

Well-being žáků v prostředí základní školy

Michaela Fojtíková

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Michaela Fojtíková**
Osobní číslo: **H20457**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Well-being žáků v prostředí základní školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti well-beingu, vztahů ve školní třídě a klimatu školy.
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 bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
OECD (2017), 2017. PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being [online]. Paris: OECD Publishing [cit. 2022-10-04]. ISBN 978-92-64-27385-6. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/9789264273856-cs>
OECD (2019), 2019. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework [online]. Paris: OECD Publishing [cit. 2022-10-04]. ISBN 978-92-64-47759-9. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
SRB, Vladimír, Lenka FELCMANOVÁ a Silvie PÝCHOVÁ, 2021. Jak zlepšit učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR [online]. Praha: Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s. [cit. 2022-10-04]. ISBN 978-80-907826-1-7. Dostupné z: <https://skav.cz/jak-zlepsovat-uceni-wellbeing-a-rovne-sance-zaku-v-cr-prostrednictvim-stredniho-clanku-a-dalsich-opatreni/>

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

Datum zadání bakalářské práce: **25. ledna 2023**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 25. ledna 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 24.4.2023

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

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

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

3). *Odpírá-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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá zkoumáním wellbeingu v prostředí základní školy. Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá wellbeingem, klíčovými kompetencemi pro celoživotní učení, oblasti podpory wellbeingu, klima třídy a školy, sociální skupinou a vztahy ve školní třídě. Praktická část se zabývá analýzou výsledků kvantitativního šetření provedeného pomocí dotazníkového šetření, které bylo provedeno na čtyřech základních školách v okolí Valašských Klobouk.

Klíčová slova: wellbeing, sociální klima, klima třídy, klima školy, sociální skupina, vztahy ve třídě

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with the investigation of well-being in the elementary school environment. The work is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part deals with well-being, key competences for lifelong learning, areas of well-being support, classroom and school climate, social group and relationships in the school classroom. The practical part deals with the analysis of the results of a quantitative survey conducted using a questionnaire survey which was conducted at four elementary schools in the vicinity of Valašské Klobouky.

Keywords: wellbeing, social climate, classroom climate, school climate, social group, relationships in the classroom

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

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD | 9 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 10 |
| 1 WELL-BEING | 11 |
| 1.1 KLÍČOVÉ KOMPETENCE PRO CELOŽIVOTNÍ UČENÍ | 15 |
| 1.2 PRINCIPY SYSTÉMOVÉ PODPORY WELLBEINGU | 17 |
| 1.3 OBLASTI PODPORY WELLBEINGU | 19 |
| 1.3.1 Kultura a prostředí..... | 20 |
| 1.3.2 Učení | 23 |
| 1.3.3 Partnerství a spolupráce | 26 |
| 2 KLIMA TŘÍDY A ŠKOLY | 30 |
| 2.1 SOCIÁLNÍ KLIMA | 31 |
| 2.2 KLIMA TŘÍDY | 33 |
| 2.3 KLIMA ŠKOLY..... | 37 |
| 3 VZTAHY VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ | 39 |
| 3.1 SOCIÁLNÍ SKUPINA | 39 |
| 3.2 VZTAHY VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ..... | 41 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 44 |
| 4 METODOLOGIE VÝZKUMU | 45 |
| 4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM | 49 |
| 4.2 CÍLE VÝZKUMU | 49 |
| 4.3 VÝZKUMNÁ OTÁZKA | 50 |
| 4.4.1 Dotazník | 50 |
| 4.4.2 Vyhodnocení dotazníku | 51 |
| 4.5 VÝZKUMNÁ METODA | 53 |
| 4.6 METODA ANALÝZY DAT | 53 |
| 5 VÝSLEDKY A INTERPRETACE DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ | 55 |
| 6 SHRUTÍ A DISKUZE | 59 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 60 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ | 63 |
| SEZNAM TABULEK | 64 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 65 |

ÚVOD

Pojem wellbeing se stále více dostává do popředí zájmu. Jedná se celkovou duševní pohodu, která je nesmírně důležitá v osobním, ale i pracovním životě. Obzvláště důležitá je i z pohledu pedagogiky. Aby žáci dosahovali co nejlepších výsledků, měli by se cítit dobře jak psychicky, tak i fyzicky. Oblast wellbeingu je zásadní ve vztahu k tomu, jak se žákům ve škole daří, a do určité míry ovlivňuje také výsledky, kterých žáci dosahují. Pokud chceme žáky podpořit v dosahování lepších výsledků, musíme se zaměřit na jejich wellbeing. Wellbeing ve vzdělávání se netýká jen žáků. Týká se také pedagogů, vychovatelů i rodičů. Jejich chování ovlivňuje i chování dětí. Pokud je pedagog spokojený a chodí do práce s radostí, bude pro něj snazší děti podporovat v dosahování lepších výsledků. Kromě působení pedagoga má na wellbeing žáků vliv i prostředí a vztahy mezi spolužáky.

Nejvíce jsem se inspirovala a čerpala z přílohy Učitelského měsíčníku 2/2022 nazvanou Wellbeing ve škole. Pojem wellbeing u nás není moc rozšířený a publikací je taky málo. Tato publikace, snad jako jedna z mála u nás, pojednává o tématu wellbeingu ve škole. Zabývá se nejen wellbeingem žáků, ale i pedagogů, a uvádí tipy, jak wellbeing ve škole zlepšovat.

V úvodu se podíváme na definice pojmu wellbeing z různých pohledů, jelikož neexistuje jednotná definice tohoto pojmu. Okrajově se podíváme na Maslowovu pyramidu potřeb, která má s wellbeingem hodně společného. V další části si uvedeme hlavní klíčové kompetence pro celoživotní učení. Dále zjistíme, jaké jsou principy systémové podpory wellbeingu, a taky si uvedeme tři oblasti podpory wellbeingu. U nich najdeme praktické příklady do praxe, jak wellbeing začlenit do našich škol.

V druhé části mé práce se zaměříme na klima třídy a školy. Jako první se podíváme na základní pojmy jako jsou sociální klima, sociální atmosféra a sociální prostředí. Dále se seznámíme se základními pojmy v oblasti klima třídy, podíváme se na přehled aspektů třídního klimatu a zaměříme se na některé důležité složky třídního klimatu jako jsou: komunikace ve třídě, hodnocení a prostředí třídy. V poslední části této oblasti se zaměříme na klima školy, kde si uvedeme typy klimatu školy a 8 aspektů indexu školního klimatu.

Poslední bod teoretické části bude patřit vztahům ve školní třídě. Zaměříme se na sociální skupinu, její základní znaky a základní dělení. Okrajově se podíváme na vztahy ve školní třídě.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 WELL-BEING

Pojem well-being u nás není velmi známý, avšak v zahraničí již bylo provedeno několik výzkumů na toto téma. V literatuře nenajdeme jednotnou definici, tak si v úvodu uvedeme několik definicí pojmu wellbeing. Tento pojem v českém jazyku nemá jasný překlad. Volně by se dal přeložit jako „blahobyt“ nebo „osobní pohoda“.

Pojmem wellbeing se zabývá americký profesor psychologie Martin Seligman, který pojem wellbeing chápe jako duševní pohodu a zabývá se teorií duševní pohody. Uvádí, že „duševní pohoda obsahuje několik prvků, které se na ní spolupodílejí. Každý z prvků duševní pohody musí sám splňovat tři podmínky, aby mohl být mezi tyto prvky zařazen:

1. Významně přispívá k duševní pohodě.
2. Mnoho lidí o tuto věc usiluje pro ni samotnou (je sama o sobě hodnotným cílem lidského snažení).
3. Je definovaný a měří se nezávisle na ostatních prvcích.

Teorie duševní pohody má pět prvků a každý z nich tyto podmínky splňuje. Těmito pěti prvky jsou: pozitivní emoce, zaujetí činností, pozitivní vztahy, smysluplnost a úspěšný výkon. Pro jejich snadné zapamatování poslouží akronym PERMA složený z počátečních písmen anglických názvů (Positive Emotion, Engagement, Positive Relations, Meaning, Accomplishment). (Seligman, 2014)

Z pohledu psychologie je osobní pohoda definována „jako dlouhodobý či přetrvávající emoční stav, ve kterém je reflektována celková spokojenost člověka s vlastním životem. V nejširším smyslu je osobní pohoda tvořena dvěma složkami, kognitivní a emoční. Kognitivní složka představuje vědomé hodnocení vlastního života, emoční složka je souhrnem nálad, emocí a afektů, neboť lidé prožívají určitou míru spokojenosti, aniž by o ní často či vědomě přemýšleli. Za emoční komponenty jsou považovány dlouhodobé pozitivní a negativní emoční stavy a štěstí.

Hlavními emočními komponentami osobní pohody jsou dlouhodobě prožívané emoce, jejich frekvence a intenzita. Pozitivní emoční stav je souhrnem specifických afektů, emocí a nálad. Osobní pohoda je dána vysokou mírou pozitivních emocí a nízkou mírou negativních emocí.

Další emoční komponentou osobní pohody je štěstí. Pojem štěstí vyjadřuje hodnocení prožitkové stránky vlastního života. Je definováno jako převaha pozitivních emocí nad negativními, velmi jednoduše řečeno jako stav protikladný depresi.

Hlavní kognitivní komponentou osobní pohody je životní spokojenost – vědomé, globální hodnocení vlastního života jako celku.

Globální životní spokojenost má úzkou souvislost s další kognitivní složkou osobní pohody, spokojeností v subjektivně významných oblastech života. Těmi jsou obvykle rodina, přátelé, pracovní prostředí, sociální postavení a ekonomický status. Poslední kognitivní komponentou osobní pohody je sebehodnocení.“ (Blatný, 2010)

Projekt Partnerství pro vzdělávání 2030+ definuje wellbeing jako „stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život.

- Fyzická oblast souvisí s fyzickým zdravím a bezpečím a je ovlivněný fyzickou aktivitou, zdravým stravováním, spánkovým režimem a uvědomělou volbou zdravého životního stylu a prostředí.
- Kognitivní oblast souvisí se schopnostmi kritického myšlení, řešení problémů a kreativity. Odráží se ve způsobu zpracování informací, vytváření úsudků a také v motivaci a vytrvalosti k úspěšnému dosahování stanovených cílů.
- Emocionální oblast souvisí s kladným vnímáním sebe sama, rozpoznáváním emocí a seberegulací. Odráží se ve schopnosti důvěry v sebe 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. (Wellbeing – Definice, 2021)

Tato definice by se dala přirovnat k Maslowově pyramidě potřeb. Tento americký psycholog „se zabýval potřebami zdravých lidí. Základní potřeby uspořádal do hierarchizované struktury, která vychází od nižších, převážně pudových potřeb zaměřených na zajištění biologické existence přes obecněji vymezenou potřebu bezpečí (bezpečného, uspořádaného a predikovatelného světa) k vyšší potřebě lásky a sounáležitosti někam patřit a být zde akceptován a milován, překonat pocit odcizení a osamělosti) a k potřebě ocenění a respektu (diferencuje potřebu získat úctu druhých od sebeúcty vyplývající z vědomí vlastní zdatnosti a zvládnání životních nároků). Na dalším stupni je potřeba seberealizace (tj. naplnění vlastního života), již nemusí dosáhnout každý člověk a která je podmíněná uspokojením níže

postavených potřeb. Vrchol hierarchie představuje potřeba sebepřesahu spojeného s existenciálním prožitkem sebe sama jako součásti většího celku (lidstva, světa, vesmíru atd.).

Aby se člověk mohl zaměřit na rozvoj své osobnosti, musí dosáhnout úrovně, která by to dovolovala. To znamená, že musí splňovat určité podmínky, aby byl vůbec schopen o něco takového usilovat.“ (Vágnerová, 2016)



Obrázek 1 Hierarchie motivační struktury podle A. Maslowa.

Well-being žáků se zaměřuje na tzv. osobní pohodu žáků. Pojem osobní pohody v sobě zahrnuje mnohé oblasti. V rámci vzdělávání se jedná o přístup k žákům, které už není zaměřený pouze na akademický výkon a studijní výsledky, ale na celkové rozpoložení žáka, který v sobě zahrnuje také osobní pocit psychické spokojenosti i celkové spokojenosti s vlastním životem. Jedná se tak o přístup ve vzdělávání, který se rovnoměrně soustředí na rozvoj nejen kognitivních schopností žáků, ale současně také na schopnosti emoční a sociální. To je důležité zejména proto, že žáci pociťující vyšší míru osobní pohody se obvykle vyznačují vyšším sebevědomím, vyšší osobní spokojeností s navštěvovanou školou i se životem, vyšší motivovaností, ale také kvalitnějším vztahem s jinými lidmi.

Osobní pohoda žáků vychází z dobrého školního prostředí a mnohdy již ze samotných vztahů, které panují mezi učitelem a žákem. Stejně jako mají dobré vztahy učitele a žáků vliv na žákovskou motivaci k učení, mají vliv také na osobní pohodu žáků. Tato osobní

pohoda souvisí nepochybně také se socioekonomickým postavením rodiny. Žáci z rodin s nižším socioekonomickým statusem bývají např. ve větší míře zastoupeni v nevýběrových třídách, což může subjektivní pocit osobní pohody žáka narušit. (Sekundární analýza PISA 2018, 2021)

Blatný uvádí, že pojem „osobní pohoda je poměrně jednoduše definována jako dlouhodobý či přetrvávající emoční stav, ve kterém je reflektována celková spokojenost člověka s vlastním životem. Osobní pohoda je tvořena dvěma složkami, kognitivní a emoční.

- Kognitivní složka představuje vědomé hodnocení vlastního života.
- Emoční složka je souhrnem nálad, emocí a afektů, neboť lidé prožívají určitou míru spokojenosti, aniž by o ní často či vědomě přemýšleli. (Blatný, 2010)

Wellbeing se nejčastěji vztahuje na situaci, kdy se člověk cítí dobře, v bezpečí a jsou naplňovány jeho potřeby. Pro pedagoga je zásadní vědět, že tyto faktory silně ovlivňují vzdělávací potenciál jakékoli činnosti. Děti mají přirozeně touhu poznávat a komunikovat s ostatními, a aby ji mohly využít, potřebují se učit v bezpečném prostředí, mít zajištěnou stravu, případnou zdravotní péči apod. Proto je stěžejní, aby se pedagogové starali o pěstování důvěryhodných vztahů, předvídatelného prostředí a respektu k potřebám dětí. Díky prostředí, kde se děti cítí vyrovnané, dokážou lépe zvládat každodenní stres a výzvy a mají lepší schopnost vytrvat, když se setkají s neznámými a náročnými situacemi. Teprve pak se mohou skutečně efektivně učit něčemu novému. (Wellbeing ve škole, 2022)

Pojem well-being najdeme i v publikaci Strategie vzdělávací politiky, kde se autoři zabývají zapojením tohoto pojmu do praxe. Uvádí se zde, že „se ukazuje, že ve srovnání s mezinárodním průměrem čeští žáci nemají ke škole dobrý vztah a ze všech zemí OECD do ní chodí nejméně rádi. Nechut' docházet do školy se zvětšuje na konci prvního stupně a je vyšší u chlapců. S tím souvisí i problematika rizikového chování. Mezi nejčastěji řešené problémy patří špatné vztahy mezi spolužáky, přestupky vůči školnímu řádu, šikana a kyberšikana. Chybí důraz na oblast psychohygieny, kde téměř neexistují programy prevence deprese, úzkosti, škodlivého stresu a sebevraždy. Žáci nemají dostatek informací v oblasti duševního zdraví a nemalé procento jich pociťuje úzkosti spojené se školou. Pro řešení tohoto problému je potřeba rozvíjet funkční sociální chování u žáků, což se ve vzdělávacím systému děje dosud jen v omezené míře. Současně je třeba vytvořit podmínky ve školách i neformálním vzdělávání k rozvoji funkčního sociálního chování žáků.“

Well-being je důležitý nejen z pohledu žáků, ale i samotných učitelů. Když se pedagog necítí v celkové pohodě, je pro něj těžké vychovávat tomu samému i žáky. Dokument Strategie vzdělávací politiky uvádí, že „práce učitele patří mezi profese s vysokou mírou psychické zátěže. Aby učitelé neztráceli vnitřní motivaci k pedagogické práci, uměli se účinně bránit nepatřičným tlakům a nepodléhali syndromu vyhoření, bude do systému profesní podpory na úrovni školy nebo alespoň území systematicky zařazována podpora zvládnutí zátěže, jejíž součástí bude práce školních psychologů, vzdělávací aktivity rozvíjející dovednosti zvládnutí konfliktních a stresových situací, self-management a time-management, možnost využít služeb kouče či supervize a možnost poskytovat dostatečné volno na rekondici a další sebevzdělávání. Při dotváření poradenského systému se bude do činností promítat i potřeba psychologické podpory učitelů.“ (Strategie vzdělávací politiky, 2020)

Studie PISA „zjistila, že jednou z hlavních hrozeb pro pocit sounáležitosti studentů ve škole je jejich vnímání negativních vztahů se svými učiteli. Šťastnější studenti měli tendenci uvádět pozitivní vztahy se svými učiteli. Studenti ve „šťastné“ škole (školy, kde je životní spokojenost studentů nad průměrem v zemi) vykazovaly mnohem větší podporu svých učitelů, než měli studenti v „nešťastných“ školách.

Teenageři hledají silné sociální vazby a oceňují přijetí, péči a podporu ostatních. Dospívající, kteří mají pocit, že jsou součástí školní komunity, s větší pravděpodobností povedou lepší akademické výsledky a budou více motivováni ve škole.

Většině učitelů samozřejmě záleží na tom, aby měli se svými studenty pozitivní vztahy; ale někteří učitelé mohou být nedostatečně připraveni vypořádat se s náročnými studenty a prostředím ve třídě. Větší zaměření na třídu a řízení vztahů v profesním rozvoji může učitelům poskytnout lepší prostředky, jak se spojit se svými studenty. Učitelé by také měli být lépe podporováni, aby spolupracovali a vyměňovali si informace o potížích, charakteru a silných stránkách studentů se svými kolegy.“ (volný překlad autorky z PISA 2015, 2017)

1.1 Klíčové kompetence pro celoživotní učení

Srb a jeho pracovní skupina se „zaměřili na definici wellbeingu ve vzdělávání. Při formulaci definice vycházeli z respektovaných institucí a strategií rozvoje wellbeingu v inspirativních vzdělávacích systémech. Wellbeing považují za multidimenzionální konstrukt. Definice wellbeingu ve vzdělávání zohledňuje jak vytváření podmínek pro wellbeing ve školním prostředí, tak rozvoj dovedností pro wellbeing (vlastní i druhých), které by si žáci měli odnášet do svého budoucího života. Definice je tak v souladu s pojetím klíčových

kompetencí pro celoživotní učení přijatých v roce 2018 Radou Evropské unie, konkrétně pak definicí kompetence personální, sociální a k učení. (Srb, Felcmanová a Pýchová, 2021)

Personální a sociální kompetence a kompetence k učení představují schopnost uvažovat o sobě, účinně nakládat s časem a informacemi, konstruktivně spolupracovat s ostatními, zachovávat si odolnost a řídit vlastní vzdělávání a kariéru. Zahrnuje to schopnost vyrovnávat se s nejistotou a složitými situacemi, naučit se učit, rozvíjet svou fyzickou a emocionální pohodu, udržovat si tělesné a duševní zdraví, umět vést do budoucna orientovaný život s vědomím významu zdraví, být empatický a zvládat konflikty v inkluzivním a podpůrném prostředí.

Mají-li být mezilidské vztahy a zapojení do společnosti úspěšné, je třeba chápat normy chování a pravidla komunikace, které jsou v různých společnostech a prostředích obecně uznávány. Personální a sociální kompetence a kompetence k učení vyžadují znalost zdravé mysli, těla a životního stylu. To zahrnuje znalost svých preferovaných strategií, při učení, vlastních potřeb, pokud jde o rozvoj kompetencí, a různých způsobů rozvoje kompetencí, jakož i hledání příležitostí v oblasti vzdělávání, odborné přípravy a kariéry a dostupného vedení či podpory.

K dovednostem patří schopnost rozpoznat vlastní schopnosti, soustředit se, zvládat složité situace, kriticky uvažovat a přijímat rozhodnutí. To zahrnuje schopnost učit se a pracovat jak s ostatními, tak i samostatně, organizovat své učení a vytrvat v něm, hodnotit jej a sdílet, hledat v případě potřeby podporu a efektivně řídit svou kariéru a společenské interakce. Jedinci by měli být odolní a schopni zvládat nejistotu a stres. Měli by být schopni konstruktivně komunikovat v různých prostředích, spolupracovat v týmech a vyjednávat. To zahrnuje schopnost projevat toleranci, vyjadřovat a chápat různá hlediska, navozovat důvěru a cítit empatii.

Základem těchto kompetencí je kladný postoj k vlastní osobní, sociální a fyzické pohodě a celoživotnímu učení. Jsou založeny na postoji spočívajícím ve spolupráci, asertivitě a integritě. Patří sem i respektování rozmanitosti ostatních a jejich potřeb a ochota překonávat předsudky a dělat kompromisy. Jedinci by měli být schopni identifikovat a stanovovat cíle, motivovat sebe sama a rozvíjet svou odolnost a sebevědomí, aby se mohli věnovat celoživotnímu učení a být v něm úspěšní. Konstruktivní postoj k řešení problémů podporuje proces učení a schopnost jedince překonávat překážky a vyrovnávat se se změnami. To mimo jiné znamená vůli uplatnit dosavadní zkušenosti získané v procesu učení i v životě a

hledat příležitosti k učení a rozvoji v různých životních situacích. (Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení, 2018)

1.2 Principy systémové podpory wellbeingu

„Aby podpora wellbeingu byla skutečně efektivní a měla plošný dopad, je žádoucí, aby v co největší míře naplňovala následující principy:

1. Systémový přístup k podpoře wellbeingu ve vzdělávání

Wellbeing ve vzdělávání je třeba podporovat systémově a synergicky od centrální úrovně (ministerstev, ČŠI, NPI, krajů, zřizovatelů) po jednotlivé školy. Osvědčuje se, když je v podpoře wellbeingu žáků i pracovník škol uplatňován celoškolský přístup zahrnující uzpůsobení fyzického a sociálního prostředí a virtuálního učebního prostředí jejich potřebám a současně také cílený rozvoj dovedností podporujících vlastní wellbeing a odolnost vůči zátěži. Opatření na úrovni školy je vhodné diferencovat do tří úrovní:

a/ opatření určená všem žákům a pracovníkům školy,

b/ opatření určená žákům a pracovníkům školy vyžadující zvýšenou podporu v rámci školy,

c/ opatření určená žákům a pracovníkům školy vyžadující zapojení externích partnerů (poskytovatelů psychosociálních a dalších služeb).

2. Respekt k jednotlivci

Opatření využívaná ve školách by měla odpovídat individuálním potřebám jednotlivců a míře podpory, kterou trvale nebo dočasně potřebují. Při volbě a realizaci konkrétních opatření ve prospěch žáků a pracovníků školy by měl být brán zřetel na jejich přání a preference. Žáci i pracovníci škol by měli být cíleně podporováni ve svém osobnostním růstu a rozvoji dovedností důležitých pro zlepšování vlastního wellbeingu a odolnosti vůči zátěži.

3. Aktivní zapojení

Do strategického plánování podpory wellbeingu ve vzdělávání na centrální, resp. krajské a regionální úrovni je třeba zapojovat zástupce škol a dalších aktérů ve vzdělávání. Do plánování, realizace a vyhodnocování opatření podporujících wellbeing na úrovni školy by měli být aktivně zapojováni žáci a pracovníci školy.

Participace a smysluplné zapojení žáků a rodičů ve výuce i ostatních činnostech školy by měly být přirozenou součástí života školy.

4. Očekávání úspěchu

Celoškolní přístup k podpoře wellbeingu by měl vycházet z očekávání vzdělávacích úspěchů a dosažení optimálního wellbeingu u všech žáků, tedy i u žáků se zvýšenou potřebou podpory. Ve školách by měly být uplatňovány metody a postupy výuky podporující motivaci k učení a dosahování vzdělávacího maxima všech žáků. Chyba by měla být pracovníky školy i žáky brána jako příležitost k učení. V celoškolním přístupu by také měla převažovat pozitivní podpora a nácvik očekávaného chování nad tresty a restrikcemi uplatňovanými v reakci na nevhodné chování žáků.

5. Partnerství a spolupráce

Ke všem pracovníkům, žákům i jejich rodičům by mělo být přistupováno s respektem a jejich lidská důstojnost by měla být zachovávána i v krizových situacích.

Ve školách by měla být cíleně přijímána opatření k podpoře pozitivního klimatu v pedagogickém sboru i žákovském kolektivu. Ve výuce a aktivitách určených pro žáky by měla být systematicky podporována spolupráce a aktivní zapojení všech žáků.

Do podpory wellbeingu na úrovni školy by měla být cíleně zahrnována také opatření posilující pocit sounáležitosti všech aktérů (pracovníků, žáků, rodičů žáků). Školy by také měly aktivně navazovat spolupráci se subjekty, které jim mohou v podpoře wellbeingu žáků a pracovníků pomoci.

6. Zajištění bezpečí

Ve školách by měla být cíleně přijímána opatření k zajištění fyzického a emocionálního bezpečí žáků i pracovníků. Celoškolní podpora wellbeingu by měla vycházet z trauma respektujícího přístupu.

7. Opatření založená na důkazech

Při podpoře wellbeingu ve vzdělávání by měla být uplatňována výzkumně ověřená opatření, která současně respektují místní specifika a potřeby. Při strategickém plánování na centrální, krajské, resp. regionální úrovni by mělo být reflektováno, že intervence, které jsou úspěšné v určitém kontextu, nemusejí být univerzálním řešením pro všechny školy. (Wellbeing ve škole, 2022)

1.3 Oblasti podpory wellbeingu

Na základě diskuse pracovní skupiny, analýzy strategických dokumentů inspirativních vzdělávacích systémů byly stanoveny následující oblasti opatření, které přispívají k podpoře wellbeingu ve školním prostředí:

Oblast Kultura a prostředí

- Vize, étos a kultura školy
- Klima třídy i školy jako celku
- Kvalita fyzického prostředí školy a jejího okolí
- Podpora zdravého životního stylu

Oblast učení:

- Výuka a podpora učení žáků
- Hodnocení
- Rozvoj dovedností pro wellbeing
- Očekávání úspěchu od každého žáka
- Personalizace výukových aktivit vyvolávající zájem žáků

Oblast Partnerství a spolupráce

- Respektující vztahy
- Vzájemná spolupráce a sdílení uvnitř a vně školy
- Participace a zapojení všech členů školní komunity
- Podpora wellbeingu pracovníků školy (Oblasti podpory wellbeingu – Tabulka, 2021)

V roce 2021 vydala Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s., (skav.cz) v rámci projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+ dokument Oblasti podpory wellbeingu, kde blíže uvedla příklady opatření těchto bodů a popsala, jak má vypadat dobrá praxe školy v dané oblasti. Tyto popisy dostaly pracovní název Ukazatele dobré praxe.

Každá z oblastí je rozdělena na dvě části: na Základní úroveň určená všem a Úroveň určená žákům s potřebou zvýšené/intenzivní podpory, kde jsou ve dvou sloupcích uvedeny Ukazatele dobré praxe a Příklady opatření. Nyní si uvedeme jenom některé z nich.

1.3.1 Kultura a prostředí

V části Základní úroveň určená všem nalezneme tyto příklady:

Tabulka 1 Kultura a prostředí – Základní úroveň určená všem

| Ukazatele dobré praxe | Příklady opatření |
|--|---|
| Wellbeing žáků a pracovníků školy je klíčovým prvkem vize/étosu školy. | <p>Vzdělávání (jiné formy profesního rozvoje) seznamující s významem wellbeingu pro kvalitu poskytovaného vzdělávání a vzdělávací výsledky žáků a s možnostmi podpory wellbeingu všech aktérů vzdělávání (s využitím zážitkových a kooperativních metod)</p> <p>Participativní tvorba vize školy se zapojením pracovníků školy, žáků a rodičů žáků zahrnující oblast wellbeingu a průběžná společná reflexe jejího naplňování</p> <p>Seznámení všech účastníků (pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci, žáci, rodiče žáků) s možnostmi zapojení do dialogu o vizi školy a způsobech jejího naplňování</p> |
| Vedení školy aktivně podporuje wellbeing všech členů školní komunity. | <p>Zavedení komplexního přístupu k podpoře wellbeingu ve školách (např. program Světové zdravotnické organizace Škola podporující zdraví)</p> <p>Zajištění služeb školního psychologa a speciálního pedagoga</p> <p>Zavedení školní sociální práce (např. prostřednictvím sociálního pedagoga, školního asistenta nebo ve spolupráci s externím poskytovatelem sociálních služeb pro mládež nebo rodiny s dětmi)</p> <p>Realizace ověřených programů nespecifické a všeobecné primární prevence zaměřené na klima a vzájemné vztahy</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>Prizývání žáků a jejich rodičů k plánování a vyhodnocování akcí organizovaných školou</p> |
| <p>Škola s rodiči žáků průběžně komunikuje o vztahu mezi wellbeingem a vzdělávacími výsledky a o konkrétních možnostech podpory wellbeingu dětí a mladých lidí.</p> | <p>Akce pro rodiče žáků zprostředkující informace o významu wellbeingu pro děti i dospělé (s využitím zážitkových metod)</p> |
| <p>Všichni pracovníci školy rozumí vztahu mezi vzdělávacími výsledky a wellbeingem žáků.</p> | <p>Vzdělávání a další formy profesního rozvoje pedagogických pracovníků zaměřené na porozumění významu wellbeingu pro učení</p> |
| <p>Ve škole je uplatňován pozitivní přístup k očekávanému chování žáků. Problémy v chování žáků jsou řešeny s odpovídající pozorností, respektem a důsledností.</p> | <p>Zavedení systému Pozitivní podpory chování PBIS (Positive Behavior Intervention and Support)</p> <p>Zavedení pravidelných třídnických hodin zaměřených na podporu pozitivního klima tříd a rozvoj socio-emočních dovedností s využitím osvědčených, výzkumně ověřených metodik a programů</p> |
| <p>Wellbeing pracovníků je ve škole považován za stejně důležitý jako wellbeing žáků. Škola disponuje opatřeními k podpoře wellbeingu svých pracovníků.</p> | <p>Zřízení vhodně vybavených prostor pro odpočinek a relaxaci pracovníků školy</p> |
| <p>Ve vnitřních prostorech jsou vystaveny výsledky práce žáků odrážející jejich talenty, individuální a společenské úspěchy.</p> | <p>Výzdoba tříd nebo jiných prostor školy prezentuje výsledky činnosti všech žáků (nikoliv pouze vybraných)</p> |
| <p>Venkovní a vnitřní prostory školy usnadňují sociální interakci mezi žáky, pohybové aktivity a relaxaci.</p> | <p>Vybavení tříd antistresovými pomůckami podporujícími nerušivý pohyb žáků s pravidly jejich využívání (mačkáací míčky a další pomůcky</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>do ruky, gumy na nohy židlí nebo do lavice, inteligentní plastelína aj.)</p> <p>Systematické zařazování krátkých pohybových přestávek a dechových cvičení ve výuce v pravidelném čase (např. na začátku každé druhé vyučovací hodiny)</p> <p>Zřízení relaxačního koutku ve třídě vybavené pomůckami pro zlidnění a relaxaci (sedací pytel, žíněnka, antistresové pomůcky do ruky apod.), zavedení pravidel jeho využívání žáky</p> <p>Vylepení plakátů představujících různé způsoby seberegulace a relaxace</p> <p>Vytvoření vhodných prostor pro spontánní pohyb a volnou hru žáků uvnitř školy (herní koutky apod.)</p> <p>Zapojení žáků do péče o rostliny v budově školy a o zeleň v okolí školy</p> <p>Vytvoření vhodných prostor pro spontánní pohyb a volnou hru žáků na pozemcích školy (hřiště, dvůr, zahrada)</p> <p>Realizace výuky v bezpečném přírodním prostředí v blízkosti školy</p> |
| <p>Škola podporuje zdravé stravování a pravidelný pitný režim. K odměňování žáků a na školních akcích nejsou využívány nezdravé pochutiny.</p> | <p>Zajištění nabídky jídel a nápojů ve školní jídelně a na dalších místech ve škole, kde si je žáci a pracovníci mohou zakoupit, v souladu s tím, co se žáci o zdravém stravování učí</p> <p>Zajištění snadného přístupu k pitné vodě a cílená podpora pitného režimu žáků</p> <p>Při akcích (např. oslavy), kdy je zajišťováno občerstvení, jsou pro žáky preferovány zdravé pochutiny</p> |

| | |
|--|---|
| Škola využívá jednotnou digitální platformu na podporu personalizované výuky, komunikace a spolupráce. | Využívání platformy (ekosystému) pro jednotnou komunikaci a spolupráci umožňující jednotné zpracování všech existujících digitálních dat. |
|--|---|

V části Úroveň určená žákům s potřebou zvýšené/intenzivní podpory nalezneme tyto příklady:

Tabulka 2 Kultura a prostředí – Úroveň určená žákům s potřebou zvýšené/intenzivní podpory

| Ukazatele dobré praxe | Příklady opatření |
|--|--|
| Pracovníci školy aktivně vyhledávají žáky, jejichž školní úspěšnost a wellbeing jsou ohrožené, a zajišťují jim cílenou podporu. Vedení školy věnuje pozornost identifikaci ohrožení v oblasti wellbeingu u pracovníků školy. | Zavedení celoškolského systému včasného zachytu ohrožených žáků s využitím jednotných hodnotících kritérií a pravidelné seznamování pracovníků školy s projevy ohrožení dítěte |
| Vedení školy systematicky podporuje další vzdělávání pracovníků v identifikaci ohrožení žáků s cílem včasného zachytu a zahájení řešení jejich obtíží. | Zavedení monitoringu wellbeingu pracovníků školy s cílem identifikovat pracovníky, jejichž wellbeing je ohrožen (např. z důvodu přetížení nebo osobní krize) a potřebují podporu Realizace programů specifické selektivní prevence v případě výskytu šikany |

1.3.2 Učení

V části Základní úroveň určená všem nalezneme tyto příklady:

Tabulka 3 Učení – Základní úroveň určená všem

| Ukazatele dobré praxe | Příklady opatření |
|-----------------------|-------------------|
| | |

| | |
|--|--|
| <p>Ve výuce jsou využívány metody a postupy, které podporují kooperaci mezi žáky, vrstevnické hodnocení, sebehodnocení a pocit úspěchu.</p> | <p>Systematické využívání metod kooperativního učení</p> <p>Systematické využívání metod a postupů vrstevnického hodnocení a sebehodnocení odpovídajícího vývojové úrovni žáků.</p> <p>Vedení žáků k vzájemné pozitivní zpětné vazbě k chování</p> |
| <p>Učitelé využívají příležitosti k začlenění tématu wellbeingu ve všech vyučovacích předmětech.</p> | <p>Systematické začleňování tématu wellbeingu do výuky většiny předmětů (zejm. prvouka, přírodověda, výchova ke zdraví, občanská nauka, základy společenských věd apod.)</p> <p>Využívání metod aktivního učení a zážitku při zprostředkování tématu wellbeingu (zdravého životního stylu)</p> <p>Systematická podpora rozvoje schopností a dovedností pro digitální wellbeing (zejm. digitální gramotnost, péče o zdraví a bezpečí, informační a mediální gramotnost)</p> |
| <p>Ve škole jsou cíleně rozvíjeny sociální a emoční dovednosti všech žáků. Při rozvoji sociálních a emočních dovedností žáků jsou využívány výzkumně ověřené programy.</p> | <p>Systematické začleňování průřezového tématu osobnostně-sociální výchova do většiny předmětů</p> <p>Zavedení pravidelných třídnických hodin, ve kterých jsou cíleně zařazovány aktivity zaměřené na rozvoj socio-emočních dovedností</p> <p>Zavedení pravidelných ranních/komunitních kruhů, ve kterých jsou cíleně zařazovány aktivity zaměřené na rozvoj socio-emočních dovedností</p> <p>Využívání adaptačních programů zaměřených na budování respektujících vztahů a spolupráce u kolektivů, ve kterých se změnila skladba žáků</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>Využívání ověřených programů sociálně-emočního učení</p> <p>Hodnotové vzdělávání</p> <p>Vzdělávání v technikách Všímavosti (Mindfulness)</p> |
| <p>Podpora wellbeingu zahrnuje rozvoj povědomí žáků o tématu duševního zdraví a obtíží s ním spojených včetně povědomí o tom, na koho se mohou v případě potřeby obracet.</p> | <p>Realizace osvětových akcí zaměřených na duševní zdraví a destigmatizaci duševních onemocnění (např. Den duševního zdraví)</p> <p>Nácvik vhodných technik podporujících seberegulaci a rozvoj copingových strategií (např. formou tematického projektu nebo v rámci třídnických hodin)</p> <p>Realizace pravidelných šetření zaměřených na vyhledávání žáků ohrožených rozvojem obtíží v oblasti duševního zdraví</p> |

V části Úroveň určená žákům s potřebou zvýšené/intenzivní podpory nalezneme tyto příklady:

Tabulka 4 Učení – Úroveň určená žákům s potřebou zvýšené/intenzivní podpory

| Ukazatele dobré praxe | Příklady opatření |
|---|---|
| <p>Učitelé diferencují a individualizují metody výuky a hodnocení učebního pokroku pro žáky ohrožené školním neúspěchem a se speciálními vzdělávacími potřebami způsobem, který jim umožňuje zažívat pocit úspěchu.</p> | <p>Využívání metod a hodnocení výuky v souladu s individuálními potřebami žáků a doporučením odborných pracovišť (školských poradenských zařízení, středisek výchovné péče apod.)</p> <p>Cílené vytváření příležitostí pro zažívání úspěchu u žáků s potřebou podpory</p> |
| <p>Škola zajišťuje poskytování specifické podpory pro žáky s potřebou zvýšené/intenzivní podpory.</p> | <p>Realizace pedagogické diagnostiky za účelem včasného zachytu žáků ohrožených školním neúspěchem</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Zajištění speciálně pedagogické péče umožňující individuální i skupinovou podporu zaměřenou na rozvoj oslabených schopností a dovedností žáků se zvýšenou/intenzivní potřebou podpory</p> <p>Zajištění pedagogické intervence na základě identifikovaného ohrožení školní úspěšnosti žáka vyplývajícího z výsledků pedagogické diagnostiky</p> <p>Využívání specifických programů pro rozvoj socio-emočních dovedností u žáků s jejich deficity</p> <p>Využívání funkční analýzy chování u žáků s potřebou intenzivní podpory v oblasti chování</p> |
|--|--|

1.3.3 Partnerství a spolupráce

V části Základní úroveň určená všem žákům a pracovníkům školy nalezneme tyto příklady:

Tabulka 5 Partnerství a spolupráce – Základní úroveň určená všem

| Ukazatele dobré praxe | Příklady opatření |
|---|--|
| Pracovníci školy vedou žáky osobním příkladem otevřenosti, respektu a naslouchání v interakci mezi sebou, s žáky a jejich rodiči. | Zavedení celoškolních očekávání v chování a jednotná podpora jejich naplňování (ze stran žáků i pracovníků školy) |
| Vztahy a partnerství jsou ve škole podporovány prostřednictvím širokého spektra dohodnutých formálních a neformálních prostředků. | <p>Zřízení žákovského parlamentu nebo rady s možností ovlivňovat pojetí výuky a dění ve škole a průběžná podpora jejich fungování</p> <p>Pravidelná setkání vedení školy se zástupci žáků za účelem získání zpětné vazby a podnětů k rozvoji školy</p> <p>Cílené vytváření příležitostí pro neformální setkávání učitelů s žáky o přestávkách, ve školní</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>jídelně (nabídka společné aktivity, společné stolování apod.)</p> <p>Zavedení ranních pozdravů pracovníků školy s jednotlivými žáky (s možností volby formy pozdravu z nabídky)</p> <p>Podpora neformální komunikace a spolupráce mezi žáky navzájem a mezi žáky a učiteli v on-line prostředí</p> <p>Zavedení mentorských a buddy programů pro žáky (starší žák nebo vrstevník podporuje jiného žáka nebo žáky)</p> <p>Organizace pravidelných celoškolních setkání</p> <p>Organizace akcí umožňujících společný zážitek a neformální komunikaci pracovníků školy, žáků a jejich rodičů (tvořivé aktivity, výlety, akce na zvelebení školní zahrady, oslavy dosažených úspěchů apod.)</p> <p>Tematicky zaměřené kavárny pro rodiče (setkání s pedagogy, přizvaným odborníkem na téma, které rodiče zajímá)</p> <p>Tripartitní schůzky učitele, žáka a rodičů</p> <p>Využívání odbornosti a zkušenosti rodičů ve výuce (představení profese, určité dovednosti apod.)</p> <p>Vydávání pravidelných newsletterů nebo školního časopisu</p> |
| <p>Škola navazuje kontakt s pedagogickými lídry a školami, které jsou nositeli dobré praxe a zapojuje se do jejího sdílení.</p> | <p>Zapojení učitelů do sítí spolupracujících učitelů a dalších forem kolegiální podpory a sdílení dobré praxe vně školy</p> |

| | |
|--|--|
| | Podpora setkávání pracovníků školy s pracovníky škol s inspirativní praxí (exkurze, tematická setkání apod.) |
|--|--|

V části Úroveň určená žákům/pracovníkům s potřebou zvýšené/intenzivní podpory se nachází tyto příklady:

Tabulka 6 Partnerství a spolupráce – Úroveň určená žákům/pracovníkům s potřebou zvýšené/intenzivní podpory

| Ukazatele dobré praxe | Příklady opatření |
|---|---|
| Ve škole je zaveden mentoring a kolegiální podpora, zkušenější učitelé poskytují podporu nově příchozím a začínajícím učitelům. | Zavedení pozice uvádějících pedagogických pracovníků s konkrétně vymezenou náplní činnosti a systémem ohodnocení Systematické využívání podpory nových pracovníků uvádějícími pracovníky (učiteli, asistenty pedagoga aj.) |
| Vedení školy systematicky podporuje spolupráci učitelů a asistentů pedagoga. | Vytvoření podmínek (časových, prostorových) pro pravidelná setkání učitelů a asistentů pedagoga za účelem plánování a vyhodnocování poskytované podpory žákovi/žákům s potřebou podpory Organizace pravidelných setkání učitelů a asistentů pedagoga školním poradenským pracovištěm zaměřených na podporu jejich spolupráce při poskytování podpůrných opatření žákům |
| Žákům s obtížemi v sociální interakci je poskytována specifická podpora spočívající v podpoře navazování přátelských vztahů s vrstevníky nebo s pracovníky školy. | Zavedení mentorských a buddy programů pro žáky (starší žák nebo vrstevník pod vedením dospělého podporuje jiného žáka nebo žáky se zvýšenou potřebou podpory) Poskytování podpory konkrétním dospělým žákovi o obtížemi v sociální interakci (zajištění pravidelného sociálního kontaktu s žákem – |

| | |
|--|--|
| | <p>povídání, společná hra, podpora zapojení do interakce s vrstevníky o přestávkách apod.)</p> <p>Poskytování podpory konkrétním dospělým žákovi s obtížemi v sociální interakci při komunikaci s dalšími pracovníky školy</p> |
| <p>Žáci mají v rámci školy přístup k individuální nebo skupinové podpoře zaměřené na podporu jejich osobního, sociálního, vzdělávacího a kariérového rozvoje a v situacích osobní krize.</p> | <p>Zřízení plně organizovaného školního poradenského pracoviště</p> <p>Zřízení pozice kariérového poradce</p> |

2 KLIMA TŘÍDY A ŠKOLY

Škola je něco v životě jednotlivce a společnosti tak vysoce důležitého, že je o ní řeč neustále. Takřka každodenně se o škole píše a mluví, byť v různých souvislostech, ve sdělovacích prostředcích, stejně jako v rodinách, kde vyrůstají děti. Jenže jsou tu značné rozdíly podle toho, o který z řady významů výrazu „škola“ se jedná: škola jako budova, jako životní etapa strávená v této budově, jako skupina žáků a jejich učitelů, jako umělecký či vědecký směr atd. Slovníky uvádějí až 14 významů výrazu „škola“ používaných v různých kontextech. (Průcha, 2017)

Průcha uvádí komplexní definici školy, kdy „škola je sociální instituce účelově vytvořená k realizaci svého základního úkolu – tj. k zajišťování řízené a systematické edukace. Tak jako jiné sociální instituce plní svá specifická poslání, škola má jako své poslání realizaci různých edukačních funkcí. Specifické edukační funkce školy jsou právě tím, co ji odlišuje od jiných sociálních institucí, v nichž též probíhá edukace (např. od rodiny, party, masových médií, církvi). Můžeme zde použít taxonomii těchto edukačních funkcí podle Huséna, Tuijnmana a Hallse (1992), jak je popsána v knize *Schooling in Modern European Society*:

- Škola je instituce přispívající k celkovému rozvoji jednotlivce. Poskytuje mu takové poznatky a speciální dovednosti, které by nemohl získat pouhou zkušeností ze svého prožívání mimo školu.
- Škola je ochranné zařízení, protože vede mládež k hodnotám a ideálům, které jsou ve společnosti zastíněny špatnými příklady dospělých. Škola tak vlastně garantuje mladým lidem příznivé prostředí do doby, než jsou schopni stát na vlastních nohách.
- Škola je formovatelem lidských bytostí. V každé zemi jak v současném období, tak v budoucím „europeizovaném“ či „internacionalizovaném“ vzdělávacím systému se škola nemůže zříkat svého úkolu formovat mladou generaci podle určitých norem a hodnot.
- Škola je nástroj sociální politiky. Společnost požaduje na škole, aby připravila mladé lidi na jejich fungování na trhu práce a také pro další vzdělávání nutné k výkonu profesí. Na druhé straně škola má za úkol potlačovat určité návyky, které jsou ve společnosti přítomny, ale z hlediska sociální politiky jsou nepřijatelné (např. návyky na drogy, kouření).

- Škola je instituce, která je zároveň součástí životního prostředí dětí. Protože děti tráví ve škole značnou část svého každodenního času, a to po dobu (ve většině zemí) 10-12 a více let, je škola místem, kde děti vyrůstají a vyvíjejí se. Z toho vyplývá její úkol být nejen profesionálně dokonalým zařízením pro edukaci, ale také místem, kde děti nacházejí příjemné prostředí k životu.“ (Průcha, 2017)

Jak je uvedeno výše, dítě tráví ve škole značnou část svého dne, proto je důležité, aby se ve škole dobře cítilo. Jeho pocity mimo jiné ovlivňuje prostředí školy, vybavení školní třídy, jeho vztahy mezi spolužáky, zjednodušeně je to klima třídy a klima školy. Toto jsou témata, kterými se budeme zabývat v další části práce.

Školní prostředí je místem nejen záměrného výchovného a vzdělávacího působení, ale také umožňuje žákovi funkcionální (nezáměrný) osobnostní rozvoj. Toto nezáměrné ovlivňování se děje prostřednictvím neformálních vrstevnických skupin (vznikajících ve formální školní třídě), v závislosti na sociálně psychologickém prostředí, sociálním klimatu, atmosféře a struktuře školy, třídy, ale také v závislosti na sociální roli a kompetencích učitele. (Šafránková, 2019)

2.1 Sociální klima

Sociální klima (školy, třídy, učitelského sboru, vychovatelů) je součástí sociálního prostředí, sociálně psychologických a pedagogických jevů ve škole, třídě atd.; zahrnuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních činností žáků, učitelů a dalších pracovníků školy a má dlouhodobý účinek na jejich pohodu a život. Sociální klima školy zahrnuje klima třídy, klima učitelského sboru, klima ostatních zaměstnanců. Součástí klimatu školy, třídy je také sociální atmosféra. (Šafránková, 2019)

Sociální klima školy je jev odrážející mimo jiné vztahy mezi členy sociální skupiny, atmosféru ve vyučovacích hodinách i mimo vyučovacích hodin, organizaci školy, existenci a jasnost vymezených školních pravidel, ochotu a snahu pomoci žákům. Socializační funkcí školy je postupná integrace žáků do existujícího společenského systému.

Školní prostředí kromě sociálních podmínek charakterizují materiální podmínky a dotváří i kvalita přírodního okolí školy. Škola je představitelem všech platných sociálních norem dané společnosti, její primární funkcí je výchovně-vzdělávací práce. Školní prostředí je souborem vnějších a vnitřních podmínek výrazně ovlivňujících všechny činitele výchovy. (Knotová, 2004)

Sociální klima, které učitel a žáci společně vytvářejí, se projevuje v mnoha rovinách: motivační, výkonové, emocionální, mravní, sociální apod. Klima ovlivňuje efektivitu žákova učení a učitelova vyučování, rozvoj jednotlivců, vývoj třídy jako celku. (Lašek, 2001)

Sociální atmosféra je na rozdíl od sociálního klimatu jevem krátkodobým a proměnlivým. Závisí na určité pedagogické a sociální situaci, mění se v závislosti na výuce, žácích, učiteli atd. Jiná atmosféra je před zkouškou, jiná před koncem výuky, jiná při zajímavém učivu, jiná při zábavě apod. (Šafránková, 2019)

Dalším klíčovým pojmem v oblasti sociálního klimata je sociální prostředí. „Za jeho konstituující složky se považují jednak interakce učitel – žáci, jednak interakce žák – žáci.

Předpokládá se, že toto prostředí mohou nejlépe posoudit jeho tvůrci, přímí aktéři, nikoli cizí, nezúčastnění pozorovatelé. Proto se dává přednost výpovědím učitelů a žáků o tom, jak oni sami vidí, prožívají a hodnotí sociální prostředí třídy či školy. Údaje se získávají nepřímými metodami, především dotazníky a posuzovacími škálami.“ (Lašek, 2001)

Vhodným způsobem, jak se dozvědět o třídě mnoho důležitých poznatků, je sociometrie. Zvláště kombinace vztahového sociometrického měření a sociometrického testu volby dá učiteli dokonalý přehled o vztazích ve třídě a rolích všech žáků. (Čapek, 2010)

Sociometrií rozumíme soubor specifických výzkumných postupů, které slouží ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity mezilidských vztahů, jak se projevují v malých sociálních skupinách.

Nejdůležitější a základní technikou, pomocí níž sociometrie získává informace, je sociometrický test. Sociometrickým testem zjišťujeme jednak pozitivní volby ve skupině (sympatie, preference, atrakce), jednak negativní volby (odmítání, repulze). V sociometrické praxi je častější zjišťování kladných voleb. Sociometrický test obsahuje jednu nebo více otázek, které umožňují všem členům sociální skupiny volit partnery pro určité situace nebo určité společné činnosti. Sociometrický test se zadává zkoumaným osobám většinou písemně, přičemž tyto osoby odpovídají uvedením příslušných jmen. U malých dětí nebo osob negramotných lze místo písemné formy zadání sociometrického testu použít například třídění fotografií či značek dětí, zanechávání dárků (např. na lavici při odchodu ze třídy) apod. Obsah otázek je závislý vždy na konkrétním cíli sociometrického šetření. (Chráška, 2016)

2.2 Klima třídy

Grecmanová definuje pojem klima jako „psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev. Délkou trvání se liší od atmosféry, která působí krátkodobě a je situačně podmíněná.“ (Grecmanová, 2008)

Čapek popisuje třídní klima jako „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“ O klimatu ve třídě mohou nejlépe vypovídat jeho účastníci, tedy žáci (a daný učitel). Dobré klima ve třídě nemůže být bez součinnosti všech jeho spolutvůrců. (Čapek, 2010)

Když se na klima třídy podíváme z pohledu učitele, zjistíme, že je jeho role velmi významná. „On může vše zlepšit anebo pokazit. To učitelé jsou nejaktivnějšími iniciátory a nejlepšími diagnostiky. Základem je usilovat o zlepšení a nepřestávat se snažit. Cílem práce učitele by mělo být vytvoření pozitivního, suportivního klimatu. To znamená dobré vzájemné vztahy, rovnou komunikaci, spolupráci, nestresující prostředí, nedeklasující způsob hodnocení, převahu pozitivního odměňování a modifikace chování, vhodné a pestré způsoby výuky. V takové třídě jsou žáci spokojenější, učitelovy kladné informace je více motivují k vyšší aktivitě a vyššímu prožitku sebevědomí, mají menší procento absencí atd. K tomu slouží přehled aspektů třídního klimatu, které jsou:

- 1. Podpora, která znamená, že se účastníci cítí pozitivně emočně naladěni na školní práci. Tato podpora od učitele a spolužáků posiluje chuť hledat a objevovat nové věci, nebát se chybovat a těžit jak z úspěchů, tak i z neúspěchů při edukační činnosti.
- 2. Pořádek, smysluplně vymezená pravidla, jak se mají žáci chovat, viditelná a důsledná snaha o jejich zachování.
- 3. Účast, jenž znamená pro žáky a studenty příležitost ke komunikaci, realizování aktivit, které umožňují zapojení, participaci žáků na rozhodování apod.
- 4. Standardy, jasně definovaný soubor norem, jakých cílů by měl každý dosáhnout, zejména postojových.

- 5. Účelnost, která zdůrazňuje užitečnost a užítost vzdělávání, jasný a nezkalený smysl té které aktivity nebo učiva. Vědět proč je velmi důležité pro motivaci k práci ve škole.
- 6. Odpovědnost, tento rys vyjadřuje osobní pocit odpovědnosti za vlastní vzdělávání, zapojení se do školní práce, dosažení úspěchu a zviditelnění toho, čemu věnujeme úsilí.
- 7. Zájem o vzdělávání a jeho podpora patří k základním cílům práce učitele. Lze jej prohlubovat různými způsoby včetně popularizace vlastního předmětu.
- 8. Očekávání úspěchu je vlastně veřejně a výrazně deklarované očekávání, že žák dosáhne úspěchů, je schopen dobře plnit zadané úkoly a v budoucnosti i překračovat své hranice.
- 9. Nestrannost pak deklaruje absenci zvýhodňování, nadržování a nespravedlnosti a jasnou souvislost mezi dobře odvedenou prací ve třídě a odměnou.
- 10. Bezpečnost vypovídá o neexistenci psychického nebo fyzického násilí a jiných stresujících faktorů, stejně jako znalost způsobů, jak podobné situace řešit.
- 11. Prostředí, kterým je myšleno čisté, příjemné, zajímavé, komfortní prostředí třídy. (Čapek, 2010)

2.2.1 Komunikace ve třídě

Jednou z důležitých složek klimatu je komunikace mezi jeho spoluvůrci a konzumenty. Učitel může různými způsoby komunikace na své žáky vhodně působit tak, aby nejen jeho vlastní, ale i jejich vzájemné dorozumívání podporovalo příznivé třídní klima. Důležitá je však nejen mezi učitelem a žáky v rámci vyučování, ale mezi všemi zúčastněnými při všech příležitostech školního života. (Čapek, 2010)

Učitel je tím, kdo vzdělává, vychovává a komunikaci řídí, jeho vysoká komunikační angažovanost je tedy nezbytná. Učitelovu komunikaci ve třídě můžeme rozdělit na odbornou (tedy tu, která má za cíl vzdělávat) a sociální (která působí vztahově, emotivně, tedy např. motivačně, pozitivně apod. (Čapek, 2010)

Nyní si uvedeme, jaká komunikace podporuje suportivní klima ve třídě:

- Přátelská. Je optimistická a podporující, zábavná ironie a sarkasmů. Komunikace žáků je podporována pozitivní zpětnou vazbou učitele, která rozvíjí jejich

komunikační dovednosti. Získává si jejich důvěru a přenáší na ně vědomí, že nebude nepřátelský při jejich chybě nebo nedostatecích.

- Nestresující. Žák není netrpělivým pedagogem přerušován a nikdo za něj nedokončuje věty. Stejně tak není jeho odpověď sarkasticky či ironicky komentována nebo jinak snižována.
- Svobodná. Učitel nereguluje komunikaci pouze striktně jako výsledek, nevynucuje si jen stručné a správné odpovědi na své otázky. Každý názor je považován za legitimní, všichni mají právo na vyjádření a slušnou odpověď. Učitel ponechává žákům přiměřený prostor na jejich vyjádření.
- Korigovaná. Každá komunikace má svá pravidla, která slouží svým účastníkům. Nelze se překřikovat, rušit se nebo používat nevhodné výrazy. Jestliže je určeno, jak má vypadat prezentace, doba jejího trvání nebo je určen mluvčí za celý tým, měla by být tato pravidla dodržována.
- Vyvážená. Názor každého má svoji váhu, nikdo není upřednostňován. Učitel se obrací na všechny své žáky.
- Zajímavá. Komunikace by měla být pro děti aktivizující, zábavná a podněcující k vyjádření. Měl by v ní být obsažen i humor, nejen ten učitelský, ale i žákovský, který zlepšuje náladu a podporuje týmového ducha, soudružnost třídy a spokojenost žáků.
- Nepovýšená. Učitel vede komunikaci ve třídě, potvrzuje její pravidla, nabízí její témata, avšak měl by využívat každou příležitost, která mu umožní upozadit se a odlehčit své mocenské pozice.
- Nemanipulující. Učitel by se měl vyvarovat citových, vynucujících si výlevů a indoktrinace žáků svými vlastními postoji. Sám by je měl vést k dovednosti si takové postoje vytvořit, umět je vyložit, obhájit a respektovat u druhých. Neměl by zneužívat svou intelektuální převahu.
- Rovná. Učitel by neměl lhát, vymlouvat se a mlžít. Teprve potom může to samé vyžadovat i po žácích. (Čapek, 2010)

2.2.2 Hodnocení

Důležitou složkou klimatu je také to, jak účastníci dění ve třídě vnímají hodnocení.

Hodnocení je vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli. Hodnocení plně odpovídá celkovému charakteru vyučování, odráží typ cílů a hlavně sociálních vztahů ve vyučování. Pokud je vyučování zaměřeno více na osvojování vědomostí, hodnocení se svým obsahem zaměřuje na momentální výkon žáka, na stav jeho vědomostí. Naproti tomu vyučování, které sleduje celkový rozvoj osobnosti žáka, hodnotí především procesuální stránku, činnost žáka, jeho úsilí. (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011)

V odborné literatuře je vymezována celá řada typů hodnocení. Uvedeme si jenom dvě základní.

Formativní hodnocení – průběžné – slouží především k tomu, aby žáci měli dostatek podnětů, prostoru a času ke zkvalitnění svého učení. Má pomoci odhalovat chyby a obtíže v žákově učení. Nabízí žákovi radu, vedení a poučení, které by mělo vést ke zlepšení žákových výkonů. v praxi to znamená nabízet co nejpestřejší formy zkoušení – od úkolů individuálních po skupinové, od časově omezených – většinou rychlých forem zkoušení – po celoroční úkoly, od písemných testů s uzavřenými otázkami po tvořivou práci s vlastními pomůckami. Podstatou těchto úkolů je smysluplná činnost žáka, která podporuje porozumění a osvojení si učiva. V podstatě chceme, aby se žák učivem zabýval, a ne aby ho v krátkém zkoušení reprodukoval a vzápětí zapomněl.

Sumativní hodnocení – závěrečné – je potom poměrným součtem všech aktivit žáka v průběhu pololetí a projeví se známkou na vysvědčení. Žák by však měl vědět, co daná známka představuje. Zámka by neměla být pouhým průměrem všech získaných známek, ale opět vyjádřením, jak se žákovi podařilo splnit cíle vyučování určitého předmětu na konci daného období.

Oba zmíněné typy hodnocení mohou být vyjádřeny slovně (ústně či písemně) i známkou. (Dvořáková, 2015)

2.2.3 Prostředí třídy

Výchovné a přirozené socializační prostředí školy je označeno jako prostor, v němž se mohou uplatnit systémy, které mají šanci na zvýšené odolnosti dětí vůči mimoškolním negativním vlivům. Zároveň je ale škola prostředím, ve kterém se při nezvládnutí výchovného procesu mohou nové problémy vygenerovat. Dítě se ve škole dostává do situací a vztahů, na které není připraveno, je vystaveno novým úkolům a konfrontuje se s autoritami, které v úzkém rodinném prostředí nepoznalo. Setkáním se školním prostředím se dítě stává

žákem a spolu-žákem zároveň, zvnitřňuje si nové situace a má velkou šanci naučit se samostatně reagovat, být činné, aktivní k dospělým i vrstevníkům. (Procházka, 2012)

Prostředí školy (a potažmo třídy) ovlivňuje sociální klima ve třídě. Učitel by se měl snažit vytvořit takové prostředí, které žáci a studenti vnímají jako příjemné, protože v takovém pak i působení ostatních jevů probíhá pozitivněji. (Čapek, 2010)

2.3 Klima školy

Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají. (Čapek, 2010)

Mareš a Ježek „považují klima školy za projev celého školního prostředí (kulturní, sociální, personální a ekologické oblasti) ve vnímání, prožívání a hodnocení žáků, učitelů, rodičů a dalších aktérů školního života. Klima školy je nutné zjišťovat propojením informací od různých aktérů, jejichž hodnocení je výsledkem vnímání a prožívání školního prostředí v delším časovém období. Můžeme sledovat například, jak jsou žáci, učitelé a rodiče spokojeni s fyzickým prostředím školy, organizačním uspořádáním a obsahem výuky, s prací učitelů, chováním žáků, s přístupem vedení školy atd. Každý z těchto činitelů má určitý vliv. (Mareš, Ježek; 2012)

Pro žáky a učitele je důležité především to, jak se ve škole cítí. Aktivitu, které počítají se zodpovědností žáků a jejich spolurozhodováním o organizaci školy a výchovně-vzdělávacím procesu, mohou podstatně zmírnit demotivaci žáků. Podpora jednotlivce ve škole znamená uznání jeho autonomie. Rozvoj sociálního chování omezuje individualismus a brání izolaci. Pozitivní přijetí žáků od učitelů a spolužáků může působit ve škole proti agresi a nejistotě. Podílet se na tvorbě školy však vyžaduje dostatek svobodného prostoru. (Grecmanová, 2008)

Každá škola má své specifické klima. Podle různých kritérií, která vycházejí z teoretických předpokladů i empirických zjištění, můžeme rozlišovat různé typy klimatu školy. Podle klasických výchovných stylů vymezil Friedrich Oswald s pracovním kolektivem (1989) tyto typy klimatu školy:

- Autoritativní klima školy (funkčně orientované klima) lze popsat špatnými vztahy mezi učiteli a žáky (malá osobní blízkost, nízká tolerance, nepatrná sociální angažovanost učitelů, nízká důvěra žáků k učitelům). Žáci si stěžují na velmi

omezenou možnost zapojit se do diskuze, na tvrdou disciplínu a tlak na výkon. Spolužáci jsou izolovaní. Objevují se mezi nimi opoziční postoje, ctižádostivé soutěžení a konkurenční boj, nechť ke škole a větší strach ze školy.

- Demokratické klima školy (sociálně-integrativní klima) je charakteristické tolerancí učitelů k žákům. Učitelé žákům často pomáhají, podporují jejich individuální potřeby a minimálně vyvolávají stresové situace. Žáci učitelům důvěřují. Vzájemné vztahy mezi žáky jsou nadprůměrné. Pozitivních hodnot rovněž dosahují vztahy mezi učiteli a kontakt učitelů s ředitelem. Požadavky na výkon jsou dobře vysvětleny. Strach žáků ze školy a jejich nechť ke škole se sice objevuje, ale jen na velmi nízké úrovni. Žáci pocítují radost ze školy a chuť se učit. Mají velmi vysokou motivaci. V tomto klimatu učitelé vnímají možnost svobodného rozvoje. Také u nich se setkáváme se spokojeností se zaměstnáním, i když jsou na ně kladeny vysoké kvalitativní nároky.
- Liberální klima školy (distanční klima) se projevuje negativními vztahy mezi učiteli a žáky, avšak výrazně dobrými vztahy mezi spolužáky. Žáci mají nechť ke škole, nízkou motivaci se učit, ale nemají strach ze školy. Učitelé se málo angažují, nevyžadují disciplínu, někdy trpí stresovými situacemi. Ve vztahu mezi učiteli a ředitelem a ve vzájemných vztazích mezi učiteli se vyskytují negativní hodnoty. (Mareš, Ježek; 2012)

Výsledky měření TIMSS 2007 ukazují, že je potřeba více mluvit a psát o klimatu ve školách, ještě více ho pak měřit, interpretovat a hlavně reagovat na zjištěné skutečnosti. V tomto výzkumu byl vytvořen tzv. index školního klimatu, který byl složen z osmi aspektů:

1. Pracovní uspokojení učitelů,
2. Pochopení učitelů pro kurikulární záměry školy,
3. Úspěšnost učitelů při realizaci školního kurikula,
4. Nároky učitelů na výsledky žáků,
5. Pomoc rodičů žákům s učením, aby dosahovali dobrých výsledků,
6. Zapojení rodičů do činnosti školy,
7. Kladný vztah žáků k majetku školy,
8. Snaha žáků ve škole prospívat. (Čapek, 2010)

3 VZTAHY VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

Škola je pro děti důležitým prostředím, které je rozvíjí, ale zároveň může mít takové požadavky, které dítě nezvládá, ať už proto, že jsou v rozporu s normami platnými v jeho rodině, nebo proto, že není zvyklé dodržovat jakékoli normy. Předpokladem přijatelné adaptace na školu jsou dostatečně rozvinuté sociální dovednosti a schopnost je využívat v konkrétním jednání v běžných situacích. Sociální dovednosti umožňují splnit požadavky prostředí a dosáhnout žádoucího stupně adaptace a přitom si udržet dobré vztahy s lidmi. Projevují se prosociálními aktivitami v kombinaci s minimalizací asociálních projevů. (Vágnerová, 2008)

Vztahy mezi žáky velmi ovlivňují klima a zvláště u některých starších mohou být největší motivací, proč ráno vstávat z postele a jít do školy. Pedagog se snaží poznat své žáky a vztah mezi nimi, neboť tuto znalost může využít ve prospěch svého pozitivního působení. Pozoruje děje ve třídě, hodnotí je a vyvozuje poznatky pro svou další činnost. (Čapek, 2010)

3.1 Sociální skupina

Sociální skupiny tvoří lidé, jež spojuje víc než současný výskyt na jednom místě nebo nějaká shodná charakteristika. Jejich charakterizování jako vnitřně propojeného celku si vyžaduje další upřesnění. Vyjadřují ho definice skupiny, které by měly blíže vysvětlit povahu toho, čím se odlišuje množina jedinců od skupiny.

Základními znaky skupin ve smyslu elementárních podmínek vzniku a existence skupiny jsou interakce jistého počtu jedinců a jejich vnímání jako skupiny. Skupinou podle toho jsou jedince, kteří se pravidelně stýkají (jsou v pravidelné interakci) a kteří sami sebe za skupinu považují. (Výrost a Slaměník, 2008)

V sociální psychologii a jiných sociálních vědách se vžilo rozlišení některých typů skupin. K základním a nejčastěji využívaným patří: formální a neformální skupiny, primární a sekundární skupiny, členské, referenční a přirozené skupiny.

Základem dělení skupin na formální a neformální je způsob jejich vzniku a zdroj skupinové struktury. Formální skupiny jsou záměrně vytvářené, zpravidla jsou oficiálně ustanoveny a formalizovaným způsobem je ustanovena i jejich struktura a pravidla vnitřního života. Zdroj skupinové struktury je tak vlastně mimo skupiny. Příkladem formální skupiny je organizace, pracovní skupina, školní třída. Neformální skupiny vznikají na základě osobních (neformálních) vztahů. Jejich podoba, struktura a způsob fungování vyvěrá z nitra skupiny,

odráží vztahy ve skupině. Ve formálních skupinách vznikají i neformální vztahy a na jejich základě neformální struktura. Analogicky mohou být v neformálních skupinách formalizované některé otázky skupinového života, jako je přijímání do skupiny, dodržování některých rituálů atd.“ (Výrost a Slaměník, 2008)

Citová a instrumentální pouta jsou základem rozdělení skupin na primární a sekundární. Jako primární skupinu označujeme takovou skupinu, jejíž členové jsou vůči sobě v častých, relativně intimních, přímých a převážně emočně určených osobních vztazích. Tak tomu bývá např. v rodině, přátelských svazcích nebo mezi sousedy. Členové primárních skupin se vzájemně silně ovlivňují, a proto se u nich vytvářejí podobné postoje, hodnotové představy a normy. Primární skupina má značný vliv na socializaci a rozvoj individua, protože je mocným nástrojem sociální kontroly.

Oproti tomu sekundární skupina je taková, jejíž členové jsou vůči sobě v relativně neosobních a málo emočně určených vztazích. To je právě skupina, která je charakteristická racionální organizací a zaměřením na společný cíl. Někdy se místo označení sekundární skupina mluví o organizacích nebo spolcích. (Jandourek, 2003)

Výrazy členská a nečlenská skupina se používají při potřebě odlišit členy skupiny od ostatních. Jsou ekvivalentem anglických výrazů „ingroup – outgroup“.

Referenční skupinou se označuje skupina, která má silný vliv na jedince. Dává se do souvislosti se sebehodnocením. Referenční skupina je taková skupina, se kterou se jedinec srovnává a snaží se chovat jako její příslušníci. Jedinec přitom nemusí být členem dané skupiny. V tomto významu se používá i výraz referenční osoba.

Za přirozenou skupinu se označují reálně existující skupiny v přirozeném prostředí. Protipólem jsou skupiny vytvořené pro účely výzkumu. (Výrost a Slaměník, 2017)

Nejvýznamnějším dělením sociální skupiny je dělení dle velikosti. Velikost skupiny je určována nejen počtem jejích členů, ale i z toho vyplývajícím charakterem jejich vzájemných vztahů.

- Ve velké sociální skupině, např. ve městě, se lidé navzájem neznají a nejsou v přímých vztazích. Jejich příslušnost k této skupině má spíše symbolický charakter, i když se může stát součástí osobní identity.
- Střední sociální skupina bývá tvořena přibližně počtem padesáti členů. Tito lidé se sice většinou navzájem znají, ale nevstupují do přímé interakce a ani vztahy mezi

nimi nebývají bližší a osobně významné. Příkladem takové skupiny může být nějaký podnik.

- Malá sociální skupina je charakteristická osobním kontaktem, vzájemnými vztahy a s nimi souvisejícími přímými interakcemi. Tyto skupiny jsou pro jedince nejdůležitější. Příkladem může být rodina. (Vágnerová, 2004)

Ke zkoumání vztahů v sociální skupině nám slouží pedagogicko-psychologická diagnostika, kde „nás zajímá zejména poznání žákovy osobnosti v určitých pedagogických situacích. Sledujeme vztahy a projevy celé osobnosti žáka (dispozice žáka) v interakci s výchovným prostředím, respektive se školou a jejím cílem a s požadavky rodiny. Zajímá nás interakce se sociální skupinou (školní třídou), společností a kulturou. (Šafránková, 2019)

3.2 Vztahy ve školní třídě

Výchova, vzdělávání i vyučování ve školní prostředí patří k nejnáročnějším aktivitám dospělých. Interpersonální (sociální) vztahy ve škole jsou mnohotvárné i mnohočetné, neexistuje žádný jednoduchý recept na jejich poznání či zvládnutí. Vždy je přítomen učitel se svými vědomostmi, dovednostmi, zkušenostmi, vlastnostmi a osobnostními rysy. Jeho partnerem je žák, školní třída, rodiče, kolega, ředitel, z nichž každý má své specifické charakteristiky, a samozřejmě je ve hře také konkrétní situace a dané specifické prostředí s řadou situačních proměnných.

Sociální vztahy ve škole představují základ edukačních procesů. Příznivě rozvinuté sociální vztahy podporují úspěšnou realizaci cílů výchovy a vzdělávání. Není pochyb o tom, že učitel hraje podstatnou roli a důležitým dospělým, který podporuje vývoj žáka ve školním prostředí. (Gillernová a Krejčová, 2012)

Ve školním věku se dále rozvíjejí vztahy s různými lidmi mimo rodinu, jak s učiteli, kteří představují významnou a mocnou autoritu, tak s vrstevníky, především se spolužáky. V rámci jednotlivých sociálních skupin získává dítě různé role a s nimi spojené postavení. Ve školním věku jsou pro rozvoj dětské osobnosti důležité tři oblasti:

- Rodina i v tomto věku představuje bazální sociální a emoční zázemí, ale zároveň ovlivňuje i uplatnění dítěte mimo rodinu, např. prostřednictvím zafixovaných norem a hodnot i svými nároky na jeho školní výkon.
- Škola je institucí, která umožňuje rozvoj sociálně požadovaných a ceněných kompetencí způsobů chování. Jejím prostřednictvím získává dítě předpoklady

k dalšímu společenskému uplatnění, ale může zde zažít i první neúspěchy, které se musí naučit zvládat.

- Vrstevnická skupina umožňuje rozvoj jiných vlastností a dovedností než soužití s dospělými. Rozvíjejí se zde symetrické vztahy, vrstevníci představují dostupný model chování i výkonu. Dítě se s nimi může srovnávat a snažit se dosáhnout stejné úrovně, a zároveň se musí učit řešit konflikty, které ve skupině vzniknou. (Vágnerová a Lisá, 2021)

Základní vztahovou linii představují vztahy mezi žáky a pedagogickým personálem. Pozice daná hierarchií a určená rozsahem pravomoci a autoritou tradičně stavěla obě strany do protikladu. Stále více se prosazuje pojetí interakce mezi učitelem a žákem jako partnerského vztahu. Nicméně to, jaké vzájemné vztahy se vytvoří, záleží na obou stranách, a především na schopnostech učitelů tyto vztahy ovlivňovat.

Co se týká vzájemných vztahů mezi žáky, ve škole se vytvářejí emočně sycené vrstevnické vztahy, které mají v dalším vývoji mladého jedince stále větší význam. Při tradičním třídním systému jde především o klima ve třídách (ve výchovných skupinách). Rozumíme jím trvalejší sociální a emocionální naladění ve třídě (skupině), které účastníci v interakcích prožívají.

Poslední rovinou jsou vztahy mezi učiteli (výchovným personálem) navzájem. V klasickém pojetí výuky učitelé (a často ani vychovatelé) většinou nemají příliš příležitostí svou činnost vzájemně srovnávat ani ji na základě skutečného sledování ovlivňovat. (Kraus, 2014)

Přirozená autorita učitele je důležitým momentem v utváření interpersonálních vztahů, v rozvíjení sociálního klimatu třídy (školy) a při vytváření atmosféry ve výuce. Její zdroje lze spatřovat zejména v osobnostních, sociálních a odborných kompetencích učitele (např. dovednosti, jako jsou: komunikace, prevence konfliktů, humor, respektování žákovských potřeb, poskytování sociální opory, schopnost spolupráce, pomoci a podpory, porozumění a tolerance, spravedlnost, profesionalita, odbornost apod.). (Šafránová, 2019)

Edukační vztahy mezi učitelem a žákem jsou v zásadě asymetrické a realizují se zejména v souvislosti s učivem. Učivo je jejich základním obsahovým prvkem, ale průběh i výsledek výchovy a vzdělávání spoluurčuje širší interakční sociální kontext. Podstatnou roli hrají vzájemné vztahy mezi žáky, které jsou symetrické a mají svou autonomii (běžné vrstevnické vztahy ve školní třídě, ve škole). Kontakt učitele a žáka je vždy vzájemným vztahem, nevyčerpává se jednosměrným předáváním poznatků a vědomostí žákovi. Jde v podstatě o

dosti složité vzájemné působení a vzájemný vztah, obousměrnou komunikaci a společnou činnost. Navíc platí, že prakticky jen výjimečně pracuje učitel jen s jedním žákem, častěji pracuje s celou skupinou /školní třídou), v níž dochází k řadě interakcí mezi členy skupiny navzájem a ovlivňují působení učitele. (Gillernová a Krejčová, 2012)

Vztahy mezi žáky velmi ovlivňují klima a zvláště u některých starších mohou být největší motivací, proč ráno vstávat z postele a jít do školy. Pedagog se snaží poznat své žáky a vztahy mezi nimi, neboť tuto znalost může využít ve prospěch svého pozitivního působení. Pozoruje děje ve třídě, hodnotí je a vyvozuje poznatky pro svou další činnost. K lepší znalosti žáků mu mohou vydatně napomáhat i dobře prováděné zpětné vazby, sociogramy, různé typy her apod. (Čapek, 2010)

Škola má vedle rodiny pravděpodobně nejsilnější socializační vliv na děti i dospívající, zprostředkovává jim každodenní zkušenosti, zde si vytvářejí své sociální sítě a hledají sociální oporu. Jejich znalosti i dovednosti mají být rozvíjeny natolik, aby se postupně stali dostatečně kompetentními ve všech oblastech, které potřebují pro další život. Dalším významným argumentem pro rozvoj sociálních dovedností je prevence rizikového chování. Vedle cíleného rozvoje pozitivního školního klimatu je podpora sociálních dovedností žáků pokládána za velmi významný zdroj snížení výskytu šikany a projevů agresivního chování. (Gillernová a Krejčová, 2012)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce se zaměřuje na wellbeing žáků v prostředí základní školy. Téma wellbeing, definované jako kvalita života lidí a jejich životní úroveň, je předmětem rostoucího zájmu tvůrců politik a pedagogů na celém světě. Zdá se, že panuje shoda v tom, že wellbeing je multidimenzionální konstrukt, který zahrnuje jako objektivní, materiální složky, tak subjektivní, psychologické aspekty. I když na toto téma přibývá výzkumů, pouze několik rozsáhlých studií pro adolescenty přijalo komplexní pohled na wellbeing. Kromě šetření PISA žádné rozsáhlé hodnocení přímo nespojuje wellbeing studentů s jejich vzdělávacími výsledky.

Měřením wellbeingu může PISA vytvářet mezinárodní měřítka pro blaho studentů napříč OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development = Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) a partnerskými zeměmi prostřednictvím databáze, která je nesmírně užitečná pro pedagogy, výzkumníky a tvůrce politik. Výzkum blahobytu zahrnuje různé přístupy používané v oblasti veřejného zdraví, vzdělávání, psychologie a ekonomie. Zde nastíněný rámec si klade za cíl integrovat různé pohledy na wellbeing a představit komplexní model, který pokrývá různé dimenze wellbeingu se spektrem ukazatelů (objektivních i subjektivních). (volný překlad autorky z OECD (2019), 2019)

Danému tématu je důležité se věnovat, jelikož pocity studenta v prostředí školy velmi ovlivňují jeho prospěch, jeho snahu získávat nové vědomosti i jeho chuť spolupráce. To, jak se žáci ve škole cítí a jaká je úroveň jejich celkové pohody, ovlivňuje jejich školní práci a výsledky, kterých ve vzdělávání dosahují. Téma wellbeingu je tedy předurčeno k zásadní reflexi v oblasti vzdělávacích politik i přístupů jednotlivých škol, a to jak směrem k žákům, tak samozřejmě i směrem k učitelům. (Zatloukal, 2022)

Z některých mezinárodních i národních šetření vyplývá, že nemalá část žáků a pedagogů se ve škole necítí dobře, což má negativní dopad na učení. Je prokázáno, že pocity strachu a úzkosti spojené s učením nebo vyčleněním z třídního kolektivu se negativně odrážejí ve vzdělávacích výsledcích žáků i v míře jejich celkové spokojenosti s vlastním životem. Výzkumy z oblasti neurofyziologie prokázaly, že negativní emoce a pocit ohrožení omezují využití kognitivních schopností. Jinými slovy omezují a někdy i zcela znemožňují učení.

Ohrožení syndromem vyhoření u učitelů má výrazný negativní dopad na kvalitu výuky, kterou svým žákům poskytují, což se projevuje zejména ve snížené schopnosti naplňovat individuální vzdělávací potřeby žáků. Nemá-li učitel naplněny své vlastní potřeby, nemůže

plnohodnotně zajišťovat naplňování potřeb svých žáků. Podpora wellbeingu pracovníků škol proto musí být nedílnou součástí podpory wellbeingu žáků. (Srb, Felcmanová a Pýchová, 2021)

Ze sekundárního šetření PISA bylo zjištěno, že „žáci se silným pocitem sounáležitosti se školou (v dané škole se cítí dobře, takzvaně tam zapadají) dosahují statisticky významně lepších výsledků.

Z pohledu well-beingu je významná emoční podpora rodičů. Tento faktor mohou učitelé ovlivnit nepřímo tím, že identifikují žáky s negativními pocity (obavy, strach, smutek) a vhodnou komunikací s rodiči podpoří jejich pozitivní zapojení do emočního rozvoje jejich dětí.

Ředitelé a učitelé by měli podporovat vztah ke škole například důrazem na olympiády, sportovní soutěže, aktivní zapojení do soutěží pořádaných zřizovateli (kraje a obce) tak, aby pomohli zvýšit pocit hrdosti žáků na danou školu. To se může projevit zvýšeným pocitem sounáležitosti se školou a lepšími průměrnými výsledky ve čtenářské gramotnosti dané školy.“ (Sekundární analýza PISA 2018, 2021)

V šetření PISA 2018 bylo zjištěno, že „v odpovědích 30 % českých žáků uvedlo, že je vystaveno nevhodnému chování ze strany spolužáků nejméně několikrát měsíčně, průměr v zemích OECD je 23 %. Přesto 89 % českých žáků (a 88 % žáků v zemích OECD) souhlasilo nebo rozhodně souhlasilo s tím, že je dobré pomáhat žákům, kteří se nemohou bránit.

Přibližně 29 % českých žáků (průměr OECD je 26 %) uvedlo, že v každé hodině nebo ve většině hodin českého jazyka a literatury musí jejich učitel čekat dlouho, než se žáci uklidní.

Průměrně ve všech zemích OECD ve dvou předcházejících týdnech před testováním PISA bylo celý den za školou 21 % žáků a 48 % žáků přišlo do školy pozdě. V České republice bylo celý den za školou 10 % žáků a 54 % žáků během tohoto období přišlo do školy pozdě. Ve většině zemí a ekonomických regionech chodili šikanovaní žáci častěji za školu, zatímco žáci, kteří mají rádi školu, zažívali lepší kázeň v hodinách, měli lepší výsledky ve čtenářském testu a dostávalo se jim větší emoční podpory od rodičů, chodili za školu s menší pravděpodobností.

Asi 55 % žáků v České republice (průměr OECD je 74 %) souhlasilo nebo rozhodně souhlasilo s tím, že na jejich učitelích bylo vidět, že má z výuky radost.

V České republice uvedlo 52 % žáků, že jejich spolužáci navzájem spolupracují (průměr OECD je 62 %), a 28 % uvedlo, že si navzájem konkurují (průměr OECD je 50 %).

Asi 19 % českých žáků (průměr OECD je 16 %) souhlasilo nebo rozhodně souhlasilo s tím, že se ve škole cítí osaměle.

Na desetibodové stupnici uvádělo 65 % českých žáků (průměr OECD je 67 %), že jsou se svým životem spokojeni (žáci, kteří uvedli hodnotu 7 až 10 na desetibodové stupnici).

Průměrně 86 % žáků v České republice uvedlo, že se někdy nebo vždy cítí šťastní, a asi 7 % žáků uvedlo, že se vždy cítí smutní. Ve většině zemí častěji žáci vykazovali pozitivní pocity, když uváděli silnější pocit sounáležitosti se školou a větší míru spolupráce mezi žáky. A naopak častěji vyjadřovali smutek, když byli častěji vystaveni nevhodnému chování ze strany spolužáků. (volný překlad autorky z OECD (2019), 2019)

Ještě si uvedeme, co nám říkají data z dalších šetření:

- Z šetření PISA 2015 a 2018:

- 30 % českých žáků se setkává s šikanou,
- 7 % českých žáků se trvale cítí smutně a 18 % není spokojeno se svým životem.
- ČR patří v Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) mezi 5 zemí s nejnižším podílem žáků, kteří vnímají jasný smysl svého života.
- S výrokem „cítím velkou úzkost před testem, přestože jsem se na něj dobře připravil/a“ souhlasilo 40 % žáků (dívek 64 %).
- Žáci s nejvyšší mírou úzkosti ze školy uvádějí nižší spokojenost s vlastním životem.
- Žáci, kteří pociťují úzkost spojenou se zkoušením a známkováním, dosahují horších výsledků v hodnocených gramotnostech.
- Nízká očekávání učitele a jeho přesvědčení o neschopnosti konkrétního žáka zvyšují pravděpodobnost celkové úzkosti ze školy o 60 %.

- Z šetření TIMSS 2015 a 2019:

- Čeští žáci 4. ročníků základní školy navštěvují školu nejméně rádi ze všech zemí OECD.

- Čeští čtvrtřáci také opakovaně vykazují nejnižší míru sounáležitosti se školou.
- Žáci, kteří jsou pravidelně vystaveni šikaně, dosahují horších výsledků v přírodovědě i matematice.
- Z šetření zaměřených na pedagogy:
 - Pouze jedna třetina učitelů na prvním stupni ZŠ deklaruje vyšší míru spokojenosti se svým povoláním.
 - Každý pátý pedagog je ohrožen syndromem vyhoření.
 - V regionech s vysokou mírou koncentrace žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí se ohrožení pedagogů syndromem vyhoření ještě zvyšuje.
 - Pedagog, jehož duševní zdraví je ohroženo, nedisponuje zdroji k podpoře wellbeingu a duševního zdraví dětí, které vzdělává, což negativně ovlivňuje i jejich vzdělávací výsledky. (Srb, Felcmanová a Pýchová, 2021)
- Z průzkumu Wellbeing ve vzdělání, který se realizoval v srpnu roku 2022, kdy se mapovaly názory vedení škol na wellbeing ve vzdělávání a jeho možnosti, bylo zjištěno, že:
 - 27 % oslovených před výzkumem mělo představu o tom, co pojem wellbeing označuje.
 - 49 % jich uvedlo, že pojem wellbeing nikdy neslyšelo.
 - 95 % respondentů je přesvědčeno, že podmínky pro wellbeing žáků ve své škole vytváří, jen 27 % je jich ale přesvědčeno, že je vytváří určitě.
 - 99 % ředitelů uvedlo, že vytváří podmínky pro wellbeing svých zaměstnanců, určitě je o tom přesvědčeno 27 %.
 - 96 % ředitelů a ředitelek škol souhlasí s tím, že wellbeing ve škole je zcela zásadní pro dosahování vzdělávacích výsledků.
 - 57 % je jich ale přesvědčeno, že wellbeing ve škole nemůže zlepšit vzdělávací výsledky dítěte, kterému chybí podpora rodiny. Ti, kdo před výzkumem pojem wellbeing znali, jsou optimističtější – 63 % z nich je přesvědčeno, že pomoci může. (Wellbeing ve škole, 2022)

4.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém je zaměřen na vliv studentova okolí na jeho osobní pohodu, neboli wellbeing.

Pro práci byla zvolena metoda sběru dat formou dotazníku. Jedná se o „velmi frekventovanou metodu získávání dat v pedagogickém výzkumu. Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně. (Chráška, 2016)

Pro šetření byla zvolena část dotazníku z šetření PISA. Šetření PISA ve vztahu k problematice wellbeingu pracuje s několika koncepty, které se pokouší měřit subjektivní pocity žáků ve vztahu k výuce, škole, vlastním schopnostem či pocitům, které pocházejí spíše z rodinného prostředí. Dotazník je rozdělený do šesti podskupin, a to: pozitivní pocity, pocit sounáležitosti se školou, vystavení šikaně, kooperace ve třídě, emoční podpora rodičů a smysl života.

Měření wellbeingu v šetření PISA probíhá pouze u patnáctiletých žáků. „Studenti v tomto věku jsou v klíčové přechodové fázi fyzického a emocionálního vývoje. Když se studentů ptáme na sebe sama, dáváme jim příležitost vyjádřit, jak se cítí, co si myslí o svém životě a zda věří, že mají schopnost růst a zlepšovat se. I když se ukazatele well-beingu zkoumané v tomto svazku nevztahují konkrétně ke školnímu kontextu, např. studenti jsou dotázáni, jak jsou spokojeni se svým životem obecně, tráví dospívající velkou část svého času ve škole a jejich vrstevníci hrají v jejich společenském životě prvořadou roli. Ve skutečnosti studenti, kteří absolvovali šetření PISA 2018, uvedli tři hlavní aspekty jejich životů, které ovlivňují to, jak se cítí: jak jsou spokojeni s tím, jak vypadají, se svými vztahy s rodiči a se životem ve škole.“ (volný překlad autorky z OECD (2019), 2019)

Jelikož dotazník vyplňovali i žáci mladší patnácti let, byla v dotazníku zvolena možnost prostřední odpovědi ve formě „Nevím“.

4.2 Cíle výzkumu

Hlavním výzkumným cílem této bakalářské práce je:

1. Zjistit, jaký je rozdíl v jednotlivých kategoriích well-beingu žáků v prostředí základní školy

Dílní výzkumné cíle:

1. Zjistit, jaké jsou rozdíly v jednotlivých kategoriích well-beingu mezi pohlavím.
2. Zjistit, jaké jsou rozdíly v jednotlivých kategoriích well-beingu mezi třídami.

4.3 Výzkumná otázka

Z výše uvedených výzkumných cílů vycházejí naše výzkumné otázky.

VO1 Pociťují častěji pozitivní pocity dívky nebo kluci?

VO2 Pociťují větší sounáležitost se školou dívky nebo kluci?

VO3 Jsou více vystaveni šikaně dívky nebo kluci?

VO4 Vnímají spolupráci se svými spolužáky více dívky nebo kluci?

VO5 Pociťují větší emoční podporu ze strany rodičů více dívky nebo kluci?

VO6 Vnímají smysl svého života více dívky nebo kluci?

4.4 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem jsou žáci základních tříd z okolí Vlašských Klobouk. Jako způsob výběru výzkumného souboru bylo zvoleno losování z dostupných školy. Pro náš výzkum jsme vylosovali čtyři školy z okolí Valašských Klobouk. Dotazníku se tedy zúčastnili žáci 7. až 9. tříd ze škol ve Valašských Kloboukách, ve Vlachovicích, ve Štítné a v Brumově-Bylnici. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 161 dívek a 181 chlapců, celkem tedy 342 žáků.

4.4.1 Dotazník

Dotazník je strukturovaný do oblastí, které si uvádíme níže.

Tabulka 7 Dotazník s rozdělením na oblasti

| Oblasti | Počet otázek | Položky | Otázky |
|--------------------------------|--------------|---------|---|
| Pozitivní pocity | 3 | 1. | Jsem šťastný/šťastná. |
| | | 2. | Mám radost. |
| | | 3. | Jsem veselý/veselá. |
| Pocit sounáležitosti se školou | 6 | 4. | Ve škole si připadám jako outsider. |
| | | 5. | Ve škole si snadno nacházím kamarády. |
| | | 6. | Cítím, že do školy patřím. |
| | | 7. | Ve škole si připadám trapně a nevhodně. |
| | | 8. | Spolužáci ze školy mě mají rádi. |

| | | | |
|-----------------------|---|-----|--|
| | | 9. | Ve škole se cítím osamělý/osamělá. |
| Vystavení šikaně | 3 | 10. | Ostatní žáci mě záměrně nezapojovali do různých záležitostí. |
| | | 11. | Ostatní žáci se mi posmívali. |
| | | 12. | Ostatní žáci mi vyhrožovali. |
| Kooperace ve třídě | 3 | 13. | Zdá se, že žáci přikládají velký význam spolupráci. |
| | | 14. | Zdá se, že žáci vzájemně spolupracují. |
| | | 15. | Zdá se, že žáci se shodnou na tom, že vzájemná spolupráce je důležitá. |
| Emoční podpora rodičů | 3 | 16. | Rodiče podporují mou snahu a úspěch ve škole. |
| | | 17. | Rodiče mě podporují, když mám ve škole nějaké potíže. |
| | | 18. | Rodiče ve mně pěstují důvěru. |
| Smysl života | 3 | 19. | Můj život má jasný smysl nebo cíl. |
| | | 20. | Nalezl/a jsem uspokojivý smysl života. |
| | | 21. | Mám jasnou představu o smyslu mého života. |

Dotazník vyplnil každý žák individuálně, kde odpovídal označením jedné z možností: zcela souhlasím, souhlasím, nevím, nesouhlasím a zcela nesouhlasím. Dotazník použitý pro tento výzkum byl vytvořen ze standardizovaného dotazníku PISA 2018.

4.4.2 Vyhodnocení dotazníku

Každá ze skupin je vyhodnocena zvlášť. Níže uvádíme popis daných skupin s vysvětlením, co daná skupina sleduje.

4.4.2.1 Pozitivní pocity

Skupina **pozitivní pocity**, která je složená z otázek:

- „Jsem šťastný/šťastná.“
- „Mám radost.“
- „Jsem veselý/veselá.“

sleduje, jak často žáci vnímají své pocity, ať už pozitivní (štěstí, hrdost, veselost aj.), nebo negativní (obavy, strach, smutek aj.). Čím vyšší je hodnota indexu, tím častěji žáci pocítují pozitivní pocity.

4.4.2.2 Pocit sounáležitosti se školou

Skupina **pocit sounáležitosti se školou** složená z otázek:

- „Ve škole si připadám jako outsider.“
- „Ve škole si snadno nacházím kamarády.“
- „Cítím, že do školy patřím.“
- „Ve škole si připadám trapně a nevhodně.“
- „Spolužáci ze školy mě mají rádi.“
- „Ve škole se cítím osamělý/osaměla.“

sleduje, do jaké míry se žáci cítí ve škole dobře a jak velkou sounáležitost se školou pociťují. Čím vyšší je hodnota indexu, tím větší sounáležitost se školou žáci pociťují.

4.4.2.3 *Vystavení šikaně*

Skupina **vystavení šikaně**, která se skládá z otázek:

- „Ostatní žáci mě záměrně nezapojovali do různých záležitostí.“
- „Ostatní žáci se mi posmívali.“
- „Ostatní žáci mi vyhrožovali.“

sleduje, do jaké míry se žák cítí být obětí šikany ze strany svých spolužáků, ať už slovní, či přímo fyzické. Čím vyšší je hodnota indexu, tím více žák pociťuje míru vystavení těmto situacím.

4.4.2.4 *Kooperace ve třídě*

Skupina **kooperace ve třídě** obsahující otázky:

- „Zdá se, že žáci přikládají velký význam spolupráci.“
- „Zdá se, že žáci vzájemně spolupracují.“
- „Zdá se, že žáci se shodnou na tom, že vzájemná spolupráce je důležitá.“

sleduje, do jaké míry žáci vnímají prostředí jako podporující kooperaci ve škole. Čím vyšší je hodnota indexu, tím více žáci vnímají spolupráci se svými žáky.

4.4.2.5 *Emoční podpora rodičů*

Skupina **emoční podpora rodičů** složená z otázek:

- „Rodiče podporují mou snahu a úspěch ve škole.“

- „Rodiče mě podporují, když mám ve škole nějaké potíže.“
- „Rodiče ve mně pěstují důvěru.“

sleduje míru žákem pocíťované emoční podpory ze strany rodičů. Vyšší hodnoty indexu znamenají větší pocíťovanou emoční podporu ze strany rodičů.

4.4.2.6 *Smysl života*

Skupina **smysl života** konstruovaná z otázek:

- „Můj život má jasný smysl nebo cíl.“
- „Nalezl/a jsem uspokojivý smysl života.“
- „Mám jasnou představu o smyslu svého života.“

Sleduje index subjektivních pocitů studentů ohledně smyslu jejich života. Čím vyšší je hodnota indexu, tím více žák vnímá smysl svého života.

4.5 Výzkumná metoda

Vzhledem ke kvantitativnímu charakteru výzkumného tématu byl pro výzkumné šetření využit dotazník. Dotazník měl 21 položek s možnostmi odpovědi na Likertově škále 1-5 (od zcela nesouhlasím, po zcela souhlasím). V dotazníku se nacházely i tři reverzních položky, které byly obsaženy ve skupině „Pocit sounáležitosti se školou“. Byly to otázky: „Ve škole si připadám jako outsider.“, „Ve škole si připadám trapně a nevhodně.“ a „Ve škole se cítím osamělý/osamělá.“ U těchto otázek je stupnice na Likertově škále obráceně.

Dotazníky byly osobně doručeny do škol a prostřednictvím ředitele školy či učitele školy následně rozdány ve třídách. Respondentům byl v úvodu dotazníku sdělen cíl výzkumného šetření a také byli informováni o anonymitě. Vyplnění dotazníku vyžadovalo cca 5 minut času.

4.6 Metoda analýzy dat

Data získaná z dotazníků byla převedena do tabulky v MS Excel. Zvláště byly zapisovány výsledky pro dívky a pro kluky. Dále ještě byly výsledky rozděleny i podle tříd.

Z výsledků byl vyhodnocen index odpovědí pro danou skupinu, který nás informuje o míře wellbeingu v dané oblasti. Dále byly vyhodnoceny průměrné hodnoty odpovědí a

směrodatné odchytky v programu MS Excel. Dále byla ve výsledcích zaznamenaná nejnížší a nejvyšší naměřená hodnota.

5 VÝSLEDKY A INTERPRETACE DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

V této části práce předkládáme a analyzujeme informace, které jsme získali prostřednictvím dotazníkového šetření od 342 žáků z 7. až 9. tříd základních škol. Z toho bylo 161 dívek a 181 kluků. Ze 7. třídy se celkem zúčastnilo 134 žáků, z 8. třídy 76 žáků a z 9. třídy 132 žáků.

Jako první si znázorníme tabulku celkových výsledků skupin:

Tabulka 8 Vyhodnocení výsledků dotazníků – Podle pohlaví

| Skupina | Pohlaví | Index | Průměr | Směrodatná odchylka | Minimum | Maximum |
|--------------------------------|---------|-------|--------|---------------------|---------|---------|
| Pozitivní pocity | Dívky | 3,49 | 96,6 | 57,47 | 23 | 202 |
| | Kluci | 3,63 | 108,6 | 78,27 | 8 | 258 |
| Pocit sounáležitosti se školou | Dívky | 3,38 | 193,2 | 93,05 | 67 | 330 |
| | Kluci | 3,64 | 217,2 | 125,61 | 29 | 407 |
| Vystavení šikaně | Dívky | 2,15 | 96,6 | 62,03 | 19 | 174 |
| | Kluci | 2,04 | 108,6 | 68,64 | 12 | 198 |
| Kooperace ve třídě | Dívky | 3,38 | 96,6 | 68,24 | 20 | 191 |
| | Kluci | 3,66 | 108,6 | 85,13 | 9 | 263 |
| Emoční podpora rodičů | Dívky | 4,16 | 96,6 | 82,79 | 12 | 224 |
| | Kluci | 4,19 | 108,6 | 86,24 | 3 | 237 |
| Smysl života | Dívky | 3,16 | 96,6 | 30,03 | 67 | 137 |
| | Kluci | 4,14 | 108,6 | 55,23 | 21 | 163 |

Uvedené hodnoty se většinou pohybovali ve střední linii, což naznačuje, že wellbeing žáků je ve střední linii.

V oblasti Pozitivní pocity odpovědělo 202 dívek a 258 kluků Souhlasím. Z pohledu indexu jsou na tom s pozitivními pocity lépe kluci, i když se výsledek liší jen o pár desetinných míst.

Stejnou odpověď volili žáci i ve skupině Pocit sounáležitosti se školou, kterou označilo 330 dívek a 407 kluků. Již podle nejvyššího počtu odpovědí vidíme, že větší sounáležitost se školou pociťují kluci než dívky.

Shodná odpověď byla i ve skupině Vystavení šikaně, kde nejčastější odpověď byla Rozhodně nesouhlasím, kterou označilo 174 dívek a 198 kluků. Ovšem v této skupině bylo zjištěno, že dívky pociťují menší vystavení šikaně než kluci.

Ve skupině Kooperace ve třídě byla nejčastější volenou odpovědí Souhlasím, a to v zastoupení 191 dívek a 263 kluků. V této oblasti vnímají spolupráci se svými žáky více kluci než dívky.

Ve skupině Emoční podpora rodičů žáci shodně nejčastěji odpovídali Rozhodně souhlasím, dívek bylo 224 a kluků 237. Zde by se dalo říci, že jsou na tom obě pohlaví stejně, ovšem více vnímají emoční podporu od rodičů dívky než kluci.

Ve skupině Smysl života se nejčastější odpovědi liší. 137 dívek nejčastěji odpovědělo Nevím a 163 kluků odpovědělo Souhlasím. Více vnímají smysl svého života kluci, dívky se v této oblasti pohybují ve střední části wellbeingu.

Ještě si uvedeme tabulku výsledků jednotlivých tříd:

Tabulka 9 Vyhodnocení výsledků dotazníků – Podle tříd

| Skupina | Třída | Index | Průměr | Směrodatná odchylna | Minimum | Maximum |
|------------------|-------|-------|--------|---------------------|---------|---------|
| Pozitivní pocity | 7. | 3,64 | 80,4 | 56,24 | 8 | 162 |
| | 8. | 3,42 | 45,6 | 34,09 | 14 | 108 |
| | 9. | 3,54 | 79,2 | 61,35 | 9 | 190 |

| | | | | | | |
|--------------------------------|----|------|-------|-------|----|-----|
| Pocit sounáležitosti se školou | 7. | 3,65 | 160,8 | 94,81 | 24 | 268 |
| | 8. | 3,55 | 91,2 | 56,54 | 21 | 183 |
| | 9. | 3,37 | 158,4 | 83,39 | 51 | 286 |
| Vystavení šikaně | 7. | 2,08 | 80,4 | 52,35 | 13 | 153 |
| | 8. | 2,86 | 45,6 | 32,55 | 4 | 90 |
| | 9. | 2,11 | 79,2 | 52,54 | 14 | 142 |
| Kooperace ve třídě | 7. | 3,59 | 82,4 | 54,39 | 25 | 159 |
| | 8. | 3,52 | 45,6 | 38,12 | 2 | 1,7 |
| | 9. | 3,47 | 79,2 | 66,79 | 12 | 188 |
| Emoční podpora rodičů | 7. | 4,35 | 80,4 | 81,81 | 5 | 226 |
| | 8. | 4,09 | 45,6 | 38,09 | 4 | 95 |
| | 9. | 4,06 | 79,2 | 63,47 | 6 | 161 |
| Smysl života | 7. | 3,68 | 82,4 | 42,39 | 30 | 119 |
| | 8. | 3,12 | 45,6 | 24,28 | 22 | 89 |
| | 9. | 3,38 | 79,2 | 26,75 | 45 | 121 |

Výsledky tříd se lišily taky jen nepatrně.

Ve skupině Pozitivní pocity byla nejčastější odpověď Souhlasím. U žáků 7. třídy to bylo 162 žáků, v 8. třídě 108 žáků a v 9. třídě 190 žáků. Z pohledu hodnoty indexu pociťují častěji pozitivní pocity žáci 7. třídy.

Stejnou nejčastější odpověď měla i skupina Pocit sounáležitosti se školou. Tuto odpověď zvolilo 268 žáků, 7. třídy, 183 žáků 8. třídy a 286 žáků 9. třídy. Větší sounáležitost se školou pocítují žáci 7. třídy.

Odpovědi ve skupině Vystavení šikaně se mírně lišily. 153 žáků 7. třídy nejčastěji odpověděli Rozhodně nesouhlasím, 90 žáků 8. třídy odpovědělo Nesouhlasím a 142 žáků 9. třídy nejčastěji odpovědělo Rozhodně nesouhlasím. Nejnižší hodnotu indexu měli opět žáci 7. třídy, nejvyšší hodnotu měli žáci 8. třídy.

Ve skupině Kooperace ve třídě byla nejčastější odpověď opět shodně Souhlasím. Tuto odpověď zvolilo 159 žáků 7. třídy, 107 žáků 8. třídy a 188 žáků 9. třídy. Z pohledu hodnoty indexu více vnímají spolupráci se svými žáky děti ze 7. třídy.

Nejčastější odpovědi v posledních dvou skupinách se opět mírně liší.

Ve skupině Emoční podpora rodičů odpovědělo Rozhodně souhlasím 226 žáků 7. třídy, odpověď Souhlasím zvolilo 95 žáků 8. třídy a 161 žáků 9. třídy. Větší pocíťovanou emoční podporu ze strany rodičů pocítují žáci ze 7. třídy.

Ve skupině Smysl života odpovědělo 119 žáků 7. třídy a 89 žáků 8. třídy Nevím. 121 žáků 9. třídy nejčastěji odpovědělo Souhlasím. Nejvyšší hodnotu indexu měli žáci 7. třídy

Podle uvedených tabulek je patrné, že není velký rozdíl mezi jednotlivými kategoriemi ani z pohledu pohlaví a ani z pohledu třídy. Podle hodnot indexů mají nejlepší wellbeing žáci ze 7. třídy, ovšem tyto hodnoty se lišily pouze v rádech desetinných čísel.

6 SHRNU TÍ A DISKUZE

„Školy nejsou jen místa, kde studenti získávají akademické dovednosti; také pomáhají studentům stát se odolnějšími tváří v tvář nepřízni osudu, cítí se více spojeni s lidmi kolem sebe a zaměřují se výše v aspiracích na svou budoucnost. V neposlední řadě jsou školy prvním místem, kde děti zažívají společnost ve všech jejích aspektech, a tyto zkušenosti mohou mít hluboký vliv na postoje a chování studentů v životě.“ Těmito slovy začíná úvod v dokumentu PISA 2015 Results, který zkoumá wellbeing studentů.

I když pojem wellbeing u nás není moc známý, v zahraničí se mu věnuje několik studií. Probíhají analýzy a studie, kterých se účastnila i Česká republika. Je to pojem, který by se měl postupně začleňovat do všech škol.

Když se podíváme na výsledky našeho výzkumu, vidíme, že většina studentů bez rozdílu pohlaví či tříd, jsou v prostřední „zóně“ wellbeingu. Vypadá to, že jsou žáci ve škole spokojeni, což možná stačí k průměrným výsledkům ve studiu. Jde ale vidět, že ohledně wellbeingu žáků máme prostor ke zlepšení situace.

Je důležité pracovat na zlepšení wellbeingu v prostředí našich základních škol a na wellbeingu nejen žáků, ale i učitelů. Pedagog ovlivňuje žáky v průběhu celé školní docházky, tak by se mělo myslet i na něj.

Jak uvádí Lenka Felcmanová z České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání: „Podpora wellbeingu ve vzdělávání zahrnuje dvě složky – rozvoj dovedností pro péči o vlastní wellbeing a úpravu prostředí tak, aby co nejvíce naplňovalo základní a vývojové potřeby dětí. Jinými slovy je důležité, aby děti i ve škole mohly cíleně rozvíjet důležité dovednosti pro život, jako jsou odolnost vůči stresu, seberegulace, sebeřízení, schopnost navazovat a udržovat funkční vztahy a řada dalších. Děti by se ve školním prostředí měly cítit bezpečně, nejen fyzicky, ale i emočně, měly by zde panovat dobré vztahy a v neposlední řadě by mělo také poskytovat dostatek příležitostí k budování pozitivního sebepojetí dětí. Aby se podpora wellbeingu dětí ve školách dařila, je nutné začít s podporou wellbeingu u pedagogů. Spokojený učitel, který se do své práce těší, má potřebné zdroje pro to, aby podpořil wellbeing svých žáků.“ (Wellbeing ve škole, 2022)

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BLATNÝ, Marek, 2010. Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
- [2] ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- [3] Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení, 2018. In: . Brusel, 2018/C 189/01. Dostupné také z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- [4] DVOŘÁKOVÁ, Markéta, 2015. Základní učebnice pedagogiky. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.
- [5] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
- [6] GRECMANOVÁ, Helena, 2008. Klima školy. Olomouc: Hanex. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.
- [7] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- [8] JANDOUREK, Jan, 2003. Úvod do sociologie. Praha: Portál. ISBN 80-717-8749-3.
- [9] KRAUS, Blahoslav, 2014. Základy sociální pedagogiky. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.
- [10] LAŠEK, Jan, 2001. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-704-1088-4.
- [11] MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK, 2012. Klima školní třídy: dotazník pro žáky [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.
- [12] Oblasti podpory wellbeingu - Tabulka, 2021. Partnerství 2030+ [online]. Praha [cit. 2023-04-06]. Dostupné z: <https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Oblasti-podpory-wellbeingu-Tabulka.pdf>

- [13] OECD (2017), 2017. PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being [online]. Paris: OECD Publishing. ISBN 978-92-64-27385-6. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/9789264273856-cs>
- [14] OECD (2019), 2019. Výsledky PISA 2018 (III. díl): Co znamená školní život pro život studentů [online]. Paris: OECD Publishing [cit. 2023-04-09]. ISBN 978-92-64-87972-0. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/19963777>
- [15] OECD (2019), 2019. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework [online]. Paris: OECD Publishing. ISBN 978-92-64-47759-9. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- [16] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. Sociální pedagogika. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
- [17] PRŮCHA, Jan, 2017. Moderní pedagogika. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.
- [18] PŘADKA, Milan, Dana KNOTOVÁ a Jarmila FALTÝSKOVÁ, 2004. Kapitoly ze sociální pedagogiky. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3469-6.
- [19] Sekundární analýza PISA 2018 [online], 2021. duben 2021, 148 [cit. 2023-04-06]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Sekundarni-analyza-PISA-2018-Well-being-zaku,-trid>
- [20] SELIGMAN, Martin E. P., 2014. Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody. V Brně: Jan Melvil. Pod povrchem. ISBN 978-80-87270-95-0.
- [21] SRB, Vladimír, Lenka FELCMANOVÁ a Silvie PÝCHOVÁ, 2021. Jak zlepšit učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR [online]. Praha: Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s. ISBN 978-80-907826-1-7. Dostupné z: <https://skav.cz/jak-zlepsovat-uceni-wellbeing-a-rovne-sance-zaku-v-cr-prostrednictvim-stredniho-clanku-a-dalsich-opatreni/>
- [22] Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ [online], 2020. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: www.msmt.cz
- [23] ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar, 2019. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.

- [24] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- [25] VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. Základy psychologie. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.
- [26] VÁGNEROVÁ, Marie, 2016. Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3268-1.
- [27] VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ, 2008. Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1538-7.
- [28] VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.
- [29] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. Sociální psychologie. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.
- [30] Wellbeing - Definice, 2021. Partnerství 2030+ [online]. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Wellbeing_Rozsirena_definice_brezen_2021_A4-3.pdf
- [31] Wellbeing ve škole: Vychází jako příloha Učitelského měsíčníku 2/2022, 2022. Učitelský měsíčník [online]. 2022(2), 61. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/ucitelsky-mesicnik/priloha-ucitelskeho-mesicniku-wellbeing-ve-skole.m-8981.html>

SEZNAM OBRÁZKŮ

| | |
|---|----|
| Obrázek 1 Hierarchie motivační struktury podle A. Maslowa. | 13 |
|---|----|

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka 1 Kultura a prostředí – Základní úroveň určená všem..... | 20 |
| Tabulka 2 Kultura a prostředí – Úroveň určená žákům s potřebou zvýšené/intenzivní podpory | 23 |
| Tabulka 3 Učení – Základní úroveň určená všem | 23 |
| Tabulka 4 Učení – Úroveň určená žákům s potřebou zvýšené/intenzivní podpory | 25 |
| Tabulka 5 Partnerství a spolupráce – Základní úroveň určená všem | 26 |
| Tabulka 6 Partnerství a spolupráce – Úroveň určená žákům/pracovníkům s potřebou zvýšené/intenzivní podpory | 28 |
| Tabulka 7 Dotazník s rozdělením na oblasti..... | 50 |
| Tabulka 8 Vyhodnocení výsledků dotazníků – Podle pohlaví | 55 |
| Tabulka 9 Vyhodnocení výsledků dotazníků – Podle tříd..... | 56 |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

Příloha P II: Výsledky dotazníku – Dívky

Příloha P III: Souhrn výsledků – Dívky

Příloha P IV: Vyhodnocení dotazníku – Dívky

Příloha P V: Výsledky dotazníku – Kluci

Příloha P VI: Souhrn výsledků – Kluci

Příloha P VII: Vyhodnocení dotazníku – Kluci

Příloha P VIII: Výsledky dotazníku – Podle tříd

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážení žáci a žákyně,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění mého dotazníku, který poslouží jako podklad pro Bakalářskou práci na téma „Well-being žáků v prostředí základní školy“.

Dovoluji si Vás rovněž požádat o co nejpresnější a pravdivé vyplnění dotazníku. Účast ve výzkumu je anonymní a dobrovolná. Odpovídejte, prosím, podle toho, jak to cítíte, která odpověď na Vás nejvíce sedí.

Předem děkuji za spolupráci. Studentka Fakulty humanitárních studií UTB ve Zlíně.

DOTAZNÍK

Jsem dívka/kluk. (nehodící se škrtněte)

Chodím do třídy.

| | Rozhodně souhlasím | Souhlasím | Nevím | Nesouhlasím | Rozhodně nesouhlasím |
|--|--------------------|-----------|-------|-------------|----------------------|
| „Jsem šťastný/šťastná.“ | | | | | |
| „Mám radost.“ | | | | | |
| „Jsem veselý/veselá.“ | | | | | |
| „Ve škole si připadám jako outsider.“ | | | | | |
| „Ve škole si snadno nacházím kamarády.“ | | | | | |
| „Cítím, že do školy patřím.“ | | | | | |
| „Ve škole si připadám trapně a nevhodně.“ | | | | | |
| „Spolužáci ze školy mě mají rádi.“ | | | | | |
| „Ve škole se cítím osamělý/osamělá.“ | | | | | |
| „Ostatní žáci mě záměrně nezapojovali do různých záležitostí.“ | | | | | |
| „Ostatní žáci se mi posmívali.“ | | | | | |

| | Rozhodně souhlasím | Souhlasím | Nevím | Nesouhlasím | Rozhodně nesouhlasím |
|--|--------------------|-----------|-------|-------------|----------------------|
| „Ostatní žáci mi vyhrožovali.“ | | | | | |
| „Zdá se, že žáci přikládají velký význam spolupráci.“ | | | | | |
| „Zdá se, že žáci vzájemně spolupracují.“ | | | | | |
| „Zdá se, že žáci se shodnou na tom, že vzájemná spolupráce je důležitá.“ | | | | | |
| „Rodiče podporují mou snahu a úspěch ve škole.“ | | | | | |
| „Rodiče mě podporují, když mám ve škole nějaké potíže.“ | | | | | |
| „Rodiče ve mně pěstují důvěru.“ | | | | | |
| „Můj život má jasný smysl nebo cíl.“ | | | | | |
| „Nalezl/a jsem uspokojivý smysl života.“ | | | | | |
| „Mám jasnou představu o smyslu svého života.“ | | | | | |

PŘÍLOHA P II: VÝSLEDKY DOTAZNÍKU – DÍVKY

| | Rozhodně souhlasím | Souhlasím | Nevím | Nesouhlasím | Rozhodně souhlasím |
|-----|--------------------|-----------|-------|-------------|--------------------|
| 1. | 20 | 66 | 50 | 17 | 8 |
| 2. | 19 | 57 | 51 | 25 | 9 |
| 3. | 30 | 79 | 29 | 17 | 6 |
| 4. | 13 | 19 | 41 | 46 | 42 |
| 5. | 21 | 56 | 36 | 30 | 18 |
| 6. | 16 | 65 | 42 | 26 | 12 |
| 7. | 12 | 33 | 37 | 54 | 25 |
| 8. | 13 | 50 | 82 | 9 | 7 |
| 9. | 5 | 28 | 27 | 59 | 42 |
| 10. | 10 | 20 | 26 | 57 | 48 |
| 11. | 7 | 34 | 25 | 56 | 39 |
| 12. | 2 | 11 | 8 | 53 | 87 |
| 13. | 13 | 42 | 81 | 19 | 6 |
| 14. | 15 | 81 | 36 | 20 | 9 |
| 15. | 18 | 68 | 48 | 22 | 5 |
| 16. | 81 | 59 | 10 | 8 | 3 |
| 17. | 76 | 50 | 21 | 9 | 5 |
| 18. | 67 | 54 | 27 | 9 | 4 |
| 19. | 37 | 47 | 33 | 24 | 20 |
| 20. | 18 | 39 | 55 | 22 | 27 |
| 21. | 23 | 43 | 49 | 26 | 20 |

PŘÍLOHA P III: SOUHRN VÝSLEDKŮ – DÍVKY

| | Pozitivní pocity | Pocit sounáležitosti se školou | Vystavení šikaně | Kooperace ve třídě | Emoční podpora rodičů | Smysl života |
|----------------------|------------------|--------------------------------|------------------|--------------------|-----------------------|--------------|
| Rozhodně souhlasím | 69 | 159 | 19 | 46 | 224 | 78 |
| Souhlasím | 202 | 330 | 65 | 191 | 163 | 129 |
| Nevím | 130 | 265 | 59 | 165 | 58 | 137 |
| Nesouhlasím | 59 | 145 | 166 | 61 | 26 | 72 |
| Rozhodně nesouhlasím | 23 | 67 | 174 | 20 | 12 | 67 |

PŘÍLOHA P IV: VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ – DÍVKY

| Skupina | Položky | Průměr | Směrodatná odchylka | Minimum | Maximum |
|--------------------------------|---------|--------|---------------------|---------|---------|
| Pozitivní pocity | 1. | 10,73 | 8,5 | 1 | 29 |
| | 2. | 10,73 | 7,56 | 2 | 26 |
| | 3. | 10,73 | 9,38 | 2 | 34 |
| Pocit sounáležitosti se školou | 4. | 10,73 | 5,94 | 3 | 20 |
| | 5. | 10,73 | 5,95 | 4 | 23 |
| | 6. | 11,5 | 7,03 | 1 | 27 |
| | 7. | 10,73 | 6,01 | 1 | 23 |
| | 8. | 11,5 | 12,89 | 2 | 36 |
| | 9. | 10,73 | 7,46 | 1 | 24 |
| Vystavení šikaně | 10. | 10,73 | 6,92 | 1 | 22 |
| | 11. | 10,73 | 6,74 | 1 | 22 |
| | 12. | 11,5 | 11,52 | 1 | 39 |
| Kooperace ve třídě | 13. | 11,5 | 10,65 | 2 | 32 |
| | 14. | 10,73 | 10,29 | 2 | 40 |
| | 15. | 11,5 | 12,17 | 2 | 34 |
| Emoční podpora rodičů | 16. | 10,73 | 11,82 | 1 | 37 |
| | 17. | 10,73 | 10,67 | 1 | 37 |
| | 18. | 11,5 | 8,45 | 1 | 34 |
| Smysl života | 19. | 10,73 | 5,52 | 1 | 20 |
| | 20. | 10,73 | 6,31 | 2 | 24 |
| | 21. | 10,73 | 6,07 | 1 | 22 |

PŘÍLOHA P V: VÝSLEDKY DOTAZNÍKU – KLUCI

| | Rozhodně souhlasím | Souhlasím | Nevím | Nesouhlasím | Rozhodně souhlasím |
|-----|--------------------|-----------|-------|-------------|--------------------|
| 1. | 28 | 83 | 52 | 15 | 3 |
| 2. | 19 | 87 | 48 | 23 | 4 |
| 3. | 29 | 88 | 40 | 23 | 1 |
| 4. | 8 | 15 | 65 | 44 | 49 |
| 5. | 32 | 72 | 44 | 28 | 5 |
| 6. | 29 | 66 | 55 | 21 | 10 |
| 7. | 3 | 15 | 49 | 83 | 31 |
| 8. | 21 | 74 | 72 | 12 | 2 |
| 9. | 1 | 14 | 35 | 68 | 63 |
| 10. | 7 | 15 | 42 | 68 | 49 |
| 11. | 5 | 17 | 40 | 64 | 55 |
| 12. | 0 | 10 | 20 | 57 | 94 |
| 13. | 18 | 76 | 75 | 8 | 4 |
| 14. | 26 | 101 | 40 | 11 | 3 |
| 15. | 30 | 86 | 48 | 15 | 2 |
| 16. | 93 | 68 | 13 | 7 | 0 |
| 17. | 75 | 64 | 30 | 9 | 3 |
| 18. | 69 | 70 | 35 | 7 | 0 |
| 19. | 61 | 58 | 44 | 11 | 7 |
| 20. | 42 | 51 | 64 | 18 | 6 |
| 21. | 48 | 54 | 50 | 21 | 8 |

PŘÍLOHA P VI: SOUHRN VÝSLEDKŮ – KLUCI

| | Pozitivní pocity | Pocit sounáležitosti se školou | Vystavení šikaně | Kooperace ve třídě | Emoční podpora rodičů | Smysl života |
|----------------------|------------------|--------------------------------|------------------|--------------------|-----------------------|--------------|
| Rozhodně souhlasím | 76 | 225 | 12 | 74 | 237 | 151 |
| Souhlasím | 258 | 407 | 42 | 263 | 202 | 163 |
| Nevím | 140 | 320 | 102 | 163 | 78 | 158 |
| Nesouhlasím | 61 | 105 | 189 | 34 | 23 | 50 |
| Rozhodně nesouhlasím | 8 | 29 | 198 | 9 | 3 | 21 |

PŘÍLOHA P VII: VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU – KLUCI

| Skupina | Položky | Průměr | Směrodatná odchylka | Minimum | Maximum |
|--------------------------------|---------|--------|---------------------|---------|---------|
| Pozitivní pocity | 1. | 12,07 | 10,93 | 1 | 31 |
| | 2. | 12,93 | 10,07 | 2 | 33 |
| | 3. | 13,92 | 10,91 | 1 | 37 |
| Pocit sounáležitosti se školou | 4. | 12,07 | 8,75 | 2 | 21 |
| | 5. | 12,93 | 6,76 | 2 | 31 |
| | 6. | 12,07 | 7,74 | 2 | 25 |
| | 7. | 12,93 | 10,16 | 1 | 33 |
| | 8. | 12,93 | 10,25 | 1 | 33 |
| | 9. | 13,92 | 8,96 | 1 | 30 |
| Vystavení šikaně | 10. | 12,93 | 8,1 | 2 | 25 |
| | 11. | 12,07 | 8,23 | 1 | 25 |
| | 12. | 15,08 | 14,39 | 2 | 37 |
| Kooperace ve třídě | 13. | 12,93 | 11,75 | 1 | 30 |
| | 14. | 12,93 | 12,66 | 1 | 37 |
| | 15. | 13,92 | 12,19 | 2 | 36 |
| Emoční podpora rodičů | 16. | 16,45 | 13,23 | 1 | 45 |
| | 17. | 13,92 | 8,7 | 1 | 36 |
| | 18. | 16,45 | 10 | 3 | 37 |
| Smysl života | 19. | 12,93 | 6,76 | 1 | 31 |
| | 20. | 12,07 | 8,39 | 1 | 27 |
| | 21. | 12,07 | 7,39 | 2 | 24 |

PŘÍLOHA P VIII: VÝSLEDKY DOTAZNÍKU – PODLE TŘÍD

| | | Pozitivní pocity | Pocit sounáležitosti se školou | Vystavení šikaně | Kooperace ve třídě | Emoční podpora rodičů | Smysl života |
|----------|----------------------|------------------|--------------------------------|------------------|--------------------|-----------------------|--------------|
| 7. třída | Rozhodně souhlasím | 74 | 189 | 13 | 68 | 226 | 115 |
| | Souhlasím | 162 | 268 | 36 | 159 | 109 | 117 |
| | Nevím | 123 | 245 | 76 | 132 | 52 | 119 |
| | Nesouhlasím | 35 | 78 | 124 | 28 | 10 | 30 |
| | Rozhodně nesouhlasím | 8 | 24 | 153 | 15 | 5 | 21 |
| 8. třída | Rozhodně souhlasím | 22 | 80 | 4 | 21 | 87 | 27 |
| | Souhlasím | 108 | 183 | 25 | 107 | 95 | 54 |
| | Nevím | 55 | 121 | 32 | 71 | 30 | 89 |
| | Nesouhlasím | 29 | 51 | 90 | 27 | 12 | 36 |
| | Rozhodně nesouhlasím | 14 | 21 | 77 | 2 | 4 | 22 |
| 9. třída | Rozhodně souhlasím | 49 | 115 | 14 | 31 | 148 | 87 |
| | Souhlasím | 190 | 286 | 46 | 188 | 161 | 121 |
| | Nevím | 92 | 219 | 53 | 125 | 54 | 87 |
| | Nesouhlasím | 56 | 121 | 141 | 40 | 27 | 56 |
| | Rozhodně nesouhlasím | 9 | 51 | 142 | 12 | 6 | 45 |