

# Well-being u žáků středních škol

Bc. Kateřina Vaculíková

---

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. Kateřina Vaculíková**  
Osobní číslo: **H22872**  
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Well-being u žáků středních škol**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti well-beingu, vnímavé vnější kontroly a školního prostředí.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

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:**

HELUS, Zdeněk, 2009. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

JEDLIČKA, Richard, 2015. Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5447-5.

KRAUS, Blahoslav, 2006. Středoškolská mládež a její svět na přelomu století. Brno: Paido. ISBN 80-7315-125-1.

LAYARD, Richard and Jan-Emmanuel DE NEVE, 2023. Wellbeing: Science and Policy. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9781009298940.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Jakub Hladík, 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

## 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 ..... 24. 3. 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 nevydělečně 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, užíje-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 jím 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 přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce s názvem *Well-being u žáků středních škol*, se zaměřuje na úroveň well-beingu, na míru spokojenosti se školou a na míru vnímané vnější kontroly u žáků středních škol. Cílem práce je zjistit, jaká je úroveň well-beingu u žáků středních škol a zda se tato úroveň bude lišit ve vztahu s mírou spokojenosti se školou a ve vztahu s mírou vnímané vnější kontroly. Rovněž se budeme zabývat tím, zda se míra spokojenosti se školou bude lišit ve vztahu s mírou vnímané vnější kontroly. Teoretická část se věnuje definování pojmu well-being, přičemž klíčové je vymezení spokojenosti se školou a v neposlední řadě formulaci vnímané vnější kontroly. Pro naplnění empirické části výzkumu jsme zvolili kvantitativní výzkum, kde k získání dat byl zvolen dotazník, který se skládal ze tří standardizovaných dotazníků.

**Klíčová slova:** well-being, školní klima, učitel, vrstevnická skupina, vnímaná vnější kontrola, rodina, sebepojetí, adolescent

## **ABSTRACT**

The diploma thesis, entitled *Well-being of secondary school students*, focuses on the level of well-being, the level of satisfaction with school and the level of perceived external control of secondary school students. The aim of the thesis is to determine the level of well-being of secondary school pupils and whether the level will vary in relation to the level of satisfaction with school and in relation to the level of perceived external control. We will also examine whether the level of satisfaction with school will vary in relation to the level of perceived external control. The theoretical part deals with the definition of well-being, with the key part in the definition of satisfaction with school and, last but not least, the definition of perceived external control. To complete the empirical part of the research, we chose quantitative research. To collect data a questionnaire was chosen, which consisted of three standardized questionnaires.

**Key words:** well-being, school climate, teacher, peer group, perceived external control, family, self-concept, adolescent

Je mi ctí na tomto místě velmi poděkovat vedoucímu mé diplomové práce, doc. Mgr. Jakubovi Hladíkovi, Ph.D. za jeho odborné vedení, ochotný přístup, cenné rady, motivaci, vstřícnost a užitečné připomínky, které mi při vypracování této diplomové práce věnoval. Také bych ráda poděkovala všem respondentům, především studentce Daniele Zárybnické. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat mé rodině za podporu během celého studia.

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

## **OBSAH**

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 VYMEZENÍ A TEORIE WELL-BEINGU .....</b>	<b>13</b>
1.1    DEFINICE WELL-BEINGU .....	13
1.2    SUBJEKTIVNÍ WELL-BEING.....	14
1.3    OBLASTI WELL-BEINGU .....	16
1.4    MĚŘENÍ WELL-BEINGU .....	17
1.5    WELL-BEING VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
<b>2 SPOKOJENOST SE ŠKOLOU .....</b>	<b>21</b>
2.1    ŠKOLNÍ A TŘÍDNÍ KLIMA .....	22
2.2    VZTAH UČITEL – ŽÁK .....	24
2.3    ÚSPĚCH A PŘÍLEŽITOST.....	26
2.4    SOCIÁLNÍ ZAČLENĚNÍ VE VRSTEVNICKÝCH SKUPINÁCH.....	28
<b>3 VNÍMÁNÍ VNĚJŠÍ KONTROLY .....</b>	<b>31</b>
3.1    VNĚJŠÍ VLIVY – RODINA .....	32
3.2    GENDEROVÁ IDENTITA .....	35
3.3    SEBEPOJETÍ A SEBEVĚDOMÍ .....	36
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>39</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>40</b>
4.1    VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	40
4.2    CÍL VÝZKUMU .....	41
4.3    VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	42
4.4    VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	49
4.5    METODA ANALÝZY DAT .....	51
<b>5 VÝSLEDKY .....</b>	<b>53</b>
5.1    ÚROVEŇ WELL-BEINGU U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL .....	53
5.2    MÍRA SPOKOJENOSTI SE ŠKOLOU U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL.....	55
5.3    MÍRA VNÍMANÉ VNĚJŠÍ KONTROLY U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL .....	57
5.4    SOUVISLOST MEZI JEDNOTLIVÝMI OBLASTMI U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL .....	60
<b>6 DISKUSE .....</b>	<b>62</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>68</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>71</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>78</b>



<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>79</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>80</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>81</b>

## ÚVOD

Mladí lidé, kteří jsou emociálně zdraví, se lépe rozvíjejí jak po citové a intelektuální, tak i duchovní stránce. Vytvářejí a udržují osobní vztahy s ostatními lidmi, jsou empatičtí k pocitům druhých, rádi si hrají a chtějí se učit. Dokážou si poradit s každodenními konflikty a nezdary, ale také se z nich umí poučit (DfES, 2001, in Cowie et al., 2004, s. 1).

Je prokázáno, že pocity strachu a úzkosti spojené s učením nebo vyčleněním z třídního kolektivu se negativně odrážejí ve výsledcích žáků, ale také v míře jejich celkové spokojenosti s vlastním životem. Narůstá podíl žáků, kteří potřebují velkou podporu v oblasti well-beingu a duševního zdraví (Felcmanová, 2021, s. 15-16).

Lidská psychika je křehká a období dospívání určitě patří k těm nejnáročnějším, ve kterém se mohou kromě zdravého budování osobnosti dítěte objevit i různé psychické problémy. V posledních letech narůstá počet dětí a dospívajících s psychickými poruchami. Podle WHO až 14 % dětí a dospívajících zažije nějakou formu duševního onemocnění. Pandemie covidu-19 a válka na Ukrajině psychickou zátěž ještě prohloubila (NUDZ, 2023). Národní ústav duševního zdraví ve spolupráci s Českou školní inspekcí provedli pilotní Národní monitoring duševního zdraví žáků na základních školách v ČR. Je až alarmující, kolik dětí a dospívajících má velmi nízký well-being, trpí úzkostí, depresí, poruchou příjmu potravy a má sklony k sebepoškozování nebo k sebevraždám. Kučera (NUDZ, 2023) k tomu dodává, že z průzkumů vyplývá, že více než 50 % žáků devátých tříd projevuje známky zhoršeného well-beingu.

Je tedy třeba se zaměřit na zvýšení well-beingu u adolescentů, na budování blízkého vztahu dospívajících s rodiči a na zapojení rodičů do vzdělávání svých dětí. Je potřeba budovat kvalitní sociální vztahy s přáteli a v rámci školy se spolužáky a učiteli. Je důležité, aby se do popředí dostávalo téma well-beingu, které by se mělo stát významným aspektem vzdělávání.

**Cílem práce** je zjistit úroveň well-beingu u žáků středních škol a zda se úroveň bude lišit ve vztahu s mírou spokojenosti se školou a ve vztahu s mírou vnímané vnější kontroly. Rovněž je pro účely diplomové práce důležité zjištění, zda se míra spokojenosti se školou bude lišit ve vztahu s mírou vnímané vnější kontroly.

Teoretická část práce je koncipována systematicky pro pochopení dané problematiky. Je zde vymezen pojem well-being, subjektivní well-being, jeho oblasti a měření, studie, které se zabývají well-beingem ve vzdělávání. Dále teoretická část zahrnuje objasnění témat, které souvisí s žákovou spokojeností se školou. V neposlední řadě je věnována pozornost vnějším

vlivům – rodině, genderové identitě, ale i sebepojetí a sebevědomí žáků, která úzce souvisí s vnímáním vnější kontroly.

Praktická část diplomové práce je realizována pomocí dotazníkového šetření u žáků středních škol. Celkový dotazník je sestaven ze tří samostatných dotazníků. První se týká samostatného well-beingu (Kern et al., 2016) a je přímo vytvořený pro adolescenty. Skládá se z pěti pilířů pohody (angažovanost, vytrvalost, optimismus, propojenost a štěstí). Další dotazník: „Předcházení problémům v chování žáků“ od Vojtové a Fučíka (2012) sleduje hodnocení školního života, který se skládá ze sedmi dimenzí. Jednotlivé dimenze jsou: úspěch a příležitost, celková spokojenost, formování (podpora) identity, negativní prožívání, školní status, vztah učitel–žák, sociální začlenění ve vrstevnických skupinách. Poslední dotazník ohledně vnímané vnější kontroly pro děti (Weisz et al., 2001) nám poskytuje skóre pro celkovou vnímanou kontrolu, která je definována jako přesvědčení o tom, že děti mohou dosáhnout požadovaného výsledku (nebo se vyhnout nežádoucímu výsledku), pokud se o to pokusí.

Prevence v České republice se zaměřuje především na sekundární jevy jako je šikana, záškoláctví, drogy atd. Univerzálně cílená prevence soustředěná na duševní zdraví není systematicky dostupná (Národní akční plán pro duševní zdraví 2020-2030, s. 38). Well-beingem se již začalo zabývat mnoho odborníků, a to především z Partnerství pro vzdělávání 2030+. Přesto nebo právě proto může tato práce a s ní spojené dotazníkové šetření přispět ke změně v systému vzdělávání v oblastech well-beingu, sociálních vztahů a interaktivních procesů učení.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VYMEZENÍ A TEORIE WELL-BEINGU

Abychom v diplomové práci mohli navazovat na jednotlivé kapitoly, musíme prvně přistoupit k vymezení pojmosloví, se kterým v rámci tématu pracujeme. Na téma lze nahlížet z různých pohledů, pokusíme se je vymežit pomocí odborné literatury a pro účely této práce sjednotit a vysvětlit užívanou terminologii.

Samotné slovo well-being se v literatuře objevuje ve dvou podobách, a to s pomlčkou (well-being) a bez ní (wellbeing). V této práci budeme využívat pouze pomlčkovou verzi pro lepší srozumitelnost.

### 1.1 Definice well-beingu

V otázkách, co je to „štěstí“, „spokojenost“ či „blaho“, se v průběhu celé historie lidstva zabývali již moudří filozofové a teologové. Sociologové v různých státech a kulturách vedly k rozsáhlým studiím. A v posledních třech desetiletích se tématem označovaným jako well-being začali na celém světě zabývat psychologové, a to především ti, kteří se věnují tzv. pozitivní psychologii (Křivohlavý, 2013, s. 9).

Přestože se pojem well-being v literatuře objevuje relativně často i ve veřejném prostoru, neexistuje jeho přesná definice. Diener et al. (2012, s. 63) uvádí, že pozitivní prožitky jsou základním pojmem pozitivní psychologie, jelikož činí život uspokojivým. Well-being je tedy jedním z pojmů i jevů primárně založených v psychologii, avšak zasahuje do dalších společenskovedních i přírodovědných oborů (filozofie, sociologie, pedagogika, medicína a všechny její subdisciplíny). Well-being je často vysvětlován ve vztahu k dalším příbuzným pojmům: „satisfaction“ (spokojenost), často ve spojení „life satisfaction“ (životní spokojenost), ale také k pojmu „welfare“ (blaho), „pleasure“ (radost), „prosperity“ (úspěšnost, prosperita) či k pojmu „happiness“ (štěstí), ale často též ve vztahu k „health“ (zdraví) (Blatný et al., 2015, s. 12).

Diener et al. (2012, s. 63) definuje well-being jako kognitivní a afektivní hodnocení života člověka, které zahrnuje emociální reakce na události i kognitivní hodnocení spokojenosti a naplnění. Zahrnuje prožívání příjemných emocí, nízkou úroveň negativních nálad a vysokou životní spokojenost. Výraz well-being se v odborné literatuře často volně zaměňuje s mnoha jinými výrazy, jako je „kvalita života“, „dobrý život“, „vzkvétání“, „štěstí“, „pohoda“, „zdraví“ či „blaho“. Uvedená vícestupňovitost by se dala chápat jako indicie toho, že definice well-beingu nemá úplně jasné řešení (Dodge et al., 2012, in Urban, 2016,

s. 14). Vella-Brodrick, Allen (in Blatný et al., 2005, s. 71) uvádějí, že se odborníci shodují v názorech a přístupech při vymezení pojmu well-being. Tvrdí, že se jedná o dlouhodobý emoční stav, ve kterém je reflektována spokojenost jedince s jeho životem. Rovněž se shodují v tom, že well-being musí být chápán a měřen prostřednictvím jak kognitivních (životní spokojenost, morálka ve smyslu mravních zásad), tak emočních komponentů (pozitivní emoce, negativní emoce) a vyznačuje se konzistencí v různých situacích a stabilitou v čase.

Velké popularity se tomuto problému dostalo v souvislosti s přípravou definice zdraví z roku 1948, kterou vytvořila Světová zdravotnická organizace (WHO), kde je well-being uveden jako důležitá součást zdraví, jde o stav úplné tělesné, duševní a společenské pohody, což je nejčastější výklad tohoto pojmu (Blatný et al., 2015, s. 12). Seligman (2014, s. 36) udává, že teorie well-beingu má pět prvků, kterými jsou: pozitivní emoce, zaujetí činností, pozitivní vztahy, smysluplnost a úspěšný výkon. Urban (2016, s. 14) dodává, že well-being je komplexní a multidimenzionální konstrukt složený z významů jako je prospívání, zdraví, štěstí, pozitivní vývoj, osobní pohoda atd., které se vzájemně nevylučují, ale jsou jeho významovými dimenzemi, které odpovídají jednotlivým dimenzím komplexního a mnohvrstvého jevu, jímž well-being je. Zatloukal (2022, s. 6) uvádí, že termín well-being lze volně přeložit jako „pocit pohody“ a označuje obsáhlý koncept zahrnující vše od subjektivní psychické pohody člověka přes nastavení jeho mysli směrem k smysluplnému jednání až po podobu vztahů mezi lidmi.

Z tohoto krátkého uvedení do problematiky je zřejmé, že pojem well-being jako takový nemá český ekvivalent, že je zastřešujícím pojmem pro mnoho dalších významů, a tedy bude zanechán v textu práce ve své anglické podobě.

## 1.2 Subjektivní well-being

Subjektivní pohoda (subjective well-being) je konstruktem, který má pomoci objasnit psychologickou kvalitu pocitů z běžné životní zkušenosti jedince, jako je štěstí, radost, dobrá nálada či životní spokojenost. Jeho zkoumání je důležité z více důvodů. Hodnocení kvality vlastního života úzce souvisí se sebepojetím, s globálním vztahem k sobě a s vlastní identitou (Andrews, Robinson, 1991). Subjektivní pocit pohody je považován za globální indikátor psychického zdraví a osobní spokojenosti (Kaplan, Anderson, Wingard, 1991). Pocit pohody funguje jako motivační komponenta běžné životní aktivity. Jestliže se kdokoliv

cítí špatně, obvykle se snaží tento stav změnit k lepšímu, cítí-li se dobře, přeje si tento stav co nejdéle udržet a maximálně ho stabilizovat (Diener, 1984, in Macek, 1999, s. 95).

Subjektivní well-being se definuje z hlediska spokojenosti jedince a jeho hodnocení pozitivních a negativních emočních stavů. U koho převažuje více pozitivních pocitů nad negativními a je spokojen se svým životem, je chápán jako šťastný. Tento pohled Křivohlavý (2013, s. 25) kritizuje jako příliš povrchní a nazývá jej pojetím horizontálním, neboť se pohybuje na povrchu našich šťastných zážitků. Tyto nedostatky se snaží odstranit pomocí eudemonického (vertikálního) pojetí, které jde dolů ke kořenům, ale také často přesahuje štěstí daného jedince. WHO (2021, s. 8) uvádí a tím potvrzuje, že existují dvě filozofické pojetí individuálního pojetí well-beingu. Hédonické pojetí je chápáno jako subjektivní prožitek dobrého pocitu. Kdežto pojetí eudemonické zahrnuje schopnost člověka žít v souladu s vlastním smyslem a účelem a jednat podle něj. Ale také dodává, že teorie individuálního well-beingu a pokusy o jeho měření zahrnují četné rozměry lidské zkušenosti, které různě zahrnují obě pojetí a mohou rovněž zahrnovat překrývající se koncepty štěstí, pozitivních emocí, angažovanosti, smyslu a účelu, životní spokojenosti a sociální podpory. Vnímání vlastní pohody jednotlivcem, označované jako subjektivní well-being, je prožíváno dynamicky, ovlivňováno životními událostmi a obvykle se u každého člověka vrací do konzistentního rovnovážného stavu.

Dodge et al. (2012) a jeho kolegové definují well-being jako „*bod rovnováhy mezi zásobou zdrojů jedince a výzvami, kterým čelí.*“ Tato perspektiva zdůrazňuje, jak podpora well-beingu člověka může podpořit jeho odolnost tím, že mu zajistí zdroje (včetně sociálních podmínek) potřebné ke zvládnutí výzev, které se objeví. Diener (2012) udává, že intervence na zvýšení subjektivního well-beingu jsou důležité nejen proto, že je dobré být šťastný, ale také proto, že šťastní lidé mají tendenci se více věnovat dobrovolnictví, mají pozitivnější pracovní chování a vykazují další žádoucí vlastnosti. To také dokládá Blatný et al. (2005, s. 72), že lidé po celém světě pokládají well-being za důležitý a hodnotný cíl. Šťastní lidé si v řadě oblastí života vedou lépe, než nešťastní – mají lepší zdraví, lepší sociální vztahy a více se angažují pro druhé. Lidé na celém světě vstupují do „postmaterialistického“ světa, v němž se zabývají otázkami kvality života nad rámec ekonomické prosperity. Subjektivní well-being je populární také proto, že přiznává úctu tomu, jak se lidé cítí ve svém vlastním životě. Lidé se nespokojí s tím, že jejich životy hodnotí odborníci, ale věří, že na jejich názoru záleží (Diener, 2012, s. 64). To také dokazuje studie Suh et al., (in Shiraev, Levy, 2020, s. 111), že v individualistických kulturách lidé při hodnocení pocitů štěstí spoléhají

hlavně na své vlastní pocity. Sonja Ljubomirská (in Shiraev, Levy, 2020, s. 289), která uvádí, že well-being je mimo biologických faktorů štěstí ovlivněn také schopností lidí řídit vlastní pocity štěstí, toto stanovisko potvrzuje. Křivohlavý (2013, s. 27-28) se přiklání k názoru, že well-being se vztahuje k tomu, jak je danému člověku „dobře“. Rozhodující je subjektivní pohled dané osoby – jen právě ten dotýčný to pocítuje a sám hodnotí podle svých osobních měřítek. Nejde tedy o objektivní údaj, který by se dal technicky změřit. To znamená, že ten, kdo se na danou osobu dívá, si může myslet, že jeho život je ubohý, přitom daný člověk se může cítit šťasten a se svým životem spokojen. Ale také dodává, že úroveň well-beingu se může v průběhu života několikrát do určité míry změnit, a to vlivem momentálních okolností. Proto je třeba v konkrétních případech při zjišťování míry well-beingu brát ohled na okolnosti, ve kterých se daná osoba momentálně nachází.

Studium well-beingu se rozšířilo kvůli rostoucímu trendu individualismu na celém světě. Individualisté se zajímají o své vlastní pocity a přesvědčení, a proto studium subjektivní pohody dobře koresponduje se západním duchem doby. Nakonec se popularita tohoto oboru zvýšila, protože se výzkumníkům podařilo vyvinout vědecké metody pro studium subjektivního well-beingu. Z těchto důvodů je nyní vědecké studium subjektivního well-beingu připraveno vyrůst ve významnou vědeckou a aplikovanou disciplínu (Diener, 2012, s. 64).

### 1.3 Oblasti well-beingu

Ve všech zemích je well-being vnímán na úrovni rozvoje potenciálu a celkové prosperity jedince. Principem well-beingu je umožnit všem plně využít jejich potenciál, posílit jejich odolnost, pocit kontroly, schopnost zvládat životní výzvy a rozvinout schopnost přispět k sociálnímu, kulturnímu a ekonomickému rozvoji státu. Definice well-beingu má dvě dimenze. První dimenze se týká osobní pohody jedince a druhá schopnosti jedince fungovat ve společnosti a být jí přínosem (Novotná, 2022, s. 6). To také dokládají Snyder a Lopez (in Křivohlavý, 2010), kteří pro upřesnění pojetí pojmu „well-being“ uvádějí jeho základní dimenze následovně:

- Dimenze psychické pohody: sebepřijímání, osobní růst, účel života, začlenění do života, samostatnost – autonomie, vztah k druhým lidem.
- Dimenze sociální pohody: sociální přijetí (akceptace), sociální aktualizace, spoluúčast na společenském dění, sociální soudržnost, sociální integrace.



Důležité jsou oblasti well-beingu, na které je potřeba se zaměřit ve vzdělávání (Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2021), a ty rozdělujeme následovně:

- **Fyzická oblast** – souvisí s fyzickým zdravím a bezpečím. Je ovlivněna fyzickou aktivitou, spánkem, zdravou stravou a uvědomělou volbou zdravého životního stylu a prostředí.
- **Kognitivní oblast** – souvisí se schopnostmi kritického myšlení, řešení problémů a kreativity. Jak jedinec dokáže zpracovat informace, vytvořit si úsudek, ale také v motivaci a vytrvalosti k úspěšnému dosahování stanovených cílů.
- **Emocionální oblast** – souvisí s kladným vnímáním sebe sama, rozpoznávání emocí a seberegulací. Schopnost důvěry v sebe, ale i druhé a v odolnosti umožňující zvládat nepříznivé situace.
- **Sociální oblast** – souvisí se schopností empatie, pocitem sounáležitosti, navazováním a udržováním vztahů a spolupráce s ostatními a komunikačními dovednostmi.
- **Duchovní oblast** – souvisí s poznáváním a naplňováním smyslu naší existence, hodnotami a etickými principy.

#### 1.4 Měření well-beingu

Well-being je komplexní, vícerozměrný konstrukt, který nelze správně měřit jediným ukazatelem v rámci jedné dimenze (Borgonovi a Pál, in Schleicher, 2017, s. 60-61). Pro přesné sledování well-beingu je zásadní, aby nástroje měření braly v úvahu jeho vícerozměrnou povahu. To dobře ilustruje nedávný průzkum, ve kterém byli čtrnáctiletí a patnáctiletí žáci dotázáni, co pro ně znamená mít dobrý život. Pět nejčastěji používaných pojmů bylo následujících: „přátelé“, „rodina“, „šikana“, „rodiče“ a „škola“ (The Children's Society, 2015). Well-being žáků, jak je definován ve zprávě „PISA 2015 results“, se týká psychologického, kognitivního, sociálního a fyzického fungování a schopností, které žáci potřebují ke spokojenému a plnohodnotnému životu (Schleicher, 2017, s. 60-61).

Vzhledem k tomu, že oblast subjektivního well-beingu je zahrnuta v průzkumech, bylo realizováno jen málo přímých intervencí. Fordyce (in Diener, 2012) publikoval hned sedm studií, v nichž hodnotil program, který je určený ke zvýšení štěstí lidí. Tento program vychází z myšlenky, že subjektivní well-being lidí lze zvýšit, pokud se naučí napodobovat vlastnosti šťastných lidí. Jsou to vlastnosti jako dobrá organizovanost, využívání svého času

na maximum, trávení více času ve společnosti, rozvíjení pozitivního pohledu na budoucnost a budování sebevědomé osobnosti. Také zjistil, že uvedené intervence mají trvalé účinky. Macek (1999, s. 164) z toho vyvozuje, že pocit pohody není tolik závislý na hodnocení aktuálních podmínek a smysluplnosti vlastního života, ale spíše souvisí s mírou celkového pozitivního emočního nastavení. Pokud jedinec zažívá často příjemné pocity, přijímá svou životní pozici lépe, než když příjemných pocitů zažívá jen málo. Seligman, Reivich, Jaycox a Gillham (in Diener, 2012) provedli experiment s dětmi, v němž byly vystaveny tréninku optimismu. Prostřednictvím kognitivního tréninku a řešení sociálních problémů učili děti, které byly ohroženy depresí, vidět události z té lepší stránky. Po intervenci byly děti výrazně méně depresivní a tento efekt se dále prohluboval. Je tedy zřejmé, že je zapotřebí více úsilí v procesu o zlepšení subjektivního well-beingu. To také potvrzuje Wallace-Shapiro (in Shiraev, Levy, 2020, s. 289) který dokládá, že dlouhotrvajícího pocitu štěstí lze docílit psychickým tréninkem spíše než potěšením vycházejícím z vnějších příčin. Norrish et al. (2013) dokládají, že několik dalších výzkumů obhajuje metodu celoškolské výchovy a ukazuje, jak školení celého učitelského sboru umožňuje, aby se pozitivní výchova rozšířila i mimo třídu, a to především tím, že poskytuje společný prostor pro výchovu a vzdělávání. Pozitivní vzdělávání umožňuje systémový přístup, který slouží k posílení a udržení well-beingu v průběhu času (Allison et al., in Walters and Johnstone, 2022). Výsledky studie ukazují, že mít rámeček pozitivního vzdělávání, školit všechny zaměstnance, mít iniciativy pro well-being žáků i zaměstnanců a pěstovat společný jazyk pro pozitivní vzdělávání, jsou základní procesy, které vytvářejí trvalou a adaptivní kulturu well-beingu (Walters and Johnstone, 2022).

V České republice je sledování well-beingu zatím ojedinělé. Přitom v zahraničí, jak zmiňuje Klimešová z výzkumného týmu Schola Empirica (in Řízení školy, 2022), jsou screeniny ohledně well-beingu běžné. Díky tomu, že zjišťují, jak se děti cítí, mohou detekovat problémy dříve. Přestože učitelé mívají pocit, že vědí, které děti mají problémy, anonymní prostředí dotazníku může pomoci zachytit i děti, u kterých to není zatím až tolik vidět.

Walters (2019) uvádí, že je alarmující, kolik duševních onemocnění postihuje mládež na celém světě. Proto mezinárodní organizace, jako jsou OSN a WHO, vyzývají školy, aby hrály aktivní roli v prevenci trápení dospívajících a podporovaly jejich well-being.

Agentura STEM provedla v České republice průzkum mezi řediteli základních škol ohledně „Well-beingu ve vzdělávání“ v roce 2021, kterého se zúčastnilo 393 zástupců ZŠ. Bylo zjištěno, že jen čtvrtina (27 %) respondentů má představu o tom, co znamená pojem

well-being. Po představení obsahu pojmu nemají problém si představit jeho uplatnění ve vzdělávání v jednoznačné většině (90 %). Jasná většina souhlasí s tím, že well-being je zásadní pro dobré výsledky žáků a že je nutná podpora jak žáků, tak učitelů. Žádný takový průzkum nebyl realizován na středních školách, ale můžeme předpokládat, že výsledky by mohly být víceméně podobné.

Po uvedení do problematiky, kde jsme si vymezili definici well-beingu, vysvětlili pojem subjektivní well-being, uvedli oblasti a výzkumy, se nyní podíváme na to, proč je důležité se well-beingem ve vzdělávání zabývat.

### 1.5 Well-being ve vzdělávání

Jaký bude život dospělého člověka lze předpovědět na základě jeho dětství. Nejvíce záleží na tom, zda jeho dětství bylo šťastné. To samozřejmě záleží na rodičích, ale také na tom, do jaké chodil školy a jací učitelé ho učili. Přitom vůbec nejde o to, jestli měl dobré studijní výsledky. Školy mají zásadní vliv na well-being dětí, a proto je nutné, aby měly well-being žáků jako jasný a měřitelný cíl. Mnoho experimentů ukázalo, že se životní dovednosti dětí mohou výrazně zlepšit, pokud budou učitelé vyškoleni a budou používat ověřené materiály (Layard, De Neve, 2023, s. 6-7).

Již v devadesátých letech přinesla WHO skrze program Health Promoting Schools celostátní pojetí zdraví, které zahrnuje well-being ve škole a pojí se s pojmem zdravé učení. Celistvý přístup, kde se bere škola jako celek s jejím sborem vedení, žáky, cíli učení, organizací školního života a výuky, se vztahy mezi lidmi na všech úrovních uvnitř školy i okolo ní a se způsobem výuky, která žáky nestresuje, ba naopak podněcuje (Felcmanová, 2020, s. 4).

Krejčová (in Srb, Felcmanová, Pýchová, 2021) pokládá koncept well-beingu za relevantní při diskusích o inovacích ve vzdělávání. Jde o multidisciplinární konstrukt, který koresponduje se všemi sférami edukačního procesu. Současně představuje pojem, který ukazuje široké spektrum oblastí, v nichž lze vzdělávání rozvíjet, obohacovat a zdokonalovat. Dvořáková (in Srb, Felcmanová, Pýchová, 2021) k tomu dodává, že well-being je základním předpokladem zdraví a úspěšnosti žáků a učitelů na školách. Měl by být tedy nedílnou součástí vzdělávání, neboť školní prostředí je ideálním místem pro rozvíjení zdravého vývoje dětí a tento vývoj by se měl náležitě podpořit. Investice do budoucích výsledků dětí a dospívajících je nesmírně důležitá. Tvůrci vzdělávacích politik a pedagogové musí věnovat pozornost dobrým životním podmínkám žáků již nyní. Děti a dospívající by v tomto neměli být omezováni (Ben-Arieh et al., 2013). Přílišné zaměření na rozvoj dovedností pro

budoucnost by mohlo znamenat, že žáci stráví všechny své bdělé hodiny studiem a nebudou mít čas na socializaci a volný čas. Dětství a dospívání jsou samy o sobě důležitými etapami života, které je třeba prožít a užít si je. Udržitelnost well-beingu žáků vyžaduje investice do získávání akademických, nekognitivních a pracovních dovedností, které jsou nezbytné pro dobré fungování v současnosti i budoucnosti. Well-being je ve skutečnosti dynamický stav: bez dostatečné investice do rozvoje schopností v přítomnosti je nepravděpodobné, že žáci budou v dospělosti spokojeni se svým životem. Žádný kompromis mezi "být v pohodě" v současnosti a "být připraven" na budoucnost není. Je žádoucí, aby byl rozvoj schopností dobře vyvážen s ostatními volnočasovými aktivitami a odehrával se v bezpečném prostředí (Schleicher, 2017, s. 60-61).

Ve školním prostředí je třeba se zaměřit na vize, étos a kulturu školy. S touto vizí souhlasí celá komunita školy, která si je vědoma pozitivního vztahu mezi well-beingem žáků a jejich vzdělávacími výsledky. Podpora well-beingu je vztahována jak na žáky, tak i na veškeré pracovníky školy. Škola by měla vytvářet takové prostředí, ve kterém jsou všichni respektováni ve svých individuálních odlišnostech. Pracovníci školy jsou podporováni v profesním rozvoji a k vytváření pozitivního klimatu tříd i školy jako celku. Venkovní a vnitřní prostory školy, jsou-li bezpečné a příjemné, umožňují sociální interakci mezi žáky, pohybové aktivity, ale i relaxaci. Na kvalitě fyzického prostředí školy a jejího okolí jsou zainteresováni jak žáci, tak i jejich rodiče. Škola by měla podporovat zdravý životní styl. Dále má mít nastavený určitý systém, aby včas zachytila jedince, jehož well-being je ohrožen. Důležitá je podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jelikož narůstá podíl žáků, kteří potřebují velkou podporu v oblasti well-beingu a duševního zdraví. Nejvíce jsou ohroženy děti, které pocházejí ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. Pro tyto děti je škola mnohdy jediným prostředím, kde dochází k naplnění jejich základních potřeb (Felcmanová, 2021, s. 16).

V závislosti na provedeném průzkumu v této práci je v souvislosti s well-beingem ve vzdělávání podstatné zaměřit se na problematiku spokojenosti se školou a problematiku vnímání vnější kontroly.

## 2 SPOKOJENOST SE ŠKOLOU

Největší problém českého vzdělávání představuje nerovnost šancí a rozdílná dostupnost kvalitního vzdělání. Většinou záleží na tom, kde se dítě narodí, neboli v jaké rodině a regionu. V České republice je velmi rozdílná kvalita škol. Do vzdělávání se v České republice investuje ročně zhruba o 50 miliard méně, než u zemí s obdobnou ekonomickou situací (Prokop, 2020, s. 67). S tím souhlasí Srb (2021, s. 33), který také uvádí, že dosažené vzdělání dítěte v České republice extrémně závisí na tom, jaké sociální a ekonomické zázemí má jeho rodina, v jakém okrese či obci žije a do jaké konkrétní školy chodí. Z toho vyplývá, že na jeho vnitřních předpokladech záleží méně (Srb, 2021, s. 33). Segregující systém si buduje mladou generaci, která v ekonomické stagnaci a krizi přejde do velké nezaměstnanosti. A stát poté vydá o mnoho více, než když nyní ušetří na vzdělávání dětí a jejich vyloučení z normálních škol (Prokop, 2020, s. 78). Škola hraje v procesu reprodukce sociálních nerovností v moderních společnostech hlavní roli. Vzdělání je tím, co vymezuje pozici člověka na trhu práce, co ve značné míře ovlivňuje typ zaměstnání, které vykonává, a co do jisté míry souvisí s jeho příslušností k sociální třídě. Škola má vliv nejen na to, co budeme během života dělat, jak budeme obstarávat obživu, ale také na to, jak budeme žít, jaká bude naše životní úroveň, k jaké sociální vrstvě budeme přináležet a nakolik se bude třídní struktura moderní společnosti z jedné generace na druhou reprodukovat (Katrňák, 2004, s. 19). Je třeba se potýkat s výzvami, které jsou potřeba ve vzdělávání v 21. století řešit, aby se děti učily rády a především, aby měly srovnatelné šance v životě uspět (Srb, 2021, s. 55).

Z výzkumu, který provedla Poledňová et al. (2003) vyplynulo, že u žáků je škola z 60 % spojována s negativními pocity. Žáci vykazují největší strach v souvislosti se školním výkonem, významné jsou rovněž obavy z učitele a spolužáků. Zátěž, kterou žáci vnímají, může být příčinou jejich školního selhávání. Na jedné straně je škola pro žáky nepřátelskou institucí, kde zažívají úzkost a strach, na straně druhé je to určitý azyl, který jim škola dává neformální školní subkulturou. Ona neformální skupina má na osobnost žáka silný vliv. Pro dospívajícího je uvedená skupina zdrojem bezpečí, místem jeho sebeuplatnění a akceptace druhými, chrání jeho utvářející se autonomii (Macek, Lacinová, 2006, s. 121).

Školy by si měly stále více uvědomovat, jakým způsobem mohou vytvářet prostředí, které bude podporovat přirozenou odolnost mladých lidí vůči každodenním nepříznivým podmínkám lidské existence (Cowie et al., 2004, s. 10). Školy nejsou jen místem, kde si žáci osvojují akademické dovednosti, ale také pomáhají tomu, aby se žáci stali odolnějšími. Jsou

prvním místem, kde se děti setkávají se společností ve všech jejích aspektech. Tyto zkušenosti mohou mít zásadní vliv na postoje a chování žáků v jejich budoucím životě. Dospívající vyhledávají silné sociální vazby a cení si přijetí, péče a podpory ze strany ostatních. U dospívajících, kteří mají pocit, že jsou součástí školní komunity, je větší pravděpodobnost, že budou dosahovat lepších studijních výsledků a budou více motivováni (Schleicher, 2017, s. 5). Alfred Adler uvádí k problematice školní socializace a individualizace, že školy vznikly především proto, že rodina nebyla schopna vychovat děti tak, aby to odpovídalo sociálním nárokům. Škola tedy představuje rozšíření rodiny, a právě v ní se děti učí čelit problémům života (Jedlička, 2017, s. 434). Kopřiva et al. (2016, s. 256) dodává, že škola by měla položit základ všeobecného vzdělání, na něž bude později navazovat odborné vzdělání, a současně rozvíjet a kultivovat naši schopnost žít v souladu sami se sebou a s druhými lidmi.

## 2.1 Školní a třídní klima

Při interakci v rámci lidské skupiny je něco „nehmatatelného“, ale silně jednotlivci pociťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima apod. (Průcha, 2005, s. 333). Školní klima je dle Průchy (2003, s. 100) sociálně-psychologická proměnná, která vyjadřuje interpersonální vztahy a sociální procesy, které fungují, a zároveň vyjadřuje, jak kvalitně tyto vztahy vnímají a prožívají všichni aktéři v dané škole. Součástí klimatu školy je klima učitelského sboru, klima jednotlivých tříd a celkové prostředí. Kopřiva et al. (2016, s. 244) popisuje, že klima školy je odrazem klimatu v jednotlivých třídách. Pokud škola bude mít dobré vedení, které dbá i o ty nejmenší složky, můžeme se domnívat, že celkové klima bude působit pozitivně. To také dokládá Kraus (2008, s. 108), totiž že na utváření dobrých vztahů má nepochybně vliv úroveň a styl řízení celé instituce.

Řada autorů se shoduje v tom, že klima třídy lze charakterizovat následovně: jde o ustálené postupy vnímání, prožívání a hodnocení toho, co se ve třídě už odehrálo nebo odehrává. Jsou to názory všech aktérů vyučování (Fraser, 1998; Dunn, Harris, 1998; Mareš, 2001; Průcha, 2002). Lašek (2007, s. 40) uvádí, že klima třídy představuje trvalejší sociální a emociální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci. Mareš a Ježek (2012, s. 8) popsali, že na klima dané třídy se podílejí všechny skupiny aktérů, vzniká nejen osobní zkušeností jedinců (žáků, učitelů), ale též komunikací mezi žáky navzájem, mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a žáky a mezi žáky a rodiči. Klima třídy je sociálně sdílené na základě osobních zážitků a diskusí s lidmi, kteří mají stejné či rozdílné názory. Grecmanová (2003,

s. 20) dodává, že klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ale vytváří se jak ve vyučování, tak i o přestávkách, na výletech a různých akcích třídy. Čapek (2010, s. 14) definuje třídní klima jako souhrn subjektivního hodnocení a sebehodnocení vnímání, emocí, zážitků a vzájemného působení všech aktérů, kteří se jako spolutvůrci podílejí na edukační i jiné činnosti v daném prostředí.

Průcha (2005, s. 343) uvádí, že názory, kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě, jsou mezi autory odlišné. Někteří míní, že jsou to žáci, jejich struktura, vlastnosti a chování, které jsou odlišné v každé třídě. To vycítí každý zkušený učitel a stává se, že v jedné třídě vyučuje rád, těší se na ni, ale naopak v jiné třídě na té samé škole vyučuje nerad, s nechtí a stresovaný. Žáci v těchto třídách mohou vytvářet odlišné klima tím, jak se chovají, jaké postoje mají k učení a k učitelům. Jsou ale jiní odborníci, kteří soudí, že hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je učitel, protože ten svými vlastnostmi a rolí, kterou má ve vyučování, může významněji ovlivňovat klima třídy. Proto by mezi učitelovy klíčové dovednosti mělo patřit i to, jak dokáže vytvářet pozitivní klima ve třídě. K tomu Čapek (2010, s. 279) dodává, že učitelé a jejich vedení jsou povinni vytvářet pro své žáky takové klima ve škole a ve třídách, aby vedlo k rozvíjení pozitivních vztahů mezi účastníky školního života, kteří společně realizují smysluplné činnosti, ze kterých mají radost a prospěch všichni. Kopřiva et al. (2016, s. 241) doplňuje, že je důležitá stálá péče o sociální klima a dobré vztahy mezi žáky, spolupráce žáků při výuce a jejich spoluúčasti na dění ve škole.

Většině učitelů samozřejmě záleží na tom, aby měli se svými žáky pozitivní vztah, někteří učitelé však mohou být nedostatečně připraveni na to, aby se vypořádali s náročnými žáky a prostředím třídy. Větší zaměření na třídu a řízení vztahů v rámci profesního rozvoje může učitelům poskytnout lepší prostředky pro navázání kontaktu se svými žáky. Učitelé by také měli být lépe podporováni ve spolupráci a výměně informací se svými kolegy o potížích žáků, o jejich charakterových vlastnostech, schopnostech a silných stránkách žáků (Schleicher, 2017, s. 5). Česká školní inspekce (2022/2023) uvádí, že pedagogové si mezi kolegy předávají informace nebo materiály, ale jen výjimečně využívají možnosti sdílené pedagogické praxe (vzájemnou hospitaci, společné výuky nebo spolupráci při projektech). Zhruba jen v pětině škol se využívají osobní plány profesního rozvoje vycházející z konkrétních potřeb jednotlivých učitelů. Samotní učitelé považují z dlouhodobého hlediska za největší překážku omezující výkon své profese administrativu, nedostatečné vnímání prestiže učitelského povolání společností, psychickou náročnost povolání a nedostatečnou motivaci žáků. Felcmanová uvádí (2021, s. 15), že pokud nemá učitel

naplněny své vlastní potřeby, nemůže zajišťovat naplňování potřeb žáků. Syndrom vyhoření učitele má negativní dopad na kvalitu výuky. Proto je velmi důležitá podpora well-beingu pracovníků škol, neboť je nedílnou součástí podpory well-beingu žáků.

## 2.2 Vztah učitel – žák

V životě adolescenta se vyskytuje mnoho důležitých osob. Patří mezi ně například členové užší a širší rodiny, vrstevníci, ale také učitelé, vychovatelé, vedoucí kroužků, s nimiž se setkávají a naváží s nimi subjektivně významný vztah. Tyto vztahy s dospělými osobami jsou v mnoha ohledech důležité, především v tom, že dospělí vnášejí do vztahu podněty a zdroje důležité pro intelektuální, sociální a emoční vývoj, které by jinak nebyly pro dospívající dostupné (Macek, Lacinová, 2006, s. 81). Mezi žákem a učitelem by mělo být partnerství, které je dáno tím, že učitel navozuje edukační proces svým působením z vnějšku vůči žákovi, zatímco dítě jej samo navozuje zvnitřku, svým zájmem a svou seberealizací. V takových podmínkách se rozvíjí dojednávání, vzájemné ujasňování, dotazování a odpovídání, sblížování stanovisek apod. Ale přesto je zde dítě utvrzováno ve své podřízenosti vůči učiteli. Žák je stále odkázán na učitele, ale jejich vztah má charakter specifického partnerství, kde se žák musí učit být na své edukaci zainteresovaným subjektem, který svými aktivitami edukaci spoluvytváří (Helus, 2009, s. 117). Uvědomované či naopak neuvědomované přesvědčení učitele, že na osobní vztah s jeho žáky není čas, nebo že nejsou na místě, může být velkou překážkou jejich vzniku. Jarvis et al. (2000; cit. dle Davis, 2003) zjistili, že si značné množství učitelů myslí, že navazování vztahů s dospělými do období adolescence vůbec nepatří, tím pádem vlastně vycházejí svým žákům vstříc. Důsledkem uvedeného stereotypu udržují učitelé záměrně od svých žáků odstup s přesvědčením, že tím naplňují jejich potřebu autonomie (Finders, in Macek, Lacinová, 2006, s. 89). To dokládá i Jedlička (2015, s. 45), který říká, že vztahy mezi učiteli a žáky jsou většinou spíše instrumentální než emociální. Jenže podle Ryana a Lynche (1989) nevede k vytvoření autonomie odstup nebo přerušování vztahu, ale jeho kultivace. Dospívající, kteří necítí ve svém učiteli oporu, mohou méně ve třídě riskovat, ať již ve výuce či ve vrstevnických vztazích. Jejich sebehodnocení je pak mnohem závislejší na hodnocení učitele (Clark-Lempars, Lampers, Ho, 1991). Přitom riskování je dle některých autorů v adolescenci vývojově velmi důležité (Hendry, Kloep, 2002). Riskování je jednou z cest, kterou adolescent používá k testování svých hranic, ke zvládnutí obtížných dovedností i k porozumění sobě samému. Jednou z cest ke kultivaci vztahu je sdílené reflektování. Důležitá je komunikace a zamýšlení nad tím, co ve škole společně děláme (Macek,



Lacinová, 2006, s. 89). Helus (2009, s. 161) dodává, že komunikační asymetrie mezi žákem a učitelem také napomáhá k plnému rozvinutí aktivity obou partnerů, a to především díky učitelově způsobilosti aktivovat žáka k účasti na spoluvytváření efektivní výuky. Díky tomu bude mít učitel nezbytnou zpětnovazební informaci o něm a o průběhu výuky, zda žák učivo zvládá, čemu rozumí a čemu naopak ještě ne, co by chtěl k danému tématu vědět nebo zda potřebuje jakoukoli pomoc. Pokud se tedy žák může aktivně zapojovat do komunikace s učitelem a vhodně se projevovat, nabývá rostoucí měrou pocitu produktivní spoluúčasti na tvorbě výuky. S tím se pojí pocity uplatnění a seberealizace. Rozvinutá komunikace se postupně přenáší i na vztahy uvnitř školní třídy. Vzniká tím příznivá atmosféra spolupráce, vzájemné pomoci a spoluzodpovědnosti mezi žáky (Helus, 2009, s. 162). To dokládá i tvrzení Macka a Lacinové (2006, s. 85), že z hlediska formování vztahu mezi učitelem a žákem se jeví jako nejdůležitější ty prvky kultury či klimatu školy, které umožní ředitelům, učitelům i žákům vystoupit ze své role (např. učitel se ukáže žákům jako dospělý, zaměstnanec, rodič, sportovec apod.) a komunikovat na osobnější, méně formalizované úrovni. Flexibilita rolí je jedním ze základů „komunitnosti“ školy. V takové škole jsou zaangažováni zaměstnanci školy, školská administrativa, žáci i rodiče a všichni berou vzdělání jako „nikdy nekončící aktivní proces“. Je zde důležitá spolupráce všech a vzájemná zodpovědnost. Je umožněn vznik dialogu o smyslu a účelu dění ve škole. V takových diskusích lze hledat počátky osobních vztahů, a to nejen mezi učiteli a žáky. Helus dále uvádí (2009, s. 58), že učitel by měl pomáhat žákovi k sebeurčení tím, že vychází z jeho zvědavosti, otázek, nápadů, plánů a zkušeností a dává mu k dispozici to, co je zapotřebí, aby se vnitřní zdroje rozvinuly do seberealizačních aktivit.

Proměny žáka ve zralejší bytost nelze docílit moralizováním v hodinách společenských věd ani memorováním definic z učebnice občanské nauky. Tímto způsobem nelze dosáhnout žádoucích změn v myšlení, cítění a chování žáků. Učitelé sami osobnostně zralí, kteří vykazují výchovné úspěchy a nejsou jen odborníky ve svém oboru, jsou vnitřně pravdiví a schopní být příkladem. Neznamená to však lpění na vnější autoritě propůjčené školním řádem, předváděním se nebo zdůrazňováním vlastní neomylnosti. Na takové chování jsou adolescenti více citliví a budí v nich spíše odpor než sympatie (Jedlička, 2017, s. 38). To také uvádějí Macek, Lacinová (2006, s. 122), tedy že v období dospívání se ve školních třídách mění zásadním způsobem nejen vrstevnické vztahy, ale postupně se snižuje závislost žáků na autoritě dospělých. Rostoucí nezávislost vede ke kritickému hodnocení učitele. U některých mohou dokonce vzniknout rozporné postoje vůči učitelovým požadavkům, což

bývá způsobeno chybnými pedagogickými postupy. Úspěch u mladých lidí mají hlavně ti, kteří jsou autentičtí, umějí s humorem připustit vlastní nedostatky a sami se dovedou od svých žáků poučit. A právě ti nejoblíbenější vykazují zpravidla vysokou míru empatického porozumění a respektu k názorům ostatních. Tito učitelé dokážou být tolerantní, jsou schopni žákům důvěřovat a v klíčových momentech je podpořit. Pelikán (2004, s. 120) dodává, že kvalitní učitel by měl umět odhalit v žákovi takové pozitivní stránky, jež by mohly změnit pozici daného žáka mezi ostatními k lepšímu. I ten, kdo není vynikající žák může být talentovaný v hudbě, ve sportu, v technice, v různých manuálních věcech, mít výborné organizační schopnosti, ale třeba se jen projevuje v ochotě ostatním pomoci.

Ptáček et al. (2018) provedl výzkum, kde bylo zjištěno, že učitelé s nízkou úrovní well-beingu pociťují vyšší míru stresu a tím pádem mají větší obtíže s poskytováním podpory svým žákům a méně často je chválí. Felcmanová (2023) k tomu uvádí, že pokud budou učitelé o svůj osobní well-being aktivně pečovat, poskytnou jim potřebnou odolnost a flexibilitu v reakci na stres a výzvy, které v profesním i osobním životě přicházejí do cesty. Tento pozitivní přístup k podpoře osobního well-beingu je vzorem pro žáky, aby jim pomohl naučit se o svůj well-being celoživotně pečovat.

### 2.3 Úspěch a příležitost

Žáci jsou ve škole objektem mnoha hodnocení, která se přisuzují k určité úrovni jejich výkonů k porovnání s ostatními spolužáky. Dostávají se tedy do role úspěšných, průměrných, nebo neúspěšných žáků, což má samozřejmě vliv na jejich motivační sféru. Škola bohužel neposkytuje adekvátní úkolové situace především pro výkonově slabší žáky. Takový žák není ve škole motivován. Výkonová motivace a školní úspěšnost žáka úzce souvisí s angažováním jeho vlastního já, obojí je ovlivňováno jeho sebepojetím. Ukázalo se, že přisuzování úspěchu a neúspěchu různým činitelům, sebepopis a popis druhých z hlediska percipovaných příčin ovlivňuje intenzitu i obsah prožívaných emocí. Percipovaná kauzalita tedy modifikuje jak hodnocení vlastní činnosti, tak i doprovodné emoce ze strany aktéra i pozorovatele. Výzkumy ukázaly, že čím déle žák navštěvuje školu, tím většího významu pro něj nabývá srovnávání vlastního výkonu s ostatními spolužáky. Na začátku hodnotí své výkony ve vztahu k tomu, jakých výkonů dosáhl dříve, postupem času začíná srovnávat své výkony s výkony druhých. Pro pocit vlastní hodnoty žáka začíná být rozhodující, zda je lepší než ostatní. Důležité jsou i emoce spojené s dosaženými výkony. Pokud úspěchy hodnocené vzhledem k normativní skupině nevyvolávají pychu a hrdost a přiměřenou satisfakci,

výkonová motivace může slábnout, i když žák vykazuje zlepšení vzhledem ke svým předešlým výkonům. Tlak učitele, ale dost často i rodičů na úspěšný výkon dítěte, vytváří ze školy značně zátěžové prostředí bohaté na frustrující situace. Potřeba dosažení výborného prospěchu a s ní související strach z neúspěchu se mohou za určitých okolností stát pro žáka silným stresorem (Macek, Lacinová, 2006, s. 116-121). K uvedenému Pelikán (2004, s. 120) dodává, že základním a většinou jediným kritériem úspěšnosti žáka je jeho prospěch, který nemusí být vždy ukazatelem studijní úrovně, jelikož je někdy ovlivněn i subjektivním hodnocením žáka učitelem. Omezuje tak možnosti se prosadit i těm, kteří z různých důvodů ve studiu nevynikají. Přitom život klade na jedince jiné požadavky než škola. Mezi těmi nejdůležitějšími jsou mezilidské vztahy, schopnost komunikovat s lidmi, empatie, orientace v nových situacích, míra kreativity, organizační schopnosti, schopnost řešit problém, samostatnost při jeho řešení, ochota ke spolupráci s druhými i schopnost kooperace v pracovní skupině, ale také schopnost aplikovat poznatky v praxi.

Jak už bylo uvedeno, jeden z důležitých aspektů v našich školách je z velké části orientace na výkon, který je neustále hodnocen. Ideálem přitom je, aby byl proces vzdělávání sám o sobě pro žáky významnou hodnotou, a tím i oporou pro utváření jejich identity. Známý je fakt, že k maximální realizaci všech možností (nejen intelektových) dochází jen při tzv. vnitřní motivaci, kde koncentrace na úkol je spojena s rostoucím uspokojením. To působí jako vnitřní odměna a vede k pokračování v této činnosti (Macek, Lacinová, 2006, s. 115). Dr. Mooney dodává, že porovnávání dětí, jejich hodnocení a řazení podle výsledků, štvání je proti sobě nebo jejich uplácení pomocí dobrých známek, jež je mají motivovat k práci, je škodlivé pro intelektuální a osobní rozvoj a silně ovlivňuje charakter dítěte (Jandejsková, 2019, s. 98). To také dokládá tvrzení Heluse (2009, s. 58), že hybnou silou učebního pokroku je vnitřní motivace, která se rozvíjí a uplatňuje učitelovým facilitujícím, tedy nedirektivním, usnadňujícím a provázejícím působením. A. S. Neil (in Helus 2009, s. 57) kritizuje tradiční školství za to, že vnitřní motivy nejdříve potlačí, aby pak pracně hledala, jakými uměle navozenými vnějšími tlaky či odměnami žáka k učení přimět. K tomu Jedlička (2017, s. 500) uvádí, že odměny a tresty, které pocházejí z vnějšku, mohou dočasně změnit dané chování, ale neučí dítě sebedůvěře a spoléhání na sebe ani odvaze být tvořivý a k něčemu přispět. Důležité je spíše povzbuzení než pochvala, jelikož pro efektivní učení je nutné, aby jedinec využil své vlastní síly. Vnitřní motivaci zmiňuje i Mertin (2019, s. 84), tedy že je třeba budovat a posilovat vnitřní motivaci k učení, a to především u dospívajících, kdy už nebývá vnější síla, která by jedince proti jeho vůli dokázala efektivně k učení donutit.

To dokládá tvrzení Macka, Mareše a Ježka (in Vágnerová, Lisá, 2021, s. 424), že dospívající spíše taktizují, než aby se snažili něco naučit. Je ale zřejmé, že dospívající umějí pracovat a dovedou se nadchnout pro činnost, která má pro ně osobní význam. Akceptují školní normy a pravidla, které berou jako danost a nedá se s nimi nic udělat, jen je třeba bez jakýkoli větších problémů vydržet. Pro adolescenty je nicméně normou nadhled a neochota brát školu příliš vážně.

Přetvářet dezaktivizující sebepojetí v pojetí aktivizující může být určitě velmi důležitým činitelem vzdělávací úspěšnosti žáka prostřednictvím lepšího využití jeho potencialit (Helus, 2009, s. 179). Důležitá je zde pochvala, která v nich vyvolá příjemné pocity, které povedou k tomu, že budou chtít je prožít znovu (Pelikán, 2004, s. 54). Každý z nás chce dostávat pozitivní a také konzistentní zpětnou vazbu. Na povzbuzení a pochvalu není nic špatného. Lidé touží po podpoře a potvrzení sebe sama. Pozitivní hodnocení způsobí řetězovou reakci vedoucí k optimismu a optimismus podněcuje radost a zvyšuje pocity štěstí (Shiraev, Levy, 2020, s. 289). To také uvádí Mertin (2019, s. 85), že žák potřebuje uspět v činnosti, a to opakovaně. Leckdy stačí, že zvládá činnost lépe než dřív. Úspěch vyvolává u každého příjemné pocity. K tomu prokázal americký psycholog Bandura (in Helus, 2009, s. 191), že lidé, kteří si důvěřují a věří, že si s úkolem dokážou poradit (jsou si vědomi vlastní způsobilosti), zvládnou úkol s větší pravděpodobností než lidé, kteří o sobě pochybují, nedůvěřují si a nevěří, že by úkol mohli splnit. K vlastnímu vědomí způsobilosti napomáhá jedinci předchozí zkušenost se zvládnutím daného typu úkolů, příležitost vidět někoho, kdo je jedinci vzorem, že úkoly podobného typu zvládá, ubezpečování referenčními osobami, jimž věří a na které spoléhá, že je v jeho silách úkol zvládnout, a v neposlední řadě také pocit dobré psychické kondice a well-beingu (Helus, 2009, s. 191).

## 2.4 Sociální začlenění ve vrstevnických skupinách

Význam skupiny vrstevníků je obrovský. Pro všechny žáky a mladé lidi je nesmírně důležité, aby je kamarádi přijali mezi sebe. Rozpad přátelství může kohokoli velmi stresovat, dobré a kvalitní vztahy jsou totiž pro dospívající kotvou na cestě osamostatnění se od dospělých a jsou pro ně významným milníkem (Carr-Gregg, Shale, 2010, s. 75). Macek, Lacinová (2006, s. 131) souhlasí s tím, že v období adolescence výrazně stoupá význam vrstevnické referenční skupiny i vliv kamarádů. Z psychologického hlediska jde o prostor, který je určený k dalšímu rozvoji sociálních kompetencí, prostor pro získávání informací o sobě

i o ostatních, prostor pro modelování prvního intimního vztahu založeného na důvěře, pomoci a péči.

Patřit někam, být přijímán druhými lidmi, počítáme mezi základní potřeby člověka. Skutečnost, že děti tráví ve škole, tedy ve vrstevnické skupině, značné množství času, dává obrovskou šanci podporovat uspokojování právě těchto jejich sociálních a emočních potřeb (Mertin, 2019, s. 59). Výsledky šetření PISA naznačují, že úzkost spojená se školou a rozšířenost šikany ve škole (v průměru je v každé třídě jeden šikanovaný) výrazně narušuje well-being žáků (Schleicher, 2017, s. 3). To potvrzuje i Felcmanová (2021, s. 15), že pocity strachu a úzkosti spojené s učením nebo vyčleněním z třídního kolektivu se negativně projevují ve vzdělávacích výsledcích žáků, ale i v míře celkové spokojenosti s vlastním životem. DfES (in Cowie at al., 2004) dodává, že emočně zdraví mladí lidé se lépe rozvíjejí jak po citové a intelektuální, tak i duchovní stránce, když vytvářejí a udržují osobní vztahy s ostatními lidmi a jsou empatičtí k pocitům druhých.

V prostředí našich škol, které jsou zaměřené převážně na výkon, mohou nastat situace, kdy jsou výrazně neúspěšní žáci odmítnuti v interpersonálních vztazích. Odmítnutí je významnou formou sociálního působení. Pokud je odmítnutí založeno na dodržování či nedodržování obecně přijatých pravidel a zásad chování, pak je významné pro optimální vývoj jedince. Ale je-li odmítnutí založeno na neoprávněné zdůrazněné odlišnosti, jeho působení je problematické, neboť brání spontánnímu vývoji jedince a vede k jeho adaptačním potížím. Goffman (1963) analyzoval sociální postoje dospívajících, kteří byli poznamenáni sociálním odmítnutím, a zjistil, že reakcí bývají specifické emoce, především pocit studu spojený s přesvědčením o vlastní neschopnosti, nedokonalosti atd. Sociální odmítnutí (stigma, labeling) vyvolává předsudky, vede ke snižování sociální atraktivity odmítnutých osob a vytváří komunikační bariéry (Macek, Lacinová, 2006, s. 123).

Způsob sebehodnocení adolescenta výrazně závisí na tom, zda je akceptován specifickou skupinou, nikoliv školou jako společenským celkem. Jelikož svět mládeže je světem sociálních zrcadel, mnozí jedinci jsou ochotni se stát členem jakékoliv skupiny, než aby zůstali osamoceni (Jedlička, 2015, s. 42). Fennell (2014, s. 85) dodává, že v období adolescence, kdy se začíná člověk vyhraňovat jako nezávislá osoba a kdy se vyvíjí jeho identita, může být takový tlak na splnění nároků hodně silný. Pocit, že v souvislosti s nároky ve vrstevnické skupině nedokáže obstát, může představovat bolestivou zkušenost s trvalým dopadem na sebevědomí. Kraus (2006, s. 13) uvádí, že odmítnutí skupinou může vést až k deviantnímu chování či k sociální izolaci. Jedlička (2017, s. 720) uvádí, že pokud má

adolescent funkční citové zázemí mezi svými vrstevníky, kde se mu dostává žádoucího ocenění a podpory, dokáže se dobře vyrovnat s případnými neúspěchy a nebojí se pouštět do nových podniků. S rostoucí sebeúctou je schopen díky sociálním adaptivním strategiím zdárně překonat i zpočátku svízelné situace. K tomu dodávají Vágnerová a Lisá (2021, s. 409), že vrstevnická skupina pro dospívajícího je stále důležitější, jelikož se s ní identifikuje, a tím se pro něj stává zdrojem emoční a sociální opory. Rozvíjejí se zde přátelství a první lásky, ale i hierarchizované vztahy organizovanější skupiny. Často vyžaduje mnohem větší konformitu než u dospělých a také jej více ovlivňuje. To také dokládá Jedlička (2015, s. 40), který uvádí, že vrstevnické skupiny poskytují svým členům duševní oporu, ale i ochranu a pocit přináležitosti, v níž lze vyniknout a dosáhnout úcty a úspěchu spíše než ve světě dospělých.

### 3 VNÍMÁNÍ VNĚJŠÍ KONTROLY

Wallston et al. (1987) definují vnímanou kontrolu jako přesvědčení, že člověk může určovat své vlastní vnitřní stavy a chování, ovlivnit své prostředí a dosáhnout požadovaných výsledků. Jsou vymezeny dvě dimenze: zda se objekt kontroly nachází v minulosti či v budoucnosti a zda je předmětem kontroly výsledek, chování nebo proces. Dále uvádí, že může být používána v obecném smyslu nebo může spadat pod konstrukční označení „locus of control“ nebo „self-efficacy“. Thompson (2020) k tomu uvádí, že vnímaná kontrola je pocit, že člověk může podniknout kroky k dosažení požadovaných výsledků. Souhlasí s teorií, že se skládá se ze dvou částí: „locus of control“ a „self-efficacy“ a dále uvádí, že osobní kontrola je vnímání, že člověk má schopnost, zdroje a možnosti dosáhnout pozitivních výsledků nebo se vyvarovat těch negativních prostřednictvím vlastního jednání. Vnímaná kontrola je spojena s emočním well-beingem, zvýšenou schopností zvládat stres, lepší výkonností, a větší pravděpodobností, že dojde k pozitivní změně v chování (Thompson a Spacapan, 1991). Tvrzení potvrzují Ly et al. (2019), kteří uvádí, že vnímaná kontrola může být široce definována jako víra ve vlastní schopnosti ovládat situace nebo události. Již dlouho je známo, že je vnímaná kontrola hlavním přispěvatelem k duševnímu a fyzickému zdraví a také silným prediktorem úspěchu v životě. Han et al. (2001) dodávají, že se potvrdilo, že vnímaná kontrola souvisí s motivací, vytrvalostí, plánováním, řešením problémů a studijními výsledky.

Mít kontrolu nad vlastním životem je jedna z primárních potřeb člověka, jelikož jen tak může cítit jistotu (Röhr, 2021, s. 14). Pokud je jedinec přesvědčen, že může situaci ovlivnit, bude se méně stresovat. Naopak pocit, že nad situací nemá kontrolu, pro něj může být tou nejvíce stresující věcí na světě. Možnost jednat a vědět, že člověk může svůj osud ovlivnit, je jedním z nejdůležitějších faktorů lidského štěstí a spokojenosti (Stixrud, 2019, s. 22-23). Přitom děti a mladiství mají velmi malou kontrolu nad svým životem. Jejich běžný den vypadá nějak takto: musí několik hodin sedět tiše v předmětech, které si samy nevybraly, učí je učitelé, kteří jim byli přiděleni, kolem nich jsou děti, na jejichž výběru se také nijak nepodílely. Musejí stát pěkně v řadě, jíst v určitý čas, na záchod nesmí podle svých potřeb a hodnocení získávají podle bodů nebo chyb, místo množství úsilí, které do věci vložily, nebo toho, jaký udělaly pokrok (Stixrud, 2019, s. 25).

Lidé se liší ve svých očekáváních výsledku, jako jsou úspěch a selhání. Ve snaze vyhnout se prohře či trestu a dosáhnout vítězství či odměny se raději věnují takovým činnostem, u nichž úspěch očekávají. Když člověk zažije úspěch, bude se pak zřejmě stejným způsobem

chovat opakovaně. Úspěch závisí na mnoha faktorech, z nichž ne úplně všechny jsou kontrolovatelné jedincem. Americký psycholog Julian Rotter (1916-2014) se zaměřil na „vnitřní“ faktor regulující lidské chování: očekávaný výsledek. Výzkumem dokázal, že mezi jedinci existují konzistentní rozdíly ve způsobu, kterým atributují či si vysvětlují osobní kontrolu nad situací (Shiraevev, 2020, s. 473). To také uvádí a dodává Macek (1999, s. 92), totiž že přesvědčení o vlastním vlivu či kontrole nad situací (control beliefs), atribuce vlastního chování, má velký význam na pocit jedince, že je či není pánem vlastního jednání a prožívání. Přesvědčení o vlastním vlivu má velký význam pro plánování a zahájení cílově zaměřeného jednání a v širším kontextu souvisí s vědomím vlastní jedinečnosti a hodnoty. Přesvědčení o vlastním vlivu vedou adolescenta k formování zodpovědného chování ve vztahu k vlastní budoucnosti, tj. k přijímání závazků. Podporuje vědomí vlastní hodnoty a představy o sobě samém. Ale také přináší určitá rizika a problémy. Vysoká potřeba „mít vliv“ na vlastní život není ještě podložena patřičnou životní zkušeností. Je také v protikladu k řadě norem, příkazů, zákazů i předsudků, které dospělí prezentují vůči adolescentům z pozic „silnějších“.

K pocitům štěstí a well-beingu přispívá řada vnějších i vnitřních faktorů. Ve výzkumech se ukázalo, že mezi ty nejdůležitější předpoklady štěstí patří dobré vztahy v rodině, schopnost dosáhnout svých cílů a sebevědomí. Celkově se po několika výzkumech ukazuje, že lidé, kteří věří tomu, že mají kontrolu nad svým životem, a akceptují to, jsou na tom ve většině oblastí života lépe než ti, kteří si myslí, že jejich životy jsou řízeny vnějšími faktory (Nowicki, in Shiraevev, 2020, s. 473). Pokud žáci nemají zdravou míru kontroly nad životem, cítí se pak bezmocně a často upadnou do pasivity a rezignace. Nenaučí-li se provádět smysluplné volby, existuje vysoké riziko, že se u nich rozvinou úzkosti, deprese, problémy se soustředěním a zvládnutím vzteku. Bez pocitu kontroly si vnitřní chaos jedince vždy vybere svou daň. Každému svědčí, když má pocit, že může svět kolem sebe ovlivnit. Děti, které se rozhodnou, že si udělají úkoly (či neudělají) nebo zda se budou učit na přijímačky na vysoké školy (či se rozhodnou neučit), budou šťastnější, budou méně ve stresu a budou schopnější najít své místo v životě (Stixrud, 2019, s. 11).

### 3.1 Vnější vlivy – rodina

Rodina je společenství osob, které najdeme v různé podobě v každé kultuře. Je to „primární společenská skupina“, v níž se lidí setkávají a jsou provázáni vzájemnými emocionálními vztahy. Obecně vzato spočívá příslušnost k rodině v tom, že již od narození ovlivňuje



vývoj dítěte. Vytvářejí se zde citové vazby, které mají dlouhodobý vliv, a zapisují se základní charakteristiky duševního života jedince. Ten si odnáší základní pojetí citů a modely chování jako své dispozice a sklony (Jedlička, 2015, s. 34). Styl výchovy ovlivňuje sebehodnocení dítěte, které silně působí na formulování jeho osobnosti. Jakým způsobem bude dítě vychováno jej ovlivní na zbytek jeho života. Pedagogický slovník definuje tyto výchovné styly: „*Souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému. Tradičně se uvádějí: autoritativní výchova, liberální výchova, demokratická výchova.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 289). Studie o rodinné socializaci odlišuje tedy tři styly rodičovské výchovy a jejich vlivu na děti. Autoritářští rodiče jsou přesvědčeni, že poslušnost tvoří základní ctnost dítěte. Očekávají, že dítě udělá úplně vše, co řeknou, a to především bez jakékoliv diskuse. Tito rodiče potřebují být prvními v domácnosti. Proti tomu permissivní rodiče shledávají ctnost ve svobodném sebevyjadřování. Většinou se vyhýbají konfrontacím a disciplíně a disponují řadou doporučení pro posílení odpovědnosti a řádu. Přání a potřeby jejich dětí jsou v domácnosti na první místě. Rodiče s výchovou demokratickou jsou někde uprostřed mezi uvedenými styly. Očekávají, že dítě bude akceptovat domácí řád, ale také ho povzbuzují k vyjádření svého mínění. Nepožadují poslušnost a disciplínu a trest užívají jen tehdy, pokud se dítě chová opravdu nesmyslně či nerozumně. V těchto domácnostech mají všichni vyvážená práva a odpovědnost (Jedlička, 2015, s. 36). K tomu Helus (2009, s. 232) dodává, že dítě by mělo mít možnost při socializaci doplňovat, korigovat či překonávat vnější tlaky vedoucí k jeho přizpůsobování a podřizování se nárokům okolí, a to tak, aby se také ono samo mohlo a chtělo autonomně projevit a mít podíl na ztvárňování socializačních okolností. Podmínkou musí být, aby určující osoby jeho okolí byly vstřícné vůči jeho vznikající osobnosti. Aby jí poskytovaly prostor k projevu a rozvíjely vzájemné vztahy s dítětem jako specifické partnerství. Dítě by mělo být subjektem svého vzdělávání a výchovy.

Předchozí generace věřily tomu, že děti nelze vychovávat bez ovládnutí. Pokud chceme něco zlepšit, je třeba nechat děti, aby svou budoucnost vytvářely podle sebe (Aldortová, 2010, s. 13). Problémem v dynamice vztahu mezi dospělými a adolescenty je skutečnost, že rodiče uplatňují nad svými dětmi velkou kontrolu a autoritu. Vytvoření ideálního prostředí, kde je sounáležitost a pocit, že člověk někam patří, že ho někdo potřebuje, že je důležitým a milovaným členem rodiny, vede k vzájemnému poutu. Mladí lidé se zde budou cítit bezpečně a vyrostou z nich odolní a spokojení dospělí, kteří budou žít v duševní pohodě. Sám rodič by měl být příkladem schopnosti vážit si života a žít naplno. Vidí-li jeho dítě

u něj radost ze života a optimistický přístup, s velkou pravděpodobností si osvojí stejný postoj. Pozitivní životní náhled dává mladým lidem pocit jistoty a pomáhá je chránit v těžkých dobách (Carr-Gregg, Shale, 2010, s. 85-89). Pelikán (2004, s. 112) k tomu dodává, že výchova ke svobodě v moderní demokratické společnosti je současně výchovou k zodpovědnosti. Zodpovědnost za sebe, za svá rozhodnutí a jednání, ale i zodpovědnost za druhé. Pouze tak děti dosáhnou sociální zralosti. Úloha rodiče je naučit je uvažovat a jednat samostatně, pomoci jim najít věci, které budou mít rády. Dát jim volnost, aby si samy přišly na to, jak si mají své povinnosti plnit. Pokud rodiče budou chtít své děti vychovat do své vysněné podoby, budou mít sice děti pod kontrolou, ale děti budou pocit kontroly postrádat. Důležité je být svým dětem konzultantem, než jejich šéfem a manažerem (Stixrud, 2019, s. 15). Pro vliv na konkrétní sociální zkušenosti jedince a pro schopnost řešení nastalých problémů, stresových stavů a nenadálých změn je důležité, aby dospívající mohli zblízka sledovat různé důvěrně známé osoby, jak se vyrovnávají s životními událostmi. Nejvýznamnější je tak existence pozitivního vzoru. Pro budoucí adolescentovy postoje je také potřebná nepřenositelná zkušenost, s níž je možno prožít chvíle nejrůznějších nesnází, mezilidských konfliktů a krizí. Nemůžeme ani opomenout hospodářskou situaci rodiny, respektive společenské a sociokulturní postavení, v němž se dospívající nachází (Jedlička, 2017, s. 69).

Rodiče by měli svým dětem pomáhat rozvíjet zájmy a dovednosti od útlého věku. Každý je v něčem dobrý, každého něco baví, něco zajímá. Nemělo by se to jen omezovat na dobré známky ve škole. Děti by neměly mít pocit, že jediným ceněným úspěchem je studijní úspěch. Hodnotným koníčkem je cokoli, co dává člověku pocit úspěchu. Důležité je pomoci to dítěti objevit a upřímně ho za to pochválit. Také je potřeba děti naučit, aby se necítily nedostatečně, když nebudou dobré ve všem nebo jako ostatní. Nejde přece o to být nejlepší, ale těšit se ze života. Pro spokojenost a odolnost adolescenta je podstatný pocit sounáležitosti s rodinou, vrstevníky a školou. Pro rodiče je tedy nejzásadnější postarat se o to, aby jejich dítě vědělo, že je v bezpečí a že je milováno. Měli by si ho vážit a naslouchat mu (Carr-Gregg, Shale, 2010, s. 193). Údaje z šetření PISA ukazují, že určité rodičovské aktivity pozitivně souvisejí nejen se školními výsledky žáků, ale také s jejich výkonem a s jejich spokojeností se životem. U žáků, jejichž rodiče uváděli, že "tráví čas povídáním si s dítětem", "jedí hlavní jídlo u stolu s dítětem" nebo "diskutují každý týden o tom, jak se dítěti daří ve škole" byla zjištěna až o 62 % vyšší míra životní spokojenosti než u žáků, jejichž rodiče uváděli, že se do rozhovorů se svými dětmi nezapojují. Z údajů také vyplývá, že navázání

pevnějších vztahů mezi školami a rodiči, které by poskytovaly dospívajícím podporu, kterou potřebují jak po stránce studijní, tak i psychologické, by mohlo výrazně přispět ke zlepšení jejich studijních výsledků a well-beingu (Schleicher, 2017, s. 19-20). Pokud rodiče a učitelé naváží vztahy založené na důvěře, mohou se školy na rodiče spolehnout jako na cenné pomocníky a partnery v kognitivním a sociálně-emočním vzdělávání svých žáků. Společně se mohou věnovat psychologické a sociální péči o žáky, jejich potřebám a mohou jim pomoci rozvíjet pocit kontroly nad svou budoucností a budovat odolnost, kterou potřebují k tomu, aby byli v životě úspěšní (Schleicher, 2017, s. 6).

### 3.2 Genderová identita

Identita představuje pocit totožnosti jedince se sebou samým, klíčovým obdobím je období batolecí a následně pak právě období adolescence. V těchto fázích vývoje si jedinec uvědomuje svoje jedinečné znaky prostřednictvím neshod s okolím (Erikson, 1975). Tyto neshody slouží k ověřování hranic, které oddělují jedince jako samostatnou bytost od ostatních. Genderová identita je považována za klíčovou část osobní identity. Ve společnostech, které jsou organizovány podle genderového principu, je pro identitu člověka určující, zda se vnímá jako žena či jako muž. Pro samotné vědomí sebe sama je podstatnější, jak člověk vystupuje a jak je vnímán v interakci s druhými. V definicích, které jsou platné dodnes, se proto genderová identita vymezuje jako sociálně konstruovaná (tj. jedinec se cítí jako žena, protože se chová jako žena a okolí na něj reaguje jako na ženu) (Malina, 2014).

Každá společnost definuje své standardy o tom, co je přirozené pro muže a co pro ženy (vlastnosti, fyzické atributy, sociální role, postoje, zájmy a hodnoty). Feminita a maskulinita neboli gender jsou pojetím pohlaví v konkrétním sociálním, kulturním a historickém kontextu. Dětem jsou od nejútlejšího věku prezentovány odlišné obrazy feminity a maskulinity, je kladen důraz na rozvíjení odlišných vlastností, schopností a zájmů. U chlapců se předpokládá rozvinutí nezávislosti a autonomie, což podporuje vnější i vnitřní přijetí genderové role, u dívek je naopak kladen větší akcent na orientaci na druhé a přizpůsobivost, což v podmínkách individualistické společnosti vede k mnohým rozporům a konfliktům (k tzv. rolovým dilematům). Dobré studijní výsledky (čili zaměření na výkon) jsou v protikladu se sociální rolí ženy a jdou na úkor její feminity (Macek, Lacinová, 2006, s. 143-147). To také uvádějí Vágnerová, Lisá (2021, s. 462), že společnost má k dospívajícím chlapcům a dívkám určitá očekávání a oni jsou si toho vědomi. Obvykle se jim, až na občasné výjimečné negativistické reakce, přizpůsobují. Pro rozvoj genderové

identity je důležitý způsob vymezení ženské a mužské role, který se může měnit, a také se liší v různých sociálních vrstvách. Ženská role je chápána jako méně imponující, která je spojena s mnoha omezeními. Je vyžadována větší zodpovědnost a konformita ke společenským požadavkům vyplývajícím z její pohlavní zralosti spojené s otěhotněním, čímž mohou být ženy zranitelnějšími. Jsou více omezovány, mají menší svobodu v rozhodování o tom, co budou dělat ve svém volném čase, i při výběru vrstevnické skupiny. Zato mužská role je hodnocena jako výhodnější, přinášející větší privilegia i vyšší společenskou prestiž. Muži nejsou tolik omezováni biologicky ani sociálně, jsou svobodnější a nezávislejší. Nedostatek sebereflexe dospívajících chlapců vyplývá z přetrvávajících společenských postojů, menší osobnostní zralosti, ale i z potřeby udržet si pozitivní sebehodnocení, byť jen na základě jejich genderové příslušnosti. Sféra vlastního chování a seberegulace je důležitější pro dívky než pro chlapce a také dívky ve větší míře usilují svůj vliv na vlastní já ještě zvýšit (Kon in Macek, 1999, s. 158). Dívky se ukázaly jako citlivější na negativní impulsy a pocity. Jestliže často zažívaly hádky, konflikty, pocity nezájmu a nedůvěry a pokud měly pocit, že rodiče jsou autoritami „za každou cenu“, objevila se tato nepříznivá atmosféra i v jejich nižším sebehodnocení (Macek, Lacinová, 2006, s. 27).

### 3.3 Sebepojetí a sebevědomí

Van der Werff in Blatný (2010, s. 438) definuje sebepojetí jako souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová: „*Sebepojetí (self-concept) může být snadno definováno jako vidění nebo mentální reprezentace sebe.*“ O sebepojetí lze uvažovat jako o postoji k sobě. Sebepojetí proto můžeme charakterizovat třemi aspekty. Jde o aspekt kognitivní, týkající se obsahu sebepojetí a jeho organizace, afektivní, týkající se emočního vztahu k sobě (sebehodnocení), a konativní, který vyjadřuje skutečnost, že sebepojetí má motivační funkce a uplatňuje se v seberegulaci chování. Helus (2009, s. 189-190) dodává, že autoregulace (sebeřízení) poukazuje na skutečnost, že jedinec se svým vlastním úsilím vymaňuje z ovládnutí druhými a ovládá sám sebe. Nejen ovládá, ale reguluje, řídí své vlastní myšlenkové postupy, své učení a své chování. Zvažuje všechny alternativy, jak se zachová a co udělá, rozhoduje se sám a vyvíjí patřičné úsilí. Autoregulace úzce souvisí se sebepojetím a ve své podobě se stává předpokladem osobnostní zralosti, nezávislosti a svébytnosti. Autoregulace je tedy v protikladu ke vnějšímu řízení. Je třeba dodat, že autoregulace se sice vyvíjí z vnější regulace, tzn. z řízení druhou osobou, ovšem pouze za určitých podmínek. Pedagog, vědomý si své odpovědnosti za osobnostní rozvoj žáků, řídí jejich aktivity tak, aby se jeho řízení stávalo podnětem a nástrojem, inspirací a nabídnutou metodou samostatného

sebeřízení každého žáka. Žáci se naučí více, když je někdo podporuje, oceňuje a chválí za jejich úspěchy, než když je kritizuje a trestá za jejich chyby. Sebekritika pak směřuje pouze k tomu, co jedinec udělal špatně, a vyvolává špatné pocity (Fennell, 2014, s. 283). To také dokládá Macek (1999, s. 177), že přibývá adaptačních poruch a poruch, které by se daly charakterizovat jako poruchy vztahu k sobě. Dotýkají se tělesného sebeschématu, sociální a výkonové složky sebesystému a celkového sebehodnocení. Úzce souvisí s důležitostí pocitu vlastní kontroly a se zodpovědností za vlastní chování. Zažívají-li dospívající pocit neúspěchu, často jeho příčinu spatřují sami v sobě. Vede to u nich ke ztrátě důvěry ve vlastní schopnosti a posléze až ke ztrátě smyslu vlastního života.

Se svým sebepojetím se nerodíme, ale vzniká a vyvíjí se na základě pohledu jiných lidí na nás. To, jak na nás reagují, co nám říkají, tvoří v období dětství stavební kameny našeho vlastního sebepojetí. Problematika sebepojetí pojednává o mezilidských vztazích. Mezilidské vztahy nejsou jen něčím, co probíhá mezi námi a někým druhým, ale jsou to vztahy, respektive interakce a komunikace, které do nás vrůstají a určitou svou složkou se přetvářejí v náš vztah k sobě samým. Jedná se o základ našeho sebepojetí (Helus, 2009, s. 183). Blatný (2010, s. 487) uvádí, že sebepojetí se vytváří v procesu socializace člověka, v procesu jeho interakce se sociálním prostředím. Konkrétní obsah sebepojetí je u každého jedince jiný, jelikož se odvíjí od sociálních zkušeností. Sebepojetí není jen souhrnem představ o sobě, ale je v něm zároveň vyjádřen i vztah k sobě charakterizovaný emociálními prožitky Já, který se realizuje v rámci základní dimenze hodnocení, tedy pozitivy – negativy. Tento aspekt Já je ukotven v pojmech označujících dimenze sebepojetí jako jsou sebeúcta, sebehodnocení, sebevědomí, sebedůvěra apod. (Blatný, 2010, 521).

Rogers (in Novák, 2013, s. 9) definuje že: „*Sebevědomí je hodnota, jakou sami sobě přisuzujeme.*“ Přiměřená míra sebevědomí usnadňuje život jedinci. Věří sám sobě, nemá předem strach, že něco nezvládne. Neúspěch nepovažuje za katastrofu. Naopak ti, kteří mají nízké sebevědomí, si nevěří a vyhýbají se aktivnímu řešení problémů. Jsou stále ustrašení, bojácní a přecitlivělí na kritiku (Novák, 2013, s. 10). Životní zkušenosti formují sebevědomí. Pokud se dítě řídí názory lidí, kteří jsou pro něj důležití, bere si jejich názor stále k srdci, i když už je starší. Nemusí to být jen hlasy rodičů, ale i dalších členů rodiny, učitelů, vychovatelů, vrstevníků – ti všichni mají obrovský vliv na jedincovo sebevědomí a sebedůvěru. Jedinec se může kritizovat stejně ostrým tónem, jakým ho kárali oni, oslovuje se stejnými nelichotivými přezdívkami, jakými ho shazovali, a srovnává se s ostatními lidmi nebo normami stejně, jako to dělávali oni. To znamená, že současné názory, které má člověk

o sobě, často odráží to, co slýchal od ostatních jako dítě (Fennell, 2014, s. 111). To také uvádí Toman (2016, s. 17-18), že sebevědomí vyjadřuje to, co člověk o sobě ví. Uvědomuje si své vlastnosti a schopnosti. Oproti tomu sebedůvěra je to, jak těmto schopnostem věří a jak sám sobě důvěřuje. Oba tyto pojmy spolu souvisí. Dle rakouského psychiatra Alfreda Adlera mají lidé svou méněcennost zakořeněnou v sobě od dětství. Rozhodující roli zde hraje především přístup rodičů a učitelů. Pokud jedinec vyrůstá ve výchově podporující zdravé sebevědomí, tak jej pak bude mít pravděpodobně i v dospělosti.

Další dimenzí sebepojetí je sebeúcta. K té Kopřiva et al. (2016, s. 208) uvádí, že budování a podpora sebeúcty dítěte má význam pro kvalitu jeho vztahů, zvnitřňování sociálních norem, rozvíjení kompetencí ke zvládnání životních nároků a k prevenci sociálně patologických jevů. Protože to, jak lidé o sobě smýšlí a jak se cítí, ovlivňuje jejich chování. Řada výzkumů dokazuje, že pokud dítě vnímá samo sebe jako hodnotného a kompetentního člověka, jde mu lépe školní i sociální učení. Pozitivní vztah k sobě samému a pozitivní emoce dodávají důvěru, energii a optimismus ke zvládnání životních úkolů.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části diplomové práce jsou vymezeny základní pojmy, které souvisejí s tématem. Empirická část se zabývá well-beingem, celkovou spokojeností se školou a vnímanou vnější kontrolou u žáků středních škol. Ve výzkumu zjišťujeme, jaká je jejich úroveň, zda se liší v závislosti na typu školy, zda se objevují rozdíly v souvislosti s pohlavím a v závěru, zda spolu uvedené oblasti souvisí.

### 4.1 Výzkumný problém

Výzkumné šetření je zaměřeno na žáky, kteří navštěvují střední školu. Podle zjištění WHO až 14 % dětí a dospívajících zažije nějakou formu duševního onemocnění (NUDZ, 2023). Je až alarmující, kolik dětí a dospívajících má velmi nízký well-being, trpí úzkostí, depresí, poruchou příjmu potravy a má sklony k sebepoškozování nebo k sebevraždám. Kučera (NUDZ, 2023) k tomu dodává, že z průzkumů vyplývá, že více než 50 % žáků devátých tříd projevuje známky zhoršeného well-beingu. Lze tedy předpokládat, že tomu tak bude i u žáků na středních školách.

Inspirací k výzkumu nám byla studie, která zkoumala vztahy mezi subjektivním well-beingem středoškolských studentů, akademickou identitou a smyslem života (Alter, 2020). Výzkum ukázal, že studenti se středním a vysokým subjektivním well-beingem vykazují pravidelnou docházku, lepší známky, matematické dovednosti, chování podporující zdraví a pozitivní školní fungování v rámci akademické i sociální oblasti (Bird & Markle, 2012; Smith et al., 2022; Suldo et al., 2011). Podle Helliwell-a a Putnama (2004) je well-being ve skutečnosti konečnou závislou proměnnou, která ovlivňuje všechny ostatní výsledky včetně vzdělávacího a kariérního úspěchu u lidí z různých prostředí a věkových skupin. Navzdory důležité roli well-beingu při ovlivňování různých dalších výsledků se však vzdělávací instituce tradičně zaměřují pouze na podporu akademického a kariérního úspěchu studentů a zanedbávají jejich vnitřní pohodu (Addison, 2012). Nedávný nárůst obav o duševní zdraví žáků v důsledku pandemie covid-19 ještě více posílil potřebu zaměřit se na zkoumání a posilování faktorů, které by mohly podpořit subjektivní well-being studentů (Cachón-Zagalaz et al., 2020). Předkládaná studie poskytla důkazy o významu akademické identity a smyslu životního cíle pro podporu well-beingu středoškolských studentů. Tato studie konkrétně zdůraznila roli altruistického cíle, který přispívá ke vzdělávacímu cíli středoškoláků a radosti z učení. Předchozí výzkum podobně zdůraznil význam pomoci dospívajícím probudit jejich životní smysl, jehož prostřednictvím mohou nejen posunout



pozitivní změnu ve svém vlastním životě, ale také přispět k životu ostatních (Yeager & Bundick, 2009). Navzdory těmto důkazům však tradiční vzdělávací systém neposkytuje dospívajícím dostatečnou podporu při zkoumání jejich životního cíle a identifikaci hodnoty školního vzdělávání při naplňování tohoto cíle (Damon et al., 2003 in Sharma, Yukhymenko-Lescroart, 2023).

Výzkum, který byl zaměřený na názory a postoje studentů středních škol v České republice (Člověk v tísni, Jsns.cz, Median, 2023), mimo jiné uvádí skeptický postoj studentů k českému školství a vzdělávání. Studenti uvádějí důvody, že je současné školství neoslovuje, nebo využívá cesty, které pro tuto generaci již nefungují.

Na základě výše uvedeného formulujeme tyto **výzkumné otázky**, které zní:

1. Jaká je souvislost mezi úrovní well-beingu a mírou spokojenosti se školou u žáků středních škol?
2. Jaká je souvislost mezi úrovní well-beingu a mírou vnímané vnější kontroly u žáků středních škol?
3. Jaká je souvislost mezi mírou spokojenosti se školou a mírou vnímané vnější kontroly u žáků středních škol?

## 4.2 Cíl výzkumu

**Hlavní cíl výzkumu** spočívá ve zjištění úrovní well-beingu u žáků středních škol a zda se úroveň bude lišit ve vztahu s mírou spokojenosti se školou a ve vztahu s mírou vnímané vnější kontroly. Rovněž se budeme zabývat tím, zda se míra spokojenosti se školou bude lišit ve vztahu s mírou vnímané vnější kontroly. Tento hlavní cíl výzkumu je dále konkretizován do níže uvedených dílčích cílů:

DC1: Zjistit rozdíly v úrovni well-beingu v závislosti na typu školy.

DC2: Zjistit rozdíly v úrovni well-beingu v závislosti na pohlaví.

DC3: Zjistit rozdíly v míře spokojenosti se školou v závislosti na typu školy.

DC4: Zjistit rozdíly v míře spokojenosti se školou v závislosti na pohlaví.

DC5: Zjistit rozdíly v míře vnímané vnější kontroly v závislosti na typu školy.

DC6: Zjistit rozdíly v míře vnímané vnější kontroly v závislosti na pohlaví.

Z hlavního a dílčích cílů jsme si formulovali věcné hypotézy:

**H1:** Předpokládáme, že existuje souvislost mezi úrovní well-beingu a mírou spokojenosti se školou u žáků středních škol.

**H2:** Předpokládáme, že existuje souvislost mezi úrovní well-beingu a mírou vnímané vnější kontroly u žáků středních škol.

**H3:** Předpokládáme, že existuje souvislost mezi mírou spokojenosti se školou a mírou vnímané vnější kontroly u žáků středních škol.

**H4:** Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni well-beingu v závislosti na typu školy.

**H5:** Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni well-beingu v závislosti na pohlaví.

**H6:** Předpokládáme, že existují rozdíly v míře spokojenosti se školou v závislosti na typu školy.

**H7:** Předpokládáme, že existují rozdíly v míře spokojenosti se školou v závislosti na pohlaví.

**H8:** Předpokládáme, že existují rozdíly v míře vnímané vnější kontroly v závislosti na typu školy.

**H9:** Předpokládáme, že existují rozdíly v míře vnímané vnější kontroly v závislosti na pohlaví.

### 4.3 Výzkumný nástroj

Pro sběr dat byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Výzkumným nástrojem byl dotazník, který byl složen ze tří standardizovaných dotazníků, z nichž první zkoumá well-being u adolescentů. Druhý se zaměřuje na předcházení problémů žáků a zprostředkovává celkovou spokojenost žáků se školou. Třetí dotazník se týká vnímané vnější kontroly. Ve výzkumu jsou také otázky na základní sociodemografické údaje, kterými jsou věk, pohlaví a studovaná škola respondentů.

První dotazník vycházel z dotazníku *The EPOCH Measure of Adolescent Well-being* (Kern et al., 2016), který hodnotí pět oblastí, jež jsou: angažovanost, vytrvalost, optimismus, propojenost a štěstí. Pod pojmem angažovanost rozumíme schopnost pohlit se a soustředit se na to, co člověk dělá, a také jeho zapojení a zájem o životní aktivity a úkoly. Vytrvalost

se týká schopnosti jít za svými cíli až do konce, a to i tváří v tvář překážkám. Optimismus je charakterizován nadějí a důvěrou v budoucnost, sklonem k pozitivnímu pohledu na věci a události, které jsou brány pouze jen jako dočasné, vnější a specifické pro danou situaci. Sounáležitost se vztahuje k pocitu, že člověk má uspokojivé vztahy s ostatními, věří, že je o něj pečováno, že je milován, respektován a oceňován a poskytuje druhým přátelství nebo podporu. Šťěstí je chápáno jako stálý stav pozitivní nálady a pocit spokojenosti s vlastním životem, nikoli jako momentální emoce. Dotazník byl vytvořen pro výzkumníky, školy a organizace k použití při hodnocení pěti specifických charakteristik EPOCH. Výsledná úroveň je hodnotící a popisná, nikoliv preskriptivní (Kristjánsson, 2012), to znamená, že úroveň je určena k charakterizaci a popisu různých aspektů psychologických funkcí dospívajících, ale neposkytuje konkrétní prahové hodnoty nebo diagnostická kritéria. Položky EPOCH jsou na pětibodové škále, přičemž 1 = skoro nikdy, 5 = skoro pořád. Celkem dotazník obsahuje 20 položek, které lze rozdělit do výše uvedených pěti částí. Kromě těchto samostatných oblastí nám také poskytuje skóre celkové úrovni well-beingu.

OBLASTI	POLOŽKY V DOTAZNÍKU
Angažovanost	<p>Když dělám nějakou činnost, tak si ji tak užívám, že ztrácím přehled o čase.</p> <p>Úplně se ponořím do toho, co dělám.</p> <p>Zapojuji se do aktivit tak, že při nich zapomenu na všechno ostatní.</p> <p>Když se učím něco nového, ztrácím přehled o tom, kolik uplynulo času.</p>
Vytrvalost	<p>Dokončím všechno, co začnu.</p> <p>Vytrvám u školní práce, dokud ji nedokončím.</p> <p>Jakmile si vytvořím plán, jak něco udělat, držím se toho.</p> <p>Jsem dřič.</p>
Optimismus	<p>Jsem optimistický/á ohledně své budoucnosti.</p> <p>V nejistých časech očekávám to nejlepší.</p>

	<p>Myslím, že se mi stanou dobré věci.</p> <p>Věřím, že různé věci dobře dopadnou, bez ohledu na to, jak obtížné se zdají být.</p>
Propojenost	<p>Když se mi stane něco dobrého, mám lidi, se kterými se rád/a podělím o dobré zprávy.</p> <p>Když mám problém, mám někoho, kdo je tu pro mě.</p> <p>V mém životě jsou lidé, kterým na mně opravdu záleží.</p> <p>Mám přátele, na kterých mi opravdu záleží.</p>
Štěstí	<p>Cítím se šťastný/á.</p> <p>Užívám si spoustu legrace.</p> <p>Miluji život.</p> <p>Jsem veselý člověk.</p>

Tabulka 1: Dotazník *The EPOCH Measure of Adolescent Well-being*.

Při našem výzkumu žáci na vyplnění dotazníku neměli stanoven žádný časový limit. Žáci u každé položky volili z hodnot 1 – 5, přičemž platí, že čím vyšší hodnota, tím vyšší úroveň well-beingu. Jednotlivé oblasti analyzovány nebyly, dotazník nám poskytl informaci o celkové úrovni well-beingu u žáků středních škol.

Odhad reliability Cronbachovým koeficientem  $\alpha = 0,901$ .

Další dotazník *Předcházení problémů v chování* (Vojtová a Fučík, 2012) se zaměřuje na rizikové a posilující oblasti školního života z pohledu žáků a poskytne informace pro včasnou a cílenou prevenci a intervenci. Pomocí dotazníku se zjišťuje, jak žáci vnímají pozici ve formálních i neformálních procesech školního života. Dotazník se opírá o názory samotných žáků a poskytuje tím škole prostředky pro systémovou změnu. Reliabilita a validita tohoto dotazníku byly testovány mnoha způsoby, z nichž nejpodstatnější je ověření vnitřní konzistence a souvislosti s externími indikátory chování. První byla použita technika faktorové analýzy, jejíž pomocí byla nalezena očekávaná struktura jednotlivých domén hodnocení školy. Hodnota koeficientu reliability, Cronbachovo alfa, se u těchto domén

pohybuje nad 0,7. Další technikou byla regresní analýza, jejímž prostřednictvím byla zjištěna signifikantní souvislost mezi hodnocením školního prostředí a sebehodnocením chování na úrovni Pearsonova korelačního koeficientu  $R = 0,5$  (Vojtová, Fučík, 2012). Dotazník se skládá z 35 položek, které jsou rozděleny do sedmi oblastí: celková spokojenost se školou, úspěch a příležitost, negativní prožívání, vztah učitel – žák, školní status, formování (podpora) identity a interakce s vrstevníky. Na každou z položek žáci odpovídají na škále 1 – 4, přičemž 1 = rozhodně ano, 4 = rozhodně ne. Tím zjistíme průměrné hodnocení rozdělené na škály 1 – 4. Pokud je výsledná hodnota menší nebo rovna 1,9, výsledek vypovídá o tom, že jsou žáci ve škole spokojeni a své fungování ve škole vnímají pozitivně a smysluplně (Vojtová a Fučík, 2012). Čím více se hodnota vzdaluje od průměru 1,9, tím více u žáků převažuje negativní postoj ke školnímu životu.

OBLASTI	POLOŽKY V DOTAZNÍKU
Celková spokojenost se školou	<p>Skutečně tam rád chodím.</p> <p>Mám rád většinu předmětů.</p> <p>Bývám spokojen s tím, co dělám.</p> <p>Vím, co po mně učitel požaduje.</p> <p>Učitelé mi nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím.</p> <p>Učení je i legrace.</p> <p>Jsem tam šťastný.</p>
Úspěch a příležitost	<p>Rád se učím.</p> <p>Vím, že mohu dosáhnout dobrých výsledků.</p> <p>Jsem často zvědavý.</p> <p>Hodně se toho naučím.</p> <p>Učitelé se zajímají o mé názory.</p>
Negativní prožívání	<p>Cítím se osaměle.</p> <p>Učitelé mě nemají rádi.</p>

	<p>Učitelé některé žáky upřednostňují.</p>
Vztah učitel – žák	<p>Mohu se obrátit na učitele, když mám nějaký problém.</p> <p>Učitelé jsou spravedliví v hodnocení žáků.</p> <p>Učitel mi pomůže, když si nevím rady s úkolem.</p> <p>Učitelé naslouchají tomu, co říkám.</p> <p>Učitelé mi pomáhají k dobrým výsledkům.</p> <p>Učitelé mi dávají známky, které si zaslouhují.</p>
Školní status	<p>Lidé si mě váží.</p> <p>Naučil jsem se brát ostatní takové, jací jsou.</p> <p>Žáci s postižením mají stejný respekt jako ostatní.</p> <p>Pomůže mi můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem.</p> <p>Mám pocit, že jsem důležitý.</p>
Formování (podpora) identity	<p>Vím o mnoha věcech, které dobře zvládám.</p> <p>Setkávání s jinými lidmi mi pomáhá porozumět sám(a) sobě.</p> <p>Učím se porozumět spolužákům s jinými názory.</p> <p>Více se poznávám.</p>
Interakce s vrstevníky	<p>Těším se na přestávku.</p> <p>Kde mě spolužáci přibírají k různým hrám.</p> <p>Kde je o přestávkách dobrá zábava.</p> <p>Se spolužáky si rádi povídáme.</p> <p>S kamarády děláme mnoho zajímavého.</p>

Tabulka 2: Dotazník Předcházení problémů v chování.

U našeho výzkumu k vyplnění nebyl stanoven časový limit. Při sestavování dotazníku jsme škálu transformovali. Žáci u každé položky volili z hodnot 1 – 4, přičemž v našem dotazníku platilo 1 = zcela nesouhlasí, 4 = zcela souhlasí a tím platí, že čím vyšší hodnota, tím větší spokojenost ve škole. Nebyly zde analyzovány jednotlivé faktory, dotazník nám poskytne informaci o celkové míře spokojenosti ve škole u žáků středních škol. To znamená, že pokud je výsledná **hodnota vyšší nebo rovna 3,1**, výsledek vypovídá o tom, že **jsou žáci ve škole spokojeni a své fungování ve škole vnímají pozitivně a smysluplně**. V opačném případě, pokud se vzdaluje, tak tím více u žáků převažuje negativní postoj ke školnímu životu.

Odhad reliability Cronbachovým koeficientem  $\alpha = 0,878$ .

Poslední dotazník *Perceived Control Scale* (Weisz et al., 2001) nám poskytuje skóre pro celkovou vnímanou kontrolu, která je definována jako přesvědčení o tom, že žáci mohou dosáhnout požadovaného výsledku (nebo se vyhnout nežádoucímu výsledku), pokud se o to pokusí. V dotazníku jsou obsaženy oblasti odrážející kontrolu nad akademickými, sociálními a behaviorálními kompetencemi (osm položek pro každou oblast). Úplný dotazník tedy poskytuje tři dílčí škály a skóre pro celkovou vnímanou kontrolu. Při vyplňování dotazníku je třeba žákům říci, aby odpovídali na každou položku. Žáci však někdy na některé položky neodpovídají. V těchto případech může být dotazník vyhodnocen, pokud byla vynechána nejvýše jedna položka v každé oblasti. V těchto případech by se chybějící položce na dílčí škále měl přiřadit průměr ostatních sedmi položek na téže dílčí škále. Stejná průměrná hodnota (tj. průměr položek příslušné oblasti) by se měla použít při výpočtu celkového skóre vnímané kontroly. Respondenti mohou volit pouze jednu odpověď na škále odpovědí 1 – 4, přičemž 1 = zcela nesouhlasí, 4 = zcela souhlasí. Polovina položek v každé oblasti je formulována v negativním směru (např. č. 3 „Nemohu se vyhnout problémům, ať se snažím sebevíc.“). V souladu s tím je třeba polovinu položek překódovat, aby čísla odpovídala smyslu těch nereverzních.

OBLASTI	POLOŽKY V DOTAZNÍKU
Akademické kompetence	Mohu mít dobré známky, když se budu opravdu snažit. Pokud se pilně učím, zvládnou testy ve škole.

	<p>Mohu získat dobré známky za domácí úkol, pokud na něm opravdu pracuji.</p> <p><u>Nemohu</u> ve škole uspět, ať se snažím sebevíc.</p> <p><u>Nemohu</u> mít dobré známky, ať se snažím sebevíc.</p> <p>I když se pilně učím, ve škole mi testy nejdu.</p> <p><u>Nemohu</u> získat dobré známky za domácí úkol, i když na něm tvrdě pracuji.</p> <p>Když se budu snažit, mohu ve škole uspět.</p>
Sociální kompetence	<p>Mohu se spřátelit s ostatními spolužáky, když se budu opravdu snažit.</p> <p><u>Nemohu</u> přimět ostatní spolužáky, aby mě měli rádi, bez ohledu na to, jak moc se snažím.</p> <p>Pokud jsou na mě ostatní spolužáci zlí, <u>nemohu</u> je přimět, aby přestali.</p> <p>Mohu být oblíbený u spolužáků v mém věku, pokud se opravdu snažím.</p> <p>Mohu přimět ostatní spolužáky, aby mě měli rádi, když se budu snažit.</p> <p><u>Nemohu</u> se spřátelit s ostatními spolužáky, ať se snažím sebevíc.</p> <p>Pokud jsou na mě ostatní spolužáci zlí, dokážu je přimět, aby byli hodní.</p> <p>I když se snažím, <u>nemohu</u> být oblíbený u spolužáků mého věku.</p>
Behaviorální kompetence	<p><u>Nemohu</u> zůstat mimo problémy, ať se snažím sebevíc.</p> <p>I když se budu snažit dodržovat pravidla, dostanu se za své chování do problémů.</p> <p>Dospělým se líbí, když se snažím chovat slušně.</p> <p>I když se budu snažit jednat správně, stejně na mě budou křičet za věci, které dělám.</p>



	<p>Když se budu snažit chovat správně, nebudou na mě křičet.</p> <p>Mohu se vyhnout problémům, pokud se opravdu pokusím.</p> <p>I když se snažím chovat slušně, dospělým se nebude líbit, jak se chovám.</p> <p>Když se budu snažit chovat slušně, dokážu se vyhnout problémům.</p>
--	---

*Tabulka 3: Dotazník Perceived Control Scale.*

V posledním výzkumu také nebyl stanoven žádný časový limit na vyplnění dotazníků. Žáci u každé položky volili z hodnot 1 – 4, přičemž platí, že čím vyšší hodnota, tím menší pociťovaná vnější kontrola. Jednotlivé oblasti analyzovány nebyly, dotazník nám poskytne informaci o celkové míře vnímané vnější kontroly.

Odhad reliability Cronbachovým koeficientem  $\alpha = 0,874$ .

#### 4.4 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem jsou žáci středních škol v České republice ve věku cca 15–20 let. Jedná se o žáky v období pozdní adolescence, ve kterém dochází ke komplexnější psychosociální proměně. Mění se jejich osobnost i společenská pozice. Poskytuje jedinci čas, aby porozuměl sám sobě, zvolil si, čeho chce dosáhnout, a osamostatnil se. Důležitým mezníkem je ukončení profesní přípravy, následný nástup do zaměstnání nebo pokračování studiem na vysoké škole. S tím je spojeno dosažení či oddálení ekonomické samostatnosti (Vágnerová, Lisá, 2021, s. 375).

Střední vzdělávání poskytují v České republice školy jako jsou gymnázia, střední odborné školy, střední odborné učiliště a konzervatoře. Absolvent vzdělávacího programu získává střední vzdělání s výučním listem nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou. Jedná se o vzdělávací programy sekundárního všeobecného nebo odborného základu ISCED 3 podle mezinárodní standardní stupnice klasifikace vzdělání a úrovně 2 až 4 podle Evropského rámce kvalifikací. V posledních letech dochází k nárůstu středních škol, především soukromých (ČŠI, 2022/2023).

Český statistický úřad (2023) uvádí celkem 1294 zařízení poskytujících středoškolské vzdělání v České republice. Denní formu vzdělávání navštěvuje celkem 447 796 žáků. Tito žáci tvoří náš základní soubor. V rámci výzkumného šetření byla oslovena všechna zařízení, která jsou uvedena v Atlasu školství. Chtěli jsme tím docílit maximální návratnosti vyplněných dotazníků.

Jak již bylo popsáno výše, byl vytvořen dotazník, který se skládal ze tří dílčích standardizovaných dotazníků, a ten jsme umístili na webové stránky Survio.com. Jelikož se jednalo o celorepublikové šetření, jevil se nám online dotazník pro respondenty jako nejvíce dostupný. Dotazník byl také vytvořen ve Wordu pro případnou tištěnou verzi. Ředitelé a ředitelky byli požádáni e-mailovou korespondencí o přeposlání elektronického dotazníku s přímým odkazem na něj svým žákům. Nebo mohli dotazník vytisknout a předat žákům k vyplnění papírově. Dotazník byl zcela anonymní.

Kladně se nám vyjádřilo 22 škol s tím, že dotazník svým žákům předá a už bude záležet jen na nich, zda nám jej vyplní. Z těchto škol, respektive samotných žáků, se dotazníkového šetření zúčastnilo celkem 2 816 respondentů. Tito respondenti nám tvoří náš výběrový soubor.

Vzhledem k zaměření této práce, kde jsou především důležití žáci středních škol, jsme nezahrnuli žáky vyšších odborných škol, jelikož nespĺňují uvedené požadavky na cílovou skupinu.

<b>Období sběru dat</b>	<b>22.6.2023 – 3.12.2023</b>
Počet vyplněných dotazníků	2816
Počet nevalidních dotazníků	25
<b>Celkem validních dat</b>	<b>2791</b>
Dívky	1905
Chlapci	886
Průměrný věk respondentů	17 let

*Tabulka 4: Výběrový soubor.*

Typ školy	Počet
Gymnázium	932
Střední škola (SŠ)	1676
Střední odborné učiliště (SOU)	178
Neuveden typ školy	5
Celkem	2791

Tabulka 5: Rozložení podle typu školy.

#### 4.5 Metoda analýzy dat

Pro analýzu výsledků z kvantitativního šetření byla data za účelem snadnějšího zpracování zanesena do tabulkového procesoru Microsoft Excel. Jejich analýza byla provedena v několika krocích. Nejdříve bylo třeba data uspořádat a znázornit tak, aby bylo možné je následně vyhodnotit a interpretovat s dostatečnou validitou. Zjištěné údaje byly následně zpracovány do tabulek a grafů.

K analýze úrovně well-beingu, míry spokojenosti se školou a míry vnímané vnější kontroly byla využita popisná statistika (průměrná hodnota, směrodatná odchylka), přičemž výstupy provedeného výzkumu k této analýze jsou zpracovány do tabulek.

K testování formulovaných hypotéz byly použity statisticko-matematické metody. Konkrétně se jedná o test ANOVA s Bonferroni post hoc testem a T-test. Použití těchto metod vyplývalo z charakteru proměnných. Pro použití parametrických testů byly splněny podmínky normálního rozdělení dat a homoskedasticity.

Test ANOVA s Bonferroni post hoc testem byl použit tehdy, když byl zjišťován vztah mezi proměnnými metrickými a ordinálními. Takto tomu bylo v případě hypotéz:

- *H4: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni well-beingu žáků středních škol v závislosti na typu školy.*
- *H6: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře spokojenosti se školou u žáků středních škol v závislosti na typu školy.*
- *H8: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře vnímané vnější kontroly u žáků středních škol v závislosti na typu školy.*

V těchto hypotézách se vyskytují dvě proměnné. První je úroveň well-beingu (resp. míra spokojenosti se školou; míra vnímané vnější kontroly), kde se jedná o metrickou proměnnou. Druhou proměnnou je typ školy, který je rozdělen do tří kategorií: gymnázium, střední škola a střední odborné učiliště. Jedná se o proměnné ordinální.

T-test byl použit tehdy, pokud byl zjišťován vztah mezi proměnnými metrickými a nominálními. Takto tomu bylo v případě hypotéz znějících:

- *H5: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni well-beingu žáků středních škol v závislosti na pohlaví.*
- *H7: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře spokojenosti se školou u žáků středních škol v závislosti na pohlaví.*
- *H9: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře vnímané vnější kontroly u žáků středních škol v závislosti na pohlaví.*

V těchto hypotézách se vyskytují dvě proměnné. První je úroveň well-beingu (resp. míra spokojenosti se školou; míra vnímané vnější kontroly) kde se jedná o metrickou proměnnou. Další proměnnou je pohlaví respondentů, kde jsou tyto proměnné rozděleny do dvou kategorií – dívky a chlapci. Jedná se tak o proměnné nominální.

Výzkumné otázky jsou relační a otázka č. 1 zjišťuje, jaká je souvislost mezi úrovní well-beingu a mírou spokojenosti se školou u žáků středních škol (*H1: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi úrovní well-beingu a mírou spokojenosti se školou u žáků středních škol*). Otázka č. 2 zjišťuje, jaká je souvislost mezi úrovní well-beingu a mírou vnímané vnější kontroly u žáků středních škol (*H2: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi úrovní well-beingu a mírou vnímané vnější kontroly u žáků středních škol*). Otázka č. 3 zjišťuje, jaká je souvislost mezi mírou spokojenosti se školou a mírou vnímané vnější kontroly u žáků středních škol (*H3: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi mírou spokojenosti se školou a mírou vnímané vnější kontroly u žáků středních škol*).

K průzkumu těchto veličin byl použitý Pearsonův koeficient korelace. Pro testování hypotéz bylo nutné stanovit nulovou a alternativní hypotézu a pomocí testové statistiky využít Pearsonův koeficient korelace. Před použitím Pearsonova koeficientu korelace byly ověřeny předpoklady pro použití testu.

## 5 VÝSLEDKY

Kapitola je zaměřena na informace, které jsme získali prostřednictvím nasbíraných dat na základě odpovědí od respondentů v našem dotazníku. Prostřednictvím tabulek a grafů přehledně znázorníme získaná data, která také popíšeme slovně. Z výsledků, které jsme zjistili, odpovíme na výzkumné otázky položené v úvodu naší praktické části.

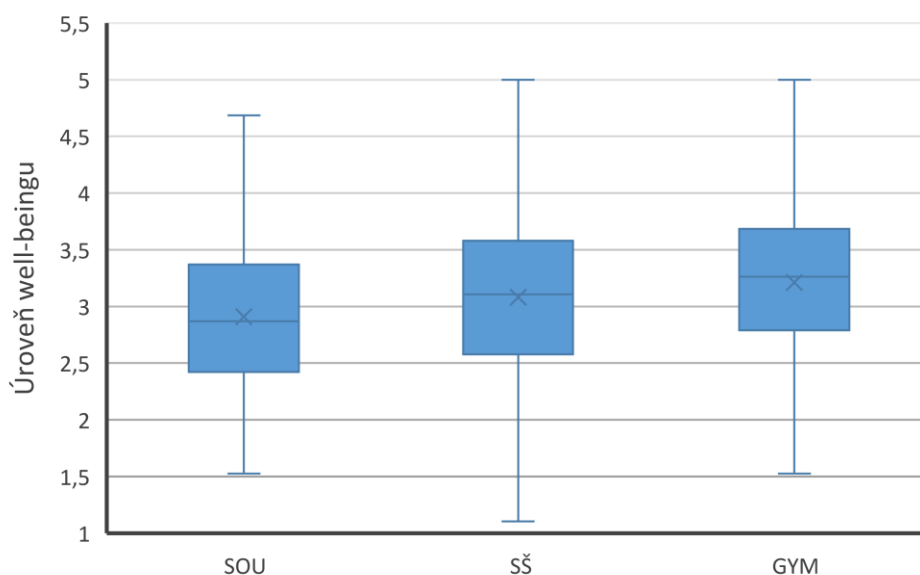
### 5.1 Úroveň well-beingu u žáků středních škol

Úroveň well-beingu u respondentů byla zjišťována za pomoci standardizovaného dotazníku, který vytvořil Kern et al. Dotazník se skládá z dvaceti otázek, na které se odpovídalo za využití odpovědí na Likertově škále. Na základě výsledného skóre lze zjistit, že **čím vyšší zvolená hodnota na škále, tím vyšší je úroveň well-beingu žáků středních škol**. Minimální hodnota ze zvolených odpovědí je 1, maximální hodnota ze zvolených odpovědí je 5.

Proměnná	<i>n</i>	M	Min.	Max.	SD
Celkem	2786	3,11	1	5	.69
Gymnázia	932	3,21	1	5	.66
SŠ	1676	3,08	1	5	.70
SOU	178	2,91	1	5	.69

*Tabulka 6: Úroveň well-beingu žáků středních škol podle typu školy.*

Z celkové analýzy je patrné, že celková úroveň well-beingu žáků je  $M = 3,11$ ;  $SD = 0,69$ , je tedy evidentní, že je spíše na vyšší úrovni. V tabulce č. 6 jsou dále uvedeny průměrné hodnoty jednotlivých středních škol rozděleny podle typu školy. Můžeme říci, že žáci navštěvující gymnázium ( $M_{\text{gym}} = 3,21$ ;  $SD_{\text{gym}} = 0,66$ ) mají nejvyšší průměrné hodnoty, a tedy pocítují vyšší úroveň well-beingu. Naopak žáci ze středního odborného učiliště ( $M_{\text{SOU}} = 2,91$ ;  $SD_{\text{SOU}} = 0,69$ ) mají nejnižší průměrné hodnoty. Lze tedy konstatovat, že mají nižší úroveň well-beingu, než mají žáci na ostatních školách. O této skutečnosti vypovídá i krabicový graf č. 1.



Graf 1: Úroveň well-beingu v závislosti na typu školy.

Z krabicového grafu č. 1 je zřejmé, že žáci gymnázia dosahují vyšších hodnot průměrného výsledného skóre v úrovni well-beingu v porovnání s dalšími typy škol.

V rámci výzkumu byl zjišťován DC1, zda existují statisticky významné rozdíly v úrovni well-beingu žáků středních škol v závislosti na typu školy. Bylo třeba formulovat nulovou hypotézu ( $H_0$ ) a hypotézu alternativní ( $H_A$ ). Ty byly formulovány následovně:

$H_0$ : V úrovni well-beingu neexistuje vzhledem k typu školy významný rozdíl.

$H_A$ : V úrovni well-beingu existuje vzhledem k typu školy významný rozdíl.

Rozdíl mezi průměry jednotlivých typů škol lze považovat za statisticky významný na úrovni  $p < 0,05$ , a z toho důvodu tedy zamítáme  $H_0$  a přijímáme  $H_A$ . To znamená, že mezi dosaženou úrovní well-beingu a typem školy existuje statisticky významný rozdíl a lze jej očekávat v celé populaci.

Také byl zjišťován DC2, zda existuje souvislost mezi pohlavím respondentů a úrovní well-beingu. Byly formulovány následující hypotézy nulová ( $H_0$ ) a alternativní ( $H_A$ ), které zní:

$H_0$ : V úrovni well-beingu neexistuje vzhledem k pohlaví respondentů významný rozdíl.

$H_A$ : V úrovni well-beingu existuje vzhledem k pohlaví respondentů významný rozdíl.

Proměnná	<i>N</i>	M	Min.	Max.	SD
Celkem	2791	3,11	1	5	.69
Dívky	1905	3,10	1	5	.68
Chlapci	886	3,15	1	5	.72

*Tabulka 7: Úroveň well-beingu žáků středních škol podle pohlaví.*

Byl potvrzen statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci ( $p < 0,05$ ). Můžeme tedy  $H_0$  zamítnout a přijmout  $H_A$ . Ale vzhledem ke skutečnosti, že dívky dosáhly průměrné hodnoty výsledného skóre ( $M_D = 3,10$ ) a u chlapců to bylo ( $M_{CH} = 3,15$ ), je zde minimální rozdíl v průměru ( $0,05$ ), který je zanedbatelný. Dá se tedy spíše konstatovat, že mezi pohlavím respondentů na úrovni well-beingu je rozdíl zcela nepatrný.

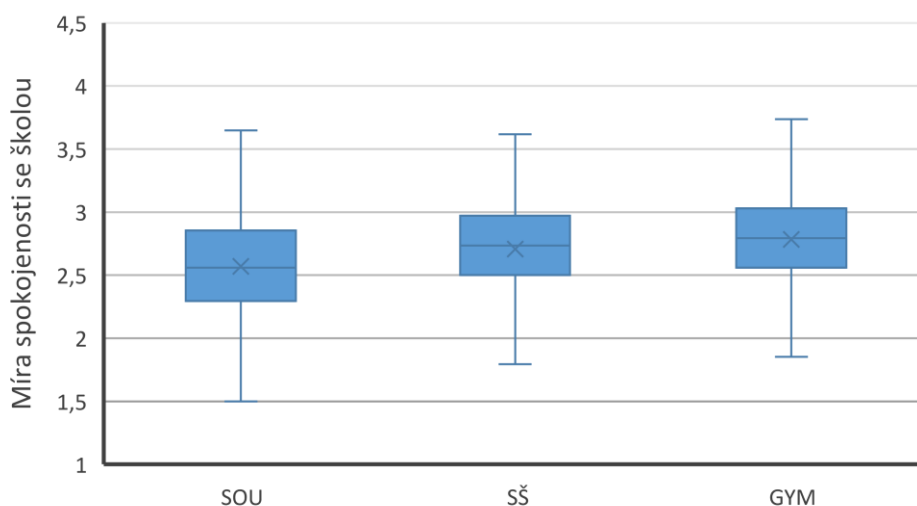
## 5.2 Míra spokojenosti se školou u žáků středních škol

Míra spokojenosti se školou u respondentů byla zjišťována za pomoci standardizovaného dotazníku, který vytvořili Vojtová a Fučík. Dotazník se skládá z třiceti pěti otázek, na které se odpovídalo za využití odpovědí na Likertově škále. Na základě výsledného skóre lze zjistit, že **čím vyšší zvolená hodnota na škále, tím větší spokojenost se školou u žáků středních škol**. Jednotlivé faktory analyzovány nebyly. Minimální hodnota ze zvolených odpovědí je 1, maximální hodnota ze zvolených odpovědí je 4.

Proměnná	<i>N</i>	M	Min.	Max.	SD
Celkem	2786	2,73	1	4	.38
Gymnázia	932	2,79	1	4	.37
SŠ	1676	2,72	1	4	.37
SOU	178	2,58	1	4	.45

*Tabulka 8: Míra spokojenosti se školou u žáků středních škol podle typu školy.*

Z celkové analýzy je patrné, že celková míra spokojenosti se školou u žáků je  $M = 2,73$ ;  $SD = 0,38$ , je tedy evidentní, že je spíše na nižší úrovni. V tabulce č. 8 jsou dále uvedeny průměrné hodnoty jednotlivých středních škol rozdělené podle typu školy. Můžeme říci, že žáci navštěvující gymnázium ( $M_{\text{gym}} = 2,79$ ;  $SD_{\text{gym}} = 0,37$ ) mají nejvyšší průměrné hodnoty, a tedy pocítují vyšší míru spokojenosti se školou než ostatní žáci na jiných typech škol. Naopak žáci ze středního odborného učiliště ( $M_{\text{SOU}} = 2,58$ ;  $SD_{\text{SOU}} = 0,45$ ) mají nejnižší průměrné hodnoty, tedy pocítují nižší míru spokojenosti se školou. O této skutečnosti vypovídá krabicový graf č. 2.



Graf 2: Míra spokojenosti se školou v závislosti na typu školy.

Z krabicového grafu č. 2 je zřejmé, že žáci gymnázia dosahovali vyšších hodnot průměrného výsledného skóre v míře spokojenosti se školou v porovnání s druhými typy škol.

Byl zjišťován DC3, zda existují statisticky významné rozdíly v míře spokojenosti se školou u žáků středních škol v závislosti na typu školy. Bylo třeba formulovat nulovou hypotézu ( $H_0$ ) a hypotézu alternativní ( $H_A$ ). Ty byly formulovány následovně:

$H_0$ : V míře spokojenosti se školou neexistuje vzhledem k typu školy významný rozdíl.

$H_A$ : V míře spokojenosti se školou existuje vzhledem k typu školy významný rozdíl.

Rozdíl mezi průměry jednotlivých typů škol lze považovat za statisticky významný na úrovni  $p < 0,001$ , a z toho důvodu tedy zamítáme  $H_0$  a přijímáme  $H_A$ . To znamená, že mezi



dosaženou mírou spokojenosti se školou a typem školy existuje statisticky významný rozdíl a lze jej očekávat v celé populaci.

Byl zjišťován DC4, zda existuje souvislost mezi pohlavím respondentů a míry spokojenosti se školou. Byly formulovány následující hypotézy nulová ( $H_0$ ) a alternativní ( $H_A$ ), které zní:

$H_0$ : V míře spokojenosti se školou neexistuje vzhledem k pohlaví respondentů významný rozdíl.

$H_A$ : V míře spokojenosti se školou existuje vzhledem k pohlaví respondentů významný rozdíl.

Proměnná	$n$	M	Min.	Max.	SD
Celkem	2791	2,73	1	4	.38
Dívky	1905	2,73	1	4	.37
Chlapci	886	2,74	1	4	.41

Tabulka 9: Míra spokojenosti se školou u žáků středních škol.

V porovnání mezi dívkami ( $M_D = 2,73$ ;  $SD_D = 0,37$ ) a chlapci ( $M_{CH} = 2,74$ ;  $SD_{CH} = 0,41$ ) nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl a nelze odmítnout nulovou hypotézu  $H_0$ . Jinými slovy lze tedy konstatovat, že spokojenost se školou se podle pohlaví neliší.

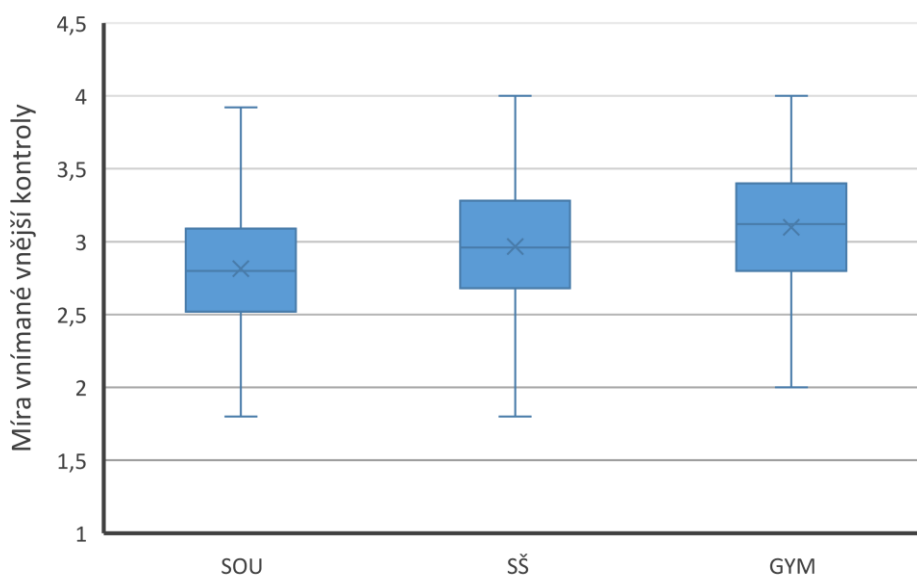
### 5.3 Míra vnímané vnější kontroly u žáků středních škol

Míra vnímané vnější kontroly u respondentů byla zjišťována za pomoci standardizovaného dotazníku, který vytvořil Weisz et al. Dotazník se skládá z dvaceti čtyř otázek, na které se odpovídalo za využití odpovědí na Likertově škále. Na základě výsledného skóre lze zjistit, že **čím vyšší zvolená hodnota na škále, tím menší pocíťovaná vnější kontrola** u žáků středních škol. Minimální hodnota ze zvolených odpovědí je 1, maximální hodnota ze zvolených odpovědí je 4. Polovina položek v každé oblasti byla formulována v negativním směru. V souladu s tím bylo třeba polovinu položek překódovat, aby čísla odpovídala smyslu těch nereverzních.

Proměnná	<i>n</i>	M	Min.	Max.	SD
Celkem	2786	3,00	1	5	.46
Gymnázia	932	3,10	1	5	.45
SŠ	1676	2,96	1	5	.45
SOU	178	2,81	1	5	.45

Tabulka 10: Míra vnímané vnější kontroly u žáků středních škol podle typu školy.

Z celkové analýzy je patrné, že celková míra vnímané vnější kontroly u žáků je  $M = 3,00$ ;  $SD = 0,46$ , je spíše na vyšší úrovni. V tabulce č. 10 jsou dále uvedeny průměrné hodnoty jednotlivých středních škol rozděleny podle typu školy. Můžeme říci, že žáci navštěvující gymnázium ( $M_{\text{gym}} = 3,10$ ;  $SD_{\text{gym}} = 0,46$ ) mají nejvyšší průměrné hodnoty, a tedy pocítují nejnižší úroveň vnímané vnější kontroly. Naopak žáci ze středního odborného učiliště ( $M_{\text{SOU}} = 2,81$ ;  $SD_{\text{SOU}} = 0,45$ ) mají nejnižší průměrné hodnoty čili lze konstatovat, že mají nejvyšší úroveň vnímané vnější kontroly. O této skutečnosti vypovídá i krabicový graf č. 3.



Graf 3: Míra vnímané vnější kontroly v závislosti na typu školy.

Z krabicového grafu č. 3 je zřejmé, že žáci gymnázia dosahovali vyšších hodnot průměrného výsledného skóre v míře vnímané vnější kontroly v porovnání s ostatními typy škol.

V rámci výzkumu byl také zjišťován DC5, zda existují statisticky významné rozdíly v míře vnímané vnější kontroly u žáků středních škol v závislosti na typu školy. Bylo třeba formulovat nulovou hypotézu ( $H_0$ ) a hypotézu alternativní ( $H_A$ ). Ty byly formulovány následovně:

$H_0$ : V míře vnímané vnější kontroly neexistuje vzhledem k typu školy významný rozdíl.

$H_A$ : V míře vnímané vnější kontroly existuje vzhledem k typu školy významný rozdíl.

Rozdíl mezi průměry jednotlivých typů škol lze považovat za statisticky významný na úrovni  $p < 0,001$  a z toho důvodu tedy zamítáme  $H_0$  a přijímáme  $H_A$ . To znamená, že mezi dosaženou mírou vnímané vnější kontroly a typem školy existuje statisticky významný rozdíl, a tudíž jej lze očekávat v celé populaci.

Byl zjišťován DC6, zda existuje souvislost mezi pohlavím respondentů a mírou vnímané vnější kontroly. Byly formulovány následující hypotézy nulová ( $H_0$ ) a alternativní ( $H_A$ ), které zní:

$H_0$ : V míře vnímané vnější kontroly neexistuje vzhledem k pohlaví respondentů významný rozdíl.

$H_A$ : V míře vnímané vnější kontroly existuje vzhledem k pohlaví respondentů významný rozdíl.

Proměnná	$n$	M	Min.	Max.	SD
Celkem	2791	3,00	1	4	.46
Dívky	1905	2,96	1	4	.44
Chlapci	886	3,07	1	4	.49

Tabulka 11: Míra vnímané vnější kontroly u žáků středních škol.

V porovnání mezi dívkami a chlapci byl potvrzen statisticky významný rozdíl ( $p < 0,001$ ). Můžeme tedy  $H_0$  zamítnout a přijmout  $H_A$ . Lze tedy konstatovat, že mezi pohlavím respondentů a mírou vnímané vnější kontroly je statisticky významný rozdíl. Rozdíl není příliš velký, ale jak naznačují data ( $M_D = 2,96$ ,  $M_{CH} = 3,07$ ) u chlapců je nižší míra vnímané vnější kontroly, než je tomu u dívek. Dívky zde cítí o něco větší tlak.

#### 5.4 Souvislost mezi jednotlivými oblastmi u žáků středních škol

Výzkumná otázka č. 1: Jaká je souvislost mezi úrovní well-beingu a mírou spokojenosti se školou u žáků středních škol?

*H1<sub>0</sub>: Mezi úrovní well-beingu a mírou spokojenosti se školou neexistuje souvislost.*

*H1<sub>A</sub>: Mezi úrovní well-beingu a mírou spokojenosti se školou existuje souvislost.*

Výzkumná otázka č. 2: Jaká je souvislost mezi úrovní well-beingu a mírou vnímané vnější kontroly u žáků středních škol?

*H2<sub>0</sub>: Mezi úrovní well-beingu a mírou vnímané vnější kontroly neexistuje souvislost.*

*H2<sub>A</sub>: Mezi úrovní well-beingu a mírou vnímané vnější kontroly existuje souvislost.*

Výzkumná otázka č. 3: Jaká je souvislost mezi mírou spokojenosti se školou a mírou vnímané vnější kontroly u žáků středních škol?

*H3<sub>0</sub>: Mezi mírou spokojenosti se školou a mírou vnímané vnější kontroly neexistuje souvislost.*

*H3<sub>A</sub>: Mezi mírou spokojenosti se školou a mírou vnímané vnější kontroly existuje souvislost.*

Proměnná	<i>n</i>	M	SD	1	2	3
1. Well-being	2791	3,11	.69	-		
2. Škola	2791	2,73	.38	.65**	-	
3. Kontrola	2791	3,00	.46	.42**	.56**	-

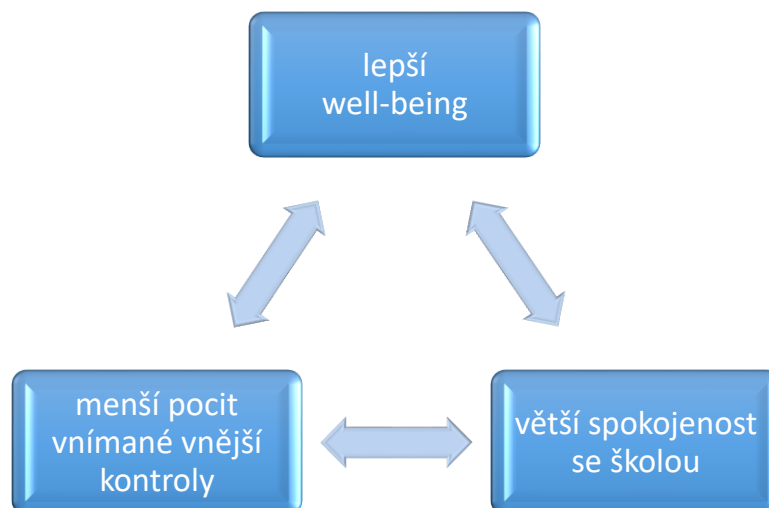
\*\*  $p < 0,001$

U výzkumné otázky č. 1 zamítáme  $H_0$  a můžeme konstatovat, že existuje souvislost mezi úrovní well-beingu a mírou spokojenosti se školou ( $p < 0,001$ ). Z výsledků vyplývá, že hodnota koeficientu je  $r = 0,65$  a jedná se tak o silně pozitivní korelaci. Na základě silně pozitivní korelace lze tedy říci, že čím je vyšší úroveň well-beingu, tím je vyšší i míra spokojenosti se školou u žáků na středních školách.

U výzkumné otázky č. 2 zamítáme  $H_0$  a můžeme konstatovat, že existuje souvislost mezi úrovní well-beingu a mírou vnímané vnější kontroly ( $p < 0,001$ ). Z výsledků vyplývá, že hodnota koeficientu korelace je  $r = 0,42$  a jedná se tak o středně silnou korelaci. Na základě středně silné korelace lze tedy říci, že čím je vyšší úroveň well-beingu, tím je nižší míra vnímané vnější kontroly u žáků na středních školách.

U výzkumné otázky č. 3 zamítáme  $H_0$  a můžeme konstatovat, že existuje souvislost mezi mírou spokojenosti se školou a mírou vnímané vnější kontroly ( $p < 0,001$ ). Z výsledků vyplývá, že hodnota koeficientu je  $r = 0,56$  a jedná se tak o středně silnou korelaci. Na základě středně silné korelace lze tedy říci, že čím je vyšší míra spokojenosti se školou, tím je nižší míra vnímané vnější kontroly u žáků na středních školách.

Souvislost mezi proměnnými jsme se snažili zaznamenat do diagramu.



*Diagram 4: Souvislosti všech proměnných.*

## 6 DISKUSE

Výsledky našeho výzkumu jsme v předchozí kapitole vyčíslili, nyní se dostáváme k bližší diskusi nad konkrétními poznatky, které porovnáme s odbornou literaturou. V této kapitole zhodnotíme, jakých výsledků jsme na základě detailní analýzy dat dosáhli, a zodpovíme si naše výzkumné otázky. Pro ověření hypotéz, že úroveň well-beingu může významně ovlivňovat spokojenost se školou u žáků středních škol, ale také, že úroveň well-beingu může ovlivňovat vnímanou vnější kontrolu, a v neposlední řadě, že míra vnímané vnější kontroly může mít vliv na spokojenost se školou u žáků na střední škole, bylo třeba tyto oblasti nejprve prozkoumat každou zvlášť. Včasné zavedení a znalost well-beingu, jak s ním ve škole pracovat, by mohlo mít do budoucna za následek zlepšení jeho úrovně, prevenci vážnějších problémů a větší spokojenost žáků ve školním prostředí, což bylo hlavní motivací při koncipování této diplomové práce.

Pokud jde o úroveň well-beingu u žáků na středních školách, který zkoumal standardizovaný dotazník *The EPOCH Measure of Adolescent Well-being* (Kern et al., 2016), zjistili jsme, že žáci vykazují celkově nadprůměrnou úroveň well-beingu. Při zkoumání rozdílu mezi typem škol bylo zjištěno, že existuje statisticky významný rozdíl, který lze očekávat v celé populaci, a to, že žáci ze středního odborného učiliště vykazují nejnižší úroveň well-beingu v porovnání s ostatními typy škol. Naše uvedené zjištění se shoduje s tvrzením Zatloukala (2022, s. 10), který uvádí, že silný pocit well-beingu vykazují spíše žáci gymnázií a studijních programů středních odborných škol s maturitou a konzervatoří. Naopak žáci středních škol bez maturity mají spíše slabší a střední pocit well-beingu. Rozdíly mezi jednotlivými druhy škol jsou nicméně minimální. Dle zjištění ČŠI (2020/2021) lze uvést, že well-being žáků nepochybně souvisí s nižším socioekonomickým statusem. Tito žáci jsou ve větší míře zastoupeni v nevýběrových třídách (Straková, 2010). Podle některých odborníků je navíc český vzdělávací systém velmi selektivní. Feřtek (2015, s. 86) dodává, že český vzdělávací systém nastavuje filtry pomocí státních přijímacích zkoušek na střední školy a ti, kteří neuspějí, se pak považují za vzdělávací odpad a rychle ztrácejí motivaci k další práci. Dále jsme porovnávali rozdíl úrovně well-beingu mezi pohlavími respondentů a dá se spíše konstatovat, že v úrovni well-beingu mezi pohlavími je rozdíl zcela nepatrný. Navzdory výsledkům lze říci, že je stále dost žáků na středních školách, kteří vykazují nízkou úroveň well-beingu, přičemž k jeho zvýšení může přispět dle Felcmanové (2021, s. 17) podpora well-beingu u žáků ve školách, což se pozitivně promítne mimo jiné i do jejich vzdělávacích výsledků. Naopak jeho absence bude mít za následek horší vzdělávací

výsledky, než by žáci mohli dosáhnout. Zvýšit úroveň well-beingu můžeme tím, že se bude podporovat zapojení rodičů do vzdělávání jejich dětí, budování sociálních vztahů s přáteli, v rámci školy budování vztahů mezi spolužáky a s učiteli apod. Dále jsou rovněž důležité pravidelné volnočasové aktivity (sportovní a jiné zájmové činnosti), u nichž se prokázal pozitivní vliv na míru psychické i sociální vyspělosti žáků (Fletcher, Nickerson, Wright, 2003 in ČŠI, 2020/2021). Je zřejmé, že příznivé školní klima, atmosféra vzájemné důvěry a spolupráce, jednoznačně nastavená pravidla vzájemné a respektující komunikace a včasné řešení rizikového chování žáků jsou základními stavebními kameny well-beingu ve školách a zároveň jsou účinnými preventivními strategiemi jak v mateřských a základních, tak i na středních školách (Pražáková, 2024, s. 54). White, Murray (in Walters and Johnstone, 2022) tvrdí, že mít rámec pozitivního vzdělávání je nezbytný pro všechny školy, aby vytvořili soudržný rozsah a posloupnost, který bude udržitelný v průběhu času.

Spokojenost se školou zkoumal standardizovaný dotazník *Předcházení problémům v chování žáků* (Vojtová, Fučík, 2012). Pokud je výsledná hodnota celkové míry větší nebo rovna 3,1, výsledek vypovídá o tom, že jsou žáci ve škole spokojeni a své fungování ve škole vnímají pozitivně a smysluplně. Naopak, čím se výsledek vzdaluje od hodnoty 3,1, tím více žáci pociťují negativní postoj ke školnímu životu. Jednotlivé kategorie v našem výzkumu zkoumány nebyly. Na základě zjištěných dat lze konstatovat, že žáci vykazují nižší celkovou míru spokojenosti se školou. A lze tedy říci, že poukazujeme na skutečnost, že většina žáků nechodí do školy ráda. Nejhuře dopadli žáci, kteří navštěvují střední odborné učiliště. Tím se shodujeme s šetřením ČŠI (2020/2021, s. 30), které uvádí, že ve srovnání s dalšími typy škol existuje v případě SOŠ a SOU bez maturity nezanedbatelné procento žáků, kteří pociťují jen slabý pocit sounáležitosti se školou. Spojitost můžeme spatřit v rodinném zázemí žáka, kde ČŠI (2020/2021) uvádí, že socioekonomické zázemí rodiny se také projeví v přítomnosti vyhovujícího studijního prostředí, kdy žáci z rodin s nižším socioekonomickým statusem často takové prostředí postrádají. To také souvisí se skutečností, že v rodinách s nižším SES rodiče často dosahují nižšího vzdělání, což se projevuje přenosem nižší motivace k učení na děti. Katrňák (2004, s. 11) dodává, že mezi rodiči s nižším vzděláním a školou je volný vztah, jejich dítě je na všechno samo, protože odpovědnost za jeho vzdělání podle nich leží na škole. Vysokoškolsky vzdělaní rodiče naopak svým dětem nejrůznějšími způsoby pomáhají a vedou je. Mezi nimi a školou existuje soudržný vztah, protože odpovědnost za jejich vzdělání podle nich leží na bedrech rodiny. To také potvrzuje Loft (2021), že děti z rodin s vyšším vzděláním a vyššími příjmy zažívají

větší spokojenost se školou a vyšší sociální a psychologický well-being ve škole než jejich méně zvýhodnění vrstevníci. V porovnání mezi dívkami a chlapci nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl a lze tedy konstatovat, že spokojenost se školou se podle pohlaví neliší.

Celkovou míru vnímané vnější kontroly jsme zjišťovali pomocí standardizovaného dotazníku *Perceived Control Scale* (Weisz et al., 2001). V našem výzkumu jsme dospěli k závěru, že hodnota celkové míry vnímané vnější kontroly je spíše na vyšší úrovni, žáci tedy pocítují nízkou vnímanou vnější kontrolu. Přesto, pokud ji budou jak rodiče, tak i učitelé u dětí snižovat, tím spíše jedinec získá kontrolu nad vlastním životem a bude pak sebevědomější a šťastnější (Toman, 2016, s. 47). V případě porovnání podle typu škol mají žáci gymnázia nejvyšší průměrné hodnoty, a tedy pocítují nejnižší úroveň vnímané vnější kontroly. Naopak žáci ze středního odborného učiliště mají nejnižší průměrné hodnoty, lze tedy konstatovat, že mají nejvyšší úroveň vnímané vnější kontroly. I zde můžeme nacházet spojitost s rodinným prostředím, kde, podle studií, oceňují rodiče ze skupin s nízkým socioekonomickým statusem poslušnost ve větší míře než rodiče ze střední třídy (Kohn in Shiraev, Levy, 2020, s. 457). Při zkoumání rozdílu mezi pohlavími jsme v našem výzkumu dospěli k závěru, že chlapci pocítují nižší míru vnímané vnější kontroly, než je tomu u dívek. Dívky zde cítí o něco větší tlak. To potvrzuje zjištění Macka (in Vágnerová, Lisá, 2021, s. 466), že dívky bývají méně spokojené se svým aktuálním stavem, jsou sebekritičtější. Kritičtější a negativnější sebehodnocení dívek pravděpodobně souvisí s jejich větší vnímavostí k názoru druhých lidí. Potřebují si udržet pozitivní vztahy a přijatelné hodnocení. Dívky si přisuzují menší míru vlivu na svůj život a mívají v této oblasti i menší sebedůvěru než chlapci. Přitom možnost jednat a vědět, že můžeme svůj osud ovlivnit, je jedním z nejdůležitějších faktorů lidského štěstí a spokojenosti (Stixrud, 2019, s. 23).

V závěru analýzy dat byla posouzena míra korelace mezi dotazníky, přičemž cílem bylo zjistit, jakým způsobem a zda spolu souvisí úroveň well-beingu a míra spokojenosti se školou u žáků na střední škole. Na základě výsledků Pearsonova korelačního koeficientu se ukázalo, že mezi proměnnými platí silná pozitivní úměra. V důsledku silně pozitivní korelace tedy shledáváme, že čím vyšší je úroveň well-beingu, tím je větší spokojenost se školou u žáků na středních školách. Platí, že pokud bude well-being přítomen ve škole, budou tam žáci spokojenější. Tímto se potvrdila naše věcná hypotéza H1, kterou jsme si stanovili v kapitole 3.2. Naše zjištění nám potvrzuje několik studií, které prokázaly, že subjektivní well-being ovlivňuje vzdělávací výsledky studentů včetně lepší školní docházky, studijních úspěchů, sebepojetí a lepšího fyzického i psychického zdraví (Helliwell



& Putnam, 2004; Suldo et al., 2011; Renshaw et al., 2015, in Sharma, Yukhymenko-Lescroart, 2023). Také jsme potvrdili tvrzení ČŠI (2022/2023), že pro well-being žáků hraje škola klíčovou roli, protože spokojenost ve škole má velký vliv na jejich celkové prožívání a životní spokojenost. Pražáková dodává (2024, s. 56), že péče o well-being a duševní zdraví žáků může přinést výrazný pozitivní posun ve výsledcích vzdělávání a využití potenciálu nastupující generace.

Dále byla posouzena míra korelace mezi dotazníky, přičemž cílem bylo zjistit, jakým způsobem a zda spolu souvisí úroveň well-beingu a míra vnímané vnější kontroly u žáků na střední škole. Na základě výsledků Pearsonova korelačního koeficientu se ukázalo, že mezi proměnnými platí středně silná úměra. V důsledku středně silné korelace tedy shledáváme, že čím vyšší úroveň well-beingu, tím je nižší míra vnímané vnější kontroly u žáků na středních školách. Platí, že pokud se budeme u žáků zabývat well-beingem, budou pociťovat nižší vnímanou vnější kontrolu. Tímto se potvrdila naše věcná hypotéza H2, kterou jsme si stanovili v kapitole 3.2. Naše zjištění tedy můžeme potvrdit tvrzením Bandury (in Macek, 1999, s. 96), že zkoumání well-beingu v období adolescence má velký význam. Jedná se o období zvýšené sebereflexe, a tedy i zvýšené citlivosti k vlastním pocitům. Snaha o nalezení vlastní identity a přechod do dospělosti přináší specifické požadavky, problémy a značně obtížné situace. K pocitu spokojenosti také přispívá dobrý odhad důsledků vlastního jednání. Dle Stixrud (2019, s. 22) výzkumy ukazují, že z hlediska stresu je rozhodujícím faktorem pocit kontroly. Pokud je jedinec přesvědčen, že může situaci ovlivnit, bude se méně stresovat. Naopak pocit, že na situaci nemá vliv, pro něj může být tou nejvíce stresující věcí na světě.

Také byla posouzena míra korelace mezi dotazníky, přičemž cílem bylo zjistit, jakým způsobem a zda spolu souvisí míra spokojenosti se školou a míra vnímané vnější kontroly u žáků na střední škole. Na základě výsledků Pearsonova korelačního koeficientu se ukázalo, že mezi proměnnými platí středně silná úměra. V důsledku středně silné korelace tedy shledáváme, že čím vyšší míra spokojenosti se školou, tím je nižší míra vnímané vnější kontroly u žáků na středních školách. Platí, že pokud budou žáci spokojenější se školou, budou pociťovat nízkou míru vnímané vnější kontroly. Tímto se potvrdila naše věcná hypotéza H3, kterou jsme si stanovili v kapitole 3.2. Naše zjištění se shoduje s výsledky studie Moè (2015), které naznačují, že špatný prospěch je jedním z rizikových faktorů pro nástup deprese – pravděpodobně hlavně u studentů ohrožených sociální, biologickou nebo kognitivní zranitelností, ale i u studentů se špatnou strategií a motivací. Stixrud (2019, s. 12)

dodává, že nemůžeme děti řídit a mít je plně pod kontrolou. Je třeba je naučit uvažovat a jednat samy za sebe, aby samy dokázaly uspět ve škole a v životě. Podpořit je v tom, aby si našly svoji vnitřní motivaci.

Na závěr také předkládáme doporučení pro praktické využití našeho výzkumu. Na základě analýzy dat, kterou jsme získali pomocí dotazníkového šetření a která je popsána v kapitole výše, doporučujeme všem školským institucím, aby se zaměřili na všechny své žáky, ale také na veškeré zaměstnance. Jelikož well-being žáků je podmíněný well-beingem vedení a pedagogů školy. Cílem péče o tuto oblast by mělo být to, že se všichni v práci (zaměstnanci) a při učení (žáci) cítí dobře a díky tomu mohou naplno rozvíjet svůj potenciál (ČŠI, 2022/2023). Protože tam, kde je well-being přítomný, je cítit uvolnění, bezpečná atmosféra, svoboda rozhodovat o sobě v jasně daných hranicích a pravidlech společenství. Nikdo se nebojí říkat svůj názor a vyjadřovat své potřeby (které se učí stále lépe vnímat a umět je pojmenovat). Zajímá ho svět kolem a baví ho řešit otázky, které v něm vyvolává. Takový jedinec kolem sebe vnímá různě talentované i znevýhodněné lidi, kteří jsou zajímaví a něco umí a jeho učí empatii a trpělivosti. Dospělý mu pomáhá zorientovat se v sobě, ve vzdělávacích možnostech a dává mu zpětnou vazbu na to, jak se posouvá na své vlastní cestě za poznáním světa (Felcmanová, 2020, s. 5). Přesněji řečeno, škola má zodpovědnost za vytváření příznivého klimatu, kde jsou studenti podporováni vnímat učební úkoly jako výzvy a příležitosti ke sebezdokonalování. Rozvíjí konstruktivní strategie zvládání různých situací a jsou podporováni učiteli v potřebě cítit se psychicky a fyziologicky dobře (Ruus, 2007). Cohen (2019) poukazuje na důležitost zapojení významných dospělých, kteří ovlivňují život dětí ve škole, tedy rodičů a učitelů. To také dokládá Bandura (in Macek, 1999, s. 96) tvrzením, že do jaké míry se bude dospívající cítit spokojen se svým životem a sám se sebou je spoluurčeno mnoha okolnostmi, jako jsou společensko-ekonomické podmínky, vnímaná životní úroveň, možnost seberozvoje, vědomí vlastního vlivu na svůj život, kvalitou aktuálních vztahů s rodiči, s vrstevníky a učiteli. Mayers et al. (in Suchánek, 2022) uvádí, že vyučující s vysokou mírou empatie pomáhají žákům dosáhnout jejich skutečného potenciálu. Povzbuzují a podporují žáky, kteří tak dokážou dosáhnout cílů, o jejichž dosažení ani nesnili. Neméně důležitý je však efekt empatie na ty, kteří to mají v životě a ve vzdělávání složitější. Graham et al. (2016) dodává, že vyučování je v podstatě sociálně-vztahová činnost. Přesto se učitelům dostává jen velmi málo profesního rozvoje, výzev a pokynů týkajících se vztahových aspektů jejich role, a to i v rámci jejich přípravy před nástupem do zaměstnání. To také uvádí Cohen (2019), že je třeba učitele postavit do

role pečujícího pedagoga, jak v oblasti akademického, tak sociálně-emočního učení. Tedy cíle vzdělávání by měly být jak kognitivní, tak sociálně-emoční. Tuto pozici by mohl zastoupit i sociální pedagog. Jenže dle zjištění ČŠI (2022/2023) činnost osobního asistenta, školního asistenta či sociálního pedagoga je stejně jako v minulých letech stále spíše ojedinělá. Lze očekávat změnu na základě úpravy školského zákona č. 561/2004 Sb., kde účastníci kulatého stolu, tedy zástupci MŠMT, škol i neziskových organizací, diskutovali o sociální roli školy a její změny (EDUin, 2024).

Cohen (in Tobia, 2019) uvádí, že je důležité, aby školy vyhodnocovaly well-being žáků pro včasnou změnu nebo zavedení nového opatření a poté udělaly nové šetření, aby zjistily, zda došlo k pokroku. Dále Browne et al. (in Tobia, 2019) dodávají, že včasné preventivní programy jsou účinnější než intervence zaměřené na snížení stávajícího negativního chování. K tomu dodává Watson et al. (2012, s. 222), že well-being není jen o zavedení programů ve školách, ale o zapojení dětí a mladých lidí do smysluplných diskusí. Do dialogu, který staví do popředí volby a práva dětí a podporuje jejich hravé vyjádření toho, co by se mělo udělat, aby se cítily dobře. Proto je třeba rozvíjet komplexní well-being ve školách.

Na Konferenci pro well-being do škol byla oslovena studentka prvního ročníku střední školy. Studentka byla požádána, aby se vyjádřila, jak je spokojena se svou školou – co se jí líbí, co naopak ne, a především co by chtěla změnit. Její názor na české školství je v příloze č. 2 této diplomové práce.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala úrovní well-beingu žáků středních škol, mírou spokojenosti se školou a mírou vnímané vnější kontroly. Zaměřili jsme se na analýzu jednotlivých oblastí. V této práci jsme pracovali s hypotézami, že mezi úrovní well-beingu a mírou spokojenosti se školou u žáků středních škol existuje souvislost, dále, že mezi úrovní well-beingu a mírou vnímané vnější kontroly existuje souvislost a mezi mírou spokojenosti se školou a mírou vnímané vnější kontroly existuje souvislost. V práci jsme se také zaměřili na to, zda existují rozdíly v úrovni well-beingu (resp. v míře spokojenosti se školou; v míře vnímané vnější kontroly) v závislosti na pohlaví respondentů a typu školy.

V teoretické části práce jsme se věnovali samotnému vymezení pojmů well-being a subjektivní well-being, definovali jsme jeho oblasti a měření, ale především to, proč je důležité jeho zavedení do škol. Taktéž jsme vymezili ty nejdůležitější faktory, které žáky ve školním prostředí ovlivňují a na které je třeba se zaměřit, aby žáci pocítovali větší spokojenost se školou a chodili tam rádi. V neposlední řadě jsme se snažili popsat vnímanou vnější kontrolu, kde pro nás hrálo významnou roli rodinné prostředí, genderová identita a sebepojetí žáků.

Cílem práce bylo zjistit úroveň well-beingu u žáků středních škol a zda se tato úroveň bude lišit ve vztahu s mírou spokojenosti se školou a ve vztahu s mírou vnímané vnější kontroly. Rovněž jsme se zabývali tím, zda se míra spokojenosti se školou bude lišit ve vztahu s mírou vnímané vnější kontroly. Na základě hlavního výzkumného cíle bylo stanoveno šest dílčích výzkumných cílů. Pro zjištění jsme využili kvantitativní typ výzkumu, kdy jsme pro sběr dat zvolili metodu dotazníkového šetření. Konkrétně se jednalo o dotazník složený ze tří standardizovaných dotazníků. Naše nejdůležitější poznatky můžeme shrnout do následujících bodů:

- Výsledky analýzy dat prokázaly, že ačkoliv je well-being u žáků na střední škole celkově na poměrně dobré úrovni, můžeme jej ještě zvyšovat. K jeho zvýšení může přispět, když se well-beingem začneme ve školách zabývat. V takovém případě se však musí jednat o komplexní přístup, jelikož well-being žáků je podmíněný well-beingem vedení a pedagogů školy. Dle našeho zjištění by se nejvíce mělo zacílit především na žáky navštěvující střední odborné učiliště.
- Dále bylo prokázáno, že je poměrně dost žáků, kteří nejsou spokojeni se školou. Jedná se o celkovou nespokojenost, jednotlivé oblasti vyhodnoceny nebyly. Pro její

zvýšení je třeba se zaměřit na všechny faktory, které žáky ve škole ovlivňují. Žák by měl mít možnost ve škole zažít úspěch a k tomu by měla být poskytnuta příležitost. Neměl by být vystaven nadměrnému negativnímu prožívání, ať už v interakci s vrstevníky či ve vztahu žák–učitel. Přístup učitele úzce souvisí s vnímanou vnější kontrolou, která byla další naší oblastí, kterou jsme zkoumali. Opět by se mělo více zaměřit na žáky, které navštěvují střední odborné učiliště.

- Vnímaná vnější kontrola je celkově na poměrně dobré úrovni, ale přesto jsou žáci, kteří vnímají od svého okolí větší tlak a nemají svůj život přímo ve svých rukou. Pro její zvýšení by se mělo dospívajícím více důvěřovat a umožnit jim, aby měli možnost svůj život ovlivnit. Aby měli možnost se podílet na svém vzdělávání, a tím mohli posilovat sebepojetí. Větší tlak vnímají dívky, jelikož jsou spíše orientovány na interpersonální vztahy. I v této oblasti žáci na středním odborném učilišti dopadli nejhůře.
- Byly potvrzeny naše hypotézy. Hypotéza H1, že mezi úrovní well-beingu a mírou spokojenosti se školou u žáků středních škol existuje souvislost, přičemž bylo možné pozorovat silnou pozitivní korelaci. Na základě silné pozitivní korelace shledáváme, že čím vyšší úroveň well-beingu, tím větší míra spokojenosti se školou u žáků středních škol. Hypotéza H2, že mezi úrovní well-beingu a mírou vnímané vnější kontroly u žáků středních škol existuje souvislost, přičemž bylo možné pozorovat středně silnou korelaci. Na základě středně silné korelace lze tedy říci, že čím je vyšší úroveň well-beingu, tím je nižší míra vnímané vnější kontroly u žáků na středních školách. Hypotéza H3, že mezi mírou spokojenosti se školou a mírou vnímané vnější kontroly existuje souvislost, přičemž bylo možné pozorovat středně silnou korelaci. Na základě středně silné korelace shledáváme, že čím je vyšší míra spokojenosti se školou, tím je nižší míra vnímané vnější kontroly u žáků na středních školách.

Závěrem lze konstatovat, že s ohledem na skutečnost, že existuje jasná závislost mezi úrovní well-beingu a mírou spokojenosti se školou, je vhodné well-being žáků dále zvyšovat a posilovat, aby se žáci ve škole cítili lépe. Současně s ohledem na skutečnost, že existuje jasná závislost mezi úrovní well-beingu a mírou vnímané vnější kontroly, je vhodné žákům důvěřovat a dát jim možnost mít život ve svých rukou. V neposlední řadě s ohledem na skutečnost, že existuje jasná závislost mezi mírou spokojenosti se školou a vnímanou vnější kontrolou, je důležité dát žákům možnost, aby mohli o svém vzdělávání rozhodovat. Ptejme se na jejich názor, na kterém také záleží. Dejme jim možnost volby. Na základě získaných

výsledků se jeví jako důležitý faktor pro posílení well-beingu především jeho zavedení do všech škol, přičemž by bylo vhodné se zaměřit jak na well-being žáků, tak i na well-being všech zaměstnanců školy. Nejdůležitější je především to, aby se zacílilo právě na ty žáky, kteří pocházejí z rodinného prostředí s nižším sociálně-ekonomickým statutem. Je třeba i těmto žákům dát příležitost, aby měli možnost v životě uspět.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BERGER, Peter L., 2007. Pozvání do sociologie: humanistická perspektiva. 3. vyd. Přeložil Jiří OGROCKÝ. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister&Principal. ISBN 978-80-87029-10-7.
- [2] BLATNÝ, Marek, 2005. *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-86633-35-7.
- [3] BLATNÝ, Marek, 2010. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3434-7.
- [4] CARR-GREGG, Michael a SHALE, Erin, 2010. *Puberťáci a adolescenti: průvodce výchovou dospívajících*. Rádci pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-662-9.
- [5] COWIE, Helen; BOARDMAN, Chrissy; DAWKINS, Judith a JENNIFER, Dawn, 2004. *Emotional Health and Well-Being: A Practical Guide for Schools*. London: Paul Chapman Publishing. ISBN 0761943544.
- [6] ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 9788024727424.
- [7] DIENER, E.; OISHI, S. a LUCAS, R. E., 2012. *Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction*. In *The Oxford Handbook of Positive Psychology*, (2 Ed.), s. 63-73.
- [8] FELCMANOVÁ, Lenka, 2020. *Well-being ve vzdělávání. Jak mu rozumíme a proč se mu věnovat? Partnerství pro vzdělávání 2030+*. Online. Stála konference asociací ve vzdělávání. Dostupné z [https://www.nsmascr.cz/e\\_download.php?file=data/multipage/editor/editor-65-893-cs\\_2.pdf&original=SKAV\\_Setkani-lidru\\_A4\\_listopad\\_2020\\_4\\_final.pdf](https://www.nsmascr.cz/e_download.php?file=data/multipage/editor/editor-65-893-cs_2.pdf&original=SKAV_Setkani-lidru_A4_listopad_2020_4_final.pdf). [cit. 2023-12-08].
- [9] FENNELL, Melanie J. V., 2014. *Jak překonat nízké sebevědomí: osobní průvodce pro změnu nezdravých vzorců v myšlení a chování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3991-5.
- [10] FEŘTEK, Tomáš, 2015. *Co je nového ve vzdělávání. Co je nového*. Praha: Nová beseda. ISBN 978-80-906089-2-4.

- [11] GRAHAM, Anne; POWELL, Mary Ann a TRUSCOTT, Julia, 2016. Facilitating student well-being: relationships do matter. Online. *Educational Research (Windsor)*. Vol. 58, no. 4, s. 366-383. ISSN 0013-1881. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1228841>. [cit. 2024-03-28].
- [12] GRECMANOVÁ, Helena, 2003. *Škola jako sociální instituce. Vyučovací klima*. Online. Pedagogická orientace 2. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6786/6278>. [cit. 2024-03-23].
- [13] HAN, Susan S., WEISZ, John R., & WEISS, Bahr, 2001. Journal of Consulting and Clinical Psychology. Online. *Specificity of relations between children's control-related beliefs and internalizing and externalizing psychopathology*. Vol. 69, no. 2, s. 240-251. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0022-006X.69.2.240>. [cit. 2024-03-11].
- [14] HELUS, Zdeněk, 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
- [15] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [16] JANDEJSKOVÁ, Linda, 2019. *Inspirace ze zahraničí. Dr. Cyril Mooney a využití jejího modelu inkluzivního vzdělávání*. Online. Sociální pedagogika. Vol. 7, no. 2, s. 94-102. ISSN 1805-8825. Dostupné z: [https://soced.cz/wp-content/uploads/2019/11/Inspirace\\_7-2-2019\\_Indie\\_2.pdf](https://soced.cz/wp-content/uploads/2019/11/Inspirace_7-2-2019_Indie_2.pdf). [cit. 2024-03-31].
- [17] JEDLIČKA, Richard, 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5447-5.
- [18] JEDLIČKA, Richard, 2017. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0096-5.
- [19] KATRŇÁK, Tomáš, 2004. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 8086429296.
- [20] KERN, Margaret L.; BENSON, Lizbeth; STEINBERG, Elizabeth A. a STEINBERG, Laurence, 2016. *The EPOCH Measure of Adolescent Well-Being*.



- Online. *Psychological Assessment*. Vol. 28, no. 5, s. 586-597. Dostupné z: <https://www.rand.org/education-and-labor/projects/assessments/tool/2016/epoch-measure-of-adolescent-well-being-epoch.html>. [cit. 2023-12-15].
- [21] KIROVOVÁ, Iva, 2022. *Inspirace pro rozvoj odolnosti a well-beingu žáků a studentů ve školách*. Online. Metodický portál: Články. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23290/inspirace-pro-rozvoj-odolnosti-a-well-beingu-zaku-a-studentu-ve-skolach.html>. [cit. 2023-12-29].
- [22] KOPŘIVA, Pavel, et al., 2016. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [23] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2010. *Pozitivní psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-726-8.
- [24] LAŠEK, Jan, 2007. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-980-9.
- [25] LOFT, Lisbeth a WALDFOGEL, Jane, 2021. Socioeconomic Status Gradients in Young Children's Well-Being at School. Online. *Child Development*. Vol. 92, no. 1, s. 91-105. ISSN 0009-3920;1467-8624. Dostupné z: <https://doi-org.proxy.k.utb.cz/10.1111/cdev.13453>. [cit. 2024-03-28].
- [26] LY, Verena, et al., 2019. *Frontiers in Neuroscience*. Online. *A Reward-Based Framework of Perceived Control*. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.00065>. [cit. 2024-03-25].
- [27] MACEK, Petr a LACINOVÁ, Lenka (ed.), 2006. *Vztahy v dospívání*. Brno: Barister & Principal. ISBN 80-7364-034-1.
- [28] MACEK, Petr, 1999. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-348-x.
- [29] MALINA, Jaroslav, 2014. Online. Encyklopedie antropologie. *Identita, genderová*. Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/sci/UAntrBiol/el/encyklopedie/encyklopedie.html>. [cit. 2024-03-25].
- [30] MERTIN, Václav, 2019. *Škola pro děti: (z pohledu dětského psychologa)*. Řízení školy (Wolters Kluwer). Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7598-500-2.

- [31] MOË, Angelica, 2015. Perceived Control Mediates the Relations between Depressive Symptoms and Academic Achievement in Adolescence. Online. *Spanish Journal of Psychology*. Vol. 18, s. 1-7. ISSN 11387416. Dostupné z: <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.68>. [cit. 2024-03-28].
- [32] *Národní akční plán pro duševní zdraví 2020-2030*, 2023. Online. Ministerstvo zdravotnictví. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/wp-content/uploads/2020/01/N%C3%A1rodn%C3%AD-ak%C4%8Dn%C3%AD-pl%C3%A1n-pro-du%C5%A1evn%C3%AD-zdrav%C3%AD-2020-2030.pdf>. [cit. 2023-12-20].
- [33] *Národní monitoring duševního zdraví dětí: 40 % vykazuje známky střední až těžké deprese, 30 % úzkosti. Odborníci připravují preventivní opatření*, 2023. Online. Národní ústav duševního zdraví. Tisková zpráva. Dostupné z: <https://www.nudz.cz/pro-media/tiskove-zpravy/narodni-monitoring-dusevniho-zdravi-deti-40-vykazuje-znamky-stredni-az-tezke-deprese-30-uzkosti-odbornici-pripravuji-preventivni-opatreni>. [cit. 2023-12-28].
- [34] NAZARE-AGA, Isabelle, 2016. *Manipulativní rodiče: jak se s nimi vyrovnat*. Přeložil Šárka BELISOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1018-4.
- [35] NOLEN-HOEKSEMA, Susan, 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0083-3.
- [36] NOVÁK, Tomáš, 2013. *Jak vychovat sebevědomé dítě*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4522-0.
- [37] NOVÁKOVÁ, Kateřina; FELCMANOVÁ, Lenka a PÝCHOVÁ, Silvie, 2022. *Well-being ve vzdělávání. Analýza vybraných zahraničních vzdělávacích systémů*. Online. Stálá konference asociací ve vzdělávání. ISBN 978-80-907826-9-3. Dostupné z: [https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Well-being-ve-vzdelavani\\_listopad-2022-1.pdf](https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Well-being-ve-vzdelavani_listopad-2022-1.pdf). [cit. 2024-02-25].
- [38] *NÚDZ a UNICEF ve spolupráci WHO podporují duševní zdraví a psychosociální pohodu žáků a učitelů na základních školách*, 2023. Online. Národní ústav duševního zdraví. Tisková zpráva. Dostupné z: <https://www.nudz.cz/pro-media/tiskove-zpravy/nudz-a-unicef-ve-spolupraci-s-who-podporuji-dusevni->

- zdravi-a-psycho-socialni-pohodu-zaku-a-ucitelu-na-zakladnich-skolach-1-1. [cit. 2023-12-28].
- [39] PELIKÁN, Jiří, 2004. *Výchova pro život*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: ISV. ISBN 8086642313.
- [40] PROKOP, Daniel, 2020. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Druhé, rozšířené vydání. Brno: Host. ISBN 978-80-275-0308-7.
- [41] PRŮCHA, Jan, 2005. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 807367047X.
- [42] RUUS, Viive Riina et al., 2007. Students' well-being, coping, academic success, and school climate. Online. *Social Behavior and Personality*. Vol. 35, no. 7, s. 919-936. ISSN 03012212. Dostupné z: <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.7.919>. [cit. 2024-03-28].
- [43] SELIGMAN, Martin E. P., 2014. *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Pod povrchem. Brno: Jan Melvil. ISBN 978-80-87270-95-0.
- [44] SHARMA, Gitima a YUKHYMENKO-LESCROART, Mariya A., 2023. High School Students' Subjective Well-being: The Role of Life Purpose and Academic Identity. Online. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*. Vol. 12, no. 1. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1391104.pdf>. [cit. 2024-03-11].
- [45] SHIRAEV, Eric a LEVY, David A., 2020. *Mezikulturní psychologie: kriticky a aplikovaně*. Přeložil Jiří ČENĚK. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-3112-9.
- [46] SCHLEICHER, Andreas a BELFALI, Yuri, 2017. *PISA 2015 results*. Paris: OECD. ISBN 978-92-64-27381-8.
- [47] *Sociální práce do škol patří, shodli se účastníci diskuse*, 2024. Online. EDUin Informujeme o vzdělávání. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/socialni-prace-do-skol-patri-shodli-se-ucastnici-diskuse/>. [cit. 2024-03-31].
- [48] SRB, Vladimír; FELCMANOVÁ, Lenka a PÝCHOVÁ, Silvie, 2021. *Jak zlepšovat učení, well-being a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření*. Online. Stálá konference asociací ve vzdělávání. ISBN 978-80-907826-1-7. Dostupné z: <https://partnerstvi2030.cz/wp->

- content/uploads/Zaverecna\_publikace\_Partnerstvi\_1rok\_2021\_modra.pdf. [cit. 2023-12-10].
- [49] SRB, Vladimír; FELCMANOVÁ, Lenka; PÝCHOVÁ, Silvie; PRAŽÁKOVÁ, Dana, GARGULÁK, Karel a VESELÝ, Arnošt, 2021. *Co přinesl 3. rok koordinované spolupráce a zlepšování učení dětí a rovných šancí*. Online. Partnerství pro vzdělávání 2030+. ISBN 978-80-908892-5-5. Dostupné z: [https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Zaverecna\\_publikace\\_Partnerstvi\\_3rok.pdf?](https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Zaverecna_publikace_Partnerstvi_3rok.pdf?) [cit. 2024-03-29].
- [50] STIXRUD, William R. a JOHNSON, Ned., 2019. *Dítě na vlastní pohon: proč svěřit svým potomkům více kontroly nad životem*. Přeložil Eva NEVRLÁ. Žádná velká věda. Brno: Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-7555-065-1.
- [51] SUCHÁNEK, Petr, 2022. Empatie učitele – co, proč a hlavně jak. Online. *Sociální Pedagogika*. Vol. 10, no. 1, s. 88-93. ISSN 1805-8825. Dostupné z: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/empatie-učitele-co-proč-hlavně-jak/docview/2655624722/se-2?accountid=201395>. [cit. 2024-03-28].
- [52] ŠŤASTNÝ, Vít; BOUDOVÁ, Simona a BASL, Josef, 2021. *Zjištění z modulu TALIS-PISA link: TALIS 2018, PISA 2018*. Online. Česká školní inspekce. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021\\_p%5999%3adlohy/Dokumenty/TALIS\\_PISA\\_link\\_zprava\\_29-01-2021.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%5999%3adlohy/Dokumenty/TALIS_PISA_link_zprava_29-01-2021.pdf). [cit. 2023-12-08].
- [53] THOMPSON, Suzanne C. a SCHLEHOFER, Michéle M., 2020. Perceived Control. Online. *Description, Theoretical Background, and History*. Dostupné z: [https://cancercontrol.cancer.gov/sites/default/files/2020-06/perceived\\_control.pdf](https://cancercontrol.cancer.gov/sites/default/files/2020-06/perceived_control.pdf). [cit. 2024-03-25].
- [54] TOBIA, Valentina et al., 2019. Children's Wellbeing at School: A Multi-dimensional and Multi-informant Approach. Online. *Journal of Happiness Studies*. Vol. 20, no. 3, s. 841-861. ISSN 1389-4978. Dostupné z: <https://doi-org.proxy.k.utb.cz/10.1007/s10902-018-9974-2>. [cit. 2024-03-28].
- [55] TOMAN, Ivo, 2016. *Sebedůvěra, sebevědomí a jak je zvýšíte*. Osobní rozvoj (TAXUS International). Praha: TAXUS International. ISBN 978-80-87717-10-3.

- [56] VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.
- [57] VOJTOVÁ, Věra a FUČÍK, Petr, 2012. *Předcházení problémům v chování žáků: dotazník pro žáky*. Evaluační nástroje. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-66-8.
- [58] WALLSTON, Kenneth A., et al., 1987. *Current Psychology*. Online. *Perceived control and health*. Vol. 6. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/BF02686633>. [cit. 2024-03-25].
- [59] WATERS, Lea a JOHNSTONE, Anne, 2022. *Journal of School and Educational Psychology*. Online. *Embedding Well-being into School: A Case Study of Positive Education Before and During COVID-19 Lockdowns*. Vol. 2, no. 2, s. 60–77. Dostupné z: <https://doi.org/10.47602/josep.v2i2.15>. [cit. 2024-03-11].
- [60] WATSON, Debbie; EMERY, Carl; BAYLISS, Phillip; MCINNES, Karen a BOUSHEL, Margaret, 2012. *Children's social and emotional well-being in schools: a critical perspective*. Bristol: The Policy Press. ISBN 9781847425133.
- [61] WHO 2021 Well-being, *Towards developing WHO's agenda on well-being*, 2021. Online. ISBN: 978-92-4-003938-4. Dostupné z: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/350123/9789240039384-eng.pdf?sequence=1>. [cit. 2024-03-23].
- [62] WRÓBEL, Alina, 2008. *Výchova a manipulace: podstata manipulace, mechanismy a proces, vynucování a násilí, propaganda*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2337-2.
- [63] *Závěrečná zpráva z dotazníkového šetření na středních školách v ČR 2023*, 2023. Online. Člověk v tísni, Jsns.cz, Median. Dostupné z: [https://www.jsns.cz/nove/projekty/pruzkumy-setreni/dotaznikove\\_setreni\\_2023\\_final.pdf](https://www.jsns.cz/nove/projekty/pruzkumy-setreni/dotaznikove_setreni_2023_final.pdf). [cit. 2024-03-23].

**SEZNAM ZKRATEK**

apod.	a podobně
ČR	Česká republika
ČŠI	česká školní inspekce
GYM	gymnázium
např.	například
resp.	respektive
SES	socioekonomický status
SOU	střední odborné učiliště
SŠ	střední škola
tj.	to je
VŠ	vysoká škola
tzv.	takzvaně

**SEZNAM GRAFŮ**

<i>Graf 1: Úroveň well-beingu v závislosti na typu školy. ....</i>	54
<i>Graf 2: Míra spokojenosti se školou v závislosti na typu školy. ....</i>	56
<i>Graf 3: Míra vnímané vnější kontroly v závislosti na typu školy. ....</i>	58
<i>Diagram 4: Souvislosti všech proměnných. ....</i>	61

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka 1: Dotazník The EPOCH Measure of Adolescent Well-being. ....</i>	44
<i>Tabulka 2: Dotazník Předcházení problémů v chování. ....</i>	46
<i>Tabulka 3: Dotazník Perceived Control Scale. ....</i>	49
<i>Tabulka 4: Výběrový soubor. ....</i>	50
<i>Tabulka 5: Rozložení podle typu školy. ....</i>	51
<i>Tabulka 6: Úroveň well-beingu žáků středních škol podle typu školy. ....</i>	53
<i>Tabulka 7: Úroveň well-beingu žáků středních škol podle pohlaví. ....</i>	55
<i>Tabulka 8: Míra spokojenosti se školou u žáků středních škol podle typu školy. ....</i>	55
<i>Tabulka 9: Míra spokojenosti se školou u žáků středních škol. ....</i>	57
<i>Tabulka 10: Míra vnímané vnější kontroly u žáků středních škol podle typu školy. ....</i>	58
<i>Tabulka 11: Míra vnímané vnější kontroly u žáků středních škol. ....</i>	59



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

Příloha P II: Dopis

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážený studente, vážená studentko,

dovoluji si Vás zdvořile požádat o vyplnění tohoto ANONYMNÍHO dotazníku. Jsem studentkou Sociální pedagogiky na Univerzitě T. Bati ve Zlíně a píšu diplomovou práci na téma: **Well-being u studentů středních škol**. Veškeré poskytnuté údaje, které uvedete, budou využity pouze pro účely této práce. Prosím o co nejpřesnější vyplnění a odpovězte na všechny otázky. Děkuji za Váš čas a ochotu, Bc. Kateřina Vaculíková.

1) Vaše pohlaví:

a) žena

b) muž

2) Váš věk: .....

3) Jste studentem/kou:

a) gymnázia

b) střední školy

c) středního odborného učiliště

d) jiná: .....

4) Přečtěte si prosím každý z níže uvedených výroků a zakroužkujte ten, se kterým se nejvíce ztotožňujete na škále:

1 – skoro nikdy, 2 – někdy, 3 – často, 4 – velmi často, 5 – skoro pořád.

Buďte prosím upřímný/á – neexistuje správná nebo špatná odpověď.

Když se mi stane něco dobrého, mám lidi, se kterými se rád/a podělím o dobré zprávy.	1	2	3	4	5
Dokončím všechno, co začnu.	1	2	3	4	5
Cítím se šťastný/á.	1	2	3	4	5
Když dělám nějakou činnost, tak si ji tak užívám, že ztrácím přehled o čase.	1	2	3	4	5

Užívám si spoustu legrace.	1	2	3	4	5
Úplně se ponořím do toho, co dělám.	1	2	3	4	5
Miluji život.	1	2	3	4	5
Vytrvám u školní práce, dokud ji nedokončím.	1	2	3	4	5
Když mám problém, mám někoho, kdo je tu pro mě.	1	2	3	4	5
Zapojuji se do aktivit tak, že při nich zapomenu na všechno ostatní.	1	2	3	4	5
Když se učím něco nového, ztrácím přehled o tom, kolik uplynulo času.	1	2	3	4	5
V nejistých časech očekávám to nejlepší.	1	2	3	4	5
V mém životě jsou lidé, kterým na mně opravdu záleží.	1	2	3	4	5
Myslím, že se mi stanou dobré věci.	1	2	3	4	5
Mám přátele, na kterých mi opravdu záleží.	1	2	3	4	5
Jakmile si vytvořím plán, jak něco udělat, držím se toho.	1	2	3	4	5
Věřím, že to různé věci dobře dopadnou, bez ohledu na to, jak obtížné se zdají být.	1	2	3	4	5
Jsem dřič.	1	2	3	4	5
Jsem veselý člověk.	1	2	3	4	5

5) Přečtěte si prosím každý z níže uvedených výroků a zakroužkujte ten, se kterým se nejvíce ztotožňujete na škále:

1 – zcela nesouhlasí      2 – spíše nesouhlasí      3 – spíše souhlasí      4 – zcela souhlasí

Skutečně rád/a chodím do školy.	1	2	3	4
Mám rád/a většinu předmětů.	1	2	3	4
Bývám spokojen/á s tím, co dělám.	1	2	3	4
Vím, co po mně učitel požaduje.	1	2	3	4

Učitelé mi nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím.	1	2	3	4
Učení je i legrace.	1	2	3	4
Jsem ve škole šťastný/á.	1	2	3	4
Rád/a se učím.	1	2	3	4
Vím, že mohu dosáhnout dobrých výsledků.	1	2	3	4
Jsem často zvědavý/á.	1	2	3	4
Hodně se toho naučím.	1	2	3	4
Učitelé se zajímají o mé názory.	1	2	3	4
Cítím se osaměle.	1	2	3	4
Učitelé mě nemají rádi.	1	2	3	4
Učitelé některé žáky upřednostňují.	1	2	3	4
Mohu se obrátit na učitele, když mám nějaký problém.	1	2	3	4
Učitelé jsou spravedliví v hodnocení žáků.	1	2	3	4
Učitel mi pomůže, když si nevím rady s úkolem.	1	2	3	4
Učitelé naslouchají tomu, co říkám.	1	2	3	4
Učitelé mi pomáhají k dobrým výsledkům.	1	2	3	4
Učitelé mi dávají známky, které si zaslouhji.	1	2	3	4
Lidé si mě váží.	1	2	3	4
Naučil jsem se brát ostatní takové, jací jsou.	1	2	3	4
Žáci s postižením mají stejný respekt jako ostatní.	1	2	3	4
Pomůže mi můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem.	1	2	3	4
Mám pocit, že jsem důležitý/á.	1	2	3	4
Vím o mnoha věcech, které dobře zvládám.	1	2	3	4
Setkávání s jinými lidmi mi pomáhá porozumět sám(a) sobě.	1	2	3	4
Učím se rozumět spolužákům s jinými názory.	1	2	3	4

Více se poznávám.	1	2	3	4
Těším se na přestávku.	1	2	3	4
Kde mě spolužáci přibírají k různým hrám.	1	2	3	4
Kde je o přestávkách dobrá zábava.	1	2	3	4
Se spolužáky si rádi povídáme.	1	2	3	4
S kamarády děláme mnoho zajímavého.	1	2	3	4

6) Přečtěte si prosím každý z níže uvedených výroků a zakroužkujte ten, se kterým se nejvíce ztotožňujete na škále:

1 – zcela nesouhlasí      2 – spíše nesouhlasí      3 – spíše souhlasí      4 – zcela souhlasí

Mohu mít dobré známky, když se budu opravdu snažit.	1	2	3	4
Mohu se spřátelit s ostatními spolužáky, když se budu opravdu snažit.	1	2	3	4
<u>Nemohu</u> zůstat mimo problémy, ať se snažím sebevíc.	1	2	3	4
Pokud se pilně učím, zvládnou testy ve škole.	1	2	3	4
<u>Nemohu</u> přimět ostatní spolužáky, aby mě měli rádi, bez ohledu na to, jak moc se snažím.	1	2	3	4
I když se budu snažit dodržovat pravidla, dostanu se za své chování do problémů.	1	2	3	4
Mohu získat dobré známky za domácí úkol, pokud na něm opravdu pracuji.	1	2	3	4
Pokud jsou na mě ostatní spolužáci zlí, nemohu je přimět, aby přestali.	1	2	3	4
Dospělým se líbí, když se snažím chovat slušně.	1	2	3	4
<u>Nemohu</u> ve škole uspět, ať se snažím sebevíc.	1	2	3	4
Mohu být oblíbený u spolužáků v mém věku, pokud se opravdu snažím.	1	2	3	4

I když se budu snažit jednat správně, stejně na mě budou křičet za věci, které dělám.	1	2	3	4
<u>Nemohu</u> mít dobré známky, ať se snažím sebevíc.	1	2	3	4
Mohu přimět ostatní spolužáky, aby mě měli rádi, když se budu snažit.	1	2	3	4
Když se budu snažit chovat se správně, nebudou na mě křičet.	1	2	3	4
I když se pilně učím, ve škole mi testy nejdu.	1	2	3	4
<u>Nemohu</u> se spřátelit s ostatními spolužáky, ať se snažím sebevíc.	1	2	3	4
Mohu se vyhnout problémům, pokud se opravdu pokusím.	1	2	3	4
<u>Nemohu</u> získat dobré známky za domácí úkol, i když na něm tvrdě pracuji.	1	2	3	4
Pokud jsou na mě ostatní spolužáci zlí, dokážu je přimět, aby byli hodní.	1	2	3	4
I když se snažím chovat slušně, dospělým se nebude líbit, jak se chovám.	1	2	3	4
Když se budu snažit, mohu ve škole uspět.	1	2	3	4
I když se snažím, <u>nemohu</u> být oblíbený u spolužáků mého věku.	1	2	3	4
Když se budu snažit chovat slušně, dokážu se vyhnout problémům.	1	2	3	4

Děkuji za vyplnění dotazníku.

## **PŘÍLOHA P II: DOPIS**

### **Školství**

Jsem studentkou prvního ročníku obchodní akademie, studuji na Střední průmyslové škole stavební a obchodní akademii na Kladně. Ve škole jsem velmi spokojená, dle mého názoru je moje škola úžasná, a to rovnou z několika důvodů... Je tam spousta skvělých a kvalifikovaných učitelů, kteří jsou špičkoví ve svých předmětech, a hlavně mají skvělý přístup ke studentům. Je tam úžasná komunikace, hodně aktivit a celá škola nabízí spoustu možností, popsala bych to asi tak, že se tam každý v něčem najde. Najde tam kousek sebe ... a to je to nejvíc, co by nám střední škola měla dát. Najít sám sebe, směřovat ke svým cílům a dokázat toho ve svém životě co nejvíc a v tomto mě moje škola podporuje. A tak by to mělo být ve všech školách. Samozřejmě hlavní a nejdůležitější důvod, proč je moje škola taková, jaká je, je pan ředitel. Pan ředitel je velmi chytrý a milý člověk, který dělá všechno proto, aby se studenti ve škole cítili dobře a vede se mu to skvěle. Chodím tam velmi ráda a myslím si, že moje škola má všechno, co by správná škola měla mít. Nicméně má taky nějaké chyby, ale pořád se dá něco zlepšovat.... Teď už dost o mé škole. To, na co bych hlavně chtěla upozornit, je školství a spousta nedostatků na velkém množství škol, kde by tyhle nedostatky být rozhodně neměly, pak to odnášejí studenti... Za svůj život jsem poznala hodně učitelů a taky jsem si zkusila rovnou dvě střední školy v prvním ročníku. Na první škole jsem byla hodně nešťastná a bylo velmi těžké dostat se na moji "vysněnou školu". Dostala jsem šanci vidět hodně přístupů, hodně učitelů a dvakrát jsem si vyzkoušela, jak škola může fungovat, a tak vidím rozdíly, taky jsem hodně věcí pochopila, a proto bych chtěla vyjádřit svůj názor. Myslím si, že je všechno o lidech, lidskosti, pochopení, odpuštění, respektu, podpoře o správném přístupu, a hlavně o vzájemné komunikaci. Vždycky se dá všechno řešit, když jsou obě strany rozumné a jsou schopni udělat kompromis, nebo třeba i ustoupit, nebo hledat jiné řešení. Za mě by měl být učitel vždycky nejdřív člověk a až teprve potom učitel. Taky si nemyslím, že učitel, který má několik vysokých škol musí být nutně dobrý učitel. Dobrý učitel může být i ten, kdo má méně škol, ale velkou praxi. Učení je takové poslání, a ne každý to zvládne, a ne každý to tak bere. Taky je hodně učitelů, kteří učí předměty, na které nejsou kvalifikovaní, a tak by to být nemělo. Učitel by měl být hlavně člověk a mít k tomu dodělanou potřebnou kvalifikaci, která se po něm chce. Učitel by neměl studenty zbytečně stresovat, dostávat je do nepříjemných situací a měl by pro ně mít hlavně

pochopení! Ovšem chápu, že dobrých a kvalifikovaných učitelů je čím dál méně ... To je další problematika, myslím si, že mnozí učitelé, co na to mají vzdělání a byli by suproví učitelé, tak jdou radši dělat něco jiného, protože se potřebují uživit. Platy učitelů jsou neadekvátní za náročnou práci a zodpovědnost. Někteří by si zasloužili docenit mnohem víc v podobě nějakých ocenění, benefitů a finančního ohodnocení, ale na to stát bohužel nebere zřetel, a proto není dostatek dobrých a kvalifikovaných vyučujících. Na každé škole by měly být nějaké akce, aktivity, různé možnosti zábavy, aby se každý student mohl nějak zapojit a začlenit. Je potřeba, aby učitelé a celkově školy poskytovaly potřebné rady a zkušenosti do života, zkrátka, aby nás navedli na tu správnou životní cestu. I sebemenší úsměv, dobrá nálada, příjemná energie a atmosféra zlepší studentovi, nebo naopak učiteli den, udělá mu to radost. A to je důležité! Dělat si radost. Podporuje to wellbeing učitelů i studentů. Taky je důležité občas přinést do učiva něco nového, učit se jinou formou... Vyhovuje mi učení hrou, aspoň někdy je to potřeba. A tohle všechno bohužel některé školy vůbec nemají, a to jsou ty hlavní nedostatky... Když budu dále mluvit ke školství, tak bych určitě chtěla zmínit povinnou školní docházku a přijímací řízení. Mojí otázkou je, proč tolik studentů nemá tu šanci studovat tam, kde chce? Proč tolik dětí končí na pracovním úřadu? Proč? Protože ve školách nejsou místa, školy nemají kapacity na tolik studentů. A další moje otázka je, proč s tím vláda nic nedělá? Nebo teda, proč s tím spíš něco už dávno neudělala? Už od narození těchto dětí vědí, jak plné ročníky budou, až se ty děti dostanou do devátého ročníku a nic neudělají, nechají jít děti na pracovní úřad, nedají jim tu šanci studovat a rozvíjet se... Velká většina mladistvých lidí nemají to štěstí studovat na škole, kde studovat chtějí, a to už ani nezmiňuji ty, kteří nemají šanci studovat nikde a musí nastoupit v tak mladém věku do práce. Přijímací řízení je jen o tom, že nás chtějí hodnotit, dávat nás do tabulek a rozhodovat podle toho, kdo je chytřejší na matematiku a kdo na češtinu, nebo podle toho, komu se přijímačky zrovna povedou a komu ne... Proč některé děti přijímací řízení neudělají ovlivňuje hodně faktorů, třeba to, že je to velmi náročné na čas a na psychiku a někdo to kvůli stresu prostě nezvládne. A někdo zase vyniká v tělocviku, někdo je hudebně nadaný, někdo ovládá jazyky a někdo je výjimečný v historii anebo v geografii, ale to při těch přijímačkách nikoho nezajímá. Ten, kdo má štěstí, vyniká v matematice, nebo v češtině a přijímačky udělá dobře. Každý člověk je jiný a každý vyniká v něčem jiném, a proto není fér hodnotit to podle jediných dvou předmětů... A poslední, co bych chtěla zmínit je to, a v tom ČR zase pozvednu, že je skvělé, že v ČR je povinná školní docházka, protože si myslím, že vzdělání je jedním z nejdůležitějších věcí v životě a každý by aspoň k tomu základnímu měl mít šanci. V některých zemích to tak bohužel není..., ale s tím asi bohužel nic nenadělám. Tento článek



jsem psala, kvůli tomu, že jsem chtěla vyjádřit svůj názor k těmto tématům, a hlavně ke školství. Dále taky proto, že mě jedna moc milá studentka oslovila, jestli bych jí mohla pomoci s její diplomovou prací. Chtěla ode mě diskuzi o tom, jak to jako student vidím. Jako mladý student chci něco změnit, chtěla bych pomáhat a jak se říká „spasit svět“ a mám pocit, že tohle jsou pomalé krůčky k tomu, aby se něco měnit začalo.

Zárybnická Daniela

20. 3. 2024