

Subjektivní wellbeing žáků v rámci třídního kolektivu

Bc. Silvie Filáková

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Silvie Filáková
Osobní číslo: H22870
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Subjektivní wellbeing žáků v rámci třídního kolektivu

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti faktorů osobní pohody, podpory osobní pohody ve školách a školní třídy jako sociální skupiny.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace smíšeného výzkumu formou dotazníkového šetření a volného psaní.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

BLATNÝ, Marek (ed.), 2020. Osobní pohoda a osobnost v celoživotní perspektivě. Společnost. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-3064-1.

BLATNÝ, Marek (ed.), 2016. Psychologie celoživotního vývoje. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum. ISBN 9788024634623.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2015. Pozitivní psychologie. Vydání třetí. Psychologie. Praha: Portál. ISBN 9788026209782.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 9788026206446.

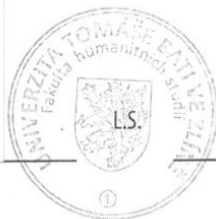
WATSON, Debbie; EMERY, Carl; BAYLISS, Phillip; MCINNES, Karen a BOUSHEL, Margaret, 2012. Children's social and emotional wellbeing in schools: a critical perspective. Bristol: The Policy Press. ISBN 9781847425133.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 11. prosince 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 15.4.2024

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje subjektivnímu wellbeingu žáků v rámci třídního kolektivu. Obsah práce je rozdělen na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část se v první kapitole soustřeďuje na wellbeing, jeho teoretické koncepce a volně přechází k modelu PERMA od Martina Seligmana a následně k upravenému měření s názvem EPOCH Measure of Adolescent Well-being. Druhá kapitola se zaměřuje na wellbeing u dětí a dospívajících, na faktory, které jej ovlivňují a ve svém závěru se kapitola věnuje podpoře wellbeingu ve škole. Závěr teoretické části je zaměřen na třídní kolektiv, potřeby žáků a práci se školní třídou. Praktická část diplomové práce zkoumá formou smíšeného výzkumu, založeném na kvantitativním i kvalitativním měření, míru subjektivního wellbeingu žáků a také zkoumá situace a zkušenosti působící na míru subjektivního wellbeingu žáků v rámci třídního kolektivu.

Klíčová slova: wellbeing, škola, třídní kolektiv, žáci, potřeby žáků

ABSTRACT

The thesis focuses on the subjective wellbeing of pupils within a classroom collective. The content of the work is divided into theoretical and practical parts.

The theoretical part in the first chapter focuses on wellbeing, its theoretical concepts and loosely transitions to the PERMA model by Martin Seligman and then to a modified measurement called EPOCH Measure of Adolescent Well-being. The second chapter deals with on wellbeing in children and adolescents, the factors that influence it and concludes with a chapter on promoting wellbeing in schools. The theoretical section concludes with a focus on the classroom collective, the needs of pupils and working with the school classroom. The practical part of the thesis explores, in the form of mixed research based on quantitative and qualitative measurements, the extent of pupils' subjective wellbeing and also examines the situations and experiences that affect the extent of pupils' subjective wellbeing within the classroom collective.

Keywords: wellbeing, school, class collective, pupils, the needs of pupils

Mé poděkování patří Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za její čas a cenné poznámky. Dále bych chtěla poděkovat všem žákům, kteří se účastnili výzkumu.

Závěrem z celého srdce děkuji mé rodině za podporu a trpělivost po celou dobu mého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 WELLBEING	13
1.1 TEORETICKÉ KONCEPCE	15
1.2 OSOBNÍ POHODA A VĚK	19
1.3 PERMA	20
1.4 EPOCH MEASURE OF ADOLESCENT WELL-BEING.....	22
2 WELLBEING U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH.....	24
2.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ WELLBEING ŽÁKŮ VE ŠKOLE.....	25
2.2 PODPORA WELLBEINGU VE ŠKOLE	26
2.3 VÝZKUMY WELLBEINGU V ZAHRANIČÍ A V ČR.....	30
3 TŘÍDNÍ KOLEKTIV	32
3.1 POTŘEBY ŽÁKA A TŘÍDY	33
3.2 PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM.....	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	40
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	40
4.2 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	41
4.3 DESIGN VÝZKUMU.....	42
4.4 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	43
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	48
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	49
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	51
5.1 ANGAŽOVANOST	53
5.2 VYTRVALOST	54
5.3 OPTIMISMUS.....	55
5.4 PROPOJENOST.....	56
5.5 ŠTĚSTÍ.....	57
5.6 ŠKOLNÍ POHODA.....	58
6 INTERPRETACE DAT A DISKUZE.....	72
ZÁVĚR	77
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	80
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	85

SEZNAM OBRÁZKŮ	86
SEZNAM TABULEK.....	87
SEZNAM GRAFŮ	88
SEZNAM PŘÍLOH.....	89

ÚVOD

Wellbeing nebo osobní pohoda vzhledem ke školství a školám samotným, náleží mezi primární aspekty kvalitního vzdělávání. Je potřeba nejen prohlubovat a získávat cenné informace, rady a zkušenosti, ale taktéž je nezbytností zvyšovat míru citlivosti vůči situacím ve škole, se kterými pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci přicházejí do styku.

Důvod pro výběr tématu byl z velké části ten, že dennodenně ve svém zaměstnání pracuji s dětmi, žáky a studenty, se kterými řeším problémy v třídním kolektivu. Snažíme se budovat vzájemné vztahy, pracujeme se stresem nebo se snažíme o motivaci ke studiu apod. Díky této práci nahlížím více do hloubky potřeb studentů a získávám cenné zkušenosti ohledně důležitosti wellbeingu žáků nebo pozitivního klima tříd a školy.

Obsahem diplomové práce je část teoretická, která je členěna do tří kapitol, na kterou plynule navazuje část praktická. První kapitola teoretické části se soustřeďuje na samotný pojem wellbeing z pohledu odborné literatury a jeho teoretické koncepce. Další část kapitoly se zaměřuje na osobní pohodu v souvislosti s věkem, kterou plynule zakončuje model PERMA a měření s názvem EPOCH Measure of Adolescent Well-being. Druhá kapitola obrací pozornost na wellbeing u dětí a dospívajících. Dále se soustřeďuje na faktory ovlivňující žákův wellbeing. V této kapitole přinášíme zajímavé výzkumy z oblasti wellbeingu a následné možnosti, jak jej na školách více podporovat a udržovat. Třetí a poslední kapitola je věnována třídnímu kolektivu, kde je popsána školní třída jako sociální skupina a vymezení jejích znaků. V závěru se kapitola zaměřuje na potřeby žáků a třídy a následně také na práci se školní třídou. Tato poslední kapitola nám uzavírá teoretickou část.

Praktická část se ubírá cestou smíšeného výzkumu, který se dělí na část kvantitativní a část kvalitativní. Cílem kvantitativního šetření je zjistit, jakou míru subjektivního wellbeingu pociťují žáci vybraného třídního kolektivu. Naopak kvalitativní výzkumné šetření si klade za cíl zjistit, jaké situace a zkušenosti působí na míru subjektivního wellbeingu žáků v rámci třídního kolektivu.

V souvislosti se zvyšujícím zájmem o psychické zdraví dětí, v poslední době nabývá wellbeing na významu a je podroben bližšímu zkoumání. „Počet dětí a dospívajících s psychickými poruchami v posledních letech kontinuálně rostl. Podle WHO až 14 % dětí a dospívajících ve věku 10-19 let zažije nějakou formu duševního onemocnění. Navíc polovina prvních příznaků duševních onemocnění se projeví již před 14. rokem života. Psychickou zátěž ještě více znásobila pandemie covidu-19. Válka na Ukrajině potřebu

specializovaných služeb psychosociální podpory a duševního zdraví ještě prohloubila...“ uvádí tisková zpráva Národního ústavu duševního zdraví s názvem NUDZ (NUDZ a UNICEF, 2023).

Téma wellbeingu je v odborných kruzích často diskutované, hlavně z toho důvodu, že vymezení a definování wellbeingu a možné postupy práce s ním, by mohly být nápomocné v podpoře a udržení pozitivního klimatu třídy i celé školy. Jedinci se v průběhu svého života stávají součástí školního prostředí, v němž navazují přátelství, utváří si v konkurenci mezi vrstevníky obraz o sobě, formují svoji osobnost a rozvíjí svoje sebevědomí. Zároveň je škola prostředím, ve kterém děti a mladiství stráví podstatnou část dne, a proto se pro ně škola stává jednou z hlavních náplní jejich času. Z hlediska vnějšího prostředí působí na žáky mnoho vlivů, k nimž patří školské zařízení a školní třída. Nabízí se otázka, zda škola může přispět k žákovskému wellbeingu a z čeho by měla podpora vycházet (Felcmanová, 2020).

Na žákovský wellbeing se proto začíná nahlížet jako na důležitý aspekt ve vzdělávání, který pozitivně ovlivňuje výuku a učení žáků. Proto je žádoucí se podporou žákovského wellbeingu ve vzdělávání zabývat a přispívat tak k pozitivnímu wellbeingu dětí, žáků a studentů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 WELLBEING

V současnosti se psychologie zdraví zaměřuje zejména na oblasti lidského prožívání a hodnocení vztahu k sobě i světu kolem nás, hlavně z psychologického hlediska. Tuto oblast můžeme jedním slovem označit jako wellbeing. Pojem wellbeing je primárně zařazován do oblasti psychologie, avšak komplexně můžeme hovořit o řadě dalších oborů do kterých zasahuje, jako např. filosofie, sociologie, pedagogika, medicína apod. Dotýká se totiž oblastí životní spokojenosti, blaha, radosti, prosperity, štěstí či zdraví (Blatný et al., 2005).

V minulosti nebyl pojem wellbeing tolik znám, tak jako je tomu dnes. Pozitivním stránkám člověka nebyla dána příliš velká váha. Tehdejší psychologie se zabývala pomoci lidem, kteří pociťují psychické problémy a s nimi spjaté jiné bolesti. Cílem bylo popsat a pochopit příčiny či zdroje a najít řešení negativních stavů. Po druhé světové válce začaly vznikat soustavné práce a výzkumy o osobní pohodě zabývající se tím, co lidé cítí, prožívají a jakou náladu při prožitcích měli. Vzestup otázek osobní pohody byl zapříčiněn tím, že nastal odklon od potřeby adaptace nebo snahy o přežití v běžném životě. Lidé přestávali lpět na materiálních hodnotách, které se pro ně staly nepodstatnými. Tím byl zaznamenán nárůst individualismu a s ním spojené prohlubování znalostí o tom, co má na osobní pohodu vliv (Křivohlavý, 2012).

Přelom nastal v 80. letech 20. století, kdy se psychologie začala zabývat pozitivními stavy a osobní pohodou. Osobní pohoda se ocitla mezi tématy, která lidi nejvíce zajímaly (Blatný, 2010). Podle Pivarče (2022) se nárůst v literatuře projevil v oblasti štěstí a životní spokojenosti, které spadají pod koncept osobní pohody. Tato témata se začala označovat jako „Psychologie osobní pohody“, která dnes patří již mezi psychologické disciplíny. Ruku v ruce se začíná v psychologii formovat další oblast, tzv. pozitivní psychologie, která má za cíl pozorovat a porozumět pozitivním silám člověka a díky tomu je dále rozvíjet (Blatný, 2010).

Velkou popularitu zaznamenal pojem wellbeing v roce 1948 díky Světové zdravotnické organizaci (WHO), která v té době připravovala definici zdraví. Právě do definice zdraví WHO zakomponovala wellbeing ve významu „stavu úplné tělesné, duševní a společenské pohody (well-being)“. Zmíněný výklad se v odborné i neodborné veřejnosti začal využívat nejčastěji. Přibližně před dvaceti lety, se pojem wellbeing zařadil mezi jedno z nejvíce studovaných témat v psychologii. V českém prostředí se pojem wellbeing začal spojovat s pojmem osobní pohoda, v níž je zahrnuta jak pohoda duševní, tak pohoda tělesná i sociální

(Blatný et al., 2005, s. 12). V literatuře se často používají synonyma osobní pohody či wellbeingu. Mezi ně se řadí životní spokojenost, štěstí, kvalita života, blaho apod. Významem i obsahem je však neblíže pojem životní spokojenost (Dolejš a Zemanová, 2015). Později při rozšiřování definice zdraví byl wellbeing doplněn o schopnost vést sociálně a ekonomicky produktivní život. To však na předchozích okolnostech nic nezměnilo, jelikož produktivní život spoluutváří osobní pohodu (Blatný et al., 2005). Podle Křivohlavého (2012) lze z definice zdraví podle WHO definovat wellbeing také jako „jsem v pohodě“ nebo „je mi dobře“. Křivohlavý (2012, s. 498) dále rozvíjí myšlenku a označuje osobní nebo také životní pohoda jako „kognitivní a emocionální vyhodnocení vlastního života“ tzn. že vychází z vlastní zkušenosti jedince. Co stojí za osobní pohodou zjišťují lidé už od pradávna. Již Aristoteles tvrdil, že „jediným rozumným cílem člověka v jeho životě je být šťastný“. Také náboženství jako je křesťanství, buddhismus a další, zajímalo „kdy je člověku dobře“ nebo „jak prožít život v lásce“ (Křivohlavý, 2012).

Podle České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání se za wellbeing označuje „stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život“ (Srb et al., 2021, s. 20).



Obrázek 1 Oblasti wellbeingu

Fyzická složka wellbeingu se promítá do oblasti zdraví a bezpečí, které podporujeme správnými návyky a zdravým životním stylem. Zdravý životní styl se skládá z fyzické aktivity, kvalitního stravování, dostatečného spánku apod. Kognitivní neboli rozumovou oblast můžeme rozvíjet kritickým myšlením, hledáním způsobů řešení problémů nebo také snahou o dosažení stanovených cílů. Důležité je se zaměřovat na emocionální oblast, která souvisí s vnímáním vlastní osoby, znalostí svých emocí či seberegulací. Plně rozvinutá

emocionální oblast se vyznačuje důvěrou v sebe sama, své okolí a schopnosti se vypořádat s nepříznivými situacemi. Wellbeing podporuje sociální oblast, která je spjata se schopností být empatický. Cílem naplnění emocionální oblasti je cítit sounáležitost skrze vztahy s okolím. Smyslem je udržovat a rozvíjet vztahy, umět spolupracovat nebo rozvíjet dovednosti v komunikaci. Poslední a nemálo důležitou složkou je ta duchovní, která souvisí s uvědoměním si našeho smyslu života a rozhodnutím, zda jej budeme naplňovat či nikoliv. Pojí se také se získáváním hodnot a respektováním etických principů (Srb et al., 2021).

1.1 Teoretické koncepce

Kořeny wellbeingu sahají až k dávné minulosti do dob Aristotela a jeho koncepci Eudaimonia, která se dá pochopit jako dobré a mravné jednání, při kterém vzniká pocit blaženosti. Podle Ryffové, která se wellbeingem ve své praxi zabývá, se její koncepce skládá z šesti základních oblastí: autonomie, osobní růst, kompetence, pozitivní vztahy, účel života a sebe akceptování (Bedrnová et al., 2015).

Křivohlavý (2012) uvádí pro upřesnění významu wellbeing dvě základní dimenze – a to psychologickou a sociální dimenzi. Dimenze psychické pohody se skládá ze sebe přijímání, osobního růstu, účelu života, začlenění do života, autonomie a vztahu k druhým lidem. Naopak dimenze sociální pohody se skládá ze akceptace, sociální aktualizace, spoluúčasti na společenském dění, sociální soudržnosti a sociální integraci.

Psychologická dimenze

Psychická životní pohoda se zakládá na sebe přijímání, kdy jedinec zaujímá kladný postoj k sobě a dokáže uznat úspěchy či zkušenosti ve svém životě. Člověk pociťuje svůj osobní růst, který jej motivuje být výkonným a postavit se novým možnostem a zkušenostem. Jeho životní pohoda se skládá z přesvědčení, že má před sebou životní cíle, které by měl splnit a cítí, že je jeho život naplněný smyslem a dobrým účelem. Jednou z podmínek psychické pohody je schopnost začlenit se do prostředí, kde žije a tam využít svých dovedností. Dalším nemálo důležitým faktorem je předpoklad, zařídit si svůj život po svém, postavit se výzvám a být podle svých hodnot schopen posoudit své chování. Tyto předpoklady psychické životní pohody se komplexně vztahují ke vztahům s druhými lidmi, které se dějí neustále napříč životem. Pro psychickou životní pohodu platí, že jedinec udržuje vřelé a důvěrné vztahy k ostatním. Zmíněné vztahy jsou naplněné zájmem, empatií či intimitou, kterou jedinec dává, ale také je schopen ji přijímat (Křivohlavý, 2012).

Sociální dimenze

Sociální životní pohoda se podle Bedrnové et al. (2015) vyznačuje několika prvky. Jedním z nich je sociální přijetí, které můžeme chápat jako schopnost uznat a ocenit lidi i přes jejich nedokonalosti. Dále je důležité zmínit, že pro sociální pohodu by se měl jedinec domnívat, že společnost, ve které žije je schopna růst a pozitivně se vyvíjet, aby byl schopen do ní vlastním přičiněním přispívat. S tím souvisí fakt, že by se jedinec měl ve společnosti cítit přijímán a díky tomu se bude chtít sám starat, přispívat a sdílet to, co je mu s jeho komunitou společné (Bedrnová et al., 2015).

Další náhled na osobní pohodu přináší Blatný (2017), podle něhož existují další dvě velmi významné tradice výzkumu osobní pohody – subjektivní pohoda a psychologická pohoda. Ve svém základu se liší rozdílnými pohledy na lidskou přirozenost a společnost. Subjektivní pohoda vychází z hédonické tradice, která se zaměřuje na prožívání pozitivních emocí a vnímání životní spokojenosti (Blatný, 2017). Hédonický přístup se vyznačuje tím, že svůj záměr směřuje na oblast štěstí. Přístup klade důraz na to, že pokud chce jedinec dosáhnout osobní pohody, měl by se vyhýbat nepříjemným a bolestivým prožitkům. Podle zastánců hédonického přístupu se osobní pohoda zakládá na štěstí, které ovlivňují radostné či nelibé a špatné zkušenosti. Odpůrci tohoto směru tvrdí, že jeho vize tkví v honbě za touhami a přehnanými ideály (Dolejš a Zemanová 2015). Bedrnová et al. (2015) doplňuje, že u subjektivní pohody je potřeba se zaměřit jak na pocity životní pohody, které momentálně jedinec prožívá, tak nesmí být opomenuty ani životní situace, které formují tu dlouhodobější a stabilnější životní pohodu.

Subjektivní pohoda

Subjektivní pohoda se začala jako pojem rozšiřovat okolo 50. let 20. století, a to z toho důvodu, že ji lidé začali využívat jako indikátor kvality života. Odborné práce zabývající se subjektivní pohodou došly k závěru, že i když člověk žije v objektivně vnímané realitě, je jen na něm, jak bude vnímat svět, ve kterém se bude subjektivně chovat a prožívat životní události a jak se postaví či vyřeší životní výzvy. Subjektivní pohoda zahrnuje životní spokojenost a štěstí. Životní spokojenost je vnímání rozdílu mezi jedincovou aktuální situací a očekáváním, které od života má. Štěstí je stav, kdy jsou pozitivní a negativní emoce v rovnováze (Blatný, 2017).

Psychologická pohoda

Psychologická pohoda je tvořena eudaimonickými tradicemi, které zahrnují zájem o lidský vývoj a existenciální výzvy. Koncepce psychologické pohody vychází z teorií, které pojednávají možnostech či způsobech řešení základních otázek lidského života. V rámci zmíněných teorií se začaly vytvářet konstrukty individuality, mentálního zdraví, vůle ke smyslu života, zralosti nebo sebeaktualizace. Zmíněné konstrukty společně přispívaly k pozitivnímu fungování a sebenaplnění člověka. Na základě těchto konstruktů vzniklo šest psychologických dimenzí, které člověk při svém pozitivním rozvoji zdokonaluje a posiluje. Mezi dimenze psychologického rozvoje pohody se řadí sebepřijetí, pozitivní vztahy s druhými lidmi, vláda nad svým prostředím, nezávislost, životní cíl a osobní růst. Sebeapřijetí ve svém významu představuje pozitivně naladěné hodnocení sebe a svého života, i přitom, že jsem si vědom svých nedostatků. Pozitivní vztahy s druhými lidmi představují potřebu budovat si vřelé a důvěrné vztahy. Vláda nad prostředím lidem dovoluje organizovat si vlastní čas, ve kterém budou naplňovat své potřeby a touhy. Pojem nezávislost vyjadřuje uchování si své individuality, která doprovází vytvoření si své osobní autority. Životní cíl a osobní růst se týká nalezení smyslu života a rozvíjení vlastního potenciálu (Blatný, 2017).

Dolejš a Zemanová (2015) dodávají, že i když obě koncepce fungují samostatně, jsou svým obsahem navzájem doplňující.

O rozdělení osobní pohody pojednává také Blatný et al. (2005), kteří rozdělují osobní pohodu na dvě dimenze – subjektivní osobní pohodu a objektivní osobní pohodu. Do subjektivní osobní pohody spadá psychická osobní pohoda, sebeúcta, sebeuplatnění a osobní zvládnání. Psychická osobní pohoda se rozděluje na několik emočních a kognitivních dimenzí, mezi které spadá pozitivní a negativní afektivita, životní spokojenost a štěstí, shoda mezi očekávanými a dosaženými životními cíli, psychosomatické symptomy, nálada apod (Blatný et al., 2005).

Teorie osobní pohody Sonyi Lyubomirské

Mezi novější koncepce osobní pohody řadíme teorii osobní pohody od Martina Seligmana nebo teorii osobní pohody od autorky Sonyi Lyubomirské. Koncepce osobní pohody této autorky je více méně totožná s pojetím subjektivní pohody. Objevují se zde tři složky štěstí, mezi které patří: pozitivní emoce, nízká míra negativních emocí a životní spokojenost. Svou teorií se zaměřuje na to, jak dokázat zlepšit lidské štěstí, které se podle autorky vymezuje na dvě úrovně - chronické štěstí a udržitelné štěstí. Chronická úroveň štěstí je trvalá a ovlivňuje ji osobní nastavení, životní okolnosti a intencionální aktivity. Pod pojmem osobní nastavení si můžeme představit temperament, osobnostní rysy jako například, extravert,

neuroticismus či vzrušivost. Tyto prvky jsou svázány s naší genetikou a jsou imunní vůči ovlivnění či kontrole zvenčí. Dalším faktorem jsou životní okolnosti, které se dají chápat jako stabilní skutečnosti v životě jedince jako například jeho věk, pohlaví, místo, kde žije apod. Posledním faktorem chronické úrovně štěstí jsou intencionální aktivity, které představují druhy činností, které si jedinec volí sám. Mezi tyto aktivity spadá cvičení, pozitivní vyrovnání se s negativními zkušenostmi nebo usilování o dosažení stanovených cílů. Míra vlivu těchto třech prvků je podle autorky různá. Nejvíce je potřeba se u lidí zaměřovat na pozitivní ovlivňování intencionálních aktivit (Blatný, 2017).

Za zmínku stojí další tři teorie chápání osobní pohody, a to teorie životních cílů, teorie uspokojování životních potřeb a teorie biologických základů pocitu pohody.

Teorie životních cílů

Teorie životních cílů se snaží prosazovat vlastní úsilí člověka stanovovat, dosahovat a plnit si své cíle. Tezí této teorie je cítit se dobře a v pohodě, a to z důvodů, že je pro co žít. V procesu dosahování stanoveného cíle a posléze jeho dosažení, přichází uspokojení jedince. V průběhu za dosažením cíle, se může jedinec setkat s odchýlením od plánované cesty či s jinými nesrovnalostmi. S tím se pojí možnost většího nárůstu negativních emocí, které by však neměly velmi ovlivnit emoce pozitivní. Problémem bývá spíše fakt, že se jedinec v průběhu své cesty setkává s odlišnostmi svých představ. Realita dosahování ideálů a cílů se nemusí vždy shodovat s jeho pojetím a představami. Na míru subjektivní pohody mohou mít vliv v životě jedince (nemoc, úraz, propuštění z práce apod.). Není to však pravidlem, jelikož subjektivní pohoda se vyznačuje relativní stálostí (Křivohlavý, 2012).

Teorie uspokojování životních potřeb

Teorie uspokojování potřeb se zabývá tím, jaký vliv mají nasycené či nenasycené potřeby na wellbeing člověka. Je potřeba naše potřeby nasycovat, aby se člověk cítil v pohodě. Naopak ty potřeby, které nejsou uspokojeny způsobují, že se necítíme v pohodě. V celém procesu hraje roli trvalá hladina osobní pohody, která se krátkodobými vlivy příliš nemění (Křivohlavý, 2012).

Teorie biologických základů pocitu pohody

Teorie biologických základů pocitu pohody byla vytvořena psychology za účelem zjištění, zda genetika ovlivňuje to, jestli se cítíme dobře nebo špatně. Skutečně se zjistilo, že jistý vliv na osobní pohodu genetický vklad má a může vést k tomu, aby se člověk cítil lépe. Výzkum ukázal, že vlivem může být temperament, kde extrovertní lidé zažívají vyšší míru

osobní pohody než lidé s neuroticismem. Avšak nesmí být opomenut ani fakt, že velkou roli zde hraje také náhled jedince na život a na svět kolem něj. Pokud se člověk ve svém životě zaměřuje spíše na negativní věci či události, pocítuje nižší míru wellbeingu než člověk, který je nakloněn pozitivismu a optimismu (Křivohlavý, 2012).

Někteří odborníci z oblasti wellbeingu podle Bhullar et al. (2013) tvrdí, že teorie a výzkumy v oblasti osobní pohody nedostatečně rozlišují procesy a výstupy wellbeingu. Z toho důvodu přicházejí se stanoviskem, že wellbeing je proces, který nemůžeme spojovat s výstupy osobní pohody. Mezi výstupy osobní pohody můžeme zařadit životní spokojenost, pozitivní emoce, blahobyt, fyzické zdraví apod. Abychom však k těmto výstupům došli je potřeba pracovat a zapojovat se do procesů, díky kterým těchto výstupů můžeme dosáhnout. „Jinými slovy je spokojenost odvozena od zapojení se do smysluplných aktivit (procesů), které mohou vést k zažívání osobní pohody (výstup). Procesy lze také popsat jako stav, kdy jedinci mohou vidět své schopnosti a zlepšování jejich funkčnosti může vést k pozitivním výstupům.“ (Bhullar et al., 2013, s. 13).

1.2 Osobní pohoda a věk

Osobní pohoda či wellbeing je relativně stálý a udržuje si jistou stabilitu v čase. Nicméně, i když se úroveň pohody nikterak významně nemění, můžeme v průběhu života nalézt vývojové trendy v rámci jejích složek, které se v průběhu života měnit mohou. Studie, které se přímo zaměřovaly na subjektivní wellbeing ze svých výsledků uvádějí, že v průběhu času a let dochází u mladšího jedince k vyššímu rozptylu osobní pohody než u jedince relativně staršího. Se zvyšujícím věkem dochází ke zvýšení míry životní spokojenosti a pozitivních emocí. Naopak se ukazuje, že v průběhu let dochází ke snižování vnímaných negativních emocí. Studie tento jev vysvětlují tak, že se emoce, jejich zpracování, zkušenosti a stabilita s věkem zlepšují, tím že se lidé více motivují a dosahují svých stanovených cílů. Tím pádem jsou schopni akceptovat a pracovat se svými negativními emocemi a nepodřizovat se jim na úkor svých smysluplných cílů (Blatný, 2017).

Pivarč (2022) ve své studii dále tuto myšlenku rozvíjí a doplňuje tím, že více než na dospělé jedince působí sociální faktory na dospívající. Sociální faktory, jako jsou podmínky rodiny, její zázemí či sociální status spojený se vztahy mohou dospívající jen těžko ovlivnit. K sociálním faktorům se přidružuje vliv rozhodování a zvládání obtíží. Dospívající jedinci nemají tolik možností o sobě rozhodovat jako to mají dospělí a zároveň nejsou natolik vybavení se s životními událostmi a obtíží umět popasovat. Z hlediska těchto skutečností a

průběhem vývoje dospívajících je více než potřebné se na jejich období zaměřovat hlavně v oblasti duševního zdraví. Je potřeba klást důraz na pozitivní rozvíjení a péči o duševní zdraví, včasný zásah při zjištění různých obtíží či překážek. V případě zanedbání či nízké podpory a pomoci může v průběhu let docházet k závažnějším formám obtíží a zvýšené potřebě péče. Strategie a nastavené podmínky výrazně ovlivňují dopady na jejich osobní pohodu, respektive na to, jak prožívají a hodnotí své štěstí či pocity vlastní spokojenosti.

1.3 PERMA

Pozitivní psychologie stále více usiluje o svoji výjimečnost a klade důraz na sledování a budování subjektivní osobní pohody. Pomalu upouští od sledování toho, co se nedaří a nastupuje s potřebou zaměřením se na to, co se nám daří. Pozitivní psychologie se zároveň zaměřuje na rozvoj podpory při budování silných stránek osobnosti (Kern et al., 2016).

Jedním z budovatelů pozitivní psychologie je bezesporu Martin Seligman. Pozitivní psychologie navazuje na jeho teorii autentického štěstí neboli authentic happiness. Tato teorie se zaměřuje na pojem štěstí, které se vyznačovalo měřením životní spokojenosti. Autor rozlišoval tři prvky štěstí: pozitivní emoce, zaujetí a životní smysl. Cílem Seligmanovi teorie štěstí bylo, aby se lidé cítili dobře a svůj pocit štěstí podporovali tím, že si zvolí správné životní cesty. Seligman se ve své teorii často odrážel od myšlenek amerického psychologa Maslowa (Blatný, 2017).

O několik let později svou teorii štěstí přezkoumal a pojmem, kterým se nově tato teorie začala zabývat, se stala osobní pohoda (well-being). Osobní pohoda se na rozdíl od štěstí nepovažuje za něco reálného, spíše za hypotetický koncept. Teorie osobní pohody se definuje pěti měřitelnými prvky: pozitivní emoce, zaujetí, pozitivní vztahy s druhými, smysl a cíl života a úspěch. Seligman svůj pětifaktorový model označuje jako PERMA (Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning and purpose, Accomplishment). Všech pět složek přispívá k osobní pohodě jedince (Blatný, 2017).

Z popisu osobní pohody vyplývá, že obsahuje několik prvků, které přispěly ke komplexní osobní pohodě. Každý ze zmíněných prvků by měl splňovat tyto podmínky:

1. Měl by se výrazně zaslouhat o duševní pohodu
2. Prvek má sám o sobě hodnotu, a proto se lidé o něj chtějí zaslouhat
3. Má svou definici, která je nezávislá na ostatních prvcích (Seligman, 2014).

Pozitivní emoce

Pozitivní emoce můžeme jinak pojmenovat jako příjemné životní prožitky, které hrají klíčovou roli při osobní pohodě (Seligman, 2014). Můžeme zde zahrnout to, co cítíme, naše prožitky, nadšení, radost, štěstí či životní spokojenost (Blatný, 2017). Podle Seligmana nepředstavují pozitivní emoce jen pouhý konstrukt štěstí, jsou zde totiž zahrnuty i prožitky jako je naděje, láska, soucit, hrdost nebo také vděčnost. Pokud pozitivní emoce lidé do svého života zahrnují a neodmítají je, zlepšuje se jejich osobní pohoda, myšlení a jednání, které je podpořeno jejich odolností. Mezi způsoby, jak se pravidelně dostávat do kontaktu s pozitivními emocemi, a tím budovat naši osobní pohodu, můžeme zařadit trávení času s lidmi, které máme rádi nebo věnovat se svým zálibám a činnostem, které nás baví. Můžeme zde také zařadit poslech oblíbené hudby či zamýšlení se nad tím, co se nám podařilo, za co jsme v životě vděční a co bychom dále chtěli tvořit (Madeson, 2017).

Zaujetí

Zaujetí představuje ponoření se do věcí či činností, na které se plně koncentrujeme. Zaujetí souvisí s našimi vnitřními motivy jednání. Často je právě zaujetí spojováno s pojmem „flow“. Flow neboli absolutní pohlčení činností je stav, při kterém neprobíhají žádné myšlenky a pocity (Blatný, 2017). Flow se dá jinými slovy chápat jako stav, kdy jedinec prožívá situaci v přítomnosti a je zcela soustředěný. Zmíněného stavu lze dosáhnout při správné souhře podnětů, kterými je jedinec zaujatý a zároveň se cítí v situaci silný a je schopen využít své získané dovednosti. Pokud člověk zná a je si vědom svých silných stránek osobnosti a nemá problém je naplno využívat a rozvíjet, tak má větší šanci zažít stav „flow“. Výzkumy tvrzení potvrzují a dodávají, že je větší pravděpodobností, že pokud budou jedinci více šťastní a budou zažívat méně negativních emocí, budou během svého života více využívat svých silných stránek. Existuje několik způsobů, jak navyšovat naši angažovanost. Mezi ně můžeme zařadit účast na činnostech, které nás naplňují a u kterých jsme schopni se na několik hodin zabavit. Dále je potřeba se naučit prožívat každodenní činnosti naplno nebo si najít volný čas a trávit jej v přírodě, kde jsme plně přítomni a ničím nerušení (Madeson, 2017).

Pozitivní vztahy s druhými

Podle Blatného (2017, s. 195) „pozitivní vztahy s druhými vyjadřují skutečnost, že většina pozitivních emocí, které prožíváme, se objevuje a odehrává v sociální interakci, a je tudíž sociálně a vztahově zakotvená“. Existuje jen málo věcí, které fungují sami. Většina důležitých prožitků, zážitků či zkušeností, se z odehrávají ve společnosti dalších lidí (Blatný, 2017). Vztahovou interakci prožíváme s různými lidmi napříč částí dne. Vztahy totiž

budujeme napříč partnery, přáteli, rodinou, kolegy či naší komunitou. Zásadou vztahů máme možnost zažívat pocity lásky, podpory či ocenění od našich blízkých. Sociální vazby jsou odjakživa součástí lidí a jejich komunit, u nichž bylo zjištěno, že mají pozitivní vliv na jedince v přibývajícím věku. Starší lidé mohou v podnětném prostředí zlepšovat své fyzickému zdraví a vyhnout se úbytku svých kognitivních funkcí. V průběhu celého našeho života se snažíme udržovat kladné vztahy se svými nejbližšími, díky kterým máme možnost se podělit o radostné zprávy a zážitky, svěřit se se špatnými zkušenostmi nebo si k nim přijít pro radu. To vše nám může napomáhat zvyšovat naši osobní pohodu a životní spokojenost (Madeson, 2017).

Smysl a cíl života

Smysl života se vymezuje v oblasti našich hodnot, které významně zasahují do života jedince (náboženství, politické přesvědčení, rodina apod.) (Blatný, 2017). Seligman uvádí, že je lidskou podstatou hledat svůj smysl a cíl života. Často tento stav lidé popisují jako smysl něčeho většího, než jsou oni sami. Díky smyslu života se můžeme více zaměřovat na to, co je pro nás důležité a čelit tak nástrahám života. Lidé, kteří se řídí svými osobními hodnotami a skrze ně naplňují svůj životní cíl, žijí spokojenější život, často bez různých problémů (Madeson, 2017).

Úspěch

Posledním prvkem, který podle Martina Seligmana významně přispívá k osobní pohodě je zážitek úspěchu. Úspěch pro nás může představovat skvěle podaný výkon, výborné výsledky či splnění si osobních cílů (Blatný, 2017). Dosažením úspěchu pocítíme pocit hrdosti, ze svých dosažených výsledků. Cesta za úspěchem však není vždy jednoduchá. Je úzce spjata s vytrvalostí a mírou zápalu pro danou věc. Postupně jedinec zažívá vnitřní pocit pohody, pokud je přesvědčen o svém vynaloženém úsilí a je motivován při cestě za zlepšením či dosažením úspěchu. Práce na svých vnitřních hodnotách a cílech vede k větší spokojenosti než honba za materiálními věcmi či osobní slávou. Základem budování našich úspěchů je stanovit si reálné cíle, kterých můžeme dosáhnout a být si vědomi našich minulých úspěchů a umět se za ně ocenit (Madeson, 2017).

1.4 EPOCH Measure of Adolescent Well-being

Měření EPOCH bylo vytvořeno za účelem přiblížit originální dotazník PERMA i pro nižší věkovou skupinu, konkrétně pro mládež. Měření bylo upraveno dle hledisek vývoje

mládeže. Dotazník je koncipován podle pěti pozitivních prvků, které přispívají k vyšší úrovni osobní pohody a zároveň mají podíl na ovlivnění PERMA prvků v dospělosti. Mezi tyto pozitivní prvky patří (angažovanost, vytrvalost, optimismus, propojenost a štěstí) (Kern et al., 2016).

Pod pojmem angažovanost se skrývá určité soustředění a aktivní zapojení do činností, které je doprovázeno zájem o aktivity a úkoly. Martin Seligman toto vysvětlení již dříve zahrnul do slova „flow“. Vytrvalostí se rozumí schopnost jít si za svými cíli, dokud nejsou naplněny i přes veškeré překážky, které mohou v průběhu přijít. Vytrvalost se dále pojí se svědomitostí, odvahou a nadšením plnit si dlouhodobé cíle. Optimismus je založen na víře a naději v budoucnost. Spočívá v pozitivním pohledu na svět a na okolnosti. Propojenost neboli sounáležitost pro jedince znamená uspokojivé a pozitivní vztahy s ostatními. Zároveň jsou zmíněné vztahy naplněny láskou, podporou či péčí. Štěstí je spojováno se stavem přetrvávající pozitivní nálady, která má za následek vyšší míru životní spokojenosti (Kern et al., 2016).

Dle autorů se očekává, že jednotlivé prvky angažovanosti, vytrvalosti, optimismu, propojenosti a štěstí mohou podpořit prvky PERMA modelu, fyzické zdraví a také mohou podporovat pozitivní výsledky při dosahování cílů v dospělosti. Vysoká míra angažovanosti podporuje vyšší životní spokojenost či vyšší vzdělanost. Prvek vytrvalosti může do budoucna podpořit dokončení vzdělání, setrvání v zaměstnání nebo v partnerských a manželských svazcích. Vyšší míra optimismu může být kladně propojena se spokojeností, snadnějším zvládnutím obtížných situací či nižší míry možných psychických problémů apod. Dosažení sociální propojenosti může v budoucnu přispívat k větší osobní pohodě a dosažené pocity štěstí k pozitivnímu sebehodnocení, odklonu od rizikového chování (Kern et al., 2016).

První kapitola se zabývala wellbeingem napříč několika definicemi od různých autorů. Následně poskytla podrobný rozbor teoretických konceptů, mezi které patřilo rozdělení na psychologickou a sociální dimenzi nebo na subjektivní a psychologickou pohodu. Dále nám kapitola odkryla čtyři nejnovější teorie osobní pohody. Plynule navázala na osobní pohodu autora Martina Seligmana a jeho model PERMA. Bylo představeno pět základních prvků PERMA modelu, mezi které patří pozitivní emoce, zaujetí, pozitivní vztahy s druhými, smysl a cíl života a úspěch. První kapitola byla zakončena teorií k měření s názvem EPOCH Measure of Adolescent Well-being.

2 WELLBEING U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH

Pojem wellbeing se během několika let dostal do povědomí v řadě různých a odlišných prostředí, zejména v oblasti zdravotnictví a zaměstnání. Nicméně se stále více wellbeing zaobírá školství, které se zaměřuje převážně na děti a mládež. Prostým důvodem jsou stále se zvyšující potřeby duševního a emocionálního zdraví dětí nebo zvyšující se výskyt případů šikany či jakýkoliv problémů ve školách. Děti a mladí lidé jsou méně spokojeni se svými životy, jsou nešťastní a vykazují nízké kvality života, spojené s jejich nedostačující osobní pohodou (Watson et al., 2012).

Wellbeing je vnímán a veřejností uznáván jako stav, při kterém si je člověk plně vědom svých schopností, dokáže se vyrovnat s životním stresem, je produktivní a aktivně se ve svém okolí zapojuje (Opatruj se – duševní zdraví).

Celkové zaměření wellbeingu je směřováno na oblast rozvoje potenciálu a prosperity jedince. Při zaměření na děti a mládež se cílí na oblasti využití potenciálu, zvýšení odolnosti, kontroly nad svými rozhodnutími, zvládání výzev a rozvíjení možností zapojení se do sociálního, ekonomického či kulturního rozvoje své země. Wellbeing se proto dá chápat ve dvou dimenzích, jednat je to osobní pocit pohody jedince, ale také schopnost začlenit se a fungovat ve společnosti, do které bude nějakým způsobem přispívat (Novotná. 2022).

Důležité je zmínit, proč by se školská zařízení měla wellbeingem žáků zabývat. Z několika výzkumů či šetření vyplývá, že se u nás vyskytuje část žáků i pedagogů, kteří se ve škole necítí dobře. Tyto pocity mají neblahé důsledky na oblast učení, které mohou omezit nebo zcela znemožnit vzdělávání dětí. Tím, že žáci pociťují pocity strachu či úzkosti z problémů v třídním kolektivu nebo se vzděláváním, nejsou schopni dosáhnout celkové spokojenosti s vlastním životem. Zmíněné problémy se však netýkají jen žáků, ale pociťují je i pedagogové. Pokud je učitel ohrožen nebo trpí syndromem vyhoření, nemá často dostatečnou kapacitu na to, aby se snažil naplňovat vzdělávací potřeby svých žáků. Proto je žádoucí se zabývat nejen wellbeingem žáků, ale také učitelů, protože pokud nemá pedagog sám své potřeby naplněny, nemůže je dále nasycovat ani svým svěřencům (Srb et al., 2021).

Dětství a dospívání je pro mnohého jedince kritickým obdobím, při kterém potřebují podporu. Z hlediska množství stráveného času ve škole v období dětství a dospívání je důležité, aby se škola zaměřila na podporu studentů. Žáky je důležité vést ke zdravému životnímu stylu či možnosti porozumění dopadů jejich rozhodnutí na jejich osobní pohodu či celkové zdraví. Studenti by měli mít možnost se rozvíjet v oblasti sociální a emoční, které podpoří budování

odolnosti a vytváření si zdravých vzorů, kterými se budou moci po zbytek života řídit. Školy by měly poskytovat možnost předávat žákům potřebné informace při jejich volbách nebo rozhodnutích, kterým mohou čelit. Jedná se například o informace týkající se kritického myšlení, reklam, sociálních médií, rozdílných kultur a jejich hodnot apod. Je prokázáno, že existuje souvislost mezi osobní pohodou a dosaženými akademickými výsledky, což znamená, že míra pohody ovlivňuje dosažený úspěch. Je proto potřeba žákům dopřát podporu, kvalitní a podnětné prostředí, fyzickou aktivitu, pevné vztahy založené na emocích, aby se cítili dobře, mohli se soustředit, získávat nové nápady, způsoby myšlení a díky tomu zažívali úspěchy (Improving well-being at school).

2.1 Faktory ovlivňující wellbeing žáků ve škole

Pod pojmem škola si často vybavíme pouhé zařízení, kde se děti učí, získávají informace nebo se učí různým dovednostem. Neuvědomujeme si však, že se zde každý den učí, jak se stát odolnými i přes nepříznivé situace, zapojují se mezi lidi kolem sebe a často se snaží motivovat k dosahování vyšších cílů v budoucnosti. Škola pro děti představuje jedno z prvních míst, kde se zahajují počátky soužití ve společnosti, díky kterým se učí si nastavovat správné vzorce chování a vytvářet postoje a názory. Jinak řečeno to, co se odehrává ve škole, je klíčem k pochopení stavu fyzického a psychického zdraví žáka. Můžeme zjistit, jak je šťastný, zda je se svým životem spokojený nebo jaké má vize a předpoklady do budoucna (PISA, 2015).

Mezi faktory, které mohou pozitivně či negativně ovlivnit wellbeing žáků můžeme zařadit školní výkon. Ten se v praxi týká zvládnutí testů, zkoušek a domácích úkolů, ze kterých mohou pramenit špatné známky nebo stres. Školní výkon je z části ovlivněn pocitem sounáležitosti ve školní komunitě. Pokud se cítí žák přijímán jak ze strany žáků, tak ze strany učitelů, často je naplněn větší mírou motivace ve škole, která napomáhá dosahování lepších studijních výsledků. V tomto ohledu může významně pomoci učitel, který má možnost poskytnout podporu, zájem či pomoc v oblasti hledání žakových silných a slabých stránek (PISA, 2015).

Pozitivní vztahy napříč našim životem nám napomáhají k vyšší odolnosti a osobní pohodě. Vztahy s vrstevníky a učiteli jsou hodnoceny studenty jako nejdůležitější složkou pro šťastný a spokojený život. Potřeby žáků jsou dostatečně naplňovány, pokud jsou součástí komunity, která jim dopřeje respekt, porozumění a míru podpory. Podporující školní komunita a

prostředí může být velkým přínosem zvláště pro žáky se sociálně znevýhodněného prostředí pro žáky, kteří jsou přistěhovalci nebo jsou z jiných menšinových skupin (PISA, 2015).

Velkým vlivem na míru osobní pohody žáka je podpora v rodinném prostředí. Pokud rodiče tráví čas s dětmi povídáním o jejich dni, jak se jim dařilo nebo naopak se baví o tom, co se jim nepovedlo, zvyšují tím jejich vnímanou míru spokojenosti a osobní pohody. Jestliže se rodiče o studium svého dítěte zajímají a podporují jej, aby se nevzdávalo, zvyšují mu motivaci se neustále se vzdělávat. Celková podpora žáka závisí na celkovém zapojení jeho rodičů do školního procesu (PISA, 2015).

Jelikož se část trávení volného času dětí a dospívajících přesunula do oblasti internetu a sociálních sítí, je potřeba se zaměřovat také na způsoby trávení volného času žáků. U části studentů se objevuje nadměrné užívání internetu, které může mít za následek nižší míru osobní pohody a pokles angažovanosti při studiu ve škole. Vyšší míra potřeby trávit čas na sociálních sítích zvyšuje rizikové chování jako například kyberšikanu, formy obtěžování či sdílení svých soukromých informací (PISA, 2015).

2.2 Podpora wellbeingu ve škole

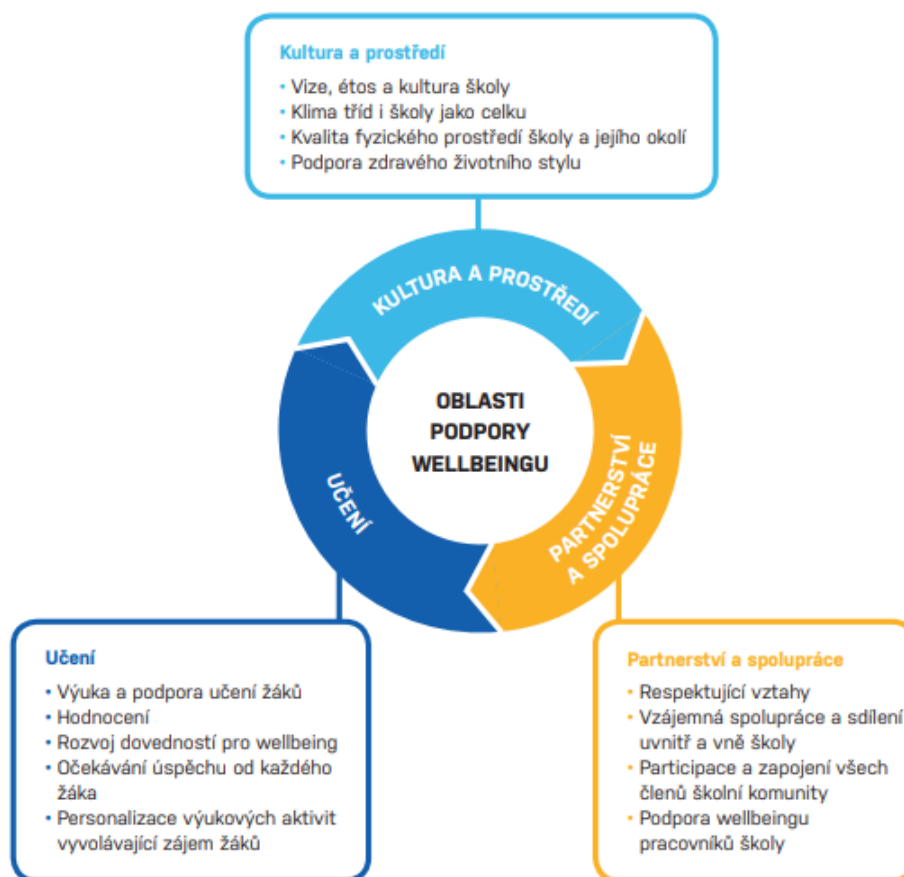
Ve školním prostředí se dá wellbeing podporovat vícero způsoby. Podpora wellbeingu může být poskytována v oblasti prostředí, sociálního a emočního učení nebo jako prevence možných problémů. Může se zaměřovat na intervenci, zkvalitnění výuky nebo zdravotní péči (Novotná, 2022).

Systémová podpora wellbeingu ve vzdělávání by se měla zakládat na několika principech mezi, která patří: systémový přístup, respekt k jednotlivci, aktivní zapojení, očekávání úspěchu, partnerství a spolupráce, zajištění bezpečí a opatření založená na důkazech. Systémový přístup je jedním z hlavních faktorů a zakládá se na propojení všech úrovní od ministerstev, ČŠI, NPI atd. až po jednotlivé školy. Ve školách je potřeba se dále zaměřovat na individuální přístup a podporu jednotlivým žákům. V praxi to znamená zjišťovat a následně brát ohledy na přání či preference žáků, které by měly podporovat osobnost žáka a jeho rozvoj dovedností a schopností. Aktivní zapojení se uskutečňuje v rámci centrální, krajské i regionální úrovní. Zapojení se týká také žáků či rodičů do činností školy. Dalším stupněm podpory wellbeingu na školách, by mělo být očekávání dosažení úspěchů u všech žáků. Pokud chceme naplnit očekávání, je potřeba žáky motivovat různými způsoby a metodami, díky kterým mohou dosahovat svého maximálního úsilí. Pedagogové by neměli odsuzovat chybu, ale spíše k ní přistupovat jako k motivaci ke zlepšení. Dlouhodobě se

osvědčuje spolupráce pedagogického sboru v různých úkonech při vzdělávání žáků. Efektivitu práce zvyšuje podpora žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Neodmyslitelnou součástí těchto procesů je respekt k práci a lidem, jak v běžných, tak i v krizových situacích. Ve školách by se mělo cíleně dbát na udržování a zlepšování školního klimata, kterého dosahujeme díky participaci žáků a ostatních aktérů vzdělávání. Posledním pilířem systémové podpory je zajištění bezpečí žáků a zaměstnanců jednotlivých školských zařízení. Je potřeba dbát na fyzické a psychické bezpečí všech zúčastněných. Veškerá opatření, metody nebo podpora by měla být ověřována pomocí výzkumů či studií o jejich účinnosti. S tím souvisí plánování budoucích aktivit v návaznosti na minulá zjištění a také poskytování univerzálních řešení pro ostatní školy (Srb et al., 2021).

“Krizy, kterými posledních několik let procházíme, kladou vysoké nároky na schopnosti zvládnutí stresu a adaptace na změnu. I o tom podpora wellbeingu ve školách je - pomáhá dětem zvládat náročné situace a rozvíjet důležité životní dovednosti, díky kterým mohou o své fyzické i duševní zdraví aktivně pečovat,” vysvětluje Lenka Felcmanová, která je předsedkyní České společnosti pro inkluzivní vzdělávání a navíc je velice aktivní v pracovní skupině Wellbeing v Partnerství pro vzdělávání 2030+ (SKAV: Wellbeing ve škole, 2022).

K podpoře wellbeingu je důležité se dále zaměřit na oblasti kultury a prostředí, učení a také na partnerství a spolupráci.



Obrázek 2 Oblasti podpory wellbeingu

Kultura a prostředí

Zásadní prvkem naplnění kvalitní podpory kultury a prostředí je stanovení si vize školy a formy nebo způsoby jejího postupného naplňování, na kterém se podílí všichni účastníci školského zařízení. Vedení školy na sebe bere zodpovědnost k zajištění podpory wellbeingu pro všechny členy školní komunity. Forma podpory spočívá v zajištění kompetentních pracovníků (např. školní psycholog, speciální pedagog, sociální pedagog apod.), uskutečňování ověřených programů za účelem primární prevence, podpory pozitivního klimata a udržování vzájemných vztahů. Veškerá činnost, v rámci posílení wellbeingu na škole, se zakládá na respektu a vstřícnosti ke všem, bez ohledu na různé odlišnosti zúčastněných. Škola žákům umožňuje a případně zprostředkovává fyzické aktivity, vhodné vnitřní i venkovní prostředí, podporuje zdravý životní styl (např. formou zdravého stravování) a zároveň dbá na dodržení bezpečného prostoru pro všechny členy školního systému. Vedení školy umožňuje všem členům a jejich rodinám podílet se na zlepšování kvality vzdělávání a školního prostředí (Srb et al., 2021).

Učení

V rámci podpory učení se školská zařízení zaměřují na využívání kvalitních metod a postupů, které jsou zaměřené na spolupráci žáků, jejich hodnocení a sebehodnocení. Zaměřují se na možnost plné účasti všech žáků při procesu učení, při kterém zažívají své úspěchy. Aby proces učení mohl takto probíhat, je potřeba zajistit podporu pedagogům, kteří mají možnost rozvíjet se a získávat nové inovativní informace a dovednosti do jejich praxe. Pedagogové se dále snaží o pravidelné začleňování wellbeingu do různých předmětů a oblastí výuky. Cíleně se zaměřují na rozvoj sociálních a emočních dovedností u svých žáků a podporují u nich radost z učení a individuálních pokroků. Škola, v průběhu žákova studia, podporuje rozvoj jeho talentu, který může být nápomocen při směřování k přechodu na vyšší stupeň vzdělání (Srb et al., 2021).

Partnerství a spolupráce

V oblasti partnerství a spolupráce se školská zařízení a jeho pracovníci snaží o jednání s respektem, otevřeností a nasloucháním. Škola podporuje interakce, vztahy a spolupráci mezi všemi zúčastněnými. Snaží se o zapojení rodičů dětí a jejich participaci při různém plánování a realizaci školních aktivit. Školská zařízení se při rozvoji wellbeingu v oblasti partnerství a spolupráce často inspiroují u ostatních škol a zařízení s dobrou praxí (Srb et al., 2021).

Bohužel se v praxi stává, že se zavádění wellbeingu setkává s překážkami či různými riziky. Častým problémem je nepřijetí z důvodu nepochopení významu wellbeingu. Tento problém se může týkat jak pracovníků školy, tak rodičů žáků. Tito účastníci nejsou dostatečně obeznámeni s významem wellbeingu pro vzdělávání, kvalitu výuky nebo dosažení výsledků. V praxi to nemusí být úplně odmítavý postoj, avšak je podpora wellbeingu často přesunuta do zbývajícímu času výuky, jelikož u nás stále převládá přesvědčení, že vzdělávání je převážně o rozumovém rozvoji jedince a jeho osobnosti. Formalismus se dá chápat jako naplnění wellbeingu jen v rámci formalit, jelikož jej aktéři účastníci procesu vzdělávání berou jen jako nezbytné zavedení trendu. Nejsou si jistí jeho významem a berou jej jen jako nařízení z vyšších pozic, tudíž wellbeing ve své praxi více nenaplnují. Dalším rizikem může být nedostatečná příprava na zavedení opatření. Jedná se například o nedostatečné zkušenosti s prací na pozitivním klimatu školy, nefunkční spolupráce apod. Problémem či rizikem mohou být rozpory v názorech jednotlivých pedagogů na wellbeing. Pokud pedagog není sám v pohodě, nemůže tyto dovednosti a zkušenosti přenášet na své svěřence při

vzdělávání. Kamenem úrazu může být předčasné zavedení podpory wellbeingu či rychlá příprava bez promyšlení (Srb et al., 2021).

2.3 Výzkumy wellbeingu v zahraničí a v ČR

Z mezinárodních i národních výzkumů vyplývá, že potřeba zabývat se wellbeingem neustále narůstá. Výzkumy zaměřené na wellbeing se soustředí na wellbeing ve školách, vztahy mezi žáky či pedagogy nebo se zaměřují na školní výsledky. Mnohé výzkumy tak obohacují společnost o informace, které přinášejí monitoring wellbeingu na školách, uvádí faktory, které wellbeing ovlivňují nebo nabízí případné možnosti, strategie nebo přístupy, které pozitivně přispívají ke zvýšení pocíťované míry wellbeingu.

Jedním z nejznámějších výzkumných šetření je PISA. Ve výzkumu PISA 2015 se ukázalo, že přibližně 12 % dětí, které se výzkumu účastnily, uvedly, že nejsou se svým životem spokojeni. Z dalších zjištění vyplývalo, že školní výkony sice na osobní pohodu žáků nemají značný vliv, avšak jsou nejsilnějšími zdroji vzniku a průběhu stresu u žáků. Výzkum směřoval také na oblast vztahů ve třídě a wellbeingu žáků. Bylo zjištěno, že se v mnoha zemích objevuje jak verbální, tak psychická forma šikany. V praxi to znamená, že se v jedné třídě často vyskytují 2 žáci, kterým se někdo vícekrát do měsíce z nějakých důvodů posmívá. V této oblasti uvedlo 25 % českých žáků, že mají určitou zkušenost se šikanou. Nemusí se to však týkat pouze šikany, jelikož kolem 42 % žáků uvedlo, že se ve své třídě cítí mezi ostatními jako outsideri. Tyto situace zapříčiňují pocity nespokojenosti oproti těm, kteří se necítí být z kolektivu jakýmkoliv způsobem vyčlenění (Výsledky wellbeing, 2017). Pokud bychom výsledky PISA 2015 a 2018 vztáhly na Českou republiku, tak z výzkumů vyplývá, že 7 % žáků se většinu času cítí smutně a 18 % dětí uvedlo, že se necítí být spokojený se svým životem. Výzkumy se zaměřovali na oblast pocitů úzkosti, kde čeští žáci ve 40 % případů odpověděli, že cítí úzkost před písemnou prací, i když se na ni připravovali. Úzkost se zesilovala při zkoušení, známkování nebo při nízkém očekávání učitele (Srb et al., 2021).

Další zajímavou studií je School wellbeing among children in grades 1-10 neboli školní pohoda dětí od 1. po 10. třídu. Výzkum měl za cíl zjistit jak faktory, u nichž se předpokládá že podporují nebo nepříznivě ovlivňují wellbeing, souvisejí s vlastním hodnocením pohody žáků ve škole. Data přinesla zajímavé výsledky. Výsledky ukázaly, že kolem 92 % žáků uvedlo, že vnímá svoji školní pohodu jako dobrou nebo velmi dobrou. Zbytek dotazovaných, tedy 8 % žáků se vyjádřilo, že vnímají svůj wellbeing ve škole jako špatný či ne tak dobrý. Výsledky, které se zabývaly vlivem faktorů na wellbeing žáků, ukázaly, že na posílení školní

pohody měl vliv převážně faktor s názvem radost ze školní práce a potřebná pomoc od učitele. Naopak negativně na školní pohodu působil faktor problémy ve vyučování a o přestávkách (Løhre et al., 2010).

Společnost The Children's Society je známá tím, že se zabývá tvorbou výzkumů s názvem The Good Childhood Report. Již dvanáct let provádí výroční zprávy o wellbeingu dětí. V roce 2010 společnost vypracovala Index dobrého dětství, který každý rok měří životní spokojenost dětí ve věku od 10 do 17 let. Průzkum v roce 2023 vyplnilo téměř 46 000 dětí a jejich výsledky přinesly zajímavá data. Celkovou nízkou míru osobní pohody uvádělo 10 % dětí. Spokojenost dětí se pojila převážně s rodinou a nespokojenost často pramenila ze školy. Nespokojenost se školou se vyskytovala nejčastěji u dětí ve věku 15 let (The Good Childhood Report, 2023).

Jedním ze známějších českých výzkumů je od Jakuba Pivarče (2022), který nese název Osobní pohoda dětí a dospívajících: psychosociální koreláty štěstí a životní spokojenosti. Výzkum se zaměřoval na to, zda se liší míra prožívaného štěstí a životní spokojenosti u dětí a dospívajících ve věku 10 až 18 let a na analýzu několika faktorů ve vztahu s afektivní a kognitivní oblastí osobní pohody. Respondenti, kteří uváděli, že jsou cholerici nebo melancholici, neměli dostatek potřeby přijetí v rodině nebo zažili dospívání v neúplné rodině, měli ve výsledcích šetření nižší míru štěstí a celkové životní spokojenosti. Nejvyšší pocity štěstí a spokojenosti zažívali respondenti, kteří se nacházeli v časně adolescenci, tedy ve věku 10-13 let a nejnižší pocity štěstí a spokojenosti uváděli respondenti ve věku 17 a 18 let (Pivarč, 2022).

Druhá kapitola se zaměřovala na pojem wellbeing, který byl specifikovaný na děti a dospívající. V první část kapitoly pojednávala o význam a zvýšené potřebě wellbeingu ve školských zařízeních. Následně se zabývala příznivě a nepříznivě ovlivňujícími faktory na wellbeing dětí a žáků. Plynule na to, nám navazovala podpora wellbeingu ve školách a její metody a formy naplnění. Celá druhá kapitola byla zakončena výzkumy wellbeingu ze zahraničí a České republiky a jejich zjištění a závěry napříč všemi oblastmi wellbeingu.

3 TŘÍDNÍ KOLEKTIV

Člověk je od nepaměti sociální bytostí, která přijde na svět mezi ostatní lidi. Zpočátku je však pouhým individuem, který se stává osobností díky času a získaným zkušenostem. Jedním z prvních činitelů se pro jedince stává fyzické a sociální prostředí. Člověk se za svůj život setká s různými druhy prostředí, v podstatě na třech úrovních. Jedním z těchto prostředí je mikroprostředí, které nám umožňuje kontakty s rodinou, přáteli, pracovním místem, se školní třídou, učiteli, spolužáky nebo vrstevníky. Interakce v tomto prostředí se vyskytují v nejvyšší intenzitě, frekvenci a délce (Lašek, 2007).

Mikrosociální prostředí poskytuje jedinci na začátku jeho života základní potřeby, a to převážně v prostředí své rodiny, na které je závislý. Rodina jedinci poskytuje potřebné zázemí, kde má možnost navazovat vztahové vazby, emočně a sociálně se vyvíjet, tvořit si svůj sebeobraz nebo prožívat různé zkušenosti. Pokud je rodina fungujícího charakteru, stává se dítě centrem veškerého dění, zájmů, ideálů, ale zároveň i obav. Rodina je dítěti schopná nabídnout ochranu, vytvoření emočních vazeb nebo poskytnutí možnosti seberealizace. Po několika letech, kdy na dítě působí převážně jen rodina, se do dění dostává škola. Dítě získává vstupem do školy novou formu osobního soukromí, vytváří si vlastní svět, který je zcela bez rodičů a sám si rozhoduje kolik informací z něj pustí do světa. Dítě se postupně sžívá se svou získanou rolí, tedy rolí žáka. Novou zkušeností, se kterou se dítě setkává, je nová autorita - učitel, která přichází společně s příchodem do školy. Postupem času se dostává do složitějších sociálních vazeb, díky pravidelnému navštěvování školní třídy (Lašek, 2007).

Školní třída je definována jako skupina dětí či dospívajících, která je heterogenní, tudíž není identická. Třídní kolektiv představuje nesourodou skupinu žáků s různým složením, skupinovou atmosférou a specifickým klimatem třídy, který může vyvolat jak pozitivní, tak negativní pocity jednotlivým žákům nebo vyučujícím (Ženatová, 2018). Podle Brauna (2014, s. 97) je třídní kolektiv „dětská sociální skupina, která se vyznačuje vnitřní strukturou a hierarchií a také dynamikou. Jsou v ní děti přibližně stejného věku, rostou a vyvíjejí se. V sociální organizaci školy má třída centrální postavení.“

Podle Mareše a Ježka (2012, s. 6) má škola plnit pět komplementárních úkolů: „Děti, které do ní přicházejí, má: naučit předepsanému učivu; vychovávat, aby se staly kvalitními lidmi; socializovat, aby mohly bez překážek vstoupit do společenského života; naučit je, jak se učit, aby se samy mohly učit po celý život; a naučit je samostatnosti, aby dokázaly postupně

přebírat odpovědnost za svůj život do vlastních rukou.“ Avšak zmínění autoři dále upozorňují, „... většina školních vzdělávacích aktivit se odehrává ve třídě“, která je: „...relativně stabilním společenstvím žáků...“

Třidu lze chápat jako útvar s jedinečnými znaky, který podléhá zákonům a pravidlům sociální skupiny. Školní třída se specifikuje jako sociální skupina, která má svou dynamiku vývoje, kdy vzniká, rozvíjí se, udržuje svou dostatečnou úroveň nebo se naopak její vývoj zastavil a začíná se rozpadat či úplně zanikne. Chování jednotlivých členů je provázáno a významně ovlivňováno celou skupinou (Hrabal, 2003).

Školní třída se vyznačuje několika specifiky. Do třídy žák poprvé vstupuje na základě povinnosti být součástí určitého kolektivu. Třída má v průběhu času svá vývojová hlediska. Svůj význam zde má měnící se věk dětí, neustále se proměňující vztahy či interakce mezi jednotlivými členy. Třída je díky svému účelu důležitým socializačním činitelem, který na dítě působí několik let. Žák si skrze školu může, ale i nemusí naplňovat své sociální potřeby. Důležitým specifikem je to, že ve třídě je zastoupená pravidelná a častá přítomnost pedagoga (Ženatová, 2018).

Třidu můžeme konkrétně specifikovat jako malou sociální skupinu, která naplňuje prvky rozpětí do 30 osob nebo možnost zachování přímé komunikace mezi jejími členy. Do kolektivu jedinci přináší své minulé zkušenosti ze různorodých vztahů, své životní příběhy apod. Tímto se vytváří vnitřní struktura skupiny, kde se tvoří vztahová síť a hierarchie (Ženatová, 2018).

Struktura třídy vzniká uspořádáním pozic jednotlivých žáků ve třídě, které je provázáno vzájemnými vztahy mezi nimi. Od počátku vytvoření skupiny se tvoří pozice a sociální role. Pozice se dá chápat jako místo, které žák ve skupině obsadil. S pozicí ve třídě se pojí sociální role, která se projevuje tím, jak se jedinec chová a podle toho je zařazen na určité místo v jejich třídní hierarchii. O postavení žáka ve třídě rozhoduje celá skupina podle jeho chování, sympatií a uznání. Poté je žák skupinou buď přijat nebo odmítnut. Ke každé skupině se pojí její normy, které si v průběhu času sama vytvoří a stanoví. Normy se dají chápat jako systém pravidel, které se řídí vnitřními hodnotami a cíli skupiny (Kašpárková, 2009).

3.1 Potřeby žáka a třídy

Od počátku vytvoření sociální skupiny se profilují její vnitřní skupinové normy. V začátcích se vyvářejí role jednotlivých příznivců, pro nás žáků ve školní třídě, kteří si tvoří či přijímají

své pozice. Jednotlivé pozice jsou velice podstatné pro další chod celé skupiny. Daná skupina se vyznačuje specifickou sociální konformitou, která je tvořena přijímáním norem, které vznikají na základě shody mezi všemi členy skupiny. V častých případech se stává, že ve skupině se vytvoří několik dalších podskupin, které se mohou vyznačovat společnými zájmy a koníčky, stejným pohlavím nebo je mohou spojoval podobné akademické výsledky. To, že je jedinec součástí skupiny, mu dodává pocity bezpečí, přijetí, možnost sdílet a dostávat pochopení. Pocit, že k někomu patřím nebo jsem něčeho součástí, je jednou z nevýznamnějších lidských potřeb. Jsou však případy a situace, kdy se stane, že pod potřebou být ve skupině členem, měníme své názory a postoje, se kterými nejsme ve skutečnosti plně ztotožnění (Friedlová et al., 2012).

Autorka Ženatová (2018) souhlasí a tvrdí, že důležitým aspektem je to, že jednotlivci se ve skupině ve většině případů chovají jinak, než pokud jsou někde sami. Ovlivňuje je síla skupiny, která dokáže jedincovo chování dostatečně měnit. Skupina může ovlivňovat změny v motivech, postojích či procesech jedince. Žák se pod touto silou mění, za účelem zapadnutí do skupiny, kde bude díky tomu uznáván a přijímán. Z praxe pedagogičtí pracovníci uvádějí, že mají ve své třídě žáky, kteří na sebe poutají pozornost, jsou rušiví, hluční a jednají často v opozici proti autoritě, avšak při kontaktu v soukromí nebo mezi čtyřma očima se chovají příjemně a je s nimi skvělá domluva.

Ve skupinkách se členové nachází v různých pozicích, např. mezi oblíbenými členy. Jsou jimi často děti, které mají ostatní rády, poskytují svůj názor a jsou důvěrnými kamarády. Jsou to žáci s dobrými studijními výsledky, kteří mají schopnosti vyřešit problémy a díky tomu se mohou stát vůdci skupiny. Opakem členství v nějaké skupině je situace, kdy se žák nebo žáci nachází mimo kolektiv. Tito jedinci se setkávají s odmítáním od členů skupin (Friedlová et al., 2012).

Maslowova pyramida potřeb je dobrým návodem pro podporu a naplnění potřeb žáků ve školním prostředí. Naplněné potřeby přispívají ke kvalitnějšímu učení a chování v souladu se společenskými očekáváními. Nasycení jednotlivých oblastí poskytuje značnou podporu pro další potřeby. Dlouhodobé opomíjení potřeb jednotlivců může vést ke špatnému fungování v profesním i osobním životě (Partnerství pro vzdělávání 2030+).



Obrázek 3 Maslowova pyramida potřeb

Fyziologické potřeby

Potřeba fyziologická se vztahuje k pravidelnému pitnému režimu a vyvážené stravě, dále pak je potřeba umožnit ve třídách pravidelné větrání či v chladnějších měsících možnost topení. Každý účastník výuky by měl mít svůj dostatečný prostor či možnost si dojít v průběhu hodiny na toaletu. Žáci by měli mít zajištěnou pravidelnou pohybovou aktivitu (Partnerství pro vzdělávání 2030+).

Bezpečí a jistota

Další patro v Maslowově pyramidě tvoří potřeba bezpečí a jistoty, která pro žáky znamená společné utváření pravidel chování a jejich dodržování, stanovený program, pokyny a postupy ve výuce, střídání činností nebo možnost pracovat na individuální a aktuální úrovni žáků. Důležitým aspektem je zajištění bezpečného prostředí, na kterém se žáci podílí. Je jim umožněno využívat místnosti, které slouží ke zklidnění a relaxaci, kde mají čas jen pro sebe (Partnerství pro vzdělávání 2030+).

Sounáležitost a láska

Jelikož se žák nachází v sociální skupině neboli školní třídě, je důležité se zaměřovat na budování respektujících vztahů a třídní soudržnosti. Forem podpory těchto oblastí je mnoho od zavedení osobnostní a sociální výchovy, přes vedení třídnických hodin zaměřených na nenásilnou komunikaci, emoce či kooperaci, po realizaci třídních adaptačních pobytů (Partnerství pro vzdělávání 2030+).

Uznání a sebeúcta

Potřeba uznání je naplňována hned několika formami podpory jako např. pochvalou a oceněním, pocitem důležitosti a sebeúcty nebo posilováním sebevědomí žáka. Je potřeba od žáka očekávat nějakou formu úspěchu, chválit jej nebo využívat pozitivní zpětnou vazbu. Pedagog by měl dávat prostor vyniknout žakově talentu, nezapomínat oceňovat a

využívat silných stránek žáka, kterým přizpůsobí možné a dosažitelné cíle (Partnerství pro vzdělávání 2030+).

Seberealizace

Potřeba seberealizace je úzce propojena s ostatními potřebami z pyramidy potřeb, tzn. že nemůže být zcela naplněna, pokud nejsou naplněny i potřeby ostatní. Snaha o naplnění potřeby seberealizace ve škole, se může uskutečňovat formou podpory při učení, hledání talentů a následné rozvíjení nebo využívání metod, které podporují žáka být aktivní, aktivně se účastnit výuky a spolupracovat s ostatními (Partnerství pro vzdělávání 2030+).

Vzhledem k tomu, že jedinci musí často pracovat jako celá třída, je důležité se zabývat i potřebami třídy. Mezi potřeby třídy jako skupiny patří potřeba bezpečí, soudržnosti, uznání a komunikace.

Potřeba bezpečí

Potřebu bezpečí ve třídě zajišťují správně nastavená pravidla a sankce za jejich porušení, na jejichž vzniku se spolupodílejí žáci i učitelé. Vytvořená pravidla třídy jsou pro její účastníky závazná a zajišťují to, aby třída dokázala ve všech směrech fungovat (Ženatová, 2018).

Potřeba soudržnosti

Důležitým faktorem pro správný chod třídy je také potřeba soudržnosti neboli potřeba koheze. Potřeba soudržnosti se vyvíjí postupně se třídou a souvisí se schopností spolupráce, solidaritou a společnými hodnotami třídy. Posilováním soudržnosti třídy vytváříme nesoutěživé prostředí, které se vyznačuje schopností kooperace jejich účastníků (Ženatová, 2018).

Potřeba uznání

Další významnou potřebou je uznání. Pod potřebou uznání si můžeme představit příznivý pohled a názor učitele na jeho třídu. Pokud není třída učitelem takto vnímána, může mít jednotlivec nebo skupina žáků pocit, že nechce být se třídou spojován kvůli její pověsti. Pokud se pověst třídy nikterak nezlepší, začnou se v ní žáci vzhlížet či oceňovat, a nakonec ji přijmou za možnou variantu. Proto není přínosné žáky sytit jen jejich problémy, ale je potřeba si najít situace, za které je může učitel ocenit jako celou třídu (Ženatová, 2018).

Potřeba komunikace

Poslední, avšak neméně významnou je potřeba komunikace. Při naplnění komunikační potřeby a možností vyjádřit se, dochází k uvolnění napětí. Pokud je prostor pro komunikaci zavedeným pravidlem podporuje potřebu jistoty a také bezpečí. Nenasycením potřeb třídy vzniká frustrace, která významně narušuje celou dynamiku třídy. Třída z pohledu učitele nemá zájem spolupracovat, vyznačuje se rušivým a opozičním chováním nebo se zde vyskytují problémy mezi žáky navzájem (Ženatová, 2018).

3.2 Práce s třídním kolektivem

Možnosti práce se třídou se mohou odvíjet od nasycování jejich potřeb. Ideálním prostorem pro uskutečňování a naplňování potřeb jsou třídnické hodiny, kde mají žáci prostor pro komunikaci, mohou se prezentovat jako jednotlivci i jako skupina. Tyto hodiny mohou dát žákům prostor vyjádřit se, podělit se s ostatními o to, co je trápí nebo co momentálně prožívají (Ženatová, 2018).

Třídnické hodiny poskytují prostor pro pravidelnou práci, která žákům přináší pocit jistoty. Zavedení těchto hodin je proces delšího rázu, avšak pokud se podaří a hodiny se konají pravidelně, často je třída přijme a aktivně spolupracuje. Třídnické hodiny je potřeba vést dle potřeb žáků a nechat je aktivně pracovat. Témata mohou být různorodá. Obsah hodin se může zaměřovat na seznamování, vzájemné vztahy, podporu spolupráce, tvorbu pravidel nebo se mohou řešit aktuální problémy či konflikty (Friedlová et al., 2012).

Je to optimální prostor na rozvíjení komunikační dovedností, které jsou potřebné pro schopnost naslouchat druhým a učit se sdělovat, co se žákům líbí a nelíbí. Třídnické hodiny podporují vzájemné ocenění, asertivní jednání nebo respektování nastavených pravidel (Ženatová, 2018).

Třídnické hodiny by měly na úvod začít rozehřívací aktivitou, která by měla žáky pozitivně naladit na celý průběh. Poté následuje stěžejní část, která se věnuje zmíněnému tématu hodiny. Na závěr by měl být tento čas shrnutý a zakončený nějakou formou reflexe nebo zpětné vazby. Vhodnými způsoby práce jsou sezení v kruhu, práce zaměřená na spolupráci ve dvojicích nebo skupinách a diskuze na určitá témata (Friedlová et al., 2012).

Celou teoretickou část nám zakončila kapitola s názvem třídní kolektiv. Pomocí několika autorů a jejich definic bylo nalezeno několik specifík a významů pro třídní kolektiv. Jako důležité body byly uvedeny potřeby dětí a žáků podle Abrahama Maslowa a také potřeby

celé třídy. Celá závěrečná kapitola byla zakončena prací se školní třídou, aby byla pokryta celá teorii k našemu následujícímu smíšenému výzkumu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Teoretická část se zabývala pojmem wellbeing a jeho teoretickými koncepty napříč několika autorů. Druhá kapitola volně navazovala na wellbeing modelem PERMA od amerického autora Martina Seligmana. V této kapitole byly podrobně vysvětleny jednotlivé prvky modelu PERMA. Třetí a poslední kapitola teoretické části se zabývala třídním kolektivem jako sociální skupinou, jeho prvky, potřebami žáka a třídy nebo možnostmi práce se třídou.

Praktická část se zabývá pocíťovanou mírou subjektivního wellbeingu žáků v rámci třídního kolektivu. Následně je dán prostor pro porozumění či pochopení situací a zkušeností, které působí na wellbeing žáků ve školní třídě. V závěru výzkumu bude možnost nahlédnout do interpretace získaných a analyzovaných dat a následně bude dán prostor pro konečnou diskuzi.

4.1 Výzkumný problém

Pokud bude na žáky kladena potřeba dosahovat výsledků ve vzdělávání nebo mít různé úspěchy, je potřeba se nejprve zabývat prostředím, ve kterém se nachází, a které je značně ovlivňuje na jejich cestě za výsledky či úspěchy. Proto by mělo být v nejvyšším zájmu všech, hlavně rodičů, pedagogů a dalších, věnovat pozornost prostředí a zabývat se jeho zlepšováním. Na prostředí je úzce navázána také kvalita života jedince. Oba tyto faktory se úzce pojí právě s námi zkoumaným wellbeingem, který se zasazuje o optimální fungování žáků, pedagogů i rodičů (Wellbeing a kultura školy, 2022).

„Je všeobecně známo, že škola není místem, kde si děti osvojují pouze vzdělávací obsahy. Děti si ve školním prostředí rozvíjejí také řadu sociálních a emočních dovedností nezbytných pro úspěšné uplatnění ve společnosti. Školy, které dětem pomáhají tyto dovednosti rozvíjet, jim zároveň pomáhají dosáhnout pocitu spokojenosti s vlastním životem. Pomáhají jim stávat se odolnějšími v zátěžových situacích, učí je spolupráci, poskytování a přijímání pomoci, schopnosti řídit vlastní život a motivují je k vyšším ambicím v budoucím pracovním a společenském životě. Jinak řečeno, co se stane ve škole, je klíčové pro pocit životní pohody dětí, které ji navštěvují“ (Výsledky wellbeing, 2017).

Ve výzkumu PISA 2015 se ukázalo, že přibližně 12 % dětí, které se výzkumu účastnily, uvedlo, že nejsou se svým životem spokojeni. Z dalších zjištění vyplývalo, že školní výkony sice na životní pohodu žáků nemají značný vliv, avšak jsou nejsilnějšími zdroji vzniku a průběhu stresu žáků, které ovlivňovat osobní pohodu mohou. Výzkum směřoval také na

oblast vztahů ve třídě a wellbeingu žáků. Bylo zjištěno, že se v mnoha zemích objevuje jak verbální, tak i psychická forma šikany. V praxi to znamená, že se v jedné třídě často vyskytují 1 až 2 žáci, kterým se někdo vícekrát do měsíce z nějakých důvodů posmívá. V této oblasti uvedlo 25 % českých žáků, že mají určitou zkušenost s šikanou. Nemusí se to však týkat pouze šikany, jelikož kolem 42 % žáků uvedlo, že se ve své třídě cítí mezi ostatními jako outsideri. Tyto pocity zapříčiňují menší osobní pohodu na rozdíl od těch, kteří se necítí být z kolektivu jakýmkoliv způsobem vyčlenění (Výsledky wellbeing, 2017).

Formou výzkumu v rámci diplomové práce můžeme poukázat na to, že je potřeba provádět výzkumy, které se zabývají žáky a jejich wellbeingem v rámci školy či jejich třídy. Díky těmto výzkumům se tak můžeme zabývat prožíváním subjektivního wellbeingu či zkušenostmi, které mohou přispívat k jeho zkvalitnění. Z praxe máme nespočet praktických příkladů a informací, jak probíhá výuka či přestávky mezi vyučováním, avšak víme málo o tom, jak se žáci v hodinách a přestávkách cítí a co vlastně dennodenně prožívají. Proto se výzkum zaměřil na hlubší zkoumání situací a zkušeností působících na subjektivní wellbeing žáků v rámci třídního kolektivu.

4.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Výzkum se bude zabývat subjektivním wellbeingem u žáků v třídním kolektivu. Hlavním cílem je zkoumat jakou míru subjektivního wellbeingu pocítují žáci v rámci třídního kolektivu. Dále se bude výzkum zabývat zjištěním, jaká je míra angažovanosti, vytrvalosti, optimismu, propojenosti, štěstí a školní pohody u žáků ve třídě a také si klade za cíl zjistit, jaké situace a zkušenosti působí na míru subjektivního wellbeingu žáků.

Vzhledem ke stanoveným výzkumným cílům byly upraveny výzkumné otázky. Oblasti dotazníku se vztahují k jednotlivým dílčím výzkumným otázkám.

Výzkumné otázky:

1. Jakou míru subjektivního wellbeingu pocítují žáci v rámci třídního kolektivu?
 - 1.1. Jaká je míra angažovanosti žáků v třídním kolektivu?
 - 1.2. Jaká je míra vytrvalosti žáků v třídním kolektivu?
 - 1.3. Jaká je míra optimismu žáků v třídním kolektivu?
 - 1.4. Jaká je míra propojenosti žáků v třídním kolektivu?
 - 1.5. Jaká je míra štěstí žáků v třídním kolektivu?

- 1.6. Jaká je míra školní pohody žáků v třídním kolektivu?
2. Jaké situace a zkušenosti ve škole působí na míru subjektivního wellbeingu žáků v rámci třídního kolektivu?
 - 2.1. Jaké situace a zkušenosti ve škole posilují míru subjektivního wellbeingu žáků v rámci třídního kolektivu?
 - 2.2. Jaké situace a zkušenosti ve škole oslabují míru subjektivního wellbeingu žáků v rámci třídního kolektivu?

4.3 Design výzkumu

Design výzkumu se ubírá formou smíšeného výzkumu. Smíšený výzkum byl zvolen z důvodu získat jak obecné výsledky, tak i výsledky konkrétnější, které mohou posloužit pro lepší nahlédnutí do celé situace okolo wellbeingu žáků ve školním kolektivu. Výzkum se tedy skládal z kvantitativního i kvalitativního šetření.

Dříve se hojně využíval zejména kvantitativní výzkum. Poté co si svou pozici mezi výzkumníky prosadil i kvalitativní výzkum se výzkumníci začali zabývat jejich spojením či kombinací obou možných šetření. Smíšený výzkum můžeme realizovat dvěma možnými formami. První z nich využívá zprvu kvalitativní způsob sběru dat a po jeho zpracování se zaměřuje na kvantitativní formu například v rámci dotazníku. Zmíněná forma smíšeného výzkumu se dá nazvat jako tzv. míchání metod výzkumů. Druhý způsob smíšeného výzkumu využívá obě metody v jednotlivých krocích celého šetření. Smíšený výzkum má několik kladných vlastností. Díky tomu, že využijeme kombinaci kvantitativního a kvalitativního přístupu, jsme schopni se vzájemně doplňovat a obohacovat o to, co ten druhý přístup postrádá. S tím se pojí následně možnost odpovědět na komplexnější a složitější výzkumné otázky. Smíšený výzkum může nabídnout ucelenější a obsáhlejší podporu pro teorii i praxi (Hendl, 2008).

Vědecký výzkum, který je kvantitativně orientovaný můžeme podle Chrásky (2016, s. 11) vydefinovat jako „záměrnou a systematickou činnost, při které empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.“ Kvantitativní šetření se zabývá jedním či více problémy, které spolu obvykle úzce souvisí. Postup řešení problému je pak doprovázen sérií činností a navazujícími kroky. Základní postup se skládá ze čtyřech kroků, kterými jsou udání problému, kterým se výzkum zabývá,

následně se formulují hypotézy, poté přichází na řadu jejich ověření a z toho se vytvoří závěr a následná prezentace výsledků, které jsou vztaženy k teorii (Chráška, 2016).

Kvantitativně orientované šetření je uskutečňováno za účelem testování a validizace již vzniklých teorií. Měření musí být plně validní a spolehlivé. Kvantitativní výzkum je měřen nejčastěji pomocí dotazníku. Dotazník umožňuje velice rychlý sběr dat, ve kterém zjistíme přesná a numerická data. Je lepší jej využít na větší část lidí nebo část populace se specifickými prvky. Tím pádem lze výsledky na závěr zobecnit na populaci (Hendl, 2008).

Jelikož byl zvolen smíšený výzkum, je potřeba si uvést informace také ke kvalitativnímu přístupu. Podle jednoho z nejvýznamnějších metodologů Creswella (1998, s. 12) se kvalitativní výzkum definuje takto: „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“

Role výzkumníka je často jako role detektiva, jelikož se výzkumník snaží hledat a analyzovat dostupné informace, které by mu při výzkumu pomohly. Výzkumník musí být flexibilní a otevřený, protože se ve většině případů dostává do interakcí s novými lidmi a obvykle svou práci uskutečňuje v terénu. Tyto nové interakce jsou potřebné pro získání jedinečných situací či informací od zkoumaných jedinců či skupin. Sběr dat není zcela jednoduchý a často stojí nemálo času a úsilí. Po sběru dat přichází na řadu analýza sesbíraných informací a poznatků, která probíhá se sběrem současně. Analýza dat spočívá v přebírání potřebných dat, jejich analýzou a průzkumem myšlenek a závěrů. Výzkumník dále zpracovává popis terénu, své poznámky, přepisy nebo citace ze získaných dat. V závěru výzkumu se může vytvořit teorie ze získaných a interpretovaných dat, avšak často je to spíše podrobný popis významů, dění či situací (Hendl, 2008).

4.4 Výzkumný nástroj

Ke sběru kvantitativních dat byly zprvu použity dva dotazníky, které byly přežaty a přeloženy. Jedním z nich byl upravený dotazník od autora Martina Seligmana s názvem **EPOCH Measure of Adolescent Well-being**. Druhým z nich byl dotazník s názvem **School wellbeing among children in grades 1-10** (Løhre et al., 2010).

Měření EPOCH bylo vytvořeno za účelem přiblížit originální dotazník PERMA i pro nižší věkovou skupinu, konkrétně pro mládež. Dotazník je vytvořen pro respondenty od 10 do 18

let. Měření bylo upraveno dle hledisek vývoje mládeže. Dotazník je koncipován podle pěti pozitivních prvků, které přispívají k vyšší úrovni osobní pohody a zároveň mají podíl na ovlivnění PERMA prvků v dospělosti. Mezi tyto pozitivní prvky patří (angažovanost, vytrvalost, optimismus, propojenost a štěstí) (Kern et al., 2016).

Prvek angažovanosti neboli zapojení si můžeme vysvětlit jako schopnost soustředit se na to, co dělám a dělat to se zájmem. Martin Seligman tento stav označuje jako “flow”. Další oblastí, která tvoří EPOCH je vytrvalost. Vytrvalostí se rozumí snaha a motivace jít si za svými cíli a plnit si je, i přes překážky, které na jejich cestě mohou přijít. Tato oblast se pojí také s vlastnostmi jako je svědomitost, odvaha či nadšení, které napomáhají k dosažení dlouhodobých cílů. Prvek optimismu je spojován s udržováním naděje a vírou ve zdárnou budoucnost. Jedinec se snaží si udržovat svůj pozitivní přístup a pohled i k negativním či nepříznivým situacím. Předposledním prvkem, který tvoří model EPOCH je propojenost neboli sounáležitost. Prvek propojenosti se pojí s uspokojivými osobními a intimními vztahy, ve který se cítí opečovávan, milován a dostatečně přijímán a je schopen všechny tyto činy dopřát vzájemně i ostatním. Poslední prvkem je štěstí, které je chápáno jako stav pozitivní nálady s pocitem spokojenosti s vlastním životem (Kern et al., 2016).

Dotazník EPOCH Measure of Adolescent Well-being se skládal z dvaceti položek či výroků, které tvořily první část celého dotazníku. Žáci měli možnost odpovídat na Likertově škále od 1 do 5. Napříč dotazníkem se vyskytovaly dvě různě koncipované škály. První z nich byla škála (téměř nikdy - někdy – často – velmi často – téměř vždy). Druhá škála se skládala z (vůbec mě nevystihuje – trochu mě vystihuje – docela mě vystihuje – hodně mě vystihuje – plně mě vystihuje).

Jako druhý byl vybrán dotazník s názvem School wellbeing among children in grades 1-10 neboli školní pohoda dětí od 1. do 10. třídy. Dotazník byl vytvořen za účelem podrobně zkoumat školní pohodu žáků. Dotazník měl zhodnotit, zda školní pohoda souvisí s faktory, o nichž se předpokládá, že mají pozitivní vliv na podporu wellbeingu žáků nebo souvisí s faktory, které nějakým způsobem wellbeing omezují. Předpokladem pro výzkum byl fakt, že podporující faktory pozitivně ovlivňují žákův wellbeing a problémové faktory ovlivňují školní pohodu negativně (Løhre et al., 2010).

Dotazníkové šetření je koncipováno pro respondenty od 7 do 16 let věku. Dotazník je složen z kombinace položek, které podporují wellbeing a z položek, které mají negativní dopad na wellbeing žáků. Mezi faktory, které mohou mít negativní dopad na školní pohodu se vztahovaly problémy při studiu, vyrušování v hodinách, různé způsoby obtěžování, pocit

osamělosti či šikana. K jednotlivým otázkám bylo vždy možné si vybrat ze čtyřech nebo pěti možných odpovědí na škále. Dotazníkové položky se vztahovaly jak k zážitkům během vyučování, tak k procesům během přestávek. Mezi faktory, které by měly podporovat žákův wellbeing byla zařazena práce ve škole, možnost pomoci ze stran kamarádů či pedagogů a spokojenost se svou prací (Løhre et al., 2010).

Ze zmíněného dotazníku bylo pro druhou část použito jen několik položek, které nebyly podobného významu a neobjevovaly se v první části. Ze všech dvanácti možných otázek bylo vybráno sedm. Byly vynechány otázky týkající se studijních problémů, rušení při práci, poškozování či obtěžování, spokojenosti se svou prací, a pedagogické pomoci. Žáci mohli odpovídat na likertově škále od 1 do 5 pomocí (nesouhlasím – spíše nesouhlasím – nevím – spíše souhlasím – souhlasím). Položky z dotazníku spadaly pod oblast školní pohody a byly označeny čísla 21-27.

Tabulka 1 Oblasti dotazníku

Oblasti	Otázky v dotazníku
Angažovanost	5. Při nějaké činnosti se bavím tak moc, že ztrácím pojem o čase.
	7. Bývám zcela pohlcen/a tím, co dělám.
	11. Jsem často tak moc zabraný/á do činností, že zapomínám na všechno ostatní.
	12. Když se učím něco nového, ztrácím přehled o tom, kolik času uplynulo.
Vytrvalost	2. Práci, kterou začnu, dokončím.
	9. Vydržím u školní práce, dokud ji nedokončím.
	17. Jakmile si něco naplánuji, tak se toho držím.
	19. Jsem pracovitý člověk
	3. Jsem ohledně své budoucnosti optimistický/á.

Optimismus	13. V nejistých časech očekávám to nejlepší.
	15. Myslím si, že mě potkají dobré věci.
	18. Věřím, že se věci nakonec podaří, ať už se zdají jakkoli obtížné.
Propojenost	1. Když se mi stane něco dobrého, mám někoho, s kým se o tuto dobrou zprávu rád/a podělím.
	10. Když se objeví nějaký problém, mám někoho, na koho se můžu obrátit.
	14. V mém životě jsou lidé, kterým na mě opravdu záleží.
	16. Mám přátele, na kterých mi opravdu záleží.
Štěstí	4. Cítím se šťastný/á.
	6. Užívám si spoustu legrace.
	8. Miluji život.
	20. Jsem veselý člověk.
Školní pohoda	21. Líbí se mi ve škole.
	22. Práce ve škole mě baví
	23. Mám ve škole dobré kamarády
	24. Někdy se cítím ve škole osaměle.
	25. Ve třídě mě obtěžuje něco, kvůli čemu se cítím špatně.
	26. Můžu si promluvit s ostatními spolužáky, když se mi stane něco nepříjemného nebo obtížného.

	27. Mám ve škole (třídě) pocit, že se mi dostává veškeré pomoci, kterou potřebuji.
--	--

Ke sběru kvalitativních dat jsme se rozhodli použít metodu volného psaní. Volné psaní můžeme podle Hendla (2008) zařadit do dokumentů, které můžeme analyzovat. Za dokumenty se dá všeobecně považovat vše, co je výtvorem lidské existence, jako např. knihy, články, deníky apod. Zkoumání dokumentů má několik významných výhod. V případě využití volného psaní jako výzkumného nástroje se mohou vynořit osobní postoje, hodnoty či ideje respondentů. Analýza dokumentů dává možnost dostat se k informacím, které by jiný způsob sběru dat neumožnil. Další předností této analýzy je to, že námi nasbírané dokumenty nejsou vystaveny zkreslením, které mohou nastat při sběru dat pomocí rozhovorů, pozorování či měření. Ve zmíněných způsobech sběru dat, může docházet k ovlivňování myšlení či chování zkoumaných jedinců, jelikož je zde přítomnost výzkumníka (Hendl, 2008). Navíc je možné volbou volného psaní docílit vhodného a co největšího prostoru k vlastnímu projevu respondenta k danému tématu. Zároveň se tím vytvořily podmínky k sebevyjádření s propojenou individuální zkušeností (Gulová a Šíp, 2013).

Metoda volného psaní se řadí k tzv. metodám brainstormingu, který můžeme přeložit jako volná spontánní diskuze na určité téma. Volné psaní jedinci přináší volnou ruku v tom, že může k tématu psát cokoliv, co jej napadá. Díky tomu se vynořují nečekané nápady, myšlenky, situace, zkušenosti, či různé souvislosti. I když je to brainstormingová metoda, je u volného psaní důležité, psát v souvislém textu. Metodu volného psaní je možné použít i v případě, že chceme, aby jednotlivci zaujali k nějaké věci či zkušenosti vlastní postoj nebo měli možnost vyjádřit své emoce (Učení bez učebnic).

Ve druhé části výzkumu byla proto využita forma volného psaní. Žákům bylo předloženo téma: Třídní kolektiv a moje osobní pohoda. Žáci dostali za úkol podělit se o situace a zkušenosti, kdy se ve třídě cítí nejvíce v pohodě a kdy se cítí nejméně v pohodě. Zadání pro žáky znělo: „Napiš na papír, kdy a při čem se ve své třídě cítíš opravdu v pohodě a kdy ses naopak cítíš nejméně v pohodě.“ Žáci byli dále seznámeni s podrobnějšími pokyny a pravidly volného psaní. Důležitým pravidlem bylo psát nejlépe po celou dobu, co je napadá k danému tématu. Žáci měli psát souvislými texty a vyhnout se tak psaní v odrážkách či

bodech. Jelikož nám šlo čistě jen o obsah volného psaní, žákům bylo řečeno, že se nemusí zabývat pravopisem či opravováním chyb. Na psaní práce měli zhruba hodinu čistého času.

Tabulka 2 Fáze volného psaní

Kontext	Kladené otázky	Počet respondentů
Vysokou míru wellbeingu určují situace, kdy se cítíte nejvíce v pohodě.	Vybavíš si situace, kdy se cítíš ve třídě nejvíce v pohodě?	20
Nízkou míru wellbeingu určuje to, kdy se cítíte nejméně v pohodě.	Vybavíš si situace, kdy se ve třídě necítíš v pohodě?	20

4.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor pro diplomovou práci a její výzkum tvořil jeden třídní kolektiv na druhém stupni základní školy, a to konkrétně žáci 7. třídy. Jedná se o výzkumný soubor, který byl vybrán záměrným účelovým výběrem. Záměrný výběr je volbou výzkumníka, tudíž o něm nerozhodujeme náhodně (Chrásková, 2016). Zmíněný třídní kolektiv byl vybrán z důvodu bližšího kontaktu a možností s ním dlouhodobě pracovat v rámci zaměstnání na pozici sociálního pedagoga. Zároveň mohou být, získané výsledky a zjištění výzkumu, přínosem pro konkrétní školu.

Dotazník a volné psaní absolvovalo 20 žáků, tudíž celý třídní kolektiv. Z celkového počtu to bylo 12 dívek (60 %) a 8 chlapců (40 %), ve věku od 12 až 14 let.

Tabulka 3 Pohlaví

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Dívky	12	60
Chlapci	8	40

Ve třídě se od druhého pololetí roku 2023 začalo objevovat několik problémů jako vyčlenění několika žákyň z kolektivu, pomluvy a posmívání se za styl oblečení nebo původ rodiny. Ve třídě se začaly tvořit menší skupinky, které se neměly navzájem rády. Došlo také např. na sexuální narážky od kluků směrem k dívkám. Celkové klima třídy bylo poněkud špatné a

bylo potřeba na něm začít pracovat. Se třídou jsem z pozice sociální pedagožky začala intenzivně pracovat. Řešili jsme příčiny problémů a hledali společně možná řešení. Třída měla několik hodin věnovaných podpurným aktivitám na podporu třídního kolektivu, zlepšování vztahů, spolupráci či rozvoj emočních a sociálních dovedností. V průběhu minulého pololetí proběhl preventivní program řízený externím metodikem prevence na téma kamarádství.

Třída je spíše střední velikosti a třídní učitelka ze svého pohledu hodnotí třídu jako spíše hlučnější. Nachází se zde několik vůdčích jedinců, kteří mají po většinu času na cokoliv názor, a tak se bohužel nedostává tolik možnosti pro ostatní projevit svůj názor. Třída je spíše pasivní a často vůči učitelům odmítavá.

4.6 Způsob zpracování dat

Po sběru dotazníků byla vytvořena datová tabulka v programu Excel. V programu Excel se zjištěné údaje poskládaly do tabulek a grafů pro další práci s nimi. Pro zjištění všech výsledků byla použita popisná statistika, a to konkrétně hodnota aritmetického průměru (dále jen M) a směrodatné odchylky (dále jen SD). Na začátku byl vypočítán aritmetický průměr odpovědí na škále jednotlivých dotazníkových položek. Dotazníkové položky byly následně seskupeny pod jednotlivé oblasti, pod které spadaly. V další části se znovu vypočítal aritmetický průměr pro každou oblast zvlášť. Na závěr byl vypočten závěrečný aritmetický průměr subjektivního wellbeingu žáků.

Následně se výzkum zaměřoval na druhou část, tedy na sběr dat pomocí volného psaní. Při výzkumu byl aplikována fenomenologie jako metoda zkoumání. Fenomenologie je metoda, se zaměřuje na porozumění a poznání jedinečné zkušenosti člověka. Pro analýzu dat byla zvolena fenomenologická analýza s použitím konkrétní metodologie Colaizzima (Edward a Welch, 2011). Způsob zpracování dat se skládal z důkladného přečtení prací žáků a následný výpis významných výroků, které žáci do svých prací sdělili. Výroky se skládaly z doslovných výrazů, které měly přímou souvislost s danou problematikou subjektivního wellbeingu žáků v třídním kolektivu. Z dvaceti prací bylo vybráno 110 významných výroků. Následně byly vyloučeny výroky, které se opakovaly nebo měly podobný obsah. Celkově bylo vybráno 39 výroků související s vysokou mírou subjektivního wellbeingu žáků (tabulka 17) a 49 výroků, které se vztahovaly k nízké míře subjektivního wellbeingu (tabulka 19). Při rozdělování výroků do tabulek, které se vztahovaly k vysoké či nízké míře wellbeingu, se vycházelo z předpokladu, že vysokou mírou wellbeingu ovlivňují prožívané pocity pohody či

situace nebo zkušenosti, při kterých se žáci cítí v pohodě. Naopak nízkou míru wellbeingu ovlivňují prožívané pocity nepohody nebo situace či zkušenosti, při kterých se žáci necítí v pohodě. V analýze kvalitativních dat bylo vytvořeno 7 skupin výroků, které se pojily k prožívané vysoké míře wellbeingu a 10 skupin výroků, které se pojily k nízké míře wellbeingu žáků v rámci třídního kolektivu. Podle Hendla (2008) se po analýze dat sestavuje zpráva, která má za cíl podrobně popsat prožívané zkušenosti, díky kterým se můžeme jako čtenáři více vžít do prožívané situace. Díky celému výzkumu jsme schopni porozumět vzniklým fenoménům a dále pak na ně lépe reagovat či s nimi pracovat. Po rozdělení výroků do skupin byla vytvořena fenomenologická interpretaci získaných dat a tím vznikl výstup kvalitativní části výzkumu. Výsledkem analýzy je popis výzkumného fenoménu, tj. podstaty žité zkušenosti žáků působící na jejich subjektivní wellbeing v třídním kolektivu.

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Pátá kapitole se zaměřuje na zmíněnou analýzu dat. Jelikož se jedná o výzkum smíšený, tak se jeho první část bude zabývat kvantitativními daty získanými z dotazníku. Celý dotazník byl rozdělen na šest oblastí (angažovanost, vytrvalost, optimismus, propojenost, štěstí a školní pohoda), které byly vyhodnocovány samostatně. K vyhodnocení dotazníku posloužila popisná statistika. Popisná statistika, konkrétně aritmetický průměr a směrodatná odchylka, dopomohla k zodpovězení výzkumných otázek.

Výzkumné otázky:

1. Jakou míru subjektivního wellbeingu pocít'ují žáci v rámci třídního kolektivu?

Na hlavní výzkumnou otázku navázalo několik dílčích výzkumných otázek, které se vztahovaly k jednotlivým oblastem dotazníku.

1.1. Jaká je míra angažovanosti žáků v třídním kolektivu?

1.2. Jaká je míra vytrvalosti žáků v třídním kolektivu?

1.3. Jaká je míra optimismu žáků v třídním kolektivu?

1.4. Jaká je míra propojenosti žáků v třídním kolektivu?

1.5. Jaká je míra štěstí žáků v třídním kolektivu?

1.6. Jaká je míra školní pohody žáků v třídním kolektivu?

Tabulka č. 4 zobrazuje data pro vyhodnocení hlavní výzkumné otázky, která zní: Jakou míru subjektivního wellbeingu pocít'ují žáci v rámci třídního kolektivu? První sloupec tabulky nám ukazuje jednotlivé oblasti dotazníku. V druhém sloupci máme zastoupeny všechny hodnoty průměru pro jednotlivé oblasti dotazníku. Průměr všech šesti oblastí je vypočítán z průměru jednotlivých dotazníkových položek, které do těchto oblastí spadají. Ve třetím sloupci je uvedena směrodatná odchylka a poslední sloupec nám značí středovou hodnotu, která byla stanovena na 3, jelikož byly odpovědi na škále od 1 do 5. Středová hodnota nám určuje, zda se průměr jednotlivých oblastí či otázek, které pod ně spadají, pohybují spíše pod střední hodnotou nebo jsou až za střední hodnotou a přibližují se k maximu, což je číslo 5.

Tabulka 4 Výsledky měření Subjektivního wellbeingu žáků

Oblasti	Průměr (N=20)	Směrodatná odchylka	Středová hodnota
Angažovanost	2,84	1,03	3

Vytrvalost	3,28	1,18	3
Optimismus	2,96	1,10	3
Propojenost	4,19	1,26	3
Štěstí	3,39	1,18	3
Školní pohoda	3	1,19	3
Subjektivní wellbeing žáků	3,28	1,16	3

První dotazníková oblast představuje angažovanost, který vyjadřuje zápal do práce, motivaci a nadšení z vlastní činnosti, při které můžeme ztrácet pojem o čase. Ze získaných dat jednotlivých dotazníkových položek, které se týkají angažovanosti vyplývá, že průměr této oblasti dosahuje hodnoty $M = 2,84$ a $SD = 1,03$. Ze získaných hodnot vyplývá, že se angažovanost žáků nachází pod střední hodnotou, ale nedá se konstatovat, že je to tak výrazný odstup. Další oblastí je vytrvalost, která se pojí s dosažením stanovené práce, dodržením plánů či pracovitostí člověka. Data z oblasti vytrvalosti dosahují hodnot $M = 3,28$ a $SD = 1,18$. Průměr se drží nad střední hodnotou a to znamená, že jsou žáci při své práci spíše vytrvalí a mají často snahu práci dokončit. Další oblastí dotazníku byl optimismus, který se u žáků může projevovat v naději a očekávání lepších zítřků, i přes možné komplikace. Data nám ukazují hodnoty optimismu $M = 2,96$ a $SD = 1,10$. Ze získaných dat můžeme konstatovat, že se optimismus u žáků vyskytuje spíše ve středních hodnotách. Oblast propojenosti se zaměřuje na to, zda mají žáci kamarády, na kterých jim záleží a pokud ano, jestli se na ně mohou v případě potřeby obrátit. Hodnoty propojenosti jsou $M = 4,19$ a $SD = 1,26$. Propojenost dosahuje v hodnotě průměru vyššího čísla, než byla doposud u ostatních oblastí. Znamená to, že jsou žáci ve třídě často obklopeni kvalitními přáteli, kteří jsou schopni jim pomáhat a se kterými mohou sdílet své zážitky či zkušenosti. Předposlední oblastí je štěstí. Štěstí se projevuje tím, že se jedinec cítí šťastný, zažívá legraci a má rád svůj život, který žije. Zjištěné hodnoty štěstí jsou $M = 3,39$ a $SD = 1,18$, tzn. že se štěstí u našich žáků projevuje tak, že se cítí šťastní a svoje dny prokládají legrací a zábavou. Poslední sledovanou oblastí je školní pohoda. Školní pohoda se projevuje tak, že jedinec rád tráví čas ve škole, školní práce jej baví, má kolem sebe spolužáky, na které se může obrátit a necítí se osamělý. Z dat školní pohody jsme získali $M = 3$ a $SD = 1,19$. Hodnoty naznačují, že se žáci mají ve škole kamarády, kteří jim poskytují podporu a po většinu času se jim ve škole líbí.

Nejvýznamnější data přinesla oblast propojenosti, která vykazuje nevyšší hodnoty průměru. Z toho vyplývá, že žáci mají několik přátel, na kterých jim opravdu záleží, se kterými se dělí o jejich zážitky a mohou se jim svěřit se svými strastmi a problémy. Pokud bychom tedy zhodnotili všechny hodnoty průměru ze všech oblastí dotazníku, tak nám po výpočtu vyjde hodnota subjektivního wellbeingu žáků $M = 3,28$. Z toho se dá konstatovat, že se subjektivní wellbeing žáků drží mírně nad středovou hodnotou, tzn. že žáci svůj celkový wellbeing a jeho míru vnímají na vyšší úrovni.

Další části analýzy se budou postupně zabývat jednotlivými oblastmi dotazníku a jejich dotazníkovými položkami, které byly zařazeny do tabulek od nejvyšší dosažené hodnoty aritmetického průměru po hodnotu nejnižší.

5.1 Angažovanost

1.1 Jaká je míra angažovanosti žáků v třídním kolektivu?

Tabulka 5 Vyhodnocení otázky č. 1.1

	Průměr	SD	Min	Max
Angažovanost	2,84	1,03	1	5

Tabulka č. 5 poskytuje údaje k míře angažovanosti u žáků v třídním kolektivu. Angažovanost u žáků udává hodnotu průměru $M = 2,84$ a $SD = 1,03$. Z výsledných hodnot se dá říct, že se angažovanost nachází nepatrně pod střední hodnotou.

S otázkou č. 1.1, jaká je míra angažovanosti žáků v třídním kolektivu, se pojí položky v dotazníku č. 5, 7, 11 a č. 12. Dotazovaní žáci měli možnost označit na škále jednu z možností 1-5.

Tabulka 6 Angažovanost

Dotazníková položka	Průměr (N=20)	SD	Min	Max
5. Při nějaké činnosti se bavím tak moc, že ztrácím pojem o čase.	3,60	1,21	1	5
11. Jsem často tak moc zabraný/á do činností, že zapomínám na všechno ostatní.	2,85	1,03	1	5
7. Bývám zcela pohlcen/a tím, co dělám.	2,70	0,92	1	5

12. Když se učím něco nového, ztrácím přehled o tom, kolik času uplynulo.	2,20	0,96	1	5
---	------	------	---	---

Tabulka č. 6 se skládá z dotazníkových položek spadající pod oblast angažovanosti. Tyto položky byly seřazeny od nejvyšších hodnot průměru po nejnižší. Následné pořadí otázek se změnilo na pořadí 5., 11., 7. a 12. S nejvyšší hodnotou průměru vyvstala dotazníková položka č. 5 „**Při nějaké činnosti se bavím tak moc, že ztrácím pojem o čase.**“, která měla hodnoty $M = 3,60$ a $SD = 1,21$. Další dotazníková položka se ve svém průměru hodně lišila od otázky č. 5. Dotazníková položka č. 11 „**Jsem často tak moc zabraný/á do činností, že zapomínám na všechno ostatní.**“ měla hodnotu průměru daleko nižší a to $M = 2,85$ a $SD = 1,03$. Otázka č. 7 „**Bývám zcela pohlcen/a tím, co dělám.**“ měla $M = 2,70$ a $SD = 0,92$. Tabulku nám zakončuje dotazníková položka č. 12 s nejnižší hodnotou $M = 2,20$ a $SD = 0,96$ „**Když se učím něco nového, ztrácím přehled o tom, kolik času uplynulo.**“

5.2 Vyrvalost

1.2 Jaká je míra vyrvalosti žáků v rámci v třídním kolektivu?

Tabulka 7 Vyhodnocení otázky č. 1.2

	Průměr	SD	Min	Max
Vyrvalost	3,28	1,18	1	5

Další tabulka se zaměřuje na míru vyrvalosti žáků. Vyrvalost nám vykazuje hodnoty $M = 3,28$ a $SD = 1,18$. Ze zjištěných dat si můžeme vyložit skutečnost, že se míra vyrvalosti pohybuje nepatrně nad střední hodnotou.

S otázkou č. 1.2, jaká je míra vyrvalosti žáků v třídním kolektivu, se pojí položky v dotazníku č. 2, 9, 17 a č. 19. Dotazovaní žáci měli možnost označit na škále jednu z možností 1-5.

Tabulka 8 Vyrvalost

Dotazníková položka	Průměr (N=20)	SD	Min	Max
2. Práci, kterou začnu, dokončím.	3,55	1,03	1	5
17. Jakmile si něco naplánuji, tak se toho držím.	3,45	1,11	1	5

19. Jsem pracovitý člověk.	3,15	1,14	1	5
9. Vydržím u školní práce, dokud ji nedokončím.	2,95	1,45	1	5

Dotazníkové položky byly, jako u předchozího kroku, seřazeny od nejvyšší hodnoty průměru po tu nejnižší hodnotu. Nejlépe hodnocenou podle průměru byla otázka č. 2 „**Práci, kterou začnu, dokončím.**“. Průměr u této otázky byl spočítán na hodnotu $M = 3,55$ a $SD = 1,03$. Dotazníková položka č. 17 „**Jakmile si něco naplánuji, tak se toho držím.**“ je podle hodnoty průměru druhou v pořadí v míře vytrvalosti žáků. Tato otázka má hodnoty $M = 3,45$ a $SD = 1,11$. S o něco nižšími hodnotami je na dalším místě otázka č. 19, $M = 3,15$ a $SD = 1,14$ „**Jsem pracovitý člověk.**“ S výrazně nižší hodnotou průměru $M = 2,95$ a $SD = 1,45$ byla poslední otázka č. 9 „**Vydržím u školní práce, dokud ji nedokončím.**“

5.3 Optimismus

1.3 Jaká je míra optimismu žáků v třídním kolektivu?

Tabulka 9 Vyhodnocení otázky č. 1.3

	Průměr	SD	Min	Max
Optimismus	2,96	1,10	1	5

Tabulka č. 9 udává údaje k míře optimismu u žáků v třídním kolektivu. Optimismus u žáků vykazuje hodnotu $M = 2,96$ a $SD = 1,10$. Tím pádem se dá konstatovat, že se optimismus nachází nepatrně pod střední hodnotou.

S otázkou č. 1.3, jaká je míra optimismu žáků v třídním kolektivu, se pojí položky v dotazníku č. 3, 13, 15 a č. 18. Dotazovaní žáci měli možnost označit na škále jednu z možností 1-5.

Tabulka 10 Optimismus

Dotazníková položka	Průměr (N=20)	SD	Min	Max
3. Jsem ohledně své budoucnosti optimistický/á.	3,30	1,03	1	5
15. Myslím si, že mě potkají dobré věci.	3,25	1,17	1	5

18. Věřím, že se věci nakonec podaří, ať už se zdají jakkoli obtížné.	2,95	1,22	1	5
13. V nejistých časech očekávám to nejlepší.	2,35	0,96	1	5

Nejlépe hodnocenou, podle vypočítaných hodnot, byla otázka č. 3 „**Jsem ohledně své budoucnosti optimistický/á.**“. Průměr u této otázky byl spočítán na hodnotu $M = 3,30$ se směrodatnou odchylkou $SD = 1,03$. Dotazníková položka č. 15 „**Myslím si, že mě potkají dobré věci.**“ byla podle hodnoty průměru druhou v pořadí v míře vytrvalosti žáků. Tato otázka měla hodnoty $M = 3,25$ a $SD = 1,17$. S o něco nižšími hodnotami je na dalším místě otázka č. 18 „**Věřím, že se věci nakonec podaří, ať už se zdají jakkoli obtížné.**“ Její hodnoty byly $M = 2,95$ a $SD = 1,22$. S výrazně nižší hodnotou průměru $M = 2,35$ a $SD = 0,96$ se do tabulky na posledním místě zařadila otázka č. 13 „**V nejistých časech očekávám to nejlepší.**“

5.4 Propojenost

1.4. Jaká je míra propojenosti žáků v třídním kolektivu?

Tabulka 11 Vyhodnocení otázky č. 1.4

	Průměr	SD	Min	Max
Propojenost	4,19	1,26	1	5

Z tabulky č. 11 můžeme vyčíst, že míra propojenosti dosahuje hodnoty $M = 4,19$ a $SD = 1,26$ z celkového bodového skóre 5. Díky těmto zjištěním, můžeme konstatovat, že míra propojenosti žáků přesahuje středovou hodnotu a že se pohybuje při nejvyšším bodovém skóre 5. Ze všech oblastí dotazníku je to největší naměřená hodnota průměru.

S otázkou č. 1.4, jaká je míra propojenosti žáků v třídním kolektivu, se pojí položky v dotazníku č. 1, 10, 14 a č. 16. Dotazovaní žáci si měli možnost v těchto položkách vybrat odpověď na škále od 1-5.

Tabulka 12 Propojenost

Dotazníková položka	Průměr (N=20)	SD	Min	Max

16. Mám přátele, na kterých mi opravdu záleží.	4,65	1,17	1	5
1. Když se mi stane něco dobrého, mám někoho, s kým se o tuto dobrou zprávu rád/a podělím.	4,20	1,26	1	5
10. Když se objeví nějaký problém, mám někoho, na koho se můžu obrátit.	4,10	1,23	1	5
14. V mém životě jsou lidé, kterým na mě opravdu záleží.	3,80	1,36	1	5

Dotazníkové položky u oblasti propojenosti byly seřazeny od nejvyšší průměrné hodnoty po tu nejnižší. Nejlépe hodnocenou podle průměru byla otázka č. 16 „**Mám přátele, na kterých mi opravdu záleží**“. Vypočítané hodnoty u této otázky byly $M = 4,65$ a $SD = 1,17$. Dotazníková položka č. 1 „**Když se mi stane něco dobrého, mám někoho, s kým se o tuto dobrou zprávu rád/a podělím.**“ byla podle hodnot ze získaných odpovědí druhou v pořadí v oblasti propojenosti žáků. Tato otázka má hodnoty $M = 4,20$ a $SD = 1,26$. S o něco nižšími hodnotami byla na dalším místě otázka č. 10 „**Když se objeví nějaký problém, mám někoho, na koho se můžu obrátit.**“ s hodnotami $M = 4,10$ a $SD = 1,23$. S nejnižší hodnotou $M = 3,80$ a $SD = 1,36$ byla otázka č. 14. „**V mém životě jsou lidé, kterým na mě opravdu záleží.**“

5.5 Štěstí

1.5 Jaká je míra štěstí žáků v třídním kolektivu?

Tabulka 13 Vyhodnocení otázky č. 1.5

	Průměr	SD	Min	Max
Štěstí	3,39	1,18	1	5

Další tabulka č. 13 se zaměřuje na míru pocíťovaného štěstí žáků. Štěstí nám vykazuje $M = 3,39$ a $SD = 1,18$. Ze zjištěných dat můžeme konstatovat skutečnost, že se míra štěstí pohybuje spíše za střední hodnotou.

S otázkou č. 1.5, jaká je míra štěstí žáků v třídním kolektivu, se pojí položky v dotazníku č. 4, 6, 8 a č. 20. Dotazovaní žáci si měli možnost v těchto položkách vybrat odpověď na škále od 1-5.

Tabulka 14 Štěstí

Dotazníková položka	Průměr (N=20)	SD	Min	Max
20. Jsem veselý člověk.	3,65	1,29	1	5
6. Užívám si spoustu legrace.	3,60	1,08	1	5
4. Cítím se šťastný/á.	3,15	1,12	1	5
8. Miluji svůj život.	3,15	1,22	1	5

Tabulka č. 14 k míře štěstí, nám ukazuje data posledních čtyřech otázek z dotazníku EPOCH Measure of Adolescent Well-being. Po rozřídění nejvyšší hodnoty průměru po tu nejnižší nám vzešla dotazníková položka č. 20 „**Jsem veselý člověk.**“ Její hodnoty byly $M = 3,65$ a $SD = 1,29$. Druhou otázkou byla otázka č. 6 s $M = 3,60$ a $SD = 1,08$ „**Užívám si spoustu legrace.**“ O něco nižší hodnoty vykazovala dotazníková položka č. 4 „**Cítím se šťastný/á.**“ s $M = 3,15$ a $SD = 1,12$. Poslední byla do tabulky zařazena otázku č. 8 se zněním „**Miluji svůj život.**“ Její hodnoty jsou $M = 3,15$ a $SD = 1,22$.

5.6 Školní pohoda

1.6 Jaká je míra školní pohody žáků v třídním kolektivu?

Tabulka 15 Vyhodnocení otázky č. 1.6

	Průměr	SD	Min	Max
Školní pohoda	3	1,19	1	5

Tabulka č. 15 udává údaje ke školní pohodě u žáků v třídním kolektivu. Školní pohoda u žáků udává hodnoty $M = 3$ a $SD = 1,19$. Z výsledných hodnot se dá říct, že se školní pohoda nachází přesně ve střední hodnotě.

S otázkou č. 1.6, jaká je míra školní pohody žáků v třídním kolektivu, se pojí položky v dotazníku č. 21 až 27. Dotazovaní žáci si měli možnost v těchto položkách vybrat odpověď na škále od 1-5.

Tabulka 16 Školní pohoda

Dotazníková položka	Průměr (N=20)	SD	Min	Max
23. Mám ve škole dobré kamarády.	4,55	1,17	1	5
21. Líbí se mi ve škole.	3,25	1,17	1	5
26. Můžu si promluvit s ostatními spolužáky, když se mi stane něco nepříjemného nebo obtížného.	3,20	1,35	1	5
27. Mám ve škole (třídě) pocit, že se mi dostává veškeré pomoci, kterou potřebuji.	3	1,10	1	5
24. Někdy se cítím ve škole osaměle.	2,65	1,46	1	5
22. Práce ve škole mě baví.	2,60	0,97	1	5
25. Ve třídě mě obtěžuje něco, kvůli čemu se cítím špatně.	1,75	1,10	1	5

U poslední tabulky č. 16 byl původ otázek z dotazníku s názvem School wellbeing among children in grades 1-10. V dotazníku to byly otázky od čísla 21 po 27. V tabulce můžeme spatřit skokově odlišnou hodnotu průměru u otázky č. 23 „**Mám ve škole dobré kamarády.**“, která se zařadila na nejvyšší místo. Její hodnoty dosahovaly $M = 4,55$ a $SD = 1,17$. Razantních změn v hodnotách průměru oproti otázce č. 23, dosáhla otázka č. 21 „Líbí se mi ve škole.“ Její hodnoty činí $M = 3,25$ a $SD = 1,17$. Třetí dotazníkovou položkou v tabulce se stala otázka „**Můžu si promluvit s ostatními spolužáky, když se mi stane něco nepříjemného nebo obtížného.**“, která nabývá hodnot $M = 3,20$ a $SD = 1,35$. Další otázkou v pořadí vyvstává ta s číslem 27 „**Mám ve škole (třídě) pocit, že se mi dostává veškeré pomoci, kterou potřebuji.**“ a hodnotami $M = 3$ a $SD = 1,10$. V pořadí 5. byla otázka č. 24 „**Někdy se cítím ve škole osaměle.**“, která měla hodnoty $M = 2,65$ a $SD = 1,46$. Jako předposlední byla zařazena otázka s číslem 22 „**Práce ve škole mě baví.**“ Její hodnoty dosahovaly $M = 2,60$ a $SD = 0,97$. Mezi poslední otázkou v tabulce školní pohody se zařadila otázka č. 25 „**Ve třídě mě obtěžuje něco, kvůli čemu se cítím špatně.**“, která měla hodnoty $M = 1,75$ a $SD = 1,10$.

V druhé části analýzy dat byla zpracována data získaná z volného psaní. Analýza se skládala ze zpracování klíčových slov či vět, které se vztahovaly k tématu subjektivního wellbeingu žáků. Následně byly věty shromážděny do skupin témat či kategorií, které jejich význam

několika slovy popsaly. V analýze kvalitativních dat bylo vytvořeno 7 skupin výroků, které se pojily k prožívané vysoké míře wellbeingu a 10 skupin výroků, které se pojily k nízké míře wellbeingu žáků v rámci třídního kolektivu. Po rozdělení výroků do skupin se vytvořil popis, vynořujících se situací a zkušeností. Celá analýza kvalitativních dat nám dopomohla k zodpovězení výzkumných otázek.

Výzkumné otázky:

2. Jaké situace a zkušenosti ve škole působí na míru subjektivního wellbeingu žáků v rámci třídního kolektivu?

2.1. Jaké situace a zkušenosti ve škole posilují míru subjektivního wellbeingu žáků v rámci třídního kolektivu?

2.2. Jaké situace a zkušenosti ve škole oslabují míru subjektivního wellbeingu žáků v rámci třídního kolektivu?

Tabulka 17 Vysoká míra wellbeingu

Významné tvrzení		
1.	Když musíme dokážeme se domluvit i spolupracovat.	V1
2.	Když mi bylo nejhůř vždycky pomohli.	V1
3.	Ve škole se cítím v bezpečí a myslím, že v případě potřeby se mám na koho obrátit.	V1
4.	Když někdo potřebuje pomoci, může se na mě kdykoliv obrátit.	V1
5.	Jsmo rozdělení na více skupinek, ale když musíme umíme spolupracovat.	V1
6.	Když se nebudu cítit v bezpečí půjdu za učitelem nebo učitelkou.	V1
7.	Nejvíce se cítím v pohodě, když mám z něčeho radost.	V2
8.	Někdy si ve škole připadám užitečný.	V2
9.	Nejvíce se cítím v pohodě, když jsem s kamarády ze třídy a smějeme se. To je moment, kdy se cítím šťastná.	V2
10.	Snažím se hledat to pozitivní a dělat si dny ve škole lepší.	V2
11.	Doufám, že se do budoucna budeme ve třídě víc bavit, než je tomu doposud.	V2

12.	Mám rád to, že jsou všichni ochotní ti pomoci, třeba když nevíš, jestli píšeme nebo třeba jestli byl úkol.	V3
13.	Jako učitelé byli taky žáci a osobně si myslím, že by právě proto měli chápat, že žáci nejsou stroj.	V3
14.	Moji kamarádi mě podporují a já je taky. Vždycky si povíme vlastní názor a vyslechneme se.	V3
15.	S učiteli mám dobré vztahy.	V3
16.	Když potřebuje kamarád s něčím pomoci, tak mu pomůžu a poradím a hned se cítím líp.	V3
17.	Když mám s někým spolupracovat, tak se snažím abych nějakým způsobem pomohl.	V3
18.	Snažíme se všichni urovnat naše vztahy ve třídě, jak jen to jde.	V3
19.	Cítím se nejvíce v pohodě, když se všichni bavíme.	V3
20.	Ve třídě je potřeba respektovat názor někoho druhého. Pokud budu respektovat jeho názor, budeme respektovat i on ten můj.	V3
21.	Když je potřeba, tak někomu pomůžu a on zase na oplátku pomůže mě.	V3
22.	Mám respekt ke starším a učitelům a snažím se dodržovat pravidla ve škole.	V3
23.	V životě jsem velmi spokojený.	V4
24.	Můj život mám velmi rád.	V4
25.	Po psychické stránce se cítím dobře.	V4
26.	Samozřejmě, že záleží na učiteli, ale nejvíc záleží na lidech kolem vás, kdo vedle vás sedí, s kým trávíte přestávky.	V5
27.	Nejvíc se cítím v pohodě, když jsem s kamarády o přestávkách na prvním stupni, kde je i moje sestra.	V5
28.	Cítím se dobře při zábavných hodinách nebo když probíráme něco, co mě baví.	V5
29.	Práce v kolektivu mě baví a rád hraji zábavné hry se třídou.	V5

30.	Nejlíp se cítím, když můžu reprezentovat školu ve sportu nebo v hodinách tělocviku.	V5
31.	Nejlépe se cítím, když je přestávka a nemusím nic dělat.	V5
32.	Podle mě je škola pro život důležitá.	V5
33.	Za pár dní pojedeme na lyžák, a to myslím naši třídu zase sblíží.	V5
34.	Jsem rád, že máme pěknou třídu, máme tam křečka, květiny a jiné ozdoby.	V6
35.	Jsem rád, že máme ve třídě zvířátko a květiny, hned je ta třída hezčí.	V6
36.	Jsem rád, že máme tak skvělou třídní učitelku.	V7
37.	Jsem rád, že máme samé dobré učitele.	V7
38.	Učitelé jsou hodní.	V7
39.	Hodiny se sociální pedagožkou mne bavily a přišlo mi, že nám byly vždy přínosem.	V7

Tabulka 18 Kategorizace výroků vysoké míry wellbeingu

Skupina výroků	Název skupiny výroků
V1	Pevné přesvědčení
V2	Pozitivní pocity
V3	Vzájemné propojení
V4	Životní spokojenost
V5	Záleží, kde se nacházím
V6	Naše učebna
V7	Dobrý učitel

Člověk se v průběhu svého života setkává se situacemi, při nichž se cítí v pohodě. U dětí a mladistvých můžeme pocít pohody zkoumat na úrovních času ve škole, času s rodinou, ale také volného času, o jehož náplni si často rozhodují sami podle svých preferencí a zálib. Čas ve škole a naši subjektivní pohodu může pozitivně ovlivňovat to, jakou pocítujeme jistotu.

Více si můžeme přiblížit na první skupině výroků s názvem **Pevné přesvědčení**. Cítit se v pohodě a v bezpečí pro žáky představují situace, kdy ví, že se mají na koho obrátit, pokud budou potřebovat. To dokládá tvrzení jednoho z žáků: „Ve škole se cítím v bezpečí a myslím, že v případě potřeby se mám na koho obrátit.“ Pomoc se naskytla i v případech, kdy je žákovi nejhůře a nebyla to pouze nabídka jednostranné pomoci. Část žáků ve svých pracích tvrdilo, že „Když někdo potřebuje pomoci, může se na mě kdykoliv obrátit.“ Pomoc však žáci nevyhledávají jen u svých spolužáků, často mají jistotu také v pedagogovi, to dokládá tvrzení žáka: „Když se nebudu cítit v bezpečí půjdu za učitelem nebo učitelkou.“ Pomoc ve formě kvalitní spolupráce v rámci celého kolektivu, se také objevovala a žáci ji specifikovali takto: „Když musíme dokážeme se domluvit i spolupracovat.“ V zapojení se do společné práce je nezastavily ani preference k určitým spolužákům nebo skupinám spolužáků, jelikož tvrdili, že i když se vyskytují ve třídě skupinky přátel, pokud je potřeba umí spolu spolupracovat.

Wellbeing žáků posiluje prožívání pozitivních emocí, pocitů a optimistický pohled na věci a situace. Jako druhá skupina výroků nám vyvstala kategorie s názvem **Pozitivní pocity**. Žáci se cítí ve třídě v pohodě, když zažívají pocity radosti či štěstí. Jejich osobní pohoda se zvyšuje také tím, když se cítí užiteční a mají možnost reprezentovat školu v tom, co je baví nebo v tom, v čem jsou dobří. S těmito pocity se pojí také optimistický pohled na život. Dokládají to žáci ve svých výpovědích následovně: „Snažím se hledat to pozitivní a dělat si dny ve škole lepší.“ Optimismus jim pomáhá věřit v lepší budoucnost jako např. u žáka, který tvrdí, že: „Doufám, že se do budoucna budeme ve třídě víc bavit, než je tomu doposud.“

S vysokou mírou wellbeingu dále souvisela skupina výroků **Vzájemné propojení**. Vzájemné propojení pro žáky představuje propojení mezi žáky, celým kolektivem, ale i učiteli. Propojení se spolužáky se odráželo v tvrzeních, že jsou si ochotni všichni pomoci, třeba v situacích, kdy dotyčný zapomněl úkol nebo si není jistý, zda píše test. Žáci jsou také často nastaveni tak, že nabízejí podporu a pomoc, která je jim také poskytována na oplátku. Důležitým faktorem je respekt a vyslechnutí jejich názoru. To nám dokládá tvrzení „Ve třídě je potřeba respektovat názor někoho druhého. Pokud budu respektovat jeho názor, bude respektovat i on ten můj.“ Pomoc a podpora některému ze spolužáků často přináší příjemné pocity a dotyční se za to dokáží ocenit. Jelikož žáci tráví ve svém kolektivu spoustu času, přispívá k jejich subjektivnímu wellbeingu také vzájemné propojení se všemi ostatními v rámci celé třídy. Je pro ně důležité, aby spolu všichni vycházeli a měli kladné vztahy, na kterých se snaží většina rovnoměrně pracovat. Se vztahy a prací ve vyučování se pojí potřeba

spolupráce, která bude nejlépe fungovat následovně: „Když mám s někým spolupracovat, tak se snažím abych nějakým způsobem pomohl.“ Celé téma propojenosti nám zastřešuje vzájemný vztah žák a učitel. K posílení wellbeingu žáků značně přispívají dobré vztahy s pedagogy, které jsou založené na respektu. Respekt má podle žáků být jak ke starším a učitelům, tak i k pravidlům ve škole. Abychom však tento vztah vzájemně propojili, je nezbytné podle tvrzení jednoho z žáků, aby se je učitelé snažili více pochopit. To dokládá uvedené tvrzení: „Jako učitelé byli taky žáci a osobně si myslím, že by právě proto měli chápat, že žáci nejsou stroj.“

V literatuře se často setkáváme s výkladem pojmu wellbeing jako životní spokojenost. Žáci se ve své práci zmiňovali o životní spokojenosti, a proto vyvstala další kategorie výroků nazvaná **Životní spokojenost**. V tomto případě se žáci o své spokojenosti zmiňovali v souvislosti s tím, že se cítí v pohodě, a že se v životě cítí spokojení. Zmiňovali se o jejich psychickém zdraví nebo o tom, že mají rádi svůj život.

Z dalších získaných výroků od žáků, můžeme konstatovat, že jejich wellbeing pozitivně ovlivňuje místo nebo situace, ve které se nachází. Skupina výroků dostala název **Záleží, kde se nacházím**. Tuto kategorii otevírá následující tvrzení: „Samozřejmě, že záleží na učiteli, ale nejvíc záleží na lidech kolem vás, kdo vedle vás sedí, s kým trávíte přestávky.“ Některým žákům jejich osobní pohodu posilovala možnost trávit přestávky se spolužáky, s kamarády z jiných tříd či jen tak o přestávkách nic nedělat. Pokud se to však netýkalo jen volného času, osobní pohodu žákům posilovaly zábavné hodiny, zajímavé učivo či aktivity s celou třídou. Někteří z nich se rádi účastnili her a soutěží a hrdě reprezentovali sebe a to, v čem jsou dobří. Žáci čas od času velmi oceňovali výlety nebo školní akce, při kterých měli pocit, že je více jako kolektiv sblížují. Kategorii výroků **Záleží, kde se nacházím**, bychom zakončili tvrzením: „Podle mě je škola pro život důležitá.“, která nám ukazuje, že někteří žáci si jsou vědomi, že v této životní etapě, kterou právě žijí, je pro ně škola opravdu důležitá.

S místem nám nepatrně souvisela i další kategorie výroků, která byla nazvána **Naše učebna**. I když by se to někomu možná nezdálo, tak našim žákům připadá důležité, jak jejich třída vypadá a jestli v ní rádi tráví čas. Důvodem je nejspíše to, že mají volnou ruku v jejím dekorování a společně se mohou domlouvat, jaké jsou jejich představy o designu třídy. Žáci si cenili svou třídu následujícím způsobem: „Jsem rád, že máme ve třídě zvířátko a květiny, hned je ta třída hezcí.“

Jelikož jsou pedagogové v přímé interakci se žáky i několik hodin denně, není se čemu divit, že mají značný vliv na subjektivní wellbeing žáků. Proto nám vznikla skupina výroků

nazvaná jako **Dobry učitel**. Žákovu osobní pohodu pozitivně ovlivňuje to, když jsou na ně učitelé hodní. Žáci se dále vyjadřovali takto: „Jsem rád, že máme tak skvělou třídní učitelku.“ nebo „Jsem rád, že máme samé dobré učitele.“ Žáci se dále konkrétně vyjadřovali k jednotlivým hodinám se sociální pedagožkou a přínosem pro jejich kolektiv.

Tabulka 19 Nízká míra wellbeingu

Významné tvrzení		
1.	Hodně mě mrzí, že se semnou někteří spolužáci přestali z ničeho nic bavit. Byla bych ráda, kdyby mi to vysvětlili nebo aby se to zase srovnalo, tak jak to bylo předtím.	N1
2.	Prostě mě nesnášela odjakživa, ani nevím proč, je to zajímavé, nic jsem ji neudělala a když jsem si myslela, že budeme vycházet, tak mi řekla že ne.	N1
3.	Nejhůř se cítím, když jdu kolem někoho, s kým jsem se strašně dlouho bavila a byli jsme nejlepší kamarádi a teď se sotva pozdravíme.	N1
4.	Necítím se v kolektivu tolik bezpečně, protože holky ví o mých tajemstvích a bojím se, že to někomu řeknou.	N1
5.	Jsou tady neustále hádky mezi holkama a klukama.	N1
6.	Mrzí mě, že nás většina třídy bere, že jsme nejhorší, protože jsme se dřív chovali trošku hůř.	N1
7.	Ale jako když nás učitelé začnou zahrnovat prací a když si pak nemůžu v hodině nic říct s kamarády, tak se prostě necítím v pohodě.	N2
8.	Chápu, že je potřeba ve škole probírat látku, ale prostě někdy si potřebuju sdělit emoce s kamarády nebo jim třeba říct nějakou myšlenku nebo vtip.	N2
9.	Měli by si uvědomit, že jak se někdo může cítit nebo co se v druhém odehrává.	N2
10.	No myslím si, že jsem většinu třídy ukradená.	N3
11.	Mám pocit, že mě nesnáší půlka třídy.	N3

12.	Některé dny mám opravdu náročné úkoly nebo testy a prostě to někdy nestíhám a hned jsme podle učitelů líní, rozmazlení a nic nevydržíme.	N3
13.	Nejhorší to bylo minulý rok, když se semnou nikdo nebavil a celkově mě neměl nikdo rád.	N3
14.	Málo kdo, mě má rád	N3
15.	U nás ve třídě se moc názor projevit nedá nebo se spíš bojíš, že tě za něj budou všichni soudit	N3
16.	Já vím, že jsem nevnímavá a hlučná, ale snažím se to změnit, tak proč mě za to odsuzovat.	N3
17.	Nemůžou si rozkazovat jen někteří a ostatní pokyvvovat, máme fungovat jako celá třída.	N3
18.	Neexistuje jediný člověk, co může něco říct, kromě holek a hned je po jejich.	N3
19.	Ve třídě mi vadí, že když řeknu svůj názor nikdo mě neposlouchá a pak ten stejný řekne někdo z hlasitějších skupinek a už je to nápad roku.	N3
20.	Hodně lidí v naší třídě se ke mně nechová hezky nebo mě jen využívají na úkoly.	N3
21.	Většinou se necítím v pohodě, když se někomu posmívají nebo něco o někom hnusného říkají.	N4
22.	Necítím se v pohodě a taky mě mrzí, když mi někdo nadává, pomlouvá mě nebo se mi vysmívá.	N4
23.	Nechápu, jak si můžou někteří myslet, že jsou něco víc, jen proto, že jejich rodina má více peněz.	N4
24.	Přijde mi, že je většina naší třídy falešná, protože se všichni jen pomlouváme.	N4
25.	Všichni se jen pomlouvají a řeší, jak jsem namalovaná a co mám na sobě oblečené.	N4
26.	Jsem člověk, který se nechá ve škole hodně vystresovat.	N5

27.	Stres mám někdy před velkou písemkou nebo při zkoušení u tabule.	N5
28.	Nejhůře se cítím, když vím, že budu muset nad učení doma strávit moc času.	N5
29.	Škola mě někdy dostává do stavu. Kdy nejsem schopen se učit.	N5
30.	Mám stres z toho, když mám dělat něco nového nebo něco co neumím.	N5
31.	Stresuji se před hodinami učitele, který je přísný nebo na mě zasedlí.	N5
32.	Cítím, že mi jí je líto, protože jsem byla ve stejné kůži ještě nedávno a vím, jak je to těžké a celkově, když se někdo snaží sebe úplně změnit není to dobře.	N6
33.	Třída mění celou mou osobu.	N6
34.	Škola mění osobnost, člověk se musí přetvařovat, aby si na něj učitelé nezasedli nebo aby byl dost dobrý pro třídu.	N6
35.	Učitel češtiny mi dává méně vět, protože nestíhám a abych měla lepší známky, ale já nechci, aby se ke mně chovali jako bych byla z Marsu.	N7
36.	Necítím se v pohodě, když dostanu pětku nebo poznámku.	N7
37.	Systém školství mi nevyhovuje, nepotřebuji vědět něco, které mi připadají zbytečné, abych měla dobré známky.	N7
38.	Někteří učitelé ponižují žáky.	N8
39.	Prostě někteří nechápou, že když po nás chtějí každou hodinu 100 % výkon, tak jim ho nejsem schopná dát.	N8
40.	Když učitelka něco vysvětluje a já to nechápu, tak mě pak seřve, že nedávám pozor. Pokud nevím odpověď, tak logicky nemám co odpovědět.	N8
41.	Nejvíce na škole nesnáším, když učitelé začnou říkat, že nestíháme a tím pádem není čas na hry nebo výlety.	N8
42.	Nejhůře se cítím s učitelem ve fyzice, který po nás pořád křičí.	N8
43.	Necítím se dobře, když nám učitelé dokola říkají ať si prosazujeme názor a já si jej teda prosadím a pak je ten názor stejně špatný.	N8

44.	Málo kdo se semnou baví a mrzí mě to, ale já to nezměním a už jsem se s tím smířila.	N9
45.	Myslím, že se chování v naší třídě nezmění, ať už se s tím udělá cokoliv.	N9
46.	Někteří se chovají jako děti, ale to já už asi nezměním.	N9
47.	Těším se, až odsud odejdu.	N8
48.	Těším se až budou prázdniny.	N8
49.	Těším se, jak budu na střední.	N8

Tabulka 20 Kategorizace výroků nízké míry wellbeingu

Skupina výroků	Název skupiny výroků
N1	Nevyřešené záležitosti
N2	Balanc
N3	Postavení ve třídě
N4	Myslí si, že jsou něco víc
N5	Stres ze školy
N6	Nejsem ve své kůži
N7	Dobré výsledky
N8	Problémy s učiteli
N9	Já to nezměním
N10	Víra v lepší budoucnost

Jako první kategorie z výroků studentů vyvstala skupina s názvem **Nevyřešené záležitosti**, která nám poskytla náhled do situací, které žáci často řeší, a které jim způsobují nepříjemné pocity. To můžeme doložit na tvrzení žákyně: „Nejhůř se cítím, když jdu kolem někoho, s kým jsem se strašně dlouho bavila a byli jsme nejlepší kamarádi a teď se sotva pozdravíme.“ V tomto případě se nejspíše stala nějaká situace, kdy si žáci mezi sebou ublížili a buď si situaci nedořešili nebo byly jejich problémy natolik vážné, že se jejich cesty rozešly.

Žáci uváděli dále situace, kdy nevěděli, co se stalo a nechápali příčinu chování některých spolužáků: „Hodně mě mrzí, že se semnou někteří spolužáci přestali z ničeho nic bavit. Byla bych ráda, kdyby mi to vysvětlili nebo aby se to zase srovnalo, tak jak to bylo předtím.“ Ve zmíněném výroku si žákyně přála, aby se věci napravily, a nejlépe aby byly jako dřív. V pracích studentů se často objevovaly dost silné pocity na ně samotné: „Prostě mě nesnášela odjakživa, ani nevím proč, je to zajímavé, nic jsem ji neudělala a když jsem si myslela, že budeme vycházet, tak mi řekla že ne.“ Dá se tvrdit, že tyto situace v sobě nemají žáci ani zdaleka vyřešené a nejspíš by chtěli, aby se vše srovnalo či se neslo v pozitivnějším duchu. Dále se objevovaly tvrzení, že se mezi sebou skupinky žáků nemají rády a často se hádají. To vše se negativně odráží na míře subjektivního wellbeingu žáků. Pro některé z nich znamenaly nevyřešené záležitosti to, že se necítí bezpečně nebo že je mrzí, jaký pohled na ně ostatní mají, i když se podle jejich slov, snaží své chování zlepšit.

Další skupinou výroků, která se nám k nízké míře wellbeingu vztahovala, dostala název **Balanc**. Název balanc byl zvolen z důvodu hledání možné rovnováhy mezi povinnostmi a zábavou či jistým mezigeneračním pochopením. Podle slov žáků je podstatné, aby jejich práci a povinnosti vyvážily chvíle, kdy jsou sami nebo se mohou s někým o něco podělit. To můžeme doložit na slovech jedné z žákyň: „Chápu, že je potřeba ve škole probírat látku, ale prostě někdy si potřebuju sdělit emoce s kamarády nebo jim třeba říct nějakou myšlenku nebo vtip.“ Pokud se tak neděje, často je pohlty pocity nepohody a nespravedlnosti, které by vyměnili za pochopení jejich osobních potřeb.

Na výše uvedené téma můžeme volně navázat další kategorií s názvem **Postavení ve třídě**. Pro osobní pohodu žáků je podstatné, jak se cítí v kolektivu a jakou roli v ní hrají. Někteří žáci se zmiňovali že: „No myslím si, že jsem většinou třídy ukradená.“ nebo „Málo kdo mě má rád.“ Objevila se zde i věta: „Mám pocit, že mě nesnáší půlka třídy.“ Postavení ve třídě některých žáků bylo občas opravdu špatné, hlavně když uváděli „Nejhorší to bylo minulý rok, když se semnou nikdo nebavil a celkově mě neměl nikdo rád.“

Na to, zda se cítí nebo necítí žáci v pohodě, měly dále vliv pomluvy, posměch nebo vychloubání se. Zmíněné situace se vyskytovaly v kategorii **Myslí si, že jsou něco víc**. Pohodu žáků narušovaly situace, kdy byli svědky, že se ostatní spolužáci někomu posmívají nebo si o někom povídají. O to víc je pak trápilo, když byly tyto situace mířené na ně „Necítím se v pohodě a taky mě mrzí, když mi někdo nadává, pomlouvá mě nebo se mi vysmívá.“ Pomluvy se týkaly ledačehos, často např. toho, jaký kdo nosí make-up nebo co si na sebe ten den oblékl. Toto jednání hodnotili tak, že si dotyční o sobě myslí něco víc, např.

protože jejich rodina pochází z lepších poměrů. Tuto skutečnost můžeme doložit na tvrzení „Nechápu, jak si můžou někteří myslet, že jsou něco víc, jen proto, že jejich rodina má více peněz.“ Pro některé toto nevhodné chování vůči ostatním vykazovalo známky falše.

O tom, že míru subjektivního wellbeingu žáků značně oslabuje **Stres ze školy**, bylo možno se přesvědčit skrze několik výroků. Žáci se často popisovali následovně: „Jsem člověk, který se nechá ve škole hodně vystresovat.“ Stres jim nejvíce způsobovalo psaní písemek nebo zkoušení před tabulí a před ostatními spolužáky. Občas se cítili ve stresu při práci, která je pro ně nová nebo to byla činnost, která jim nejde. Někteří žáci uváděli své pocity takto: „Škola mě někdy dostává do stavu. Kdy nejsem schopen se učit.“ nebo „Nejhůře se cítím, když vím, že budu muset nad učením doma strávit moc času.“ Jejich osobní pohodě nepřidal ani stres, který podle jejich slov zažívali s některými učiteli: „Stresuji se před hodinami učitele, který je přísný nebo na mě zasedlí.“

Podle výpovědí žáků se škola nebo jejich spolužáci občas zasazovali o to, že se kvůli něčemu nebo někomu museli změnit. Kategorii o změnách osobnosti dostala název **Nejsem ve své kůži**. Jedna z žákyň zmiňovala, že se ocitla minulý rok ve stejné situaci, kdy se měla potřebu změnit z důvodu nátlaku ze strany spolužáků. Takhle se o situaci zmiňovala: „Cítím, že mi jí je líto, protože jsem byla ve stejné kůži ještě nedávno a vím, jak je to těžké a celkově, když se někdo snaží sebe úplně změnit není to dobře.“ Podle jednoho z žáků se změna neděje jen na popud udržení vztahů, ale někteří si myslí, že se musí změnit, aby se s nimi zacházelo lépe. Toto tvrzení dokládají žákova slova: „Škola mění osobnost, člověk se musí přetvařovat, aby si na něj učitelé nezasedli nebo aby byl dost dobrý pro třídu.“

Pocit nepohody způsobovaly některým žákům také známky. Kategorie proto dostala název **Dobré výsledky**. Pro část žáků bylo podstatné dostávat dobré známky, a naopak je ty špatné dokázaly dost rozhodit, jako např. žáka, který uvedl: „Necítím se v pohodě, když dostanu pětku nebo poznámku.“ Našli se i takový, kterým na známkách tolik nezáleželo, avšak by byli rádi, kdyby jim učitelé zachovali stejné podmínky, jako dávají ostatním. Pro lepší představu uvádíme toto tvrzení: „Učitel češtiny mi dává míň vět, protože nestíhám a abych měla lepší známky, ale já nechci, aby se ke mně chovali jako bych byla z Marsu.“ Osobní pohodu některým oslabovalo množství informací a učiva, které jim přišlo zbytečné. Dle slov jedné z žákyň: „Systém školství mi nevyhovuje, nepotřebuji vědět něco, co mi připadá zbytečné, abych měla dobré známky.“

Předposlední a osmou kategorií byla ta s názvem **Problémy s učiteli**. V několika kategoriích byly již zaznamenány situace s učiteli, které nejspíše wellbeingu žáků moc nepřidávají. Žáci

se ve svých pracích zmiňovali, že učitelé ponižují je samotné nebo spolužáky a často jim zdůrazňují, aby se snažili říkat a prosazovat svůj názor. Bohužel s prezentací svého názoru nemají žáci moc dobré zkušenosti. Jeden z nich to uvedl následovně: „Necítím se dobře, když nám učitelé dokola říkají, ať si prosazujeme názor a já si jej teda prosadím a pak je ten názor stejně špatný.“ Jsou situace, kdy žáci zažívají křik a nepochopení ze strany učitele, jako např. v tvrzení: „Když učitelka něco vysvětluje a já to nechápu, tak mě pak seřve, že nedávám pozor. Pokud nevím odpověď, tak logicky nemám co odpovědět.“ Žáci se často zmiňovali, že by chtěli jezdit na více výletů, za účelem možnosti intenzivnějšího sblížení s ostatními. Problémem však je to, že na výlety není moc času. Tento problém dokládá výpověď jednoho z žáků: „Nejvíce na škole nesnáším, když učitelé začnou říkat, že nestíháme a tím pádem není čas na hry nebo výlety.“

Předposlední kategorie se týkala formy odevzdání se a dle jejich slov smíření se s tím, že věci nebo situace již nezmění. Proto byla devátá kategorie nazvána **Já to nezměním**. Někteří žáci byli často skeptičtí k vyřešení problémů či změnám v kolektivu. Zmiňovali se, že jim vadí, že se část spolužáků chová dětinsky, ale byli smíření s tím, že pro to nemohou nic udělat. Někteří z nich jsou smíření s momentálními vztahy a chováním ve třídě. Žáci se o problému zmiňovali takto: „Myslím, že se chování v naší třídě nezmění, ať už se s tím udělá cokoli.“ nebo „Málo kdo se semnou baví a mrzí mě to, ale já to nezměním a už jsem se s tím smířila.“

Víra v lepší budoucnost je poslední skupina výroků vztahující se k nízké míře subjektivního wellbeingu. Pokud se žákům z různých důvodů nelíbí nebo nedaří ve třídě, bylo dle jejich odpovědí znát, že se těší, až ze třídy případně školy odejdou. U některých se jednalo o kratší úsek, jako např. „Těším se až budou prázdniny.“ u jiných to byla daleko vzdálenější vidina. Tito žáci se odkazovali na tvrzení: „Těším se, jak budu na střední.“ Pokud se ve třídách vyskytnou zmíněné situace, je potřeba se zaměřit na prvotní problémy, které tyto vize a přání vyvolávají a zda se zde nevyskytuje hlubší problém.

6 INTERPRETACE DAT A DISKUZE

Na začátku výzkumu byly stanoveny dva hlavní výzkumné cíle, kdy první z nich byl zjistit míru subjektivního wellbeingu žáků v rámci třídního kolektivu. Se zmíněným hlavním výzkumným cílem se pojí několik dílčích výzkumných cílů. Ty byly stanoveny pomocí oblastí, které tvoří dotazník. Mezi dílčí cíle patřilo: zjistit míru angažovanosti, vytrvalosti, optimismu, propojenosti, štěstí a školní pohody žáků v rámci třídního kolektivu.

Dále byl vytvořen druhý výzkumný cíl, odkrýt jaké situace a zkušenosti ve škole působí na míru subjektivního wellbeingu žáků v rámci třídního kolektivu. K tomuto cíli se pojily další dva dílčí cíle. Jeden z nich byl, zjistit jaké situace a zkušenosti ve škole posilují míru subjektivního wellbeingu žáků. Druhý z nich se snažil porozumět tomu, jaké situace a zkušenosti ve škole oslabují míru subjektivního wellbeingu žáků v rámci třídního kolektivu. Ze stanovených cílů vyplývaly výzkumné otázky, které si postupně zodpovíme a také se pokusíme je porovnat s výzkumy či odbornou literaturou.

Pokud chceme být schopni si odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, jakou míru subjektivního wellbeingu pociťují žáci v rámci třídního kolektivu, musíme si nejprve uvést výsledky, které se vztahují k jednotlivým oblastem dotazníku, a které pro nás představují dílčí otázky.

První hodnocenou oblastí výzkumného šetření byla angažovanost. Hodnoty angažovanosti se pohybovaly nepatrně pod střední hodnotou. Nejvýznamnější dotazníkovou položkou z oblasti angažovanosti byla otázka č. 5 „Při nějaké činnosti se bavím tak moc, že ztrácím pojem o čase.“, kde 65 % žáků uvedlo, že se jich výrok týká velmi často či téměř vždy. Další oblast je vytrvalost, která získala hodnoty pohybující se nad střední hodnotou. Nejvýznamnějšími otázkami byly č. 2 a 17. Na otázku č. 2 „Práci, kterou začnu, dokončím.“ odpovědělo 50 % žáků, že se s ní většinou ztotožňují a dalších 45 % se zmíněné tvrzení týká v častých případech. Na otázku č. 17 „Jakmile si něco naplánuji, tak se toho držím.“ žáci odpovídali v 50 %, že je hodně vystihuje. Oblast vytrvalosti vykazovala hodnoty mírně za hranicí střední hodnoty. Nejvyšší hodnoty v oblasti optimismu vykazovala otázka č. 3 a 15. Na otázku č. 3 „Jsem ohledně své budoucnosti optimistický/á.“ odpovědělo 40 % velmi často nebo téměř vždy a 45 % žáků odpovědělo, že jsou často optimističtí. Na otázku č. 15 „Myslím si, že mě potkají dobré věci.“ odpovědělo 75 % žáků, že je tvrzení docela až plně vystihuje. Propojenost je oblast s nejvyšší dosaženou hodnotou průměru a tím pádem nám tato dotazníková oblast nejvíce vyniká před všemi ostatními a blíží se k nejvyšší možné

hodnotě. Oblast propojenosti se nejvíce promítala v otázce č. 16 „Mám přátele, na kterých mi opravdu záleží.“ Toto tvrzení potvrdilo 80 % žáků, kteří udávali, že je výrok plně vystihuje. Významné pro tuto oblast byly taktéž otázky č. 1 a 10. Na otázku č. 1 „Když se mi stane něco dobrého, mám někoho, s kým se o tuto dobrou zprávu rád/a podělím.“ odpovědělo 80 % žáků, že se mají s kým podělit o dobrou zprávu téměř vždy nebo velmi často. Na další zmíněnou otázku „Když se objeví nějaký problém, mám někoho, na koho se můžu obrátit.“ odpovědělo také 80 % žáků, že se mohou na někoho obrátit a požádat o pomoc téměř vždy nebo velmi často. Předposlední dotazníkovou oblastí bylo štěstí, které nevykazovalo obzvlášť jiné hodnoty a drželo se spíše u středu. Nejvýznamnější dotazníkovou položkou byla otázka č. 20 a také otázka č. 6. Na položku č. 20 „Jsem veselý člověk.“ odpovědělo 80 % žáků, že je tvrzení docela až plně vystihuje. Podobně na tom bylo tvrzení „Užívám si spoustu legrace.“, na které žáci v 60 % odpověděli, že se jich týká velmi často až téměř vždy. Dotazník a jeho oblasti byly zakončeny školní pohodou, která se pohybovala přesně u středové hodnoty. Nejvýznamnější dotazníkovou položkou byla v této oblasti položka č. 23 „Mám ve škole dobré kamarády.“, na kterou 90 % žáků odpovědělo pomocí spíše souhlasím až souhlasím.

Pokud bychom tedy chtěli odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, která zní: **Jakou míru subjektivního wellbeingu pocítují žáci v rámci třídního kolektivu?** můžeme konstatovat, že žáci svůj subjektivní wellbeing hodnotí kladně. Nejvýrazněji k tomu přispívá oblast propojenosti, ve které se žáci nejvíce ztotožňovali s tím, že mají přátele, na kterých jim záleží a kteří jim nabízejí pomocnou ruku, pokud ji potřebují. Tuto oblast můžeme z hlediska výsledků zhodnotit, jako nepřínosnější pro wellbeing žáků. Neměli bychom však opomenout ani na oblast štěstí, která podle výsledků pozitivně přispívá wellbeingu žáků. Pro žáky, je podle zjištěných dat nejdůležitější, aby byli veselými lidmi a užívali si spoustu legrace.

Závěry potvrzují také výsledky z měření EPOCH Measure od Adolescent Well-being od autorů Kern et al. (2016). Oblasti propojenosti, štěstí a optimismu jim vykazovaly největší hodnoty a značný efekt. Vzájemný vztah těchto třech oblastí vykazuje silnou pozitivní sociabilitu (Kern et al., 2016). Sociabilitu si můžeme vysvětlit tak, že mají jedinci individuální schopnosti socializace neboli že se dokáží zapojit do společnosti a budovat pozitivní vztahy (Jeřábková et al., 2013).

Výsledky výzkumu můžeme srovnat s výsledky šetření School wellbeing among children in grades 1-10, které uvádějí, že na posílení školní pohody měl vliv převážně faktor s názvem radost ze školní práce a potřebná pomoc od učitele. Naopak negativně na školní pohodu

působil faktor problémy ve vyučování a o přestávkách (Løhre et al., 2010). Ve výzkumu se odpovědi žáků v oblasti radosti ze školní práce značně lišily. Žáci uváděli v 55 %, že nesouhlasí s tvrzením: „Práce ve škole mě baví“ a 25 % žáků uvedlo, že neví jasnou odpověď. S tím souviselo další tvrzení: „Líbí se mi ve škole.“, na které 45 % žáků odpovědělo, že neví a 20 % uvedlo, že buď spíše nesouhlasí nebo nesouhlasí úplně. Dá se proto konstatovat, že wellbeing žáků negativně ovlivňuje, pokud se jim ve škole z různých důvodů nelíbí nebo je školní práce nebaví. Podle průzkumů, kterých se účastnili čeští žáci, vyplývá, že mají školu rádi velmi málo nebo ji nemají rádi vůbec. Samozřejmě se nedá říct, že je to ve všech školách stejné, avšak je potřeba na tyto tvrzení reagovat a snažit se použít vhodné prostředky pro pozitivní změnu. Tím správným směrem může být např. to, že se na výuku a přestávku neupozorňuje zvoněním, a že se hodiny nelimitují jen 45 minutami. Pozitivní změnou by dále mohla být pomoc při zvládnutí stresu, nabídka možností zvládnutí náročných situací nebo adekvátní péče o fyzické a psychické zdraví (SKAV: Wellbeing ve škole, 2022).

Další část se zaměřuje na odpověď k výzkumné otázce: Jaké situace a zkušenosti ve škole působí na míru subjektivního wellbeingu žáků v rámci třídního kolektivu? Abychom na tuto otázku byli schopni odpovědět, je potřeba se zaměřit nejprve na dílčí výzkumné otázky. Jednou z nich je: **Jaké situace a zkušenosti ve škole posilují míru subjektivního wellbeingu žáků v rámci třídního kolektivu?**

Pro žáky byly podstatné situace, kdy se cítili v bezpečí a byli přesvědčeni o tom, že se v případě potřeby mají na koho obrátit. Jejich osobní pohodu posilovala vzájemná pomoc nabízená jak z jejich strany, tak se strany jejich spolužáků nebo pedagogů. Jejich wellbeing jim posilovalo přesvědčení, že se v případě nouze umí kolektiv semknout a spolupracovat. Osobní pohodu žákům zvyšují momenty, při nichž zažívají pozitivní emoce, cítí se užiteční, mohou využít své schopnosti, jsou doceněni nebo prostě neztratí hlavu a mají optimistický pohled na jejich budoucnost. Kladný vliv na wellbeing měl pocit vzájemného propojení, který se projevoval v možnostech pomoci, projevu názorů či respektu k vlastní osobě. Důležitým prvkem je pro žáky možnost být součástí pozitivních vztahů ve třídě, kde se spolu snaží všichni vycházet a kde se vyskytují respektující vztahy. Někteří žáci kladně hodnotili svůj život, životní spokojenost a psychické zdraví. Pozitivně žáky ovlivňovali lidé, kteří s nimi tráví čas ve vyučování nebo o přestávkách. Byli šťastní, když se našel volný čas a mohli se třídou jezdit na výlety. Cítili se dobře v rámci zábavných hodin zaměřených na to, co je baví nebo hodin, které se týkaly podpory a rozvoje celého kolektivu. Tyto hodiny

oceňovali z důvodu, že mají čas jen na svoji třídu a že mají možnost se více sblížit. Někteří z nich ocenili možnost vyzdobit si třídu podle svého a uzpůsobit si ji tak, aby se v ní cítili dobře. Pozitivní vliv mělo vstřícné chování pedagogů, se kterými jsou denně ve vzájemné interakci. Žáci oceňovali, pokud se k nim chovali slušně, byli na ně hodní nebo se jim v rámci celé třídy věnovali.

Pro žáky v tomto věku je specifické, že se nachází na vrcholu vývoje jejich třídy jako sociální skupiny, kterou ovlivňuje rozvoj osobnosti a potřeba začlenit se do společnosti. Pro žáky ve starším školním věku je důležitá autonomie, nezávislost a sebeprosazení. Zvyšuje se potřeba kritizovat nedostatky, které se mohou týkat spolužáků, pedagogů nebo celé třídy. Žáci pociťují vyšší míru solidarity a potřebu propojit se a být součástí kolektivu. Spolužáci znamenají, pro děti v tomto věku, daleko více než jejich rodiče, avšak to neznamená, že by měly problém uznávat autority. Ve skutečnosti je to právě naopak. Děti mají potřebu k někomu vzhlížet či mít správný vzor (Čapek, 2010).

Je nezbytné si uvést také situace, které působí negativně na míru wellbeingu žáků. S touto oblastí se pojila otázka: **Jaké situace a zkušenosti ve škole oslabují míru subjektivního wellbeingu žáků v rámci třídního kolektivu?**

Podstatu vnímání a prožívání nízké míry wellbeingu pro žáky představují nevyřešené záležitosti, které způsobují žákům nepříjemné pocity. Nevyřešené záležitosti se týkaly ukončených kamarádství bez zjištěných důvodů nebo vysvětlení, které se pojily s tím, že žáci předpokládali, že je dotyční nenávidí. Na jejich wellbeing negativně působila nerovnováha mezi povinnostmi a zábavou a nepochopení skutečnosti, že mají své potřeby, které si chtějí naplnit. Pocit nepohody jim způsobovaly pomluvy a posměch, kterých byli svědky nebo oběťmi. V tomto ohledu nedokázali pochopit, proč si někteří o sobě myslí něco víc. Žákům snižoval jejich pohodu stres ze školy, který zažívali při špatných známkách nebo při jednání bez respektu. V negativním slova smyslu mluvili o změnách osoby pod nátlakem spolužáků či jako možný způsob, aby se někomu zalíbili nebo aby předešli nerovnému přístupu ze strany učitelů. Nerovným přístupem to u pedagogů často nekončilo, protože se žáci zmiňovali o ponižování, nerespektování nebo shazování jejich názorů. Pokud žáky pohltila tíha nevyřešených problémů, nepochopení nebo nerespektování projevu názorů, často se uchýlili k pesimismu, odevzdání se a smíření se s tím, jak to právě je. Někteří doufali a upínali se k blízké nebo vzdálenější budoucnosti, která pro ně představovala např. bude líp až budou prázdniny, odejdou ze školy nebo až odejdou na střední školy.

Ze zmíněné interpretace obou otázek můžeme zodpovědět hlavní výzkumnou otázku: **Jaké situace a zkušenosti ve škole působí na míru subjektivního wellbeingu žáků v rámci třídního kolektivu?** Ze získaných informací vyplývá, že pokud mají žáci rovné podmínky, jsou doceněni a zažívají úspěch, jejich wellbeing je na vysoké úrovni. Je pro ně podstatné, aby měli kamarády, kterým na nich záleží a lidi kolem sebe, kteří jim nabídnou pomocnou ruku. Tato vzájemná propojenost se vyskytovala ve výpovědích žáků, kteří byli přesvědčeni o podpoře a pomoci i přes to, že nemají se všemi dobré vztahy. Pro podporu vysoké míry osobní pohody žáků přispívá možnost, trávit se spolužáky kvalitní čas formou výletů a aktivit zaměřených k jejich potřebám. Pokud se žáci svěřili, že se necítí dobře nebo v pohodě, bylo to z důvodů, že je nemají ve třídě rádi, cítí se vyčleněni nebo se cítí osamoceni. K jejich wellbeingu jim nepřispěly ani nevyřešené problémy se svými spolužáky nebo přihlížení na hodnocení a pomluvy mířené ke druhým. Byli si vědomi svých změn, které dělají pod nátlakem nebo za účelem vyhnout se případným problémům. Pocity nepohody jim způsobovaly špatně mířené rady od pedagogů a jejich jednání bez podpory nebo respektu. Z některých odpovědí se dalo pochopit, že se nevzdávají, podílí se na změně nebo v ni jen doufají. Avšak se našli i žáci, u kterých se již naděje nevyskytovala a jediným řešením pro ně byly blízké prázdniny, dny volna nebo odchod ze školy.

Pokud bychom srovnaly výsledky kvantitativní i kvalitativní části výzkumu, dá se konstatovat, že se propojenost objevovala u obou částí. Tato skutečnost ukazuje na velký vliv žákova okolí a na lidi, kteří se v něm nacházejí. Je potřebné se obklopovat lidmi, kterým na nás záleží a se kterými máme možnost si o všem promluvit. Tito přátelé nabízí v případě potřeby pomoc a podporu. To potvrzují výsledky z šetření PISA 2015, které uvádí, že pozitivní vztahy napříč našim životem nám napomáhají k vyšší odolnosti a osobní pohodě. Vztahy s vrstevníky a učiteli jsou hodnoceny studenty jako nejdůležitější složkou pro šťastný a spokojený život. Potřeby žáků jsou dostatečně naplňovány, pokud jsou součástí komunity, která jim dopřává respekt, porozumění a míru podpory (PISA, 2015).

Pokud se nachází žák v podnětném a podpůrném prostředí, může dosahovat daleko větších úspěchů, jelikož sám cítí, že je do svých činností motivován a podporován. Výsledky z šetření PISA 2015 jen volně doplňují, že školní výkon je z části ovlivněn pocitem sounáležitosti ve školní komunitě. Pokud se cítí žák přijímán ze strany žáků i učitelů, často je naplněn větší mírou motivace ve škole, což souvisí s tím, že dosahuje lepších studijních výsledků. Tyto situace a kvalitní prostředí poskytují žákovi a celé komunitě pocity pohody nebo vlastní spokojenosti (PISA, 2015).

ZÁVĚR

Diplomová práce nám ukazuje důležité téma, kterým se společnost v posledních letech začala více zabývat. Teoretická část nám podrobně vymezila pojem wellbeing a teoretické koncepty, které se k němu vztahují. Teorie se dále zaměřovala na konkrétního autora Martina Seligmana a jeho model PERMA. Bylo potřeba si vymezit obsah PERMA modelu, k navázání další podkapitoly, která se konkrétně zabývala měřením, které z modelu vychází a je přizpůsobené věkové skupině dospívající a mladistvých. Kapitola byla zakončena rozborem měření s názvem EPOCH measure od adolescent wellbeing. Dále se teorie více zabývala wellbeingem žáků a faktory, které jej ovlivňují. Potřeba zkoumat wellbeing byla následně podpořena podkapitolou, která se zaměřila na způsoby podpory ve školách a výzkumy, které zkoumaly wellbeing dětí, žáků a mladistvých. Na závěr se teoretická část věnovala třídě jako sociální skupině, jelikož právě žáci tvořili výzkumný soubor pro smíšený výzkum. Poslední kapitola se zabývala vymezením třídy, jejími specifiky či potřeby žáka a jeho kolektivu. Kapitola byla zakončena možnostmi práce se žáky a celou třídou.

Na vymezení pojmu wellbeing, podpory wellbeingu u žáků a třídního kolektivu plynule navázala praktická část, která nabízí náhled na smíšený výzkum, který byl realizován formou dotazníku a volného psaní. Výzkumný soubor tvořil vybraný kolektiv 7. třídy, ve kterém se nachází dvacet žáků. S žáky byl realizován jak dotazník, tak volné psaní. Dotazník se skládal z šesti oblastí (angažovanost, vytrvalost, optimismus, propojenost, štěstí a školní pohoda), které byly následně vyhodnoceny samostatně. Získaná data z dotazníku byla přepsána do datové tabulky v programu Excel. Z dat se vytvořily tabulky, ve kterých se počítal aritmetický průměr, směrodatná odchylka a určilo se minimum a maximum. S datovými tabulkami se dále pracovalo pomocí popisné statistiky. Ze získaných informací z dotazníku mohly vyvstat odpovědi na hlavní výzkumnou otázku, která zněla: **Jakou míru subjektivního wellbeingu pocítují žáci v rámci třídního kolektivu?** Žáci svůj celkový subjektivní wellbeing hodnotí kladně a nejvýrazněji k tomu přispívá oblast propojenosti, ve které se nejvíce ztotožňovali s tím, že mají přátele, na kterých jim záleží a kteří jim nabízejí pomocnou ruku, pokud ji potřebují. Tuto oblast můžeme z hlediska výsledků zhodnotit, jako nepřínosnější pro subjektivní wellbeing žáků. Neměli bychom však opomenout ani na oblast štěstí, která podle výsledků velmi pozitivně přispívá wellbeingu žáků. Pro žáky, je podle zjištěných dat nejdůležitější, aby byli veselými lidmi a užívali si spoustu legrace.

V druhé části se za pomocí metody volného psaní zkoumaly situace a zkušenosti, které působí na wellbeing žáků. Žáci dostali za úkol formou volného psaní uvést a popsat, kdy se

cítí a kdy se necítí ve svém kolektivu v pohodě a co má na jejich pohodu vliv. Jejich práce byly následně rozděleny do tabulek pro vyšší míru wellbeingu a nižší míru wellbeingu. Po rozdělení významných výroků, k vysoké a nízké míře wellbeingu, se tvrzení roztříbila a kategorizovala do skupin výroků podle významu a byla jim přiřazena jednotlivá pojmenování. Analýzu dat tvořilo 7 skupin výroků, které se pojily k prožívání vysoké míry wellbeingu a 10 skupin výroků, které se pojily k nízké míře wellbeingu žáků v rámci třídního kolektivu. Po rozdělení výroků do skupin byla vytvořena fenomenologická interpretaci získaných dat a díky tomu vyvstaly odpovědi na hlavní výzkumnou otázku: **Jaké situace a zkušenosti ve škole působí na míru subjektivního wellbeingu žáků v rámci třídního kolektivu?** Ze získaných informací vyplývá, že žáci zažívají vysokou míru wellbeingu v situacích, ve kterých mají rovné podmínky, cítí se oceněni nebo zažívají úspěch. Podstatou jejich pohody je mít přátelé, kterým na nich záleží a být na blízku lidem, kteří je podporují. Zmíněná skutečnost přispívá k vzájemné propojenosti, která se týká podpory a pomoci v každé situaci. K osobní pohodě žákům přispívá možnost trávit kvalitní čas se spolužáky. Za účelem sblížení a lepšího klima třídy oceňovali výlety a aktivity zaměřené na jejich individuální nebo skupinové potřeby. Situace, kdy se žáci necítili dobře byly doprovázeny pocity, že je nemají ve třídě rádi, cítí se vyčleněni nebo se cítí osamoceni. K jejich wellbeingu jim nepřispívaly ani nevyřešené problémy se spolužáky nebo přihlížení na posměch a pomluvy mířené ke druhým. Byli si vědomi svých změn, které dělají pod nátlakem nebo za účelem vyhnout se případným problémům. Pocity nepohody jim způsobovaly špatně mířené rady od pedagogů a jejich jednání bez podpory nebo respektu. Z některých odpovědí se dalo pochopit, že se přes veškeré problémy nebo strasti nevzdávají, podílí se na změnách nebo v ně jen doufají. Avšak našli se i takový, u kterých se podle nich naděje již nevyskytovala a jediným řešením pro ně byly blížící se prázdniny, dny volna nebo odchod ze školy.

Potřeba zabývat se wellbeingem žáků ve školách se stále zvyšuje. Školy by měly adekvátně reagovat na vzniklé situace a dojít k názoru, že je potřeba přestat se zaměřovat pouze na vzdělávací obsah a s ním spokojené nároky na žáky. Je nutné se zaměřovat na sociální a emoční dovednosti dětí, práci se stresem nebo se zaměřovat na schopnosti kriticky a logicky uvažovat. Tam, kde je špatné klima třídy a vztahy, se nachází žáci, kteří se cítí nespokojeni se svým životem, zažívají pocity nepohody, cítí se ve svém kolektivu nepatřičně nebo jako outsideri. Proto by se školy měly zaměřovat na posílení třídních kolektivů, prevenci problémů a rizikového chování. Školy a pedagogičtí pracovníci by měli poskytnout prostor

pro spolupráci žáků, nabízet jim laickou i odbornou pomoc nebo jim pomáhat rozvíjet schopnosti řídit svůj vlastní život, ve kterém se budou motivovat k vyšším ambicím v budoucím pracovním a společenském životě. Jinak řečeno, co se děje ve škole, je podstatné pro pocit životní pohody dětí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BEDRNOVÁ, Eva a PAUKNEROVÁ, Daniela, 2015. *Management osobního rozvoje: duševní hygiena, sebeřízení, efektivní životní styl*. (2. vyd.). Praha: Management Press. ISBN 9788072613816.
2. BHULLAR, N., SCHUTTE, N. S., & MALOUFF, J. M., 2013. *The Nature of Well-Being: The Roles of Hedonic and Eudaimonic Processes and Trait Emotional Intelligence*. *Journal Of Psychology*, 147(1), 1–16. Získáno z: <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2012.667016>.
3. BLATNÝ, Marek; DOSEDLOVÁ, Jaroslava; KEBZA, Vladimír a ŠOLCOVÁ, Iva, 2005. *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-86633-35-7.
4. BLATNÝ, Marek, 2010. *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. Grada. ISBN 978-80-247-3434-7. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/psychologie-osobnosti-530/>.
5. BLATNÝ, Marek, 2017. *Psychologie celoživotního vývoje*. Karolinum. ISBN 978-80-246-3462-3. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/psychologie-celozivotniho-vyvoje-5722/>.
6. BRAUN, Richard, 2014. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-656-7.
7. Council of Europe. Improving well-being at school [online]. [cit. 2024-03-10]. Dostupné z: <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/improving-well-being-at-school>
8. CRESWELL, John W, 1998. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: SAGE Publications. ISBN 0761901442. 1998.
9. ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 9788024727424.
10. ČOSIV. PISA 2015 – VÝSLEDKY „WELL-BEING“. [online]. [cit. 2024-02-05] Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2017/08/21/pisa-2015-vysledky-well-being/>

11. DOLEJŠ, Martin a ZEMANOVÁ, Vanda, 2015. *Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 10.13140/RG.2.1.1592.4646.
12. EDWARD, Karen-Leigh & WELCH, Tony, 2011. *The extension of Colaizzi's method of phenomenological enquiry. Contemporary nurse*. 39. 163-71. 10.5172/conu.2011.163.
13. FELCMANOVÁ, Lenka, 2020. *Výstup z pracovních skupin a dotazníkového šetření mezi účastníky 11. Setkání lídrů iniciativy Úspěch pro každého žáka na téma: Wellbeing ve vzdělávání. Jak mu rozumíme a proč se mu věnovat?* [online]. [cit. 2024-02-09]. Dostupné z: <https://partnerstvi2030.cz/setkani-lidru-k-tematu-wellbeingu-ve-vzdelavani/>
14. FRIEDLOVÁ, Karin; JUROVÁ, Lucia; LINDOVSKÁ, Lenka; MACKOVÁ, Petra a URBANCOVÁ, Martina, 2012. *Práce s třídním kolektivem*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha. ISBN 978-80-87652-70-1.
15. GULOVÁ, Lenka a (EDS.) ŠÍP RADIM, 2013. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Grada. ISBN 978-80-247-4368-4. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/vyzkumne-metody-v-pedagogicke-praxi-919/>
16. HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (2. vyd.). Praha: Portál. ISBN 9788073674854.
17. HRABAL, Vladimír, 2003. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0436-1.
18. CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3
19. JEŘÁBKOVÁ, Kateřina; KUČEROVÁ, Anna a MICHALÍK, Jan, 2013. *Komplexní péče o jedince s postižením či znevýhodněním*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3733-0.
20. KAŠPÁRKOVÁ, Svatava, 2009. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 9788073187903.

21. KERN, M. L., BENSON, L., STEINBERG, E. A., & STEINBERG, L., 2016. *The EPOCH measure of adolescent well-being*. Psychological Assessment, 28, 586-597. [online]. [cit. 2024-01-13]. <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000201>
22. KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2012. *Pozitivní psychologie: Radost, naděje, odpouštění, smířování, překonávání*. Portál. ISBN 978-80-7367-726-8. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/pozitivni-psychologie-3209/>
23. LAŠEK, Jan, 2007. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy* (2. vyd.). Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 9788070419809.
24. LØHRE, A., LYDERSEN, S., & VATTEN, L. J., 2010. *School wellbeing among children in grades 1- 10*. BMC Public Health, 10(1), 1-7. [online]. [cit. 2024-01-20]. DOI: 10.1186/1471-2458-10-526
25. MADESON, M., 2017. Positivepsychology.com. Seligman's PERMA+ Model Explained: A Theory of Wellbeing. [online]. [cit. 2024-01-05] Dostupné z: <https://positivepsychology.com/perma-model/>
26. MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav, 2012. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky. Cesta ke kvalitě: autoevaluace školy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-79-8.
27. MARTIN, Seligman, 2014. *Vzkvétání: Nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-87270-95-0. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/vzkvetani-6910/>
28. Metodický portál RVP.CZ. Well-being a kultura školy. [online]. [cit. 2024-02-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23141/WELL-BEING-A-KULTURA-SKOLY.html>
29. NOVOTNÁ, K., 20220. *Wellbeing ve vzdělávání: analýza vybraných zahraničních vzdělávacích systémů*. [online]. [cit. 2024-03-15]. ISBN: 978-80-907826-9-3. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Wellbeing-ve-vzdelavani_listopad-2022-1.pdf

30. OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris. [online]. [cit. 2024-03-10]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
31. Opatruj se. Jak chápat duševní zdraví. [online]. [cit. 2024-03-12] Dostupné z: <https://www.opatruj.se/informuj-se/dusevni-zdravi-a-pohoda>
32. Partnerství pro vzdělávání 2030+. Maslowova pyramida potřeb. [online]. [cit. 2024-03-03] Dostupné z: <https://www.wellbeingveskole.cz/infografika-maslow-rodice/>
33. Pedagogicke.info. SKAV: Wellbeing ve škole: start kampaně zaměřené na rodiče i školy. [online]. [cit. 2024-04-05] Dostupné z: <https://www.pedagogicke.info/2022/11/skav-wellbeing-ve-skole-start-kampane.html>
34. PIVARČ, Jakub, 2022. *Osobní pohoda dětí a dospívajících: Psychosociální koreláty štěstí a životní spokojenosti*. Československá Psychologie, 66(3), 186-211. Dostupné z: <https://doi.org/10.51561/cpsych.66.3.186>
35. SRB, Vladimír, FELCMANOVÁ, Lenka, PÝCHOVÁ, Silvie, 2021. *Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření: Zkušenosti a návrhy z prvního roku projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+*. [online]. [cit. 2024-02-27]. ISBN: 978-907826-1-7. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp/wpcontent/uploads/2021/10/Zavererna_publicace_Partnerstvi_1rok_2021_modra.pdf
36. The Child Outcomes Research Consortium. The Good Childhood Report 2023. [online]. [cit. 2024-02-02] Dostupné z: <https://www.corc.uk.net/news-and-blogs/the-good-childhood-report-2023/>
37. Učení bez učebnic. Volné psaní – popis metody. [online]. [cit. 2024-01-05]. Dostupné z: <https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=2907>
38. UNICEF. NUDZ a UNICEF, ve spolupráci s WHO, podporují duševní zdraví a psychosociální pohodu žáků a učitelů na základních školách. [online]. [cit. 2024-04-02] Dostupné z: https://www.unicef.org/eca/cs/press_release/nudz-unicef-ve-spolupr%C3%A1ci-s-who-podporuj%C3%AD-du%C5%A1evn%C3%AD-zdrav%C3%AD-psychosoci%C3%A1ln%C3%AD-pohodu-%C5%BE%C3%A1k%C5%AF

-
39. WATSON, Debbie; EMERY, Carl; BAYLISS, Phillip; MCINNES, Karen & BOUSHEL, Margaret, 2012. *Children's social and emotional wellbeing in schools: a critical perspective*. Bristol: The Policy Press. ISBN 9781847425133.
40. ŽENATOVÁ, Zdenka, 2018. *Vztahy a nástrahy ve školní třídě. Management třídy*. Praha: RAABE. ISBN 9788074963919.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. a podobně

Et al. A jiní

ČOSIV Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání

ČŠI Česká školní inspekce

Např. například

NPI Národní pedagogický institut

NUDZ Národní ústav duševního zdraví

PISA Programme for International Student Assessment

Tzv. takzvaně

WHO World Health Organization

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Oblasti wellbeingu.....	14
Obrázek 2 Oblasti podpory wellbeingu	28
Obrázek 3 Maslowova pyramida potřeb	35

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Oblasti dotazníku	45
Tabulka 2 Fáze volného psaní	48
Tabulka 3 Pohlaví	48
Tabulka 4 Výsledky měření Subjektivního wellbeingu žáků	51
Tabulka 5 Vyhodnocení otázky č. 1.1	53
Tabulka 6 Angažovanost	53
Tabulka 7 Vyhodnocení otázky č. 1.2	54
Tabulka 8 Vytrvalost	54
Tabulka 9 Vyhodnocení otázky č. 1.3	55
Tabulka 10 Optimismus.....	55
Tabulka 11 Vyhodnocení otázky č. 1.4	56
Tabulka 12 Propojenost	56
Tabulka 13 Vyhodnocení otázky č. 1.5	57
Tabulka 14 Štěstí	58
Tabulka 15 Vyhodnocení otázky č. 1.6	58
Tabulka 16 Školní pohoda	58
Tabulka 17 Vysoká míra wellbeingu	60
Tabulka 18 Kategorizace výroků vysoké míry wellbeingu	62
Tabulka 19 Nízká míra wellbeingu.....	65
Tabulka 20 Kategorizace výroků nízké míry wellbeingu.....	68

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 otázka č.5 k Angažovanosti	92
Graf 2 otázka č.7 k Angažovanosti	92
Graf 3 otázka č.11 k Angažovanosti	92
Graf 4 otázka č.12 k Angažovanosti	93
Graf 5 otázka č.2 k Vytrvalosti	93
Graf 6 otázka č.9 k Vytrvalosti	93
Graf 7 otázka č.17 k Vytrvalosti	94
Graf 8 otázka č.19 k Vytrvalosti	94
Graf 9 otázka č.3 k Optimismu	94
Graf 10 otázka č.13 k Optimismu	95
Graf 11 otázka č.15 k Optimismu	95
Graf 12 otázka č.18 k Optimismu	95
Graf 13 otázka č.1 k Propojenosti	96
Graf 14 otázka č.10 k Propojenosti	96
Graf 15 otázka č.14 k Propojenosti	96
Graf 16 otázka č.16 k Propojenosti	97
Graf 17 otázka č.4 ke Štěstí	97
Graf 18 otázka č.6 ke Štěstí	97
Graf 19 otázka č.8 ke Štěstí	98
Graf 20 otázka č.20 ke Štěstí	98
Graf 21 otázka č.21 ke Školní pohodě	98
Graf 22 otázka č.22 ke Školní pohodě	99
Graf 23 otázka č.23 ke Školní pohodě	99
Graf 24 otázka č.24 ke Školní pohodě	99
Graf 25 otázka č.25 ke Školní pohodě	100
Graf 26 otázka č.26 ke Školní pohodě	100
Graf 27 otázka č.27 ke Školní pohodě	100

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P II: Dotazník

Příloha P II: Grafy k otázkám v dotazníku

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Zdravím Tě!

Jmenuji se Silvie Filáková a momentálně druhým rokem pracuji jako sociální pedagog a zároveň studuji poslední ročník magisterského studia Sociální pedagogika na FHS UTB ve Zlíně.

Chci Tě poprosit o pravdivé vyplnění dotazníku. Výsledky z dotazníku budou použity převážně pro mou diplomovou práci, která se zabývá wellbeingem žáků v třídním kolektivu. Ujistuji Tě, že dotazník je zcela anonymní a žádná odpověď není špatná ani správná. Dotazník Ti bude trvat okolo 10-15 minut.

Pokyny: Prosím vyber vždy jen jednu odpověď, kterou můžeš buď zakroužkovat nebo podtrhnout.

Děkuji Ti za ochotu a snahu o vyplnění dotazníku.

Pohlaví:

- Chlapec
- Dívka

1 – Téměř nikdy	2 - Někdy	3 - Často	4 – Velmi často	5 – Téměř vždy
-----------------	-----------	-----------	-----------------	----------------

1.	Když se mi stane něco dobrého, mám někoho, s kým se o tuto dobrou zprávu rád/a podělím.	1	2	3	4	5
2.	Práci, kterou začnu, dokončím.	1	2	3	4	5
3.	Jsem ohledně své budoucnosti optimistický/á.	1	2	3	4	5
4.	Cítím se šťastný/á.	1	2	3	4	5
5.	Při nějaké činnosti se bavím tak moc, že ztrácím pojem o čase.	1	2	3	4	5
6.	Užívám si spoustu legrace.	1	2	3	4	5
7.	Bývám zcela pohlcen/a tím, co dělám.	1	2	3	4	5
8.	Miluji život.	1	2	3	4	5
9.	Vydržím u školní práce, dokud ji nedokončím.	1	2	3	4	5

10.	Když se objeví nějaký problém, mám někoho, na koho se můžu obrátit.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

1 – Vůbec mě nevystihuje	2 – Trochu mě vystihuje	3 – Docela mě vystihuje	4 – Hodně mě vystihuje	5 – Plně mě vystihuje
---------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	------------------------------

11.	Jsem často tak moc zabraný/á do činností, že zapomínám na všechno ostatní.	1	2	3	4	5
12.	Když se učím něco nového, ztrácím přehled o tom, kolik času uplynulo.	1	2	3	4	5
13.	V nejistých časech očekávám to nejlepší.	1	2	3	4	5
14.	V mém životě jsou lidé, kterým na mě opravdu záleží.	1	2	3	4	5
15.	Myslím si, že mě potkají dobré věci.	1	2	3	4	5
16.	Mám přátele, na kterých mi opravdu záleží.	1	2	3	4	5
17.	Jakmile si něco naplánuji, tak se toho držím.	1	2	3	4	5
18.	Věřím, že se věci nakonec podaří, ať už se zdají jakkoli obtížné.	1	2	3	4	5
19.	Jsem pracovitý člověk.	1	2	3	4	5
20.	Jsem veselý člověk.	1	2	3	4	5

1 - Nesouhlasím	2 – Spíše nesouhlasím	3 – Nevím	4 – Spíše souhlasím	5 - Souhlasím
------------------------	------------------------------	------------------	----------------------------	----------------------

21.	Líbí se mi ve škole.	1	2	3	4	5
22.	Práce ve škole mě baví.	1	2	3	4	5
23.	Mám ve škole dobré kamarády.	1	2	3	4	5
24.	Někdy se cítím ve škole osaměle.	1	2	3	4	5
25.	Ve třídě mě obtěžuje něco, kvůli čemu se cítím špatně.	1	2	3	4	5
26.	Můžu si promluvit s ostatními spolužáky, když se mi stane něco nepříjemného nebo obtížného.	1	2	3	4	5
27.	Mám ve škole (třídě) pocit, že se mi dostává veškeré pomoci, kterou potřebuji.	1	2	3	4	5

PŘÍLOHA P II: GRAFY K OTÁZKÁM V DOTAZNÍKU

5. PŘI NĚJAKÉ ČINNOSTI SE BAVÍM TAK MOC, ŽE ZTRÁCÍM POJEM O ČASE.



Graf 1 otázka č.5 k Angažovanosti

7. BÝVÁM ZCELA POHLCEN/A TÍM, CO DĚLÁM.



Graf 2 otázka č.7 k Angažovanosti

11. JSEM ČASTO TAK MOC ZABRANÝ/Á DO ČINNOSTÍ, ŽE ZAPOMÍNÁM NA VŠECHNO OSTATNÍ.



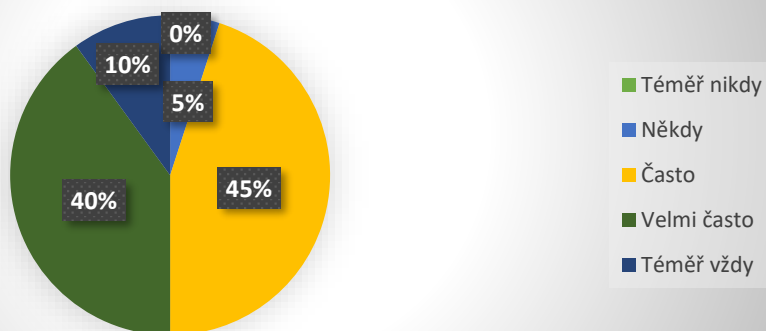
Graf 3 otázka č.11 k Angažovanosti

12. KDYŽ SE UČÍM NĚCO NOVÉHO, ZTRÁCÍM PŘEHLED O TOM , KOLIK ČASU UPLYNULO.



Graf 4 otázka č.12 k Angažovanosti

2. PRÁCI, KTEROU ZAČNU DOKONČÍM.



Graf 5 otázka č.2 k Vytrvalosti

9. VYDRŽÍM U ŠKOLNÍ PRÁCE, DOKUD JI NEDOKONČÍM.



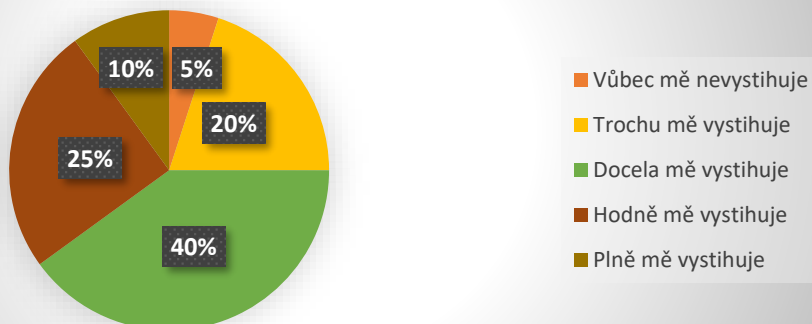
Graf 6 otázka č.9 k Vytrvalosti

17. JAKMILE SI NĚCO NAPLÁNUJI, TAK SE TOHO DRŽÍM.



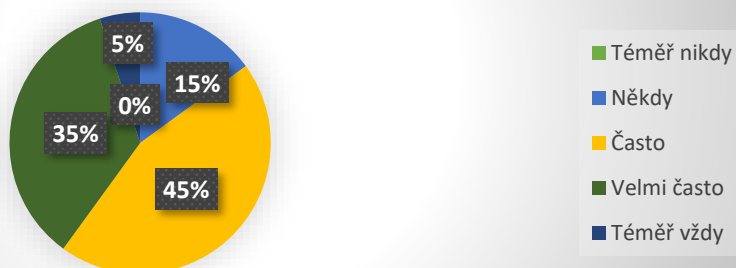
Graf 7 otázka č.17 k Vytrvalosti

19. JSEM PRACOVITÝ ČLOVĚK.



Graf 8 otázka č.19 k Vytrvalosti

3. JSEM OHLEDNĚ SVÉ BUDOUCNOSTI OPTIMISTICKÝ/Á.



Graf 9 otázka č.3 k Optimismu

13. V NEJISTÝCH ČASECH, OČEKÁVÁM TO NEJLEPŠÍ.



Graf 10 otázka č.13 k Optimismu

15. MYSLÍM SI, ŽE MĚ POTKAJÍ DOBRÉ VĚCI.



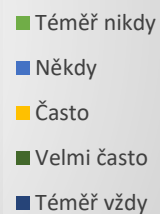
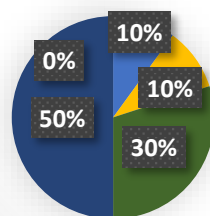
Graf 11 otázka č.15 k Optimismu

18. VĚŘÍM, ŽE SE VĚCI NAKONEC PODAŘÍ, AŽ UŽ SE ZDAJÍ JAKKOLI OBTÍŽNÉ.



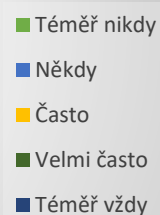
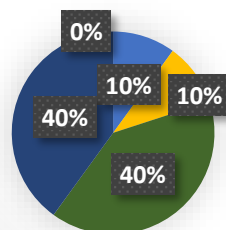
Graf 12 otázka č.18 k Optimismu

**1. KDYŽ SE MI STANE NĚCO DOBRÉHO,
MÁM NĚKOHO, S KÝM SE O TUTO
DOBROU ZPRÁVU RÁD/A PODĚLÍM.**



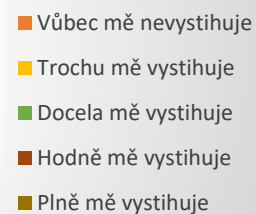
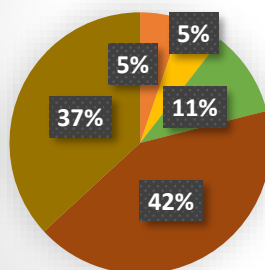
Graf 13 otázka č.1 k Propojenosti

**10. KDYŽ SE OBJEVÍ NĚJAKÝ PROBLÉM,
MÁM NĚKOHO, NA KOHO SE MŮŽU
OBRÁTIT.**



Graf 14 otázka č.10 k Propojenosti

**14. V MÉM ŽIVOTĚ JSOU LIDÉ, KTERÝM
NA MĚ OPRAVDU ZÁLEŽÍ.**



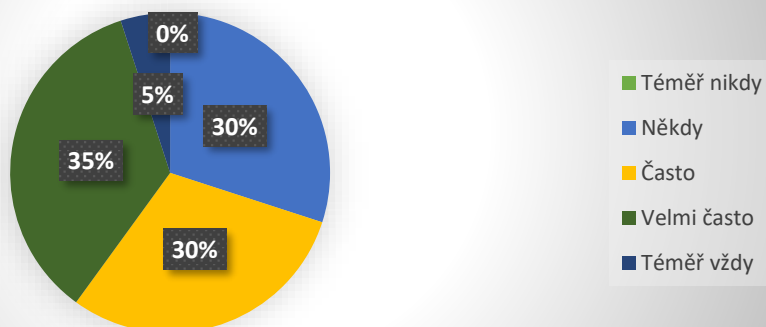
Graf 15 otázka č.14 k Propojenosti

16. MÁM PŘÁTELE, NA KTERÝCH MI OPRAVDU ZÁLEŽÍ.



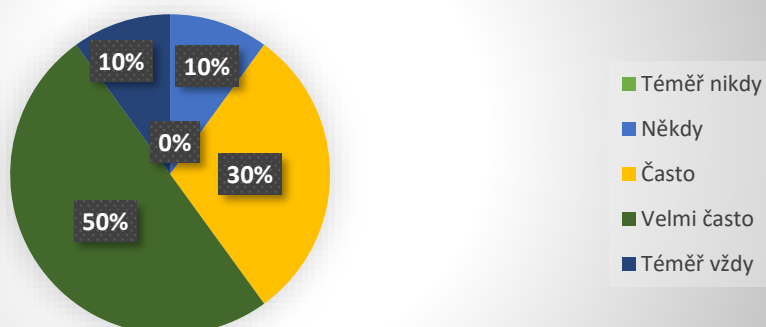
Graf 16 otázka č.16 k Propojenosti

4. CÍTÍM SE ŠŤASTNÝ/Á.



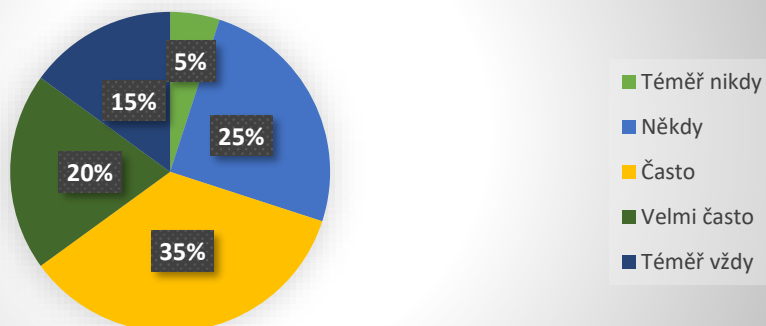
Graf 17 otázka č.4 ke Šťěstí

6. UŽÍVÁM SI SPOUSTU LEGRACE.



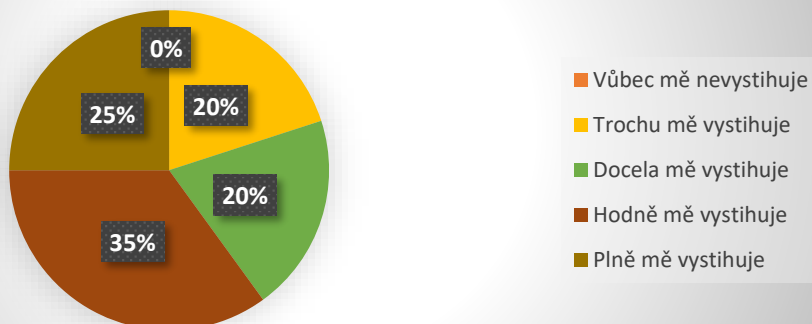
Graf 18 otázka č.6 ke Šťěstí

8. MILUJI ŽIVOT.



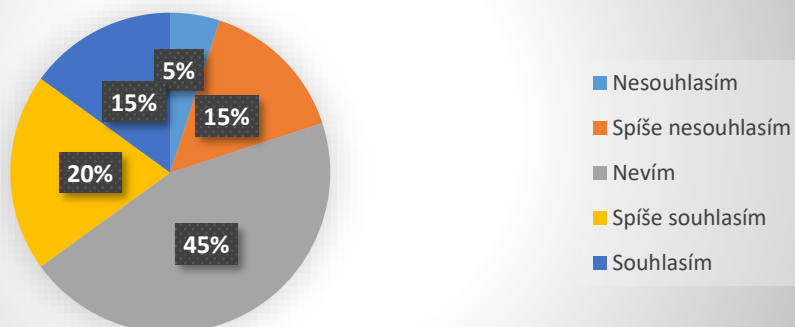
Graf 19 otázka č.8 ke Štěstí

20. JSEM VESELÝ ČLOVĚK.



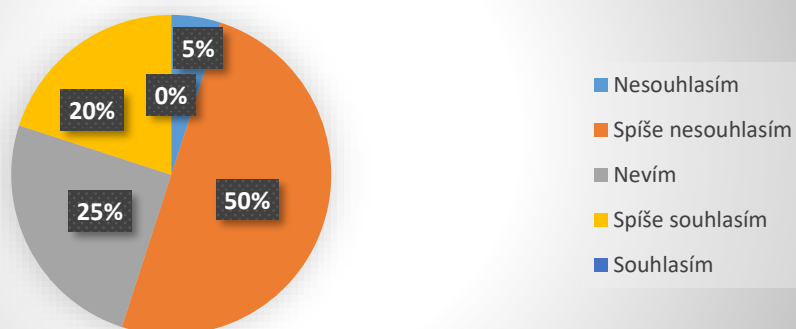
Graf 20 otázka č.20 ke Štěstí

21. LÍBÍ SE MI VE ŠKOLE.



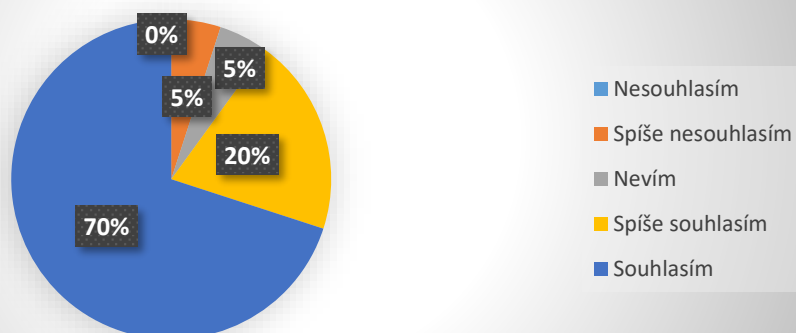
Graf 21 otázka č.21 ke Školní pohodě

22. PRÁCE VE ŠKOLE MĚ BAVÍ



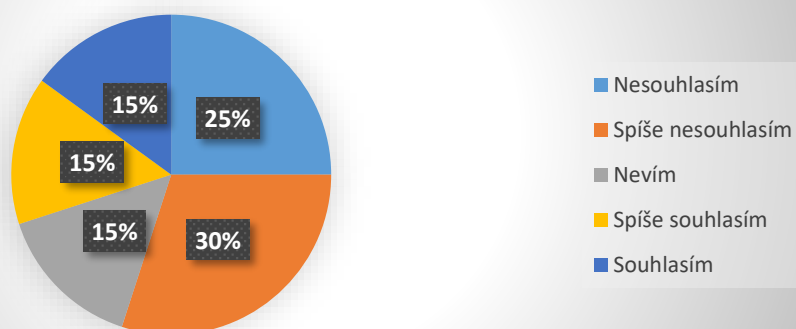
Graf 22 otázka č.22 ke Školní pohodě

23. MÁM VE ŠKOLE DOBRÉ KAMARÁDY.



Graf 23 otázka č.23 ke Školní pohodě

24. NĚKDY SE CÍTÍM VE ŠKOLE OSAMĚLE.



Graf 24 otázka č.24 ke Školní pohodě

25. VE TŘÍDĚ MĚ OBTĚŽUJE NĚCO, KVŮLI ČEMU SE CÍTÍM ŠPATNĚ.



Graf 25 otázka č.25 ke Školní pohodě

26. MŮŽU SI PROMLUVIT S OSTATNÍMI SPOLUŽÁKY, KDYŽ SE MI STANE NĚCO NEPŘÍJEMNÉHO NEBO OBTÍŽNÉHO.



Graf 26 otázka č.26 ke Školní pohodě

27. MÁM VE ŠKOLE (TŘÍDĚ) POCIT, ŽE SE MI DOSTÁVÁ VEŠKERÉ POMOCI, KTEROU POTŘEBUJI.



Graf 27 otázka č.27 ke Školní pohodě