveden popis ukazatelů dobré praxe školy ve zmíněných oblastech a možná opatření, díky kterým by bylo možné těchto ukazatelů dosáhnout.

V oblasti **Kultury a prostředí** bychom zmínili např. uskutečňování programů týkajících se podpory pozitivního klimatu ve škole, snahu o zapojení rodičů do plánování školních akcí, zařazování aktivit, které vedou k respektování odlišností mezi lidmi, do výuky, realizaci akcí, na kterých jsou rodiče informováni o well-beingu, zabezpečení bezbariérovosti školy, pravidelné větrání v učebnách, vystavování výtvorů žáků v prostorách školy, zajištění antistresových pomůcek a relaxačního koutku, zařazení pravidelných pohybových aktivit ve výuce.

V oblasti **Učení** se může jednat o opatření jako je např. zařazování kooperativního učení, vrstevnického učení a sebehodnocení do výuky, aplikace multisenzoriálního přístupu, hodnocení žáků formativně, poskytování možností zažívat úspěch, podporování aktivity a iniciativy žáků, zařazování tématu sebepéče a well-beingu do vyučovacích hodin, realizace třídnických hodin zaměřených na podporu sociálně-emočních dovedností, vytváření anket pro rodiče se zaměřením na plánování školních akcí.

V oblasti **Partnerství a spolupráce** je možné například podporovat neformální komunikaci žáka a učitele, vést třídní schůzky formou tripartit, realizovat tandemovou výuku, zavést žákovský parlament, efektivně využívat virtuální učební prostředí, podporovat pracovníky ve vzdělávání v oblasti well-beingu, získávat zpětnou vazbu od žáků, pořádat akce pro rodiče, žáky a učitele (SKAV, 2021a).

Aby bylo možné s well-beingem pracovat, je vhodné žáky s tímto pojmem seznámit. K tomu poslouží např. jednoduchá aktivita **Jak představit žákům téma well-being**. Žáci se rozdělí do čtyřčlenných nebo pětičlenných skupinek a každý z nich vymyslí jedno slovo, které ho napadne v souvislosti s tímto tématem. Následně žáci prezentují jimi zvolená slova a vysvětlí, jak k nim došli. Následuje reflexe.

Aktivita **Supermanův plášť** je zaměřena na zvládání stresu. Samotné aktivitě by mělo předcházet povídání o stresu, kdy učitel vysvětlí, co to je stres, co ho může způsobovat a jak se s ním vyrovnat. Následně si každý žák připevní na záda papír, který představuje plášť, prochází se po třídě a náhodně se s jedním ze spolužáků baví o jedné z copingových strategií, která dotyčnému pomáhá ve stresových situacích. Poté ji napíšou spolužákovi na plášť a pokračují v konverzaci s někým jiným. Tento postup každý opakuje alespoň třikrát, tudíž mají všichni ve

výsledku minimálně tři strategie na zvládání stresu. Na závěr se o nich v kroužku mohou bavit a sdílet své myšlenky. Vhodné je přímo si i vyzkoušet některé ze strategií.

K lepšímu well-beingu přispívá i pravidelný pohyb, který mohou učitelé do výuky zařadit například v podobě „běhacích diktátů“, kdy žáci řeší příklady v pohybu na několika stanovištích, mezi kterými přebíhají. Také je možné zařadit různé relaxační techniky. Velice efektivní je i práce na zahradě, kde si žáci mohou vypěstovat různé plodiny, o které se budou muset starat. Poté je mohou použít do nějakého zdravého pokrmu, který společně uvaří. Pocit sounáležitosti je pro žáky také velmi důležitý. Potřebují vědět, že jsou kolektivem přijímání a respektování. Učitel by měl projevovat zájem o jejich problémy i radosti a navazovat neformální konverzace, při kterých se žáci často více otevřou (ČOSIV, ©2018).

Díky metodikám socio-emočního učení RRRR (Respekt, Rozmanitost, Rovnost, Resilience), které vznikly v Austrálii a byly upraveny pro české školy odborníky z neziskové organizace SOFA (Society for All), mohou učitelé základních a středních škol využít sadu osmi příruček, které jsou zaměřeny na socio-emoční učení. Jednotlivé metodiky jsou rozděleny podle ročníků a je možné je využívat od 1. tříd ZŠ až po závěrečné ročníky SŠ. Soustředí se na poměrně nová témata, jako je například gender a poznání vlastní identity. Učitelům poskytuje různé tipy a doporučení pro dané aktivity, postupy a vzdělávací cíle. Každá příručka je rozdělena do 8 kapitol, které se týkají emoční gramotnosti, silných stránek osobnosti, zvládání náročných situací, řešení problémů, zvládání stresu, vyhledání pomoci, již zmiňovanému genderu a identity a pozitivních vztahů (SOFA, ©2023).

Z metodiky pro 6.-7. ročníky bychom pro příklad zmínili aktivitu s názvem **Vážíme si našich charakterových vlastností**, která je z kapitoly zaměřené na silné stránky osobnosti. Aktivita spočívá v tom, že si žáci vylosují jednu charakterovou vlastnost a přemýšlí o tom, jak by někomu mohla přispět ke kvalitě života. Následně je možné připravit scénky, které se na dané vlastnosti zaměřují. Dalším úkolem může být vytvoření plakátu, který bude sloužit jako reklama na vylosovanou vlastnost a její přínos do života. Žáci se také mohou zamýšlet nad vlastními silnými vlastnostmi a tím, jak ovlivňují jejich kvalitu života. Doma se poté mohou zeptat i svých rodičů nebo kamarádů na jejich charakterové vlastnosti, které považují za silné a pomáhají jim zvládat stresové situace (Society for all, 2023a).

Aktivita **Strom** z metodiky pro 8.-9. ročníky je zaměřena na řešení problémů. Úkolem žáků je nakreslit si do sešitu obrázek stromu, přičemž do kmene napíší nějaký problém (buď svůj vlastní nebo zadaný učitelem), do kořenů zaznamenají alespoň tři jeho potenciální příčiny, do větví vymyslí opět alespoň tři možné strategie řešení a do listů případné výsledky vybrané

strategie. Učitel může žákům na příkladu ukázat, jak aktivitu provést, aby si s ní věděli rady. Žáci poté přečtou, co napsali do svých stromů a ostatní mohou navrhovat jiné strategie řešení problému. Učitel by měl žákům připomenout, že problém může pramenit z mnoha příčin, ale jen některé z nich můžeme sami ovlivnit. Pokud příčiny vyřešíme, můžeme předejít vzniku problému. Řešení je ale nutné důkladně promyslet, protože v některých případech může vést k rozvoji jiných problémů (Society for all, 2023b).

3. Třídní klima

Klima třídy je důležitým faktorem, který úzce souvisí s well-beingem žáků. Pokud škola vytváří pozitivní prostředí, může tím podpořit nejen osobní pohodu žáků, ale i zapojení do života školy a pocit sounáležitosti s ní (Lombardi, 2019).

3.1 Definice třídního klima

Třídní klima je poměrně těžko uchopitelný a definovatelný jev, proto ho autoři často dělí do specifičtějších oblastí, jako je např. „vyučovací klima“, „komunikační klima ve třídě“, „klima učení se“ atd. (Čapek, 2010). Z časového hlediska je třídní klima charakteristické svou dlouhodobostí na rozdíl od atmosféry třídy, která je typická krátkodobým trváním ovlivněným aktuální situací ve třídě (Čáp a Mareš, 2001).

Podle Gavory (2000, s. 137) *„klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je žák ve třídě spokojený, jestli si žáci vzájemně rozumějí, jaký je stupeň soutěživosti a konkurence mezi nimi a jaká je soudržnost třídy.“* Z této definice vyplývá, že někteří autoři jsou zastánci toho, že klima třídy ovlivňují zejména žáci, a to např. svým chováním, vlastnostmi, postoji nebo přístupem k výuce (Průcha, 2002). Chování žáků v každé třídě je odlišné, každá třída má svá specifika, která se projevují nezávisle na tom, kdo ve třídě vyučuje. Některé třídy vytváří pozitivní klima díky spolupráci s učitelem a potěšení z poznání. Jiné třídy se naopak chovají lhostejně nebo vzdorovitě vůči učiteli, což k dobrému klima nepřispívá (Čáp a Mareš, 2001).

Na druhé straně stojí autoři, kteří zastávají názor, že klima třídy tvoří učitelé. Jedním z těchto autorů je Konarewský, který říká, že *„klima třídy jsou všechna pravidla práce a života ve třídě, které učitel žákům vštěpuje a upevňuje při didaktických a výchovných situacích“* (Petlák, 2006, s. 27). Učitel je hlavním činitelem, který může díky svému postavení zásadně působit na klima třídy a vytvářet co nejpříjemnější prostředí pro všechny (Průcha, 2002). Stejně jako žáci, tak i každý učitel je něčím specifický bez ohledu na to, v jaké třídě zrovna vyučuje. Může vytvářet buď pohodové klima, díky kterému motivuje žáky k práci, nebo klima, které vyvolává strach, neklid nebo zášť (Čáp a Mareš, 2001).

Pro srovnání bychom ještě uvedli komplexnější definici, která bere v potaz všechny aktéry třídy a se kterou se nejvíce ztotožňujeme. *„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí“* (Čapek, 2010, s. 13).

3.2 Vliv učitele na klima třídy

Vzhledem k tomu, že se tato práce zaměřuje zejména na to, co můžeme jakožto pedagogové dělat pro podporu well-beingu žáků a pro vytvoření pozitivního klimatu třídy, nebudeme se zde podrobněji zabývat vlivem žáků na toto klima.

Aby učitel mohl přispívat k dobrému klimatu, musí ho sledovat, měřit a v případě potřeby činit nutná opatření. Významnou roli hrají v této problematice třídní učitelé, kteří by měli zejména působit na žáky ve své třídě. Jejich úkolem je zjistit, jak s žáky správně pracovat, jak je motivovat, jak zdokonalovat a prohlubovat jejich schopnosti. Mohou přispívat k příznivému vývoji žáků v oblasti psychické, fyzické i sociální. Mají na starost mnoho výchovných úloh nejen vůči žákům, ale i vzhledem k rodičům, ostatním pedagogům a pedagogickému vedení (Čapek, 2010). Jak vyplývá z několika výzkumů, žáci preferují kamarádského, vlídného, nezaujatého učitele, který je neponižuje před ostatními a zvládne jim předat potřebné vědomosti (Krátká, 2006). Můžeme si všimnout, že zmíněné body převážně zahrnují osobnostní rysy a povahu učitele, nikoli vzdělávací charakter. Učitel také musí činit rozhodnutí, která jsou prospěšná pro celek, ale zároveň brát ohled na individualitu žáků a jejich potřeby (Čapek, 2010).

Čáp a Mareš (2001) uvádějí 10 základních kroků, které by měly zlepšovat klima ve třídě. Nejprve je důležité zjistit, co by si žáci (případně učitelé) v souvislosti se třídním klimatem přáli změnit. Nejméně po týdnu by se měl určit současný stav třídního klimatu ze strany žáků a eventuálně i učitelů. Poté by se tato dvě zjištění měla porovnat, což umožní dojít k závěru, ve kterých aspektech se nejvíce liší přání žáků (příp. učitelů) od skutečného stavu. Také je dobré srovnat a zjistit, v čem se tyto dvě skutečnosti liší z pohledu žáků a učitelů. Z těchto zjištění by mělo vzejít, v jakých oblastech je nutné učinit změny a kde by se měl udržet stávající stav. Na základě toho je následně možné vymyslet postupy, které by vedly ke zlepšení klimatu třídy. Tyto postupy by se měly cíleně zařadit do výuky a je nutné pozorovat, k jakým povedou reakcím. Také se by se mělo průběžně posuzovat, zda jsou zásahy efektivní a v případě nutnosti je pozměnit. Obecně by intervence měly být plánovité, ohleduplné a dlouhotrvající. Jejich dopad je možné zaznamenat až po několika měsících. Účinnost lze posoudit pomocí dotazníku a rozhovorů s žáky a učiteli. Posledním krokem je snaha o to, aby změny byly dostatečně ustálené a trvalé.

Pro zlepšení třídního klimatu a celkového vzdělávání je téměř nejdůležitější, aby učitel dokázal podporovat sebedůvěru žáků. Pokud učitel neustále porovnává konkrétní žáky s těmi

nejlepšími, může tím významně narušit jejich sebeúctu. Tito žáci pak mají při každé činnosti pocit, že selhali, ačkoli by lepší výkon nebyli schopni podat. Řada žáků má strach z chyb, například, když špatně odpoví na otázku, nenapíší test na dostatečně dobrou známku nebo neporozumí zadání úkolu. Učitelé by v těchto situacích měli být schopni žákovi poskytnout pomoc s konkrétním úkolem a nekritizovat ho za neúspěch či ho ponižovat (Kyriacou, 2012).

Klima třídy je také velmi závislé na tom, jaký si učitel vytvoří vztah s žáky. Každý učitel by se měl zajímat o to, co žáky tíží, jak jim může poradit a pomoci situaci řešit a celkově se snažit být co nejvíce empatický a chápavý (Petlák, 2006). Žáci by měli mít pocit, že je učitel respektuje, váží si jich, uznává jejich názory a sdílí s nimi radost i zklamání. Pro pozitivní klima je však nutné, aby toto fungovalo i obráceně ze strany žáků, kteří by měli k pedagogovi přistupovat s úctou a pochopením. Učitel by také měl jít žákům příkladem, což znamená, že on sám by se měl chovat podle pravidel, která mají dodržovat žáci (Kyriacou, 2012).

Pro zlepšování vztahů mezi žáky mohou učitelé pořádat různé mimoškolní akce, ve kterých dochází ke sbližování nejen mezi spolužáky, ale i mezi žáky a učiteli. Dále mohou učitelé začleňovat do výuky aktivity, při kterých musí žáci vzájemně spolupracovat a pomáhat si nebo mohou zadávat práci do dvojice či do skupinek. Také by se samozřejmě měli bezodkladně začít řešit jakékoli známky agrese nebo šikany.

Pro posílení zájmu o učivo mohou učitelé ukazovat žákům jeho praktické využití nebo ho doplnit o příklady z praxe. Také mohou vymýšlet aktivity, díky kterým budou žáci navazovat kontakty s různými odborníky z oboru. A v neposlední řadě by měli učitelé prostřednictvím učiva uspokojovat potřebu seberealizace svých žáků.

Každý učitel by měl být schopný zjednat si ve třídě pořádek. To znamená, že např. o přestávce by nemělo být ve třídě až příliš živo, aby se žáci, kteří o to mají zájem, mohli učit a nebyli rušeni těmi, kteří se chtějí bavit. Taktéž to souvisí s průběhem vyučovacích hodin, které sice mohou být veselé a vtipné, ale je nutné stanovit si hranice, díky kterým nedojde například k zesměšňování některého žáka nebo samotného učitele (Čáp a Mareš, 2001). Mnoho začínajících učitelů mívá problém s užíváním humoru, protože si nejsou jisti, kdy, jak a zda vůbec ho mají použít. Za každou cenu se pak mohou snažit navázat co nejvíce přátelský vztah s žáky, což se jim ale nevyplácí, protože žáci neuznávají autoritu takového učitele. Je proto nutné, jak již bylo zmíněno, aby si učitel nejprve u žáků vybudoval respekt a úctu. Poté by používání humoru v přiměřené míře mělo mezi nimi vést k podpoře dobrých vztahů.

Dalším důležitým prvkem je vzhled třídy. Ten je sice částečně závislý na vzhledu celé školy, ale každý učitel se může postarat o to, aby jeho třída byla příjemným místem. *„Čistá a dobře udržovaná učebna s potřebnými pomůckami, která je útulná, světlá a dobře větraná, napomáhá vzniku kladného přístupu žáků k výuce a očekávání kladných zkušeností u žáků“* (Kyriacou, 2012, s. 91). Dále tomu napomáhá vystavení žákovských prací, díky čemuž si žáci mohou připomínat svůj úspěch a prožívat hrdost. Pokud se jedná o specializovanou učebnu, tak by při pohledu na ni mělo být poznat, jaký předmět se v ní vyučuje, což žáky může lépe vtáhnout do výuky. Učitel by měl také po každé hodině zajistit, aby bylo v učebně uklizeno, protože čistota a upravenost třídy může žáky velmi ovlivnit.

Dokonce i upravenost učitele hraje určitou roli. Pokud jsou ve škole nastavena nějaká pravidla oblékání, neměl by je učitel porušovat a vybočovat z řady, protože by to ostatní mohli vnímat jako nerespektování hodnot školy. Oblékání žáků učitelé moc ovlivňovat nemohou, ale měli by alespoň vyžadovat, aby žáci chodili na výuky vybaveni potřebnými pomůckami a aby například nenechávali svoje tašky pohozené na lavicích (Kyriacou, 2012).

4. Praktická část

Výzkum byl uskutečněn na základní škole v okresním městě Ústeckého kraje. Praktická část je zaměřena na zjištění míry podpory well-beingu žáků ze strany učitelů a vedení školy. Práce by mohla sloužit jako inspirace pro pedagogické pracovníky, kteří by z ní mohli čerpat různé tipy pro zlepšení osobní pohody žáků a následně je zařadit do vyučovacích hodin. Dále by mohla pomoci i vedení škol, aby mohlo reflektovat případné nedostatky školy a vylepšit je.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem této práce je zjistit, co učitelé dělají pro to, aby podporovali well-being žáků a jestli se liší jejich přístup k podpoře well-beingu podle toho, zda vyučují na prvním nebo druhém stupni.

Na základě toho byly stanoveny následující výzkumné otázky:

VO1: Jak učitelé přistupují ve svých hodinách k podpoře well-beingu žáků?

VO2: Jak škola podporuje well-being žáků?

VO3: Na kterém stupni je well-being žáků učiteli podporován více?

4.2 Metodologie výzkumu

Definicí výzkumu se zabývá mnoho autorů a například podle Hendla (2016, s. 26) se jedná o *„systematickou a pečlivě naplánovanou činnost, která je vedena snahou zodpovědět kladené výzkumné otázky a přispět k rozvoji daného oboru.“* V této práci byl zvolen smíšený výzkum, který vzniká kombinací kvantitativního a kvalitativního výzkumu, které se mohou navzájem doplňovat (Žumárová, 2011). Jako techniky sběru dat byly zvoleny dotazník a polostrukturovaný rozhovor.

Dotazník je velice rozšířená metoda, která spočívá ve zjišťování informací týkajících se respondentů a jejich názorů ohledně zkoumané problematiky (Bartošová, Skutil, 2011). Výhodou je, že nám dotazník umožňuje získat mnoho informací za krátký časový úsek (Gavora, 2010). V práci byl využit online dotazník, který byl zaslán všem učitelům dané základní školy s poskytnutím dostatečného času na jeho vyplnění. Jednalo se o dostupný výběr respondentů, který je sice časově nenáročný, ale výsledky z něj se nedají generalizovat (Hendl, 2016). V jeho úvodní části jsme uvedli kromě oslovení, představení se, požádání o vyplnění, představení náplně dotazníku, stručných pokynů, přibližné délky vyplňování, smyslu výzkumu, ujištění o zachování anonymity a poděkování, i definici well-beingu a odkaz na stránky Partnerství pro

vzdělávání 2030+, abychom účastníkům dané téma přiblížili. Dvě úvodní otázky dotazníku jsou otevřené a zaměřené na délku pedagogické praxe a předměty, které učitelé vyučují. Následující dvě otázky jsou uzavřené a zjišťují pohlaví respondentů a stupeň základní školy. Ve zbylé části dotazníku byly využity škálovací otázky, na které respondenti odpovídali v závislosti na tom, v jaké míře s daným tvrzením souhlasí (zcela souhlasím, souhlasím, nesouhlasím, zcela nesouhlasím). Středová hodnota nebyla uvedena kvůli tomu, aby se k ní respondenti neměli tendenci uchylovat. Dotazník dohromady obsahoval 39 otázek, které byly rozděleny do čtyř oblastí well-beingu – kognitivní, fyzická, emociální a sociální.

Rozhovor neboli interview *„je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. U interview můžeme sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle nich potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek.“* (Gavora, 2010, s. 136). Pro tuto práci byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který je kombinací strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru. Jedná se o nejčastěji využívanou formu interview, kdy výzkumník má předem přichystané otázky, kterými se řídí, ale jejichž pořadí může podle potřeby měnit a přizpůsobit se odpovědím informantů (Skutil, 2011). Rozhovor byl veden se školní speciální pedagožkou a s výchovným poradcem, kteří jsou součástí školního poradenského pracoviště dané školy. Měl sloužit k doplnění a ucelení informací získaných z dotazníků pro učitele a ke zjištění informací o podpoře well-beingu v rámci celé školy. Informanti byly prostřednictvím telefonického hovoru seznámeni s tématem rozhovoru a souhlasili s jeho uskutečněním. Také dali souhlas k jeho nahrávání a následnému zpracování. Oba rozhovory probíhaly při osobním setkání v kabinetu pracovníků ŠPP, kdy oba informanti odpovídali na 13 otázek.

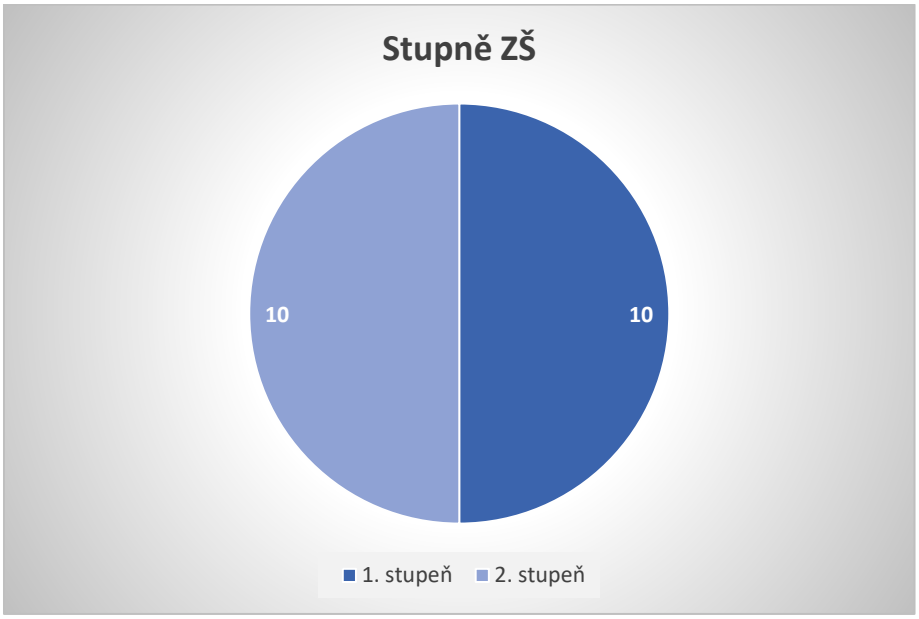
4.3 Charakteristika respondentů

Jako respondenti byli zvoleni pedagogičtí pracovníci základní školy v okresním městě, která uvádí, že mezi její hlavní cíle patří vytváření příjemného prostředí, rozvoj osobnosti žáků a harmonie ve vzdělávání. Na škole je první i druhý stupeň (od 1. do 9. ročníku) a v každém ročníku jsou dvě paralelní třídy, A a B. Pracuje zde okolo 60 pedagogů a je navštěvována zhruba 500 žáky. Škola mimo jiné využívá tandemovou výuku v matematice a fyzice, umožňuje půlené hodiny v mnoha předmětech, žáci mají možnost výběru ze čtyř cizích jazyků a také se mohou připojit ke sportovnímu klubu či pěveckému sboru. Z důvodu anonymity nebude v použitých zdrojích uveden odkaz na webové stránky školy.

Rozhovory byly uskutečněny se školní speciální pedagožkou a výchovným poradcem pro druhý stupeň. Probíhaly při osobním setkání ve škole během měsíce března. Výchovný poradce působí mimo jiné jako třídní učitel a koordinátor školního parlamentu. Na škole pracuje již 12. rokem, zatímco školní speciální pedagožka zde působí teprve od září. Rozhovory byly se souhlasem informantů nahrány na diktafon v telefonu. Z nahrávek byl následně vytvořen jejich doslovný přepis.

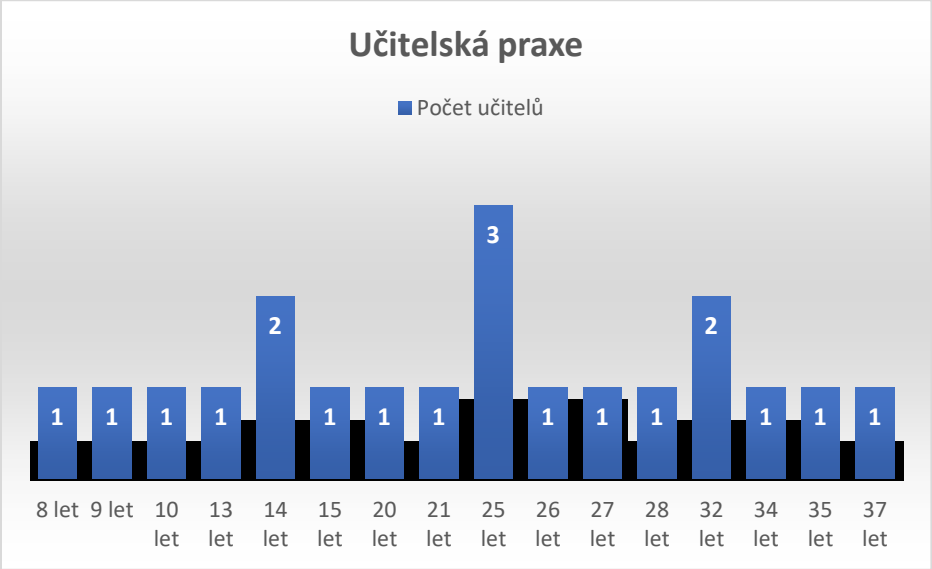
Online dotazník byl prostřednictvím e-mailu poslán 60 učitelům prvního i druhého stupně, kteří byli vybráni dostupným výběrem. Na jeho vyplnění měli dva týdny. Odpověď jsme dostali od 20 respondentů, tudíž návratnost byla třetinová. Dotazníku se zúčastnilo, podle očekávání, více žen než mužů, konkrétně 14 žen a 6 mužů, což vyplývá z feminizace učitelské profese, to znamená, že ve školství převažují právě ženy.

Graf č. 1 *Počet vyučujících na jednotlivých stupních*



Z grafu vyplývá, že mezi respondenty se vyskytuje 10 učitelů, kteří učí na 1. stupni a stejný počet učitelů je i na 2. stupni. Díky shodným hodnotám u obou skupin se budou výsledky mezi stupni lépe srovnávat.

Graf č. 2 *Počet let praxe*



Z grafu můžeme vyčíst, že délka učitelské praxe respondentů je relativně rozmanitá, takže jsme získali poměrně širokou škálu, která se pohybuje od 8 do 37 let. Nejvíce respondentů (3 z nich) učí 25 let, 2 respondenti učí 14 let a další 2 vyučují 32 let. Ostatní počty se vyskytují pouze u jednotlivců.

Tabulka č. 2 *Vyučované předměty*

2. stupeň		**1. stupeň**	
Předmět	**Počet učitelů**	**Předmět**	**Počet učitelů**
Český jazyk	3	Český jazyk	6
Anglický jazyk	3	Anglický jazyk	1
Německý jazyk	1	Prvouka	4
Občanská výchova	1	Přírodověda	4
Člověk a svět	1	Vlastivěda	5
Tělesná výchova	2	Tělesná výchova	4
Hudební výchova	1	Hudební výchova	3
Výtvarná výchova	2	Výtvarná výchova	8
Výchova ke zdraví	1	Dramatická výchova	2
Sportovní hry	1	Svět práce	4

Matematika	1	Matematika	6
Informatika	1	Informatika	2
Zeměpis	2		

V tabulce si můžeme všimnout, že nejvíce respondentů z 2. stupně učí český jazyk nebo anglický jazyk a dále také tělesnou výchovu, výtvarnou výchovu nebo zeměpis. Ostatní předměty byly vždy uvedeny pouze jedním respondentem. Můžeme zaznamenat, že převažují spíše humanitně zaměřené předměty než přírodovědné předměty. To může být způsobeno například celkově nižším počtem učitelů, kteří jsou orientovaní tímto směrem nebo nezájmem těchto učitelů o problematiku well-beingu. Na 1. stupni učitelé většinou vyučují více předmětů, tudíž jsou jednotlivé počty vyšší než na 2. stupni. Nejvíce respondentů do dotazníku napsalo, že učí výtvarnou výchovu, mnoho jich však učí i český jazyk a matematiku. Naopak nejméně respondentů uvedlo anglický jazyk.

4.4 Analýza dat

Během **analýzy dat** se získané údaje systematizují a upravují a zároveň dochází k jejich zjednodušení a objasnění výzkumníkem (Švaříček, 2010).

Otevřené kódování je prováděno při prvotním pročítání dat, kdy výzkumník v textu hledá různá témata, která následně pojmenuje. Zpočátku nejsou tato témata tolik abstraktní. Pojí se s výzkumnými otázkami a nastudovanou literaturou nebo se může jednat o zcela nové úvahy, ke kterým výzkumník dojde v průběhu analýzy textu. Je možné mít předem vymyšlené kódy, které se mohou průběžně doplňovat. Ve výsledku vznikne seznam témat, který slouží pro lepší orientaci v textu a pomáhá výzkumníkovi informace dále systematizovat, propojovat a rozšiřovat. Kódovat je možné po jednotlivých slovech, po odstavcích nebo větších částech textu. Cílem kódování je odhalit jednotlivá témata v textu (Hendl, 2016).

Když je vytvořen seznam kódů, výzkumník začíná s procesem **kategorizace**, při němž je možné s kódy dále pracovat a sdružovat je na základě nějaké spojitosti. Poté vzniknou kategorie, do kterých výzkumník postupně zařazuje pojmy, které spolu souvisí. Ačkoli je pravděpodobné, že se tyto kategorie budou přeorganizovávat, jedná se o důležitou fázi analýzy (Švaříček, 2010).

Po prostudování přepisů rozhovorů bylo vytvořeno 5 kategorií a jedná se o – Kognitivní oblast, Sociální oblast, Emocionální oblast, Fyzickou oblast a Oblast obecné podpory. Do

stejných kategorií (kromě Oblasti obecné podpory) byly rozděleny i otázky v dotazníku a v rámci nich byly poté vyhodnocovány. V kognitivní oblasti dotazníku je 12 otázek, z toho 1 je určena pouze pro třídní učitele. Sociální oblast well-beingu obsahuje 9 otázek, z toho 2 jsou též určeny pouze pro třídní učitele. Do oblasti emociálního well-beingu je zařazeno také 9 otázek a oblast fyzického well-beingu obsahuje 5 otázek. V následujících kategoriích jsou zaznamenány informace, které vzešly jak z rozhovorů, tak z dotazníků.

Kognitivní oblast

S touto oblastí se pojila otázka v rozhovoru ohledně zajišťování prevence rizikových jevů na škole, které je v náplni práce metodičky prevence, s níž rozhovor uskutečněn nebyl, ale oba informanti zmínili, že v rámci preventivního programu školy jsou realizovány různé besedy. Uskutečňují se dvakrát za rok pro každou třídu na vybrané téma, jako jsou například návykové látky, sexuální rizika apod. Rizikové jevy jsou zmiňovány a diskutovány i během pravidelných třídnických hodin a také v předmětech občanská výchova nebo výchova ke zdraví.

Co se týče spolupráce školy s externími organizacemi, které poskytují různé programy pro žáky, tak metodička prevence zajišťuje preventivní programy a výchovný poradce oslovuje externí pracovníky z oblasti kariérového poradenství. *„…On dělá víc to kariérový poradenství, takže tam jsou zase vlastně ty lidi z téhle oblasti, no a ta kolegyně metodička prevence vlastně skrz ty preventivní programy…“* (Informant 1). Škola jinak spolupracuje s Centrem duševního zdraví, pedagogicko-psychologickou poradnou a Červeným křížem.

Z otázky zaměřené na to, jak může školní speciální pedagog přispět k podpoře well-beingu žáků vzešlo, že podpora se týká zejména kognitivní oblasti well-beingu. Na starost má totiž předmět speciálně pedagogické péče, který mají žáci doporučený z PPP nebo SPC. V případě zájmu poskytuje i individuální konzultace, pokud potřebují s něčím poradit. Ale tato činnost ve škole teprve začíná, protože školní speciální pedagožka zde pracuje teprve od září a žáci si na ni stále zvykají.

Pro podporu posílení kompetencí učitelů v oblasti well-beingu proběhl na škole v minulém roce dvoudenní seminář Hodnotové vzdělávání, který byl zaměřený např. na komunikaci nebo budování vztahu učitel-žák. *„Měli jsme v loňskym roce dvoudenní seminář Hodnotový vzdělávání, kde to bylo tak trochu bych řekl zaměřený ne jenom na to, co učim, ale i jak s těma dětma komunikuju, jakym způsobem jim můžu něco předat…“* (Informant 2).

K posílení kognitivní oblasti well-beingu by mohly přispět i nové šablony z Operačního programu Jan Amos Komenský (OPJAK), kdy má každá třída 32 hodin na využití inovativní projektové výuky např. v rámci ozdravných pobytů nebo besed s odborníky.

V dotazníku s výrokem *„Ve výuce využívám metodu kooperativního učení alespoň dvakrát týdně“* spíše souhlasí nebo souhlasí po 8 respondentech a spíše nesouhlasí 4. Učitelé by však neměli zaměňovat pouhou práci ve skupinkách s kooperativním učením, při němž všichni členové skupiny musí spolupracovat, podílet se na dosažení společného cíle a vzájemně spolu kooperovat. Při skupinových pracích se totiž často stává, že úkol řeší jen ti nejšikovnější a nejaktivnější a ostatní jen přihlíží, a přesto mohou získat dobré hodnocení.

Většina respondentů (13 z nich) uvedla, že souhlasí s tím, že využívá vrstevnické hodnocení a sebehodnocení alespoň dvakrát za měsíc, 6 z nich s tímto tvrzením spíše souhlasí a pouze jeden spíše nesouhlasí.

Multisenzorický přístup ve výuce využívá denně 15 respondentů, 2 spíše souhlasí a 3 spíše nesouhlasí. Vzhledem k tomu, že se tento přístup má využívat běžně, není překvapivé, že zrovna u této otázky vyšly nejlepší výsledky v rámci kognitivní oblasti. Multisenzorický přístup je důležitý, aby žáci mohli informace přijímat více než jedním smyslem, protože žákům vyhovují různorodé styly učení (vizuální, auditivní atd.) a díky tomuto přístupu by nikdo ve výsledku neměl být znevýhodněn.

Nejhůře naopak vyšla otázka určená pouze pro třídní učitele, která se zaměřuje na práci s žákovskými portfolii jednou za měsíc, kterou spíše využívají pouze 2 respondenti, přičemž oba učí na 1. stupni. Zbytek je spíše nevyužívá. Je ale možné, že ti, kteří označili spíše nesouhlasím nebo nesouhlasím, s portfolii pracují, jen ne tak často. Domníváme se totiž, že minimálně na 1. stupni si žáci portfolia vytvářejí a pravidelně do nich přidávají své výtvory, proto nás výsledky této otázky překvapily. Portfolia mohou sloužit k tomu, aby se žák mohl ohlédnout za tím, co se naučil nebo vytvořil a zároveň, aby si uvědomil, jak se od té doby posunul.

S tvrzením *„Uskutečňují projektovou výuku pro žáky alespoň třikrát za pololetí“* souhlasí 12 respondentů a 4 spíše souhlasí. Ostatní spíše nesouhlasí nebo nesouhlasí. Těmto výsledkům víceméně odpovídají i výpovědi z rozhovorů, z nichž jsme se dozvěděli, že na škole pravidelně probíhá pětkrát do roka projektová výuka, což by zhruba odpovídalo třem projektovým dnům za pololetí, do kterých se učitelé zapojují.

Téměř stejné výsledky jsme zaznamenali u otázek ohledně začleňování metody aktivního učení do výuky alespoň dvakrát týdně a podporování dosažení úspěchu (alespoň dílčího) u všech žáků pomocí konkrétních opatření na denní bázi. S oběma tvrzeními souhlasí 10 respondentů, spíše souhlasí 9 a spíše nesouhlasí pouze 1 z nich. Metody aktivního učení by nemělo být tak těžké začleňovat do výuky, protože mezi ně patří například různé diskuse, skupinové práce nebo vytváření myšlenkových map, což se dá zařadit téměř do každého předmětu.

Vzhledem k tomu, že v rozhovoru respondentka u jedné otázky zmínila, že si myslí, že na škole well-being zatím moc neprobíhá, protože se jedná o novinku v českém školství, tak jsou výsledky překvapivě pozitivní. Většina respondentů totiž uvedla, že zapojuje téma well-beingu do výuky alespoň dvakrát za pololetí (7 respondentů spíše souhlasí, 9 souhlasí) a jen 2 respondenti se zapojováním spíše nesouhlasí a další 2 nesouhlasí.

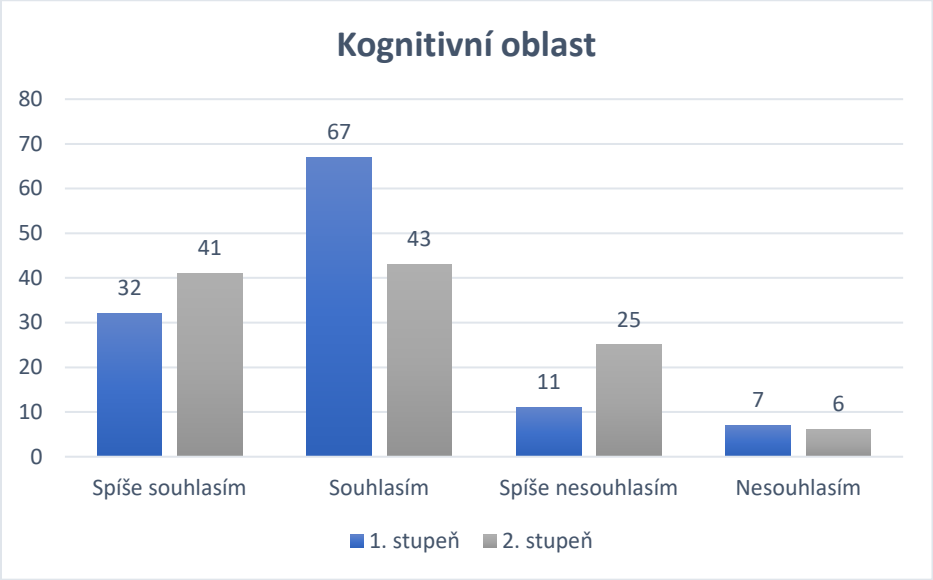
Velmi dobré výsledky vzešly i z odpovědí na otázku ohledně zapojování hodnotového vzdělávání do výuky alespoň jednou týdně, přičemž 9 respondentů spíše souhlasí, 6 souhlasí a 5 spíše nesouhlasí.

Poskytnout žákům příležitost pro využití jejich talentů je důležité například pro to, aby každý z nich mohl využít toho, v čem je dobrý, což mu pomůže budovat si sebevědomí. Proto je velmi pozitivní, že všichni respondenti, až na jednoho, uvedli, že tyto příležitosti žákům opravdu poskytují (9 z nich spíše souhlasí, 10 souhlasí).

Pravidelné využívání virtuálního učebního prostředí pro komunikaci je v dnešní době běžné, čemuž odpovídají i výsledky, ze kterých vyplývá, že téměř všichni respondenti, kromě dvou, komunikují ve virtuálním prostředí (15 souhlasí, 3 spíše souhlasí). Dva respondenti, kteří s tvrzením nesouhlasí, učí již přes 30 let, což by mohl být důvod k nevyužívání virtuálního prostředí vzhledem k tomu, že starší generace nemají k technologiím tak blízko jako generace mladší.

Podle očekávání není většina respondentů (8 spíše nesouhlasí a 5 nesouhlasí) seznámena s některými výsledky výzkumů týkajících se well-beingu. Příčinou může být to, že se k nám well-being teprve pomalu dostává a že většina výzkumů pochází ze zahraničí. Vzhledem k tomu, že jsme ale předpokládali horší výsledky, tak za pozitivní považujeme zjištění, že alespoň někteří s výzkumy well-beingu seznámeni jsou (3 spíše souhlasí, 4 souhlasí).

Graf č. 3 *Porovnání podpory v kognitivní oblasti mezi 1. a 2. stupněm*



Z grafu vyplývá, že v rámci kognitivní oblasti více podporují well-being žáků učitelé učící na 1. stupni. Odpověď „spíše souhlasím“ byla zaznamenána častěji u učitelů 2. stupně, stejně tak jako u odpovědi „spíše nesouhlasím“. Naopak odpověď „souhlasím“ výrazně převažovala u učitelů 1. stupně. Nesouhlasných odpovědí nebylo v této oblasti mnoho, takže by se dalo říct, že je oblast dobře podporována.

Sociální oblast

Během školního roku probíhá tradičně pět projektových dní – Mediální den, který je zaměřený na mediální výuku, Den divočiny, Den harmonie, Den Země, který souvisí s ekologií, a Etnoden, který žáky seznamuje s různými etnickými menšinami.

Oba informanti uvedli, že v souvislosti se získáváním zpětné vazby od žáků a podpory sociálních vztahů využívá škola školní parlament, který probíhá podle Informanta 2 jednou za dva týdny (podle Informanta 1 jednou za měsíc) a účastní se ho dva zástupci z každé třídy, výchovný poradce a vedení školy. Dále škola organizuje školní fórum, kterého se účastní více žáků než parlamentu a je zde možnost probírat určitá témata komplexněji a více do hloubky. Informant 2 je koordinátorem parlamentu a moderátorem fóra. Informant 1 ještě dodal, že zpětnou vazbu mohou učitelé získávat i během třídnických hodin a *„ …řekla bych, že tady je to nastavený tak jako dobře rodinně, že v podstatě kdykoliv, kdy je potřeba.“*.

Každý z informantů uvedl několik z mnoha akcí pořádaných školou, při kterých dochází k neformální komunikaci mezi žáky a pedagogy. Informant 1 zmínil Vánoční jarmark, koncerty školních sborů a projektové dny. Informant 2 poukázal také na ozdravné pobyty na konci

školního roku, nebo na začátku školního roku v případě 6. tříd. Dále zmínil akce děti-rodiče pořádané na 1. stupni, akademii pro 5. a 9. třídy a minitaneční pro 9. třídy.

Informant 2 v souvislosti s touto oblastí ještě uvedl pravidelné třídnické hodiny, které probíhají jednou za měsíc, ale dle jeho slov *„…by měly bejt častejc, aby to mělo větší efekt, ideálně každej tejden…"*. Dále zmiňuje aktivity v rámci preventivního programu, které učí žáky vzájemnému respektu, toleranci, spolupráci atd.

Jedna z otázek dotazníku zjišťuje, jestli třídní učitelé zařazují do každé třídnické hodiny aktivity zaměřené na práci s klimatem třídy a rozvojem socio-emočních dovedností. Ze 12 třídních učitelů jich 6 souhlasí a 4 spíše souhlasí, pouze 2 spíše nesouhlasí. Tyto aktivity pomáhají žákům s navazováním bližších vztahů s ostatními a mohou posilovat vazby mezi nimi, což je důležité pro to, aby se žáci ve třídě cítili psychicky dobře.

U dalších dvou otázek vyšly úplně stejné výsledky. Jedna otázka se týká poskytování možnosti žákům a učitelům podílet se na plánování rozvoje školy a vyhodnocování školních akcí a druhá je zaměřená na zařazování aktivit podporujících respektování odlišností alespoň třikrát za pololetí. Výsledky byly opět poměrně pozitivní, kdy 9 respondentů spíše souhlasí, 6 souhlasí, 3 spíše nesouhlasí a 2 nesouhlasí. Aktivity, které podporují respektování odlišností a které se týkají různých kultur a zemí, mohou sloužit například jako prevence rasismu nebo xenofobie. Odlišnosti se ale mohou týkat i vzhledu, zdravotního stavu (např. u osob s postižením) nebo sociálního statusu. Učitelé si zřejmě uvědomují případné problémy, které se s tímto tématem pojí, proto se s nimi většina z nich snaží něco dělat. Co se týče první otázky, tak poskytování příležitosti podílet se na rozvoji školy a vyhodnocování školních akcí pomáhá podpořit pocit sounáležitosti a učitelé tím vyjadřují zájem o názory a postoje žáků i rodičů.

U další otázky zaměřené na poskytování informací o well-beingu rodičům alespoň jednou za rok se respondenti dělí na dvě skupiny. 10 respondentů odpovědělo kladně (8 souhlasí a 2 spíše souhlasí) a 10 záporně (7 nesouhlasí a 3 spíše nesouhlasí). Nesouhlasné odpovědi mohou být zapříčiněny tím, že se well-being teprve dostává do povědomí učitelů a že oni sami o něm moc informací nemají, tudíž je ani nemohou předávat rodičům. Naopak ti, kteří s výrokem souhlasí se pravděpodobně o well-being zajímají a svoje znalosti mohou předávat nejen žákům a rodičům, ale i svým kolegům.

Dosti negativní výsledky byly zjištěny u výroku *„Realizuji ankety pro rodiče zaměřené na získání jejich názoru na plánované školní akce a jejich možnost zapojení se do nich alespoň jednou za rok"*. V tomto případě 8 respondentů nesouhlasí, 9 spíše nesouhlasí a pouze 2

souhlasí a 1 spíše souhlasí. Ankety slouží jako zpětná vazba, která by pro školu měla být důležitá. Je ale možné, že se tímto tématem zabývá spíše vedení školy než samotní učitelé, proto můžeme pozorovat tak negativní výsledky.

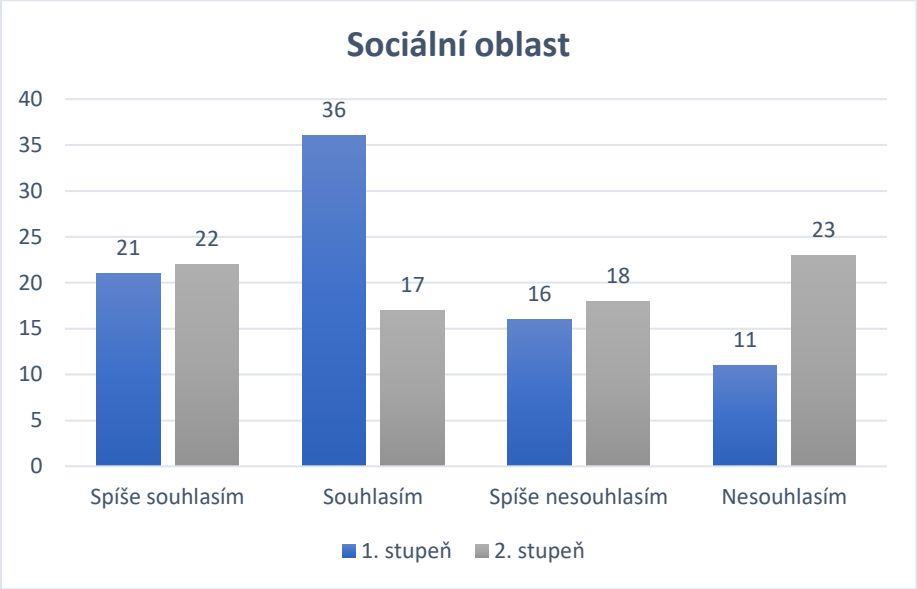
Následující otázka byla určena opět pouze třídním učitelům a zabývá se zařazováním adaptačních programů na začátku školního roku, které mají za cíl podporovat respektující vztahy. Nepatrně převažují respondenti, kteří s tímto tvrzením spíše souhlasí (4 z nich) a souhlasí (3 z nich). Nesouhlasí 3 respondenti a spíše nesouhlasí 2. Toto může být závislé na tom, ve které třídě učitelé učí, protože například třídní učitelé 6. tříd se účastní ozdravných pobytů, které se konají z důvodu obměnění kolektivu při přechodu na 2. stupeň. Třídní učitelé v 1. třídě by měli tyto adaptační programy bezpodmínečně zařazovat vzhledem k tomu, že žáci se mezi sebou vůbec neznají a potřebují se seznámit. Tyto programy ovšem mohou do výuky začleňovat i ostatní učitelé, aby podpořili klima třídy.

Kromě 3 učitelů, kteří buď spíše souhlasí (2 z nich) nebo souhlasí (1 z nich), nikdo jiný nevyužívá různé formy ranních pozdravů se žáky (9 spíše nesouhlasí a 8 nesouhlasí). Kladné odpovědi jsme dostali pouze od učitelů 1. stupně, kde je pravděpodobně jednodušší pozdravy do výuky zahrnovat (např. v podobě zamávání, plácnutí nebo úsměvu), protože učitelé s žáky tráví více času a mohou tyto rituály snáze uskutečňovat. U žáků 2. stupně by se učitelé mohli obávat toho, že si z pozdravů budou žáci spíše dělat legraci. Přesto tyto různé formy pozdravů mohou pomoci vytvořit přátelštější prostředí a navodit pocit, že učitel není nadřízený.

Programy primární prevence se zaměřením na třídní klima uskutečňované alespoň jednou za rok by měly být běžnou součástí výuky. Je proto pozitivní, že většina respondentů s tímto výrokem souhlasí (9 z nich) nebo spíše souhlasí (6 z nich). Pouze 2 spíše nesouhlasí a 3 nesouhlasí. Primární prevenci jinak zajišťuje metodik prevence, ale učitelé se na jejím zajišťování očividně také podílejí.

Všichni učitelé, kromě dvou (1 spíše nesouhlasí a 2 nesouhlasí), průběžně vytvářejí pravidla chování ve třídě a cílenými opatřeními podporují jejich fixaci (12 z nich souhlasí, 6 z nich spíše souhlasí). Pravidla je možné i výtvarně zpracovat a následně je vyvěsit do učebny, aby je žáci měli stále na očích.

Graf č. 6 *Porovnání podpory v sociální oblasti mezi 1. a 2. stupněm*



V sociální oblasti byly odpovědi „spíše souhlasím“ a „spíše nesouhlasím“ poměrně vyrovnané mezi oběma stupni. Odpověď „nesouhlasím“ se častěji vykytuje u respondentů 2. stupně a naopak odpověď „souhlasím“ je mnohem častější u respondentů 1. stupně. U druhostupňových učitelů dokonce nesouhlasné odpovědi mírně převažovaly. Celkově však z grafu vyplývá, že stejně jako u ostatních oblastí, je i zde well-being více podporován učiteli 1. stupně.

Emociální oblast

V souvislosti s podporou psychického zdraví mají žáci možnost navázat kontakt s pracovníky školního poradenského pracoviště a svěřit se jim se svými problémy, které mohou být například intrapersonálního nebo interpersonálního charakteru. *„Žáci maj možnost takovou tu základní, přijít, což někteří udělaj, zkontaktovat nás, přijít sem, je tady k tomu ten koutek určenej, že si tu s nima sedneme a můžou nám jako sdělit, co potřebujou, svěřit se někomu, poradit něco…“* (Informant 2). Případně mohou být odkázáni na služby PPP nebo Centra duševního zdraví, se kterými škola spolupracuje.

Na škole také funguje schránka důvěry, kam mohou žáci vložit v písemné podobě vzkaz týkající se nějakého jejich problému. Podobný koncept funguje i v elektronické formě díky projektu Nenech to být, kam žáci opět mohou napsat anonymní upozornění na rizikové chování, které se v kolektivu objevuje a se kterým potřebují pomoci.

První tvrzení v dotazníku v rámci této oblasti se zaměřuje na práci se sebereflexí žáků alespoň jednou za týden. Většina respondentů sebereflexi do výuky zařazuje, konkrétně 8

respondentů spíše souhlasí a 10 souhlasí. Pouze 2 s tímto výrokem spíše nesouhlasí. Sebereflexe se přitom dá zařazovat do každého předmětu a nemusí zabrat ani příliš mnoho času. Žákům to pomůže uvědomit si své silné i slabší stránky a může to podpořit i jejich sebevědomí.

Všichni respondenti získávají ke své práci alespoň jednou měsíčně zpětnou vazbu od žáků. 8 respondentů spíše souhlasí a 12 souhlasí. Zpětná vazba je pro učitele důležitá, aby věděli, co žákům vyhovuje a nevyhovuje, co by chtěli změnit nebo za co učitele naopak oceňují. Je tedy v zájmu pedagoga, aby zpětnou vazbu od žáků získával, možná proto vyšly v této otázce tak pozitivní výsledky.

Zpětnou vazbu může dát i učitel žákovi v podobě formativního hodnocení, kterým se zabývá další otázka. Překvapivě téměř všichni respondenti buď spíše souhlasí (10 z nich) nebo souhlasí (8 z nich) s tím, že žáky hodnotí i formativně. Jenom 2 respondenti uvedli, že spíše nesouhlasí. Formativní hodnocení se postupně dostává do škol a žáci se díky němu dozví konkrétní oblasti, ve kterých jsou úspěšní a zároveň i ty, ve kterých se potřebují zlepšit. Učitel by jim zároveň měl doporučit, jakým způsobem se mohou v určitých oblastech zdokonalit. Ještě by bylo zajímavé zjistit, jak často doplňují klasické známkování o formativní hodnocení, protože ačkoli většina z nich s tvrzením souhlasí, neznamená to, že ho zapojují do výuky na denní bázi.

Většina respondentů souhlasí (12 z nich) s tím, že mají třídu vyzdobenou výtvory žáků, 4 z nich spíše souhlasí a 4 spíše nesouhlasí. Poslední zmíněnou možnost zvolili pouze učitelé 2. stupně, kde žáci určitě nevytvářejí tolik výrobků a prací jako na 1. stupni, přesto jsou jimi třídy většinou vyzdobené. Otázkou je, jestli samotní učitelé přispívají k organizaci výzdoby třídy například podle určitého tématu nebo to nechávají volně na žácích, kteří si ji vyzdobí podle svých představ. Vystavení výtvorů může přispět k pocitu sounáležitosti a vzájemného ocenění.

Ne moc dobře vyšla otázka zaměřená na vybavení třídy antistresovými pomůckami, kdy většina respondentů spíše nesouhlasí (9 z nich) nebo nesouhlasí (6 z nich) s tím, že by toto vybavení ve třídě měli. Souhlasí jen 3 respondenti a 2 spíše souhlasí. Možným vysvětlením by mohlo být, že učitelé tyto pomůcky nepovažují za důležité nebo se domnívají, že by žáky rozptylovaly a jen by si s nimi hráli. Přitom opak je pravdou. Antistresové pomůcky, jak již z názvu vyplývá, slouží k redukci stresu a uklidnění zejména třeba pro žáky s ADHD, kteří potřebují svou motorickou aktivitu usměrnit.

Realizace pravidelných komunitních kruhů obsahujících aktivity na rozvoj socio-emočních dovedností je spíše typická pro 1. stupeň, což se ukázalo i ve výsledcích, kdy

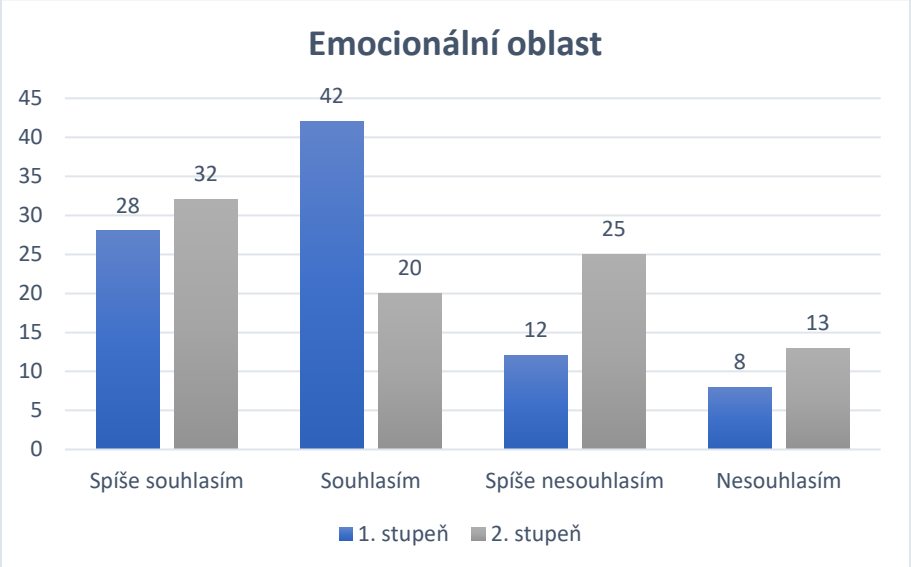
odpovědi spíše souhlasím a souhlasím zvolili pouze učitelé z 1. stupně. Zbytek respondentů označil, buď spíše nesouhlasím (4 z nich) nebo nesouhlasím (11 z nich). Výsledky proto nejsou příliš nečekané. Přesto by i učitelé druhého stupně mohli komunitní kruhy zařazovat a diskutovat v nich s žáky o různých tématech, např. o jejich názorech, událostech, které se staly nebo tímto způsobem mohou získávat i zpětnou vazbu.

Téměř všichni respondenti spíše souhlasí (13 z nich) s tím, že každý den oceňují očekávané chování žáků. 4 z nich souhlasí a 3 spíše nesouhlasí. Důvodem může být to, že si učitelé uvědomují, že chválení žáků může podpořit jejich sebevědomí a pocit, že to, co dělají, má smysl. Navíc jim pochvala nezabere moc času ani úsilí.

Co se týče pravidelného využívání technik podporujících rozvoj copingových strategií, tak většina učitelů se přiklání spíše na zápornou stranu, kdy 9 respondentů uvedlo, že spíše nesouhlasí a 4 nesouhlasí. Na druhé straně je 6 respondentů, kteří spíše souhlasí a 1, který souhlasí. Domníváme se, že si učitelé možná nedovedou pod pojmem copingové strategie nic představit, tudíž nevědí, jak s nimi nakládat. V teoretické části je zmíněna aktivita Supermanův plášť, která je zaměřená na toto téma a jíž se mohou učitelé inspirovat.

Zavedení pravidelných rituálů ve výuce vyšlo poměrně dobře, protože 10 respondentů s tvrzením souhlasí a 6 spíše souhlasí, pouze 4 spíše nesouhlasí. Za rituály ve výuce mohou učitelé považovat téměř cokoli, proto by bylo zajímavé zjistit, jaké mají konkrétně na mysli. Rituály obecně mohou pomáhat k tomu, aby se žáci cítili dobře a bezpečně.

Graf č. 5 *Porovnání podpory v emocionální oblasti mezi 1. a 2. stupněm*



V emocionální oblasti, stejně jako u přechozích oblastí, převažují odpovědi „souhlasím“, které uvedli respondenti 1. stupně a současně tito respondenti označili odpovědi „spíše nesouhlasím“ a „nesouhlasím“ méněkrát než respondenti 2. stupně. Nesouhlasných odpovědí je v této oblasti celkově více. Opakovaně se zde setkáváme s tím, že učitelé 1. stupně podporují well-being žáků v této oblasti více.

Fyzická oblast

Pro podporu fyzického zdraví mohou žáci o velké přestávce využívat školní hřiště, věnovat se různým sportovním aktivitám a zároveň rozvíjet vztahy s ostatními žáky i z jiných tříd. Informant 1 uvedl jako příklad z hodin jednoho učitele používání vůní a difuzérů a umožnění žákům zajít si kdykoli během vyučování na toaletu, napít se a případně se i najíst.

Oba informanti se shodli na tom, že bezbariérovost a možnost volného pohybu ve škole jsou zajištěny díky výtahu, bezbariérové toaletě a hřišti, kam mohou žáci chodit o velké přestávce, jak již bylo zmíněno. Pro žáky, kteří chtějí trávit přestávky spíše v klidném a tichém prostředí nebo se chtějí učit, je novou možností využití čítárny. Informant 2 ještě doplnil, že v době výstavby výtahu musely být kvůli bezbariérovosti sníženy všechny prahy do tříd.

Z odpovědí obou informantů vyplynulo, že škola téměř nijak nezajišťuje zdravé stravování žáků. *„Škola nemá právě žádnou jídelnu, takže děti chodí tady do centrálky…dole je akorát automat na pití, takže svačiny a to ne, děti si nosí svačiny z domova.“* (Informant 1). Dříve fungoval ve škole bufet, ale kvůli tzv. pamlskové vyhlášce, která zakázala prodej širokého spektra potravin, byl zrušen. Žáci si proto musí nosit svačiny z domova. Mnoho z nich si ji ale chodí kupovat do nedaleké večerky, kde si obvykle koupí mnohem nezdravější potraviny, než které dříve nabízel zmiňovaný školní bufet. *„ …Tou pamlskovou vyhláškou je to tak omezený, že mi přijde, že je to až trochu, že to má jako opačnej efekt, že pak nejde prodávat skoro nic a děti si dole u Vietnamce kupujou prostě sajrajty, horší, než kdybychom tady mohli prodávat něco normálního…“* (Informant 2). V současné době je ve škole pouze automat na nápoje, které jsou v souladu s vyhláškou, a na prvním stupni je realizován program Ovoce a mléko do škol. V minulosti bylo poskytováno i žákům druhého stupně, to bylo ale zrušeno. Alespoň teoreticky se žáci učí o zdravém životním stylu v 8. třídě v rámci předmětu Výchova ke zdraví.

První tvrzení v dotazníku v této oblasti se týká zabezpečení krátkých pohybových přestávek, se kterým souhlasí 7 respondentů, 6 jich spíše souhlasí, 5 spíše nesouhlasí a 2 nesouhlasí. Poslední dvě možnosti uvedli pouze učitelé 2. stupně, což dává smysl, protože

přestávky na pohybové aktivity jsou obecně spíše zařazovány na 1. stupni. To ovšem neznamená, že druhostupňoví učitelé by je neměli zařazovat do výuky vůbec, spíše naopak. Jedná se o krátké a jednoduché aktivity, se kterými může pracovat každý učitel. Žáci se díky tomu na chvíli odreagují, protáhnou a budou pak schopni se lépe soustředit.

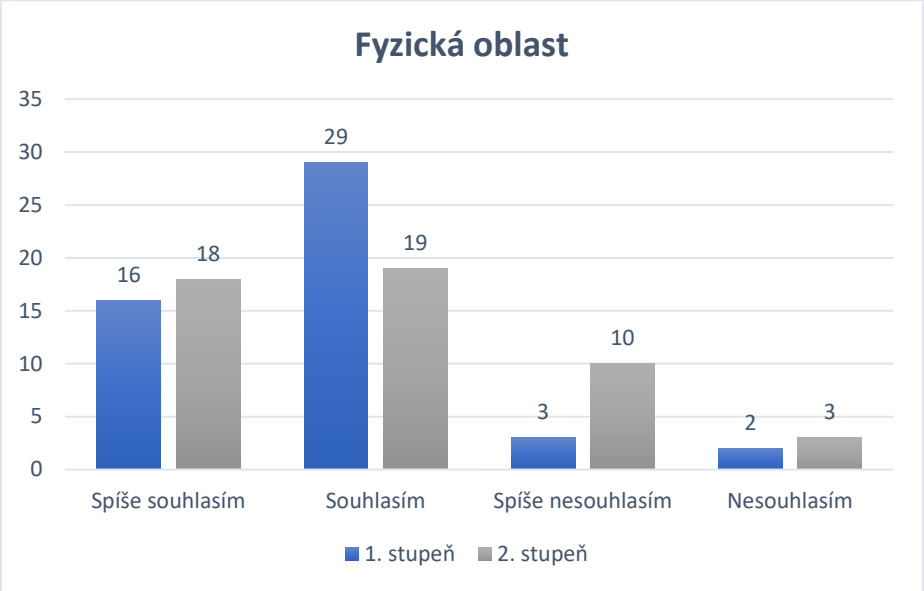
Podobné výsledky můžeme zaznamenat i v následující otázce, která se týká umožňování žákům využívat relaxační koutek nebo antistresové pomůcky, kdy 6 respondentů uvedlo, že spíše nesouhlasí, 3 nesouhlasí, 4 spíše souhlasí a 7 souhlasí. Ačkoli bychom mohli očekávat, že relaxační koutek se obecně spíše využívá na 1. stupni, výsledky ukazují, že i učitelé 2. stupně ho mají ve třídě zřízený a umožňují žákům ho používat. Jeho zřízení není náročné, stačí oddělit část místnosti a vybavit ji například polštáři, dekami a antistresovými pomůckami. Žákům to pomůže se uklidnit a zbavit se stresu. V některých třídách ale může být problém s nedostatkem prostoru, což by mohlo vysvětlovat negativní odpovědi.

Pravidelné větrání ve třídách je běžná každodenní záležitost, která zajistí přísun čerstvého vzduchu, díky kterému se žákům lépe pracuje. Není tedy překvapivé, že nikdo z respondentů neuvedl, že by ve třídách nevětral. 7 respondentů spíše souhlasí a 13 souhlasí.

„Ve třídě jsou lavice uspořádané tak, aby se žáci mohli snadno pohybovat a učitelé k nim měli snadný přístup“, s tímto tvrzením souhlasí 10 respondentů a 9 spíše souhlasí. Pouze 1 respondent spíše nesouhlasí. K této otázce by bylo ještě zajímavé zjistit, jak jsou v jednotlivých třídách lavice uspořádané a jestli se jedná o tradiční způsob, nebo například o uspořádání lavic do tvaru U, spojení lavic do řad nebo do menších skupinek. V těchto případech spolu žáci mohou lépe spolupracovat a umožňuje jim to snazší komunikaci při skupinových pracích, což je pravděpodobně zaujme více než klasická frontální výuka. Samozřejmě je zde ale riziko častějšího vyrušování a interakce mezi žáky nesouvisející s výukou.

Pitný režim žáků je také zajišťován téměř všemi respondenty kromě jednoho z nich. 11 respondentů uvedlo, že souhlasí s tvrzením a 8 uvedlo, že spíše souhlasí. Můžeme se ale často setkat i s učiteli, kteří vyloženě zakazují žákům během hodin pít, což se dá považovat za omezující a nezdravé.

Graf č. 4 *Porovnání podpory ve fyzické oblasti mezi 1. a 2. stupněm*



U fyzické oblasti si můžeme všimnout, že kladné odpovědi výrazně převažují nad negativními, kterých je celkově jenom několik. Odpověď „souhlasím“ označilo více respondentů z 1. stupně a naopak odpovědi „spíše nesouhlasím“ a „nesouhlasím“ byly častější u respondentů z 2. stupně. Ve výsledku tedy můžeme opět konstatovat, že učitelé 1. stupně jsou ti, kteří well-being žáků v této oblasti podporují více a zároveň, že je tato oblast celkově dobře podporována.

Oblast obecné podpory

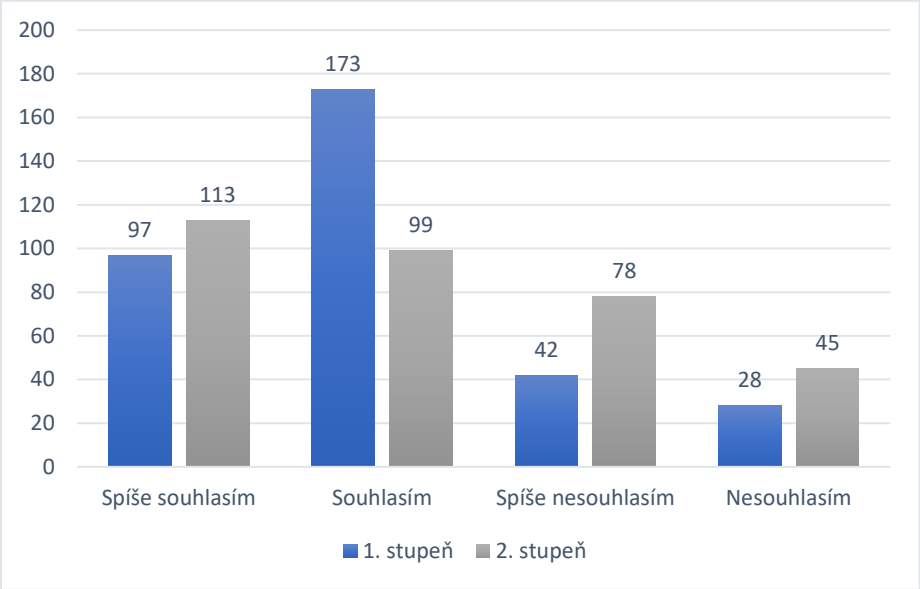
Tato oblast byla vytvořena pouze na základě odpovědí informantů z rozhovorů. Informant 1 vnímá svou podporu ve výpomoci učitelům, kteří mají mnoho práce a v pomoci žákům v rámci již zmíněného předmětu speciálně pedagogické péče. Informant 2 podporuje well-being prostřednictvím školního parlamentu a fóra, kterých se účastní. Dále však podotýká, že je časově velmi vytížený a že by potřeboval širší tým lidí, kteří by s ním spolupracovali a vymýšleli v této oblasti něco nového.

To souvisí s další otázkou, která se týká toho, co by se na škole mohlo zlepšit v celkovém přístupu k podpoře well-beingu. Oba informanti hovořili o potřebě školního psychologa, jehož začlenění do škol podporuje například zmiňovaný OPJAK. Také se shodli na tom, že by učitelé potřebovali mít na všechno více času, protože na podporu well-beingu vlastně není moc prostoru. Informant 1 se k tomuto tématu v počátku rozhovoru vyjádřil následovně: *„No, jelikož je to teďka nějaká nová vlna bych řekla, tak si myslím, že tady ten well-being zatím moc neproběhl.“*. Přesto v závěru uvedl, že si myslí, že na škole není nikdo, kdo by well-being žáků

vůbec nepodporoval a *„ ...že to v podstatě dělá každej, jen to není tak jako pojmenovaný, takže možná na to jako víc upozornit, víc to zkonkretizovat.“*. Informant 2 by ještě ocenil větší podporu od vedení školy, což vlastně potvrdil i Informant 1, protože uvedl, že od vedení školy podporu příliš nevnímá.

Na závěr jsme se informantů zeptali, zda si myslí, že škola dostatečně podporuje well-being. Oba se domnívají, že ano, avšak podpora by mohla být větší. *„Teď si možná budu protiřečit proti tomu, co jsem řekla, ..., ale řekla bych, že jako ano, podporuje.“* (Informant 1).

Graf č. 7 *Porovnání celkové podpory mezi 1. a 2. stupněm*



Co se týče celkové podpory well-beingu, tak učitelé z 1. stupně ho podporují více než učitelé na 2. stupni. To může být způsobeno tím, že prvostupňoví učitelé tráví většinu času s jednou třídou, tudíž si zde mohou vytvořit určité rituály, navázat bližší vztahy s žáky a díky tomu, že je lépe znají, mohou lépe vědět, jak s nimi pracovat. Tito žáci jsou také mladší, tudíž je možné s nimi mnoho aktivit realizovat více hravě a tvořivě. Dalším důvodem by také mohl být fakt, že některá opatření zmiňovaná v dotazníku byla spíše zaměřená a snadněji uskutečnitelná na 1. stupni.

4.5 Zodpovězení výzkumných otázek

VO1: Jak učitelé přistupují ve svých hodinách k podpoře well-beingu žáků?

Každý učitel k podpoře well-beingu přistupuje jinak, někteří se na něj zaměřují více, jiní méně. Všichni se ale snaží do svých hodin alespoň nějaké prvky well-beingu zařazovat a na škole není nikdo, kdo by pro jeho podporu nedělal vůbec nic. Téměř všichni vytváří s žáky

pravidla chování a mají s nimi zavedeny rituály, zařazují aktivity podporující respektování odlišností a pozitivní klima třídy. Mnoho z nich zařazuje do výuky metodu kooperativního učení, metodu aktivního učení, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení, multisenzorický přístup a hodnotové vzdělávání. Většina učitelů dokonce zapojuje samotné téma well-beingu do výuky a asi polovina respondentů předává informace o jeho významu i rodičům. Učitelé se snaží, aby každý mohl dosáhnout úspěchu, k čemuž mohou využívat talenty žáků. Získávají od nich zpětnou vazbu, hodnotí je mimo jiné i formativně, chválí je i za dílčí úspěchy, mají třídu vyzdobenou žákovskými výtvory. Komunikace mezi žáky a učiteli probíhá i prostřednictvím virtuálního učebního prostředí. Fyzické potřeby žáků jsou učiteli uspokojovány díky pravidelnému větrání, podpoře pitného režimu a dobrému uspořádání lavic, které umožňuje snadný pohyb. Někteří učitelé do výuky zahrnují i krátké pohybové přestávky nebo žákům umožňují využívat relaxační koutek. Naopak téměř nikdo nepracuje s žákovskými portfolii, většina tříd není vybavena antistresovými pomůckami, kromě pár výjimek učitelé nerealizují pravidelné komunitní kruhy. Dále převažují učitelé, kteří nepodporují rozvoj copingových strategií, nepoužívají různé formy pozdravů s žáky a jen zřídka uskutečňují ankety pro rodiče.

VO2: Jak škola podporuje well-being žáků?

Škola podporuje well-being žáků mnoha způsoby. Všem žákům je umožněn volný pohyb po škole a během velké přestávky mají příležitost využít školní hřiště. Pro případnou přítomnost žáků s tělesným postižením je škola vybavena bezbariérově. Pravidelně jsou pro jednotlivé třídy pořádány programy, zaměřené na prevenci rizikových jevů, které slouží k eliminaci nebo předcházení nežádoucího chování. Díky spolupráci s externími organizacemi může škola žákům zprostředkovat odbornou pomoc, kterou jim ona sama poskytnout nemůže. V rámci školního poradenského pracoviště mají žáci možnost si s pedagogy popovídat o svých problémech a podpořit tak svoje psychické zdraví. Pokud se nechtějí svěřovat tváří v tvář, mohou využít anonymní schránky důvěry nebo projektu Nenech to být. Tradiční projektové dny podporují vztahy mezi žáky napříč třídami i mezi žáky a učiteli prostřednictvím neformální komunikace. Stejné benefity nabízejí i různé celoškolní akce, do kterých jsou často zapojeni i rodiče a tím mohou vznikat pozitivní vazby i s nimi. Různé podněty, nápady nebo problémy žáků mohou být řešeny v rámci pravidelných třídnických hodin, na školním parlamentu nebo na fóru. Díky tomu získají učitelé zpětnou vazbu a žákům tím mohou dát najevo, že se o ně zajímají.

VO3: Na kterém stupni je well-being žáků učiteli podporován více?

Souhlasné odpovědi respondentů z 1. stupně vždy v každé oblasti převažovaly nad souhlasnými odpověďmi respondentů z 2. stupně. Naopak nesouhlasné odpovědi převažovaly pokaždé u respondentů z 2. stupně. Z toho vzešlo, že ve všech zmíněných oblastech – kognitivní, fyzická, sociální a emocionální je well-being žáků více podporován učiteli, kteří učí na 1. stupni. Z čehož vyplývá, že i celková podpora well-beingu pochází zejména od prvostupňových učitelů.

4.6 Doporučení pro praxi

Všem pedagogům bychom doporučili přečíst si zmiňovaný soubor metodik 4R, který jim poskytne užitečné informace o tom, jak zařazovat různé složky well-beingu do výuky. Inspirovat by se také mohli na stránkách SOFA, které jim mohou tuto problematiku více přiblížit. Škola by v rámci projektových dnů mohla zařadit i den zaměřený na well-being, což by bylo přínosné nejen pro žáky, ale i pro pedagogy. Po přečtení této práce by si učitelé mohli také uvědomit, že zařazovat well-being do výuky nemusí být nic náročného. Naopak se často jedná o velmi jednoduché a časově nenáročné aktivity, které mohou být využívány denně v každém předmětu nehledě na nedostatek času, který byl u vyučujících zmiňován jako problém. Učitelé by také neměli zapomínat pečovat i o svůj vlastní well-being, protože se jeho úroveň může odrážet ve výuce a ovlivňovat žáky.

Diskuse

Cílem práce bylo zjistit, jaký mají učitelé základní školy přístup k well-beingu ve svých hodinách a jak ho škola celkově podporuje. Z výzkumu, který se zabývá podporou well-beingu žáků během distanční výuky, vyplývá, že pedagogové ze zkoumaných škol poskytují žákům podobné možnosti, které jsou zmíněny i v této práci. Uvedeny jsou například pravidelné třídnické hodiny, konzultace, pohybové a relaxační přestávky, spolupráce s dalšími odborníky, projektové dny, aktivity na podporu vztahů a školní parlament. Školy z tohoto výzkumu však zapojují mnoho dalších aktivit a celkově působí více aktivněji v podpoře well-beingu než škola z našeho výzkumu. Zajímavé jsou například třídní schůzky ve formě tripartit, zážitkové hodiny, výzvy pro žáky, badatelské aktivity nebo společné snídaně. Ačkoli jsou tyto aktivity zmiňovány v souvislosti s distanční výukou, určitě je možné je zařadit i do výuky prezenční. Otázkou je, jak často jsou aktivity realizovány a jestli je školy zařazují i po skončení distanční výuky. Je ale možné, že i základní škola z našeho výzkumu zařazuje další aktivity, na které nebyli respondenti v dotazníku tázáni nebo které nebyly zmíněny ani v rozhovorech (SKAV, 2021b).

V rámci výzkumu jsme zjistili, že well-being je na základní škole sice podporován, ale přesto by se dal přístup pedagogů k němu zlepšit. Ke stejnému zjištění se došlo i ve výzkumu, kde bylo srovnáváno využití well-beingu v českém a britském školství, přičemž v českých školách je well-being teprve na počátku rozvoje, zatímco v britských školách se s ním pracuje mnohem více. V práci bylo například uvedeno, že v britské škole se mohou žáci volně pohybovat za důležitým účelem, zatímco v české škole se musí hlásit a následně od učitele dostat svolení k pohybu. V našem výzkumu jsme se také zajímali o volný pohyb žáků v souvislosti se správným uspořádáním lavic ve třídě. Už jsme se ale neptali, zda se mohou žáci volně pohybovat. Dalo by se ale předpokládat, že bychom došli ke stejnému výsledku jako ve zmiňované práci (Vachovcová, 2023).

V našem výzkumu si můžeme všimnout některých prvků, se kterými se setkáváme i v literatuře. Jedná se o různá opatření, která jsou součástí zmíněných principů efektivní podpory well-beingu ve školách, jako například úprava fyzického prostředí školy, využívání virtuálního učebního prostředí, zohledňování požadavků žáků nebo podpora seberozvoje. Zvláštností zkoumané školy je, že kromě školního parlamentu, který je v literatuře často zmiňovaný, zde probíhá každoročně i školní fórum, kde se žáci setkají se zástupci města a mohou s nimi diskutovat o různých problémech (Srb et al., 2021).

Také by se dalo polemizovat o účinnosti pamlskové vyhlášky, která by měla vést k omezení nezdravých potravin ve škole, ale z výpovědi jednoho z informantů je zřejmé, že má spíše opačný efekt. Proto by se mohly zavést společné zdravé svačiny, které by si žáci sami připravovali, vzájemně posuzovali a inspirovali se. Učitelé by je v rámci výuky některých předmětů (např. výchova ke zdraví) mohli seznamovat se zdravými potravinami a vést je ke zdravému životnímu stylu.

Závěr

Cílem této práce bylo zjistit, jak učitelé pečují o well-being žáků ve svých hodinách a jaký je celkový přístup školy k této problematice. Práce by měla zároveň seznámit čtenáře s tímto poměrně novým tématem a pedagogům nabídnout inspiraci pro jejich praxi.

V první kapitole teoretické části byl definován pojem well-being a jeho hlavní teoretické přístupy podle různých autorů. Dále je kapitola zaměřena na měření osobní pohody pomocí různých zahraničních dotazníků. Také jsou zde popsány faktory, které podle výzkumů mohou osobní pohodu ovlivňovat. Druhá kapitola pojednává o well-beingu ve školách a jeho dopady na výuku. Zmíněny jsou zde i konkrétní aktivity, které se dají ve škole realizovat s cílem podpořit osobní pohodu žáků. Třetí kapitola se zaměřuje na definování třídního klimatu, které souvisí s well-beingem žáků. A dále také popisuje skutečnosti, týkající se učitelů, které mají na třídní klima pozitivní nebo negativní vliv.

Praktická část práce je věnovaná metodologii výzkumu. Hlavní metodou byl dotazník, který jsme zvolili kvůli získání většího množství informací a také kvůli vytvoření si komplexnějšího obrazu o tom, jakými způsoby je well-being podporován. Dotazník je rozdělený do čtyř oblastí a určený učitelům základní školy. Dva polostrukturované rozhovory, uskutečněné s pracovníky školního poradenského pracoviště, sloužily k doplnění dat z dotazníků a také ke zjištění informací o přístupu školy k well-beingu. Následně byly rozhovory zpracovány do pěti kategorií, se kterými se dále operovalo.

Z výzkumu vyplývá, že škola se teprve začíná s well-beingem seznamovat, přesto zde mají různé prostředky pro jeho podporu. Jedná se například o činnosti školního poradenského pracoviště, spolupráci s externími organizacemi nebo získávání zpětné vazby v rámci školního parlamentu nebo fóra. Samotní učitelé se také svým přístupem podílejí na podpoře well-beingu, kdy každý zařazuje do výuky alespoň nějaké jeho prvky. Jedná se např. o realizaci aktivit zaměřených na pozitivní klima třídy, zařazování metody kooperativního učení nebo využívání multisenzorického přístupu. Také jsme došli k závěru, že učitelé na 1. stupni se více zaměřují na začleňování well-beingu do výuky než učitelé 2. stupně.

Ačkoli se dá říci, že cíl práce byl splněn, tak kvůli poměrně nízkému počtu respondentů v dotazníkovém šetření není možné výsledky generalizovat. Proto by muselo být uskutečněno kvantitativní šetření, kterého by se zúčastnilo více škol a učitelů. Otázky v rozhovoru mohly být pojaty komplexněji a mohly zahrnovat více prvků well-beingu. Rozhovory také mohly být realizovány i s metodikem prevence a výchovným poradcem pro 1. stupeň, abychom získali

názory od více osob na danou problematiku. Výzkum této práce se zaměřuje pouze na well-being žáků, proto by práce mohla být rozšířena o šetření zabývající se i well-beingem učitelů, který by mohl být měřen pomocí některého z nástrojů, které byly v práci zmíněny.

Seznam použitých informačních zdrojů

BARTOŠOVÁ, Iva a SKUTIL, Martin, 2011. Dotazník. In: SKUTIL, Martin; BARTOŠOVÁ, Iva; FABEROVÁ, Marta; HAVIGER, Jiří; HAVIGEROVÁ, Jana Marie et al. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál, s. 80-88. ISBN 978-80-7367-778-7.

BRICKMAN, Philip; COATES, Dan a JANOFF-BULMAN, Ronnie, 1978. Lottery Winners and Accident Victims: Is Happiness Relative? *Journal of Personality and Social Psychology*. Roč. 36, č. 8, s. 917-927.

CAMPBELL, Angus; CONVERSE, Philip E. a RODGERS, Willard L., 1976. *The Quality of American Life*. Russell Sage Foundation. ISBN 978-0-87154-194-9.

CLARK, Andrew E. a OSWALD, Andrew J., 1994. Unhappiness and unemployment. *Economic Journal*. Roč. 104, č. 424, s. 648-659.

CLARK, Andrew E., 1998. *The positive externalities of higher unemployment: Evidence from household data*. Working paper, Universite d'Orleans, Orleans, France.

COLEMAN, John, 2009. Introduction: Well-being in schools: empirical measure, or politician's dream? Online. *Oxford review of education*. Roč. 35, č. 3, s. 281-292. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/03054980902934548. [cit. 2023-03-30].

COSTA, Paul a MCCRAE, Robert R., 1980. Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. Online. *Journal of Personality and Social Psychology*. Roč. 38, č. 4, s. 668-678. Dostupné z: https://doi.org/10.1037/0022-3514.38.4.668. [cit. 2023-11-09].

COSTA, Paul a MCCRAE, Robert R., 1999. A Five-Factor theory of personality. In: PERVIN, L. A. a JOHN, O. P. (ed.). *Handbook of personality: Theory and research*. 2nd ed. Guilford Press, s. 139-153. ISBN 9781572304833.

CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály, 1990. *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row. ISBN 0-06-016253-8.

ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří, 2001. *Psychologie pro učitele*. Portál. ISBN 80-7178-463-X.

ČOSIV, ©2018. *Aktivity pro podporu wellbeingu ve školách*. Online. ©2018. Podpora inkluze. Dostupné z: https://www.podporainkluze.cz/material/aktivity-pro-podporu-wellbeingu-ve-skolach/. [cit. 2024-02-06].

DENEVE, Kristina a COOPER, Harris, 1998. The Happy Personality: A Meta-Analysis of 137 Personality Traits and Subjective Well-Being. Online. *Psychological Bulletin*. Roč. 124, č. 2, s. 197-229. Dostupné z: https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.197. [cit. 2024-03-01].

DIENER, Ed, 1984. Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*. Roč. 95, č. 3, s. 542-575.

DIENER, Ed; EMMONS, Robert; LARSEN, Randy J. a GRIFFIN, Sharon, 1985. The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*. Roč. 49, č. 1, s. 71-75.

DIENER, Ed; SANDVIK, Ed; SEIDLITZ, Larry a DIENER, Marissa, 1993. The relationship between income and subjective well-being: Relative or absolute? *Social Indicators Research*. Roč. 28, č. 3, s. 195-223.

DIENER, Ed a DIENER, Marissa, 1995. Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*. Roč. 68, č. 4, s. 653-663.

DIENER, Ed a SUH, Eunkook, 1998. Subjective Well-Being and Age: An International Analysis. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*. Roč. 17, č. 1, s. 304-324.

DIENER, Ed; GOHM, Carol L.; SUH, Eunkook a OISHI, Shigehiro, 2000. Similarity of the Relations between Marital Status and Subjective Well-Being Across Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Roč. 31, č. 4, s. 419-436.

DIENER, Ed; WIRTZ, Derrick; BISWAS-DIENER, Robert; TOV, William; KIM-PRIETO, Chu et al., 2009. New Measures of Well-Being. In: DIENER, Ed (ed.). *Assessing Well-Being*. Springer, s. 247-266. ISBN 978-90-481-2353-7.

DIENER, Ed; WIRTZ, Derrick; TOV, William; PRIETO, Chu-Kim; CHOI, Dong-won et al., 2010. New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*. Roč. 97, s. 143-156.

DIENER, Ed, 2013. The Remarkable Changes in the Science of Subjective Well-Being. *Perspectives on psychological science*. Roč. 8, č. 6, s. 663-666.

EASTERLIN, Richard A., 1974. Does Economic Growth Improve the Human Lot? Some Empirical Evidence. In: DAVID, Paul A. a Melvin W. REDER, (ed.). *Nations and Households*

in Economic Growth: Essays in Honor of Moses Abramovitz. Academic Press, s. 89-125. ISBN 978-0-12-205050-3.

EASTERLIN, Richard A. a O'CONNOR, Kelsey J., 2020. The Easterlin Paradox. Online. In: ZIMMERMANN, Klaus F. (ed.). *Handbook of Labor, Human Resources and Population Economics*. Springer, Cham, s. 1-25. [cit. 2024-02-05].

GARDNER, Jonathan a OSWALD, Andrew J., 2007. Money and mental wellbeing: A longitudinal study of medium-sized lottery wins. *Journal of Health Economics*. Roč. 26, č. 1, s. 49-60.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené české vydání. Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GECHMAN, Arthur S. a WIENER, Yoash, 1975. Job involvement and satisfaction as related to mental health and personal time devoted to work. *Journal of Applied Psychology*. Roč. 60, s. 521-523.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 4., přepracované a rozšířené vydání. Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HERZOG, A. Regula a RODGERS, Willard L., 1981. Age and satisfaction: Data from several large surveys. *Research on Aging*. Roč. 3, č. 2, s. 142-165.

HŘEBÍČKOVÁ, Martina; BLATNÝ, Marek a JELÍNEK, Martin, 2010. Osobnost jako prediktor osobní pohody v dospělosti. *Československá psychologie*. Roč. 54, č. 1, s. 31-41.

KEYES, Corey Lee M., 1998. Social Well-Being. *Social Psychology Quaterly*. Roč. 61, č. 2, s. 121-140.

KEYES, Corey L.M.; SHMOTKIN, Dov a RYFF, Carol D., 2002. Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*. Roč. 82, č. 6, s. 1007-1022.

KOČÍ, Jana a DONALDSON, Stewart I., 2021. *Fyzický well-being*. Online. Dostupné z: https://rdvs.cz/article/97. [cit. 2024-04-11].

KRÁTKÁ, Jana, 2006. Výkon funkce třídního učitele v recentních podmínkách českého školství (se zvláštním zřetelem k podpoře zdraví žáků). In: KNECHT, Petr (ed.). *Výzkum*

aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik. Masarykova univerzita, s. 42-47. ISBN 80-210-4163-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro; ŠOLCOVÁ, Iva; KEBZA, Vladimír; KOTÝNKOVÁ, Magdalena; HNILICOVÁ, Helena et al., 2004. *Kvalita života – Sborník příspěvků z konference, konané dne 25.10.2004 v Třeboni*. Kostelec nad Černými lesy. ISBN 80-86625-20-6.

KYRIACOU, Chris, 2012. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Portál. ISBN 978-80-262-0052-9.

LAURENT, Jeff; CATANZARO, Salvatore J.; JOINER, Thomas E.; RUDOLPH, Karen D.; POTTER, Kirsten I. et al., 1999. A Measure of Positive and Negative Affect for Children: Scale Development and Preliminary Validation. *Psychological Assessment*. Roč. 11, č. 3, s. 326-338.

LAYARD, Richard, 2003. *Has social science a clue?: What is happiness? Are we getting happier?* In: Lionel Robbins memorial lecture series

LEE, Gary R.; SECCOMBE, Karen a SHEHAN, Konstance L., 1991. Marital status and personal happiness: An analysis of trend data. *Journal of Marriage and the Family*. Roč. 53, č. 4, s. 839-844.

LOMBARDI, Elisabetta; TRAFICANTE, Daniela; BETTONI, Roberta; OFFREDI, Ilaria; GIORGETTI, Marisa et al., 2019. The Impact of School Climate on Well-Being Experience and School Engagement: A Study With High-School Students. Online. *Frontiers in Psychology*. Roč. 10, s. 1-11. Dostupné z: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482. [cit. 2024-03-03].

LYUBOMIRSKY, Sonja a SOUSA, Lorie, 2001. Life Satisfaction. Online. In: WORELL, Judith (ed.). *Encyclopedia of women and gender: sex similarities and differences and the impact of society on gender*. Academic Press, s. 667-676. ISBN 9780080548494. Dostupné z: https://sonjalyubomirsky.com/wp-content/themes/sonjalyubomirsky/papers/SL2001.pdf. [cit. 2024-03-01].

MASLOW, Abraham, 1970. *Motivation and Personality*. 2nd ed. Harper & Row. ISBN 9780060442415.

SELIGMAN, Martin, 2014. *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-87270-95-0.

SHMOTKIN, Dov, 1990. Subjective well-being as a function of age and gender: A multivariate look for differentiated trends. *Social Indicators Research*. Roč. 23, s. 201-230.

SKAV, 2021a. *Oblasti podpory wellbeingu*. Online. Partnerství pro vzdělávání 2030+. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/2021/09/Oblasti-podpory-wellbeingu-Tabulka.pdf. [cit. 2024-04-11].

SKAV, 2021b. *Chceme lepší atmosféru ve školách aneb možnosti podpory wellbeingu*. Online. Partnerství pro vzdělávání 2030+. Dostupné z: https://ik.imagekit.io/felixparty/skolysobe/Podpora_Wellbeingu_v_ZS_final_1_1_5d87046511_tAykx0Pww.pdf. [cit. 2024-04-11].

SKUTIL, Martin, 2011. Interview/ rozhovor. In: SKUTIL, Martin; BARTOŠOVÁ, Iva; FABEROVÁ, Marta; HAVIGER, Jiří; HAVIGEROVÁ, Jana Marie et al. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál, s. 89-95. ISBN 978-80-7367-778-7.

SOCIETY FOR ALL, 2023a. *Respekt, Rozmanitost, Rovnost, Resilience: Metodika socio-emočního učení: Metodika pro 6 a 7. ročník ZŠ*. Online. Praha. ISBN 978-80-909068-4-6. [cit. 2024-02-06].

SOCIETY FOR ALL, 2023b. *Respekt, Rozmanitost, Rovnost, Resilience: Metodika socio-emočního učení: Metodika pro 8 a 9. ročník ZŠ*. Online. Praha. ISBN 978-80-909068-5-3. [cit. 2024-02-06].

SOFA, ©2023. *Metodiky RRRR*. Online. ©2023. Society for All. Dostupné z: https://www.societyforall.cz/metodiky-rrrr. [cit. 2024-02-06].

SPURNÁ, Michaela, 2022. Well-being a kultura školy. Online. *Metodický portál: Články*. ISSN 1802-4785. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/23141/WELL-BEING-A-KULTURA-SKOLY.html. [cit. 2024-03-01].

SRB, Vladimír; FELCMANOVÁ, Lenka a PÝCHOVÁ, Silvie, 2021. *Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření*. Online. Stálá konference asociací ve vzdělávání. ISBN 978-80-907826-1-7. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/2021/10/Zaverecna_publikace_Partnerstvi_1rok_2021_modra.pdf. [cit. 2024-02-09].

SUH, Eunkook; DIENER, Ed a FUJITA, Frank, 1996. Events and Subjective Well-Being: Only Recent Events Matter. *Journal of Personality and Social Psychology*. Roč. 70, č. 5, s. 1091-1102.

SUH, Eunkook; DIENER, Ed; OISHI, Shigehiro a TRIANDIS, Harry, 1998. The Shifting Basis of Life Satisfaction Judgments Across Cultures: Emotions Versus Norms. *Journal of Personality and Social Psychology*. Roč. 74, č. 2, s. 482-493.

ŠVAŘÍČEK, Roman, 2010. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál. ISBN 978-80-262-0273-8.

OISHI, Shigehiro; DIENER, Ed; LUCAS, Richard E. a SUH, Eunkook, 2009. Cross-Cultural Variations in Predictors of Life Satisfaction: Perspectives from Needs and Values. *Personality and Social Psychology Bulletin*. Roč. 25, č. 8, s. 109-127.

OSWALD, Andrew J., 1997. Happiness and economic performance. *Economic Journal*. Roč. 107, č. 445, s. 1815-1831.

PAVOT, William a DIENER, Ed, 1993. Review of the Satisfaction with Life Scale. *American Psychological Association*. Roč. 5, č. 2, s. 164-172.

PETLÁK, Erich, 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Iris. ISBN 9788089018970.

PLATT, Stephen a KREITMAN, Norman, 1985. Parasuicide and unemployment among men in Edinburgh 1968-82. *Psychological Medicine*. Roč. 15, č. 1, s. 113-123.

PRŮCHA, Jan, 2002. Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. S. 63-75. ISBN 80-210-2814-9.

RUUS, Viive-Riina; VEISSON, Marika; LEINO, Mare; OTS, Lone; PALLAS, Linda et al., 2007. Students'well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality: an internatinal journal*. Roč. 35, č. 7, s. 919-936.

RYFF, Carol D. a KEYES, Corey Lee M., 1995. The Structure of Psychological Well-Being Revisited Ryff. *Journal of Personality and Social Psychology*. Roč. 69, č. 4, s. 719–727.

RYFF, Carol D., 2014. Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*. Roč. 83, č. 1, s. 10-28.

TAIT, Marianne; PADGETT, Margaret Y. a BALDWIN, Timothy T., 1989. Job and Life Satisfaction: A Reevaluation of the Strength of the Relationship and Gender Effects as a Function of the Date of the Study. *Journal of Applied Psychology*. Roč. 74, č. 3, s. 502-507.

THOMPSON, Edmund R., 2007. Development and Validation of an Internationally Reliable Short-Form of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). Online. *Journal of Cross-*

Cultural Psychology. Roč. 38, č. 2, s. 227-242. Dostupné z: https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0022022106297301. [cit. 2024-03-03].

TOPP, Christian W.; ØSTERGAARD, Søren D.; SØNDERGAARD, Susan a BECH, Per, 2015. The WHO-5 Well-Being Index: A systematic review of the literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*. Roč. 84, č. 3, s. 167-176.

UGUR, Zeynep B., 2020. Does Having Children Bring Life Satisfaction in Europe? Online. *Journal of Happiness Studies*. Roč. 21, s. 1385–1406. Dostupné z: https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10902-019-00135-5. [cit. 2024-03-01].

VACHOVCOVÁ, Markéta, 2023. *Využití well-beingu v českém a britském školství na prvním stupni základních škol*. Diplomová práce. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.

VEENHOVEN, Ruut, 1991. Is Happiness Relative? *Social Indicators Research*. Roč. 24, č. 1, s. 1-34.

WATSON, David; CLARK, Lee Anna a TELLEGEN, Auke, 1988. Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*. Roč. 54, č. 6, s. 1063-1070.

WATSON, David a CLARK, Lee Anna, 1999. The PANAS-X: Manual for the positive and negative affect schedule-expanded form. Online. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/48667272_The_PANAS-X_Manual_for_the_positive_and_negative_affect_schedule-expanded_form. [cit. 2024-03-03].

WHO. 1998. *Wellbeing measures in primary health care/the DepCare project*. Stockholm, Sweden: WHO Regional Office for Europe.

WHO, ©2024. *Health and Well-Being*. Online. ©2024. Dostupné z: https://www.who.int/data/gho/data/major-themes/health-and-well-being. [cit. 2024-04-10].

WILSON, Warner, 1967. Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*. Roč. 67, č. 4, s. 294-306.

ŽUMÁROVÁ, Monika, 2011. Základní přístupy ke zkoumání. In: SKUTIL, Martin; BARTOŠOVÁ, Iva; FABEROVÁ, Marta; HAVIGER, Jiří; HAVIGEROVÁ, Jana Marie et al. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál, s. 57-78. ISBN 978-80-7367-778-7.

Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky pro dotazník

Příloha 2 – Přepis polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 3 – Ukázka kódování rozhovoru

Příloha 1 – Otázky pro dotazník

Jakého jste pohlaví?

Kolik let již učíte?

Na kterém učíte stupni?

Jaké předměty vyučujete (pouze pro učitele 2. stupně)?

Kognitivní oblast:

- Ve výuce využívám metodu kooperativního učení alespoň dvakrát týdně.
- Ve výuce využívám vrstevnické hodnocení a sebehodnocení alespoň třikrát za měsíc.
- Ve výuce využívám denně multisenzorický přístup.
- Pracuji s žákovskými portfolii alespoň jednou za měsíc.
- Uskutečňuji projektovou výuku pro žáky alespoň třikrát za pololetí.
- Začleňuji do výuky metodu aktivního učení alespoň dvakrát týdně.
- Ve výuce denně konkrétními opatřeními podporuji u všech žáků dosažení úspěchu (alespoň dílčího).
- Do výuky zapojuji téma well-beingu alespoň dvakrát za pololetí.
- Do výuky zapojuji hodnotové vzdělávání alespoň jednou týdně.
- Cíleně poskytuji žákům příležitost pro využití jejich talentů.
- Pravidelně využívám virtuální učební prostředí pro komunikaci se žáky.
- Jsem seznámena s některými výsledky výzkumů týkajících se well-beingu.

Fyzická oblast:

- Zabezpečuji žákům ve výuce krátké přestávky na pohybové aktivity každý den.
- Každý den umožňuji žákům využívat relaxační koutek zřízený ve třídě nebo antistresové pomůcky.
- Každý den zabezpečuji ve třídách pravidelné větrání.
- Ve třídě jsou lavice uspořádané tak, aby se žáci mohli snadno pohybovat a učitelé k nim měli snadný přístup.
- Každý den podporuji během výuky pitný režim žáků.

Emocionální oblast:

- Pracuji se sebereflexí žáků alespoň jednou za týden.

- Alespoň jednou měsíčně od žáků získávám zpětnou vazbu ke své výuce.
- Hodnotím žáky i formativně.
- Třída je vyzdobená výtvory žáků.
- Třída je vybavená antistresovými pomůckami (např. mačkací míčky).
- Realizuji pravidelné komunitní kruhy obsahující aktivity na rozvoj socio-emočních dovedností.
- Každý den oceňuji očekáváné chování žáků (např. pochvalou).
- Pravidelně využívám techniky podporující rozvoj copingových strategií.
- Mám s žáky zavedeny pravidelné rituály ve výuce.

Sociální oblast:

- Do každé třídnické hodiny zařazuji aktivity zaměřené na práci s klimatem třídy a rozvojem socio-emočních dovedností.
- Dávám žákům a rodičům možnost podílet se na plánování rozvoje školy a vyhodnocování školních akcí.
- Do výuky zařazuji aktivity podporující respektování odlišností alespoň třikrát za pololetí.
- Poskytuji rodičům informace o významu well-beingu (např. pomocí různých akcí pro rodiče) alespoň jednou za rok.
- Realizuji ankety pro rodiče zaměřené na získání jejich názoru na plánované školní akce a jejich možnost zapojení se do nich alespoň jednou za rok.
- Na začátku školního roku zařazuji do výuky adaptační programy pro podporu respektujících vztahů.
- Každý den využívám různé formy ranních pozdravů se žáky.
- Účastním se realizace programů primární prevence se zaměřením na třídní klima alespoň jednou za rok.
- Průběžně společně se žáky vytvářím pravidla chování ve třídě a cílenými opatřeními podporuji jejich fixaci.

Příloha 2 – Přepis polostrukturovaného rozhovoru

Informant č. 1 - školní speciální pedagog, délka rozhovoru 12:14

1. **Na jaké pozici ve škole pracujete a jak dlouho?**

I 1: No, pracuju tady jako školní speciální pedagog a zatím jako jenom krátce, teprve od září.

2. **Co škola dělá pro podporu well-beingu žáků?**

I 1: No tak jelikož jsme velká škola, tak spíš bych to jako vztáhla na jednotlivce a na učitele ve třídě, tak jelikož jsem tady krátce, jak jsem říkala, takže tady tak po těch třídách běhám, no a v některé třídě je to vidět (smích) a v některé třídě to vidět není, takže třeba v jedné třídě pan učitel s těmi dětmi bych řekla, že pracuje trošku jinak, takže tam zapojuje i prostě takové ty různé, jak bych to řekla (pauza) prvky, takže ty děti když potřebujou, tak samozřejmě můžou kdykoli jít na záchod, napít se a ikdyž je to nevyhnutelně nutné, tak i kousnout do tý svačiny během hodiny (smích), taky používaj různé difuzéry a vůně a tak, takže to jde i cítit v té třídě, když tam jako vejdete, no takže to bych takhle vypíchla jedno konkrétní.

T: A něco třeba i od vedení školy? Jak se k tomu staví?

I 1: No myslím si, že ne (smích).

3. **Jak podporuje ŠPP psychické zdraví žáků a jak podporuje posílení kompetencí učitelů v oblasti well-beingu?**

I 1: No, jelikož je to teďka nějaká nová vlna bych řekla, tak si myslím, že tady ten well-being zatím moc neproběhl.

4. **Jak je zajištěna bezbariérovost školy a možnost volného pohybu ve škole?**

I 1: Tak máme tady výtah, v 2. patře nebo vlastně furt je to jakoby 1. patro, je i bezbariérová toaleta, no a (pauza) pohyb myslíte jako všeobecně? Jo, po celé škole nebo i venku. O velkou přestávku mají právě možnost chodit ven na hřiště podle počasí samozřejmě (smích), takže učitelé i děti to vítají jako opravdu vyběhnout o tu velkou přestávku většina dětí jde ven.

5. **Jak je ve škole zajištěno zdravé stravování žáků?**

I 1: Škola nemá tady právě žádnou jídelnu, takže děti chodí tady do centrálky.

T: A co se týče svačin, třeba v bufetu?

I 1: Ne to tady nemáme, je dole akorát automat na pití, takže svačiny a to ne, děti si nosí svačiny z domova.

6. **Jak škola zajišťuje prevenci rizikových jevů?**

I 1: No tak to teda tady máme metodičku prevence, takže ta vždycky zajišťuje nějakej jako program, hlavně pro ty druhostupňové je to, ale jsou to zase externí pracovnice, které jako dochází a maj pro ty děti připravenej jako program a letos jsem se toho účastnila a měli to jako pěkně připravený a je to zase bych řekla takový jako jiný, že jsou to lidi z venku, takže ty děti trošku že jo jinak reagují, no a jinak mají třídnické hodiny vlastně jednou za měsíc, takže tam řeší, co je aktuálně jakoby potřeba, takže možná i když přijde tady na ty rizikový jevy, tak i to.

7. **S jakými externími organizacemi škola spolupracuje při zajištění programů pro žáky?**

I 1: No tak tady ty paní byly teda (pauza), to bych se musela zeptat kolegyně, protože to zajišťovala ona, takže to nevím, ale byla to tady nějaká litoměřická organizace, no a (pauza) jinak pracujeme vlastně teďka s (pauza) počkejte, Centrum duševního zdraví pro děti a mládež.

T: To je super

I 1: Je to v Terezíně a snažím se teď tím, že ta škola je velká a je nás tolik, takže se snažím tak jako více rozhazovat ty sítě i tady do těch organizací, a to by vám asi pak spíš zodpověděl kolega výchovný poradce.

T: Jo s tím taky budu mluvit.

I 1: Ale tam jsme si to teďka rozdělili, že on dělá víc to kariérové poradenství, takže tam jsou zase vlastně ty lidi z téhle oblasti, no a ta kolegyně metodička prevence vlastně skrz ty preventivní programy, no ale to bychom se musely zeptat co konkrétně, teda jako jaká konkrétní organizace to je.

8. **Jak probíhá projektová výuka na škole?**

I 1: Ehm no (pauza) učitelé organizují vždycky jednou za čas nějaké projektové dny, takže teď, abych vám pravdu řekla, tak to jsou asi 4 nebo 6 do roka, to přesně nevím, protože tím, jak jsem nová, takže se zkuste zeptat ještě kolegy, jestli s ním budete mluvit a ehm měli jsme jakoby Mediální den, ten už jako proběhl, pak je tu nějaký Den divočiny a tak, takže vždycky to probíhá na celé škole, jestli vám to takhle stačí nebo byste chtěla víc konkrétně, tak se můžu podívat.

T: Tak jestli můžete, tak klidně.

I 1: Takže Mediální den, ten už proběhl, pak je Den divočiny, já se přiznám, že to úplně neznám, tím že jsem ještě přes ten projekt, tak jako jsem trošku i mimo to dění a je toho tolik, že než člověk vpluje do toho systému školy, pak Den harmonie, Den země a Etno den, takže pět.

9. **Jak od žáků získáváte zpětnou vazbu (např. v rámci školního parlamentu)?**

I 1: Jo tak to měli zrovna včera, školní parlament, ten probíhá jednou za měsíc, toho já se teda neúčastním a jsou tam myslim vždycky dva zástupci ze třídy plus výchovný poradce a (pauza) vedení vlastně z vedení školy no a dneska mají dokonce i fórum, což bývá i jednou za čas i s městem, ale že teďka to nějak jako časově nevyšlo, takže teďka je to jako v rámci školy, kde jsou zase jako většinou ty zástupci, co choděj do parlamentu , tak jdou na to fórum a tam zase probírají věci, co by třeba chtěli tady na škole změnit A ještě nějaká jiná forma nebo jenom ten školní parlament? Školní parlament a tady to fórum, no a pak asi v rámci třídnických hodin a tak, jako řekla bych, že tady je to nastavený tak jako dobře rodinně, že v podstatě kdykoliv, kdy je potřeba (smích).

10. **Jaké pořádáte celoškolní akce umožňující neformální komunikaci mezi žáky a pedagogy?**

I 1: No tak byl vánoční jarmark, to je i vlastně pro rodiče, a to možná se asi doptejte kolegy, teďka se bavili, že jako by udělali jarní jarmark, ale to nevim, jestli dělají buď ten nebo ten a jinak vlastně tím, že jsou tady ty sbory, tak ty děti se hodně potkávají tam, ale už jsou to zase jenom určití učitelé samozřejmě, jinak takhle možná ty projektové dny, že tam je to také jako trošku uvolněnější no, jinak takhle nevim o ničem, co by se dělo ještě jiného (smích).

11. **Jak si myslíte, že můžete jako školní speciální pedagog přispět k podpoře well-beingu ve škole?**

I 1: No (smích) tak asi přes ty (pauza) učitele, přijde mi, že jsem tady teďka takové jako ruce navíc (smích) a snažím se prostě těm učitelům jakoby pomoct nabídnout a jako i (pauza), kdyby potřebovali prostě cokoli, co se výuky týče, tak asi ne, ale prostě s něčím pomoct a ulevit, aby jim bylo jako líp, aby se jim líp pracovalo, no a pro ty děti to tak většinou vpluje, že se domluvíme s tím panem třídním učitelem nebo paní učitelkou na tom prvním stupni teda a snažíme se jakoby v těch hodinách si to tak jako rozdělit a tak no.

T: A k vám teda ty děti chodí i samostatně?

I 1: Jo, já jako speciální pedagog mám ten předmět speciálně pedagogické péče, takže tam mám ty děti, co to maj doporučené z poradny nebo z SPC a potom, když jako potřebují něco řešit a

tak, tak je i možnost, že se sejdeme i jako prostě jenom jeden na jednoho. No ale to bych řekla, že se teďka jako začíná teprve trošičku tak jako otvírat od toho září, protože přeci jenom jsem pro ně cizí osoba.

T: A předtím tady nebyl speciální pedagog ani psycholog?

I 1: No psychologové nejsou všeobecně skoro vůbec, to je problém a nevim, jestli víte teďka je ten projekt OPJAK se to jmenuje – Operační Program Jan Amos Komenský a je to vlastně nastavený z ministerstva a snaží se právě do škol dostat ty speciální pedagogy a psychology, takže je to tahle financováno z té Evropské unie, ale pořád jako je nás nedostatek, školy by chtěly hodně ty psychology, ale ono to prostě nejde.

12. Co by se mohlo v celkovém přístupu k well-beingu zlepšit na vaší škole?

I 1: No (pauza), já si myslím, že to v podstatě dělá každej, jen to není tak jako pojmenovaný, takže možná na to jako víc upozornit, víc to zkonkretizovat. Ale upřímně ti učitelé toho maj tolik za hrbem, že jako (pauza), jako jo nemůžu říct, že by byl někdo, kdo to jako vůbec nedělá, to asi ne, spíš nemám možnost v těch hodinách úplně být, ale toho prostoru je opravdu málo.

13. Myslíte si, že škola dostatečně podporuje well-being žáků?

I 1: A vy to myslíte jako od toho vedení?

T: Spíš to myslím celkově nebo to můžete nejdřív specifikovat od učitelů a pak i do toho vedení.

I 1: Tak asi bych řekla, teď si možná budu protiřečit proti tomu, co jsem řekla, ale jako, když se nad tím tak zamyslím, tak že to není jako zkonkretizovaný a pojmenovaný, ale řekla bych, že jako ano podporuje.

Respondent č. 2 – výchovný poradce, délka rozhovoru 12:11

1. **Na jaké pozici ve škole pracujete a jak dlouho?**

I 2: Začal jsem tu učit, když si byla v 6. třídě, to už je docela dlouho co (smích)? Takže asi 12 let, z toho jsem 4 roky dělal vašeho třídního a pak už jsem žádnou třídu nechtěl a začal jsem dělat toho výchovnýho poradce. Jenže teď odešla jedna učitelka, takže jsem za ní musel převzít zas i to třídnictví.

2. **Co škola dělá pro podporu well-beingu žáků?**

I 2: Hm, to by mě zajímalo, co řekla L. (smích), no tak máme třídnický hodiny jednou za měsíc, podle mě by měly bejt častějc, aby to mělo větší efekt, ideálně každej tejden, ale tak aspoň jednou za měsíc je ta třídnická, v rámci preventivního programu máme aktivity zaměřený, dalo by se říct, taky tímhle směrem, na tu komunikaci mezi žáky ve třídě, právě i jako vzájemnou nějakou spolupráci, respekt, toleranci a podobně, no (pauza), o velký přestávce maj možnost využívat to hřiště venku, to je taky pro někoho důležitý vypadnout z tý třídy někam i na vzduch a na slunce, vidět se s někým z jinejch tříd nebo i ten sport trošku , míč si půjčit.

3. **Jak podporuje ŠPP psychické zdraví žáků a jak podporuje posílení kompetencí učitelů v oblasti well-beingu?**

I 2: Žáci maj možnost takovou tu základní, přijít, což někteří udělaj, zkontaktovat nás, přijít sem, je tady k tomu ten koutek určenej, že si tu s nima sedneme a můžou nám jako sdělit, co potřebujou, svěřit se někomu, poradit něco nebo doporučíme, co jako když má někdo třeba nějaký jako problémy se sebou, s někým dalším, tak ho můžeme dokázat, doporučit někam dál, tady leží letáček zrovna – Centrum duševního zdraví třeba teď nově nebo do poradny a podobně no.

T: A ještě ta druhá část otázky – Jak podporuje posílení kompetencí učitelů v oblasti well-beingu?

I 2: No u učitelů (pauza).

T: Nebo jestli vůbec?

I 2: Měli jsme v loňským roce dvoudenní seminář Hodnotový vzdělávání, kde to bylo tak trochu bych řekl zaměřený ne jenom na to, co učim, ale i jak s těma dětma komunikuju, jakým způsobem jim můžu něco předat i takovej ten vztah žák-učitel, není to přímo asi well-being, ale jako myslim, že se to tam dá zařadit.

4. **Jak je zajištěna bezbariérovost školy a možnost volného pohybu ve škole?**

I 2: Tak škola je bezbariérová, máme výtah, snížený prahy všude, no sem zrovna ne (smích), ale do učeben, když se dělal výtah před pár lety, tak abychom byli bezbariérový, tak jsme museli snížit ty prahy, udělat WC pro invalidy, takže škola může bejt označená jako bezbariérová a volnej pohyb tam byla ta otázka?

T: Jo, volný pohyb ve škole.

I 2: Jo v podstatě o přestávkách maj možnost kamkoli se pohybovat, to jim nikdo nezakazuje, velká přestávka to hřiště ještě, teď nově jsme udělali ještě, že můžou do čítárny o velký přestávce. Tam si číst nebo bejt v klidu a učit se, protože někomu vadil ten hluk ve třídách, takže to teď máme nově tady takovou klidovou tichou místnost, no a nesměj opouštět areál školy z bezpečnostních důvodů že jo, je to základka.

5. **Jak je ve škole zajištěno zdravé stravování žáků?**

I 2: Těžko (smích), na nějakej bufet tu nejsou prostory a podmínky.

T: Ale bejval tady.

I 2: No, to bejvalo kdysi, že tam bylo aspoň něco málo, byly tam i ty bagety, ale pak vyšla ta Pamlsková vyhláška, že se na základkách nesmí skoro nic prodávat, no na první stupeň, tím to je teda nějak zajištěný, že dávaj ovoce a mlíko do škol, bylo období, kdy to bylo i na druhej stupeň, jenže to teď zrušili, ale to neovlivníme my že jo, to je daný shora, no a když jsme zjišťovali právě podmínky bufetu nebo nějakýho automatu, tak tou Pamlskovou vyhláškou je to tak omezený, že mi přijde, že je to až trochu, že to má jako opačnej efekt, že pak nejde prodávat skoro nic a děti si dole u Vietnamce kupujou prostě sajrajty, horší než kdybychom tady mohli prodávat něco normálního, takže v podstatě jenom na prvním stupni ovoce a mlíko do škol a druhej stupeň holt jako (pauza), dole je automat na nějaký nápoje, je od Coca-Coly, ale není tam Coca-Cola, Fanta, ale jsou tam nějaký minerálky, Cappy a tyhlety džusy, aby to splnilo ty podmínky. No a v 8. třídě ve výchově ke zdraví maj zdravej životní styl, takže tam se to jako učej aspoň teoreticky (smích).

6. **Jak škola zajišťuje prevenci rizikových jevů?**

I 2: No tak to už jsem tady částečně zmínil, že vlastně máme v rámci preventivního programu školy ty různý besedy, dvakrát za rok maj vždycky žáci - každá třída na nějaký téma, takže tam určitě jsou zařazený i témata prevence, K. je metodik prevence, ale ta tu teď není, ta by to řekla asi do podrobna, ale jsou tam témata jako návykový látky a další věci, sexuální rizika a podobný

další různý rizikový jevy a pak v rámci některých předmětů jako je občanka třeba, výchova ke zdraví, tak tam to taky je. Ještě je tady schránka důvěry, do který můžou něco dát v tý písemný podobě anebo máme tu elektronickou schránku Nenech to být, ten projekt, vlastně že žáci tam můžou anonymně poslat, přijde to vedení školy a mně, buď se může podepsat nebo se nemusí podepsat, takže i takhle tou elektronickou formu se může svěřit a poukázat na něco, že má problém s něčím nebo někdo ze spolužáků.

7. **S jakými externími organizacemi škola spolupracuje při zajištění programů pro žáky?**

I 2: No (pauza), tam to brala K. od (pauza), jestli to bylo přes Červenej kříž.

T: Nebo třeba čím se ta organizace zabejvá?

R 2: Dělaj přímo pro školy takhle, já myslím, že to bylo od Červenýho kříže většina těch besed (pauza), no a s poradnama samozřejmě.

8. **Jak probíhá projektová výuka na škole?**

I 2: No tak my už tady máme tradici několik let projektových dnů zaměřených na nějaká témata, jako je třeba ekologie, Den země, Etnoden – různý národnostní etnický menšiny, Mediální den – na mediální výchovu, no a teď letos máme ještě nově šablony z Operačního programu Jan Amos Komenský, kde každá třída má 32 hodin za rok právě vyčerpat na nějakou inovativní projektovou výukou, to je v režii hlavně třídních učitelů, případně spolupráce na druhým stupni i se třídními, kde se snažíme vlastně nějakým jako netradičním způsobem učit i v terénu nebo s účastí nějakýho odborníka nebo i v rámci ozdravných pobytů tam zařadit nějaká témata, když tam na to je prostor prostě i jako takový ty mimoškolní věci.

9. **Jak od žáků získáváte zpětnou vazbu (např. v rámci školního parlamentu)?**

I 2: No školní parlament máme, ten funguje, jednou za dva týdny se scházíme a tam probíráme různý problémy a nápady a jednou za rok je školní fórum, to tady bylo zrovna minulý týden, kde je taková jako rozšířenější platforma, kam přijde i víc žáků než jen ty zástupci v parlamentu a kde je prostor i víc do souvislejší části, to dopoledne celý tam o tom diskutovat o těch problémech.

T: A toho se účastníte obojího?

I 2: Jo, já jsem jako koordinátor parlamentu, a i to fórum moderuju vždycky.

10. Jaké pořádáte celoškolní akce umožňující neformální komunikaci mezi žáky a pedagogy?

I 2: Tak třeba ty projektové dny, tam se i v některých záměrně míchaj z některých ročníků žáci mezi sebou, na ozdravný pobyty většina tříd jezdí se svými třídními na pobyty na konci školního roku většinou, šesťáci na začátku školního roku, protože tam se mírně obmění kolektiv, odejdou na gympl, doplněj se do ročníku, takže tam taky a hlavně u mladších žáků máme takový akce, říkáme tomu děti-rodiče, kde vlastně se nějak neformálně mimo výuku sejdou žáci s rodiči i s třídním učitelem formou nějakého třeba víkendového výletu nebo odpoledne někde, taková jako neformální akce, a nebo když si žáci připraví něco a rodiče přijdou, akademie na konci 5. a 9. třídy, v 9. třídě minitaneční, takže věneček potom, kam přijdou i rodiče, mladší děti zas nějaký vánoční besídky třeba před Vánocema, takže v tomhle si myslím, že máme dost těch příležitostí.

11. Jak si myslíte, že můžete jako výchovný poradce přispět k podpoře well-beingu ve škole?

I 2: No, snažím se podporovat to, co tady je, to jsme tady během těch předchozích otázek zmiňovali, osobně třeba ten parlament, fórum, případně ty další věci, spoustu těch nápadů taky vzešla z toho parlamentu, třeba že bude ta čítárna teď otevřená, že ne každej je sportovně zaměřenej, ale že někdo si chce číst, bejt v klidu, no a nebo i něco novýho se snažit, když je příležitost a bohužel teda nějaký další podmínky k tomu úplně nejsou, jako vymějšlet hodně novejch věcí, za prvý časový hledisko, kdy jako sotva stíhám povinnosti, který mám nebo pak taková ta spolupráce, že člověk by potřeboval nějakej ještě širší tým lidí kolem sebe, který by mu s tím pomohli, teď tu teda máme nově speciální pedagožku, což je skvělý, protože konečně má někdo čas se víc věnovat něčemu, než já mám dvě hodině týdně v rozvrhu, takže to vidím jako velký plus, ještě ideálně školní psycholog, kdyby byl, aby se nám tým rozšířil a bylo by to ideální.

12. Co by se mohlo v celkovém přístupu k well-beingu zlepšit na vaší škole?

I 2: No (pauza), nevím, co říct.

T: Nebo si myslíte, že je všechno super?

I 2: No super všechno není, buď ještě personálně ještě posílit poradenský pracoviště, mít na to víc času prostě, protože by to mohlo bejt i v kompetenci ŠPP, kdyby tu byl ještě ten školní psycholog, to by bylo úplně úžasný, že ten by si mohl vzít víc na starost well-being a třeba

spolupráci s učiteli a větší podpora od vedení školy asi (pauza). Nebudeš to dávat řediteli (smích).

13. Myslíte si, že škola dostatečně podporuje well-being žáků?

I 2: No mohla by víc, ale narážíme na ty problémy, který jsem zmínil v předchozí odpovědi. No takže, podporuje, ale mohla by víc.

Příloha 3 – Ukázka kódování rozhovoru

2. Co škola dělá pro podporu well-beingu žáků?

R 2: Hm, to by mě zajímalo, co řekla [redacted] (smích), no tak máme třídnický hodiny jednou za měsíc, podle mě by měly bejt častějc, aby to mělo větší efekt, ideálně každej tejden, ale tak aspoň jednou za měsíc je ta třídnická, v rámci preventivního programu máme aktivity zaměřený, dalo by se říct, taky tímhle směrem, na tu komunikaci mezi žáky ve třídě, právě i jako vzájemnou nějakou spolupráci, respekt, toleranci a podobně, no (pauza), o velký přestávce maj možnost využívat to hřiště venku, to je taky pro někoho důležitý vypadnout z tý třídy někam i na vzduch a na slunce, vidět se s někým z jinejch tříd nebo i ten sport trošku, míč si půjčit.

třídnické hodiny

prevence rizikových jevů

pohybové aktivity

3. Jak podporuje ŠPP psychické zdraví žáků a jak podporuje posílení kompetencí učitelů v oblasti well-beingu?

R 2: Žáci maj možnost takovou tu základní, přijít, což někteří udělaj, zkontaktovat nás, přijít sem, je tady k tomu ten koutek určenej, že si tu s nima sedneme a můžou nám jako sdělit, co potřebujou, svěřit se někomu, poradit něco nebo doporučíme, co jako když má někdo třeba nějaký jako problémy se sebou, s někým dalším, tak ho můžeme dokázat, doporučit někam dál, tady leží letáček zrovna – Centrum duševního zdraví třeba teď nově nebo do poradny a podobně no.

školní poradenské pracoviště

externí pomoc