

UNIVERZITA KARLOVA
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Pozitivní psychologie v práci učitele na 1. stupni
Positive psychology in primary teacher's practice

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

doc. Pavlína Janošová, Ph.D.

Autor:

Kateřina Vesecká

Praha 2024

Poděkování

Děkuji především své skvělé vedoucí práce doc. Mgr. Pavlíně Janošové, Ph.D., která mi vždy poskytovala cenné rady a milý přístup, i když jsem měla pocit, že nevím, co dělám. Dále bych chtěla poděkovat všem, kteří se podíleli na mém výzkumu a díky kterým se mohl uskutečnit. V neposlední řadě bych chtěla vyjádřit neskutečnou vděčnost svým přátelům, rodině a příteli, kteří mě neustále motivovali, pomáhali mi a povzbuzovali mě k dokončení této práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „*Pozitivní psychologie v práci učitele na 1. stupni*“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Kateřina Vesecká

(podpis autora)

Anotace

Tato práce se zaměřuje na zkoumání strategií, které učitelé na prvním stupni využívají k podpoře duševního zdraví a pohody žáků ve středním školním věku. Konkrétně se soustředí na prvky pozitivní psychologie vycházející z teorie PERMA podle Seligmana (2014). Cílem výzkumu bylo identifikovat konkrétní pedagogické přístupy, jež podporují pozitivní emoce, zaujetí, pozitivní vztahy, smysluplnost a pocit úspěchu u žáků. Výzkumná část zahrnuje hloubkové rozhovory se sedmi učiteli, kteří sdíleli své zkušenosti a metody aplikované ve školním prostředí, a to ve vztahu k duševnímu zdraví a efektivitě školní práce žáků.

Klíčová slova

pozitivní psychologie, duševní pohoda, model PERMA, střední školní věk, strategie učitelů

Annotation

This thesis focuses on examining the strategies that primary school teachers use to support the mental health and well-being of middle school-aged students. Specifically, it concentrates on the elements of positive psychology derived from Seligman's PERMA model (2014). The aim of the research was to identify specific pedagogical approaches that promote positive emotions, engagement, positive relationships, meaning, and a sense of achievement among students. The research section includes in-depth interviews with seven teachers who shared their experiences and methods applied in the school environment, in relation to the mental health and academic performance of students.

Keywords

positive psychology, well-being, PERMA model, middle school age, teachers' strategies

Obsah

Obsah	5
Úvod.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Pozitivní psychologie.....	7
1.1 Témata pozitivní psychologie.....	7
1.2 Cíle pozitivní psychologie	9
1.3 Vznik pozitivní psychologie	9
2 Duševní pohoda (well-being).....	11
2.1 Teorie duševní pohody podle Martina Seligmana	12
2.2 PERMA – prvky duševní pohody	12
3 Silné stránky charakteru a ctností	17
3.1 Východiska klasifikace silných stránek charakteru a ctností.....	17
3.2 Definice ctností, silných stránek charakteru a situačních témat	18
3.3 Klasifikace silných stránek	19
3.4 Zjišťování silných stránek.....	22
4 Flow	24
4.1 Podmínky pro dosažení flow	25
4.2 Projevy pocitu flow.....	26
5 Střední školní věk	29
5.1 Vztah s vrstevníky	30
5.2 Postavení žáka ve třídě (sociální pozice).....	31
II. EMPIRICKÁ ČÁST	33
6 Metodologie výzkumu	33
6.1 Cíl výzkumu.....	33
6.2 Výzkumné otázky	34
6.3 Výzkumný nástroj.....	35
6.4 Charakteristika výzkumného vzorku	35
6.5 Proces sběru dat	37
6.6 Metoda vyhodnocení dat.....	38
6.7 Etické hledisko výzkumu.....	39
7 Výsledky výzkumu a jejich interpretace.....	40
8 Diskuse.....	58
Závěr	66
Studijní literatura	68

Úvod

Tato bakalářská práce v teoretické části nabízí obecný vhled do relativně nového odvětví psychologie, kterým je pozitivní psychologie. Práce představuje několik klíčových témat, jimiž se pozitivní psychologie zabývá, včetně duševní pohody (well-being), silných stránek charakteru, flow a dále také zahrnuje oblast z vývojové psychologie zabývající se středním školním věkem.

Hlavním cílem práce je prozkoumat strategie, metody a přístupy, kterými učitelé ve 3. až 5. třídách podporují pozitivní emoce, zaujetí činnostmi, smysluplnost, pozitivní vztahy a pocit úspěchu u svých žáků. Zkoumá také dopad těchto strategií na duševní pohodu žáků, efektivitu jejich učení a atmosféru ve třídě.

K dosažení cílů práce byla použita kvalitativní metodologie. Výzkumná část zahrnuje polostrukturované hloubkové rozhovory se sedmi třídními učiteli, kteří sdíleli své zkušenosti a metody aplikované ve školním prostředí, a také jejich pohled na celkový dopad těchto metod na žáky. Pro vyhodnocení dat byly použity metody otevřeného a axiálního kódování, a data byla následně analyzována pomocí tematické analýzy.

Současný stav poznání tohoto tématu ukazuje, že podpora duševního zdraví je významným a aktuálním tématem jak v České republice, kde se mu věnuje například Alena Slezáčková, tak ve světě, kde je předním představitelem Martin Seligman. Tato práce navazuje na jejich studie a snaží se hlouběji prozkoumat, jaké postupy učitelé na podporu duševního zdraví žáků nejčastěji používají a jaké jsou jejich dopady.

Zajímalo mě, do jaké míry je možné začlenit prvky pozitivní psychologie do každodenní praxe učitelů a jakým způsobem jsou tyto prvky realizovány. Jedním z cílů této práce bylo také zjistit, zda modernizace světa a nových myšlenek vede také k modernizaci školství, aby lépe odpovídalo aktuálním trendům ve společnosti, které jsou v současné době silně zaměřeny na zdraví a zejména na to psychické.

Klíčovým zdrojem této práce je teorie duševní pohody, kterou vytvořil Martin Seligman. Tato teorie, známá jako model PERMA, rozděluje duševní pohodu do pěti klíčových prvků: pozitivní emoce (Positive Emotions), zaujetí (Engagement), pozitivní vztahy (Relationships), smysluplnost (Meaning) a pocit úspěchu (Achievement). Seligman předpokládá, že naplnění těchto pěti prvků vede k celkové spokojenosti a duševní pohodě jednotlivce. Práce se zaměřuje na aplikaci této teorie ve školním prostředí a zkoumá, jak učitelé mohou využít tyto prvky k podpoře duševního zdraví a pohody žáků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Pozitivní psychologie

Pozitivní psychologie je aktuálním směrem vědecké psychologie, který se i přes své mládí rychle rozšířil do celého světa a získal si oblibu jak u mnohých psychologů, tak i u široké veřejnosti (Slezáčková, 2010). Jak už název napovídá, pozitivní psychologie se zaměřuje převážně na kladná témata, ale to neznamená, že ignoruje negativní aspekty života. Tento směr vznikl jako reakce na tehdejší převládající trend ve vědecké a teoretické psychologii, který se soustředil výhradně na studium negativních jevů, problémových oblastí a rizikových faktorů, přičemž kladné stránky osobnosti a pozitivní aspekty byly opomíjeny (Slezáčková, 2012).

Ačkoli by se mohlo zdát, že pozitivní psychologie bude v rozporu s dosavadní psychologií kvůli svému odlišnému přístupu, opak je pravdou. Samotní představitelé udávají, že si nekladou za cíl vyvrátit nebo zpochybnit dosavadní zaměření, ale usilují pouze o jeho doplnění. Tato snaha vychází z přesvědčení, že lidská psychika je komplexní a zahrnuje jak pozitivní, tak negativní aspekty. Proto by psychologie jako věda o duši měla tuto skutečnost odrážet a zabývat se celým spektrem lidské zkušenosti. (Slezáčková, 2012).

Studium pozitivní psychologie je možné dle Seligmana a Csikszentmihalyiho (2000) rozdělit do tří základních okruhů, jejichž témata jsou stěžejní pro pochopení kladných aspektů života. První okruh je vnímán na subjektivní úrovni a jedná se o cenění subjektivních prožitků. Sem patří duševní pohoda (well-being), uspokojení a naplnění v minulosti, naděje a optimismus do budoucna a pocit flow a štěstí nyní. Druhý okruh je na individuální úrovni a patří sem vlastní pozitivní vlastnosti, jako je například odvaha, estetické cítění, vytrvalost, moudrost, vysoký talent, schopnost lásky, odpuštění atd. Poslední okruh je na skupinové úrovni a je zaměřen na studium občanských ctností, které posouvají jedince k tomu být lepším občanem. Jsou jimi například vzdělání, odpovědnost, zdvořilost, pracovní morálka, nebo tolerance.

1.1 Témata pozitivní psychologie

Témat, jimž se pozitivní psychologie věnuje, je mnoho, a také každý badatel z této oblasti k nim přistupuje a pracuje s nimi jinak. Lze z nich však vybrat některé, které se v publikacích psychologů objevují ve spojitosti s pozitivní psychologií nejčastěji. Avšak je nutné brát v úvahu, že někteří autoři mohou určité jevy související

s pozitivní psychologií pojmenovávat různě, ale jejich význam může představovat v podstatě totéž.

Jak je výše uvedeno, pozitivní psychologie se zaměřuje na studium kladných jevů, které přispívají k životní pohodě (well-being). Avšak témata pozitivní psychologie se dají rozdělit do několika oblastí. Jako příklad uvedu Křivohlavého (2010), který člení tato témata do pěti základních oblastí. Jsou jimi kognitivní myšlení, emocionální život, vzájemné vztahy, speciální způsoby zvládání životních problémů, konfliktů a distresů a speciální osobní přístupy k životu. Nutno podotknout, že toto základní členění převzal Křivohlavý z monografie věnující se pozitivní psychologii *Oxford Handbook of Positive Psychology* (C. R. Snyder a S. J. Lopez, 2009).

Do první oblasti můžeme zařadit veškeré jevy, které se pojí s moudrostí, touhou poznávat, vnímáním osobní zdatnosti, schopností a dovedností klást si cíle, nadějí, optimistickým způsobem chápání životního dění, optimismem (vrozenému i naučenému), životní pohodou (well-being), tvořivostí a také se sebeovládáním, sebekontrolou a sebeřízením.

Druhá oblast neboli oblast emocionálního života sestává z dílčích témat, jako je místo kladných citů a silných kladných emocí v životě člověka, vrcholné emocionální a životní zážitky (např. flow), subjektivní emocionální pohoda, emocionální inteligence, emocionální tvořivost, nadějně zvládání emocionálních problémů, emocionální nezlomnost a kladné sebeoceňování.

Třetí tematickou oblast můžeme rozdělit na podtémata, která se pojí se soucítěním, sociální blízkostí, odpouštěním a smířováním, vděčností, láskou, empatií a altruismem a nakonec s morální motivací.

U speciálních způsobů, kterými lze zvládnout životní problémy, konflikty a distresy, a které přímo souvisejí s pozitivní psychologií, můžeme nalézt několik metod. Jde například o hledání smyslu života, vyrovnávání se pomocí humoru, meditace, skrze spiritualitu, vnímání kladných věcí (kladů dění) a růstu, připomínáním si kladných okamžiků nebo vyprávěním a sepisováním příjemných životních zážitků.

Poslední tematickou oblastí jsou speciální osobní přístupy k životu. Patří sem osobní pravost a opravdovost – autenticita, pokora, zacházení s představami a iluzemi, snaha být sám sebou a nikým jiným – osobní identita, strategie zvládání a cesta k seberealizaci (Křivohlavý, 2010).

I přesto, že se pozitivní psychologie zaměřuje výhradně na kladné jevy, neznamená to, že popírá jevy negativní, nýbrž se snaží o vyrovnání obou stránek

lidského myšlení a prožívání. Konkrétnost tohoto směru vychází ze zaujetí tehdejších psychologů právě negativními jevy, jako jsou například odchylky a deviace, obsese, úzkosti, strach či deprese. Představitelé pozitivní psychologie nechtěli vidět svět pouze jako černý, avšak také nestojí plně v opozici s nasazenými takzvanými „růžovými brýlemi“. Právě z toho důvodu se zaměřili na vývoj jiného směru psychologie, který do té doby neměl obdoby a jenž vnesl nový pohled na problematiku lidského ducha a doplnil ho i o kladné jevy (Slezáčková, 2012).

1.2 Cíle pozitivní psychologie

Cíle pozitivní psychologie každý představitel chápe trochu jinak a také je odlišně interpretuje. Proto se nedá popsat pouze jeden cíl, který by odpovídal názoru všech. Z toho důvodu se musíme podívat na konkrétní představitele jednotlivě.

Podle Martina Seligmana a Mihalyho Csikszentmihalyiho (2000) je cílem pozitivní psychologie změna v zaměření psychologie jakožto celku. Jak popsali ve svém článku *Positive psychology: An introduction* pro *American Psychologist* z roku 2000, měla by se psychologie zaměřit v první řadě na budování pozitivních kvalit v životě jako na prevenci před negativními jevy, namísto jejich napravování. Jinými slovy se autoři domnívají, že pokud si člověk osvojí techniky a metody, kterými lze plně prožívat spokojený život, předejde výskytu nebo dojde ke zmírnění depresí či úzkostí.

Alena Slezáčková (2012) poté dodává, že cílem pozitivní psychologie je vedle snahy o předcházení vzniku negativních jevů a prožitků i podpora kladných fenoménů, jakými je například flow, osobní pohoda a štěstí nebo smysluplnost.

Pro nejaktuálnější pohled na cíle pozitivní psychologie také můžeme zmínit nejnovější publikaci Seligmana (2014) *Vzkvétání – Nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Zde oproti své předešlé knize *Opravdové štěstí* definuje cíl pozitivní psychologie jako zvýšení lidského prospívání (vzkvétání). Z toho důvodu rozdělil cíl do pěti měřitelných prvků, které přispívají k dosažení duševní pohody a jež jsou známé pod souhrnným akronymem PERMA, o kterém bude v práci pojednáno později.

1.3 Vznik pozitivní psychologie

Pozitivní psychologie je aktuálním směrem odborné psychologie, který vznikl na přelomu 20. a 21. století ve Spojených státech. Nicméně určité myšlenky, kterými se zabývá právě pozitivní psychologie, můžeme nalézt již dříve před jejím vznikem. Počátky uvažování o štěstí lze nalézt již v antickém Řecku. Konkrétně u filosofů, jako

byli Aristoteles a Epikúros. Oba tito autoři filosofických děl se zabývali mimo jiné i pojetím lidského štěstí a dodnes se jejich myšlenky využívají v praxi pro vymezení dvou odlišných přístupů k tématu osobní pohody (Slezáčková, 2012).

Za předchůdce pozitivní psychologie by se dala pokládat i humanistická psychologie, neboť i ta se soustředila na lidský růst a potenciál a snažila se v lidech nehledat to špatné. Jako příklad můžeme uvést například Abrahama Maslowa, který již v roce 1943 rozpracoval ve své publikaci a *Theory of Human Motivation* teorii zabývající se lidskými potřebami ve spojitosti s motivací. Maslow byl také prvním, který použil termín pozitivní psychologie, a to konkrétně v knize *Motivation and Personality* (Slezáčková, 2012).

Za oficiální období vzniku lze však považovat až dobu po roce 1988, kdy byl Martin Seligman zvolen jako prezident Americké psychologické asociace a za téma svého funkčního období si vybral právě pozitivní psychologii. Díky tomu došlo na konci 20. století k rozvoji a rozšíření povědomí o tomto oboru. Proto je Seligman označován za otce pozitivní psychologie. Byl to právě on, kdo nabádal psychology, aby svou pozornost přesunuli z duševních nemocí na duševní zdraví. Vyvrcholením byl Světový kongres pozitivní psychologie, jenž se poprvé uskutečnil v roce 2009 (TEKWANI, 2024).

2 Duševní pohoda (well-being)

Jak je již zmíněno výše, duševní pohoda je klíčové téma, kterým se pozitivní psychologie zabývá, a zároveň se také jedná o základní stavební kámen, který přispívá ke spokojenému životu. Duševní pohoda neboli well-being představuje podle Světové zdravotnické organizace celkový obraz duševního zdraví, a tím i zdraví obecně. „*Zdraví je stav úplné tělesné, duševní a společenské pohody (well-being), nikoli pouze nepřítomnost nemoci či vady*“ (WHO, 2023). Zjednodušeně jde tedy o stav, ve kterém nám je dobře. Cítíme se zdraví, šťastní, spokojeni a náš život nám dává smysl. Také se jedná o stav, ve kterém jsme schopni se vypořádávat se stresem a zároveň jsme odolnější vůči úzkostem a depresím (Psychology Today, 2023). Je možné, že v současnosti u podobných definic od různých autorů pozitivní psychologie nalezneme i pojmy, jako je psychologické bohatství (psychological wealth), spokojenost (satisfaction), optimální prospívání (flourishing), povětšinou se však jedná o slova s podobným konečným závěrem, a to cítit se dobře (Slezáčková, 2012). Stejně tak se můžeme ve světě setkat s několika teoriemi a různě orientovanými přístupy, co se týče struktury osobní pohody.

Jednou z významných tváří zabývající se osobní pohodou je americký psycholog Ed Diener. Pro něj představuje osobní (subjektivní) pohoda jak emocionální, tak racionální zhodnocení vlastního života, jež jedinec provádí sám sobě. Aby jedinec pocítil duševní pohodu, je podle Dienera (1999) důležité naplnit tři jím vymezené složky. Jsou jimi celkové racionální (kognitivní) zhodnocení životní spokojenosti, uspokojení v různých životních oblastech a převaha pozitivních emocí nad negativními (Slezáčková, 2012).

Podobně strukturu osobní pohody vidí Vladimír Kebza a Iva Šolcová (2005), kteří ve své práci uvádějí, že subjektivní pocit osobní pohody je tvořen čtyřmi komponenty, kterými jsou psychická osobní pohoda, která je tvořena například náladou, shodou očekávaných a dosažených cílů, štěstí, dále pak sebeúcta, sebeuplatnění a osobní zvládnutí.

Jinou, rozpracovanější teorii zabývající se faktory, jež ovlivňují duševní pohodu, můžeme nalézt v práci Carol Ryffové a Burtona Singera (2002). Ti dělí dimenze osobní pohody do šesti částí. První z nich je sebepřijetí, které zahrnuje nejen přijetí svých kladných stránek, ale také těch špatných. To vyžaduje naprostou znalost sebe sama. Druhou dimenzí je pokrok a růst v osobním životě neboli osobní rozvoj. Důležitou složkou je také schopnost klást si životní cíle, které povedou k naplnění smyslu života. Čtvrtou částí je zvládnutí prostředí, tzn. přehled o dění kolem mě a schopnost vytvořit si

pro sebe prostředí, ve kterém bude možné prosperovat a vzkvétat. Předposlední složkou je nezávislost na názorech a jednání druhých, a naopak schopnost odolávat tlakům a být autonomní. Posledním faktorem jsou pozitivní vztahy s druhými lidmi, jež nám přinášejí pocit bezpečí, uspokojují naše potřeby, jako je například intimita, a pomáhají nám v těžkých chvílích. Ke všem výše zmíněným dimenzím poté známý americký psycholog Corey Keyes (2007) přidává ještě rozšíření původního základního pojmu do dvou konkrétnějších aspektů, jež jsou podle něj také nezbytné k dosažení duševní pohody. Jsou jimi emocionální a sociální pohoda (Slezáčková, 2012).

2.1 Teorie duševní pohody podle Martina Seligmana

Jak bylo výše zmíněno, Martin Seligman je jedním ze zakladatelů pozitivní psychologie jako psychologického směru. Proto není divu, že zkonstruoval jednu z prvních teorií, díky které by lidé měli být schopni dosáhnout štěstí a duševní pohody (Slezáčková, 2015).

Seligmanův první pokus o nalezení „elixíru“ na šťastný život je popsán v knize *Opravdové štěstí* (2003). Jedná se o knihu, ve které mimo jiné autor podrobně popisuje některé z klíčových témat pozitivní psychologie a zároveň přichází i s vlastní teorií lidského štěstí, které je ostatně i ústředním tématem této knihy. Podle Seligmana tkví opravdové trvalé štěstí v kombinaci tří zásadních komponentů, kterými jsou pozitivní emoce, zaujetí určitou činností a smysluplnost (Seligman, 2014).

Teorii opravdového štěstí však Seligman (2014) ve své nejnovější publikaci *Vzkvétání – Nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody* vyvrací a popisuje zde i její nedostatky. Také v této publikaci představuje svoji novou teorii, která se oproti té předchozí, jež se soustředila na štěstí a životní spokojenost, soustřeďuje na duševní pohodu a zvýšení míry optimálního prospívání. Tuto teorii nazval „teorie duševní pohody“ a představuje v ní pět měřitelných prvků, které se podílejí na well-beingu.

Toto téma je natolik rozsáhlé, že mu bude věnována celá následující kapitola.

2.2 PERMA – prvky duševní pohody

Jak je zmíněno v předešlé kapitole, teorie duševní pohody podle M. Seligmana se neobejde bez pochopení jejich pěti základních prvků. Ty částečně vycházejí z jeho předešlé teorie o opravdovém štěstí, avšak v této teorii jsou doplněny a zbaveny nedostatků. Prvky duševní pohody jsou měřitelné, ale žádný z nich ji samostatně nedefinuje, nýbrž pouze přispívá k jejímu dosažení.

„Dnes si myslím, že tématem pozitivní psychologie je duševní pohoda, že hlavním kritériem pro měření duševní pohody je míra optimálního prospívání (anglicky flourishing; odtud pramení volnější termín vzkvétání) a že cílem pozitivní psychologie je zvýšit míru prospívání“ (Seligman, 2014, s. 24).

Těchto pět aspektů pro zvýšení optimálního prospívání (flourishing) nebylo Seligmanem vybráno bez rozmyslu. Všechny tyto prvky musejí samostatně splňovat tři základní podmínky pro to, aby mohly být mezi prvky zařazeny. Těmi podmínkami jsou:

1. Významně přispívá k duševní pohodě.
2. O tuto věc je usilováno mnoho jedinci pro ni samou, neboť sama o sobě nese pro lidi hodnotu.
3. Je definována a měří se nezávisle na ostatních prvcích.

Všechny prvky, které byly vybrány do teorie duševní pohody, tyto podmínky splňují, a proto jsou podle M. Seligmana pilíři, jež napomáhají docílení osobní pohody. Vybranými prvky jsou: pozitivní emoce, zaujetí činností, pozitivní vztahy, smysluplnost a prožití úspěchu. Akronym PERMA, jenž se v publikacích vyskytuje, vychází z prvního písmena anglických názvů pěti prvků (Positive Emotions, Engagement, Positive Relations, Meaning, Accomplishment) (Seligman, 2014). Níže budou popsány jednotlivé prvky.

Pozitivní emoce (Positive Emotions)

Pozitivními emocemi není myšlen pouze pocit štěstí, ale jedná se o komplexní pocit, který zahrnuje naději, lásku, vášně, hrdost, optimismus, vděčnost, pobavení a další podobné. Právě ve chvílích, kdy člověk pozitivní emoce prožívá, nevyskytují se u něj pocity, jako je úzkost, hněv nebo například zoufalství. Z toho důvodu můžeme pozitivní emoce označit jako ukazatel prospívání (flourishing) a duševní pohody (well-being), ale zároveň také jako prostředek, kterým můžeme prospívání podpořit a zvyšovat (Fredrickson, 2001).

Zvyšovat pozitivní emoce a snažit se je zařazovat do každodenního života nevede pouze k podpoře prospívání, ale zásadně se podílí i na budování fyzických, intelektuálních a psychologických zdrojů, jež jsou důležité k vytvoření odolnosti a celkové pohodě. Proto je dobré znát způsoby, kterými lze pozitivní emoce u sebe

vyvolat. Může jimi být například setkávání se s milovanými lidmi, vykonávání pro nás zábavných aktivit, sdílení radosti atd.(Seligman, 2014).

Zaujetí činností (Engagement)

Zaujetí činností nebo také angažovanost je úzce spjatá s dosažením stavu takzvané flow, kterou pojmenoval a definoval psycholog Mihaly Csikszentmihalyi (1989). Během stavu flow člověk zažívá pocit hluboké koncentrace a soustředěnosti. Čas jako by se v daný okamžik zastavil. Zjednodušeně se jedná o pohlcení činností, během které se dokonale kombinuje výzva a naše schopnosti (Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989). Téma flow bude podrobněji popsáno v kapitole 4.

Zaujetí činností a přeneseně pocitu flow nelze dosáhnout bez snažení. Naopak je nutné o něj usilovat veškerými svými prostředky. Například ho lze snadněji dosáhnout díky silným stránkám charakteru, které jsou u každého jedince individuální, a o kterých je pojednáno v kapitole 3. Tím, že během aktivit zapojujeme naše silné stránky, dosahujeme našeho plného potenciálu a do aktivity se můžeme plně ponořit. Tím se liší flow od pocitu štěstí, neboť štěstí lze dosáhnout i za použití povzbuzovacích praktik. Například omamnými látkami, utrácením, jídlem nebo relaxací (Seligman, 2014).

Vztahy (Relationships)

Dalším důležitým prvkem teorie duševní pohody, přidaným až v novějším konceptu, jsou pozitivní vztahy s živými bytostmi. Vztahy, jimiž jsou myšleny veškeré interakce s rodinou, přáteli, partnery, kolegy a širším společenstvím, představují pro lidi zdroj pocitu lásky, bezpečí a ujištění. Přidání vztahů předcházelo především uvědomění Seligmana, že člověk je bytostí společenskou, a proto jsou vztahy nezbytnou součástí cesty k well-being (Seligman, 2014).

Díky pozitivním vztahům se nám dostává radosti, smíchu, pocitu sounáležitosti, ale také podpory a pomoci v těžkých chvílích. Právě v těžkých chvílích jsou to často pozitivní vazby, které nás povzbudí a vrátí zpátky do zajetých kolejí. Duševní pohodu nepřinášejí do našeho života jen ostatní lidé, ale také samotné navazování kontaktů s nimi může obohatit náš život o smysl a význam. Projevy laskavosti, povzbuzování, možnost starat se o druhé i poskytnutí pocitu bezpečí, to vše může v osobě vyvolat pozitivní odezvu a pocit smysluplnosti naší existence (Positive Psychology Centre, 2024).

Smysluplnost (Meaning)

Jeden ze tří původních prvků je smysluplnost. V tomto smyslu se jedná především o její hledání a také o potřebu mít vlastní hodnotu a cenu. V pojetí Seligmana jde o službu nebo příslušnost něčemu většímu, než jsme my sami. Pocit smysluplnosti je subjektivní. To znamená, že i činy, které se někomu mohou zdát velké, nepřinesou člověku, jenž je vykonává, satisfakci. Naopak pro někoho mohou být smysluplné úplně nejobyčejnější věci, o kterých jiní ani nepřemýšlejí. Pozorovat to můžeme například v oblasti profesí. Na jedné straně může stát prodavačka, která mnohem větší smysl vidí ve fixní pracovní době a dělá ji šťastnou, že doma může práci vypustit. Na druhé straně je pak podnikatel, který vidí smysl ve vytváření hmotných hodnot a pramálo mu záleží na času, který stráví osobním životem.

Pocit smysluplnosti je velmi ovlivněn osobními hodnotami, prioritami a také prostředím, ve kterém jednatel vyrůstá. Význam proto můžou mít například osobní vztahy, profese, sociální život, politická příslušnost, koníčky, náboženské přesvědčení nebo dobrovolnická činnost. Pokud člověk životní smysl má, je schopen upřít pozornost právě na něj, a to i pokud se například setká s nepřízní osudu. Najít svůj smysl života přinese jedinci klid, spokojenost a směr, kterým se ubírat (Madeson, 2017).

Úspěšný výkon (Accomplishments)

Druhým nově přidaným prvkem je úspěšný výkon nebo pocit úspěchu obecně. Zde jde však o usilování o úspěch pro úspěch samotný. Seligman v této oblasti rozšiřuje dva typy lidí. Na jedné straně stojí všichni ti, kteří se za úspěchem neženou jen pro pocit vítězství, ale kvůli samotné cestě, která k němu vede. Této skupině nejde o hromadění ocenění ani hodnot a téměř stejnou radost prožívají, i pokud nejsou nejlepšími. Jde jim o vyšší cíle. Na druhé straně stojí jedinci, kteří se honí za vítězstvím, ať to stojí cokoli. Tito lidé jsou často schopni kvůli výhře udělat cokoli, a to i přes to, že jim samotná výhra nepřinese větší pocit radosti. Zkrátka jim jde o pocit úspěchu a vítězství (Seligman, 2014).

Pocit úspěchu je způsob, kterým se můžeme ohlédnout za odvedenou práci a být na sebe hrdí, neboť jsme dokončili to, co jsme si stanovili. Samotná cesta za úspěchem pak v lidech vzbuzuje vášně a vytrvalost, které přispívají k dosažení duševní pohody a posílení sebedůvěry. Úspěchu se dá dosáhnout v mnoha různých oblastech, jako je například škola, hra, práce, koníček nebo sport (Seligman, 2014).

Samostatně žádný z těchto prvků, který patří do modelu PERMA, nezaručuje ani nedefinuje duševní pohodu. Jsou pouze částmi, kterými lze zlepšit životní spokojenost a pohled, kterým vnímáme svět i sebe samé. Ve všech pěti oblastech je možné se, ať už cíleně, nebo přeneseně, zlepšovat (Seligman, 2014).

Existuje nespočet seznamů a nápadů na aktivity, které je možné dělat v rámci prohlubování schopností a dovedností v jednotlivých oblastech. Například pro povzbuzení pozitivních emocí je možné každý den reflektovat tři věci, za které jsme daný den vděční, či věnovat chvíli koníčku, který máme rádi. Pro zaujetí je možné trénovat bytí v přítomném okamžiku. Pozitivní vztahy lze podpořit zapojením se do lekcí, ve kterých se vyskytují podobně smýšlející lidé. Nalezením způsobu, kterým lze pomáhat a přitom vykonávat oblíbenou aktivitu, lze dát našemu životu smysl. Nebo stanovením si dílčích cílů na následující časový úsek můžeme dosáhnout zažití úspěchu.

Abychom se však mohli ve všech pěti prvcích duševní pohody zlepšovat efektivně, je dobré se ze všeho nejdříve zaměřit na poznání našich silných stránek charakteru. Těch je podle Seligmana dvacet čtyři, a podrobně je rozepisují v následující kapitole. Těchto dvacet čtyři silných stránek slouží k nalezení našich vlastních předností, které lze využívat v každodenním životě pro maximalizaci pozitivních emocí a které též pomáhají pocítit duševní pohodu (Seligman, 2014).

3 Silné stránky charakteru a ctnosti

V nynější společnosti, jak už je výše zmíněno, je pozornost zaměřena častěji na negativní a kritickou část našeho života než na to, co je v něm dobré. To si ostatně může dokázat každý sám. Pokusme se jeden den pozorovat svět kolem sebe. Ve zprávách se převážně hlásí to, co špatného se ve světě stalo, lidé kolem nás málokdy na otázku „*Jak se máš?*“ odvětví pozitivně, a pokud například někomu nečekaně zavoláte, člověk na druhé straně bude častěji očekávat, že jim chcete sdělit špatné zprávy. Totéž můžeme pozorovat i v samotném pohledu na sebe samé. Pro většinu z nás není problém vymyslet, co nám nejde, v čem máme rezervy a co jsou naše slabiny. Avšak co už by pro nás bylo obtížné, je napsat seznam toho, co nám jde, v čem vynikáme a za co bychom se pochválili (Slezáčková, 2012). A právě na tuto problematiku se pozitivní psychologie snaží poukázat. Pomáhá lidem rozpoznat jejich silné stránky a učí je využívat je v každodenním životě. Podle M. Seligmana (2014) bude člověk, který si uvědomuje a aktivně procvičuje své silné stránky, ve svém životě spokojenější než někdo, kdo o své nejrozvinutější silné stránce neví, a to nehledě na to, v jaké životní situaci se oba nacházejí.

Poznání našich silných stránek nám pomáhá s naplněním a posilováním všech pěti prvků duševní pohody. Je tomu tak, neboť právě při vykonávání aktivit, při kterých můžeme plně zapojit naše silné stránky, se dostáváme do stavu tzv. flow, a tím víc nás aktivita naplňuje, během ní zažíváme pozitivní emoce, aktivita nám dává smysl a následně díky tomu dosáhneme více úspěchů a navážeme či upevníme naše vztahy (Seligman, 2014).

3.1 Východiska klasifikace silných stránek charakteru a ctností

Jako první s vymezením silných stránek charakteru přišli M. Seligman a N. Mayerson, kteří se na konci 20. století pokoušeli vytvořit seberozvojový program pro mladistvé. S tímto úkolem však přišla i otázka, co mohou konkrétně udělat pro to, aby pomohli zlepšit charakter mladých lidí. Aby si na tuto otázku mohli odpovědět, bylo potřeba přesně a jasně definovat, co je charakter a jaké jsou jeho konkrétní dimenze (Slezáčková, 2012).

Za tímto účelem začali Seligman, Mayerson a tým spolupracovníků procházet klasická díla z filozofie (např. Aristoteles, Platón, T. Akvinský), náboženství (např. Starý zákon, korán, upanišady), ale také z psychologie či pedagogiky, a pokoušeli se z nich vytvořit soupis žádoucích vlastností a ctností. Tato strategie se nakonec ukázala být

nápomocnou a autoři byli z prošliých děl schopni vytknout šest základních ctností, které se objevovaly napříč díly i časy, ze kterých texty pocházely. Tyto ctnosti jsou považovány Ch. Petersonem a M. Seligmanem (2004) za fundamentální vlastnosti, které dohromady utvářejí pojem „dobrého charakteru“ a jsou schvalovány všemi významnými náboženskými i filozofickými směry, právě díky jejich vzniku (Slezáčková, 2012).

3.2 Definice ctností, silných stránek charakteru a situačních témat

Abychom pochopili podstatu silných stránek charakteru, musíme se nejprve zaměřit na význam slova ctnost a jeho souvislost se silnými stránkami. Podle modelu, který vypracoval M. Seligman a Ch. Peterson (2004), je silným stránkám nadřazeno slovo ctnosti.

Ctnost je definována jako „*pozitivní morální vlastnost, atribut morálního jednání a zároveň morální hodnota, která může mít různý konkrétní obsah. Jejím opakem je nectnost či neřest. Specifikovaná ctnost může vystupovat jako morální norma, tedy požadavek a kritérium jednání zároveň, a jako vzor chování*“ (VODÁKOVÁ, 2017).

Ctností, jakožto vzoru chování tak, jak je definovali výše zmínění autoři, je šest. Jsou jimi moudrost, odvaha, lidskost, spravedlnost, umírněnost a transcendence (Seligman a Peterson, 2004). Pokud by se člověk chtěl stát charakterním, měl by disponovat právě těmito ctnostmi. Není však snadné posoudit, zda naplňujeme předpoklady ctností natolik, abychom je mohli považovat za své, neboť se jedná o abstraktní a rozsáhlé pojmy, pod kterými si každý představí něco jiného (Slezáčková, 2012). Například pro některé je moudrý ten, který se vyhýbá konfliktu a snaží se problém vyřešit jinou cestou. Naopak pro druhé může být takový člověk hlupák, který stále ustupuje a nepostaví se za své názory. Příklad tohoto konfliktu je možné nalézt v historii, a to konkrétně u svatého Václava a jeho bratra Boleslava. Těžko bychom zde přesvědčovali jednoho, že ten druhý je moudrý, neboť každý z nich zastával jiné hodnoty a měl své názory na správné vládnutí. Právě z toho důvodu ke každé z ctností patří seznam silných vlastností, které by měly člověka navést k jejich dosažení. Na rozdíl od ctností jsou silné stránky charakteru konkrétní a je v jejich případě možné určitým způsobem vyhodnocovat jejich splnění. Je také možné se je naučit, neboť nejsou vrozené, jako například talent. O to těžší je práce s nimi. Neděje se to automaticky, ale člověk musí vědomě přemýšlet o svém jednání a volit si cestu, která bude jeho silné stránky rozvíjet a posilovat (Slezáčková, 2012).

V knize *Character Strengths and Virtues: a Handbook and Classification* (2004) autoři představují nejen horizontální, ale také vertikální schéma kladných charakteristik, které rozlišují do tří koncepčních úrovní. Na nejvyšší úrovni jsou ctnosti. Ty jsou základními stavebními vlastnostmi, které byly pečlivě vybrány, aby byly univerzální, a proto vycházejí z učení náboženských myslitelů a morálních filozofů napříč historií. Jsou jimi moudrost, odvaha, lidskost, spravedlnost, umírněnost a transcendence. Pokud by člověk disponoval všemi těmito vlastnostmi, měl by být považován za jedince s dobrým charakterem (Peterson, Seligman, 2004).

Na druhé úrovni se nacházejí silné stránky charakteru. Těchto silných stránek je celkem dvacet čtyři a každá z nich náleží a definuje jednu z ctností. Jako příklad autoři uvádějí silné stránky, jako je kreativita, zvědavost, láska k učení, otevřenost myslí a vhléd, díky kterým je možné dosáhnout ctnosti z první úrovně, kterou je v tomto případě moudrost. Je tomu tak, neboť při všech výše vypsáných silných stránkách je potřeba získávání znalostí, a tudíž podporují a rozvíjejí moudrost. Je důležité zmínit, že jedinec nemusí plně využívat všech silných stránek vázaných na konkrétní ctnost proto, aby mu byla uznána. Podle autorů stačí, pokud disponuje alespoň 1 až 2 z každé skupiny ctností.

Poslední úroveň je nejkonkrétnější a skládá se ze situačních témat. Tím je myšleno nekonečné množství jednání a návyků, díky nimž lidé v určitých situacích projevují své silné stránky. Hlavním rozdílem oproti druhé úrovni je hlavně důležitost konkrétní situace, během které jedinec reaguje určitým způsobem. Například pokud je někdo laskavý na veřejnosti, neznamená to, že se takto projevuje i v domácím prostředí, a proto při posuzování silných stránek charakteru je nutno brát v úvahu i konkrétní situace a prostředí, ve kterém se daný jedinec nachází (Peterson, Seligman, 2004).

3.3 Klasifikace silných stránek

Podobně jako tomu bylo u seznamu ctností, byl i při formulování výčtu silných stránek charakteru kladen důraz na to, aby byly co nejuvýstižnější, nejpřesnější a hlavně univerzální. Proto M. Seligman a Ch. Peterson (2004) formulovali deset kritérií, jimž musejí kladné vlastnosti ve většině vyhovět, aby byly hodny připsání do taxonomie silných stránek charakteru. Těmito kritérii jsou:

1. Silná stránka charakteru je trvalá vlastnost, která nám pomáhá vyrovnat se s životními situacemi a zlepšuje kvalitu našeho života.

2. Morální cennost silných stránek nespočívá pouze v jejich žádoucích důsledcích, ale také v naší vnitřní motivaci k ctnostnému jednání. Pouze činy motivované vnitřními příčinami mohou být považovány za projevy ctností, a tudíž považovány za silnou stránku, zatímco činy motivované vnějšími příčinami takto ceněny nejsou.
3. Projev silné stránky vyvolává u druhých obdiv a inspiraci a u samotného nositele silné stránky vyvolává pozitivní emoce jako radost, uspokojení, hrdost a harmonii. Tzn., že i přesto, že jedinec projeví svou silnou stránku, neutlačí tím ostatní.
4. Silné stránky lze určit podle toho, zda lze formulovat jejich opačný význam a zda jsou bipolární nebo unipolární, což ovlivňuje jejich zařazení do klasifikace silných stránek. Tzn., že pokud jsme schopni formulovat „opak“ vlastnosti, který by byl kladný, nelze jej zahrnout do seznamu silných stránek.
5. Silné stránky charakteru musejí být projevovány v myšlení, prožívání a jednání, aby bylo možné je posoudit. Tyto silné stránky musejí mít míru obecnosti napříč situacemi a stabilitu napříč časem. Je možné, aby byly konstantní nebo fázové, což má vliv na jejich měření. Konstantní silné stránky jsou méně situačně podmíněné a jejich projevení podporuje společnost, zatímco kolísavé silné stránky mohou být vymezeny, vyžadovány a odměňovány.
6. Silná stránka musí být jedinečnou vlastností a nemůže být zahrnuta do kategorie pozitivních vlastností a zároveň nemůže být „rozložena“ na tyto pozitivní vlastnosti, tzn., že nemůže být vysvětlena nebo popsána pomocí těchto vlastností. Silná stránka musí být samostatnou a zvláštní vlastností.
7. Silná stránka charakteru musí být uznávaná jako vzorový příklad jednání mezi lidmi. Jinými slovy se musí jednat o vlastnost, která je zakotvena v konsenzu jako příkladná.
8. Důležitá je přítomnost lidí s výjimečným talentem spojeným s konkrétní silnou stránkou. Pokud takový jedinec existuje, je to znak toho, že tato vlastnost by měla být zařazena do seznamu silných stránek. Autoři však současně tvrdí, že toto kritérium nelze aplikovat u všech silných stránek, a proto se jedná spíše o kritérium doplňkové.

9. Na druhou stranu musí existovat i kritérium opačné než to předchozí. Je jím kritérium hovořící o existenci lidí, kteří selektivně postrádají danou silnou stránku nebo ji mají „zakrnělou“. Tento selektivní nedostatek silné stránky u některých jedinců může ukázat, jakým způsobem se tato silná stránka projevuje v běžných situacích.
10. Podle teorie Eriksona (1963) existuje v psychosociálním vývoji člověka několik stadií, po jejichž úspěšném vyřešení si jedinec osvojuje některé z určitých ctností a silných vlastností. Ty jsou pak dále rozvíjeny a kultivovány v institucích, které nám poskytují společnost (škola, organizace...).

Mimo výčet výše zmíněných kritérií pro určování silných vlastností charakteru píše Martin Seligman ve své knize *Opravdové štěstí* (2003) i o zjednodušeném seznamu kritérií, kterými jsou:

1. Silné stránky osobnosti musejí být ceněny ve všech, nebo alespoň ve většině kultur.
2. Silné stránky osobnosti musejí být ceněny samy o sobě. To znamená, že nejsou pouze prostředkem k jinému cíli.
3. Tyto vlastnosti musí být možné se naučit.

Se všemi těmito kritérii bylo možné vytvořit seznam silných stránek osobnosti, které můžeme jednotlivě přiřadit pod konkrétní ctnost. Níže je vypsán zjednodušený seznam 6 ctností (velkými písmeny), pod kterými je zařazeno 24 silných stránek náležitých charakteru. Je nutné brát v potaz, že seznam se v různých zdrojích může mírně lišit, ale výstupy z něj jsou velmi podobné. Seznam byl převzat z knihy M. Seligmana (2002).

1. MOUDROST a VĚDĚNÍ:

- zvědavost / zájem o svět,
- láska k učení,
- úsudek / kritické myšlení / objektivnost,
- vynalézavost / originalita / praktická inteligence / znalost místních poměrů,
- sociální inteligence / znalost sebe sama / emoční inteligence,
- perspektiva.

2. ODVAHA:

- udatnost/statečnost,
- vytrvalost/pracovitost/píle,
- integrita/opravdovost/poctivost.

3. LÁSKA a LIDSKOST:

- laskavost/štedrost,
- schopnost milovat a být milován.

4. SPRAVEDLNOST:

- občanské vystupování /povinnost / týmová práce / loajalita,
- nestrannost/slušnost,
- schopnost vést.

5. STRÍDMOST:

- sebekázeň,
- obezřetnost/diskrétnost/opatrnost,
- pokora/skromnost.

6. TRANSCENDENCE:

- smysl pro krásu / dokonalost,
- vděk,
- naděje / optimismus / orientace na budoucnost,
- duchovnost/smysl/víra/zbožnost,
- odpouštění/slitování,
- hravost/humor,
- entuziasmus/zápal/vášeň.

3.4 Zjišťování silných stránek

Způsobů, jakými se dají zjistit silné stránky jednotlivce, je několik, neboť se toto téma těší v současné době velkému zájmu ze strany výzkumníků. Původní dotazník k zjišťování silných stránek charakteru vytvořili autoři teorie na svých webových stránkách (<https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/testcenter>). Jde o obsáhlý

dotazník s názvem „*VIA Survey of Character Strengths*“, který se skládá z 240 otázek, jež se jednotlivě vztahují na zjišťování míry přítomnosti jedné z 24 silných charakterových vlastností. Jedinec v něm vybere jednu z odpovědí podle Likertovy škály (tj. míru, v jaké jej daný popis vystihuje). V dotazníku se nacházejí výroky (věty), u kterých jedinec hodnotí, zda se mu takové chování podobá, či nikoli. Můžeme zde nalézt věty typu „*Shledávám svět velmi zajímavým místem.*“ nebo „*Vždy jsem ochoten riskovat, abych navázal vztah.*“ (Authentic Happiness, 2023). Dotazník je na stránkách dostupný pouze v angličtině, němčině, španělštině, japonštině a čínštině, avšak stránka se dá pomocí překladače v prohlížeči přeložit, či je možné vyplnit si zkrácenou verzi dotazníku právě v knize *Vzkvétání*, ve které dotazník přeložila zakladatelka a vedoucí Centra pozitivní psychologie v ČR, Alena Slezáčková. Mimo zkrácenou verzi mají lidé, kteří neovládají angličtinu, možnost nalézt na internetu hned několik neoficiálních českých verzí, které však měří stejnou věc.

Mimo originální a její zkrácenou verzi existuje také dotazník určený pro děti od 8 do 17 let. Ten vytvořila Kathrine Dahlsgaard (Seligman, 2002). Nalézt ho můžeme opět na oficiální webové stránce Authentic Happiness, která byla vytvořena Centrem pozitivní psychologie, v jehož čele stojí Martin Seligman. Tento dotazník, který můžeme nalézt pod názvem „*VIA Strength Survey for Children*“, se od původní verze liší především typem vytvořených otázek. Ty jsou v tomto dotazníku zjednodušené, pracují s dětským světem a je jich 198 (Authentic Happiness, 2023). Avšak ani tento dotazník není možné na stránkách nalézt v českém jazyce, což by mohlo být pro mladé problémem. Ten se nedávno rozhodla řešit společnost SCIO, které vyvinula první český test, jenž má za cíl zjišťovat silné stránky u dětí, a podpořit tak myšlenku, že každý jedinec je nadaný. Tento test je možné nalézt na stránce <http://testmojeplus.cz> a výhodou je, že jeho základní verze je zdarma.

Zajímavostí je, že společnost SCIO nabízí testování i školám. Test je v takovémto případě doporučen od 5. třídy základní školy. Pokud se škola rozhodne pro testování třídy, může si zakoupit za 180 Kč/žák rozšířenou verzi testu, která slibuje získání přehledné zprávy obsahující seznam nejčastějších silných stránek žáků ve třídě spolu s popisem, jak silné stránky využít v různých oblastech života, a také inspiraci pro rozvojové aktivity (SCIO, 2023).

4 Flow

Koncept flow, známý také jako plynutí, je spojován s americko-maďarským psychologem a také jedním z hlavních představitelů pozitivní psychologie, Mihalyem Csikszentmihalyim. Ten jej představil koncem 20. století ve své první knize s názvem *Beyond Boredom and Anxiety* (1975). Zde autor představuje koncept flow jako stav optimálního zážitku, během kterého jsou jedinci plně ponořeni do aktivity, což má za následek vysokou míru angažovanosti a spokojenosti. Toto dílo položilo základy pro pozdější a podrobnější zkoumání tohoto fenoménu a také otevřelo dveře zkoumání důsledků flow na různé oblasti lidského života.

Flow definuje Csikszentmihalyi takto: „...stavu, ve kterém jsou lidi tak ponořeni do určité činnosti, že nic jiného se jim nezdá důležité. Tento prožitek sám je tak radostný, že se ho lidé snaží dosáhnout za velkou cenu, pro pouhé potěšení, které jim přináší“ (Csikszentmihalyi, 2015, str. 14).

Jedná se tedy o duševní stav, při kterém je člověk plně soustředěn a ponořen do aktivity, která mu přináší radost, smysl a výzvu. Jde o totální zaujetí určitou činností, jež dokáže jedince zcela pohltit. Jako pocit flow můžeme označit podle autora okamžiky: „... kdy se naše tělo nebo mysl vzepne k hranicím svých možností ve vědomé snaze dosáhnout něčeho obtížného, co stojí za to“ (Csikszentmihalyi, 2015, str. 13). Těmto okamžikům se také jinými slovy může říkat optimální prožitek.

Za optimální prožitek autor označuje chvíle, během kterých prožíváme hluboké nadšení a potěšení. Tyto okamžiky jsou pro nás natolik významné, že si je, i příjemný pocit, který při nich máme, pamatujeme ještě dlouho poté. Většina těchto prožitků však nepřichází sama, je nutné o ně aktivně usilovat. Často k nim dochází ve chvílích, kdy je naše mysl správně stimulována. Toho dosáhneme, pokud vystavíme naši mysl nebo tělo svým limitům, při snaze dokázat něco obtížného nebo hodnotného.

Existuje však několik podmínek, jež rozhodují, jak zážitek z úkolu nakonec vyhodnotíme. Nelze říci, že emoce ze všech složitých úkolů se pro nás nakonec stanou pozitivními. Jako příklad si představme dvě rozdílné situace, které mohou nastat při psaní vysokoškolské seminární práce na téma zadané vyučujícím.

V prvním případě vyučující jasně vymezí téma, vysvětlí, co od práce očekává, jaký má mít práce rozsah, uvede příklady a studenty namotivuje. V takovéto situaci se student do práce nebude zdráhat pustit, neboť jasně ví, co se od něj požaduje. z předloženého příkladu zjistí, že zadaná práce je realistickým požadavkem a odpovídá jeho možnostem. Psaní v tomto případě probíhá příjemněji, neboť studentovi odpadá

strach z neporozumění zadání a může se plně věnovat hlubšímu proniknutí do tématu. Často dochází k ponoření se do práce, ze kterého pak zažíváme pocit nadšení a uspokojení.

Na druhé straně poté stojí vyučující, který studentům zadá pouze téma, ale práci jinak blíže nespecifikuje. Jediný bližší požadavek je například na počet stran. V tomto případě student už od samého začátku bojuje s konceptem celé práce. Tématu sice rozumí, ale neví, zda má práce být zaměřena na obecný popis problematiky, či na vlastní názor. Přemýšlí, zda je lepší obecně vysvětlit téma, nebo zda se má raději zaměřit na konkrétní situaci. Jednoduše je při práci nejistý, což se odráží na celém procesu psaní. Místo toho, aby se zaměřil na proniknutí do tématu, ztroskotá práce na neustálém přepisování, přemýšlení a nespokojenosti plynoucí z obavy týkající se nenaplnění požadavků. Student má pocit, že to, co dělá, je zbytečné, neboť je možné, že práce není v souladu s představou vyučujícího.

4.1 Podmínky pro dosažení flow

Jak je výše popsáno, pocit flow prožíváme, pokud jsme plně ponořeni do aktivity. Až tak, že nás pohltí a naše mysl v tento moment nepřemýšlí nad ničím jiným než nad prováděnou aktivitou. Nemyslíme na to, kolik je hodin, jaké jiné povinnosti dnes musíme splnit, co bude k obědu nebo jestli jsme dostatečně dobří. Naše mysl se netoulá nikam jinam. Jsme plně soustředění a koncentrovaní na námi prováděnou aktivitu. Můžeme to přirovnat například ke klapkám na oči, které nosí koně. Pokud je má kůň na očích, vidí pouze před sebe a nerozptyluje se tím, co se děje kolem něj či za ním (koně vidí téměř 360°). V tomto stádiu si nejsme vědomi ani sami sebe a našich potřeb.

Pro dosažení stavu flow je možné definovat několik podmínek, při jejichž splnění je možné prožít optimální prožitek. Ty popisuje právě autor celého konceptu, Mihalyi Csikszentmihalyi spolu s Jeanne Nakamurou, v knize *Oxford handbook of Positive Psychology* (2002). Jsou jimi:

1. Balanc mezi dovednostmi a výzvou (Challenge-skill balance)

Tento balanc nastává, pokud se naše schopnosti a dovednosti shodují s výzvou, kterou před nás vybraná aktivita postaví. Pokud by aktivita byla nad naše síly (velká obtížnost + nízká dovednost), projeví se u nás pocit úzkosti ze zahlcení. Naopak pokud by aktivita byla na naše poměry až moc jednoduchá (nízká obtížnost + vysoká dovednost), náš mozek by nedostával dostatek podnětů a spíše by měl tendenci

relaxovat. Ani jedna z těchto situací není vhodná pro dosažení prožitku flow. Ideální stav pro jeho výskyt je ten, pokud během náročné aktivity využíváme a natahujeme své tělo a mysl do maxima.

2. Jasný dosažitelný cíl

Cíl aktivity i aktivita samotná musí být přesně stanovena. Nesmí v nás vzbuzovat konflikt ani zmatení ohledně toho, co máme dělat. Pokud u činnosti musíme přemýšlet o operativních věcech okolo, nemůžeme se plně ponořit do činnosti samotné, a tudíž u nás nedojde k naprostému splynutí. Je také nutné, abychom vnímali úkol před nás postavený jako splnitelný.

3. Jednoznačná zpětná vazba

Pro dobrý pocit z aktivity, potažmo pro flow, je dobré, pokud se jedinci dostane zpětné vazby, která hodnotí jeho výkon. Toto hodnocení by mělo být přímé a jasné. Nemusí se jednat o hodnocení od druhé osoby, stačí pokud se nám bude dostávat konstantní informace o našem výkonu, na jehož základě budeme schopni upravit své dosavadní počínání. Jako příklad lze uvést jakékoli sólové sportovní utkání. Pokud prohráváme, je to pro nás znamení, že je nutné upravit naši dosavadní hru, například se více snažit. Takovýto „feedback“ nás udržuje v pozoru a nedovolí nám polevit nebo ztratit zájem.

4.2 Projevy pocitu flow

Jak je výše několikrát zmíněno, pocit flow se projevuje hlubokým ponořením do určité aktivity. Během zkoumání tohoto konceptu vyhotovil Csikszentmihaly (2002) seznam typických projevů, se kterými se nejčastěji setkával. Ty následně, stejně jako předchozí, popsal v kapitole *The Concept of Flow* z knihy *Handbook of positive psychology*.

1. Koncentrace na aktuální úkol

Pokud se jedinec opravdu ocitne ve flow, veškeré jeho myšlenky se zaměří na provádění konkrétní činnosti a ostatní vjemy jakoby utichnou či se ztlumí na minimum. Jsou vyloučeny z vědomí. Děje se to, neboť je veškerá naše pozornost využívána právě ke konkrétnímu úkolu, který se stává jediným obsahem naší paměti. Celou situaci

bychom si mohli představit jako filtr, který relevantní vjemy pouští dál a naopak rušivé elementy blokuje (Biasutti, 2017).

2. Sloučení akce a vědomí (Action-awareness merging)

Sloučení nastává, pokud je jedinec natolik zapojen do aktivity, že jeho akce a vědomí se zdají být jedno. Tato osoba je natolik angažovaná do činnosti, že nevidí rozdíl mezi tím, co dělá, a tím, co si uvědomuje. Dochází k úplnému ponoření do přítomného okamžiku, kdy vědomí a jednání splynou v bezproblémový celek, který nemyslí na to, co bylo, ani na to, co bude (Flowcentre, 2024).

3. Ztráta sebevědomění (Loss of self-consciousness)

Během vykonávání jakékoli běžné aktivity je pro lidské bytosti typické strachování se o to, jak se ostatním jeví. Tento strach či obavy během stavu flow mizí. V tomto stavu jsou veškeré naše mentální zdroje koncentrovány na danou aktivitu a na nic jiného jim již nezůstane kapacita. Všechna naše energie, která se za normálních podmínek stará o ochranu našeho ega, je přesunuta a my ztrácíme představu o sobě jako o sociálním aktérovi (Flowcentre, 2024).

4. Pocit kontroly

Jeden z dalších pocitů, které lze během flow zažívat, je pocit kontroly. Ten se projeví právě díky hlubokému zaujetí činností, během kterého se všechno ostatní zdá jako nicotné či méně relevantní. Pociťovaná kontrola nevyžaduje od jedince skoro žádné vědomé úsilí. Člověk má pocit, že přesně ví, co dělat, a jak reagovat na cokoli, co se během činnosti stane (Biasutti, 2017).

5. Zkreslení vnímání času

Csikszentmihalyi při svém zkoumání flow zjistil, že pokud je jedinec hluboce ponořen do určité aktivity, doba činnosti se pro něj stane relativní. Vnímání času v takovém případě bývá zkreslené. Typicky se setkáme se zrychlením času kolem nás. Aktivity, které se zdají, že se odehrávají během pár chvil, se nakonec ukážou jako hodinové záležitosti. Je tomu tak, neboť se během flow intenzivně soustředíme na přítomný okamžik a filtrujeme myšlenky na budoucnost či minulost (Nakamura a Csikszentmihalyi, 2002).

6. Autotelická zkušenost

Pojem autotelie pochází z řečtiny a je to spojením slov autos – sám a telos – účel/cíl. To znamená, že za autotelickou zkušenost můžeme považovat aktivity, které jsou samy o sobě odměňující. Tím chápeme aktivity, u kterých už samotné jejich provádění přináší člověku radost. Není zde potřeba žádného konečného cíle, neboť ten je naplněn již v průběhu činnosti. Činnost je sama pro sebe uspokojující (Nakamura a Csikszentmihalyi, 2002).

5 Střední školní věk

V této vývojové fázi se jedinec nachází mezi 9–12. rokem života, což zhruba odpovídá 3–5. ročníku základní školy. Střední školní věk je ukončen nástupem na druhý stupeň základní školy, kdy dítě začíná dospívat (Vágnerová, 2021)

Jedná se o vývojové období, které je klidnější než období před ním (tj. mladší školní věk, 6–9 let), a zároveň také než období po (tj. straší školní věk / raná adolescence, 12–15 let). Lze tedy říci, že se jedná o dobu klidu a pohody, během které se jedinec plynule rozvíjí, sžívá se se změnami, jež přineslo předešlé období, a zároveň vyčkává změny nové, které přijdou spolu s nástupem puberty. V publikacích různých psychologů se můžeme setkat s jinými označeními pro střední školní věk. Například rakouský psycholog Sigmund Freud popisuje ve své teorii psychosexuálního vývoje toto období jako fázi latence (z lat. latens – skryté), během kterého ustupují do pozadí tužby jak emoční, tak sexuální. Německý psycholog Erikson (1963) zabývající se psychosociálním vývojem pak o tomto období hovoří jako o době citové vyrovnanosti (Drapela, 1997).

Z hlediska kognitivního vývoje žáků středního školního věku se nejprve klade důraz na internalizaci mentálních procesů, což vede k automatickému zapamatování základních matematických operací a vyjmenovaných slov. Žáci se učí logicky usuzovat a překládat slovní popisy do matematických výrazů, což zahrnuje analýzu gramatických struktur a řešení matematických úloh. Tento přechod k abstraktnímu myšlení podporuje rozvoj kvantitativního myšlení, klíčového pro pochopení slovních úloh v matematice a rozvoj logického myšlení (Pražská skupina školní etnografie, 2005).

Ke konci tohoto období žáci projevují pokročilé kognitivní schopnosti, jako je algebraické myšlení, analýza situací z různých perspektiv a porozumění abstraktním a vícevýznamovým slovům. Jde však o jev, který se objevuje jen v menší míře a jedná se smíš o předzvěst počátku puberty. Toto období je charakteristické vstupem do fáze formálního operačního myšlení (podle J. Piageta), což umožňuje dětem abstraktní uvažování a kritické myšlení bez potřeby konkrétních objektů. Rozvíjí se schopnost formulovat a testovat hypotézy, což je klíčové pro pokročilé studium vědeckých a matematických disciplín (Pražská skupina školní etnografie, 2005).

Během středního školního věku neprochází jedinec žádným významným mezníkem. Z toho důvodu se stává jedním z jeho nejdůležitějších oblastí života především dění ve škole. Mimo školu, potažmo třídní kolektiv, působí však na žáka i jiné skupiny nejčastěji sdružované kolem zájmových kroužků nebo v místě bydliště (Kollerová, 2016). Avšak ve škole tráví jedinec většinu svého času, a proto je zde z velké

části utvářena jeho osobnost. Ta je mimo jiné utvářena působícími tlaky, které převážně v tomto věku souvisejí se školou. Především se jedná o tlaky ze strany vrstevníků, rodiny a učitelů. Žák má v tomto věku za úkol vytvořit si své místo ve školním kolektivu a zároveň upevnit svou roli mezi vrstevníky. Avšak ve vztazích mezi vrstevníky dochází v tomto věku k několika významným změnám oproti mladšímu školnímu věku (Vágnerová, 2021).

5.1 Vztah s vrstevníky

Ve školním věku je jednou z nejdůležitějších potřeb potřeba kontaktu, a to především s vrstevníky. Uspokojení této potřeby má důležitý vliv na socializaci a osobnostní vývoj, neboť díky ní může jedinec rozvíjet jiné schopnosti a dovednosti než během kontaktu s dospělými. Dítě s vrstevníky také získává jiné zkušenosti než se sourozencem. Je tomu proto, neboť sourozenci jsou často jiného věku či pohlaví, tudíž každý řeší jiné životní problémy. Dalším rozdílem je nutnost sourozenců spolu vycházet kvůli sdílení společné domácnosti. Oproti tomu kamarády ve vrstevnické skupině si může každý zvolit dle svého uvážení (Vágnerová, 2021).

Mimo potřebu kontaktu vrstevníci také plní další důležité potřeby, jež pomáhají jedinci s osobním rozvojem. Je to například potřeba citové jistoty a bezpečí, potřeba učení (jeden od druhého, např. porovnáváním) a potřeba sebeuplatnění (jedinec se snaže uplatní mezi vrstevníky než mezi dospělými).

Ve středním školním věku se především snaží jedinec získat pro něj přijatelnou skupinovou pozici. Její získání může být ovlivněno několika faktory. V tomto věku hraje klíčovou roli pro přijetí skupinou akceptace a dodržování pravidel skupiny. To souvisí s posunem v myšlení od egocentrismu k sociocentrismu, který je typický pro věk kolem 10 let. U dětí se proto také mění důvody pro přátelství. Nejde již pouze o sdílení společných aktivit, nyní je důraz kladen i na loajalitu, solidaritu a vzájemnou pomoc či pochopení. Pro jedince ve středním školním věku je přítelem ten, na koho je spoleh a kdo ho nezradí. Takový kamarád pro jedince představuje pocit jistoty. Typické pro tento věk je vybírání kamarádů i na základě stejnosti neboli konformita. Pro jedince je snazší navázat vztah a najít vzájemné porozumění s dětmi, které mají podobné zájmy nebo jsou na podobné vývojové úrovni jako oni sami (Vágnerová, 2021).

S konformitou souvisí i další typický znak středního školního věku, a tím je genderová diferenciacie žáků. Stále častěji v tomto věku dochází k rozdělování skupin na čistě chlapecké a čistě dívčí. Tyto skupiny nemají příliš velké vzájemné kontakty

a zároveň vnímají rozdíly, které mezi nimi jsou. Změna ve vnímání genderu je vidět například při převlékání na tělesnou výchovu. Do druhé třídy žáky, až na výjimky, netrápí, že se převlékají chlapci i dívky ve stejné místnosti. S nástupem do třetí třídy si ale své rozdíly začínají uvědomovat a stále častěji se před sebou navzájem schovávají. Proto je třeba tuto situaci včas podchytit a žáky během převlékání oddělit (Vágnerová, 2021).

5.2 Postavení žáka ve třídě (sociální pozice)

Jak z předešlého textu vyplývá, postavení ve třídě je pro žáky ve středním školním věku zcela zásadní a následně se stane součástí jejich identity. Získaná pozice je pro ně důležitější než názor dospělých. Je tomu tak, neboť mezi vrstevníky platí jiná pravidla pro přiřazení role, neboť jsou si žáci mezi sebou více rovni než například u vztahu učitel-žák (Vágnerová, 2021).

Sociální pozici, již ve třídě jedinec zaujímá, lze charakterizovat jako „*komplex složený ze závazků a očekávání, tj. sociální role, a z povinností a práv, tj. statusu.*“ (Hartl a Hartlová 2000, s. 445). Zjednodušeně se tedy jedná o souhrn práv, povinností, prestiže a postavení, jež skupina jedinci určila.

Pozice je jedinci přiřazena na základě mnoha faktorů, jimiž je žák ovlivněn, jako je například rodina, vzhled, styl jeho výchovy nebo celkový dojem. To vše se podílí na postavení dítěte. Postavení je pak dále možno rozdělit podle hlavních dvou faktorů, které se využívají například při sociometrickém měření. Jedná se o rozdělení na sympatie (přijetí) a popularitu (Cillessen & Marks, 2011).

Prvním významným faktorem jsou sympatie žáka ve skupině, v tomto případě ve třídě. To, zda žák bude oblíbený, nebo nikoli, závisí na sociálních schopnostech dítěte. Především na kompetenci navázat a udržet si dobré vztahy, což přispívá k jejich přijetí ve skupině. Důraz je kladen na otevřenost, přátelskost, schopnost pomoci a podpořit a také na empatii. „Oblíbenci“ bývají často emočně stabilní jedinci se smyslem pro humor. Svou třídou jsou tyto žáci často vnímáni jako důvěryhodní a laskaví a jsou méně často spojováni s agresivním chováním (Cillessen & Marks, 2011).

Druhým významným faktorem je popularita, jež získávají žáci, kteří mají moc, prestiž anebo jsou ve třídě velmi viditelní. Popularita nezávisí na oblíbenosti u žáků, ale hlavně na vlivu. Obdiv je založen především na schopnostech, a to ať těch pozitivních, tak ale i nežádoucích. Jedná se především o schopnosti, které ostatním imponují, a to i přesto, že nemusí být významné. Jako příklad Vágnerová (2021) uvádí překousnutí

žížaly nebo krádež čokolády. Roli populárního může získat i jedinec, jenž umí druhými manipulovat a využívat druhé, nebo vykazuje agresivní chování. Důležitá je odvaha, sebedůvěra, fyzická síla a obratnost. Popularita má dvojí povahu, kdy na jedné straně může být populární žák obdivován a napodobován, ale zároveň může u jiných vyvolávat závist a nelibost (Cillessen & Marks, 2011). I přesto je typické, že se ostatní žáci s takovýmto jedincem identifikují, chtějí by být jako on a zároveň se s ním kamarádit, neboť jeho vliv zvyšuje jejich prestiž (Vágnerová, 2021).

Na opačném konci potom nalezneme děti, jež jsou přehlížené nebo odmítané. Přehlížení žáci disponují vlastnostmi, kterými svým vrstevníkům nijak neimponují a nejsou pro ně atraktivní. Přehlížené děti bývají pro ostatní nezajímavé a nevyvolávají v nich žádné emoce. Nejsou jim ani sympatické, ale ani je neodmítají. Typickými znaky přehlíženého žáka jsou většinou nespolečenskost a nerozvinuté sociální schopnosti, tzn. chovají se sociálně pasivně a často u nich dochází k sociální izolaci. Odmítané dítě má naopak vlastnosti, které se žákům nelíbí. Je například bojácné, úzkostné a nedokáže se ve skupině prosadit nebo je přehnaně agresivní. Takovýto žák nedokáže navázat kontakt s ostatními, může být náladový nebo během spolupráce nesplní nároky, jenž jsou na něj kladeny (Cillessen & Marks, 2011). Tyto vlastnosti jsou pro ostatní žáky natolik nežádoucí, že se u nich může projevit antiidentifikace. To znamená, že ostatní žáci odmítají vlastnosti, které by nechtěli, aby měli oni sami. U žáků se může objevovat strach, že pokud se s dotyčným budou bavit, budou je spolužáci s těmito vlastnostmi následně spojovat (Vágnerová, 2021).

Na rozdíl od přehlíženého žáka, který v sociometrickém měření nezíská žádnou nominaci, odmítaní žáci často získávají vysoký počet nominací na „nejméně oblíbené“ (Cillessen & Marks, 2011). Žáci, kteří nedosahují přijatelné pozice ve skupině, se ji mohou snažit změnit pomocí různých nevhodných praktik (uplácení, vnucování, předvádění se...). Pokud ani to nezabírá, uchylují se například k naschválům, agresivitě a zlomyslnosti (Vágnerová, 2021).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6 Metodologie výzkumu

Předešlá teoretická část se věnovala konceptu pozitivní psychologie, jejím vznikem, hlavními představiteli a klíčovými tématy, která s ní souvisejí. Představili jsme také Seligmanovu teorii, která identifikuje pět prvků přispívajících k duševní pohodě člověka. V rámci svého výzkumu jsem se rozhodla zaměřit na tyto prvky a jejich aplikaci ve školním prostředí. Pozitivní psychologie jako vědecká disciplína klade důraz na rozvoj pozitivních vlastností a schopností jednotlivců, což je obzvláště důležité v kontextu vzdělávání, kde můžeme výrazně ovlivnit budoucí generace. Tímto výzkumem bych ráda přispěla k lepšímu porozumění toho, jak mohou učitelé využít principy pozitivní psychologie k vytvoření podpůrného a inspirujícího školního prostředí, které napomáhá nejen akademickému, ale i osobnostnímu růstu žáků.

6.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem mé bakalářské práce je detailně prozkoumat, jaké strategie a techniky využívají učitelé k podpoře pozitivních emocí, zaujetí žáků, budování pozitivních vztahů, smysluplnosti učení a pocitu úspěchu u žáků středního školního věku. Tento výzkum je zaměřen na odhalení konkrétních pedagogických přístupů, které učitelé aplikují ve své každodenní praxi, a na zjištění, jak tyto přístupy z jejich pohledu ovlivňují emocionální a psychologický rozvoj žáků. Cílem je také identifikovat osvědčené metody a techniky, které mohou být inspirací pro ostatní pedagogy, a přispět k celkovému zlepšení školního prostředí a kvality výuky. Prozkoumat metody budování pozitivních vztahů

Dílčí cíle práce lze definovat takto:

7. Analyzovat metody podpory pozitivních emocí

Cílem je identifikovat způsoby, jakými učitelé vzbuzují radost, zájem a pobavení u žáků, a zároveň pochopit situace, kdy tyto metody nevedou k očekávaným výsledkům.

8. Porozumět strategiím zvyšování zaujetí

Je třeba zjistit, co pomáhá učitelům, aby žáky učení bavilo. To zahrnuje popis strategií používaných k zaujetí žáků výukou a postupů, které učitelé volí, když jejich metody nejsou účinné.

9. Prozkoumat metody budování pozitivních vztahů

Cílem je analyzovat způsoby, jak učitelé podporují dobré vztahy mezi žáky. Zvláštní pozornost bude věnována řešení takových situací, ve kterých je žák vyčleněn kolektivem a identifikaci aktivit, které se učitelům osvědčily při budování pozitivních vztahů.

10. Identifikovat způsoby podpory vnímání smysluplnosti učení

Dále je důležité zjistit, jak učitelé zajišťují, aby žáci viděli smysl v tom, co ve škole dělají. Výzkum se také zaměří na vliv tohoto uvědomění na výuku a pochopení změn v přístupu žáků k učení po pochopení významu školy.

11. Zkoumat strategie vytváření pocitu úspěchu

Posledním cílem práce je analyzovat způsoby, jak učitelé dávají žákům příležitost zažít úspěch. To zahrnuje porovnání těchto způsobů u slabších žáků a identifikaci strategií, které podporují pocit úspěchu i u méně úspěšných žáků.

6.2 Výzkumné otázky

V rámci výzkumu jsem formulovala následující výzkumné otázky, které reflektují zkoumané oblasti a pomáhají strukturovat zjištění:

4. Jaké strategie a techniky využívají učitelé k podpoře pozitivních emocí (positive emotions) u žáků na prvním stupni základních škol a jaký je vliv těchto praktik na jejich emocionální well-being z pohledu učitelů?
5. Jaké strategie učitelé na prvním stupni využívají k podpoře zaujetí (engagement) žáků při učení a jak tyto strategie podle učitelů ovlivňují jejich motivaci a zapojení do výuky?
6. Jaké přístupy a postupy používají učitelé k budování a udržování pozitivních vztahů (relationships) u žáků na prvním stupni a jak to podle nich ovlivňuje well-being žáků?
7. Jaké metody a přístupy učitelé na prvním stupni využívají k podpoře vnímání smysluplnosti (meaning) učení ze strany žáků a jaké důsledky má podle učitelů toto vnímání na jejich motivaci, zapojení do výuky a celkový přístup ke vzdělávání?

8. Jakým způsobem učitelé na prvním stupni vytvářejí prostředí a podmínky pro to, aby žáci zažívali pocit úspěchu (achievement), a jaké změny v chování a motivaci pozorují u žáků po zažití úspěchu?

6.3 Výzkumný nástroj

Jako výzkumný nástroj pro svou bakalářskou práci jsem se rozhodla využít kvalitativní metodu dotazování a techniku polostrukturovaného hloubkového rozhovoru. Tuto techniku můžeme charakterizovat jako nestandardizované dotazování jednoho respondenta zpravidla jedním výzkumníkem za pomoci několika otevřených otázek (Švaříček, Šedřová, 2007). Základní otázky, které jsem měla dopředu sepsané a na které se měl respondent možnost připravit, byly rozděleny do pěti hlavních bloků. Každý z nich reprezentoval jeden z prvků pozitivní psychologie podle Seligmána, kterými jsou pozitivní emoce, zaujetí činností, vztahy, smysluplnost a prožití úspěchu. Pokud to bylo vhodné, pokládala jsem respondentům také doplňující otázky či jsem na moment upustila od struktury připravených otázek, aby měl respondent možnost rozvést konkrétní téma víc do hloubky.

Vzhledem k cíli a k výzkumným otázkám jsem se rozhodla k vypracování empirické části provést výzkum za využití hloubkového rozhovoru se sedmi vybranými učiteli z prvního stupně, kteří učí nebo v minulosti učili žáky ve středním školním věku, tedy s žáky ve věku od 8 do 12 let. Kvalitativní výzkum jsem zvolila, neboť mě zajímaly konkrétní zkušenosti učitelů základních škol. Z toho důvodu byla metoda hloubkového rozhovoru ideální, protože mapuje jednotlivé zkušenosti vyučujících. Každý učitel má s technikami a metodami z pozitivní psychologie vlastní zkušenosti a má na ně jiný názor, který může vycházet z délky jejich odborné praxe, pohlaví, ale i ze třídy, kterou momentálně učí. Právě proto se domnívám, že kvalitativní způsob výzkumu, potažmo hloubkový rozhovor s učiteli, nechá více prostoru pro vyjádření jejich myšlenek. Vzhledem k citlivým informacím, které byly zmíněny v rozhovorech, nebude celkový přepis obsažen v samotné práci. Jednotlivé rozhovory budou však k dispozici na vyžádání u mě.

6.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro kvalitativní výzkum prováděný metodou hloubkového rozhovoru jsem pečlivě vybrala respondenty na základě jejich věku, pohlaví a délky praxe v učitelské profesi. Cílem bylo získat co nejširší spektrum názorů a zkušeností, a proto jsem se zaměřila na pedagogy s různými charakteristikami.

Věkové rozpětí respondentů se pohybuje od 26 do 63 let, což umožňuje zahrnout různé životní a profesní etapy. I přes mou snahu o genderovou vyváženost se vzorek skládá z pěti žen a dvou mužů. Tento poměr však částečně odráží skutečné rozložení žen a mužů ve školství. Podle Českého statistického úřadu (2023) tvoří ženy 94 % pedagogů na prvním stupni základních škol. Přesto jsem chtěla zahrnout i mužské pedagogy, aby byl vzorek co nejpestřejší a zachycoval různé perspektivy.

Abych dosáhla větší diverzifikace respondentů, snažila jsem se oslovit učitele z různých škol. Nakonec se mi podařilo domluvit rozhovor s učiteli z dvou pražských základních škol a z jedné základní školy, která se nachází v obci s přibližně pěti tisíci obyvateli.

Praxe učitelů ve výzkumném vzorku se pohybuje od 3 do 35 let, což nám poskytuje široké spektrum zkušeností. Mladší učitelé, kteří teprve nedávno začali učit, přinášejí nové nápady a moderní přístupy k výuce. Zkušení pedagogové s dlouholetou praxí zase nabízejí hluboké porozumění dlouhodobým změnám ve školství a ověřené metody, které se jim osvědčily během let.

Všech sedm učitelů ve vzorku jsou nebo byli třídními učiteli žáků ve středním školním věku, tedy ve 3. až 5. třídě. I na to jsem se snažila při volbě respondentů dbát a vybírala je tak, abych pokryla všechny třídy. Proto jsou tři učitelé třídními ve 3. třídě, dva učitelé ve 4. třídě a zbylí dva v 5. třídě.

Popis respondentů

Markéta, 26 let

Markéta je třídní učitelkou 3. třídy na základní škole. Ve školství pracuje teprve 3 roky a své žáky vede již od první třídy, takže je dobře zná. Před začátkem kariéry ve školství absolvovala magisterské studium v oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy.

Fanda, 29 let

Fanda je učitelem 5. třídy na venkovské základní škole. Má za sebou 4 roky praxe, z toho třídním učitelem je 3 roky. Vystudoval magisterské studium v oboru tělesné výchovy. Svou stávající třídu, kterou má od 2. ročníku, učí matematiku, tělesnou výchovu, přírodopis a vlastivědu.

Josef, 31 let

Josef je třídním učitelem 5. třídy na pražské základní škole. Má 4 roky praxe jako třídní učitel a předtím 3 roky pracoval ve školství, především jako učitel tělesné výchovy.

Vystudoval magisterské studium na fakultě tělesné výchovy a sportu. Se svou nynější třídou je od 3. ročníku, kdy ji převzal od jiné učitelky.

Lenka, 37 let

Lenka je třídní učitelkou 1. třídy na venkovské základní škole. V praxi se pohybuje již 10 let. Během této doby učila mimo jiné i žáky ve 3. třídě. Vystudovala magisterské studium v oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy, během svého života pracovala ale také mimo školství.

Jana, 45 let

Jana je třídní učitelkou 5. třídy na venkovské základní škole. Ve školství pracuje již 15 let a během této doby učila v různých ročnících 1. stupně základní školy. Vystudovala magisterské studium v oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy. Se svými stávajícími žáky je od 1. třídy, což jí poskytuje mnoho prostoru pro porozumění každému žákovi individuálně.

Milada, 52 let

Milada je třídní učitelkou 4. třídy na venkovské základní škole. Ve školství pracuje již 23 let a během této doby vystřídala několik pracovních pozic včetně učitelky českého jazyka na prvním stupni a vychovatelky ve školní družině. Nyní pracuje jako třídní učitelka a zároveň jako vychovatelka jednoho z 8 oddělení ve školní družině. Vystudovala pedagogickou střední odbornou školu a nyní studuje bakalářské studium v oboru management. Často také vyhledává různá školení, ve kterých nachází inspiraci pro svou práci. Se svou současnou třídou je od 3. ročníku.

Iveta, 63 let

Iveta je třídní učitelkou 4. třídy na městské základní škole, kde pracuje již více než 35 let. Svou dlouholetou praxi věnuje především tradičním metodám výuky, které považuje za nejúčinnější pro přípravu dětí na reálný svět. Vystudovala magisterské studium v oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy. Se svou stávající třídou je od 1. ročníku.

6.5 Proces sběru dat

Všechny rozhovory byly provedeny po osobní nebo písemné domluvě, během které jsem jednotlivcům představila téma své práce a její cíl. Také jsem nastínila pár otázek, na které pravděpodobně v rozhovoru narazíme, abych se ujistila, že dotazování

učitelé vědí, na co budou odpovídat. Před samotným dotazováním jsem též respondenty seznámila s časovou náročností mnou zvolené výzkumné techniky a ujistila jsem se, že si obě strany, tedy jak já, tak i dotazovaný, vyhradí na rozhovor dostatek času, přibližně 30–45 minut. Po domluvení schůzky jsem respondentům zaslala připravené otázky, které byly součástí našeho rozhovoru. Učinila jsem tak, neboť se v otázkách výrazně zaměřuji na konkrétní situace z praxe a chtěla jsem, aby měl respondent před rozhovorem dostatek času si vybavit okamžiky, kdy se v podobné situaci ocitl a jak ji řešil.

Před zahájením samotného rozhovoru jsem si zkontrolovala, zda mé nahrávací zařízení funguje a je dobře umístěné tak, aby byly při zpětném přehrávání slyšet jak otázky, tak odpovědi. Během rozhovoru jsem nepořizovala písemný zápis odpovědí, abych nerušila tok myšlenek respondenta. Po příchodu učitele jsem se představila a znovu zopakovala téma mého výzkumu a čas, který bych dotazováním chtěla přibližně strávit, a také připomenula, že celý rozhovor bude anonymní. Následně po úvodu a vytyčení mých cílů jsem začala nahrávat. Na začátku každé nahrávky jsem se jednotlivců zeptala, zda s nahráváním a použitím jejich odpovědí k mému výzkumu souhlasí. Tím jsem zajistila informovaný souhlas od všech respondentů. Poté jsem respondentovi položila několik základních otázek, které nejsou součástí výzkumu, ale pomohly mi s obecným přehledem o učitelovi a jeho kvalifikaci. Otázky se týkaly délky učitelovi praxe, dosaženého vzdělání a krátkého představení jeho třídy. Následně jsme přistoupili k samotným otázkám, které se týkají výzkumných cílů. Na zodpovězení jsem nechala vždy dostatek času a také se doptávala, pokud respondent narazil na téma, které bylo zajímavé a zároveň pro můj výzkum přínosné.

Po skončení dotazování jsem obeznámila dotazovaného s tím, že po přepsání rozhovoru mu pošlu text ke schválení a případnému doplnění informací, na které si zpětně k tématu vzpomene. Dále jsem ho informovala, že po sepsání práce mu k ní poskytnu přístup, aby měl všechny informace, které se jeho účasti a odpovědí týkají.

6.6 Metoda vyhodnocení dat

Po dotazování jsem veškeré rozhovory přepsala podle pořízeného zvukového záznamu a následně jsem je vytiskla. Celý rozhovor jsem nejprve několikrát důkladně pročetla a poté jsem v něm zvýrazňovala informace, které se opakují nebo jakýmkoli způsobem souvisí s mým výzkumem a přiřazovala jim kódy. Tento proces představuje otevřené kódování, při kterém jsem identifikovala klíčová témata a koncepty (Strauss, Corbin, 1999). Poté jsem ze zvýrazněných informací stanovila kategorie, ve kterých jsem

jednotlivé odpovědi porovnávala mezi sebou, což odpovídá axiálnímu kódování (Strauss, Corbin, 1999). Tímto způsobem jsem hledala vztahy mezi jednotlivými kódy a spojovala je do širších kategorií. Zaměřila jsem se hlavně na dosavadní zkušenosti s prvky pozitivní psychologie, na neosvědčené a osvědčené metody u jednotlivých věkových kategorií žáků a také jsem ohodnotila, v jaké míře se u jednotlivých učitelů vyskytují prvky navazující na PERMA model podle Seligmana (Seligman, 2011). Nakonec jsem provedla první kroky vedoucí k tematické analýze, při které jsem zkoumala a interpretovala hlavní témata, jež se v datech vynořila, což mi pomohlo dosáhnout hlubšího porozumění studovaného jevu a formulovat závěry na základě identifikovaných témat.

6.7 Etické hledisko výzkumu

Všichni učitelé se rozhovorů potřebných k dokončení mé empirické části práce zúčastnili dobrovolně. Před každým rozhovorem byl každý respondent seznámen s tématem a cílem mé práce. Dotazovaným bylo také zdůrazněno, že veškeré informace, které mi během rozhovoru poskytnou, budou sloužit pouze pro výzkumné účely k mé bakalářské práci. Z důvodu zachování anonymity nebudu používat pravá jména učitelů. Místo nich budu pro zpracování dat používat mnou náhodně vymyšlená a přiřazená jména. Soukromí respondentů musí být chráněno tak, aby nemohlo dojít k jejich poškození během výzkumu ani po něm.

7 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Tato kapitola se zaměřuje na prezentaci výsledků prvních kroků tematické analýzy, která byla provedena na základě rozhovorů s učiteli. Cílem výzkumu bylo identifikovat klíčové faktory a postupy, které ovlivňují efektivitu výuky a pozitivní zážitky žáků ve školním prostředí. Analýza se soustředila na tyto oblasti: učitelů vnímanou podporu pozitivních emocí, zaujetí činnostmi, budování pozitivních vztahů, vnímání smysluplnosti učiva a umožnění žákům zažít úspěch. Během analýzy se však objevily i jiné poznatky, o kterých se budu zmiňovat v závěru kapitoly.

Pozitivní emoce

V první části analýzy jsem se zaměřila především na strategie a techniky, které učitelům pomáhají u žáků podporovat pozitivní emoce během jejich hodin. Ptala jsem se konkrétně na vzbuzení radosti a zájmu u žáků. Ve výpovědích se objevilo několik prvků na podporu těchto emocí, ale nejzásadnějším se podle četnosti opakování jeví časté střídání aktivit. To podle výpovědí učitelů udržuje žáky stále aktivní, zapojené a také pomáhá k předcházení nudy. Děti, které nebaví některé připravené aktivity, mají možnost během hodiny zažít radost, protože je pravděpodobné, že alespoň jedna aktivita je zaujme. „Často měním aktivity, aby se žáci nenudili a aby se každý mohl najít v něčem, co ho baví.“ říká Jana. Markéta a Jana v rozhovorech dále zdůrazňují důležitost střídání pohybových a klidných aktivit a obecně časté střídání aktivit jako účinný způsob, jak udržet pozornost žáků a předcházet únavě či ztrátě zájmu. Střídání aktivit lze dosáhnout například zařazením různých her, které odpovídají probíranému učivu, ale využívají ho netradiční formou.

Pohyb je vnímán jako účinný pomocník ke vzbuzení radosti také Lenkou, která říká: „Snažím se třeba přetvořit nezábavný, nezáživý text v učebnici na texty s doplňováním, běháním nebo s pohybem.“ v tomto směru se jak Markétě, tak Lence osvědčily „běhací diktáty“, během nichž žáci trénují gramatiku, ale zároveň běhají po třídě a hledají kartičky se slovy, která si musí zapamatovat a správně přepsat do sešitu. O pohybu hovoří i Fanda, který do svých hodin přináší prvky z tělesné výchovy. Vypověděl: „Hlavně ve svých hodinách používám prvky z tělocviku, jako jsou rozcvičky na hudbu před výukou a tak.“ Tato strategie podle Fandových slov žáky „probudí“ a vyvolá pozitivní emoce nejen u žáků, kteří se aktivně zapojí, ale i u těch stydlivějších, protože pohled na hýbající se spolužáky je rozesměje.

Skupinové práce při výuce podle odpovědí využívají téměř všichni dotazovaní učitelé. Pro žáky je to způsob výuky, během kterého mohou komunikovat se svými spolužáky, což je pro ně zábavné a zároveň to zlepšuje a buduje pozitivní vztahy ve třídě. Markéta, Jana, Milada, Lenka i Fanda zařazují do hodin skupinové projekty, během nichž žáci mají možnost společně vytvářet něco, co se jim bude líbit a dává jim společný cíl, který jim po dokončení navodí pocit úspěchu. Také je to možnost, jak si mohou žáci oddechnout a získat částečnou autonomii v rozhodování. Milada zároveň uvádí, že samotní žáci v její třídě o skupinové práce velmi stojí. Iveta využívá skupin také, ale hlavně v podobě týmových her. Pedagogové uvedli, že často rozřazují žáky do skupin sami, aby byly týmy vyvážené a zároveň v nich museli spolupracovat žáci, kteří se spolu běžně nebaví. Po takovémto rozdělení učitelé vnímají posílení třídního kolektivu a navázání nových vztahů. Necháávají však také prostor pro volbu týmu podle preferencí žáků, což zase posiluje jejich zaujetí činnostmi, protože si připadají zapojení do rozhodování, jsou lépe motivovaní k práci a zároveň mají možnost si popovídat s kamarádem. Fanda říká: *„Snažím se skupinky rozdělovat, aby žáci spolupracovali s někým, s kým ještě nepracovali, a aby se seznámili s někým jiným a zároveň si mohli navzájem pomoci. Ale když jsou s kamarádem, tak to funguje líp, takže žáky často nechávám vybrat si vlastní skupinky.“*

Dalším zajímavým prvkem, který v rozhovorech zazněl, byla dramatizace probírané látky a role-playing. Milada uvedla: *„Ráda se zapojím do role, jako bych byla úplně hloupá a potřebovala vysvětlit, co jsou to podstatná jména. Vytvořím situace, které jsou zábavné a zároveň poučné. Žáci se smějí a zároveň se aktivně zapojují do výuky.“* Tím podle svých slov přináší odlehčenou atmosféru do hodiny a žáci mají zároveň možnost ověřit si své znalosti. Tato metoda je také staví do pozice, kdy jsou oni „ti dospělí“ a mohou si vyzkoušet učitelskou profesi. Jiným příkladem, který Milada také zmínila, je dramatizace historických událostí, která se využívá především ve vlastivědě. Zde podle svých slov nechává žákům možnost nastudovat okamžik z historie dopodrobna a zároveň si ho prožít. Ve třídě se během těchto aktivit podaří navodit skvělou atmosféru, ve které se žáci smějí a jsou nadšení.

Odlehčenou atmosféru se ve své třídě snaží navodit i Josef. Ten si podle svých slov s žáky nastavil kamarádský vztah, čímž se postavil do symetričtější role vůči svým žákům. Říká: *„Myslím si, že nejdůležitější je, že se nebojím přiznat i nějaké své nedostatky a chyby. Snažím se jim ukázat, že jsem taky člověk, že nejsem vševědoucí.“* To podle něj u jeho žáků vyvolává pocit bezpečného prostoru, ve kterém se následně

nebojí projevit ani dělat chyby, čímž se vytváří dobrá atmosféra pro učení. Josef však dodává: „*Je ale třeba mít nastavené hranice a vysvětlit žákům, kdy je prostor pro legraci a kdy se musí pracovat.*“

Obecně se podle odpovědí v rozhovorech většina učitelů snaží o to, aby byla jejich výuka kreativní a vyhnula se monotónnosti. Častým pomocníkem k dosažení tohoto cíle je interaktivní tabule a online stránky, které nabízejí trénink učiva netradičním způsobem. Fanda se konkrétně zmiňuje o stránce Wordwall. Říká: „*Mám rád různé online stránky, neboť je na nich možné najít velké množství různých aktivit. Konkrétně jsem si s žáky oblíbil Wordwall. Děti baví například aktivitu, kde na interaktivní tabuli plácají zvířata se špatnými odpověďmi nebo hrají pexeso s anglickými slovíčky.*“ Jiným zdrojem, který využívají Markéta, Fanda i Hanka, je YouTube. Na něm učitelé nejčastěji pouštějí písničky, během kterých si žáci mohou zaspívat, tančit nebo mít vliv na výuku svým výběrem oblíbené skladby. Jiné stránky, které se učitelům osvědčily, jsou Školákov, Umíme matiku, Umíme češtinu a další.

Jiný pohled na pozitivní emoce během hodin přinesla Iveta, která je zastávkyní tradičních metod výuky. Ve svém rozhovoru uvedla: „*Na radost a pobavení ve výuce nekladu velký důraz. Myslím si, že hlavním úkolem školy je připravit žáky na reálný svět, kde se od nich očekává výkon a disciplína.*“ Iveta podle svých slov využívá především metody frontální výuky a pravidelného písemného zkoušení. Avšak i přes to, že se na pozitivní emoce ve své výuce příliš nesoustředí, žáci během jejích hodin podle jejích slov prožívají radost, pokud se jim povede úspěšně zvládnout obtížné úkoly nebo testy. Jako konkrétní příklad uvádí: „*Například když celá třída zvládla těžkou písemku z matematiky na jedničku, byli všichni nadšení z dobrých výsledků a motivovalo je to k dalšímu snažení.*“

I přesto, že většina učitelů říká, že se snaží u svých žáků vzbuzovat pozitivní emoce a upravují výuku tak, aby se pro ně učení stalo zábavou, ne vždy se to podaří. Z rozhovorů vyplynulo, že velmi záleží i na vnějších faktorech, jako je například únava, emoční rozpoložení žáků či situace v rodině. V praxi nastávají i případy, kdy se žák takzvaně „necítí ve své kůži“ a ani výše zmíněné metody v něm radost neprobudí. V tomto případě je podle Milady a Markéty dobré přizpůsobit výuku potřebám žáků. Důležitá je otevřená komunikace s žáky a sdělování si svých očekávání a pocitů, podle nichž se individuálně upraví hodina. Konkrétně se Milada k této situaci vyjádřila takto: „*Flexibilita a ochota měnit přístup jsou klíčové.*“ s tímto výrokiem souhlasí i Lenka, která říká, že v těchto případech aktuální aktivitu zastaví a snaží se vymyslet jinou, která

by žákům vyhovovala lépe. Může se však stát, že ani změna aktivity nemusí pozitivní emoce přivodit. Proto je někdy vhodné nechat žáka prožít aktuální pocit a být ohleduplný k jeho emocím, jak uvádí Fanda, který dodává: „*Ne vždy je možné žáka rozveselit. Občas je dobré dát mu čas a on se následně sám zklidní a další hodinu nebo další den je vše v pořádku.*“

Zaujetí výukou

Další částí mé práce bylo zaměření se na způsoby, kterými se učitelé u svých žácích snaží vzbudit zájem o školu. Konkrétně mě zajímalo, jakým způsobem se na prvním stupni učitelé snaží dosáhnout zaujetí žáků při výuce a také jakým způsobem jejich strategie působí na motivaci a angažovanost v hodinách. Při otázkách na zaujetí žáků se často opakovaly odpovědi, které zazněly i u otázek na podporu pozitivních emocí, což naznačuje, že zaujetí a pozitivní emoce jsou v představách oslovených učitelů neodlučitelně spjatý a jedno souvisí s druhým.

Kromě opakujících se strategií, které zazněly u otázek na podporu pozitivních emocí, byl v rozhovorech nejčastěji zmiňován individuální přístup. Tím, že se učitelé soustředí na žáka jako jednotlivce, vytvářejí ve studentech pocit, že se mohou projevit, neboť jim někdo rozumí. Učitelé se zároveň podle jejich slov snaží lépe porozumět potřebám jednotlivých žáků a pracovat s nimi. Tuto strategii ve své praxi uplatňuje podle výpovědi především Markéta, která říká: „*Ve většině případů řeším situaci nejdřív s žákem a snažím se najít společnou cestu.*“ Dalšími učiteli, kteří v rozhovoru hovořili o individuálním přístupu, jsou Lenka a Jana. Uvádějí, že se díky přizpůsobení výuky podle potřeb žáků zvyšuje jejich zájem o učení, motivace a také se následně více zapojují v hodinách.

S individuálním přístupem k žákům souvisí i flexibilita ze strany učitelů a ochota měnit přístup. Nestačí s žáky pouze komunikovat, ale je třeba následně přizpůsobit hodinu současným požadavkům třídy i jednotlivců. Může se stát, že připravená hodina třídě nevyhovuje a právě v takovém případě je na učiteli, aby se pokusil změnit svůj přístup a připravenou aktivitu upravil. Milada v rozhovoru vypověděla: „*Vždy se snažím přizpůsobit výuku potřebám žáků a najít cestu, která jim bude vyhovovat. Samozřejmě se může stát, že některé aktivity nejsou tak úspěšné, jak jsem si představovala, ale vždy se snažím analyzovat, co se stalo, a příště to udělat lépe.*“ Pokud by to učitel neudělal, riskuje tím ztrátu zájmu žáků, a tím pádem nastává i opačný efekt, než zamýšlel. Flexibilitu přístupu zdůrazňuje také Jana, která má díky tomu možnost rychle reagovat

na aktuální potřeby a zájmy žáků a její hodiny jsou tak efektivnější. Jako příklad Jana uvedla situaci: „*Stalo se mi při jedné hodině, kde jsme probírali složité matematické téma, že se děti rychle unavily a ztratily zájem, protože to bylo pro ně příliš obtížné. Musela jsem změnit přístup a látku jim vysvětlit jednodušším způsobem.*“ Lenka k tématu ztráty zájmu dodává: „*... v tu chvíli jsem výuku vlastně stopla a pokud to byla většina, snažila jsem se to buď dovysvětlit, nebo vymyslet jinou aktivitu.*“ Tím se výuka stala pro žáky přínosnější, než kdyby učitel trval na předem připravené aktivitě, během které nebyl zbytek třídy aktivní.

Další účinnou strategií pro podporu zaujetí je začleňování do třídního kolektivu. Aktivity zaměřené na stmelování kolektivu se ukázaly být podle učitelů velmi efektivní nejen pro navození pozitivních emocí, ale také pro zvýšení zaujetí žáků. Učitelé často využívají hry na spolupráci, které podporují pozitivní vztahy mezi žáky a zvyšují jejich motivaci k aktivní účasti. Markéta a Jana zdůrazňují, že začleňování a vzájemná podpora jsou klíčovými prvky jejich výuky, které pomáhají vytvářet přátelské a podpůrné prostředí ve třídě. Milada doplňuje, že dobré vztahy mezi žáky udržuje pomocí besed a třídních hodin, a dodává: „*Snažím se vytvářet příležitosti, kde mohou žáci spolupracovat a vzájemně si pomáhat. Tím se mezi nimi budují silné vazby a lepší porozumění.*“ Tyto způsoby podporují vzájemné pochopení a aktivní účast ve výuce. Jana rovněž využívá různé hry a aktivity zaměřené na spolupráci, které podporují aktivní zapojení žáků během hodin. Jako příklad uvedla situaci, kdy do její třídy přišel žák z jiné země, který neuměl jazyk a do výuky se nezapojoval. Jana říká: „*Snažila jsem se ho více začlenit do kolektivu pomocí různých her a aktivit na spolupráci. Bylo to náročné, ale postupně se začal v kolektivu cítit lépe a více se zapojoval do výuky.*“ Díky aktivitám, během kterých spolu žáci komunikují, se mají možnost lépe poznat a spolupracovat, což vede k lepšímu porozumění a harmonii ve třídě. Tímto způsobem se učitelé snaží vytvářet prostředí, kde se žáci cítí přijati, podporováni a motivováni k aktivní účasti ve výuce, což má pozitivní dopad na jejich celkovou angažovanost a úspěch.

Další efektivní strategií pro podporu zaujetí žáků je praktické uplatnění probírané látky. Tato metoda umožňuje žákům vidět, jak mohou naučené znalosti a dovednosti využít v reálném životě, což zvyšuje jejich motivaci a angažovanost. Fanda podle svých slov zdůrazňuje důležitost propojení teorie s praxí, čímž žákům ukazuje, že učivo není jen abstraktní koncept, ale má i konkrétní využití. Říká: „*Snažím se tam přidávat humor a nějakým způsobem říkat věci z praxe, aby je to bavilo a aby si uvědomili, že je fajn se něco takového naučit, protože se jim to může v budoucnosti hodit.*“ Podobné stanovisko

zaujímá také Lenka, která v rozhovoru vysvětluje, jak probíranou látku převádí do praktických úkolů, což žákům pomáhá lépe pochopit a zapamatovat si danou látku, a dodává: „*Myslím si, že by učení u dětí mělo být ještě daleko více propojeno s praxí.*“ Jana také vypověděla, že klade důraz na využívání reálných příkladů, které jsou žákům blízké, a často používá situace z jejich každodenního života. Tímto způsobem učivo přibližuje žákům a činí ho pro ně relevantnějším a zajímavějším. Používání příkladů z běžného života pomáhá žákům vidět, jak mohou získané znalosti a dovednosti aplikovat v různých situacích, se kterými se setkávají mimo školu. Josef také ve svých hodinách používá konkrétní příklady a propojení s realitou. Při našem rozhovoru popsal jednu ze svých hodin vlastivědy, kdy právě tuto strategii použil: „*Například když probíráme období komunismu, vysvětlil jsem to na extrémním příkladu. Jeden žák měl firmu na pingpongové pálky a komunisti mu ji sebrali. Žáci to pak diskutovali i po hodině, což mi ukazuje, že to pochopili.*“

Z rozhovorů tedy vyplývá, že praktické uplatnění látky nejen zvyšuje zaujetí žáků, ale také posiluje jejich schopnost aplikovat naučené dovednosti v reálném světě. Tento přístup podporuje hlubší porozumění učivu a rozvíjí schopnost kritického myšlení. Žáci, kteří vidí smysl v tom, co se učí, jsou více motivováni k aktivnímu zapojení do výuky a jsou ochotnější věnovat čas a úsilí učení se novým věcem. Tímto způsobem učitelé nejenže zvyšují angažovanost žáků, ale také přispívají k jejich celkovému vzdělávacímu úspěchu a připravenosti na praktické výzvy mimo školní prostředí.

Poslední strategií, která v rozhovorech zazněla a má podle oslovených učitelů vliv na podporu zájmu ze strany žáků, je možnost volby. Tu podle odpovědí učitelé ve své výuce hojně využívají. Nejčastěji se podle slov učitelů žákům dostává volba mezi dvěma připravenými aktivitami, které se mají v následujícím týdnu uskutečnit. Žáci si mohou hlasováním zvolit to, co se jim líbí víc nebo to, co je pro ně v daný den příjemnější. Tuto metodu využívá i Markéta, která dodává: „*Děti mají lepší pocit a mě to nijak neomezuje, nevybranou činnost stejně později uskutečníme.*“ Zároveň uvádí, že žáci díky možnosti volby nemají pocit, že jim někdo přikazuje dělat něco, co nechtějí. Fanda v rozhovoru také vypověděl, že žáky nechává si vybrat, co by chtěli dělat, ale dělá to na individuální bázi. Jako příklad uvedl, že daný den chce trénovat například sčítání a odčítání pod sebou, ale nechá studenty samostatně vybrat, jak tuto látku budou procvičovat. Fanda o této strategii říká: „*Tím mají žáci pocit, že mají na výuku vliv a jsou více motivováni k jejich splnění.*“ Motivaci k učení vnímá u svých žáků i Milada, která jim dává možnost si v opakovacích hodinách vybrat jako třída co a jakým způsobem

budou danou hodinu procvičovat. Dodává: „*Tím se cítí více zapojeni do výuky a pozorují na nich větší zaujetí látkou.*“ Jiný názor na tuto formu vedení hodiny má Iveta, která dává žákům jen omezenou možnost volby. Říká: „*Myslím si, že učitel by měl vést výuku a žáci by měli následovat.*“ a dodává: „*Tímto způsobem zajišťuji, že je výuka strukturovaná a cílená.*“

Budování pozitivních vztahů

Pozitivní vztahy jsou další oblastí, která se během rozhovorů ukázala jako nezbytná pro celkovou atmosféru ve třídě a pro duševní pohodu žáků. Ve výpovědích učitelů se objevilo několik strategií, které podle jejich slov využívají ke zlepšení třídních vztahů a komunikace mezi žáky. Jednou z nich je podpora pomoci a pochopení mezi žáky. To ve svém rozhovoru vyzdvihovala především Markéta, která říká: „*Snažím se, aby si děti chtěly pomáhat navzájem a díky tomu se navzájem i pochopily.*“ s tímto tvrzením se ztotožňuje i Jana, která dodává: „*Žáky se nejprve snažím odkazovat s pomocí na spolužáky a nechávám je, aby své záležitosti řešili spolu, a až pokud si s tím neporadí sami, přijdou za mnou.*“ Tímto způsobem je podle Jany možné v žácích vzbudit důvěru ve své spolužáky a ukázat jim, že se svými problémy a strastmi nemusí chodit pouze za dospělou osobou. Stejnou podporu mohou nalézt i u svých vrstevníků, se kterými se takto sblíží a tím se stanou méně závislí na pomoci dospělých, která pro ně byla do té doby jediná existující. Vzájemnou pomoc mezi žáky podporuje Milada, která vypověděla, že se snaží vytvářet příležitosti, kde mohou žáci spolupracovat, a tím si vzájemně pomáhat. Říká: „*Tím se mezi nimi budují silné vazby a lepší porozumění.*“ a dodává: „*Je důležité, aby věděli, že je v pořádku požádat o pomoc, a že se mohou spolehnout jak na mě, tak na své spolužáky.*“

Jinou metodou, která v rozhovorech zazněla, je zařazování třídnických hodin do běžných školních dní nebo alespoň část hodiny věnovat věcem spojeným s běžným fungováním třídy. Na to v rozhovorech přímo poukazoval Fanda. Ten prý tento čas využívá k vyprávění o zážitcích, sdílení úspěchů a také k řešení konfliktů, které se ve třídě aktuálně odehrávají. Například pokud je situace ve třídě neklidná a často se tam opakuje určitý negativní jev, zastaví výuku a zaměří se na konkrétní problém, který se snaží vyřešit komunikací nebo skupinovými aktivitami na podporu kolektivu. Fanda dodává: „*Děti jsou v tomto věku velmi soutěživé a dokáží se semknout a spolupracovat, pokud mají společný cíl.*“

Komunitní kruhy se objevily ve výpovědích více učitelů, kteří je do hodin zařazují tak, aby mohli žáci v rámci třídy sdílet své zážitky a úspěchy, a tím se lépe poznávali. Například Markéta v rozhovoru zmiňuje, že si s žáky na začátku každého týdne sedne do kroužku a žáci mají možnost vyprávět o svém víkendu. Také dává prostor k řešení problémů, které žáky trápí prostřednictvím dózy na anonymní vzkazy. O té Markéta říká: *„Děti vhazují anonymní vzkazy do dózy, ze které je později předčítáme a bavíme se o nich a snažíme se navrhnout společné řešení.“* Jana se v rozhovoru také zmínila o schránce na vzkazy a dodala: *„Snažím se řešit problémy otevřeně a povzbuzovat děti k tomu, aby mluvily o svých pocitech.“* Milada se o společném řešení problémů mezi žáky také zmínila. Podle ní je dobré nechat žáky vyřešit své problémy mezi sebou, pokud to dokáží, a dělat jim pouze dozor nebo je usměrňovat. Tím podle ní žáci získají cenné zkušenosti s řešením problémů a zároveň si osvojí respekt k ostatním, neboť se s nimi naučí komunikovat v těžších situacích. O společném řešení problémů se rozprávěla i Lenka, která tento způsob ve své třídě také využívá, ale zároveň v rámci něho třídě vysvětluje jejich společné třídní soužití jako školní rodinu a jako tým. V rámci toho doplnila: *„Pokud kdokoliv ten tým rozruší, dochází k nějakému problému a k věcem, které nejsou fajn. Také jim vysvětluji, že problémy budeme společně řešit v klidu.“*

Jiný pohled na budování pozitivních vztahů ve třídě přinesla Iveta, která uvedla, že jasně nastavená pravidla, která platí pro všechny stejně, zanechávají v žácích pocit bezpečí. Všichni ve třídě tak vědí, co od spolužáků očekávat. Iveta také uvedla příklad: *„Když jsme měli problém s jedním žákem, který často narušoval výuku, stanovili jsme si po několika rozhovorech jasná pravidla chování a společně sledovali jejich dodržování. Když ostatní viděli, že pravidla platí pro všechny, situace se zklidnila a vztahy ve třídě se zlepšily.“* Tento přístup podle ní podporuje rozvoj vzájemného respektu a odpovědnosti mezi žáky, zlepšuje atmosféru ve třídě a podporuje efektivní výuku. Učení žáků respektu k ostatním a dodržování společenských pravidel může žáky podle Ivety ovlivnit i do budoucna. Tím, že si tyto schopnosti osvojují již v mladém věku, mohou být pozitivně ovlivněny jejich budoucí životy a schopnost navazovat vztahy. Svě o tom ví Milada, která se dle svých slov snaží svým žákům vštípit základní společenské návyky tím, že po nich vyžaduje základy slušného chování a hlídá jejich dodržování. Tím, že se k sobě žáci následně chovají slušně a s respektem, se podporuje jejich vzájemné soužití a vztahy.

Jedním z nejlepších způsobů, jak utužovat vztahy a podpořit vazby mezi žáky, jsou podle učitelů různé hry, akce, besedy, exkurze, výlety a školy v přírodě, kterých se

účastní celá třída. Nejúčinnější se podle odpovědí učitelů zdá být jakákoliv aktivita, která je mimo školu. Během takových aktivit se žáci totiž mohou uvolnit a mají více času na komunikaci i s jinými spolužáky než s těmi, na které jsou zvyklí z přestávek mezi vyučovacími hodinami. Fanda dodává: „*Na školních výletech se děti poznají jinak než ve třídě.*“ Ideální jsou podle něj například celodenní výlety, kina nebo pikniky. Podle Fandy je také důležitým prvkem, který podporuje vztahy mezi žáky, přespávání v jiném prostředí: „*Zde vidím, že dochází k největším změnám v budování pozitivních vztahů.*“ Proto on i ostatní učitelé vidí velkou příležitost v ježdění na školy v přírodě, kde jsou žáci spolu v nepřetržitém kontaktu více dní v kuse. Další zajímavou aktivitou, která na žáky podle Lenky fungovala nejen během ní, ale také při normálním vyučovacím dni, bylo cvičení inspirované cirkusem, na které třída docházela jednou měsíčně. Tuto aktivitu měli žáci slíbenou za vzorné chování k sobě navzájem. Lenka o aktivitě říká: „*To bych řekla, že třídu hodně dalo dohromady a také se tím poznali. Především proto, že tam děti musí stát na sobě, dělat pyramidy a podobné věci nebo jeden jistí druhého. Děti si tak prohlubují důvěru jeden v druhého a učí se spolupráci zábavnou formou.*“

Jinými aktivitami jsou například besedy na různá témata. Podle Milady mohou žáci díky diskuzím na různá témata otevřeně sdílet své názory a trénovat naslouchání, což zlepšuje jejich vzájemné pochopení. Iveta dle svých slov navštěvuje s žáky často různé exkurze, které spojují učivo s interaktivními exponáty s různými aktivitami. Uvedla: „*Tyto aktivity posilují týmového ducha a pomáhají dětem vidět své spolužáky v jiném světle.*“

Všechny tyto aktivity, které v rozhovorech opakovaně zaznívali, jsou sice odlišné, ale ve své podstatě mají všechny společné to, že se jedná o neojedinělou aktivitu, během které se žáci mají možnost navzájem poznat v jiných situacích, než ve kterých se běžně setkávají ve třídě.

Obecně řečeno, z pohledu oslovených učitelů není velký problém udržovat pozitivní vazby mezi žáky, kteří si navzájem rozumí i bez vnějšího přičinění učitele. Problém však nastává ve chvíli, kdy se někteří žáci ocitnou bez kamarádů nebo na okraji třídy a sami nedokáží ve třídě najít své místo. Vyčlenění kolektivem není ve třídách ojedinělé a po rozhovorech s učiteli se nenašla jediná třída, kde by k vyčlenění nedošlo. Z odpovědí vyplynulo, že důležitá je samotná prevence zaměřená na pomoc konkrétnímu dítěti, kterou učitelé zajišťují například náhodným či cíleným rozdělováním žáků do různých skupin v různých předmětech. Tím zajišťují, že nikdo nezůstane sám, nebo se nedostane do situace, ve které by ho nikdo nechtěl do týmu. Tímto způsobem se mají

žáci možnost navzájem poznat a také spolu prožít něco, co může být startem jejich přátelství. Josef například říká: „*Snažil jsem se míchat skupiny v předmětech, jako je tělocvik nebo při skupinových projektech, aby si žáci zvykli spolupracovat i mimo své obvyklé kamarády.*“

Vyčlenění žáka

Při zajišťování duševní pohody u žáků je třeba se zaměřit na celou třídu, a ne pouze na bezproblémové děti. Důležité je, aby se každý žák ve škole cítil příjemně a věděl, že patří do kolektivu, ve kterém se nachází. Není však ojedinělé, že se někdo ve větších skupinách ocitne z nejrůznějších důvodů na okraji, kde se necítí příjemně a možná zažívá pocit vyloučení. Ve všech rozhovorech byl zmíněn vždy alespoň jeden žák, který si touto zkušeností prošel, nebo si jí právě prochází. Typ žáků, který vyčlenění zažívá, se však opakoval. Nejčastější příčiny vyčlenění jsou podle učitelů tři. Jsou to zaprvé žáci, kteří jsou ve třídě noví, přičemž nezáleží na tom, zda umí český jazyk, či jsou cizinci. Druhým typem jsou žáci, kteří se chovají agresivně ke spolužákům či jinak porušují základní pravidla, která jsou ve třídě nastavena. Poslední typ, který v rozhovorech zazněl, jsou žáci, kteří jsou nějakým způsobem odlišní od zbytku třídy.

S prvním typem žáků se ve své praxi třídního učitele setkala Iveta, Jana a Markéta. V případě Jany a Markéty se jednalo o cizince, kteří přišli uprostřed školního roku a většinou se s nikým ve třídě nedorozuměli. To zhoršilo jejich už tak těžkou pozici „nováčka“, neboť se ani neměli možnost se svými spolužáky sbližovat kvůli jazykové bariéře. Celé situaci podle výpovědí nepomohlo ani to, že žáci nebyli schopni navázat na probíhající výuku, a tudíž u nich docházelo k opakovanému získávání špatných známek. V tomto případě se obě učitelky podle svých výpovědí snažily pracovat jak s žákem, tak s celou třídou pomocí rozhovorů o tom, co by mohlo být překážkou v navázání vztahu s těmito žáky. Jana říká: „*Situaci jsme řešili schůzkou s rodiči a společným rozhovorem s žáky. Nechali jsme prostor pro názory a dotazy a snažili jsme se najít řešení.*“ Markéta dodává: „*Situace se zlepšila po schůzce s rodiči, kteří si s žákem popovídali doma, a také zjistili, co může ostatním dětem vadit.*“ v obou těchto případech podle učitelek došlo ke zlepšení ve vztazích, neboť zbytek dětí prý pochopil důležitost ohleduplnosti ke svému okolí a také význam pomoci. Iveta zažila podobnou situaci s vyčleněným žákem, avšak v tomto případě se jednalo o dítě, které mluvilo stejným mateřským jazykem jako ostatní žáci ve třídě. Problémem byly podle učitelky potíže s adaptací. I v tomto případě však podle odpovědi pomohl stejný přístup jako u žáků z ciziny. Nejprve situaci podle svých

slov Iveta probrala s žákem o samotě, poté s třídou a nakonec pracovali všichni společně na zlepšení. „Zavedli jsme pravidelné třídnické hodiny, na kterých jsme diskutovali o důležitosti přátelství a vzájemného respektu.“

Druhým typem vyčleněného žáka jsou podle rozhovorů děti, které mají problémy s agresí. S nimi se setkali podle svých slov Fanda a Milada. Oba žáci z jejich třídy mají problémy s chováním, a to především ke spolužákům. Často jim prý ubližují a chybí u nich sebereflexe a odpovědnost za své chování. V případě Fandy se jedná o chlapce, který je urážlivý s občasnými agresivními „výbuchy“. V návaznosti na jeden incident se spolužáky ho jeho kamarádi nevzali mezi sebe při hraní hry. Prý se báli jeho reakce. Tento žák se však po tomto odmítnutí začal třídy stranit, a to i přesto, že ho následně mezi sebe zvali. Učitel se prý tento problém snažil řešit jak rozhovorem s žákem, tak se zbytkem třídy, která tvrdí, že by ho mezi sebe vzala, ale že on se chová odtažitě. Kvůli svému odtažitému chování také ztratil tento žák kamaráda, což danou situaci ještě zkomplikovalo. Fanda říká: „Snažíme se s ním komunikovat, ale stále na tom pracujeme.“ Milada se dle svých slov také setkala s podobným typem agresivního žáka, který žádnou změnu ve svém chování nechtěl udělat, neboť měl pocit, že on je v právu, v čemž ho utvrzovala i jeho rodina. I v tomto případě se situace zcela nevyřešila a žák nakonec na přání rodiny přešel do jiné třídy. Zde však také ke zlepšení nedošlo a žák pravděpodobně přestoupí na jinou školu. Milada dodává: „Snažila jsem se s ním pracovat individuálně a zapojit ho do různých aktivit, ale někdy je to opravdu těžké a změna nepříjde.“ Z tohoto výroku se zdá, že podle Milady musí přijít ochota k sebereflexi a následné změně na obou stranách, u vyčleněného i u zbytku třídy.

Posledním typem vyčleněných žáků, o kterých v rozhovorech padla zmínka, jsou děti, které se nějakým způsobem odlišují od zbytku třídy. S tímto typem se podle odpovědí setkala Lenka a Josef. Žáci si v tomto věku snaží najít kamarády, se kterými budou mít něco společného, a podle toho tvoří party. Pokud se však ve třídě objeví někdo, kdo se odlišuje, nemusí dojít k jeho začlenění do kolektivu. To se stalo ve třídě Lenky. V prvním ročníku do třídy nastoupil žák, který pochází podle slov učitelky z „lehce asociální rodiny“. To se projevuje především na jeho staromódním oblečení, výchově a obecně se to odráží i v chování žáka, který například ve školní jídelně chrochtá a jí rukama. Tento žák také trpí obezitou, což ho od zbytku třídy také odlišuje. Ve třídě Josefa se vyskytuje také žák s obezitou. Ta není přímo problémem pro jeho nepřijetí spolužáky, ale souvisí s tím. Josefova třída je podle jeho slov velmi sportovně orientovaná, neboť samotný třídní učitel je především učitelem tělesné výchovy.

Vyčleněného žáka však sport příliš nezajímá a nerad se zapojuje do pohybových aktivit. To považuje učitel za hlavní příčinu jeho pozice na kraji třídy. Říká: „*Myslím, že se to děje, protože není sportovní typ a kluci, kteří se věnují sportu, ho nebrali vážně.*“ Žáci ho prý ale z aktivit nevyklučovali záměrně, ale často hrají jak ve třídě, tak ve volném čase různé sportovní hry, do kterých se chlapec nechtěl zapojit. V obou těchto případech však došlo podle učitelů ke zlepšení. Lenka vypověděla: „*Zlepšilo se to, protože jsme si neustále vysvětlovali, že jsme si všichni rovni a všichni do té třídy patříme. Také jsem žákům vysvětlila, že každý jsme jiný, ale i přes chování žáka je třeba ho respektovat, neboť je takový, jaký je.*“ Podobnou strategii volil podle svých slov i Josef, který situaci řešil také rozhovorem se třídou, avšak navíc se zaměřil i na samotné chlapce, kteří žáka nebrali mezi sebe: „*Stačilo pohrozit hlavním aktérům a již se to neopakovalo.*“

Význam školy a smysluplnost pro žáky

Dalším tématem, na které se rozhovory zaměřovaly, byl způsob, jakým žáci vnímají význam školy pro jejich současný i budoucí život. Obecně platí, že pokud člověk rozumí tomu, proč něco dělá, má větší motivaci v dané aktivitě pokračovat, což se pozitivně odráží i v kvalitě vykonávané činnosti. Proto mne zajímalo, zda toto platí i u žáků, kteří navštěvují základní školu a zda se to nějak odráží v jejich pocitech a také školní úspěšnosti. I přes to, že většina učitelů vypověděla, že se svou třídou o významu školy pro budoucí život mluví, téměř nikdo neuvedl, že si jeho žáci smysl výuky uvědomují. Markéta například potvrdila, že svým žákům vysvětluje, k čemu škola slouží, ale zároveň si myslí, že se žáci učí chápat význam školy celou svou školní docházkou včetně střední školy. Uvedla: „*Žáci si možná uvědomují důležitost daného učiva, ale myslím si, že málokdo chápe plně význam školy.*“ Josef má na tuto problematiku má stejný názor. Uvedl, že se i v páté třídě stále setkává s dotazy, proč se musejí danou věc učit a k čemu jim to bude. Dodává však: „*Všichni si neuvědomí, že je to fakt dobrá věc. Na druhou stranu je super, že tomu nemůžou uniknout, protože já to po nich stejně budu stále chtít.*“ Stejný názor sdílí i Lenka, která si také myslí, že význam školy pro budoucí život se v tak mladém věku nedá pochopit: „*Pro dost dětí je učení spíš otrava...*“

Nehledě na to, že si žáci podle výpovědí učitelů význam školy zatím neuvědomují, dá se u nich vzbudit motivace a chuť k učení jinými strategiemi, o kterých se někteří rozmluvili. Lenka například propojuje probíranou látku s věcmi, se kterými se žáci v běžném životě setkávají a které jsou jejich generaci blízké. Konkrétně uvedla příklad, kdy využívá ve výuce příklady s počítačovými programy a hrami, které

momentálně žáci mají v oblibě. „*Například když jim řeknete Minecraft. Minecraft jsou krychle a z těch krychlí umím něco vytvořit. Z devíti stejných krychlí mi vznikne jiná krychle, a tak dále,*“ říká Lenka. pokud se děti například ptají, proč se musí učit anglicky, odpovídá takto: „*Abyste si v Minecraftu dokázali přečíst nebo poslechnout, co máte dělat.*“ Tvrdí, že pro děti je v tomto věku nejlepší propojovat vše s praxí a ukazovat jim konkrétní příklady, kde se získané znalosti dají uplatnit.

Markéta používá jinou strategii, jež se zaměřuje na krátkodobé cíle, kterých mohou žáci dosáhnout, aby zůstali motivovaní, i když si zatím neuvědomují význam školy v širším měřítku. Ve své třídě podle svých slov nastavila systém odměn, který žákům poskytuje dosažitelné cíle, k nimž mohou žáci svým úsilím směřovat. Markéta také hovořila o významu rodičů na celkový přístup ke školní docházce. Proto je s nimi podle jejích slov v neustálém kontaktu a snaží se na ně apelovat, aby se svými dětmi o škole mluvili a říkali jim, jak je pro žáky důležitá. Dodává: „*Často stačí promluvit s rodiči, kteří zavedou doma jiná pravidla a třeba i nějaký systém odměn.*“ Dítě díky tomu po chvíli začne cítit úspěch, a to se odrazí v celkovém pohledu na výuku.

Josef v tomto kontextu využívá k motivaci žáků spíše radost z uposlechnutí autority. Podle jeho slov žáky nezajímá dlouhodobější dopad pro jejich rozvoj myšlení ani to, k čemu jim to v budoucnosti bude, a i pokud si význam učení uvědomují, prý to pro ně není dostatečná motivace, která by je nutila snažit se víc. Avšak co na žáky podle Josefa platí, je udělat radost učiteli. Uvádí: „*Zatím spíše fungují na tom, že mě musí poslechnout, a to je jejich motivací pracovat.*“

Naopak pozitivní zkušenost s pochopením významu školy a učení pro budoucí život má Iveta. V její třídě se podle ní podařilo význam učení žákům předat v takové formě, ze které žáci pochopili, jak je škola důležitá a odrazilo se to i v jejich motivaci k učení a také pracovitosti. Ve svých hodinách prý často zdůrazňuje význam znalostí a dovedností, kterým se ve škole učí a jejich vliv na dosažení vlastních cílů a celkovou úspěšnost v životě. Tu podle svých slov podtrhuje takto: „*Také často používám reálné příklady a příběhy lidí, kteří díky vzdělání dosáhli úspěchu.*“ Výsledky jsou podle ní ve třídě znatelné. Žáci jsou v hodinách více motivovaní a soustředění, což se odráží na jejich angažovanosti a zodpovědnějším přístupu k učivu. Zajímavostí, o které Iveta v rozhovoru mluvila, byla beseda, kterou s jejími žáky absolvovali. Podle jejích slov se jednalo o besedu s úspěšným podnikatelem, který vyprávěl, jak mu vzdělání pomohlo v jeho kariérním životě. Po besedě viděla Iveta na některých svých žácích větší zaujetí a snahu. I u ní ve třídě se však podle ní najdou žáci, kteří smysl školy nevidí, a proto

nepracují tak intenzivně jako ostatní spolužáci. Zásadní je ale podle Ivety podpora ze strany rodiny. Podle ní a zbylých učitelů, se kterými jsem rozhovor vedla, je důležité, aby žáci cítili, že je vzdělání důležité a jejich rodiče na něj kladli důraz. Pokud jsou rodiče ke škole lhostejní a nehovoří se svými dětmi o potřebě vzdělání, málokdy je toto dítě ve škole zapálené a tvrdě pracující.

Příležitost pro zažití úspěchu

Poslední částí, na kterou byly zaměřeny otázky v rozhovorech, byl úspěch. Úspěch je důležitou složkou, která motivuje lidi k setrvání v určité činnosti a zároveň funguje jako motivační prvek. Málokdo je motivovaný k aktivitě, která mu nejde a nic se mu v ní nedaří. Proto je úspěch pro náš život tak důležitý a usilujeme o to, abychom ho dosahovali. K tomuto tématu se výstižně vyjádřila Lenka, která říká: „*Nikoho by nebavilo neustále pracovat na něčem, v čem se mu nedaří.*“

Stejně tak to funguje i ve školním prostředí. V hodinách orientovaných na pracovitost může být občas těžké pro všechny žáky uspět a zažít pocit zdaru. Proto je podle učitelů dobré zařazovat do výuky aktivity, během kterých se mohou všichni předvést a mají stejné možnosti k jejich zvládnutí. Z rozhovoru vyplynulo, že dobrými aktivitami, během kterých mohou žáci zažít úspěch, jsou například referáty a projekty. Tyto prvky prý zařazuje do své výuky Markéta, která žáky následně nechá svou práci prezentovat před třídou. Říká: „*Spolužáci jsou velmi podporující a často tleskají, když se někomu cokoliv povede.*“ Jiným způsobem jsou „běhací diktáty“, do kterých Lenka podle svých slov dává lehké zadání upravené tak, aby ho zvládli všichni žáci. Tím je alespoň na chvíli všechny srovná na stejnou úroveň, neboť dostanou všichni jedničku. Sdílení radosti je také podle Milady způsobem, kterým lze v žácích vzbudit pocit úspěchu. Například pokud se žákům něco povede i mimo školu, umožní jim Milada sdílet své vítězství se třídou, dodává: „*Společně projevujeme radost z úspěchu, gesty a slovy, není rozdíl, zda je to slabší žák či nikoliv.*“

Je však důležité myslet na to, že je třeba, aby úspěch zažívali jak dobří studenti s dobrými výsledky, tak ale i žáci, kteří jsou slabší nebo pomalejší. O tom hovořili v rozhovorech i učitelé, kteří se nechali slyšet, že například uměle vytvářejí situace, ve kterých mohou „zazářit“ i žáci, kteří v předmětu přímo neexcelují. To například ve svých odpovědích zmínil Josef, který podle svých slov vyvolává slabší žáky na učivo, o kterém s jistotou ví, že žák umí a dodává: „*V tu chvíli se snažím docílit toho, aby se měl možnost vyjádřit i on.*“ a dodává: „*Člověk jen musí vnímat, kdo je ten slabší a snažit se jim*

poskytnout prostor pro projevení, protože jinak by se sami mezi těmi silnějšími nedokázali prosadit.“ Stejnou strategii volí i Lenka, která podle svých slov také vyvolává slabší žáky na lehčí věci, neboť ví, že si například během testů nevedou tak dobře jako zbytek třídy a přidává: „... následně je vychválím až do nebes a dostanou okamžitě jedničku, aby v sobě našli sebedůvěru a lépe se jim pracovalo.“

Nejčastější odpovědí na vytvoření příležitosti pro zažití úspěchu u slabších byla úprava úkolu, ať už se jedná o délku, náročnost nebo čas, který učitelé žákům na vypracování poskytnou. Lenka v rozhovoru uvedla tento příklad: *„U pomalejších žáků například upravuji délku nebo náročnost učiva. V případě běhacího diktátu mu místo 10 kartiček řeknu, aby udělal jen 5, ale aby si na nich dal záležet a byly správně. Sice ho poté hodnotím za kratší věc, ale myslím si, že všechny děti potřebují pocítit úspěch.“* o úpravě zadání pro slabší žáky se v rozhovorech zmínili všichni učitelé. Podle jejich slov je úprava podle individuálních schopností žáků nezbytná pro zachování motivace a povzbuzení pocitem úspěchu. Klíčové je znát své žáky a mít přehled o jejich schopnostech. Díky tomu je možné dopředu odhadnout a uzpůsobit výuku jejich potřebám tak, aby i oni viděli svůj pokrok a fakt, že tvrdá práce tzv. přináší ovoce. Iveta uvedla jako příklad toto: *„Například jedna žákyně měla velké problémy s gramatikou, a tak jsme spolu pracovaly na jednoduchých cvičeních, která postupně zvládla a její sebevědomí rostlo.“*

Jinou možností, jak dát slabším žákům příležitost zažít úspěch, je podle Markéty a Jany vyzdvihování silných stránek žáka před třídou, ale i upozorňování samotného žáka na jeho kvality. Občas se může podle zmíněných učitelek u slabších žáků dostavit pocit méněcennosti, neboť vidí, že třídě probíraná látka jde a oni ani si s ní nedovedou poradit. V tuto chvíli se podle svých slov Jana s Markétou snaží dítě vychválit za něco, v čem vědí, že je dobré a ukázat mu, že nemusí vše zvládat perfektně, stačí, když je dobré alespoň v něčem. Jana říká: *„... snažím se vyzdvihnout jejich silné stránky a chválit je byť jen za malý pokrok.“*

Podle odpovědí učitelů se také osvědčila otevřená komunikace s rodinnými příslušníky o situaci, ve které se žák nachází. Rodičům nemusí dojít, že je jejich dítě s výukou pozadu, neboť nejsou ve třídě, a tudíž nemají přímé srovnání s vrstevníky. Proto je podle učitelů dobré s rodiči komunikovat a navrhnout například doučování nebo intenzivní domácí přípravu. Pokud žák v návaznosti na vlastní přípravu mimo školu dostane dobrou známku, umocní se v něm pocit, že tvrdá práce se vyplácí a jeho radost z úspěchu bude o to větší. Iveta uvedla tento příklad: *„Například jeden žák, který měl*

dlouhodobě problémy s matematikou, byl velmi šťastný, když po dlouhé domácí přípravě poprvé dostal jedničku. Viděla jsem, jak mu narostlo sebevědomí a začal se více snažit i v dalších předmětech.“

Důležité však také je, aby celá výuka nebyla zaměřena jen na pomoc slabším žákům uspět. Ohled musí učitelé brát i na žáky, kterým látka jde a je pro ně snadná. Pokud by se hodina přizpůsobovala pouze žáků, kteří mají s výukou potíže, mohli by se do nepříjemné pozice dostat opomíjení žáci, kteří nemají s látkou problém. Proto například Josef a Lenka podle svých slov připravují do hodin speciální aktivity navíc pro případ brzkého dokončení úkolu některého z žáků. Josef dodává: *„Tím docílím toho, že slabší žáci budou mít víc času na práci a budou moct bez rušení a tlaku pracovat podle vlastních možností.“* Lenka přidává: *„... je to potřeba udělat podle toho, aby ti slabší žáci i ti silnější měli možnost se projevit a ukázat své schopnosti.“*

Dopady po prožití úspěchu

Jak je výše zmíněno, prožití úspěchu má velký vliv na motivaci žáků. Jak se však motivace projevuje a jaký má dopad na celkové nasazení žáka? o tom se dotazovaní učitelé také rozpovídali. Největší přínos po zažití úspěchu je podle učitelů nasazení žáků do další práce. Pokud žák soustavně zažívá neúspěch v některém z předmětů, jeho motivace klesá a ani v hodině není aktivní. Avšak pokud se žákovi něco podaří a je učitelem odměněn, vzbudí to v něm novou energii. Milada například pozoruje toto: *„... projevuje se to větší aktivitou a zapojením do výuky. Vidím, že se více hlásí, snaží se více a celkově jsou motivovaní.“* Zvýšenou aktivitu pozoruje na svých žácích i Lenka, která dodala: *„... také ke spolužákům byl vstřícnější a otevřenější.“* Žáci také podle odpovědí chtějí zažít pocit úspěchu znovu, a proto se mnohem více zaměřují i na jiné oblasti než pouze testy, které by jim mohly úspěch přinést. Například Fanda pozoroval toto: *„... začne mít hezčí zápisky nebo začne nosit všechny pomůcky.“* U těchto žáků lze tedy pozorovat celkovou změnu v přístupu k danému předmětu. Tato změna má mimo jiné pozitivní efekt i na jejich výsledky. Pokud žák, který nebyl motivovaný, zažije úspěch, pokusí se ho pravděpodobně zažít znovu. Začne se proto více hlásit a celkově se aktivněji zapojovat do výuky. Také jeho snaha a nasazení stoupne, což může mít za následek zlepšení jeho známek. O tomto hovoří i Iveta, která uvedla příklad žákyně, které nešlo psaní, ale díky tréninku dostala ze slohové práce jedničku: *„poté se začala více snažit a její výsledky se postupně zlepšovaly a začala se více snažit i v dalších předmětech.“*

Úspěch může mít na žáky vliv i na emocionální úrovni. Prožití úspěchu jim pomůže k pozitivním emocím, které jim dají naději, sebedůvěru a energii do školní práce. Několik učitelů uvedlo, že se díky úspěchu u jejich žáků povedlo navodit pocity radosti, které se projevovaly úsměvem, hlasitým jásáním, oslavou s kamarády. Například v Josefově třídě podle jeho slov žáci oslavují svůj úspěch plácáním si se spolužáky. Úspěch může mít vliv také na sebevědomí žáka, neboť pozná, že dokáže vše, pokud bude chtít a věnuje tomu čas a úsilí. To potvrzuje například Markéta, která říká: „... *žákům se tak zvedne sebevědomí a mají pocit, že dokážou ještě více.*“

Ne všichni však na úspěch reagují pozitivně. V některých třídách se podle dotazovaných učitelů najdou žáci, kterým není příjemné být pochváleni nebo jim příliš nezáleží na tom, zda zažijí úspěch či nikoli. Ve třídách se mohou nacházet i takoví žáci, kteří nemusí být na pochvaly a pocity úspěchu zvyklí a v návaznosti na to reagují podrážděně až agresivně. S takovými žáky mají zkušenost Markéta a Iveta. V Markétině případě se jedná o chlapce, který podle jejích slov není doma zvyklý na pochvaly, neboť pochází ze složitých rodinných poměrů. Tento žák již na začátku školy vykazoval známky agresivního chování. S tím se prý učitelka pokoušela individuálně pracovat, protože si myslela, že je žák pouze stydlivý. Zahrnovala ho pozorností a příležitostmi k projevení, ale bezúspěšně. Žák podle ní na její pokusy nejprve nereagoval, ale postupně se situace dokonce začala stupňovat, až do bodu, kdy po obdržení jedničky roztrhal svůj sešit, uhodil spolužáka nebo na někoho nadával. Markéta dodává: „*S žákem jsme se snažili pracovat (mluvit, pomoci mu), pracoval s ním krátkodobě také školní psycholog. Žák však s námi nemluví a stále jsme se k němu nedostali blíž.*“ Podobnou zkušenost má i Iveta, která má ve třídě chlapce, který se po pochvale začal chovat arogantně a agresivně vůči svým spolužákům. Těm také znepríjemňoval výuku a choval se nadřazeně. Iveta situaci podle svých slov řešila individuálně s žákem, se kterým promluvila a snažila se pochopit, proč takto reaguje a následně do případu zapojila i školního psychologa. Celou situaci Iveta komentuje takto: „*Je důležité ukázat, že úspěch je důvod k radosti, ale nesmí to vést k negativnímu chování.*“

Reakce na pochvalu či úspěch nemusí být vždy na jedné straně pólu. Mimo pozitivní a negativní reakce se také můžeme setkat s neutrálními a nestandardními reakcemi. O takových případech se v rozhovoru zmínili Josef nebo Lenka. Josef vypověděl, že se u něj ve třídě nachází žák, který má podle jeho slov z úspěchu radost, ale nechce, aby o tom ostatní ze třídy věděli. V takovém případě Josef volí soukromou pochvalu na chodbě. Ta žákovi nevadí a zdá se, že je rád, že ho Josef vnímá a chápe

a zároveň, že si je vědom jeho kvalit. Samotný učitel poté dodává: *„Zdá se mi, že pro něj není tak důležitá ta pochvala ani úspěch, ale víc si cení toho, že to zvládl a že je dobrý.“* U Lenky ve třídě se naopak nachází žáci, kteří jsou na pochvaly a úspěch zvyklí až moc a málokdy zažijí neúspěch, neboť se podle jejích slov jedná o hodně nadané žáky, kterým jde vše snadno. Těmto žákům byla dřív pochvala lhostejná, a proto se prý Lenka zaměřila na povzbuzování žáků k sebepřekonávání. Nechválí je tolik za běžné úkoly, u kterých ví, že jsou pro ně lehké, ale snaží se jim posouvat hranice dál a například při diktátech nevyžaduje pouze bezchybnost, ale také hezkou úpravu písma. Sama říká: *„Většinou si to nadaní žáci vezmou k srdci a o to větší odměnou je pro ně poté pochvala, když se na to u dalšího diktátu zaměří.“*

8 Diskuse

Cílem této práce bylo detailně prozkoumat strategie a techniky, které učitelé na prvním stupni základních škol využívají k podpoře prvků ze Seligmanova modelu PERMA. To jsou konkrétně pozitivní emoce, zaujetí činností, pozitivní vztahy, smysluplnost a pocit úspěchu. Tento model identifikuje klíčové aspekty, které přispívají k duševní pohodě jednotlivce. V této souvislosti jsem se zaměřila na to, jak učitelé tyto prvky aplikují ve školním prostředí a jak ovlivňují emocionální a psychologický rozvoj žáků. Výsledky výzkumu ukázaly, že určité aspekty všech pěti sledovaných prvků PERMA se odrazily ve výpovědích oslovených učitelů, a to ve více variantách. Učitelé uvedli, že různými způsoby zařazují do výuky jednotlivé strategie na podporu těchto prvků, čímž přispívají k celkovému rozvoji a pohodě žáků. Výzkum je zaměřen na odhalení konkrétních pedagogických přístupů, které učitelé využívají ve své praxi, a na hodnocení přínosu jednotlivých technik a strategií pro rozvoj žáků.

První výzkumná otázka, kterou jsem se zabývala, byla: „Jaké strategie a techniky využívají učitelé k podpoře pozitivních emocí (positive emotions) u žáků na prvním stupni základních škol a jaký je vliv těchto praktik na jejich emocionální well-being?“ Podle Seligmana zahrnují pozitivní emoce nejen pocit štěstí, ale také příjemné prožitky, mezi které se řadí radost, úleva nebo pobavení. Tyto emoce pomáhají eliminovat negativní pocity, jakými může být úzkost, zoufalství či nuda, a tím zlepšují emocionální well-being jednotlivců.

Z výzkumu vyplynulo, že jednou z neúčinnějších strategií podle dotazovaných učitelů pro navození pozitivních emocí je časté střídání aktivit. Tímto způsobem se podporuje zájem žáků a potlačuje nuda, protože výuka není monotónní. Díky střídání aktivit je také možné cílit na větší množství žáků, protože existuje větší šance, že se najde pro každého žáka taková aktivita, která ho bude bavit a díky které bude mít školu spojenou s příjemnými prožitky. Další účinnou strategií, která přirozeně navazuje na střídání aktivit, je zařazení pohybu do vyučování. Fyzická aktivita vyvolává pozitivní emoce, protože během ní tělo uvolňuje endorfiny, známé také jako hormony štěstí, které navozují pocit dobré nálady, uvolnění a potěšení. Kombinace častého střídání aktivit s fyzickým pohybem tak poskytuje dynamické a pestré vyučování, které udržuje vysokou úroveň zájmu a angažovanosti žáků, a tedy přispívá k jejich celkové emocionální pohodě.

Skupinové práce jsou dalším efektivním nástrojem pro navození pozitivních prožitků u žáků. Během těchto aktivit mají žáci možnost pracovat se spolužáky, kteří

jsou jim blízcí, což posiluje sociální vazby a podporuje pozitivní emoce. Toto zjištění potvrzuje Seligman ve své knize Vzkvétání (2014), ve které zdůrazňuje význam společnosti druhých pro zažívání pozitivních emocí, když říká: „*Jen velmi málo věcí, které jsou pozitivní, funguje o samotě. ... Přestože neznám podrobnosti o těchto vašich důležitých životních prožitcích, jedno vím určitě: všechny se uskutečnily ve společnosti dalších lidí.*“ (Seligman, 2014, str. 32-33)

Učitelé po zařazení těchto a dalších prvků, o kterých hovořím v analýze, pozorují na většině žáků uvolněnější náladu, zlepšenou pozornost a zaujetí, prostor pro budování pozitivních vztahů ve třídě, příjemnou atmosféru ve třídě a absenci strachu z dělání chyb. Díky tomu se žáci ve třídě podle učitelů nebojí projevit a uvolnit a zároveň cítí, že tyto strategie přispívají ke zlepšení celkové pohody ve třídě.

Druhá výzkumná otázka se zaměřila na druhý prvek z modelu PERMA, kterým je zaujetí, a zněla takto: „Jaké strategie učitelé na prvním stupni využívají k podpoře zaujetí (engagement) žáků při učení a jak tyto strategie ovlivňují jejich motivaci a zapojení do výuky?“ Při rozhovorech se často opakovaly strategie, které zaznívaly i u aktivit na podporu pozitivních emocí, učitelé zmiňovali například časté střídání aktivit, zapojení pohybu do výuky a další. Mimo tyto odpovědi jsem se však hojně setkala také s názorem, že klíčový je individuální přístup k jednotlivým žákům a také flexibilita ze strany učitele. Důležité je, aby žáci danou aktivitu chtěli dělat, čehož se dá dosáhnout právě přizpůsobením výuky aktuálním potřebám žáků a úpravou úkolu podle silných stránek žáků. V rozhovorech například zaznívalo, že se učitelé podle svých slov snaží výuku upravovat tak, aby si i slabší žáci našli něco, v čem jsou dobří a v čem mohou zažít úspěch. Toho učitelé docilují jak úpravou jednotlivých cvičení žákovi na míru, ale také výběrem některých aktivit právě tak, aby umožnily zazářit žákovi, kterému zbytek aktivit nejde. Tato zjištění se shodují se Seligmanovým tvrzením, že zaujetí činností zažíváme tehdy, pokud do nich můžeme zapojit naše silné stránky, neboť právě tehdy máme pocit, že plně využíváme naše schopnosti.

Další důležitou strategií, která v rozhovorech zazněla a o které učitelé tvrdí, že v jejich žácích vzbuzuje zaujetí, je volba činnosti podle individuálních preferencí žáků. Učitelé podle odpovědí v rozhovorech přicházejí do výuky s několika variantami činností, kterým se žáci mohou věnovat a každý si pak může vybrat aktivitu podle vlastního uvážení a podle toho, co je pro něj atraktivní. Tím se v žácích vzbuzuje zaujetí jednak tím, že má jedinec možnost rozhodovat o svém čase podle sebe a tím ovlivňuje to, do čeho vloží své úsilí, a jednak tím, že si žáci mohou vybrat to, co je nejvíce baví a

v čem se cítí jistí. Za těchto předpokladů je možné v žácích vyvolat zájem o činnosti, které jim dávají smysl a ve kterých vynikají. Díky tomu mohou zažívat příjemné emoce a pocit úspěchu. Všechny tyto předpoklady dávají žákům prostor pro vzbuzení pocitu flow. Ten se podle Csikszentmihalyie objevuje, pokud jsou splněny následující podmínky: dochází k rovnováze mezi dovedností a výzvou, je stanoven jasný a dosažitelný cíl a jedinci se dostává jednoznačná zpětná vazba (Csikszentmihalyi, 2002). Z pohledu učitele je však pocit flow těžko rozpoznatelný, neboť se jedná o subjektivní pocit, který žáci ve středním školním věku ještě nedovedou definovat, jelikož jeho projevy jsou subjektivního rázu a probíhají ve vědomí jedince.

Podle odpovědí učitelů tyto a další aktivity zmíněné v analýze celkově zlepšují zapojení žáků do výuky a podporují jejich motivaci k práci ve škole. Klíčovým faktorem je, že žáci mají příležitost se během hodiny projevit a cítí, že jsou viděni a oceňováni. Učitelé také uvádějí, že možnost podílet se na výběru aktivit během hodiny pozitivně ovlivňuje motivaci žáků. Když žáci mají možnost vybrat si aktivity, cítí se důležití a jsou více zapojeni do práce na úkolech, které si sami zvolili, než na těch, které jim byly přiděleny.

Seligman ve své knize (2014) poukazuje na souvislost mezi zaujetím činností a pocitem flow, což má přímý vliv na zlepšení motivace a angažovanosti. V praxi je však obtížné jednoznačně potvrdit, zda žáci skutečně zažívají pocit flow, protože jeho hodnocení je subjektivní a obtížně měřitelné. Lze pouze vytvářet situace, které žákům umožní pracovat na úkolech, které je zajímají a do kterých se mohou zhloubat.

Třetí výzkumná otázka, na kterou jsem se ve výzkumu zaměřila, byla: „Jaké přístupy a postupy používají učitelé k budování a udržování pozitivních vztahů (relationships) u žáků na prvním stupni a jak to ovlivňuje jejich well-being?“ Jak jsem již zmínila v teoretické části, ve středním školním věku je pro děti jednou z nejdůležitějších potřeb kontakt, především s vrstevníky. Tento kontakt má vliv na socializaci a osobnostní vývoj žáků (Vágnerová, 2021). Proto je důležité, aby učitelé vytvářeli příležitosti pro tvorbu pozitivních vztahů mezi žáky.

Nejčastější strategií na utužení vztahů ve třídě, která v rozhovorech zazněla, byla podpora pomoci a pochopení mezi žáky. Toho učitelé podle svých slov dosahují častými konverzacemi o pocitech a potřebách druhých a zdůrazňováním důležitosti lidskosti ke všem živým bytostem. Učitelé uváděli, že tímto způsobem vzbuzují mezi žáky empatii, ti poté dosahují větší tolerance a respektu, což přispívá k pozitivním vztahům a celkově bezpečné atmosféře ve třídě. Podle Seligmána je pocit bezpečí a přijetí jedním

z důležitých prvků, které vztahy s druhými lidmi nabízejí, což je také důvod, proč je člověk společenskou bytostí (Seligman, 2014).

Dalším způsobem, jak napomáhat dobrým vztahům, jsou podle učitelů práce a komunikace v komunitním kruhu nebo třídnické hodiny. Během těchto hodin mohou žáci navzájem sdílet své myšlenky a pomáhat ostatním s jejich potížemi. Podle Positive Psychology Centre (2024) jsou to právě pozitivní vazby, které nás vrátí zpět do normálního stavu a pomohou nám opět se radovat, pokud se vyskytneme v těžké životní situaci. Díky těmto aktivitám je možné s žáky trénovat vzájemné porozumění a pomoc, čímž se podporuje pocit sounáležitosti. Nejen přijímání, ale také poskytování podpory může u žáků vzbuzovat příjemné pocity a pocit smysluplnosti vlastní existence, což se pozitivně promítne v jejich duševní pohodě (Positive Psychology Centre, 2024).

Ve středním školním věku je pro žáka mimo kontakt a sounáležitost také důležité získat přijatelnou sociální pozici, ve které se bude cítit dobře (Vágnerová, 2021). Proto je pro učitele klíčové rozpoznat žáky, kteří ve třídě strádají nebo jsou z kolektivu vyloučeni, a snažit se jim otevřít cestu k získání vazeb s vrstevníky. Toto se potvrdilo i v rozhovorech s učiteli, kteří uvedli, že se ve třídě na vyčleněné žáky zaměřují a pokoušejí se jejich situaci zlepšit. Například rozřazují žáky během skupinových prací podle vlastního uvážení, čímž vytvářejí příležitost pro setkávání různých žáků, kteří by se běžně nesetkali, a zároveň oslabují pevně vytvořená jádra žáků, aby měli možnost poznat i jiné spolužáky.

Smysluplnost byla obsahem mé čtvrté výzkumné otázky, která zněla: „Jaké metody a přístupy učitelé na prvním stupni využívají k podpoře vnímání smysluplnosti (meaning) učení ze strany žáků a jaké důsledky má toto vnímání na jejich motivaci, zapojení a celkový přístup k vzdělávání?“ Podle Seligmána (2014) je vidění smyslu v tom, co děláme, jedním z klíčových prvků, které napomáhají celkové duševní pohodě a zároveň zvyšují motivaci a odhodlání se v dané věci zlepšovat.

Učitelé v rozhovorech uvedli, že se domnívají, že žáci v tomto věku zatím nejsou schopni vidět přínos učení a školy v širším kontextu jejich života, ani význam získaných vědomostí a dovedností pro budoucnost. Tuto skutečnost potvrzují poznatky z vývojové psychologie, neboť uvažování o budoucnosti v jejich věku je limitované, málo přesné a není příliš zasazené do konkrétních souvislostí a reálných možností. Změna v uvažování a orientace na budoucnost je typická až pro období dospívání (Vágnerová, 2021).

I přesto, že si většina žáků ve středním školním věku zatím příliš neuvědomuje smysl školy pro budoucnost, učitelé se podle svých slov snaží různými strategiemi, aby žákům výuka dávala smysl alespoň z krátkodobého hlediska. Jednou z nich je propojení vyučovací látky s okolnostmi, se kterými se žáci ve svém běžném životě setkávají, nebo které jsou z reálného světa. K tomu je potřeba dobře znát své žáky a vědět, co je zajímavé, aby bylo možné látku předat v konkrétním propojení s realitou, které rozumí, a ne v abstraktní podobě.

Další strategií, která vyvstala z rozhovorů, je zadávání krátkodobých dosažitelných cílů, kterým žáci rozumí a o které mohou usilovat. Takové cíle je podle učitelů dobré doplnit o systém odměn, který oceňuje pokroky žáků. Tyto strategie je vhodné zavést jak ve škole, tak i v rodině. Pro pochopení smyslu je důležité, aby dítě vidělo podporu ze strany rodiny. Učitelé potvrdili, že žáci z rodin, ve kterých se klade důraz na vzdělání a kde je dítěti vysvětlován význam školy nebo jsou používány odměny, jsou mnohem více motivováni a bývají pracovitější než žáci z rodin, ve kterých se škole nepřikládá velký význam. To potvrzuje Seligmanovu domněnku, že pocit smysluplnosti je ovlivněn hlavně prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá (PERMA model, 2024).

I přesto, že učitelé uvedli, že většina žáků zatím nevnímá smysl školy, lze podle nich využít různé strategie k motivaci žáků. Ve svých třídách po zavedení těchto metod pozorovali větší motivaci, pili a chuť se zlepšovat a dosahovat stále lepších výsledků. Díky těmto změnám mají žáci možnost vidět své zlepšení, což je dále povzbuzuje v jejich snažení.

Moje poslední výzkumná otázka se zabývala prožitím úspěchu a konkrétní znění této otázky bylo: „Jakým způsobem učitelé na prvním stupni vytvářejí prostředí a podmínky pro to, aby žáci zažívali pocit úspěchu (achievement), a jaké změny v chování a motivaci pozorují u žáků po zažití úspěchu?“ Podle Seligmana (2014) je zažití pocitu úspěchu jakýmsi milníkem, ke kterému se můžeme zpětně ohlédnout a který v nás vzbuzuje hrdost na sebe samé, což přináší mnoho pozitivních emocí.

Jedním ze způsobů, který se v rozhovorech často objevoval, je zařadit do výuky takové aktivity, během kterých mohou všichni žáci vyniknout a uspět nehledě na to, jak jsou nadaní v daném předmětu. Takovými aktivitami mohou být například projekty, referáty nebo prezentace. Během těchto činností mají žáci možnost pracovat vlastním tempem na zajímavém tématu, využít všechny své schopnosti a následně práci odprezentovat. Ve třídách, kde panuje příjemná a bezpečná atmosféra, se prezentujícím

dostane často pozitivní odezvy. Tento klíčový moment umožňuje žákům ohlédnout se za tvrdou práci a okamžitě získat zpětnou vazbu od spolužáků. Tyto aktivity jsou vhodné i pro slabší žáky, kteří se v předmětech jako je český jazyk, matematika nebo cizí jazyky, nemusí cítit tak úspěšní.

Dalším způsobem navození pocitu úspěchu, který v rozhovorech zazněl, je úprava učiva pro žáky, kteří s pochopením dané látky mají problémy a nejsou v ní dlouhodobě úspěšní. Z pozice učitele je důležité zajistit, aby úspěch zažívali jak nadanější, tak i méně nadaní žáci, proto je nutné mít zmapovanou třídu a být vnímavý vůči potřebám jednotlivých žáků. Pokud někomu dlouhodobě něco nejde, ztrácí motivaci a vůli se v dané činnosti zlepšovat. Proto je podle učitelů klíčové vytvořit situaci, ve které bude žák schopen úspěch zažít. Jako úspěšné se jeví metody, při nichž vyučující zkrátí řešený úkol, zadá žákům jednodušší příklady či jim poskytne víc času na dokončení úkolu.

Další možností, jak mohou úspěch zažít i žáci, kterým učení nejde, je vyzdvihování jejich silných stránek. Pokud žák ve třídě zažívá pocit méněcennosti, je dobré mu ukázat, jaké jiné kvality má. Tím je možné žáka motivovat a povzbudit k prozkoumávání jeho silné stránky, která se mu později může stát zdrojem pozitivních emocí a pocitu flow. O silných stránkách charakteru hovoří i Seligman (2014), který říká, že jejich poznání je dobrým způsobem, jak naplnit a posilovat všechny prvky z modelu PERMA. Při využívání našich silných stránek můžeme snáze dojít do stavu flow, který nám přinese pozitivní emoce. Díky pocitu flow se pro nás daná aktivita může stát smyslem, za kterým chceme jít a ve kterém se chceme zlepšovat, což vede k úspěchu. a v neposlední řadě budeme díky pozitivním pocitům více otevření a přátelštější, což nám pomůže získat pozitivní vztahy.

Po zavedení těchto a dalších strategií na vytvoření příležitostí pro zažití pocitu úspěchu učitelé na svých žácích pozorovali zlepšenou motivaci a nasazení do další práce v oblasti, ve které úspěch zažili. Žáci podle slov učitelů dostávají novou energii a jsou mnohem aktivnější ve výuce a také vytrvalejší. Dopad učitelé nepozorovali pouze na výkonnosti, ale také na emocionální stránce žáků. U žáků se během zažití úspěchu okamžitě projevovaly pozitivní emoce jako radost a vzrušení a také jim to z dlouhodobého hlediska pomohlo se sebevědomím. To dokládá tvrzení Seligmana (2014), který ve své knize popisuje dopady po zažití úspěchu jako: hrdost, vášeň, extázi, větší vytrvalost, posílení sebedůvěry a další.

Další poznatky

Zajímavým poznatkem, který mě během zpracování dat překvapil, byl rozsah času, který dotazovaní učitelé věnují rozvoji emoční inteligence u svých žáků a jaký to má následně vliv na celkovou atmosféru ve třídě. Překvapilo mě, jak se někteří učitelé snaží aktivně podporovat empatii, seberegulaci, toleranci a další přínosné vlastnosti, které jsou hodnotné jak ve škole, tak i mimo ni. Výzkum ukázal, že ve třídách, kde učitelé cíleně podporují rozvoj emoční inteligence, se žáci lépe domlouvají a jsou ochotnější si navzájem pomáhat, což vede k lepším vztahům s vrstevníky i s učiteli. Tento přístup podporuje také pozitivní školní klima, kde se žáci cítí bezpečně a motivovaní k učení. Domnívám se, že tento přístup je zásadní pro podporu duševní pohody a celkového úspěchu ve vzdělávacím procesu.

Dalším zajímavým poznatkem bylo, jak výrazně neformální výuka přispívá k duševnímu zdraví žáků. Zaujalo mě, jaký zájem projevují učitelé o tento typ aktivit ve srovnání s tradiční výukou. Učitelé zdůraznili, že aktivity jako školní projekty, besedy a exkurze nejen zvyšují celkové zaujetí žáků, ale také přispívají k budování pozitivních vztahů a podpoře pozitivních emocí. Jiným přínosem aktivit mimo školu může být objevování a rozvíjení svých zájmů, což žákům rozšiřuje jejich obzory a dává jim možnost zažít něco nového a rozvíjet se ve více směrech. Tyto aktivity také poskytují žákům možnost odpočinout si od stresu spojeného s tradičními vzdělávacími požadavky, což přispívá k jejich celkové duševní pohodě.

Limity práce

Jedním z limitů mého výzkumu je subjektivita interpretace poskytnutých dat učiteli. Informace, které mi učitelé v rozhovoru sdělili, jsou jejich osobní pohledy na situaci, což znamená, že mohou být ovlivněny jejich vlastními zkušenostmi, názory a emocionálním stavem v době rozhovoru. To vede k tomu, že výsledky mohou být zkreslené a nemusí plně odrážet skutečný stav věcí ve školním prostředí. Navíc může nastat retrospektivní zkreslení situace, kdy učitelé během rozhovoru přeceňují nebo podceňují účinnost svých strategií na základě svých vzpomínek a zkušeností, což může vést k idealizaci nebo znehodnocení některých aspektů jejich výuky. Dalším neméně důležitým limitem je možný vliv sociální desirability, kdy respondenti mohou odpovídat způsobem, který považují za sociálně žádoucí, a ne nutně způsobem, který odráží jejich skutečné názory nebo chování. Učitelé se mohli snažit prezentovat své metody a strategie v lepším světle, což by mohlo vést k neúplnému nebo zkreslenému obrazu reality.

Dalším z limitů mého výzkumu je skutečnost, že učitelé, kteří se výzkumu zúčastnili, byli pouze ze tří škol. Tento omezený geografický a institucionální rozsah může mít významný dopad na generalizovatelnost výsledků. Školy, které byly součástí výzkumu, mohou mít specifické školní prostředí, kulturu a politiku, které se nemusí nutně shodovat s jinými školami v širším regionu nebo zemi. Pro získání širšího a reprezentativnějšího obrazu by bylo vhodné zahrnout do výzkumu více škol z různých geografických oblastí a s různými socioekonomickými podmínkami.

Poslední limitací mého výzkumu může být moje vlastní role jako výzkumníka. Mé osobní předpoklady, názory a zkušenosti mohly ovlivnit způsob, jakým jsem vedla rozhovory, interpretovala data a prezentovala výsledky. I přes veškerou snahu neovlivňovat odpovědi respondentů a nechat směr rozhovoru na nich, bylo těžké zcela eliminovat vliv mé přítomnosti. Respondenti se mohli snažit odpovídat způsobem, který považovali za správný nebo očekávaný. Jednalo se o můj první realizovaný výzkum, takže je možné, že mohlo dojít k určitým pochybením z mé strany. Jsem však ráda za tuto zkušenost, protože mi poskytla cenné poznatky a pomohla mi zlepšit mé výzkumné dovednosti. Při dalších šetřeních budu jistější a lépe připravená zvládat podobné situace.

Možnosti dalšího zkoumání

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na strategie, které učitelé používají k podpoře duševního zdraví a pohody žáků ve středním školním věku, a na to, jak podle nich tyto strategie na žáky působí. Analýza odhalila řadu různých aktivit a metod, které učitelé považují za efektivní při podpoře jednotlivých aspektů duševní pohody. Tyto poznatky mohou sloužit jako cenná inspirace pro ostatní pedagogy, kteří hledají nové způsoby, jak zlepšit školní prostředí a podpořit rozvoj žáků. Učitelé tak mohou získat nápady, jaké postupy aplikovat a čemu se naopak vyhnout.

Bylo by však zajímavé zaměřit budoucí výzkum na pohled samotných žáků. Pro pedagogickou praxi by mohlo být velmi přínosné, kdyby žáci měli možnost navrhnout aktivity, které v nich vyvolávají pozitivní emoce, vzbuzují jejich zájem, podporují jejich vrstevnické vztahy, přinášejí jim smysl nebo jim umožňují zažívat úspěch. Chápu, že výzkum zaměřený na žáky v tomto věku by mohl být náročný, protože zatím je jejich přemýšlení o těchto věcech limitované. Přesto by jejich názory mohly významně obohatit současné pedagogické přístupy a přinést nové perspektivy na podporu duševní pohody ve školním prostředí.

Závěr

Tato práce se zaměřila na podrobné zkoumání strategií a technik, které učitelé na prvním stupni základních škol využívají k podpoře prvků ze Seligmanova modelu PERMA – tedy pozitivních emocí, zaujetí činností, smysluplností, pozitivních vztahů a pocitu úspěchu – u žáků ve středním školním věku. Výzkum se soustředil na aplikaci těchto prvků ve školním prostředí a jejich vliv na emocionální rozvoj žáků a efektivitu výuky.

Výsledky výzkumu ukázaly, že časté střídání aktivit a zařazení pohybu do výuky jsou podle učitelů účinnými strategiemi pro navození pozitivních emocí a zvýšení zaujetí žáků. Učitelé také zdůrazňovali význam individuálního přístupu k žákům a flexibility ve výuce, což přispívá k lepšímu zapojení a motivaci žáků. Klíčovým nástrojem pro budování pozitivních vztahů mezi žáky se ukázalo být využívání skupinových prací. Ty mají pozitivní dopad nejen na vztahy žáků, ale také na celkovou atmosféru ve třídě. Propojení vyučovací látky s reálným světem a zadávání krátkodobých dosažitelných cílů zvyšuje smysluplnost učení pro žáky. Osvědčenou metodou se také ukázalo být přizpůsobení cvičení tak, aby každý žák měl příležitost zažít úspěch, což dodává novou energii do aktivního zapojení.

Ve vztahu k původním cílům práce se podařilo identifikovat konkrétní pedagogické přístupy, které učitelé využívají k podpoře prvků z modelu PERMA, a také jejich přínos pro emocionální a psychologický rozvoj žáků. Použité metody, zejména kvalitativní rozhovory s učiteli, se ukázaly jako vhodné pro získání hlubokých vhledů do pedagogických postupů. Mezi nejvýznamnější limity výzkumu však patří to, že data vycházejí ze subjektivního pohledu učitelů a jde o omezený vzorek respondentů, který nemusí plně odrážet situaci ve všech školách.

Překvapivým a důležitým zjištěním bylo, jak významnou roli hraje neformální výuka, jako jsou školní projekty, besedy a exkurze, při podpoře pozitivních emocí a zaujetí žáků. Tyto aktivity také přispívají k budování pozitivních vztahů a objevování nových zájmů žáků. Ukázalo se, že neformální vzdělávací aktivity mají často trvalý dopad na žáky a pomáhají jim rozvíjet dovednosti a znalosti v prostředích, která nejsou tak striktně strukturovaná jako běžná výuka.

Další výzkum by se mohl zaměřit na získání stejných informací z pohledu žáků. Bylo by zajímavé zjistit, které metody považují žáci za přínosné k podpoře jednotlivých prvků z modelu PERMA. Zde je však důležité myslet na kognitivní možnosti

a omezenou míru reflexe žáků, kteří si jednotlivé dopady aktivit pravděpodobně plně neuvědomují.

S ohledem na rostoucí důraz na duševní zdraví a emocionální pohodu ve světě lze očekávat, že školy budou stále více implementovat programy zaměřené na rozvoj emoční inteligence a pozitivních vztahů mezi žáky. Tento trend může vést k celkovému zlepšení školního klimatu a podporovat celoživotní učení a osobní rozvoj žáků. Zároveň je pravděpodobné, že se bude zvyšovat i potřeba profesionálního rozvoje učitelů v oblasti emocionální a sociální podpory žáků, což by mohlo vést k vytvoření komplexnějších a efektivnějších vzdělávacích programů.

Studijní literatura

BIASUTTI, Michele. Flow and Optimal Experience. *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*, 20. Elsevier. ISBN 9780128093245.

BLATNÝ, Marek; DOSEDLOVÁ, Jaroslava; KEBZA, Vladimír a ŠOLCOVÁ, Iva. *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno: Vydavatelství MSD, 2005. Masarykova univerzita, svazek č. 1. ISBN 80-86633-35-7.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *O štěstí a smyslu života*. Praha: Nakladatelství Portál, 2015. Psychologie P. ISBN 978-80-262-0918-8.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly a LEFEVRE, Judith. Optimal Experience in Work and Leisure. Online. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, roč. 56, č. 5, s. 815–822. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.815>.

CILLESEN, A. a MARKS, P. *Conceptualizing and measuring popularity*. Popularity in the peer systém (pp. 25-56). The Guilford Press, 2011.

DIENER, E.; SUH, E. M.; LUCAS, R. E. a SMITH, H. L. Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 1999, roč. 125, č. 2, s. 276–302.

DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Nakladatelství Portál, 1997. ISBN 80-7178-134-7

ERIKSON, E. H. *Childhood and society*. Vyd. 2, New York: Norton, 1963.

FREDRICKSON, B. L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 2001, roč. 56, č. 3, s. 218–226.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Portál, 2000. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

KOLLEROVÁ, L. *Skupina a šikana*. In: Psychologie školní šikany. Praha: Nakladatelství Grada, 2016. ISBN 978-80-247-2992-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-726-8.

PETERSON, Christopher a SELIGMAN, Martin E. P. *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association, 2004. ISBN 0-19-516701-5.

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X.

RYFF, C. D.; SINGER, B. H. a SELTZER, M. M. Pathways through challenge: Implications for well-being and health. In L. Pulkkinen & A. Caspi (Eds.), 2002, *Paths to successful development: Personality in the life course*, s. 302–328. Cambridge University Press.

SELIGMAN, Martin E. P. *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Vyd. 1. V Brně: Jan Melvil, 2014. Pod povrchem. ISBN 978-80-87270-95-0.

SELIGMAN, Martin E. P. a CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 2000, roč. 1, č. 55.

SELIGMAN, Martin E. P. *Opravdové štěstí: pozitivní psychologie v praxi*. Vyd. 1. Praha: Ikar, 2003. Pod povrchem. ISBN 80-249-0293-1.

SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3507-8.

SNYDER, C. R. a LOPEZ, Shane J. *Oxford handbook of positive psychology*. Vyd. 2. Oxford: Oxford University Press, 2009. Oxford library of psychology. ISBN 978-0-19-518724-3.

STRAUSS, A. a CORBIN, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Nakladatelství Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, L. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

Internetové zdroje:

Authentic Happiness. Online. Authentic Happiness – The Trustees of the University of Pennsylvania, 2024. Dostupné z: <https://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/testcenter> [cit. 2022-12-06].

DAVIS, Tchiki. What is well-being? Online. *Psychology Today*, Aktualizováno 21. 5. 2024. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/click-here-happiness/201901/what-is-well-being-definition-types-and-well-being-skills>. [cit. 2023-04-11].

MADISON, M. Seligman's PERMA + Model Explained: a Theory of Wellbeing. Online. PositivePsychology.com, 2017. Dostupné z: <https://positivepsychology.com/perma-model/#emotion> [cit. 2024-01-11].

Perma Theory of Well-being and Perma Workshops. Online. Positive Psychology Centre. Dostupné z: <https://ppc.sas.upenn.edu/learn-more/perma-theory-well-being-and-perma-workshops>. [cit. 2024-01-15].

SLEZÁČKOVÁ, Alena. Pozitivní psychologie – věda nejen o štěstí. Online. *E-psychologie*, 2010, roč. 4, č. 3, s. 55–70. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/clanek/97>. [cit. 2022-12-01].

TEKWANI, Khushi. History of positive psychology. Online. Psychopedia. Dostupné z: <https://psychopedia.in/history-of-positive-psychology/>. [cit. 2024-02-24].

Test silných stránek. Online. SCIO. Dostupné z: <http://testmojeplus.cz/> [cit. 2023-01-12].

VODÁKOVÁ, Alena. Ctnost. Online. Sociologická encyklopedie, Editováno 11. 12. 2017. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Ctnost.> [cit. 2022-11-29].

WHO. Health and well-being. Online. WHO. Dostupné z: <https://www.who.int/data/gho/data/major-themes/health-and-well-being> [cit. 2023-04-11].

9 Dimensions to Flow. Online. *Flowcentre*. Dostupné z: <https://www.flowcentre.org/9-dimensions-to-flow.> [cit. 2024-03-07].