

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Well-being vysokoškolských studentů v kontextu didaktiky psychologie
Well-Being of University Students in the Context of Psychology Didactics

Bc. Vojtěch Dvořák

Vedoucí práce: PhDr. Jana Kočí, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pedagogiky pro střední školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Well-being vysokoškolských studentů v kontextu didaktiky psychologie* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužil nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 24.3. 2025

Velmi rád bych v první řadě poděkoval vedoucí diplomové práce PhDr. Janě Kočí, Ph.D. za její laskavost, trpělivost a podporu při studiu a psaní závěrečné práce. Dále bych rád poděkoval přátelům a spolužákům z Univerzity Karlovy za veškerou podporu během studia. V neposlední řadě bych rád nejvíce poděkoval své mamince Jiřince za vše, co mi v životě dala, včetně podpory při studiu. Její láska a péče výrazně ovlivnily můj vlastní well-being.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na podrobné zkoumání hodnocení well-beingu u vysokoškolských studentů, jenž absolvovali kurz zaměřený na zlepšení jejich duševní pohody. Teoretická část práce se zaměřuje na základní terminologii v oblasti vědy o well-beingu. Součástí teoretického rámce je i představení modelu PERMA5, který měří deset oblastí duševní pohody (Kočí, 2023a). Tento model zahrnuje pozitivní emoce, zaujetí, vztahy s lidmi, smysl, úspěch, fyzické zdraví, nastavení mysli, prostředí, ekonomické zajištění a autenticitu. Cílem výzkumné části práce je analyzovat, jak účastníci kurzu Well-being vysokoškolských studentů vyučovaným Dr. Kočí na Univerzitě Karlově hodnotí svůj well-being v jednotlivých oblastech modelu PERMA5 (Kočí, 2023a), a to jak před, tak po absolvování kurzu. Kromě toho se práce zaměřuje i na hodnocení samotného vzdělávacího kurzu, jeho přínosů a efektivitu z pohledu studentů. Praktická část výzkumu spočívala v realizaci dotazníkového šetření mezi studenty v rámci studie Dr. Kočí – Student Well-being Scale (SWS) (2023a). Výsledky ukazují na pozitivní změny v celkovém vnímání duševní pohody studentů, přičemž nejvýraznější zlepšení hodnocení bylo zaznamenáno v oblastech úspěchu a mezilidských vztahů. V oblasti hodnocení vzdělávacího kurzu studenti kladně hodnotí kvalitu vyučující z hlediska osobního přístupu a empatie. Závěrečná část práce se zaměřuje na diskutování přínosů kurzu pro budování well-beingu studentů a na formulování doporučení pro další rozvoj vzdělávacího kurzu. Součástí těchto doporučení je i návrh aktivit, jenž mohou well-being podpořit.

KLÍČOVÁ SLOVA

well-being, zdraví, vysokoškolští studenti, didaktika psychologie, pozitivní edukace

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on a detailed examination of well-being assessment among university students who have completed a course aimed at improving their mental well-being. The theoretical part of the thesis introduces fundamental terminology in the field of well-being science. The theoretical framework also presents the PERMA5 model, which measures ten areas of mental well-being (Kočí, 2023a). This model includes positive emotions, engagement, relationships, meaning, achievement, physical health, mindset, environment, financial security, and authenticity. The aim of the research section is to analyze how participants of the Well-being of University Students course, taught by Dr. Kočí at Charles University, evaluate their well-being in the individual areas of the PERMA5 model (Kočí, 2023a), both before and after completing the course. Additionally, the thesis focuses on the evaluation of the educational course itself, its benefits, and its effectiveness from the students' perspective. The practical part of the research consisted of conducting a questionnaire survey among students as part of Dr. Kočí's study – Student Well-being Scale (SWS) (2023a). The results indicate positive changes in students' overall perception of well-being, with the most significant improvements observed in the areas of achievement and interpersonal relationships. Regarding the assessment of the educational course, students positively rated the instructor's quality, particularly in terms of personal approach and empathy. The final part of the thesis discusses the benefits of the course for building students' well-being and formulates recommendations for further development of the educational program. These recommendations also include proposals for activities that can support well-being.

KEYWORDS

well-being, health, university students, psychology didactics, positive education

Obsah

Úvod	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Well-being v kontextu zdraví	11
1.1 Zdraví v holistické perspektivě.....	11
1.2 Well-being jako téma pozitivní psychologie	15
1.2.1 Pozitivní psychologie a její aspekty	15
1.2.2 Teoretické vymezení well-beingu	16
1.2.3 Oblasti well-beingu	18
2 Well-being a zdraví vysokoškolských studentů	26
2.1 Výzkumy v oblasti well-beingu vysokoškolských studentů	26
2.2 Možnosti budování well-beingu na vysokých školách.....	28
3 Edukační perspektiva well-beingu.....	32
3.1 Well-being ve vysokoškolské edukaci	33
3.2 Pozitivní edukace.....	35
4 Didaktika psychologie – didaktické aspekty výuky well-beingu na vysoké škole.....	38
4.1 Předmětová didaktika psychologie.....	40
4.2 Didaktické a etické aspekty vysokoškolské edukace	42
4.2.1 Didaktické zásady ve vysokoškolské edukaci	43
4.2.2 Etické zásady ve výuce psychologie	44
4.3 Vybraná témata didaktiky psychologie	44
4.3.1 Obsah ve výuce budování well-beingu.....	45
4.3.2 Cíle ve výuce budování well-beingu	47
4.3.3 Metody ve výuce budování a podpory well-beingu	50
4.3.4 Organizační formy ve výuce budování a podpory well-beingu	57

4.3.5	Materiální didaktické prostředky ve výuce budování well-beingu	60
4.3.6	Vysokoškolský učitel pozitivní psychologie	68
PRAKTICKÁ ČÁST		71
5	Hodnocení jednotlivých oblastí well-beingu vysokoškolských studentů a evaluace vzdělávacího kurzu	71
5.1	Cíl výzkumu a stanovení hypotéz.....	71
5.2	Metodologie.....	72
5.2.1	Použité metody sběru dat.....	72
5.2.2	Sběr a zpracování dat.....	74
5.2.3	Výzkumný soubor	75
5.3	Výsledky dotazníkových šetření a vyhodnocení výzkumných otázek	80
5.3.1	Pozitivní emoce	80
5.3.2	Zaujetí.....	92
5.3.3	Vztahy s lidmi.....	105
5.3.4	Životní smysl	118
5.3.5	Úspěch	128
5.3.6	Fyzické zdraví.....	138
5.3.7	Nastavení mysli	149
5.3.8	Prostředí.....	158
5.3.9	Ekonomické zabezpečení	169
5.3.10	Autenticita	177
5.3.11	Vzdělávání a well-being	190
5.4	Diskuse	201
5.4.1	Doporučení pro oblast fyzického zdraví.....	202
5.4.2	Doporučení pro oblast ekonomického zajištění	204

5.4.3	Doporučení pro podporu a budování well-beingu v edukačním prostředí	204
Závěr		206
Seznam použitých informačních zdrojů		209
Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence		220
Seznam obrázků		221
Seznam tabulek		223
Seznam grafů		227

Úvod

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy realizuje již několikátý rok kurz Well-being vysokoškolských studentů, který se zaměřuje na budování jednotlivých oblastí well-beingu a podpory celkového zdraví studentů. Tento kurz, jehož autorkou je Dr. Jana Kočí, byl nejprve navržen a zaveden jako kurz celoživotního vzdělávání Univerzity Karlovy. Následně byl implementován do studijních plánů studijních programů jako volitelný předmět. Kurz je koncipován tak, aby pomáhal studentům lépe porozumět a zlepšit své duševní zdraví, zvyšovat jejich celkový well-being a podporovat je v dosažení lepší rovnováhy mezi akademickým a osobním životem. Cílem výzkumné části této diplomové práce je zkoumat změny ve vnímání well-beingu u vysokoškolských studentů, jenž tento kurz absolvovali. Zaměřuje se na hodnocení jednotlivých oblastí well-beingu podle modelu PERMA5 (Kočí, 2023a), rámce oblastí vycházející z pozitivní psychologie.

V teoretické části práce je nejprve představen základní kontext well-beingu a zdraví, přičemž jsou rozebrány pojmy jako well-being, duševní zdraví a jejich vzájemné propojení. Následuje definice pozitivní psychologie zaměřující se například na studium silných stránek jednotlivců, pozitivní emoce a schopnost rozvíjet optimální životní podmínky. Tato oblast pozitivní psychologie tvoří teoretický základ pro porozumění well-beingu.

Další část teoretické části se soustředí na koncept PERMA (Seligman, 2014), který zahrnuje pět oblastí pozitivního fungování: pozitivní emoce (P), zaujetí (E), vztahy (R), smysl (M) a úspěchy (A). Pozornost je věnována také rozšířené verzi tohoto modelu PERMA+4 (van Zyl, 2023) zahrnující dodatečné faktory a modelu PERMA5 (Kočí, 2023a) zohledňující aktuální výzkumy v oblasti well-beingu. Představena je i osobnost pozitivní psychologie a teorií well-beingu Martina Seligmana.

Druhá kapitola se zaměřuje na well-being a zdraví vysokoškolských studentů, což je oblast získávající v posledních letech čím dál větší pozornost. Tato kapitola uvádí několik výzkumů zaměřujících se na specifika duševního zdraví studentů a na faktory, které mohou ovlivnit jejich well-being během studií. Tento kontext je následně rozšířen o možnosti, jak vysoké školy mohou podporovat well-being svých studentů, například prostřednictvím kurzů, poradenství nebo speciálních aktivit zaměřených na zlepšení duševního zdraví.

Třetí kapitola představuje koncept pozitivní edukace (ang. positive education) propojující pozitivní psychologii s pedagogickými metodami. V rámci této kapitoly jsou rovněž shrnuty studijní kurzy, které se zaměřují na pozitivní psychologii a well-being na Univerzitě Karlově.

Poslední kapitola teoretické části seznamuje s didaktikou psychologie a s konkrétními tématy, jenž jsou relevantní pro výuku kurzu Well-being vysokoškolských studentů. Tato kapitola se opírá o základy androdidaktiky, zohledňující specifika dospělých studentů, a také o principy vysokoškolské didaktiky, zaměřující se na výuku na vysokých školách.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na analýzu hodnocení well-beingu vysokoškolských studentů v oblastech PERMA5, realizované v rámci studie Dr. Kočí (2023a). Data byla získána pomocí dotazníkového šetření Student Well-Being Scale, které probíhalo před a po absolvování kurzu. Součástí výzkumu byla také evaluace samotného kurzu mající za cíl zjistit, jak účastníci vnímají jeho přínos, zda považují kurz za užitečný a zda by ho doporučili ostatním studentům. Výzkumný soubor tvořili studenti Univerzity Karlovy, kteří se přihlásili do kurzu Well-being vysokoškolských studentů. Dotazník Student Well-Being Scale (SWS) je zaměřený na jednotlivé oblasti well-beingu (Kočí, 2023a), tedy na pozitivní emoce, zaujetí, vztahy, smysl a úspěchy a další, a rovněž budou vyhodnoceny výsledky evaluace kurzu.

V závěru praktické části následuje diskuse, co se zaměřuje na interpretaci výsledků výzkumu v jednotlivých oblastech well-beingu a doporučení pro budoucí praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Well-being v kontextu zdraví

Téma zdraví je všudypřítomné a dotýká se každého z nás. Ovlivňuje naše milované, rodiny, přátele, kolegy v práci, spolužáky ve škole a mnoho dalších. Je přítomné ve všech prostředích – ať už doma, v zaměstnání, v rodné zemi nebo v zahraničí – a také v čase. Zdraví bylo, je a vždy bude významné pro náš život. Každá lidská bytost má právo na prožívání zdraví bez rozdílu rasy, náboženství, politického přesvědčení, ekonomických nebo sociálních podmínek (WHO, 2021). Zdraví je předmětem mnohých oborů, jako je například medicína a zdravotnictví, filosofie, psychologie, sociologie, ale i pedagogika. Hovoří se o zdravém životním stylu, zdravém stravování, zdravém prostředí, ale také perspektivě zdraví ve škole (Rybář, 2010).

1.1 Zdraví v holistické perspektivě

Vybrané historické myšlenky a proudy nás seznamují s různými koncepty zdraví. Sókratés popisoval zdraví jako stav souladu složek těla s přírodou, a ve vztahu vzájemné nadřazenosti a podřízenosti, zatímco nemoc znamená, že jedna složka je ovládaná ostatními složkami či ovládá ostatní složky proti přírodě (Bartoš, 2008, citováno v Cichá et al., 2014). Aristotelés poukazoval na moudrý a rozumný život – smyslem lidského bytí je duševní slast a harmonická dokonalost a blaženost vycházející z mravného, ctnostného a dobrého jednání, které bylo nazváno „eudaimonie“ (Rybář, 2010). Zjednodušená interpretace židovsko-křesťanského pojetí vychází z představy všudypřítomného dobra stvořené Bohem, nazvané Ráj. Místo integrace dobra, štěstí, duševního a fyzického zdraví, kde neexistuje, nemoc, bolest a utrpení, dokud člověk nezhřeší (Cichá et al., 2014). Arabští lékaři přistupovali ke zdraví jako k symetrii a rovnováze fyzických složek, přičemž duše tyto složky řídí a nemoc znamená asymetrii této rovnováhy. Toto pojetí lze chápat jako psychosomatický přístup ke zdraví (Cichá et al., 2014).

V současnosti Světová zdravotnická organizace, z ang. World Health Organization (WHO, 2021, s. 3) definuje zdraví jako „stav úplné fyzické, duševní a sociální pohody, nikoli pouze

nepřítomnost nemoci nebo vady.“¹ Definice však nevysvětluje, co se vnímá pojmem „pohoda“. Prožívání pohody v kontextu zdraví je záležitostí subjektivního vnímání, z čehož vyplývá, že zdraví je ve své podobě subjektivní a každý člověk jej prožívá jedinečně (Machová & Kubátová, 2015). Definice pojmu zdraví bývá kritizována především za její nereálnost a tíhnutí k idealistické a nenaplnitelné povaze. Zdraví však nemusí být chápáno jako stav, ale jako cíl, ke němuž se procesuálně směřuje, a to ne pouze v pojetí péče o sebe, ale i o druhé (Cichá et al., 2014). Křivohlavý (2001) hovoří o metafyzické síle, co umožňuje dosáhnout vyšších cílů, mezi něž patří právě i zdraví. Jedná se o schopnost realizovat vyšší hodnoty a pozitivně reagovat na životní problémy. „Má-li člověk tuto sílu, je schopen realizovat svůj potenciál.“ (Křivohlavý, 2001, s. 33). Přístup ke zdraví se liší i v kulturních podmínkách. Například západní medicína přistupuje k problematice zdraví, a zejména nemoci, spíše z hlediska negativních faktorů (bakterie, podvýživa, zranění, organické poruchy), zatímco tradiční domorodé kultury přistupují k této problematice z hlediska vlivů nadpřirozených sil (démoni, duchové, čarodějové), přičemž nemoc je považována za emoční důsledek traumatu způsobeného těmito silami (Soukup, 2020).

V současnosti se k problematice zdraví přistupuje tzv. holistickým přístupem (ang. whole = celek), zdůrazňující pohlízet na zdraví člověka z hlediska všech stránek. Tradiční biomedicínský model byl doplněn psychologickým, sociálním a spirituálně-duchovním hlediskem (Jochmannová, Kimplová et al., 2021). Z definice Světové zdravotnické organizace platí, že zdraví zahrnuje tři dimenze (biologickou, psychickou a sociální), které se navzájem ovlivňují (Machová, 2021). Hamplová (2020) definuje jednotlivé dimenze zdraví následovně:

- Fyzické zdraví (tělesná pohoda) souvisí s absencí nemoci či vady.
- Duševní zdraví (psychická pohoda) znamená základní kritérium pro kvalitu života. Jochmannová a Pálová (in Jochmannová, Kimplová et al., 2021) zmiňují definici American Psychological Association (APA), jenž poukazuje na důležitost stavu mysli s typickou duševní pohodou odpovídající emočnímu nastavení, absencí úzkosti

¹ Je záhodno si všimnout, že anglická definice zdraví „Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.“ využívá pojem well-being.

a jinými negativními příznaky. Tento stav myslí umožňuje navazovat zdravé vztahy a vypořádávat se s nároky běžného života a stresem.²

- Sociální zdraví pomáhá navazovat kontakt s druhými lidmi a zvládat společenské role jedince.

Již zmíněný holistický přístup zahrnuje mezi své dimenze i spirituální (duchovní) zdraví, kladoucí důraz na spirituální a náboženská témata, víru a smysl života jedince, filosofii, existenciální otázky a přechodové rituály (Jochmannová, Kimplová, et al., 2021).

Obrázek 1

Model zdraví



(Nováková, 2019)

Zdraví a zdravotní stav člověka je ovlivňován různými faktory. Hovoříme tak o determinantech zdraví. Takové determinanty mohou být charakterizovány pozitivně i negativně, některé jsou povahy vnitřní, jiné povahy vnější. Vnitřní determinanty zahrnují především genetiku (dědičnost) každého jedince, kterou získal od svých biologických

² V psychologické terminologii se používá také anglický pojem resilience = odolnost, nezdolnost, houževnatost (Hartl & Hartlová, 2010).

rodičů, osobnost jedince či výchovu. Vnější faktory (zejména společenské a přírodní prostředí) zahrnují tři skupiny, a to životní styl, kvalitu životního a pracovního prostředí, a zdravotnictví a zdravotní péči (Machová & Kubátová, 2015; Machová, 2021). Životní styl je determinantou nejvýznamnější, neboť má, vedle genetiky, prostředí a kvality služeb, až poloviční (50%) vliv na zdraví jedince (Hamplová, 2020). Životní styl je pak definován jako způsob života lidí. Zahrnuje bydlení, stravování a pěstování potravin, vzdělávání, chování v různých situacích, zábavu, práci, spotřebu, vzájemnou komunikaci a interakci s druhými, cestování apod. (Duffková, Urban & Dubský, 2008). I životní styl má skupiny ovlivňujících faktorů. Vnější faktory životního stylu zahrnují zejména ekonomické (zajištění finančních prostředků), sociální (odlišnosti prostředí, stupně vzdělání, příjem), geografické, etnické (vliv tradic a zvyklostí) a rodinné faktory. Vliv má i úroveň vědeckého poznání v oblasti medicíny a podmínky, ve kterých jedinec pracuje. Psychologické faktory (včetně osobnosti a výchovy jedince), zdravotní stav a zdravotní gramotnost (znalost informací doporučení v oblasti ochrany a podpory zdraví) jsou poté vnitřní faktory životního stylu (Hamplová, 2020). Zdravý životní styl se odvíjí od obecné definice životního stylu. Jeho podstatou je dodržovat a respektovat komplex pravidel a norem, směřující k ochraně a podpoře zdraví. Taková pravidla a normy zahrnují oblasti hygieny, výživy, pohybových aktivit a předcházení užívání návykových látek, předcházení stresu a udržení duševní rovnováhy a uspokojivých rodinných vztahů (Duffková, Urban & Dubský, 2008).³ Za nejčastější rizikové faktory životního stylu je považováno zneužívání návykových látek a jiné (nelátkové) závislosti, nesprávná výživa a poruchy příjmu potravy, rizikové sexuální chování, nízká pohybová aktivita, agresivní chování proti lidem (včetně sebepoškozování, domácího násilí či mezikulturního agresivního chování) a majetku a chování vedoucí ke vzniku a šíření infekčních nemocí (Hamplová, 2020).

Úzce souvisejícím pojmem je nemoc. Nemoc znamená poruchu zdraví (Machová & Kubátová, 2015). Jedná se o defekt zdravého organismu a potenciál k nízkým možnostem zvládat nároky životního prostředí. Stejně jako zdraví, má i nemoc dimenzi fyzickou, psychickou a sociální (Bártlová, 2002). Tělesný aspekt nemoci vychází z definice tělesného

³ Mezi alternativní životní styl řadí Duffková, Urban a Dubský (2008) i ekologický životní styl, který může být vnímán také jako zdravý životní styl, alternativou pro konzumní životní styl. Ekologický životní styl se zaměřuje na ochranu životního prostředí a bytí v souladu s přírodou, jenž má na zdraví člověka výrazný vliv.

zdraví, souvisí s narušením anatomických a fyziologických funkcí. Psychický aspekt nemoci neboli duševní onemocnění, je předmětem psychických jevů, které znemožňují jedinci žít a prožívat. Definovat duševní onemocnění může být obtížné, neboť hranice mezi zdravím a nemocí nebývá vždy zcela jednoznačná. Pokud člověk prožívá bolest ze ztráty milované osoby, rozlišení mezi přirozenou emoční reakcí a projevem nemoci může být velmi složité (Orel et al., 2020). Sociální aspekt nemoci v konečném důsledku znamená například narušení sociálních rolí či fungování ve společenském životě, kdy nemoc jedinci brání v pracovních, rodinných a jiných společenských činnostech a aktivitách, případně narušuje sociální komunikaci mezi jednotlivými členy skupiny (Bártlová, 2002).

1.2 Well-being jako téma pozitivní psychologie

Pro pochopení well-beingu je nejprve důležité objasnit základní vědeckou disciplínu, co jej definuje. Jde o pozitivní psychologii. I přesto, že má well-being hluboké kořeny spjaté s psychologií, dotýká se i jiných společenských a přírodních věd (Kebza, 2005). Předmětem vědecké psychologie je studium chování a prožívání, psychických procesů a tělesného dění člověka, včetně jeho vztahů a interakcí s okolím. Cílem je popis, vysvětlení a predikce jednotlivých jevů, přičemž získané poznatky lze využít pro zvýšení spokojenosti a zdraví člověka (Plháková, 2020).

1.2.1 Pozitivní psychologie a její aspekty

Pozitivní psychologie patří mezi psychologické disciplíny, jejíž soustředění směřuje ke kladným psychickým jevům, jako jsou psychické zdraví, naděje, radost a síla. Věnuje se celkové duševní pohodě člověka či celé skupiny lidí. Negativní psychické jevy, jako jsou například deprese a úzkosti, nejsou pozitivní psychologií popírány, naopak vyzdvihuje fakt, že jedinec prožívá i jevy pozitivní, ty, jenž zdraví udržují, podporují a chrání. Studium pozitivní psychologie tak znamená, že je důležité sledovat veškeré stránky života – pozitivní i negativní (Křivohlavý, 2004).

Mezi vybraná témata pozitivní psychologie patří například moudrost, tvořivost a touha poznávat, vnímání osobní zdatnosti (self-efficacy), naděje a optimismus, životní pohoda, sebeřízení, emoce a emoční pohoda, emocionální moudrost a tvořivost, vrcholné emocionální zážitky (flow), kladné sebeoceňování, sociální blízkost, láska, empatie, smysl

života, humor, vnímání kladů života a růstu, seberealizace, pokora, osobní opravdovost (autenticita) (Křivohlavý, 2004).

Z výše zmíněných témat je zřejmé, že pozitivní psychologie není samostatnou disciplínou, ale čerpá i z dalších psychologických disciplín, mezi něž patří například sociální psychologie, zabývající se člověkem v mezilidských interakcích a vztazích, a tím, jak tyto sociální kontexty ovlivňují lidskou psychiku (Plháková, 2020). Další disciplínou může být psychologie zdraví, jejíž úkolem je utvářet teorii zdravého lidského chování a získávat poznatky z psychologie o tom, co lidské zdraví posiluje, ale i poškozuje (Křivohlavý, 2001). Zaměřuje se na diagnostiku, léčbu a předcházení různých onemocnění, a současně i podporu zdravého životního stylu. Podstatné je zmínit i psychologii životního prostředí, věnující pozornost lidskému chování a prožívání ve vztahu k životnímu prostředí (například vliv teplot, hluku, ovzduší, uspořádání měst a budov na lidskou psychiku a současně i životní prostředí) (Plháková, 2020). Mezi další psychologické disciplíny, o které se pozitivní psychologie opírá, může patřit rovněž kognitivní psychologie a psychoterapie.

1.2.2 Teoretické vymezení well-beingu

V předchozích částech textu bylo mnohokrát zmíněno slovo „pohoda“. Pro vymezení pojmu well-being, a pro uvedení do teorie well-beingu, je naprosto žádoucí. Podkapitola 1.1, věnující se zdraví, představila definici zdraví, která zmiňuje termín „pohoda“, přičemž originální definice používá výraz well-being. Je tedy možné říct, že „pohoda“ a „well-being“ znamená totéž. Světová zdravotnická organizace (2021, s. 10) well-being vysvětluje jako „pozitivní stav zažívající jednotlivci i společnosti. Podobně jako zdraví je zdrojem pro každodenní život a je určován sociálními, ekonomickými a environmentálními podmínkami.“ Součástí pojetí well-beingu je podpora kvality života jednotlivců a společností, podpora prosperity a udržitelnosti, schopnosti jedinců jednat tak, aby jejich chování bylo v souladu s účelem a smyslem, přičemž míru společenského well-beingu lze měřit podle toho, jak jsou jedinci odolní, jak budují schopnost jednat a v jaké míře jsou připraveni čelit životním výzvám (WHO, 2021).

Well-being je však obecně pojmem složitým, komplexním, vyžadující hlubší porozumění. Pojem se liší i v pojetí různých tuzemských i zahraničních autorů. Jak bylo zmíněno v podkapitole 1.2.1., pojem se může týkat a zasahovat do různých oborů, tudíž i kontextů. Z

této myšlenky vychází i definice Průchy, Walterové a Mareše (2013), která well-being vnímá jako multidimenzionální pojem, lišící se v závislosti na oboru. Well-being zrcadlí to, jak jedinec přistupuje k vlastním cílům, očekáváním, ale i zájmům a hodnotám. Zahrnuje psychickou, fyzickou a sociální stránku člověka, včetně jeho prostředí, působení kultury a výchovy, jenž ovlivňuje subjektivní vnímání vlastního well-beingu (Průcha, Walterová & Mareš, 2013). Mezi další tuzemské autory patří Blatný (2010). Ten vnímá well-being jako dlouhodobě přetrvávající emoční stav, v němž se zobrazuje spokojenost člověka s jeho vlastním životem. Well-being vnímá jako osobní pohodu. Slezáčková (2012) pohlíží na well-being jako na stav lidského psychického zdraví a spokojenost. Dále také používá výraz „vzkvétání jedince“. Dle Křivohlavého (2013, s. 9) znamená well-being „štěstí, spokojenost či blaho“.

V kontextu přístupů k definici well-beingu se setkáváme i s konkrétnějším pojmem, a to se subjektivním well-beingem. Když byl definován well-being jako osobní pohoda, je důležité si uvědomit, že každý člověk bude vlastní (osobní) pohodu prožívat jinak, po svém. Takové subjektivní vnímání osobní pohody se odráží například v našich hodnotách, životním prostředí, osobnosti, ale především ve vlastním hodnocení života (Diener et al., 2009). Dle Dienera a Suha (1997) je subjektivní well-being tvořen třemi základními určujícími komponenty – životní spokojeností, příjemným afektem a nepříjemným afektem. Ideálem subjektivního well-beingu je rovnováha mezi komponenty, s mírným přesahem do příjemného afektu. Pojetí vyjadřuje i výklad pozitivní psychologie, kdy cílem subjektivního well-beingu není být nepřetržitě pozitivní a euforický, a štěstí není ultimátním a bezvýhodným cílem každé životní situace. Je to dáno například tím, že lidé jsou ochotni dát při cestě za cílem za obět' pocit štěstí. Člověk prožívá i jiné emoce než ty pozitivní a prožívání negativních emocí podporuje náš well-being. (Diener et al., 2009). Diener a kol. (2017) dále poukazují na fakt, že lidé s vyšším subjektivním well-beingem mají spokojenější život a inklinují k výhodám, jako jsou například dlouhověkost, podporující vztahy s druhými lidmi a jsou pracovně produktivnější.

Mezi nejvíce významné představitele teorií well-beingu a pozitivní psychologie patří Martin Seligman. Seligman definuje dvě základní teorie, které představují základ pro novodobé vnímání well-beingu. První (původní) teorií je Teorie opravdového štěstí. Tato teorie tvrdí,

že lidské štěstí lze vnímat ve třech úrovních. První úroveň zachycuje pozitivní emoce, druhá obsahuje zaujetí a angažovanost pro určitou činnost, třetí se věnuje smysluplnosti, kdy se jedinec dostává do stavu flow (Seligman, 2003). Teorie opravdového štěstí byla následně obohacena a přeměněna do Teorie duševní pohody (ang. The Well-Being Theory), přidávající k pozitivním emocím, zaujetí a smysluplnosti také pozitivní vztahy a úspěšný výkon (Seligman, 2014). Rozdíl mezi teoriemi vyplývá z jejich ústředních témat, a to je, v případě první, štěstí, a v případě druhé se jedná o duševní pohodu (ang. well-being). Teorie opravdového štěstí se primárně zaměřuje na životní spokojenost s cílem ji zvýšit, zatímco Teorie duševní pohody se zaměřuje na všech pět úrovní jako na celek, s cílem zvýšit jejich optimální prospívání – vzkvétání (ang. flourishing) (Seligman, 2014).

Tabulka 1

Teorie opravdového štěstí a Teorie duševní pohody

Teorie opravdového štěstí	Teorie duševní pohody
Téma: štěstí	Téma: osobní pohoda
Měří se: životní spokojenost	Měří se: pozitivní emoce, zaujetí, smysluplnost, pozitivní vztahy, úspěšný výkon
Cíl: zvýšit spokojenost se životem	Cíl: zvýšit míru optimálního prospívání prostřednictvím zvýšení pozitivních emocí, angažovaného zaujetí, smysluplnosti, pozitivních vztahů a úspěšného výkonu

(Seligman, 2014, s. 24)

1.2.3 Oblasti well-beingu

V posledních letech se teorie well-beingu dynamicky rozvíjí a stále přibývá nových pohledů na oblasti well-beingu. Tento vývoj odráží rostoucí zájem odborníků i veřejnosti o komplexní přístup k psychickému zdraví a celkové životní spokojenosti. Studie a výzkumy ukazují, že well-being je mnohvrstevnatý koncept, který zahrnuje nejen fyzické, ale i

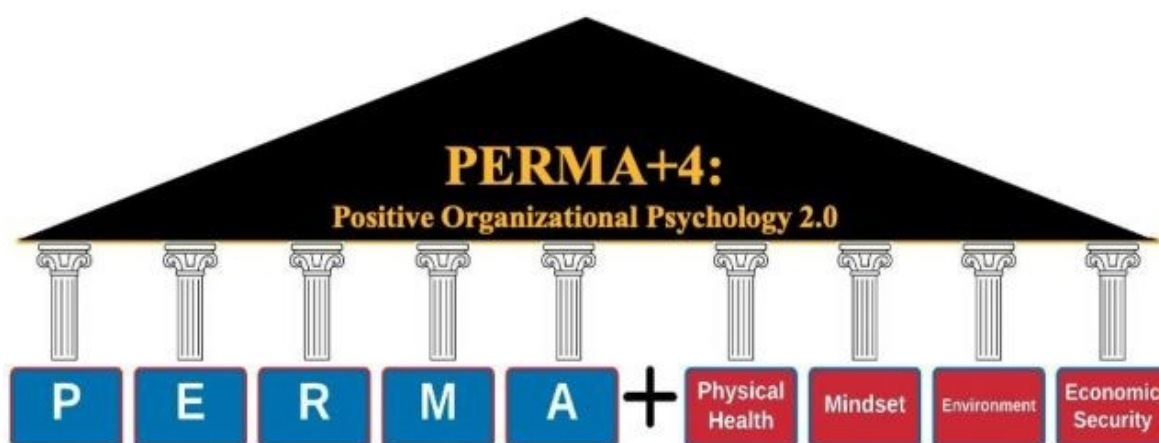
emocionální, sociální a duševní aspekty života (srov. Kebza, 2005; Kočí & Donaldson, 2024; Průcha, Walterová & Mareš, 2013).

Jak již bylo zmíněno, jedním z významných přístupů v této oblasti je Seligmanova myšlenka o štěstí a duševní pohodě. Seligmanova teorie duševní pohody dala vzniknout pojmu PERMA, což je akronym skládající se z pěti oblastí: Positive Emotions (pozitivní emoce), Engagement (zaujetí), Relations (vztahy), Meaningfulness (smysluplnost) a Accomplishment (úspěšný výkon) (Jochmannová, Kimplová et al., 2021 podle Seligman, 2014). Seligman (2014) uvedl, že PERMA jsou prvky (ang. building blocks), které mohou vytvořit well-being a slouží jako dobrý start ke komplexním procesům, jejichž výsledkem bude adekvátní teorie well-beingu. Touto myšlenkou zdůraznil, že jeho publikace a vědecké příspěvky o PERMA neobsahují ucelenou teorii, zaručující člověku dosažení well-beingu (Seligman, 2014).

Donaldson a Donaldson (in Donaldson, van Zyl & Donaldson, 2022) tento koncept rozšířili a vytvořili model PERMA+4. Toto nové pojetí zachovává pět původních oblastí Seligmanovy teorie a zahrnuje čtyři nové oblasti: Physical Health (fyzické zdraví), Mindset (nastavení mysli), Work Environment (pracovní prostředí) a Economic Security (ekonomické zajištění).

Obrázek 2

PERMA+4



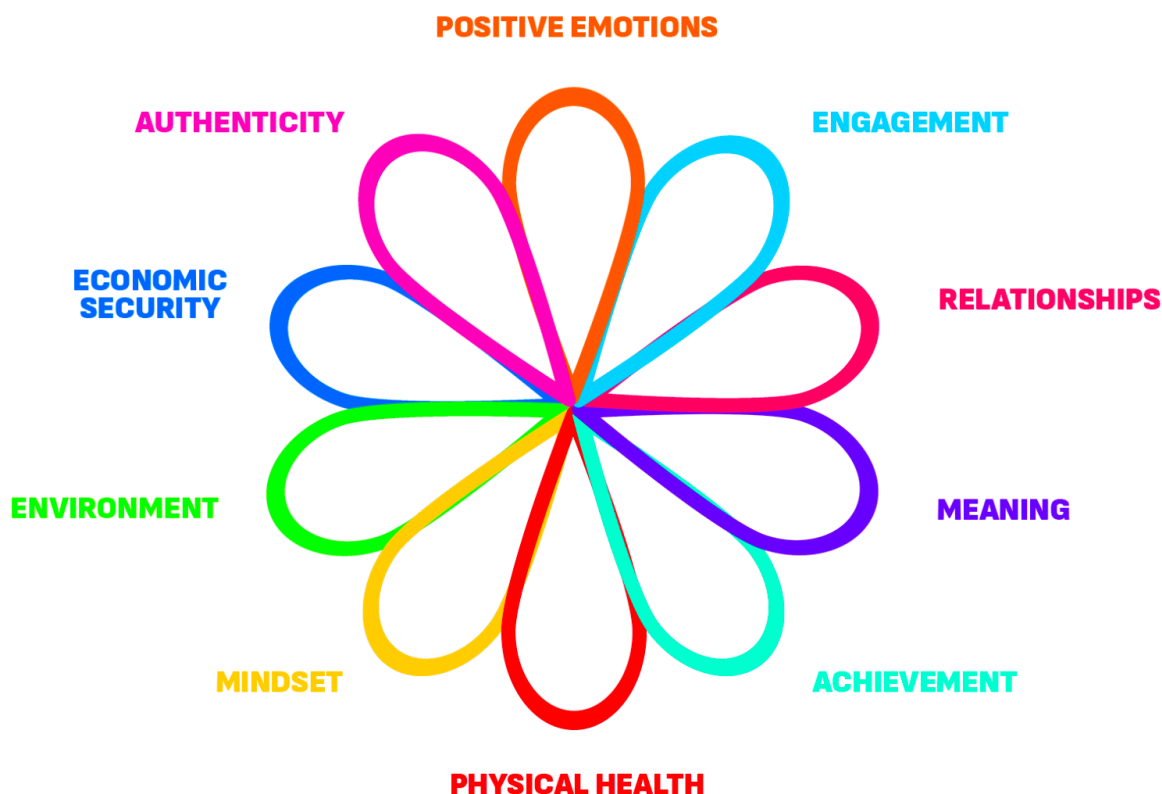
(Donaldson, van Zyl & Donaldson, 2022, s. 8)

V rámci výzkumu, který provedla Dr. Kočí (2023a), lze těchto devět oblastí well-beingu rozšířit o další oblast, a to Authenticity (autenticita). Výzkum, založený na šetření na všech

17 fakultách Univerzity Karlovy, identifikuje autenticitu jako oblast well-beingu vysokoškolských studentů. Přidáním autenticity do stávajících oblastí well-beingu vzniká nový model PERMA5 (Kočí, 2024).

Obrázek 3

PERMA5



(Kočí, 2024, kapitola „Unveiling PERMA5: The Building Blocks of Your Well-Being“)

Pozitivní emoce

Seligman (2014) popisuje pozitivní emoce (ang. positive emotions) jako příjemné životní prožitky. Jedná se o první složku well-beingu, která zahrnuje pocity například lásky, radosti, štěstí, vřelosti a spokojenosti. Prožíváním těchto pocitů si jedinec zakládá na tzv. „příjemném životě“. Teorie duševní pohody pohlíží na štěstí a životní spokojenost jako na faktory ovlivňující pozitivní emoce, již je však nevnímá jako cíl (Seligman, 2014). Záměrné posilování pozitivních emocí vede nejen ke zlepšení well-beingu, ale také k psychické odolnosti a snížení výskytu negativních emocí. Práce s pozitivními emocemi zahrnuje

pravidelnou reflexi a projevování vděčnosti za pozitivní zážitky a situace. Tato praxe napomáhá k prožívání pocitů lásky, radosti a spokojenosti, čímž posiluje příjemný život. Dále to zahrnuje trávení času oblíbenými aktivitami a rozvoj osobních zájmů, což přispívá k celkové životní spokojenosti. Může to být také zapojení se do seberozvojových aktivit nebo obklopování se inspirativním a podnětným prostředím, což podporuje prožívání pozitivních emocí a zvyšuje psychickou odolnost. V neposlední řadě je důležité rozvíjet sociální vztahy tím, že věnujeme pozornost a čas lidem, na kterých nám záleží, což přispívá k celkovému well-beingu a snižuje výskyt negativních emocí (Seligman, 2014).

Zaujetí

Druhá složka well-beingu se nazývá zaujetí činností neboli angažovanost, zapojení (ang. engagement). Tato složka se týká tzv. flow (plynutí), což je stav, kdy jedinec konkrétní činnost naprosto pohltí a on tak prožívá angažovaný život. Zapojení do aktivity nastává, když se člověk plně soustředí na určitou činnost a ztrácí při tom sebeuvědomění, což vede k hlubokému ponoření do aktivity a činností. Stav flow je snazší dosáhnout, když jedinec využívá své silné stránky. K dosažení tohoto stavu je nutné, aby byla v rovnováze náročnost úkolu a dovednosti potřebné k jeho zvládnutí. Tento prvek, který přispívá k well-beingu, lze rozvíjet tréninkem, kdy se jedinec zaměřuje na přítomný okamžik během každodenních činností. Důležité je také věnovat pozornost okolnímu světu a aktivně pracovat se svými silnými stránkami (Seligman, 2014).

Vztahy s lidmi

Navazování vztahů s lidmi – partnery, rodinou, přáteli, pracovním kolektivem či komunitou – je základní potřebou člověka. Lidé během života navazují s druhými lidmi různé vztahy, ve kterých sdílí své prožitky, ale také pro navázání těsnějších, trvalejších a intimních vztahů. Pro takové vztahy je důležitá fyzická blízkost a osobní či fyzická atraktivita. Vztahy s lidmi zahrnují i lásku, jakožto znak silné citové vazby, jehož definice je obtížná (Výrost, Slaměník et al., 2021). Křivohlavý (1998) pokládá kontakt s lidmi (sociální síť) jako důležitý prvek prevence syndromu vyhoření. Dobré vztahy s lidmi v domácnosti i na pracovišti vnímá jako místo, kde dochází k vzájemnému naslouchání, uznání, povzbuzování a empatii. Jedinci si poskytují vzájemnou oporu, autenticky spolupracují a pomáhají si. Pro rozvíjení pozitivních vztahů (ang. positive relations) je nezbytné věnovat čas a pozornost ostatním lidem a pečovat

o vzájemné vztahy. Kromě účasti ve skupině může člověk také usilovat o navazování nových kontaktů a poznávání dalších lidí (Seligman, 2014).

Životní smysl

Komponenta životního smyslu, nebo smysluplnosti (ang. meaningfulness), není jen o řízení se podle určitých hodnot a přesvědčení, ale také o nacházení smyslu v každodenních činnostech. To může zahrnovat pracovní prostředí, vztahy s druhými lidmi, tvůrčí aktivity nebo náboženské a duchovní momenty. Vlastní potenciál a pozitivní emoce hrají ve smysluplnosti důležitou roli, neboť vznikají při uplatnění silných stránek osobnosti. Smysluplnost se týká jednotlivce, ale dalších lidí. Bez smyslu v životě člověk zažívá beznaděj, nedostatek kontroly nad svým životem a absenci životních cílů. Pro rozvoj well-beingu je důležité zapojit se do smysluplných, hodnotných a přínosných aktivit (Seligman, 2014). Je dobré zkoušet nové a kreativní činnosti a přemýšlet o tom, jak využít své silné stránky, vášně nebo zájem k pomoci druhým nebo k dosažení většího prospěchu přesahující individuální úroveň. Důležité je také trávit čas s blízkými lidmi, nacházet smysl v každodenních aktivitách a rutinách, v školních a pracovních činnostech, sdílet své silné stránky s ostatními a obohacovat je a budovat smysluplné vztahy (Kočí & Donaldson, 2024).

Úspěch

Úspěch neboli také úspěšný výkon, zisk (ang. accomplishments/ achievements), vychází z tvrdé práce, dosahování cílů a vlastní motivace dokončit to, co jsme si předsevzali. Tento pocit přispívá k blahobytu, protože lidé mohou vnímat svůj život s hrdostí (Seligman, 2014). Dosažení vnitřních cílů, jako je osobní růst a navazování spojení, přináší větší blahobyt než honba za externími cíli, jako jsou peníze nebo sláva (Seligman, 2013). Úspěch zahrnuje vytrvalost a vášně k dosažení cílů. Skutečný rozkvět a pocit blaha však přichází, když je úspěch spojen s úsilím zaměřeným na vnitřní motivaci nebo práci na něčem jen kvůli snaze a osobnímu zlepšení (Quinn, 2018). Pro úspěšný výkon je důležité nastavit si vlastní cíle, reflektovat minulé úspěchy a oslavit zdařilé výkony (Madeson, 2017).

Fyzické zdraví

Fyzické zdraví (ang. physical health) je úzce spojeno s duševním zdravím. Dříve bylo vnímáno především jako absence nemoci (Hamplová, 2020), ale dnes se klade důraz na

naplňování potenciálu, protože péče o fyzické zdraví přináší výhody ve třech oblastech. Biologické výhody zahrnují zlepšení fyzické kondice, srdeční činnosti, normalizaci krevního tlaku a pozitivní vliv na psychiku. Fyzická aktivita, ať už ve volném čase nebo v práci, přináší funkční výhody. Nakonec jsou zde i subjektivní a psychologické přínosy – fyzická aktivita nejenže nevyvolává bolest, ale také přináší radost a uspokojení. Důležitá je také kontrola nad vlastním zdravím a orientace na budoucnost, kdy člověk věří v smysluplnost péče o své zdraví (Donaldson, van Zyl & Donaldson, 2022). Fyzické zdraví zahrnuje například vhodnou fyzickou aktivitu a vhodnou posturu. Pohyb (a resp. sport) má antistresový potenciál, předchází vzniku civilizačních onemocnění (např. kardiovaskulární onemocnění, cukrovka, diabetes apod.), pomáhá redukovat agresivní napětí, umožňuje prožívat radost, zábavu a flow (Slepička, Hošek & Hatlová, 2009). Dále zahrnuje vyváženou stravu. Pipová (in Jochmannová, Kimplová et al., 2021) tvrdí, že lidé, jenž mají zdravý vztah k jídlu a jsou „svobodní“ v této souvislosti, nevnímají svou porci jídla pouze jako zdroj kalorií a neodsuzují se za to, co snědli. Důležitý je příjemná zážitek z jídla, vnímání nasycení, svoboda ve výběru stravy (bez výčitek). Jídlo v takovém případě neslouží jako prostředek k naplnění jiných emocionálních potřeb. Mít zdravý vztah k jídlu zahrnuje také důvěru k vlastnímu tělu, že zvládne případné chyby v jídelním režimu (Krčh, 2008). Fyzické zdraví také zahrnuje kvalitní spánek, pravidelné relaxační techniky, správné dýchání a vyhýbání se návykovým látkám a rizikovému chování (van Zyl, 2023). Součástí dnešní digitální doby fyzické zdraví ovlivňují i tzv. novodobé nelátkové závislosti, zahrnující například závislost na internetu, sociálních sítích a mobilních telefonech, závislost na nakupování, workoholismus a poruchy související s vnímáním vlastního těla a vzhledu (Fischer & Škoda, 2024).

Nastavení mysli

Nastavení mysli (ang. mindset) znamená optimistický a orientovaný pohled na budoucnost. Autoři Donaldson, van Zyl a Donaldson (2022) v souvislosti s tímto pojmem využívají název „růstový mindsent“ nebo „růstové nastavení mysli“. Lidé s růstovým mindsetem považují výzvy, dílčí neúspěchy a chyby za cestu ke zlepšení a růstu. Aktivně investují do svého vzdělání a vyhledávají zpětnou vazbu. Růstový mindset je spojen s pojmy jako optimismus, naděje, psychická a emocionální odolnost a sebedůvěra. Zlepšení mindsetu nejenže přispívá

k well-beingu jednotlivce, ale má také pozitivní dopady na výsledky v pracovním prostředí (Donaldson, van Zyl & Donaldson, 2022).

Prostředí

Donaldson, van Zyl a Donaldson (2022) tvrdí, že práce zabírá zhruba třetinu života člověka, a proto je zásadní, aby pracovní prostředí bylo uzpůsobené pro podporu lidského well-beingu. Pojem pracovní prostředí (ang. work environment) zahrnuje nejen fyzické objekty a fyzikální jevy (přírodní světlo, čerstvý vzduch, pocit bezpečí a pozitivní atmosféra), ale i individuální reakce vyvolávány různými podněty a interakcemi. Dobré podmínky mají pozitivní vliv na well-being v oblastech kognitivní úrovně, jenž přispívá ke zlepšené koncentraci a pracovní výkonnosti. Další oblastí je afektivní úroveň, kdy může příjemné pracovní prostředí podporovat pozitivní náladu a emocionální stabilitu, a zároveň zvyšovat důvěru v pracovní společenství. Třetí oblastí jsou vztahy v pracovním prostředí, kde například architektonický design budovy může ovlivnit kvalitu mezilidských vztahů a spolupráce (Donaldson, van Zyl & Donaldson, 2022). S pracovním prostředím tak souvisí i témata životního prostředí, kdy dle Machové a Kubátové (2015) má kvalita životního prostředí vliv na lidské zdraví. Tím, že dochází k poškozování životního prostředí (ovzduší, vody, potravin a půdy) může potenciálně dojít k navýšení chronických onemocnění a alergií, stejně tak přítomnost nebezpečných látek způsobuje vznik zdravotních rizik. Autorky v této souvislosti hovoří o tzv. pohodě prostředí, která zahrnuje akustickou pohodu (souvisí s intenzitou hluku), tepelnou pohodu a smyslovou pohodu (čichovou a zrakovou). Pohoda prostředí zahrnuje i psychickou a sociální pohodu. Kočí (in Kočí & Donaldson, 2024) upozorňuje, že prostředí ovlivňující well-being zahrnuje nejen fyzické, sociální a vzdělávací aspekty, ale také různé kontexty, jako je rodinné a domácí prostředí, škola, zaměstnání, komunita nebo online prostředí. Zároveň zdůrazňuje význam pobytu venku v přírodě.

Ekonomické zajištění

Ekonomické zajištění nebo zabezpečení (ang. economic security) zahrnuje prosperitu a kontrolu nad finančními prostředky, které přispívají k uspokojení potřeb a well-beingu, a to z hlediska bezpečí a stability. Neschopnost jedince efektivně hospodařit s financemi může vést k úzkostným, depresivním a sebevraždným myšlenkám. Naopak ekonomicky zabezpečený jedinec se stabilní finanční situací si je jistý ohledně budoucnosti, což mu

umožňuje plánovat a rozhodovat se moudře ve svém životě. Podobně jako ostatní oblasti well-beingu, i ekonomická stránka je rozvíjena pomocí finanční gramotnosti. Tímto způsobem se jedinec naučí plánovat své finance, řídit své výdaje a efektivně hospodařit s penězi (Donaldson, van Zyl & Donaldson, 2022).

Autenticita

Jak bylo zmíněno výše, autenticita (ang. authenticity) je v oblastech well-beingu nováčkem. Definice authenticity vyplývá z otázky „Co to znamená být autentický?“. Podle Kočí (2024) být autentický znamená naplňovat své skutečné já a otevřeně přijímat, kým člověk doopravdy je. Autenticita spočívá v naslouchání vlastnímu já, včetně vlastním potřebám a snům. Skrze autenticitu dokáže jedinec vyjadřovat své pocity a myšlenky bez přetvářky nebo podřizování se očekávání okolí. To zahrnuje odvahu být upřímný ve vztazích, i přes riziko odmítnutí, nepohodlí nebo vystavení zranitelnosti. Autorka (Kočí, 2024) k autenticitě dodává:

Autenticita znamená být věrný sám sobě ve svém každodenním životě. Jde o život v souladu s vlastními hodnotami a přesvědčeními, o zachování upřímnosti navzdory vnějším tlakům, které nás nutí přizpůsobit se. Může to také zahrnovat představu, že jsme autory svého vlastního života, kdy si vytváříme jedinečnou identitu a zároveň ovlivňujeme, jak nás vnímají ostatní v sociálních situacích (kapitola „Generating well-being: Your Authenticity“).

2 Well-being a zdraví vysokoškolských studentů

Definovat vysokoškolského studenta může být obtížné, neboť se to může dle okolností lišit. Soudobá literatura však pohlíží na vysokoškolské studenty ze dvou hledisek (Slavík et al., 2012). Prvním hlediskem jsou tzv. tradiční studenti, kam patří studenti denního pregraduálního studia. Tato skupina zahrnuje adolescenty, kteří nastoupili na vysokou školu až do zhruba 20 let, a mladí dospělí ve věku od přibližně 20 do 35 let. Druhým hlediskem jsou netradiční studenti, kam spadají studenti všech ostatních forem vysokoškolského studia, tedy postgraduálního studia. To zahrnuje doktorandské, kombinované a distanční studium, které je typické pro střední dospělé ve věku od zhruba 35 do 45 let a starší dospělé ve věku od přibližně 45 do 60 let (Slavík et al., 2012).

2.1 Výzkumy v oblasti well-beingu vysokoškolských studentů

Přechod do vysokoškolského studia může být vnímán jako náročné období v životě mladých lidí, neboť je často spojen se zvýšeným stresem, zahrnujícím samostatné učení (nový systém výuky a plnění předmětů, zkouškové období apod.), odchod z domova, náhlou (finanční) nezávislost od rodičů, vstup do zaměstnání na částečný úvazek (Pedrelli et al., 2015). Křivohlavý (1994) popisuje stres jako vnitřní stav jedince, který je buď přímo vystaven nějakému ohrožení, nebo takové ohrožení předpokládá, a zároveň věří, že jeho schopnost bránit se nepříznivým vlivům není dostatečně silná. Situace způsobující stres jsou zcela individuální. Obecně lze říct, že stresorem bývají faktory spojené s neuspokojením fyziologických potřeb (jedinec trpí nedostatkem potravy a tekutin, vnímá změnu tlaku). Křivohlavý (1994) dále zmiňuje kontakt s lidmi jako vliv na stresové reakce. Jedná se o osoby hrubé, netaktní a agresivní. V neposlední řadě lze jako příčinu stresu uvést i situace spojené s emocemi – pocity osamělosti, pocit nedostatku času a prostoru (Křivohlavý, 1994). V posledních letech se stále více odborníků zaměřuje na studium pozitivního zdraví a well-beingu vysokoškolských studentů. V následujícím přehledu budou představeny výzkumy analyzující stav zdraví a well-beingu vysokoškolských studentů.

Zahraniční studie (např. Balon et al., 2015; Murphy & Hennessy, 2017) nastiňují problematiku duševního zdraví vysokoškolských studentů, jenž jsou ohroženější skupinou než jejich vrstevníci. Každým rokem počet studentů s duševními problémy narůstá. Výzkum Somerlíkové a Salaba (2018) dotazoval studenty vysokých škol v oblasti subjektivní

hodnocení vlastního zdraví. Respondenti ve výzkumu hodnotili svůj zdravotní stav jako dobrý nebo velmi dobrý v 83 % případů, a méně než 2 % studentů označilo svůj zdravotní stav za špatný nebo velmi špatný. Nejčastějšími problémy vysokoškolských studentů jsou spojené s nesprávným životním stylem (bolesti hlavy, bolesti zad a krční páteře, psychické obtíže – strach, napětí, únava). Mezi rizika moderní doby patří nadváha a obezita; optimální váhu mělo 71 % mužů a 73 % žen. Nadváha byla zjištěna u 25 % mužů a 15 % žen na základě jejich udané tělesné hmotnosti a výšky (Somerlíková & Salaba, 2018).

Dalším uvedeným šetřením v oblasti duševního zdraví je výzkum Sociologického ústavu Akademie věd ČR (2020), který zkoumal duševní a tělesné zdraví u studentů vysokých škol během dubna a května roku 2020, kdy proběhla první vlna pandemie covid, a to v porovnání s běžnou populací. Skóre průzkumu ukázalo, že studenti měli větší sklon k depresivitě než běžná populace (Sociologický ústav AV ČR, 2020). Po třetí vlně pandemie zůstal stav duševního zdraví nezměněný. Studenti krom sklonu k depresivitě uváděli i pocit osamělosti, jenž pramenil z nedostatečného ekonomického zabezpečení, přechodu na jinou formu výuky a strachu z nedokončení studia. Dále se ukázalo, že vztah s partnerem je podporující faktor v oblasti duševního zdraví (Sociologický ústav AV ČR, 2021). Zhoršení duševního zdraví nejen mezi studenty vysokých škol, ale i celé populace adolescentů, dokládá i studie Eisenberga a Wengeho (2019; 2020 in Bladek, 2021).

V rámci výzkumů se vyskytují i studie, které se zaměřují na well-being a pozitivní pojetí zdraví. Výzkum Koldové a Kočí (2023) zkoumal úroveň well-beingu u vybraných vysokoškolských studentů a jejich mindset ve vztahu k jejich akademické úspěšnosti. Formou dotazníkového šetření se autorky zaměřovaly na úroveň akademického well-beingu, životní spokojenost a hodnocení vztahu mezi mindsetem a školní úspěšností respondentů. Výsledky šetření ukázaly, že celková úroveň well-beingu a životní spokojenosti u dotazovaných byla nadprůměrná, u respondentů s vynikajícím prospěchem byla pozorována vyšší úroveň pozitivního mindsetu (Koldová & Kočí, 2023).

Zahraniční studie Stecze a kol. (2019) se zaměřovala na hodnocení hodnoty well-beingu při posuzování orientace ke prevenci sebevražd a vnímání sebevraždy jako řešení mezi studenty pomáhajících profesí. Cílem studie bylo zkombinovat pozitivní a negativní aspekty duševního zdraví pro předpovídání postojů k sebevraždě a k prevenci sebevražd. Účastníci

studie odpovídali na několik dotazníků, které hodnotily jejich postoj k sebevraždě, celkové duševní zdraví, well-being a religiozitu. Výsledky ukázaly, že faktory jako schopnost zvládnání prostředí, smysl života a pozitivní vztahy předpovídaly variabilitu postojů k sebevraždě a orientaci k prevenci. Studie naznačuje, že podpora pozitivního duševního zdraví mezi studenty pomáhajících profesí může být významná pro efektivní prevenci sebevražd (Stecz et al., 2019).

Za zmínku dále stojí výzkum Douwese a kol. (2023), přinášející zajímavé poznatky o well-beingu studentů, získané prostřednictvím rozhovorů. Respondenti definovali, co pro ně znamená well-being a jaké faktory považují za důležité pro jeho podporu. V rámci analýzy podpůrných faktorů byly identifikovány tři hlavní skupiny: osobní faktory zahrnující sebereflexi a problémy s plánováním; faktory spojené s univerzitním prostředím, jako jsou vztahy s vrstevníky, tutoři, učitelé a studijní úspěchy; a faktory mimo univerzitu, včetně vztahů s přáteli a rodinou. Vliv těchto faktorů byl rozmanitý, některé přispívaly k pozitivním aspektům well-beingu, zatímco jiné měly negativní dopady. Respondenti zvýraznili význam podpůrných vztahů, zejména s tutoři. Studie dále zdůraznila význam jasné komunikace, efektivní správy pracovní zátěže a flexibilního nastavení vzdělávacího procesu pro zlepšení well-beingu studentů (Douwes et al., 2023).

Poslední zmíněným výzkumem je šetření Světláka a kol. (2021), zaměřující se na měření výsledků u vysokoškolských studentů, kteří absolvovali speciální edukační online program zaměřený na podporu well-beingu prostřednictvím technik mindfulness (eMBP – Mindfulness Based Program). Studenti kurzu hlásili, že po absolvování dochází k poklesu vnímaného stresu a snížení četnosti a intenzity negativních emocí. Zároveň pozorovali zlepšení soustředění a vyšší úroveň sebedůvěry. Výzkum potvrzuje, že vysokoškolským studentům mohou efektivně pomoci intervence založené na mindfulness formou eHealth (Světlák et al., 2021).

2.2 Možnosti budování well-beingu na vysokých školách

Při budování well-beingu na vysokých školách mají své místo aktivity poradenských pracovišť. Poradenská pracoviště na univerzitách poskytují studentům bezpečný prostor pro hledání pomoci a rady při řešení osobních i studijních problémů. Nabízejí individuální poradenství, skupinové terapie, semináře a programy zaměřené na rozvoj sociálních

dovedností, zlepšení komunikace a budování pozitivních vztahů. Zákon o vysokých školách č. 111/1998 Sb. dle § 21 odst. 1, písm. d) (in Nováček, 2009) stanovuje veškerým veřejným vysokým školám povinnost „poskytovat uchazečům o studium, studentům a dalším osobám informační a poradenské služby související se studiem a s možností uplatnění absolventů studijních programů v praxi.“ Zákon však podrobněji poradenství nevymezuje. Je pak na gesci každé univerzity nastavit si podmínky pro realizaci poskytování poradenských služeb (Nováček, 2009).

Poradenské služby Univerzity Karlovy zahrnují četnou nabídku poradenských center. Mezi patří: psychologická poradna, jednorázová konzultace s psychologem, právní poradna, koučování, rozvoj klíčových kompetencí, sociálně-ekonomické poradenství, mindfulness, podpůrné skupiny, kariérové poradenství a centrum péče o duši (Centrum Karolina, n.d.). Centrum péče o duši patří mezi nejnovější službu v rámci Univerzity Karlovy. Jak vyplývá z názvu, centrum se zaměřuje na duchovní doprovázení, poradenství a terapii. Mezi své činnosti řadí také pořádání interaktivních kurzů a seminářů, diskusí a přednášek. V neposlední řadě poskytuje služby zaměřené na péči o niterný život, budování duševní odolnosti, hodnotovou orientaci a mezilidské vztahy (Centrum péče o duši, n.d.).

Do roku 2022 v rámci Univerzity Karlovy fungovalo Poradenské centrum Hyberská FF UK, nabízející bezplatné podpory a pomoci studentům při zlepšování jejich studia na vysoké škole. Centrum nabízelo širokou škálu služeb a skupinových aktivit zahrnující sociálně-právní poradenství, studijní poradenství, psychologické poradenství, adaptační skupiny a zážitkové skupiny s prvky arteterapie, artefiletiky, muzikoterapie a dramaterapie (Poradenské centrum Hyberská, n.d.).

Za zmínku stojí i poradenské služby zřizované Univerzitou Palackého v Olomouci, poskytující podobné služby jako Univerzita Karlova. Mezi pestrou nabídkou může student využít i psychoterapeutického poradenství, poradenství v oblasti virtuální komunikace, podporu v projektech a podnikání, ale také poradenství v oblasti udržitelnosti či v oblasti zdraví a zdravého životního stylu (Univerzita Palackého v Olomouci, n.d.-a). Poradenství v oblasti zdraví a zdravého životního stylu je realizováno Centrem výzkumu zdravého životního stylu. Cílem poradenství je poskytnout studentům konzultaci a poradenství v oblastech primární prevence rizikového chování, výživy a zdravého stravování se, poruch

příjmu potravy, ochrany reprodukčního a sexuálního zdraví apod (Univerzita Palackého v Olomouci, n.d.-b).

Poradenství na ostatních vysokých školách je realizováno v podobné podobě jako již zmíněné univerzity (srov. Západočeská Univerzita v Plzni, n.d.). Masarykova univerzita v Brně ve své činnosti explicitně jmenuje i pomoc studentům v rámci dobrovolnických a studentských aktivit, které zahrnují spolky (Masarykova univerzita, n.d.).

Poradenství na vysokých školách může zahrnovat i poskytování psychoterapie. Na podzim roku 2022 provedli Šmídová a Bláha (2023) výzkum, který se zaměřoval na potřebnost psychoterapie v rámci poradenských pracovišť na vysokých školách. Výzkum zahrnoval 35 odborných pracovišť poskytující poradenství studentům vysokých škol. Z výpovědí vyplývá, že psychologické služby jsou nyní nepostradatelnou součástí poradenství pro studenty a zaměstnance vysokých škol. Psychoterapie však představuje specifickou činnost, jejíž úloha v těchto poradenských centrech je někdy nejasná. V důsledku toho se některá centra ptají, zda psychoterapie na vysoké školy vůbec patří, a zda by nebylo lepší posílat klienty na specializovaná pracoviště mimo školu. Z odpovědí poradenských pracovišť je dále patrné, že potřeba těchto služeb roste, zejména u studentů. Není ale jasné, zda je to kvůli jejich lepší psychické kondici, nedostatečné informovanosti o těchto možnostech, nebo proto, že tyto služby hledají mimo školu. Spolupráce mezi poradenskými centry na vysokých školách a specializovanými pracovišti se hodnotí kriticky, přičemž největším problémem jsou dlouhé čekací lhůty. To platí jak pro veřejné zdravotnictví, tak pro neziskový sektor. Soukromý sektor je pro klienty finančně náročný (Šmídová & Bláha, 2023).

V rámci podpory (nejen) duševního zdraví vysokoškolských studentů vydalo Nevypust' duši, z. s. (2019) podpůrný materiál seznamující s jednotlivými kroky podpory well-beingu. Zároveň informuje studenty o možnostech, kam se obrátit v případě nouze či pro konzultaci.

Obrázek 4

Duševní zdraví studentů: Jak na vysoké škole nevypustit duši?



DUŠEVNÍ ZDRAVÍ STUDENTŮ

JAK NA VYSOKÉ NEVYPUSTIT DUŠI?

PSYCHOHYGIENA

- hlídej si spánek
- opatrně s alkoholem a kofeinem
- nezapomeň na svoje koníčky a volný čas
- nesrovnávej se s ostatními
- rozděl si práci na menší části a dávej si přestávky
- odměňuj se za úsilí



KAM ZAVOLAT V PŘÍPADĚ NOUZE?

Linka bezpečí: **116 111**

- pro studující do 26 let, nonstop, zdarma

Linka první psychické pomoci: **116 123**

- pro dospělé, 8:00-18:00, zdarma



KAM SE ZAJÍT PORADIT?

Vysokoškolské poradenské centrum

- poskytuje studentům podporu a pomoc při řešení různých nesnází studijního i osobního charakteru
- ze zákona ho má povinnost provozovat každá veřejná vysoká škola



#NEVYPUSTDUSI

(Nevypust' duši, 2019)

3 Edukační perspektiva well-beingu

Edukace má v lidském životě nezastupitelné místo. V užším smyslu lze edukaci chápat jako komplexní a celoživotní rozvoj osobnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Průcha (2002) edukaci neboli edukační proces, vysvětluje jako termín zahrnující pojmy výchova a vzdělávání. Výchova a vzdělávání se mohou v každodenním životě mísit, proto je používání termínu edukace praktičtější. V souvislosti s tímto pojmem se také prosazují označení edukant (vzdělávaný jedinec, žák) a edukátor (ten, kdo vzdělává, učitel). Kolář a kol. (2012) dodávají, že se jedná o pojem mezinárodně používaný. Stejně je tomu v případě pojmu „edukační proces“, nahrazující „výchovně-vzdělávací proces“. V edukačním procesu se předává určitá informace za vzájemného ovlivňování se vyučujícího a účastníka vzdělávání (Zormanová, 2017).

Edukace a zdraví jsou tematicky příbuzné. V rámci vlivu zdraví na edukační proces lze zmínit například hygienu pedagogického procesu, nebo lze hovořit o samotném obsahu učiva, v němž zdraví hraje spíše okrajovou roli (Zvírotský, 2008). Tato situace se však v současnosti mění a rozvíjí se spolu s holistickým pohledem na zdraví a rozvojem teorie duševní pohody – well-beingu.

Edukace v oblastí zdraví a well-beingu je úzce spjata s edukací v psychologických tématech, neboť současná teorie well-beingu vychází z myšlenek pozitivní psychologie (Křivohlavý, 2004; Seligman, 2014). Požadavky současnosti vyžadují osoby vzdělané, informované, tvořivé a schopné řešit problémy a nést za svá rozhodnutí odpovědnost. Proto je důležité držet krok s aktuálními poznatky a praxí, a to včetně samotné výuky psychologických téma (Kosíková, 2011). Psychologie má svá specifika, ale také obsahuje integrující témata přesahující rámec samotného oboru a směřuje k rozvoji klíčových dovedností (komunikační dovednosti, schopnost řešit problémy). Výuka psychologie zahrnuje témata sebepojetí, seberegulaci, poznávací schopnosti, mezilidské vztahy, komunikaci a spolupráci, přispívá k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji a celkové pohodě člověka, rozvíjí sebereflexi, zkušenosti a postoje (Kosíková, 2011). Kosíková (2011) dále zmiňuje obecná témata zahrnující životní prostředí, zdravý životní styl, duševní zdraví, rozvoj osobnosti a sebepoznání, jež jsou rovněž součástí oblastí well-beingu.

Zdraví a edukace má nesporně velké zastoupení v rámci škol a vzdělávacích institucí. Nepochybně je to dáno také tím, že člověk tráví ve škole mnoho času. Nedílnou součástí tohoto tématu je i zážitková pedagogika a pedagogika volného času, neboť svou úlohou a pojetím otevírají možnosti k budování vlastního well-beingu. V zážitkové pedagogice je stěžejním tématem optimální prožitek (ang. flow effect), charakteristický svou bezprostředností (Jansa et al., 2018). Hartl a Hartlová (2010, s. 452) definují prožitek jako „psychický jev charakterizovaný emocionálně zabarveným proudem vědomí každého (...) duševního obsahu.“ Jedná se o záležitost každé osobnosti, v současnosti i budoucnost. Při prožívání optimálního prožitku se jedinec může dostat do činnosti tak intenzivně, že přestává vnímat okolní svět a intuitivně prožívá pozitivní emoce (Jansa et al., 2018). Jansa a kol. (2018) zmiňují, že optimální prožitek může být vázán i na pohybovou aktivitu, která prospívá fyzickému zdraví. V těchto situacích dochází k propojení a harmonizaci psychických a tělesných procesů (Jansa et al., 2018). Nemusí se však jednat pouze o fyzické aktivity jako je sport, ale může zahrnovat i umělecké a jiné oblasti lidské činnosti (Jansa et al., 2018). Dle autorů je hlavní cestou opuštění zóny komfortu a vejít do něčeho nového a dosud nepoznaného. V tomto pojetí lze nahlížet i na volný čas, kdy se věnujeme činnostem vycházejícím z potenciálu a autenticity jednotlivce. Tyto svobodně zvolené aktivity přinášející uspokojení, pozitivní emoce, prožitky a podporuje rozvoj kreativity a osobnosti (Jansa et al., 2018).

3.1 Well-being ve vysokoškolské edukaci

V rámci vysokoškolského studia mohou studenti pečovat o svůj well-being mnoha způsoby (podkapitola 2.2). Mohou se věnovat prožitkům v osobním životě a trávit volný čas závanými a uvolňujícími aktivitami. Univerzity dnes nabízejí také služby poradenských pracovišť poskytující podporu a pomoc při budování well-beingu. Studenti se mohou zúčastnit přednášek a kurzů zaměřených na well-being a duševní zdraví, umožňující lépe zvládat studijní povinnosti a zlepšit celkovou kvalitu života.

Jedním z kurzů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy je Well-being vysokoškolských studentů, jehož autorkou je Dr. Jana Kočí. Kurz se zaměřuje na práci s vlastním well-beingem, podporu duševního zdraví a zlepšení studijní pohody a výsledků. Celosemestrální online kurz je navržen tak, aby účastníkům poskytl hlubší porozumění nejnovějších přístupů

a teorií. Pozornost je zaměřena na rámec podpory well-beingu, známý jako PERMA5, zahrnující základní stavební kameny štěstí (Kočí, 2023a). Webináře se věnují tématům jako fyzické zdraví, pozitivní myšlení, vytváření pozitivního prostředí, ekonomické bezpečí, pozitivní emoce, angažovanost, dobré vztahy, smysl života, úspěch a autenticita. Online setkávání zahrnují přednášky, skupinové diskuse a procvičování aktivit podporující péči o vlastní well-being (Uniwellsity, n.d.-c).

Dalším kurzy na Univerzitě Karlově mohou být Well-being a psychické zdraví dětí (PedF UK), Psychologie štěstí a well-beingu (FSV UK), Psychologie zdraví (PedF, FF, FHS a LF UK) a Témata pozitivní psychologie (PedF UK).

Již zmíněná Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy tradičně otevírá bakalářský studijní program Výchova ke zdraví a navazující magisterský program Učitelství výchovy ke zdraví pro střední školy. Cílem navazujícího magisterského studijního programu je připravit studenty na profesi učitele výchovy ke zdraví na základních a středních školách. Tento obor reflektuje aktuální stav vzdělávacího systému v České republice a pružně reaguje na požadavky Rámcových vzdělávacích programů pro základní a střední vzdělávání. Spadá do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví a jeho strukturovaná forma zajišťuje kvalitní přípravu odborníků podílejících se na zvyšování zdravotní gramotnosti všech věkových skupin, zejména dětí a mládeže (Marádová, 2011). Studijní programy Výchova ke zdraví se zaměřením na vzdělávání a Učitelství výchovy ke zdraví pro základní školy se také vyučují na pedagogických fakultách univerzit v Plzni, Brně a Olomouci.

Jeden z novějších edukativních projektů zaměřený na well-being je Uniwellsity, jehož autorkou je rovněž Dr. Jana Kočí. Tento projekt se specializuje na výuku a výzkum v oblasti well-beingu. Nabízí širokou škálu vzdělávacích programů pro studenty, učitele, zaměstnance i veřejnost. Součástí je také online kurz inspirovaný programem Well-being vysokoškolských studentů, konference, nabídka odborné literatury jako monografií a pracovních sešitů a možnost individuálního coachingu v oblasti well-beingu (Uniwellsity, n.d.-b).

3.2 Pozitivní edukace

Témata a pojetí současné pozitivní psychologie nám přináší zajímavé myšlenky a cennou inspiraci do oblasti vzdělávání a školní praxe. Studie ukazují, že lepší well-being, optimismus a pozitivní přístup jsou úzce spjaty s akademickým úspěchem (Koldová & Kočí, 2023). Z těchto poznatků vychází pozitivní edukace (ang. positive education), jejímž cílem je využívat vědecké poznatky z pozitivní psychologie v edukaci (Janštová & Slezáčková, 2018). Cílem pozitivní edukace je dosáhnout well-beingu a tradičních akademických výsledků. Tento cíl může být vnímán obecně, protože jej sdílí mnoho škol a programů, jsou však vzdělávací instituce využívající konkrétní programy pozitivní edukace s cílem zlepšit celkový well-being studujících (Seligman & Adler, 2018).

Podstatou pozitivní edukace je měření tří hledisek. Prvním jsou ukazatele štěstí (ang. happiness), které je třeba rozdělit konkrétněji, neboť samotný pojem štěstí je příliš nejasný. Druhým typem jsou ukazatele neštěstí (ang. unhappiness), zahrnující depresi a úzkost. Třetím typem jsou měřítka akademického úspěchu (ang. academic success) (Seligman & Adler, 2018).

Pro měření štěstí a well-beingu lze využít mnoho standardizovaných dotazníků, například The PERMA Profiler (dotazník pro dospělé, měřící pozitivní emoce, zaujetí, vztahy, smysl, úspěch a fyzické zdraví), The Workplace Wellbeing Survey (zaměřující se na pracovní prostředí) a The EPOCH Measure of Adolescent Well-Being (dotazník pro dospívající, měřící zaujetí, vytrvalost, optimismus, propojenost a štěstí) (Kern, n.d.).

Janštová a Slezáčková (2018) programy pozitivní edukace rozdělují do tří skupin:

1. Programy rozvíjející silné stránky osobnosti.
2. Programy budující psychickou odolnost.
3. Programy a projekty pozitivní edukace podporující osobní pohodu jedince.

Mezi programy, rozvíjející silné stránky osobnosti, patří například Strath-Haven Positive Psychology Program (Seligman, Ernst, Gilham et al., 2009) určený pro žáky devátých tříd. Program zahrnuje diskuse a aktivit, kde žáci identifikují své silné stránky a vědomě je využívat v každodenním životě. Následné šetření ukázalo, že žáci, rodiče i učitelé vnímali u dětí větší pohodu, angažovanost a rozvoj silných stránek souvisejících s učením. Dalším

typem intervence může být program pozorování silných stránek, kdy žáci měli za úkol během jednoho týdne sledovat svého spolužáka a zaznamenávat jeho pozitivní vlastnosti, které mu následně osobně sdělí. Žáci se tím učili vnímat pozitivní stránky druhých a oceňovat kladných společných vlastností. Program se nazývá Secret Strength Spotting (Linkins, Niemiec, Gillham et al., 2015). Slezáčková (2012) zmiňuje program PositivityES, který staví na rozvoji silných stránek, rostoucí motivaci a pozitivních emocích. Program poskytuje pomoc učitelům využít poznatky z pozitivní psychologie v praxi v rámci didaktických metod.

Pro budování psychické odolnosti v rámci edukace jsou důležité pozitivní vztahy mezi účastníky a využití kvalitních metod využívající silné stránky osobnosti (Rees & Bailey, 2003). Mezi programy pro budování psychické odolnosti patří The Penn Resiliency program (PRP). Program učí žáky, ve věku 8–18 let zvládat náročné situace rozvojem myšlení, podporou optimismu, asertivního chování a relaxačních technik, čímž zvyšuje míru štěstí, školní angažovanost a zlepšuje sociálních dovedností. Dnes je tento program nejrozšířenější hlavně v USA, kde slouží jako účinná prevence deprese u mládeže (Gillham, Abenavoli, Brunwasser et al., 2013). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) slouží jako preventivní program zaměřený na rozvoj emočních a sociálních dovedností žáků na prvním stupni základní školy, skládá z dvou nebo více setkání týdně, každé v délce 20 – 30 minut (Janštová & Slezáčková, 2018).

Programy zaměřené na podporu osobního well-being vycházejí z Teorie duševní pohody Martina Seligmana a jeho PERMA modelu (Seligman, 2014). Příkladem může být program 42 Varieties of Happiness, ve kterém žáci společně prozkoumávají, rozvíjí, společně reflexe a diskutují o různých formách štěstí a jejich dosažitelnosti, o preferencích štěstí a jejich zdrojích (Bourner, Grenville-Cleave, & Rospigliosi, 2014). Model PERMA (Seligman, 2014) byl rovněž v roce 2011 implementován do vzdělávacího programu na St. Peter's College v Austrálii, což vedlo ke zlepšení mezilidských vztahů mezi žáky. Škola také zaznamenala zlepšení vztahů a inkluze ve školním prostředí (White & Kern, 2018).

Podle Janštové a Slezáčkové (2018) se účinnost programů měří pomocí dotazníků, co sledují změny před zahájením a hned po ukončení programů. Některé studie také hodnotí dlouhodobou účinnost opakovaným měřením, obvykle do šesti měsíců od ukončení

programu. Dotazníkové sady jsou často vytvářeny ve verzích pro žáky a pro učitele, a někdy také pro rodiče.

V českém prostředí se věnuje pozitivní edukaci, konkrétně well-beingu ve školách Partnerství pro vzdělávání 2030+, z.ú., jenž si klade za cíl zlepšit proces učení a well-beingu dětí a eliminaci sociálních nerovností na českých školách (Partnerství pro vzdělávání 2030+). Prevenci a podporu zdraví na školách mohou zajišťovat neziskové organizace, například: Prev-Centrum, z. ú. (n.d.) nebo Nevypust' duši, z. s. (n.d.), realizující programy na podporu duševního zdraví i pro vysokoškolské studenty.

4 Didaktika psychologie – didaktické aspekty výuky well-beingu na vysoké škole

Problematika well-beingu ve vyučování je dosud poměrně nové téma rozvíjející se v zahraničí více než v Česku. Původně se toto téma zaměřovalo převážně na základní a střední školy, ale nyní se mu věnuje i na vysokých školách. Ačkoliv se stále primárně zaměřuje na žáky a studenty, rozšiřuje se i na otázky edukace a způsoby, jak toto téma vyučovat. Kasíková (in Vališová & Kasíková, 2011, s. 121) definuje vyučování jako „formu cílevědomého a systematického vzdělávání a výchovy dětí, mládeže a dospělých.“ Jak je patrné, jde o celoživotní proces probíhající v různých vzdělávacích institucích, včetně vysokých škol.

Pojetí vyučování se historicky ve společnosti různě měnilo. Některé přístupy se zaměřují na výuku již hotových obsahů a pojmů (transmisivní vyučování), zatímco jiné se soustředí na empirické zobecňování, při kterém žáci a studenti vyvozují pojmy a pravidla na základě zkušeností (konstruktivistické vyučování) (Vališová & Kasíková, 2011). Vališová a Kasíková (2011) zmiňují například amerického filosofa, pedagoga a psychologa Johna Deweyho, prosazujícího, na počátku 20. století, problémové vyučování (Vališová & Kasíková, 2011). Problémové vyučování se zaměřuje na proces poznávání prostřednictvím překonávání obtíží (problémů) a propojuje učení ve vzdělávacích institucích (školách a univerzitách) s učením v reálném životě (Vališová & Kasíková, 2011), což může být zásadní pro budování well-beingu. Autorky dále zmiňují tzv. rozvíjející vyučování, zaměřující se na celkový rozvoj žáka, potažmo vysokoškolského studenta (Vališová & Kasíková, 2011).

Soudobá teorie vyučování představuje několik modelů zvýrazňující rozmanitost činností vyučujícího, jenž mohou rozšířit soubor metod a přizpůsobit se různým účelům a situacím. Mezi tyto modely patří (Vališová & Kasíková, 2011):

- Zvýrazňující sociální dimenzi – zahrnuje kooperativní učení, skupinové bádání.
- Zvýrazňující informační dimenzi – pojmové učení, rozvoj jazyka, vědecký výzkum.
- Zvýrazňující osobnostní dimenzi – klade důraz individuální perspektivu žáka (studenta) a jeho vlastní dráhu.

- Zvýrazňující modifikaci v chování v odezvě na informaci o úspěchu v úkolu – například programované učení.

Vyučováním se zabývá pedagogická disciplína zvaná didaktika, která se řadí mezi základní pedagogické vědy (Vališová & Kasíková, 2011). Didaktika, někdy označovaná jako psychodidaktika, se historicky a kulturně vyvíjela v kontextu rozvoje pedagogiky jako vědy o výchově a vzdělávání, ale také psychologie a filosofie. Z tohoto důvodu existují různá pojetí didaktiky. Původní řecké slovo didaskein znamená učit, vyučovat, vykládat apod. (Skalková, 2007; Vališová & Kasíková, 2011). Skalková (2007) představuje různé přístupy k didaktice, mezi něž patří například:

- Didaktika jako umění vyučovat;
- Didaktika jako teorie vyučování;
- Didaktika jako teorie vzdělávání;
- Didaktika jako teorie učení a vyučování.

Souhrnně lze říct, že didaktika je věda zkoumající podstatu vyučování. Analyzuje cíle, obsah, edukační proces, vyučovací (didaktické) zásady, organizační formy, metody i vyučovací předměty, a slouží jako základ pro oborové didaktiky (Vališová & Kasíková, 2011).

Didaktika je jednou z pedagogických věd s různými subdisciplínami (Skalková, 2007; Vališová & Kasíková, 2011). Základem je obecná didaktika, věnující se obecnými otázkám edukačního procesu, společné pro všechny vyučovací předměty (Průcha, 2002; Skalková, 2007). Podle Skalkové (2007) se didaktika následně dělí na didaktiku oborovou a didaktiku jednotlivých vyučovacích předmětů. Oborové didaktiky jsou samostatné disciplíny vyžadující znalosti z pedagogiky, psychologie a z příslušných oborů, ke kterým se didaktika vztahuje. Skalková (2007) poukazuje na historické pojetí oborové didaktiky, kdy se jednalo především o nauky o metodách (metodiky) různých vyučovacích předmětů. Dnes jsou oborové didaktiky komplexnější a řeší řadu témat (metodicko-organizační hledisko, kurikulum, pomůcky, učebnice). Mezi takové didaktiky patří například didaktika přírodních věd, didaktika jazyků, speciálněpedagogická didaktika apod. (Skalková, 2007). Do didaktiky jednotlivých vyučovacích předmětů může řadit například didaktiku anglického jazyka,

didaktiku výchovy ke zdraví, didaktiku dějepisu, didaktiku hudební výchovy (Skalková, 2007), ale také didaktiku pedagogiky a psychologie. Vzhledem k tomu, že je pedagogika (potažmo didaktika) aplikovatelná k různým věkovým kategoriím, do různých společenských oblastí, ale i výchovných zařízení (Vališová & Kasíková, 2011), lze se setkat také s didaktikou předškolního věku (Šmelová, Prášilová, 2018), didaktikou dospělých (Zormanová, 2017), didaktikou volnočasových aktivit (Přikrylová, 2011) nebo školní (Kalhous, Obst, et al., 2009) a vysokoškolskou didaktiku (Podlahová et al. 2012).

Důležitou otázkou v rámci well-beingu v edukaci je, jaká didaktika by se touto oblastí měla zabývat. Jak bylo opakovaně uvedeno v předchozích kapitolách, well-being (a zdraví) jsou multidimenzionální témata (Kebza, 2005; Rybář, 2010), takže není možné určit konkrétní didaktiku zaštiťující well-being. Budování well-beingu není pouze záležitostí vzdělávacích institucí nebo rodiny, ale všech situací, do kterých se člověk dostane. Téma well-beingu tak lze začlenit do dílčích didaktik, jako je didaktika výchovy ke zdraví, didaktika biologie, didaktika tělesné výchovy a sportu či didaktika předškolní, mimoškolní i školní. Otázkou zůstává, zda by neměla vzniknout nová specifická oborová didaktika, zaměřená přímo na výuku well-beingu. Tato didaktika by mohla být nazvána „didaktika podpory well-beingu“ podle vzoru oboru Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy, zahrnující zkušební okruh „zdravotnická prevence s didaktikou podpory zdraví“ (Katedra antropologie a zdravotní vědy UPOL, 2022). Další možný název je „didaktika budování well-beingu“, inspirovaný terminologií „budování oblastí well-beingu“ (ang. building blocks) (Kočí & Donaldson, 2024; Seligman, 2014). Jednodušší alternativou je „didaktika well-beingu“. Vedle didaktiky výchovy ke zdraví by významnou roli mohla hrát i didaktika psychologie, neboť právě psychologie, zejména pozitivní psychologie, je kolébkou nauky o well-beingu.

4.1 Předmětová didaktika psychologie

Didaktika psychologie se zaměřuje na teoretické a praktické otázky výuky psychologického oboru (Vašutová & Ježková, 2015). Obecně se zabývá teoretickými aspekty výuky, zatímco na předmětné úrovni řeší konkrétní otázky týkající se výuky psychologie v různých typech škol. U vyučujícího je žádoucí znalost psychologie a její propojení s obecnými poznatky z didaktiky a pedagogiky, což z ní činí hraniční disciplínu (Vašutová & Ježková, 2015).

Obsah didaktiky psychologie vychází z oblastí psychologie, které se vyučují na konkrétních vzdělávacích institucích. Patří sem například obecná psychologie, psychologie osobnosti, vývojová a sociální psychologie, pedagogická psychologie a metodologie psychologického výzkumu (Sokolová, 2010). V kontextu podpory well-beingu je zvláštní důraz kladen na pozitivní psychologii, psychologii zdraví, psychologii životního prostředí a sportovní psychologii.

Dle Vašutové a Ježkové (2015) zahrnuje metodika didaktiky psychologie poznatky z obecné didaktiky, pedagogiky a pedagogické psychologie, a také využívá metody některých speciálních psychologických disciplín. Patří sem techniky sebepoznávání, psychologické hry a relaxační techniky, psychologický význam a psychodiagnostika (Vašutová & Ježková, 2015). Podle Miškolciové (2003) zkoumá didaktika psychologie cíle vyučování psychologie, tvorbu a výběr učiva, vyučovací metody a organizační formy ve výuce psychologie, hodnocení, didaktické prostředky a osobnost vyučujícího psychologie.

V rámci vysokoškolského vzdělávání se lze s psychologií setkat v rámci různých studijních programů, a to například v rámci samostatného studijního programu Psychologie či Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku na filozofických, sociálních a pedagogických fakultách (např. Praha, Brno, Ostrava), nebo jsou také součástí odborné přípravy pracovníků pomáhajících profesí (učitelů a pedagogů, lékařů a zdravotníků, sociálních pracovníků, personalistů, právníků) (Sokolová, 2010). U celoživotního vzdělávání se psychologické poznatky vyučují také ve vzdělávání dalších profesí a široké veřejnosti (Sokolová, 2010, s. 14):

- personalistika a vnitropodnikové vzdělávání,
- kariérový a osobnostní růst – kurzy rozvoje osobnosti a soft skills,
- další vzdělávání pedagogických a odborných zaměstnanců v resortu školství,
- další vzdělávání zdravotnických a pomáhajících profesí,
- rekvalifikační kurzy a příprava na návrat na trh práce – motivační kurzy pro nezaměstnané a rodiče na rodičovské dovolené apod.,
- zájmové vzdělávání širší veřejnosti – přednášky a zážitkové semináře z oblasti rodičovství, partnerských vztahů, náročných životních situací apod.

Studium didaktiky psychologie jako samostatné disciplíny je možné absolvovat v rámci navazujícího magisterského programu Učitelství psychologie pro střední školy na Univerzitě Palackého v Olomouci. Studijní program připravuje plně kvalifikované učitele psychologických předmětů na středních školách (Katedra pedagogické a školní psychologie PDF OSU, 2021).

V rámci celoživotního vzdělávání nabízí Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni (n.d.) rozšiřující studium Učitelství psychologie. Tento program slouží jako doplňující studium pro učitele, kteří chtějí vyučovat psychologii na příslušném typu škol.

4.2 Didaktické a etické aspekty vysokoškolské edukace

Vysokoškolská edukace má svá specifika. Mužík (2004) upozorňuje na potenciálně problematické faktory ovlivňující průběh edukace dospělých. Jedním z hlavních problémů jsou odlišné zkušenosti studentů s jinými názory na danou problematiku, což může bránit jejich schopnosti přijmout nové informace od vyučujícího. Nové informace a názory také nemusí odpovídat jejich zkušenostem (Mužík, 2004). Dle autora mohou mít dospělí studenti pocit, že obecná teorie je nevyužitelná v jejich konkrétní praxi. To může vyvolat nejistotu a odpor k novým metodám (Mužík, 2004). K tomu se může přidat problém, pokud se vzdělávání soustředí pouze na okamžitě aplikovatelné informace. Stereotypní myšlení může navíc ztížit schopnost dospělých studentů efektivně řešit problémy prezentované vyučujícím (Mužík, 2004).

V rámci pozitivních aspektů poukazuje Mužík (2004) na motivaci, touhou po sebeuplatnění a aplikaci poznatků ve vlastní praxi dospělých studentů. Mají také schopnost kriticky hodnotit svůj vlastní proces učení a výkon. Další výhodou je jejich schopnost pracovat s informacemi, vytvářet vlastní terminologii a nacházet vztahy mezi novými a již známými poznatky (Mužík, 2004). Tento způsob budování poznání na základě již získaných informací se dle Vališové a Kasíkové (2011) v obecném didaktickém kontextu nazývá didaktický konstruktivismus. Konstruktivismus zahrnuje nejen již získané znalosti, ale také osobní předpoklady, které jsou otevřeny zkušenostem studenta a jeho sociálnímu okolí. Hodnocení v tomto rámci klade důraz na pokrok studentů a zároveň zohledňuje kurikulum (Vališová & Kasíková, 2011).

Aby se dospělý student mohl efektivně učit, je potřeba splnit jisté podmínky. Šerák (2009) zmiňuje například samotnou možnost se učit, chtít se učit a umět se učit.

4.2.1 Didaktické zásady ve vysokoškolské edukaci

V rámci vysokoškolské výuky hrají didaktické zásady (vyučovací principy) důležitou roli. Tyto zásady představují obecné požadavky a přispívají k efektivitě tím, že jsou v souladu s obsahem a cíli výuky (Kurelová et al., 2001).

Pohled na didaktické principy poskytují Hyhlík a Kněžů (1971, citováno v Zormanová, 2017), podle nichž je důležité motivovat dospělé studenty prostřednictvím jasného seznámení s cíli a vytvářením přátelské atmosféry. Další princip se zaměřuje na interakci mezi vyučujícím a účastníkem, která by měla reflektovat pracovní proces, řešení problémů a hodnocení. Třetí princip klade důraz na potřeby účastníků, které formují vzdělávací obsah, a čtvrtý princip zdůrazňuje důležitost respektování psychických aspektů učení dospělých.

V současné teorii vzdělávání dospělých se objevují dva základní didaktické principy (Mužík, 2004, citováno ze Zormanová, 2017):

1. Princip didaktické redukce se zaměřuje na základní pojmy, jevy a metody, které lze objasnit pomocí konkrétních příkladů
2. Princip didaktické rekonstrukce spočívá v názorném prezentování materiálu, přizpůsobeného zájmům, znalostem a učebnímu stylu účastníků.

Podlahová a kol. (2012) v této souvislosti jmenují celkem devět základních didaktických zásad, jenž je ve výuce vysokoškolských studentů potřeba dodržovat. První zásada se zaměřuje na komplexní rozvoj osobnosti studenta (rozvoj kognitivní, afektivní a psychomotorické složky). Druhá zásada je založena na vědeckosti (znalosti odpovídají aktuální kognitivní úrovni studenta a zároveň se současným vědeckým poznáním, jež si vyučující pravidelně aktualizuje). Třetí zásada zdůrazňuje individuální přístup ke studentům (včetně uvědomování si jejich psychické úrovně, vlastností, zájmů a handicapu). Čtvrtá zásada se zaměřuje na propojení teorie s praxí (prostřednictvím praktických příkladů – např. vnímání subjektivního well-beingu určitých skupin – autentických materiálů a pomůcek, exkurzí a dalších). Pátá zásada se týká uvědomělosti a aktivity studentů (probuzení potřeby učit se a poznávat). Šestá zásada zdůrazňuje názornost (spojení abstraktního a konkrétního

učiva). Sedmá zásada je přiměřenost rozvoje studentů (dosažení rovnováhy mezi vysokými a náročnými požadavky a příliš jednoduchými úkoly nerozvíjející intelekt a schopnosti). Osmou zásadou je soustavnost (učivo je logicky uspořádaný celek se strukturou, logickou návazností a mezipředmětovou vazbou). Poslední zásadou je trvalost (zaměřující se na dlouhodobé uchování a snadné vybavení si vědomostí a dovedností) (Podlahová et al., 2012).

4.2.2 Etické zásady ve výuce psychologie

V souvislosti se zásadami je při výuce vysokoškolské výuce nezbytné zamyslet se i nad etickými aspekty vyučování psychologických témat. Kudláčová (2002) definuje čtyři základní principy pedagogické etiky: respekt a úcta k životu dítěte, důstojnost a jedinečnost každého dítěte, rovnost všech dětí a celistvost a integrita dítěte. Tyto principy lze aplikovat i ve vysokoškolském prostředí, kde si i vysokoškolští studenti zaslouží úctu a respekt a jsou ve své celistvosti jedineční, stejně jako jejich učitelé. Etické aspekty výuky psychologie nabývají hlubšího významu, protože se prolínají v různých oblastech (Sokolová, 2010). Studenti mohou narazit na citlivá a osobní témata, a pro práci s takovými tématy je hlavní budovat důvěru mezi účastníky, podporovat je v dobrovolnosti při odpovídání na osobní otázky a pomáhat jim znát své hranice. Je také důležité ujistit studenty, že jejich osobní informace zůstanou důvěrné a nebudou předmětem hodnocení nebo rozhovorů s kolegy (Sokolová, 2010). Sokolová (2010) dále zmiňuje, že se při výuce psychologie často využívají různé testy a diagnostické metody, které by neměly účastníky v žádném případě poškodit, proto je zásadní výsledky nezveřejňovat a vysvětlit jim účel použitých metod. U zážitkových a sebezkušenostních technik je důležité, aby vyučující, znalý jednotlivých metod a technik, účastníkům vše vysvětlil tak, že předejde nedorozumění nebo chybné interpretaci (Sokolová, 2010). Pro zachování etických principů je tedy nezbytné budovat důvěru, chránit osobní údaje a podporovat dobrovolnost. To vytváří příjemnou pracovní atmosféru, podporuje spolupráci a důvěru mezi zúčastněnými (Sokolová, 2010), což je důležité pro budování well-beingu.

4.3 Vybraná témata didaktiky psychologie

Jak bylo zmíněno v předchozí části textu, didaktika jako vědní disciplína se zaměřuje na analýzu obsahu, cílů, metod a organizačních forem edukačního procesu (Vališová &

Kasíková, 2011). Její předměty zájmu zahrnují nejen samotné vyučování, ale také osobnost vyučujícího, hodnocení, sociální a pedagogickou komunikaci, a třídní management (Vališová & Kasíková, 2011). Problematika didaktických kategorií je velmi široká a komplexní, přičemž se jí věnuje řada autorů, jako jsou Podlahová a kol (2012), Skalková (2007), Vališová a Kasíková (2011), a Zormanová (2015). Dále zahrnuje různé aspekty a přístupy, které se liší podle konkrétního kontextu a zaměření. Vzhledem k šíři této problematiky a k zaměření této práce, budou vybrány pouze vybrané didaktické kategorie a jejich aplikace na výuku psychologie na vysoké škole. Hlavními zdroji informací budou témata z oblasti vysokoškolské didaktiky, didaktiky psychologie a publikace týkající se budování well-beingu vysokoškolských studentů. Součástí je rovněž popis vzdělávacího kurzu Well-being vysokoškolských studentů, vyučovaný Dr. Janou Kočí (Uniwellsity, n.d.-c), představující praktický příklad aplikace didaktických principů zaměřených na budování a podporu well-beingu.

4.3.1 Obsah ve výuce budování well-beingu

Obsah spolu s tématem cílů ve vyučování tvoří vzájemně provázaný a podmiňující se celek (Podlahová et al., 2012). Jak Podlahová a kol. (2012) uvádí, cílů edukace je dosahováno prostřednictvím realizace obsahu vzdělání. Neustálé obnovování cílů a vzdělávacího obsahu je nezbytné kvůli vzrůstajícímu množství informací (Podlahová et al., 2012). Dle autorů je tvorba vzdělávacího obsahu na vysokých školách je určována především profilací instituce, což představuje výhodu akademické svobody a vyžaduje potřebnou odbornost a vzdělanost akademiků. Vzdělávací obsah spolu s cíli představují důležitou podmínku pro získání akreditace, neboť to ovlivňuje uplatnění absolventa studijního programu (Podlahová et al., 2012). Proces tvorby akreditace se většinou řídí linií základního učiva, do které Chlup (1955, citováno v Podlahová et al., 2012) zahrnuje veškeré potřebné aspekty s formativním účinkem na osobnost a tělo, čímž vyhovuje individuálním (věk, schopnosti) a společenským potřebám.

S obsahem vzdělávání úzce souvisí pojem „kurikulum“. Walterová (1994, s. 14) kurikulum definuje jako „proces, prostředí i prostředky, jimiž se dosahuje stanoveného cíle“. Kurikulum lze chápat v několika úrovních. V úzkém slova smyslu označuje výukový program. V širším smyslu zahrnuje veškeré učení probíhající ve vzdělávací instituci, ať už

je plánované nebo neplánované. V nejširším pojetí pak představuje kulturní bohatství společnosti. Kurikulum může obsahovat seznam vyučovaných předmětů a jejich časové rozvržení v konkrétní vzdělávací instituci (Podlahová et al., 2012). Podle Beneše (2008) je kurikulum v andragogice definováno jako vzdělávací cíle, obsah, metody výuky, hodnocení a rámcové podmínky realizace výuky ve vzdělávacích institucích. Nejobecnější pojetí poskytují Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 136), definující kurikulum jako „obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení“.

Kurikulum se rozděluje na formální, skryté a otevřené, kdy formální kurikulum zahrnuje všechny konkrétní vzdělávací programy, skryté kurikulum se týká vedlejších efektů výuky, a otevřené kurikulum umožňuje řešit ve výuce konkrétní problémy, potřeby, zájmy a zkušenosti studentů (Zormanová, 2017). Zormanová (2017) dále pohlíží na kurikulum z několika úrovní, z nichž první úroveň je zamýšlené kurikulum vycházející z cílů a obsahu vzdělávání, druhou úroveň je realizované kurikulum zahrnující přímou implementaci učiva vyučujícím, a poslední úroveň představuje dosažené kurikulum, což znamená vše, co se student naučí (Zormanová, 2017).

V kontextu didaktiky psychologie a budování well-beingu je důležité promyslet, co by mělo být zahrnuto do obsahu takového vzdělávání. Tento obsah by měl reflektovat aktuální teorie v oblasti pozitivní psychologie a teorie well-beingu. Důraz by měl být kladen na relevantní monografie a tematické výzkumné články. V současnosti obsah kurzu Well-being vysokoškolských studentů odpovídá modelu PERMA5 zahrnující pozitivní emoce, zaujetí, pozitivní vztahy, smysl, úspěšný výkon, fyzické zdraví, nastavení mysli, prostředí, ekonomické zabezpečení a autenticitu (Kočí, 2023a).

Kurz je především aplikační povahy, studenti se neučí pouze teoretické aspekty well-beingu, ale také se zaměřují na svůj vlastní well-being a na způsoby, jak jej budovat. To zahrnuje praktické cvičení a sebezkušenostní aktivity, umožňující studentů prozkoumat a budovat svůj vlastní subjektivní well-being. Obecné teoretické poznání well-beingu tedy doplňuje individuální zkušenost a aplikace získaných znalostí v praxi. Obsah kurzu lze definovat jako především otevřené kurikulum, které je přizpůsobeno potřebám, zájmům a aktuálnímu

nastavení studentů, včetně toho poskytuje prostor pro řešení konkrétních problémů ze studentského života.

Tematický obsah se zaměřením na budování well-beingu vysokoškolských studentů (Kočí, 2024; Kočí & Donaldson, 2024; Uniwellcity, n.d.-c):

- Péče o well-being; úvod do pozitivní psychologie a teorie well-beingu; PERMA5;
- Péče o mé pozitivní emoce, budování pozitivních emocí;
- Péče o mé zaujetí, budování pozitivního zaujetí;
- Péče o mé vztahy s lidmi, budování pozitivních vztahů;
- Péče o můj životní smysl, budování smyslu života;
- Péče o můj úspěšný výkon, budování úspěšného výkonu;
- Péče o mé fyzické zdraví, budování fyzického zdraví;
- Péče o mé nastavení mysli, budování růstového nastavení mysli;
- Péče o mé prostředí, budování pozitivního prostředí;
- Péče o mé ekonomické bezpečí, budování ekonomického zajištění;
- Péče o mou autenticitu, budování vlastní autenticity.

4.3.2 Cíle ve výuce budování well-beingu

Podle Skalkové (2007) se cíl nejčastěji chápe jako zamýšlený a očekávaný výsledek, kterého se učitel (vysokoškolský pedagog) snaží dosáhnout spolu se žáky (studenty). Výukové cíle představují prvek ovlivňující celý proces výuky, včetně její struktury, strategií, obsahu, metod a organizačních forem, stejně jako způsob hodnocení. Cíle jsou v souladu s pojetím kurikula a odrážejí se v činnostech všech zúčastněných (Kosíková, 2011).

Moderní literatura v oblasti teorie vyučování rozděluje cíle do tří kategorií (vizte Podlahová et al., 2012; Skalková, 2007; Vališová & Kasíková, 2011). První kategorií jsou cíle kognitivní, zaměřené na získávání znalostí a informací. Tyto cíle je možné a nutné stanovovat a dosahovat ve formě sedmi hierarchicky uspořádaných úrovní podle náročnosti, od nejjednodušších po nejsložitější, jak je uvedeno v revidované tabulce Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů.

Tabulka 2

Bloomova taxonomie

Cílová kategorie (úroveň osvojení)	Typická slovesa k vymezení cílů
1. Zapamatovat – termíny a fakta, jejich klasifikace a kategorizace	definovat, identifikovat, vytvořit seznam, vyjmenovat, opakovat, vzpomenout si, rozpoznat, zapsat, spojit, zopakovat, podtrhnout, zvýraznit
2. Rozumět – překlad z jednoho jazyka do druhého, převod z jedné formy komunikace do druhé, jednoduchá interpretace, extrapolace (vysvětlení)	vybrat, uvést příklad, předvést, popsat, určit, rozlišovat, vysvětlit, vyjádřit, říci vlastními slovy, vybrat, přeformulovat, sdělit, přeložit, simulovat, vypočítat, zkontrolovat, změřit
3. Aplikovat – použití abstrakcí a zobecnění (teorie, zákony, principy, pravidla, metody, techniky, postupy, obecné myšlenky v konkrétních situacích)	aplikovat, demonstrovat, interpretovat údaje, načrtnout, zobecnit, uvést vztah mezi, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, vyzkoušet, rozlišit, připravit, zaznamenat
4. Analyzovat – rozbor komplexní informace (systému, procesu) na prvky a části, stanovení hierarchie prvku, princip jejich organizace, vztahů a interakce mezi prvky	analyzovat, provést rozbor, najít vztah, porovnat, shrnout, dát do souvislostí, seřadit do logických posloupností, identifikovat příčiny a následky, kategorizovat, diskutovat, klasifikovat, kombinovat, odhadnout, odvodit, zpochybnit, vyřešit, diagnostikovat
5. Hodnotit – posouzení materiálů, podkladů, metod a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána nebo která si žák sám navrhne	kritizovat, obhájit, ocenit, posoudit, podpořit názory, oponovat, prověřit srovnat s normou, vybrat, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit
6. Tvořit – složení prvků a jejich částí do předtím neexistujícího celku	upravit, organizovat, formulovat, reorganizovat, složit, navrhnout, spravovat, řídit, vytvořit systém, zrekonstruovat, předpovědět, navrhnout

(Masarykova univerzita, 2017)

Druhou skupinou cílů jsou afektivní (výchovné) cíle, zaměřené na formování postojů, hodnot, názorů a etických stanovisek, čímž přispívají k vytváření hodnotové orientace studentů. Třetí skupinu tvoří psychomotorické (výcvikové) cíle, zaměřené na rozvoj psychomotorických dovedností, jako je psaní, řeč, manipulace a konstrukce. Tyto cíle zahrnují také zlepšení obratnosti v používání učebních technik a návyků, až po jejich automatizaci (Podlahová et al., 2012).

Při stanovování výukových cílů je zásadní, aby byly co nejkonkrétnější a nebyly příliš obecné. To zahrnuje formulaci cílů v jazyce popisující konkrétní studentův výkon (např. „student vyjmenuje..., student zhodnotí...“) (Vališová & Kasíková, 2011). Cíle by měly na sebe logicky navazovat, aktivizovat studenty, měly by být smysluplné a stavět na znalostech a zkušenostech studentů, měly být komplexní (rozvíjet celou osobnost studenta), a měly by být přiměřené a dosažitelné pro všechny studenty (Kosíková, 2011).

Na téma cílů v edukaci budování well-beingu lze pohlížet na obecné a konkrétní úrovni. V obecné úrovni lze hovořit o obecném pojetí teorie duševní pohody a cíli pozitivní edukace. Cílem edukace je budovat a podporovat well-being vysokoškolských studentů. K tomu patří rozvoj dovedností umožňující zvládat stres, efektivně se vyrovnávat s překážkami a nalézt rovnováhu mezi akademickým a osobním životem. Hlavním cílem je budování vlastního well-beingu, a to ve všech oblastech. Studenti by měli být vedeni k tomu, aby si uvědomovali své silné stránky a využívali je k osobnímu i profesnímu růstu (Uniwellcity, n.d.-c). Inspirací může být výchova prožitkem, která si klade za cíl připravit a zvýšit odolnost jedince na každodenní životní stresy a traumatizující události. Využít prožitky z již zažitých situací a efektivně je uplatnit v situacích nadcházejících. (Jansa et al, 2018). Celkově je tedy cílem získat teoretické znalosti, ale především podpořit studenty v aktivním budování jejich well-beingu, což je nezbytné pro jejich celkový rozvoj a úspěch jak v akademickém, tak osobním životě. Pokud navážeme na Seligmanovu terminologii (2014), lze říct, že cílem edukace budování well-beingu je vzkvétání jedince, potažmo vysokoškolského studenta.

Dle odborné literatury v oblasti pozitivní psychologie (Kočí, 2024; Kočí & Donaldson, 2024; Uniwellcity, n.d.-c) a taxonomií vzdělávacích cílů může konkrétnější podoba cílů vypadat následně:

- Studenti identifikují a popíší způsoby budování a posilování pozitivních emocí v každodenním životě.
- Studenti demonstrují techniky a cvičení pro zvýšení každodenní pohody.
- Studenti seznámí spolužáky s aktivitami, které je naplňují a zvyšují jejich angažovanost.
- Studenti identifikují významné prvky svých mezilidských vztahů a navrhnou možnosti pro jejich posílení.
- Studenti se účastní komunitní aktivity zaměřené na posilování mezilidských vztahů a sociální podpory.
- Studenti vyhodnotí různé způsoby, jak najít a udržet smysl života prostřednictvím osobních a profesních cílů.

- Studenti plánují a realizují osobní projekty, které vedou k dosažení jejich cílů a zvyšování úspěšnosti.
- Studenti aplikují a demonstrují zdravé životní návyky, včetně pravidelného cvičení a vyvážené stravy, a reflektují svou činnost.
- Studenti si pravidelně vedou deník vděčnosti, ve kterém zaznamenávají minimálně tři pozitivní události denně po dobu jednoho měsíce.
- Studenti organizují a vedou měsíční setkání studijní skupiny zaměřené na vzájemnou podporu a sdílení pozitivních zkušeností.
- Studenti vytvoří a předloží osobní finanční plán pro zajištění dlouhodobé ekonomické stability a well-beingu.
- Studenti pojmenují, co pro ně znamená být autentickým, a v čem je pro ně autenticita pozitivní.

Při stanovování cílů pro budování well-beingu je zásadní uvědomit si, že tyto cíle by měly vycházet z potřeb, zájmů a srdcí samotných studentů. Když někdo usiluje o zlepšení svého well-beingu, je důležité, aby tento proces probíhal dle jeho vlastních měřítek. Nemá smysl někomu vnucovat cíle, jako je například prožívání pouze pozitivních emocí, když dotyčný prochází smutkem a aktuálně nemůže tyto emoce zažívat. Cíle well-beingu by měly být formulovány tak, aby odrážely individuální situaci a pocity každého studenta. Podstatné je, aby studenti byli podporováni v součinnosti se svými vlastními potřebami a aby byli vedeni k tomu, aby si uvědomili, co pro ně osobně znamená well-being. Měli by mít prostor pro zkoumání toho, co jim přináší radost, co je činí šťastnými a co jim pomáhá cítit se dobře. Na základě tohoto sebepoznání pak mohou tyto aspekty dále rozvíjet a posilovat, čímž dosáhnou stavu skutečného vzkvétání. Podpora studentů v aktivním budování jejich well-beingu není jen o předávání teoretických znalostí, ale především o pomoci jim najít a rozvíjet jejich vlastní cestu ke šťastnějšímu a naplněnějšímu životu. Tento přístup vede nejen k jejich osobnímu růstu, ale i k větší odolnosti a úspěchu jak v akademickém, tak osobním životě.

4.3.3 Metody ve výuce budování a podpory well-beingu

Dle Valenty (in Vališová & Kasíková, 2011) pojem metoda pochází z řeckého slova *methodos*, znamenající cestu a postup k dosažení cíle. V kontextu didaktiky vyučovací

metoda označuje způsob, jakým pedagog a studenti plánovitě spolupracují na dosažení vzdělávacích cílů (Skalková, 2007). Existuje mnoho vyučovacích metod, které se v praxi často kombinují a střídají, a jejich výběr je pečlivě promyšlený. Výběr vyučovacích metod je ovlivněn především typem a úrovní vzdělávací instituce, didaktickými zásadami, povahou kurikula, organizačními formami, materiálními zdroji, schopnostmi a osobními předpoklady studentů a psychologickou charakteristikou studijní skupiny. Čas a prostor také hrají roli. Valenta (in Vališová & Kasíková, 2011) zdůrazňuje osobnost pedagoga, jeho přípravu a zkušenosti pro výběr metod.

V kontextu vysokoškolské didaktiky lze vyučovací metody rozdělit podle učebních aktivit studentů (Podlahová et al., 2012). Tyto metody mohou být informačně receptivní, reproduktivní, problémově výkladové, heuristické nebo výzkumné. Dále je možné metody třídit podle zdroje poznání a typu informací (Vališová & Kasíková, 2011). Mezi tyto metody patří slovní metody – monologické (např. výklad, vysvětlování, vyprávění, popis) a dialogické metody (např. rozhovor, diskuse, dramatizace), písemné práce (např. kompozice, testy, eseje, seminární a slohové práce), práce s textem (např. učebnice, knihy, prameny, literatura), názorně demonstrační metody (např. pozorování, předvádění, projekce) a praktické metody (např. nácvik činností, laborování, grafické a výtvarné činnosti) (Vališová & Kasíková, 2011). Metody lze také třídit podle aktivity a samostatnosti studentů, což zahrnuje metody sdělovací, samostatnou práci, badatelské a výzkumné metody (Podlahová et al., 2012). Další klasifikace může být podle myšlenkových operací, jako jsou metody srovnávací, induktivní, deduktivní a analyticko-syntetické. Nakonec lze metody třídit podle fází výuky, mezi které patří metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační (Podlahová et al., 2012).

Sokolová (2010) z hlediska didaktiky psychologie rozděluje metody do následovných skupin. První z nich jsou výkladové metody, předávající především poznatky (výklad, vysvětlování, vyprávění, opis a přednáška). Druhou skupinou jsou dialogické metody (rozhovor, beseda a diskuse). Následují psychologická cvičení (demonstraci, didaktické experimenty, dotazníky, testy a úlohy) (Sokolová, 2010). Další skupinou jsou metody samostatné práce studentů (práce s textem a informacemi, pojmové mapování, projektová práce a výzkumné studie – pozorování, experiment, anketa nebo rozhovor) (Sokolová,

2010). Problémové metody tvoří další skupinu. Patří sem brainstorming, heuristické a výzkumné metody, problémový výklad a tvořivé úlohy. Případové metody zahrnují rozborové případové studie, řešení incidentů nebo konfliktních situací. Další jsou inscenační metody (modelové situace, psychodrama, sociodrama, hraní rolí a metodu konstruktivní hádky). Do výčtu metod patří také sociálně-psychologický výcvik, jehož součástí je zážitkové učení a sebepoznávání (Sokolová, 2010).

Následující části seznamují s vybranými vyučovacími metodami vysokoškolské didaktiky a didaktiky psychologie, které lze uplatnit ve výuce budování well-beingu. Mezi vybrané metody patří metody slovní (výklad a přednáška, rozhovor a diskuse, práce s textem), metody názorně-demonstrační (ukázka a demonstrace), metody kritického myšlení (brainstorming a brainwriting) a učení se ze zkušenosti.

Výklad a přednáška

Výklad je na vysokých školách nejčastější (Zormanová, 2012). Tato metoda je zásadní při získávání nových znalostí a pochopení pojmů a jejich vzájemných vztahů. Pro efektivní výklad by měl pedagog mluvit přiměřeným tempem, srozumitelně a zaměřovat se na hlavní fakta (Zormanová, 2012). V rámci této metody je potřeba dodržovat zásady názornosti a soustavnosti, tedy navazovat na předchozí učivo, uvádět konkrétní příklady a klást studentům otázky (Podlahová et al., 2012). Zormanová (2012) podotýká, že by měl pedagog mít projevovat zájem o probírané učivo. Výklad je charakteristický svou krátkostí, podrobností a snahou co nejvíce zjednodušit a přiblížit informace (Podlahová et al., 2012). Podlahová (2012) zdůrazňuje jednoduchou mluvu a vysvětlování nových a složitých pojmů. Stejně jako při přednášce je důležité respektovat, že i dospělí studenti na vysoké škole dokážou udržet pozornost jen po omezenou dobu (Podlahová et al., 2012). Přednáška má za cíl rychle předat informace v delším, soustavném a logicky členěném projevu, avšak nevýhodou je nedostatek aktivity účastníků (Zormanová, 2012). Výklad a přednáška mohou být užitečné i v oblasti edukace o well-beingu. Pedagog může prostřednictvím výkladu studentům předat informace o dosud uskutečněných výzkumech.

Rozhovor a diskuse

Zormanová (2012) uvádí několik typů rozhovorů ve vzdělávání. Jedním z nich je výukový rozhovor, který má spíše reproduktivní charakter a navazuje na výklad nebo jiné výukové

metody. Při tomto rozhovoru pedagog pomocí otázek a odpovědí vysvětluje určité jevy nebo problémy a vede žáky k novým poznatkům. Dle Zormanové (2012) metoda rozhovoru často slouží jako pomocný nástroj, motivuje na začátku hodiny, ověřuje poznatky studentů nebo doplňuje výklad, čímž zajišťuje zpětnou vazbu a větší zapojení a soustředění studentů. Tento typ rozhovoru může plnit různé funkce. Může být objasňující, opakuje nebo procvičující, shrnuje. Dalším typem rozhovoru je heuristický rozhovor, zaměřený na kladení otázek, které vedou žáky k samostatnému objevování nových vztahů a příčin jevů (Zormanová, 2012). Dle Podlahové a kol. (2012) je vhodné diskusi zařadit, když má pedagog zájem o názory studentů, zvláště pokud jsou cenné pro ostatní studenty. Diskuse je také užitečná, když se téma týká spíše hodnot a postojů než pouze faktických znalostí. Cílem diskuse může být formování vlastních názorů a kritické hodnocení názorů ostatních (Podlahová et al., 2012). V rámci edukace o well-beingu lze zapojit studenty aktivně, ptát se jich na jejich názory a způsoby, jak nad danými tématy přemýšlejí. Diskuse umožňuje sdílet své vlastní zkušenosti s budováním jednotlivých oblastí well-beingu, což obohacuje výuku a vytváří prostor pro vzájemné učení. Rozhovor a diskuse mohou být nástroji pro hlubší porozumění tomu, co si studenti pod jednotlivými aspekty well-beingu představují, a zároveň jim umožňují verbalizovat a nastavovat své vlastní hranice. Například v situacích, kdy student nechce sdílet osobní informace, mohou rozhovory pomoci vyjasnit, co je pro něho důležité a jaké jsou jeho limity.

Práce s textem

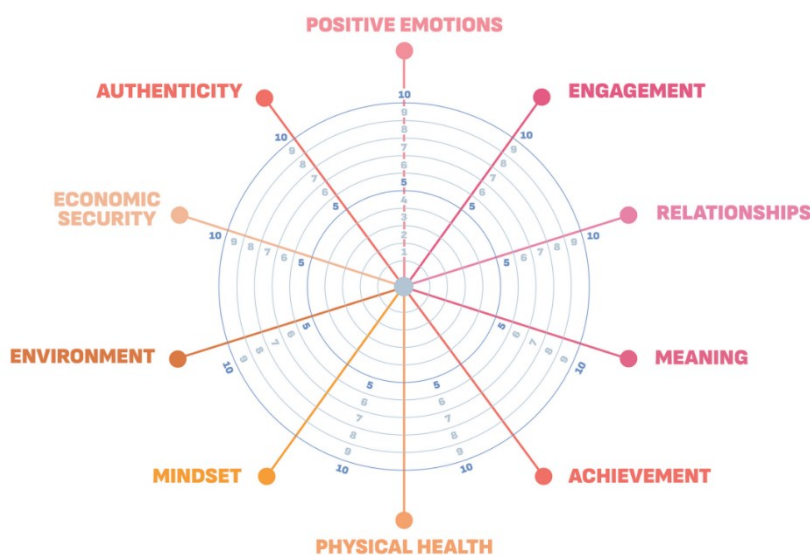
Práce s textem může být reproduktivní (zaměřená na učení se informací) nebo produktivní (zaměřena na tvořivost, např. tvorbu recenzí, metodických pomůcek či písemných prací) (Vališová & Kasíková, 2011). Cílem je, aby vysokoškolský student dokázal aktivně zkoumat text a tvořit vlastní významy čtených informací. Pedagogové mohou podporovat studenty volbou čtecích aktivit, jako je výběr fascinujících textů, tvorba poznámek, přepracování tématu, hledání odpovědí na otázky či kritika textu (např. identifikace opomenutí nebo hodnocení důkazů autora). Podstatná je také příprava referátů, kde by student měl odlišit vlastní a autorovy myšlenky a uvádět další relevantní autory (Podlahová et al., 2012; Vališová & Kasíková, 2011). Mezi výhody práce s textem patří učení metodou čtení, možnost práce vlastním tempem a v příjemném prostředí, což podporuje samostatnost při

práci s různými zdroji (Podlahová et al., 2012). Mezi používané materiály patří učebnice, pracovní sešity, encyklopedie, slovníky, čítanky, cvičebnice, časopisy a historické zdroje (Vališová & Kasíková, 2011).

Příkladem práce s textem/grafické zpracování je z pracovního sešitu My Well-being Workbook 2.0 (Kočí, 2023b), jehož autorkou je Dr. Jana Kočí. Pracovní sešit obsahuje cvičení znázorňující subjektivní well-being graficky. Student si podle instrukcí klade otázky týkající se různých oblastí jeho života. Například v oblasti prostředí se může zeptat: „Obecně zažívám pozitivní, zdravé a podpůrné prostředí doma, v rodině, v práci nebo ve škole, ve své komunitě a online, a trávím uspokojivé množství času venku v přírodě.“ (Kočí, 2023b). Student pak tuto otázku ohodnotí číslem od 1 do 10 podle toho, jak moc s ní souhlasí (1 znamená nejméně, 10 nejvíce). Vybrané číslo označí na stupnici (Obrázek 5). Na stupnici si může vytvořit tvar připomínající okvětní lístek (Obrázek 6), podle toho, jak silně cítí podporu v dané oblasti. Toto grafické znázornění lze dále podrobněji rozpracovat i v rámci jednotlivých oblastí well-beingu (Obrázek 7).

Obrázek 5

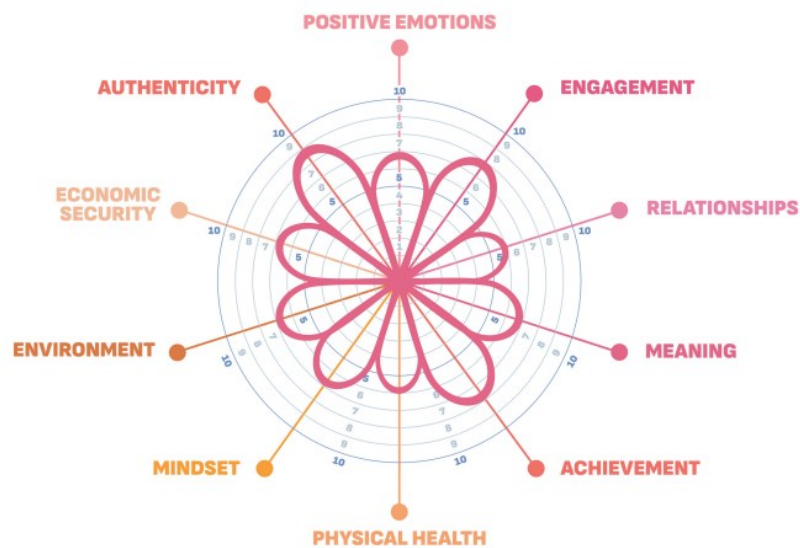
Můj subjektivní well-being (Prázdný graf)



(Kočí, 2023b, s. 5)

Obrázek 6

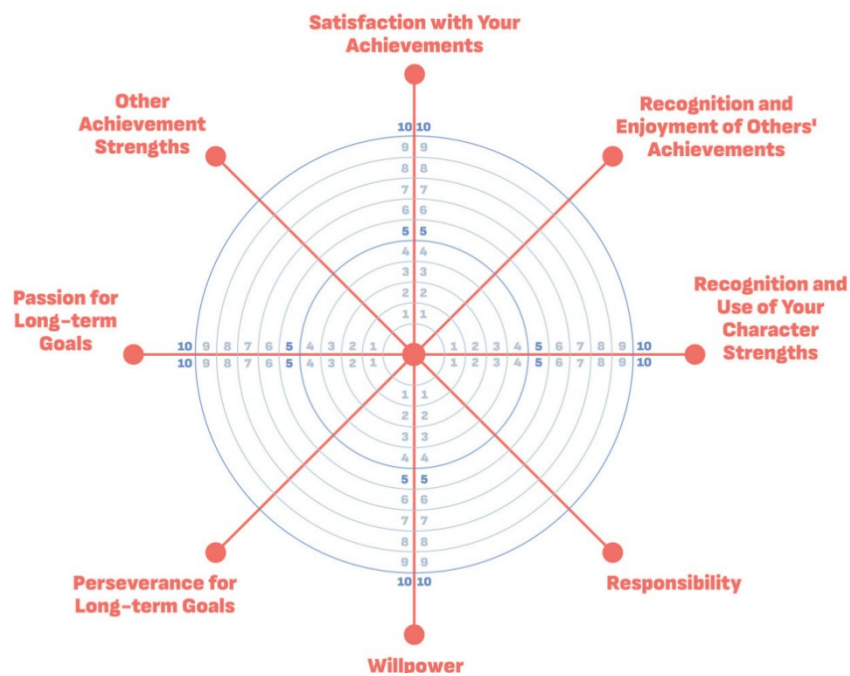
Můj subjektivní well-being (Graf s okvětními listky)



(Kočí, 2023b, s. 2)

Obrázek 7

Graf pro vybranou oblast well-beingu (Životní úspěch)



(Kočí, 2023b, s. 35)

Brainstorming a brainwriting

Metoda brainstorming podporuje tvořivou práci účastníků s cílem shromáždit množství nápadů, návrhů nebo postupů podporující řešení problémů (Zormanová, 2012). Metoda se široce používá nejen ve výuce, ale také v profesní praxi, například při manažerském řešení firemních problémů (Podlahová et al., 2012). Písemná varianta této metody (brainwriting) zahrnuje psaní návrhů na kolujícím listu papíru, což je užitečné pro ostýchavé studenty (Zormanová, 2012). Ve vysokoškolské edukaci o well-beingu lze brainstorming a brainwriting využít například ke generování nápadů na strategie zlepšení well-beingu, kde studenti sdílejí své návrhy například na zvládání stresu nebo zlepšení pozitivního myšlení. Při této činnosti mohou uvádět vlastní strategie, nové nápady či se vzájemně skupinově obohacovat.

Sebezkušenost a pozitivně psychologické techniky

Metody a techniky, které lze uplatnit v edukaci o budování well-beingu, mohou být inspirací z oblasti psychologie. Je však nezbytné mít na paměti etické aspekty využívání těchto metod. Pedagog, i když může mít terapeutické vzdělání, musí si být vědom své role jako pedagoga, nikoli terapeuta. Je důležité, aby pedagogové při aplikaci těchto technik respektovali hranice mezi edukací a terapií (Sokolová, 2010).

Učení se ze zkušenosti spočívá v několika fázích, kterými student prochází. Podlahová a kol. (2012) první fázi popisují zahájením konkrétní zkušenosti, jenž je studentovi vlastní či ji získá prostřednictvím okolí. Další fáze spočívá v reflexi konkrétní zkušenosti, například diskusí o pocitech, o zažité situaci, o možných řešeních apod. Třetí fáze se nazývá konceptualizace. V poslední fázi dochází ke stanovení postupů a pravidel, aby příště mohl jednat jinak a efektivněji (Podlahová et al., 2012).

Sebezkušenostní metody zahrnují techniky zaměřené na změnu myšlenkových a pocitových vzorců (Sokolová, 2010). Jednou z těchto technik je Přerámování, které spočívá ve změně pohledu na určité téma, jež vyvolává negativní emoce. Cílem této techniky je naučit se pohlížet na situaci z různých perspektiv, vidět ji očima jiných lidí, objevovat nové souvislosti, a dokonce nalézt výhody dané situace (Švamberg Šauerová, 2018). Další účinnou technikou je Vizualizace příjemných podnětů, zahrnující představování si situací nebo cílů vyvolávajících pozitivní emoce. Představit si lze například dosažení cíle, vyplývající

pocit, nebo konkrétní chování v dané situaci (Švamberk Šauerová, 2018). Technika Moje úspěchy se zaměřuje na přijetí vlastních úspěchů bez vynucené skromnosti, s cílem pochválit se za dosažené výsledky. Pro zvýšení efektivity je doporučeno si úspěchy zapisovat, i když jde o maličkosti, a sdílet je s ostatními, například formou děkovného dopisu. Autorka dále zmiňuje například metodu Kdo vlastně jsem?, která se realizuje prostřednictvím nedokončených vět. Jedinec začne větou „Jsem...“ a následně vypisuje vše, co ho napadne, aniž by měnil své odpovědi nebo se bránil myšlenkám. Pozitivně orientovanou metodou je také Nácvik sebepřijetí, spočívající ve vytváření seznamu přívlastků, jež vyjadřují lásku a sympatii k sobě samému (Švamberk Šauerová, 2018).

4.3.4 Organizační formy ve výuce budování a podpory well-beingu

Organizační formy vyučování spolu s výukovými metodami tvoří didaktické kategorie, známé také jako metodicko-organizační hledisko výuky (Vališová & Kasíková, 2011). Tyto formy, často označované jako didaktické formy, představují způsob, jakým je proces výuky strukturován. Obsahují rámec organizace výuky a metody řízení vyučovacího procesu (Zormanová, 2017).

Existuje mnoho různých druhů, typů a klasifikací organizačních forem vyučování, obdobně jako u výukových metod. Na tyto formy lze nahlížet z hlediska způsobu řízení učební činnosti studentů během výuky, nebo z pohledu času a prostoru organizace vyučování (Vališová & Kasíková, 2011). Bednaříková (2007) dělí organizační formy vztahující se k vzdělávání dospělých do několika skupin. První skupinu tvoří školní edukace dospělých, zahrnující večerní, dálkové, distanční, kombinované a externí studium. Druhá se zaměřuje na institucionální edukaci seniorů, jako jsou univerzity třetího věku nebo kluby aktivního stáří. Třetí skupinu tvoří univerzální formy edukace známé z vysokoškolského prostředí, obsahující přednášky, semináře, kurzy a panelové diskuse. Poslední skupinu tvoří profesní edukace dospělých, zahrnující stáže, výměny zkušeností, školení a workshopy, konference a sympozia, koučink a distanční edukaci (Bednaříková, 2007).

Podle Podlahové a kol. (2012) mohou být organizační formy ve vysokoškolské výuce rozděleny na přednášky, semináře, cvičení, praxi a praktika, exkurze, konzultace a samostatné studium.

Edukace o well-beingu může probíhat různými formami. Je důležité, aby si každý student mohl vybrat formu, která mu při budování well-beingu nejvíce vyhovuje. Proto je vhodné nabídnout studentům různé způsoby vzdělávání v daných tématech. Například kurz Well-being vysokoškolských studentů využívá kombinovanou formu, zahrnující prvky prezenčního a distančního vzdělávání (zejména e-learningu), přednášky a cvičení, frontální a individualizovanou výuku včetně samostatné práce (Uniwellsity, n.d.-c).

Prezenční, distanční a kombinovaná forma

Podstatou prezenční formy studia se vyznačuje denní docházkou studentů do vzdělávací instituce a přímým osobním kontaktem s lektory (Zormanová, 2017). Výuka se řídí učebním plánem se seznamem kurzů a jejich hodinovou dotací, a učebními osnovami s cíli a tematickými celky učiva. Studenti v prezenčním studiu mají širší možnosti při výběru předmětů, včetně větší nabídky volitelných předmětů. Podle Zormanové (2017) tyto kurzy se obvykle otevírají pravidelně a studenti si mohou volit předměty i z jiných fakult univerzity. Mají také lepší přístup k účasti na exkurzích a nepovinných praxích, za které mohou získávat kredity. Díky tomu mají studenti více možností, jak si sestavit svůj studijní plán (Zormanová, 2017).

Zormanová (2017) popisuje, že naopak distanční forma studia je charakterizována samostudiem. Studenti a vyučující nejsou fyzicky přítomni na stejném místě ani ve stejném čase, a komunikace mezi nimi probíhá převážně prostřednictvím různých médií. Používají se speciální tištěné materiály, audionahrávky, videonahrávky, online programy, interaktivní CD, internet a intranet pro prezentaci učiva. Komunikace mezi vyučujícími a studenty probíhá také přes telefon, e-mail, ale i platformy pro online komunikaci (např. MS Teams, Google Workplace či Skype). Efektivním prvkem distančního studia je kvalitní, přehledný a srozumitelný studijní materiál s příklady, úkoly a testy (Zormanová, 2017).

Distanční forma studia je často doplněna e-learningem, využívající informační a komunikační technologie k tvorbě a distribuci kurzů, řízení studia, komunikaci mezi studenty a pedagogy, a k hodnocení. Součástí e-learningu jsou také webináře, umožňující online semináře v reálném čase, kde se studenti a vyučující setkávají ve virtuální třídě přes internet (Zormanová, 2017).

Kombinované studium spojuje prvky distančního a prezenčního vzdělávání. Tento typ studia je běžný na vysokých školách, kde se výuka realizuje především prostřednictvím materiálů určených pro distanční studium, ale také zahrnuje osobní setkání studentů s vyučujícími (Zormanová, 2017).

Přednáška, cvičení a kurz

Vymezení teoretického výkladu a přednášek předcházelo v podkapitole věnující se vyučovacím metodám (podkapitola 4.3.3). Přednáška je dlouhodobě jednou z hlavních forem výuky na vysokých školách a univerzitách, kdy přednášející bývá odborníkem ve svém oboru, a jeho dovedností je schopnost prezentovat složitý vědní obsah jasně a poutavě, vybírat podstatné informace, pomáhat studentům se orientovat ve velkém množství informací, strukturovat výukový materiál, a vedle platných teorií prezentovat literaturu a aktuální trendy, včetně vlastních objevů (Podlahová et al., 2012).

Semináře a cvičení se zaměřují na společné řešení teoretických nebo praktických problémů v menších skupinách pod vedením lektora. Tento typ výuky má doplňovat přednášky. Cílem seminářů a cvičení je především rozvoj praktických dovedností. V praxi vysokých škol nemusí být rozdíl patrný, často závisí na velikosti skupiny a pojetí výuky pedagogem, výuka obvykle probíhá v malých skupinách o 10–20 studentech (Podlahová et al., 2012).

Zormanová (2017) definuje kurz jako strukturovanou formu vzdělávání, která se skládá z různých lekcí, přednášek, cvičení a seminářů, zaměřených na dosažení určitého cíle. Každý kurz má svůj vlastní plán, je tematicky a časově vymezen a obvykle končí zkouškou. Po úspěšném absolvování zkoušky získá student certifikát, osvědčení nebo potvrzení o absolvování. Na vysokých školách jsou časté například sportovní kurzy, kde se studenti učí a zdokonalují různé dovednosti (Zormanová, 2017).

Frontální výuka

Frontální vyučování neboli hromadná výuka, je jednou z nejběžnějších forem výuky, kde pedagog řídí učební činnosti a předává obsah velké skupině studentů najednou. Tato metoda však bývá často kritizována, protože nedostatečně podporuje aktivní účast a komunikaci studentů. Dalším negativem je, že nutí studenty postupovat stejným tempem, což nebere v

úvahu individuální potřeby a odlišnosti studentů (Vališová & Kasíková, 2011; Zormanová, 2017).

Individuální, individualizovaná forma výuky a samostatná práce

Opakem frontální výuky jsou individuální formy vyučování, mezi něž patří individuální a individualizovaná výuka (Vališová & Kasíková, 2011). Při individuální výuce se pedagog věnuje jednomu studentovi nebo malé skupině, což je běžné například při konzultacích k předmětu nebo při práci na závěrečné práci na vysokých školách a univerzitách (Zormanová, 2017).

Na vyšší úrovni existuje individualizovaná forma výuky, kde studenti řeší své úkoly samostatně, vlastním tempem a podle svých individuálních možností, přání a zájmů, a to v rámci větší skupiny (Vališová & Kasíková, 2011).

Samostatná práce je založena na principech samoučení a osobní zodpovědnosti, umožňuje studentům nezávisle vyhledávat a zpracovávat informace, čímž podporuje rozvoj samostatnosti, tvořivého a kritického myšlení (Zormanová, 2017).

Koučink a mentoring

Ačkoli koučink a mentoring nejsou běžné formy vysokoškolské edukace, mohou být efektivně využity k podpoře budování well-beingu. Zormanová (2017) popisuje zaměření koučinku na dlouhodobou práci s klientem, kdy kouč pomáhá hledat řešení klientova problému. Forma využívá individuální poradenství, zpětnou vazbu a trénink. Cílem je pomoci klientovi najít vlastní řešení a podporovat jeho profesní a osobnostní rozvoj. Účinky koučinku jsou podobné účinkům psychoterapie. Na druhé straně mentoring zdůrazňuje profesionální vztah mezi dvěma lidmi, obvykle v přirozeném prostředí, jako je pracoviště (Zormanová, 2017). Mentor působí jako průvodce v určité oblasti a sdílí své zkušenosti a znalosti s mentorovaným. Cílem mentoringu je pomoci naleznout správný směr nebo řešení, přičemž hlavním záměrem je podpořit profesní růst a rozvoj (Zormanová, 2017).

4.3.5 Materiální didaktické prostředky ve výuce budování well-beingu

Jednou z posledních rozpracovaných didaktických kategorií jsou materiální didaktické prostředky. Slavík a kol. (2012) uvádí, že didaktické prostředky se obecně rozdělují na nemateriální a materiální. Nemateriální zahrnují například didaktické metody a organizační

formy vyučování (popsány v předchozích podkapitolách). Mezi materiální didaktické prostředky lze řadit cokoliv, co pedagog nebo student využívají mimo mluveného slova. Může se jednat například o učební pomůcky či didaktickou techniku (Slavík et al., 2012).

Učební pomůcka se prostředkem didaktické informace umožňující dojít k cíli. Mezi učební pomůcky patří především originální předměty a přírodniny, které umožňují vnímat předmět více smysly (velikost, barvu, tvar, materiál). Dále mezi ně patří modely, stavebnice, tištěné a elektronické textové pomůcky, výukové filmy, videozáznamy a animace (Slavík et al., 2012).

Didaktická technika je definována jako „soubor vizuálních, auditivních, audiovizuálních a jiných přístrojů a technických systémů využívaných k vyučovacím účelům.“ (Slavík et al., 2012, s. 145). Do výčtu didaktické techniky patří především prezentační pomůcky, tabule, projekční technika, počítače, videotechnika a audiotechnika, internet apod.

Dle Slavíka a kol. (2012) jsou cíle těchto prostředků především zprostředkovat obsah různými cestami než pouze výkladem. Dalšími funkcemi jsou aktivizování a motivační a emocionální působení.

V rámci edukace o well-beingu lze představit dvě skupiny, a to i s praktickými ukázkami. První skupina zahrnuje veškeré textové materiály, učebnice a pracovní sešity, které se věnují aktuálním tématům budování a podpory well-beingu. Druhá skupina zahrnuje možnosti využití informačních technologií.

Odborná literatura, učebnice a pracovní sešity

Dle Památníku národního písemnictví (n.d.) je odborná literatura souborem publikací, zaměřeny na odborná témata a sloužící k předávání znalostí a informací v různých oborech. Vědecké práce přinášejí nové poznatky nebo shrnují dosavadní výsledky výzkumu a jsou určeny převážně kvalifikovaným čtenářům, a populárně-naučné knihy vysvětlují odborné informace srozumitelným způsobem pro širší veřejnost. Patří sem i encyklopedie, materiály pro zájmovou činnost, sebevzdělávání, a sborníky z konferencí a seminářů (Památník národního písemnictví, n.d.).

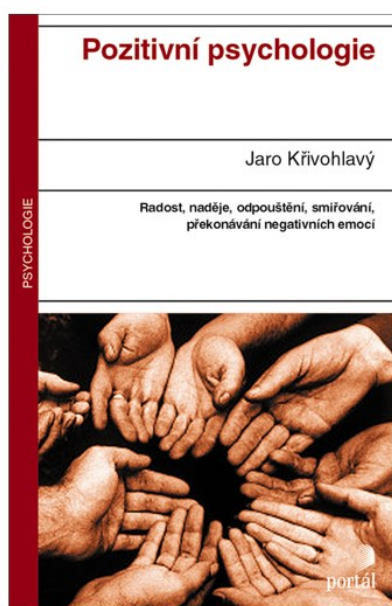
Mezi stěžejní odbornou literaturu o pozitivní psychologii a teorii well-beingu patří například kniha *Vzkvétání* (2014) od Martina Seligmana. Publikace přináší nové poznatky o podstatě

šťěstí a duševní pohodě, zabývá teorií pozitivní psychologie a hledáním toho, co tvoří „dobrý život“ pro jednotlivce i společnosti. Seligman zde představuje koncept osobní pohody, který zahrnuje pět základních prvků: pozitivní emoce, zaujetí, pozitivní vztahy, smysluplnost a úspěšný výkon, označované akronymem PERMA. Kniha kombinuje vědecké poznatky s praktickými cvičeními pomáhající čtenářům zkoumat a zlepšovat své vlastní postoje a cíle. Seligman tímto dílem nejen rozvíjí pochopení štěstí a duševní pohody, ale také poskytuje nástroje pro zlepšení kvality života (Databáze knih, n.d.).

Z tamního prostředí je známá publikace Jara Křivohlavého – Pozitivní psychologie (2004). Kniha se také zabývá prací s negativními emocemi a zkoumá význam optimismu, radosti a naděje pro duševní a tělesné zdraví. Navzdory rostoucímu zájmu odborníků o tuto oblast psychologie, je tato publikace jednou z prvních v češtině, která poskytuje ucelený přehled o tématech spojených s pozitivní psychologií (Databáze knih, n.d.).

Obrázek 8

Publikace Vzkvétání (Seligman) a Pozitivní psychologie (Křivohlavý)



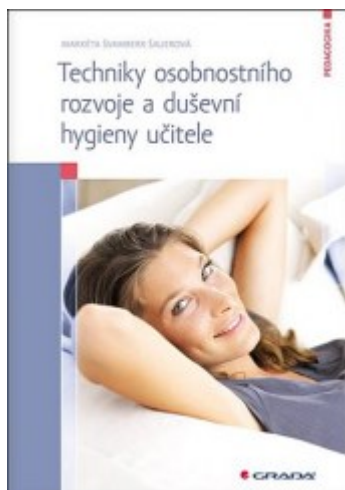
(Databáze knih, n.d.)

Za zmínku stojí i publikace Markéty Švamberk Šauerové s názvem Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele (2018), která nabízí teoretická východiska pro porozumění

vzniku a vývoji syndromu vyhoření a představuje různé techniky prevence a nástroje pro péči o duševní zdraví učitelů. Klade důraz na pozitivní motivaci, metody koučinku, tutoringu a další techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny pomáhající učitelům předcházet vyhoření nebo zmírnit jeho dopady (Databáze knih, n.d.).

Obrázek 9

Publikace Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny (Švamberg Šauerová)



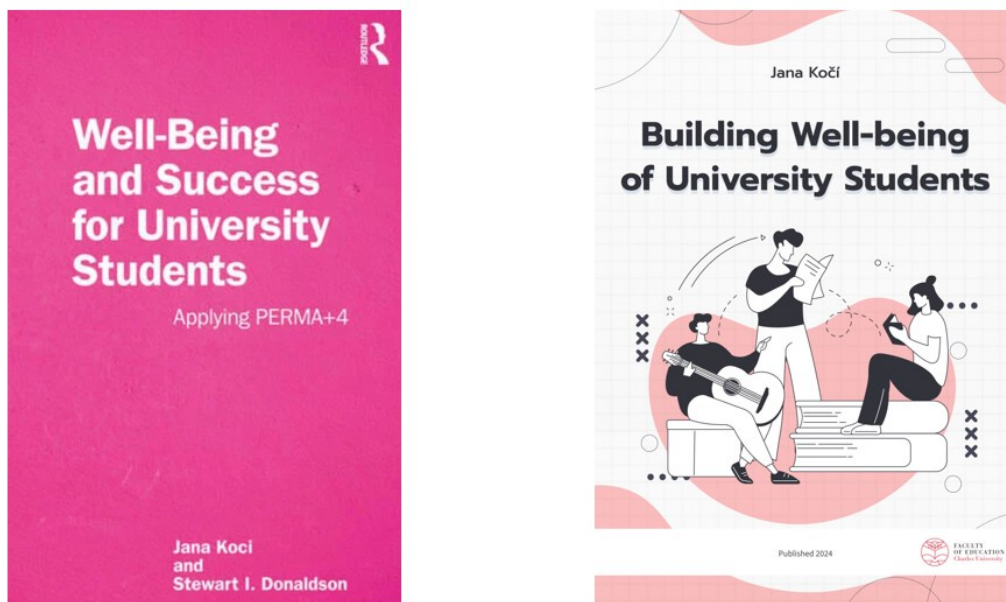
(Databáze knih, n.d.)

Tématu well-beingu vysokoškolských studentů se věnuje například publikace Jany Kočí a Stewarta I. Donaldsona s názvem *Well-Being and Success for University Students: Applying PERMA+4* (2024). Kniha se zaměřuje na podporu a budování well-beingu vysokoškolských studentů pomocí principů pozitivní psychologie. Využívá model PERMA+4 (van Zyl, 2024) zahrnující pozitivní emoce, zaujetí, vztahy, smysl, úspěch, fyzické zdraví, myšlení, prostředí a ekonomickou jistotu. Kniha nabízí praktické rady a cvičení, které studentům pomáhají zlepšit jejich osobní pohodu a akademický výkon. Je určena nejen studentům, ale také pedagogům a univerzitám (Routledge, n.d.).

Kočí téhož roku vydala publikovala knihu *Building Well-being of University Students*, která slouží jako průvodce pro studenty na jejich cestě za well-beingem a osobním růstem. Nabízí rady, tipy a strategie, jak pečovat o různé oblasti života, a obsahuje různé aktivity a nástroje podporující well-being, založené na vědeckých poznatcích. Cílem knihy je pomoci studentům užít si studium co nejvíce a dosáhnout úspěchu v životě podle jejich představ (Kočí, 2024).

Obrázek 10

Publikace *Well-Being and Success for University Students: Applying PERMA+4* (Kočí, Donaldson) a *Building Well-being of University Students* (Kočí)



(Elektronická knihovna PedF UK, n.d.; Routledge, n.d.)

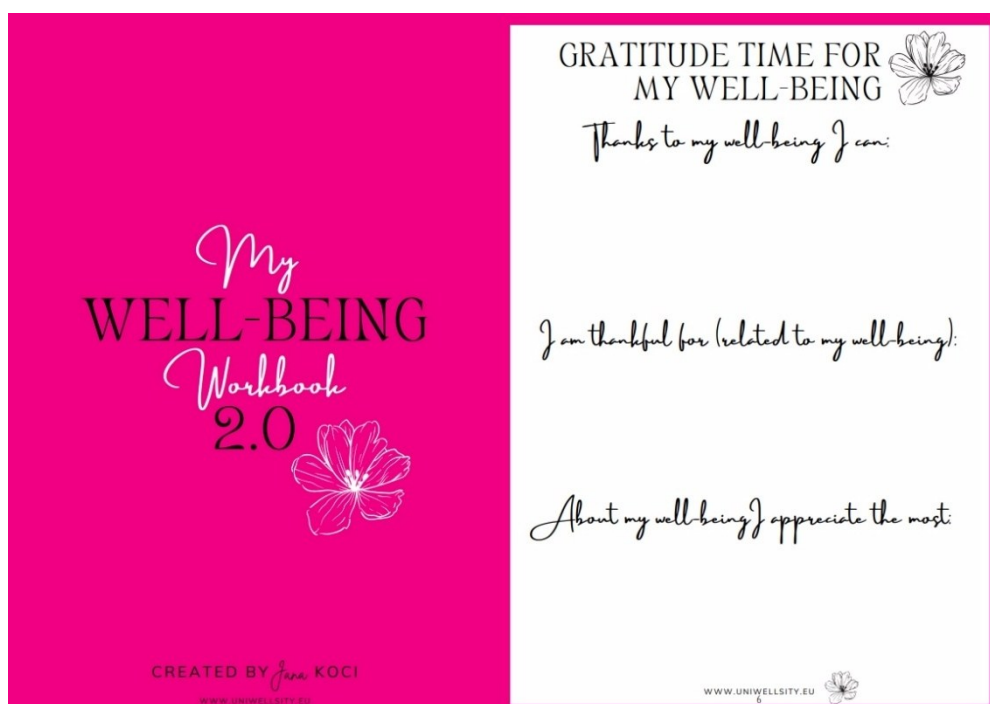
V současnosti nejsou k dispozici učebnice specificky zaměřené na budování well-beingu vysokoškolských studentů, nicméně publikace od Kočí svým charakterem a zpracováním připomínají učebnice. Učebnice jsou jedním z nejdůležitějších materiálních prostředků ve vzdělávání, protože vymezují obsah učiva a specifikují okruhy jednotlivých předmětů. Jejich podstata spočívá v didaktickém ztvárnění obsahu učiva (Zormanová, 2017). Podle Průchy (1997) mají učebnice především funkci prezentovat učivo, určují způsob, jakým je obsah předáván studentům, a to prostřednictvím výkladového textu, pojmového slovníku, schémat, tabulek a shrnutí. Dále učebnice řídí proces učení a vyučování tím, že obsahují cíle, otázky, návody k pokusům a odkazy na další zdroje. Kromě toho plní učebnice i organizační funkci, když informují, jak s nimi pracovat, například prostřednictvím obsahu, členění kapitol a rejstříku (Průcha, 1997).

V návaznosti na učebnice existují i pracovní sešity na procvičení látky z daného tématu. V oblasti budování well-beingu vytvořila Dr. Kočí pracovní sešit s názvem *My Well-being*

Workbook 2.0, který byl nastíněn v rámci podkapitoly o práci s textem (Kočí, 2023b). Tento pracovní sešit je navržen tak, aby studentovi pomohl efektivně budovat a zlepšit jeho well-being. Jeho cílem je poskytnout nástroje pro sebehodnocení a reflexi života studenta. Pracovní sešit obsahuje diagram well-beingu umožňující posoudit deset zásadních oblastí: pozitivní emoce, angažovanost, vztahy, smysl, úspěch, fyzické zdraví, myšlení, životní prostředí, ekonomické zabezpečení a autenticitu. Student ohodnotí každou oblast na škále od 0 do 10, kde 10 znamená, že se v dané oblasti se cítí velmi dobře, a 0, že se v této oblasti nedaří. Po vyhodnocení jednotlivých oblastí bude student moci vytvořit vizuální znázornění svého well-beingu ve formě květiny (okvětních lístků) poskytující jasný přehled o silných a slabých stránkách studentova well-beingu (Uniwellcity, n.d.-c). Pracovní sešit je k dispozici ve třech barevných provedeních, a to růžové, zelené a modrorůžové.

Obrázek 11

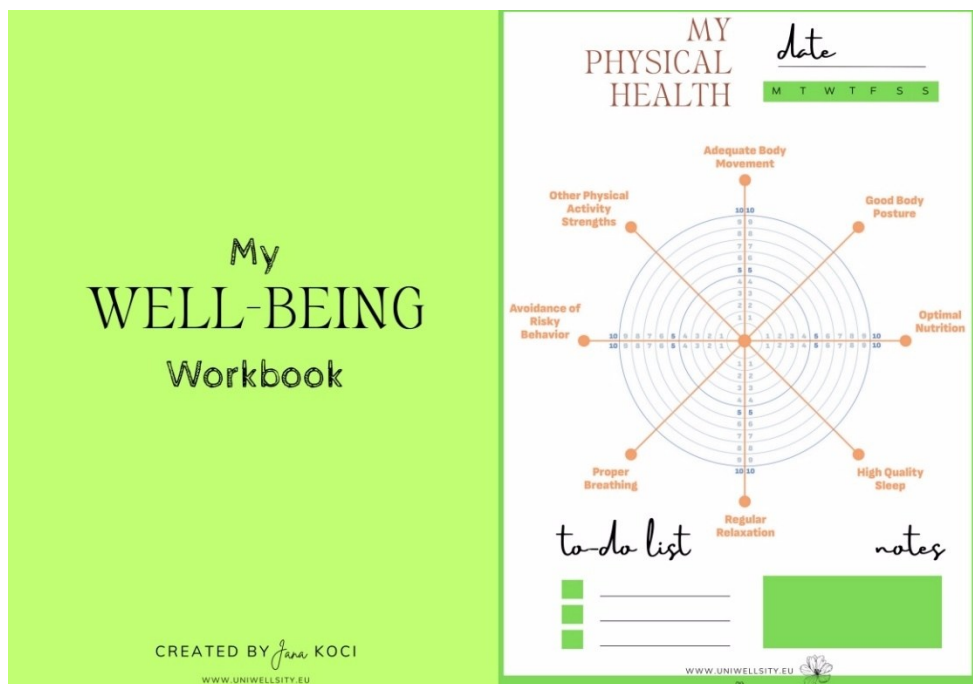
My Well-being Workbook (Růžový)



(Kočí, 2023b, s. 0 a 6)

Obrázek 12

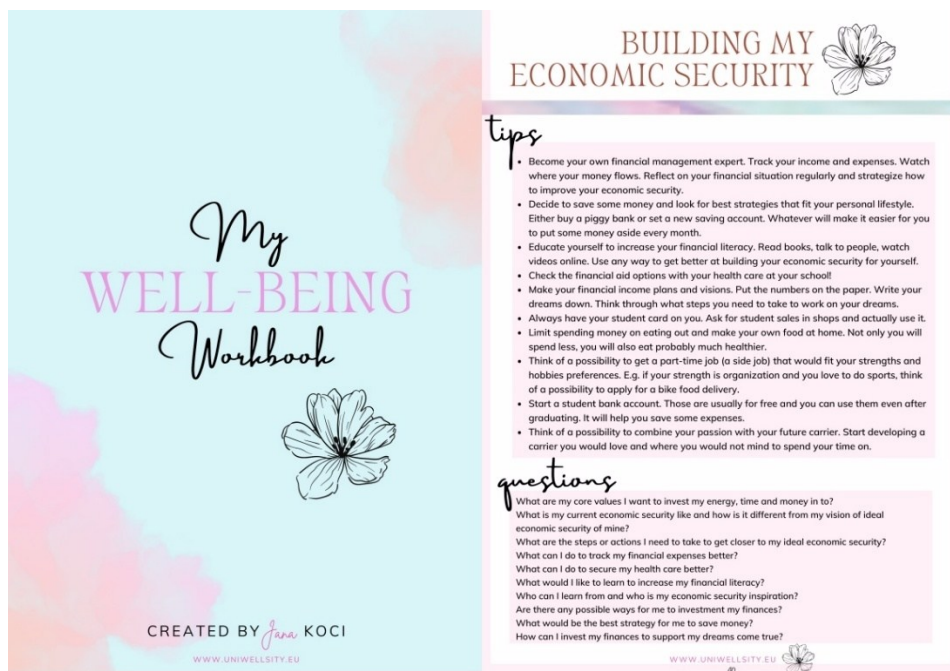
My Well-being Workbook (Zelený)



(Kočí, 2023b, s. 0 a 29)

Obrázek 13

My Well-being Workbook (Modrorůžový)



(Kočí, 2023b, s. 0 a 40)

Využití informačních technologií při budování well-beingu

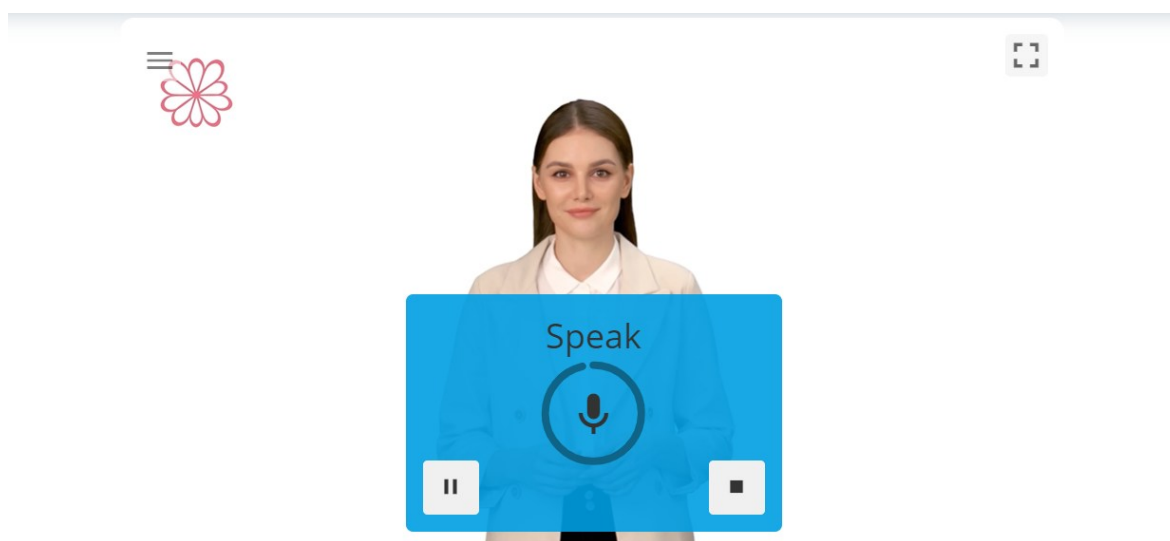
Well-being lze efektivně podporovat také prostřednictvím informačních technologií, především díky různým programům a cvičením dostupným online.

Jedním z konkrétních příkladů je Mindfulness-Based Program (eMBP), zmíněný v podkapitole 2.1, zaměřený na podporu duševního zdraví. Tento program patří mezi eHealth, což je obor využívající internet a moderní technologie k poskytování zdravotnických služeb a informací (Eysenbach, 2001). Mindfulness neboli všímavost či plné uvědomění, je definováno jako schopnost věnovat záměrnou pozornost tomu, co se děje v přítomném okamžiku, bez jakéhokoliv hodnocení nebo posuzování. Je to komplexní duševní dovednost s potenciálním dalšího rozvoje a kultivace (Klinika zvládání stresu, 2018). eMBP přináší několik významných výhod činící ho přístupným pro široké skupiny lidí, a to především v dostupnosti, anonymitě, k dispozici 24 hodin denně, 7 dní v týdnu, nevyžadující nutně zapojení terapeuta, je cenově dostupnější a šetří čas. Z těchto důvodů se eMBP jeví jako velmi vhodný nástroj pro podporu duševního zdraví vysokoškolských studentů. Roste také poptávka po online formách mindfulness, což se odráží ve zvýšeném počtu mobilních aplikací zaměřených na všímavost (Svetlák et al., 2021). Studie naznačují, že více lidí preferuje online formáty před osobními setkáními (Wahbeh et al., 2014). eMBP také ukázal svou účinnost v podpoře zdraví u jedinců trpících onkologickými onemocněními, depresi, úzkostí, chronickou bolestí a dalšími zdravotními problémy (Svetlák et al., 2021).

Dalším příkladem je Cvičení vděčnosti s umělou inteligencí. Jedná se o interaktivní program vytvořený Dr. Janou Kočí umožňující uživatelům prozkoumat a vyjádřit vděk za různé aspekty jejich života prostřednictvím cílených otázek. Program nejenže vybízí k tomu, aby si uživatelé uvědomili, proč jsou za konkrétní věci vděční, ale také je vede k hlubšímu sdílení svých pocitů a myšlenek. To pomáhá lépe pochopit a ocenit tyto aspekty její, a zároveň reflektovat budoucí směr. Uživatelé jsou povzbuzeni v integrování vzděčnosti do svého každodenního života vytvořením návyku. Tento pravidelný trénink vděčnosti může přispět k posílení pozitivních emocí, zvyšování autenticity, zlepšení fyzického zdraví a úspěšnému výkonu v různých oblastech života (Uniwellsity, n.d.-a).

Obrázek 14

Cvičení vděčnosti s AI



Great! So tell me, what is the first thing, living being or experience you feel grateful for?

(Uniwellcity, n.d.-a)

4.3.6 Vysokoškolský učitel pozitivní psychologie

Poslední vybraným didaktickým tématem je osobnost edukátora (pedagoga, lektora) – nedílnou součástí celého edukačního prostředí. Role edukátora je především dominantou pedeutologie (teorie učitelské profese) (Dytrtová & Krhutová, 2009). Součástí kvality výuky jsou i kompetence pedagoga. Kompetenci lze chápat jako vynikající způsobilost (Slavík et al., 2012). Kompetence zahrnuje komplexní soubor znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cíleně rozvíjeny pro potřeby vyučujícího v neustále se měnícím prostředí univerzit. Kompetence by měly být schopné se rozvíjet, být variabilní a flexibilní. Pedagog tyto kompetence získává a rozvíjí během své profesní kariéry, včetně přípravného i celoživotního vzdělávání (Slavík et al., 2012).

Nejznámější kompetenční rámec představila Vašutová (2007), jenž rozdělila kompetence pedagogů na několik kategorií: oborově předmětové, obecně pedagogické, (psycho)didaktické, diagnostické a intervenční, (psycho)sociální a komunikativní, manažerské a normativní, a také kompetence profesně osobnostně kultivující.

Oborově předmětové kompetence zahrnují znalosti specifické pro daný obor (Sokolová, 2010), což dělá z pedagoga experta v jeho oblasti (Zormanová, 2017). Kromě odborných

znalostí by měl pedagog ovládat i obecně pedagogické dovednosti, včetně pedagogické (andragogické) a psychologické odbornosti. Další kompetencí je didaktická a psychodidaktická způsobilost zahrnující metodické materiály potřebné pro výuku, znalost vzdělávacích programů, tvorbu a hodnocení kurikula a použití informačních technologií (Zormanová, 2017). Diagnostika a intervence jsou také kompetencemi pedagoga. Tento rámec zahrnuje schopnost poznávat studenty a sociální dynamiku skupiny, včetně práce se studenty se speciálními vzdělávacími potřebami nebo mimořádným nadáním (Sokolová, 2010). Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní zahrnují dovednosti pro vytváření pozitivního studijního prostředí a řešení složitých sociálních situací. Pedagog také efektivně komunikuje se studenty a ostatními partnery školy (Slavík et al., 2012), musí rovněž ovládat právní aspekty své profese a vzdělávací politiku. Tato kompetence zahrnuje administrativní schopnosti a organizaci studijních skupin (Zormanová, 2017).

V rámci studia pedeutologie se zkoumají i různé typologie učitelů a pedagogických profesí. Jednou z nejznámějších je Caselmannova typologie, dělící učitele na dva hlavní typy (Dytrtová & Krhutová, 2009). Logotropové se zaměřují na obsah výuky, znalosti a dovednosti studentů, zatímco paidotropové kladou důraz na sociální a vztahovou stránku studenta. Caselmann se také zabýval didaktickými přístupy učitelů, podle nichž rozdělil pedagogy na vědecko-systematické, umělecké a praktické typy (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Prokop (2002) nabízí zajímavou typologii učitelů, kterou dělí na tradicionalisty a chameleony, podle jejich přístupu ke polským školským reformám. Tradicionalisté mívají ke reformám negativní postoj, protože tyto změny narušují jejich zavedené postupy, což naznačuje obtíže s adaptací na nové podmínky. Naopak chameleoni mají ke reformám ambivalentní postoj: uvědomují si potřebu změn, ale jsou k nim zdrženliví a skeptičtí. Typologie také okrajově zmiňuje učitele nadšence, vítající reformy s nadšením, pokud tyto změny odpovídají jejich představám (Prokop, 2002).

Plamínek (2014) přistupuje k typologii lektorů z pohledu andragogiky a dělí je do tří kategorií. První kategorií jsou lektoři zaměřující se na vlastní osobnost a strukturu výuky (orientovaní na výkon, pečlivě se připravují a plánují všechny aspekty svého výstupu včetně přestávek a otázek pro studenty). Druhou kategorií jsou lektoři soustředící se na lidi a

mezilidské vztahy (zaměření na rozvoj schopností, inspirují je a povzbuzují k zamyšlení). Třetí kategorií jsou lektori zaměřující se na praktický užitek věci (Plamínek, 2014).

Na základě zmíněných teoretických východisek lze ideálního edukátora (učitele, lektora) v oblasti edukace o well-beingu popsat jako kombinaci znalce, mentora a inspirativní osobnosti propojující znalosti s aplikacemi. Takový učitel by měl být především empatický, schopen porozumět potřebám svých studentů a spoluvytvářet bezpečné prostředí, a vztahový, schopen navázat důvěryhodné a podporující vztahy se studenty. Samotná autentičnost je další vlastností takového učitele, neboť autenticita je činí důvěryhodnými a inspirující pro studenty. Znalosti a dovednosti v oblasti pozitivní psychologie a teorie well-beingu by měl být schopen tyto koncepty nejen vyučovat, ale i zapojovat do praktických aktivit, což znamená pojem umění edukovat o budování well-beingu, ale rovněž ho umět budovat. Učitel budování well-beingu by měl být také otevřený k neustálému učení a sebereflexi. Rovněž etické chování a profesionální přístup jsou základem důvěryhodnosti a respektu v pedagogické profesi. Lze říct, že takový učitel je významný nejen pro edukaci samotnou, ale rovněž pro podporu a budování subjektivního well-beingu svých studentů.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Hodnocení jednotlivých oblastí well-beingu vysokoškolských studentů a evaluace vzdělávacího kurzu

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na měření well-beingu studentů vysokých škol, kteří absolvovali kurz zaměřený na podporu a budování jejich well-beingu. Součástí výzkumu je také hodnocení kurzu samotnými zúčastněnými studenty.

5.1 Cíl výzkumu a stanovení hypotéz

Cílem výzkumné části diplomové práce je zkoumat změny ve vnímání well-beingu u vysokoškolských studentů, kteří absolvovali kurz zaměřený na podporu a budování jejich well-beingu. Výzkum se zaměřuje na hodnocení jednotlivých oblastí (building blocks) well-beingu.⁴ Dalším cílem je také zhodnotit, jak účastníci kurz vnímali – zda ho považovali za přínosný a užitečný, zda by ho doporučili ostatním, a jaké aspekty kurzu si nejvíce cenili.

Na základě těchto cílů byly formulovány výzkumné otázky:

VO1: Jaké změny nastaly v úrovni pozitivních emocí vysokoškolských studentů po absolvování kurzu zaměřeného na well-being?

VO2: Jak se změnila míra zaujetí studentů ve vztahu k jejich každodenním aktivitám a studiu?

VO3: Jak se změnilo hodnocení pozitivních vztahů vysokoškolských studentů s ostatními lidmi?

VO4: Do jaké míry se změnilo vnímání životního smyslu u studentů po absolvování kurzu?

VO5: Jak se změnilo hodnocení pocitu úspěchu studentů v jejich studijním a osobním životě?

VO6: Jak se po kurzu změnilo prožívání fyzického zdraví studentů?

⁴ Oblast autenticity nebyla zahrnuta do dotazníku před kurzem, neboť v době prvního dotazování nebyla součástí teoretického rámce well-beingu a nebyla zmiňována v relevantní literatuře. Později se však autenticita stala jednou z oblastí well-beingu, a proto byla doplněna do dotazníku po kurzu. Na základě této změny byly následně upraveny i výzkumné otázky.

VO7: Jakým způsobem se změnilo nastavení mysli studentů po absolvování kurzu zaměřeného na well-being?

VO8: Jak se změnilo vnímání spokojenosti studentů s jejich okolním prostředím?

VO9: Jaké změny nastaly v oblasti ekonomického zajištění studentů po absolvování kurzu?

VO10: Jak studenti hodnotí svou autenticitu?

VO11: Jak studenti hodnotí vzdělávací kurz zaměřený na budování jejich well-beingu?

5.2 Metodologie

Pro účely diplomové práce byl zvolen kvantitativní výzkumný design, konkrétně formou tří dotazníkových šetření, která proběhla online mezi studenty Univerzity Karlovy. Online dotazníky byly zvoleny jako efektivní metoda pro sběr dat od širokého vzorku studentů, čímž bylo možné oslovit respondenty rychle a s minimálními náklady. Dotazník je podle Gavory (2000) jednou z nejčastěji používaných metod hromadného sběru dat, umožňující získat velké množství informací s relativně nízkou časovou a finanční náročností.

5.2.1 Použité metody sběru dat

Hlavní metodou sběru dat pro tento výzkum bylo dotazníkové šetření. Dotazník je obecně považován za jednu z nejčastějších metod získávání údajů v rámci kvantitativního výzkumu. Definuje se jako nástroj kladení písemných otázek a zjišťující písemné odpovědi od respondentů. Výhodou dotazníkového šetření je efektivní získání velkého objemu dat od širokého vzorku, přičemž náklady na čas a prostředky zůstávají relativně nízké (Gavora, 2000).

V rámci této diplomové práce byly použity tři různé dotazníky. Všechny položky ve všech dotaznících byly formulovány v českém i anglickém jazyce. První a druhý dotazník měly shodnou strukturu, přičemž druhý dotazník byl obohacen o několik dodatečných otázek zaměřených na autenticitu, která byla původně v dotazníku zahrnuta až během kurzu. Otázky v dotazníku byly převzaty z nástroje Student Well-Being Scale (SWS) (Kočí, 2023a).

Dotazníky obsahovaly jak uzavřené, tak otevřené otázky. Otevřené otázky umožňují respondentům odpovídat vlastními slovy bez omezení výběrem, což přináší prostor pro vyjádření osobních názorů a pocitů (Chráška, 2016). Naopak uzavřené otázky nabízí

respondentům možnosti odpovědí předem stanovené. Mezi uzavřenými položkami převažovaly otázky škálového typu, kdy respondenti odpovídali výběrem bodu na jednostranné desetibodové škále zajišťující široké rozpětí pro nuance v odpovědích (Chráska, 2016).

První dotazník SWS obsahoval celkem 75 položek. Podle Chrásky (2016) jsou obsahové položky ty, které zjišťují údaje pro daný výzkumný cíl, a proto byl dotazník strukturován do tří částí odpovídající základním cílům výzkumu. Úvodní část poskytovala respondentům základní informace o výzkumu, následující část se soustředila na demografické údaje. Respondenti zde vyplňovali například věk, pohlaví, obor studia, a uvedení jména bylo dobrovolné. Další část se zaměřovala na obecné otázky o tom, jak studenti definují well-being a jaký význam pro ně má vzdělávání. Poslední část pak byla věnována jednotlivým oblastem well-beingu, a pro přehlednost byly otázky k jednotlivým oblastem zobrazeny vždy na samostatné stránce. Druhý dotazník SWS byl identický s prvním, ale s několika dodatečnými otázkami týkajícími se authenticity, čímž se počet položek zvýšil na 85. Položky dotazníku byly rozděleny následující způsobem:

Položka 1–6: Otázky zaměřené na demografické údaje.

Položka 7: Otázka zaměřena na definování well-beingu samotnými studenty.

Položka 8: VO11: Jak studenti hodnotí vzdělávací kurz zaměřený na budování jejich well-beingu?

Položky 9–15: VO1: Jaké změny nastaly v úrovni pozitivních emocí vysokoškolských studentů po absolvování kurzu zaměřeného na well-being?

Položky 16–24: VO2: Jak se změnila míra zaujetí studentů ve vztahu k jejich každodenním aktivitám a studiu?

Položky 25–34: VO3: Jak se změnilo hodnocení pozitivních vztahů vysokoškolských studentů s ostatními lidmi?

Položky: 35–42: VO4: Do jaké míry se změnilo vnímání životního smyslu u studentů po absolvování kurzu?

Položky 43–49: VO5: Jak se změnilo hodnocení pocitu úspěchu studentů v jejich studijním a osobním životě?

Položky 50–56: VO6: VO6: Jak se po kurzu změnilo prožívání fyzického zdraví studentů?

Položky 57–62: VO7: Jakým způsobem se změnilo nastavení mysli studentů po absolvování kurzu zaměřeného na well-being?

Položky 63–69: VO8: Jak se změnilo vnímání spokojenosti studentů s jejich okolním prostředím?

Položky 70–75: VO9: Jaké změny nastaly v oblasti ekonomického zajištění studentů po absolvování kurzu?

Položky 76–85: VO10: Jak studenti hodnotí svou autenticitu?

Třetí dotazník SWS se zaměřoval na hodnocení kurzu zaměřeného na well-being. Tento hodnotící dotazník obsahoval 12 otázek. Prvních 6 bylo zaměřeno na demografické údaje a byly stejné jako v prvním a druhém dotazníku. Zbýlých 6 otázek se věnovalo přímému hodnocení kurzu. Dotazník obsahoval jak otevřené, tak uzavřené položky, přičemž uzavřené otázky byly polytomické povahy, což znamená, že respondentům byly předloženy možnosti vyjádřit míru souhlasu s tvrzením pomocí pětistupňové škály od „Souhlasím“ až po „Nesouhlasím“. Takový typ položky se speciálně nazývá Likertova škála (Chráska, 2016). Položky byly rozděleny následujícím způsobem:

Položky 1–6: Otázky zaměřené na demografické údaje.

Položky 7–12: VO11: Jak studenti hodnotí vzdělávací kurz zaměřený na budování jejich well-beingu?

5.2.2 Sběr a zpracování dat

Dotazníkové šetření probíhalo ve dvou fázích. První dotazník SWS byl studentům Univerzity Karlovy předložen na začátku zimního semestru v říjnu 2022, tedy před zahájením kurzu zaměřeného na well-being. Studenti jej vyplňovali během úvodní hodiny kurzu, čímž bylo zajištěno, že jejich odpovědi reflektují jejich vnímání well-beingu před absolvováním samotného programu.

Druhá fáze dotazníkového šetření SWS proběhla na začátku zkouškového období zimního semestru 2023, tedy po ukončení kurzu. V této fázi studenti obdrželi současně dva dotazníky: druhý dotazník, který opakoval otázky z prvního dotazníku a obsahoval navíc otázky zaměřené na autenticitu, a třetí dotazník zaměřený výhradně na hodnocení kurzu. Oba dotazníky byly studentům distribuovány online prostřednictvím platformy Google Forms, zajišťující jejich snadnou dostupnost a usnadnilo sběr dat.

Analýza dat zahrnovala několik kroků. Nejprve byla data exportována z Google Forms do Excel formátu pro další analýzu. Následně došlo k odstranění neúplných odpovědí a případných chyb, a spárování respondentů. K analýze demografických dat byla využita deskriptivní analýza. Každá otázka zaměřená na jednotlivé oblasti well-beingu byla analyzována zvlášť. Otevřené otázky, které studenti vyplňovali volnými odpověďmi, byly zpracovány metodou obsahové analýzy, kdy byla identifikována klíčová témata a vzorce v odpovědích.

Třetí dotazník, zaměřený na hodnocení kurzu, byl vyhodnocen zvlášť. Uzavřené otázky byly analyzovány pomocí deskriptivní statistiky a otevřené otázky tohoto dotazníku byly zpracovány pomocí obsahové analýzy.

Na závěr byly výsledky jednotlivých analýz interpretovány v kontextu stanovených výzkumných otázek.

5.2.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili studenti Univerzity Karlovy, kteří se přihlásili do kurzu Well-being vysokoškolských studentů pod vedením Dr. Jany Kočí. Tento kurz byl realizován ve dvou paralelních variantách – v českém a anglickém jazyce, a soubor respondentů zahrnoval studenty obou jazykových mutací kurzu. Kurz byl otevřen pro maximální počet 30 studentů, což by odpovídalo teoretickému počtu respondentů.

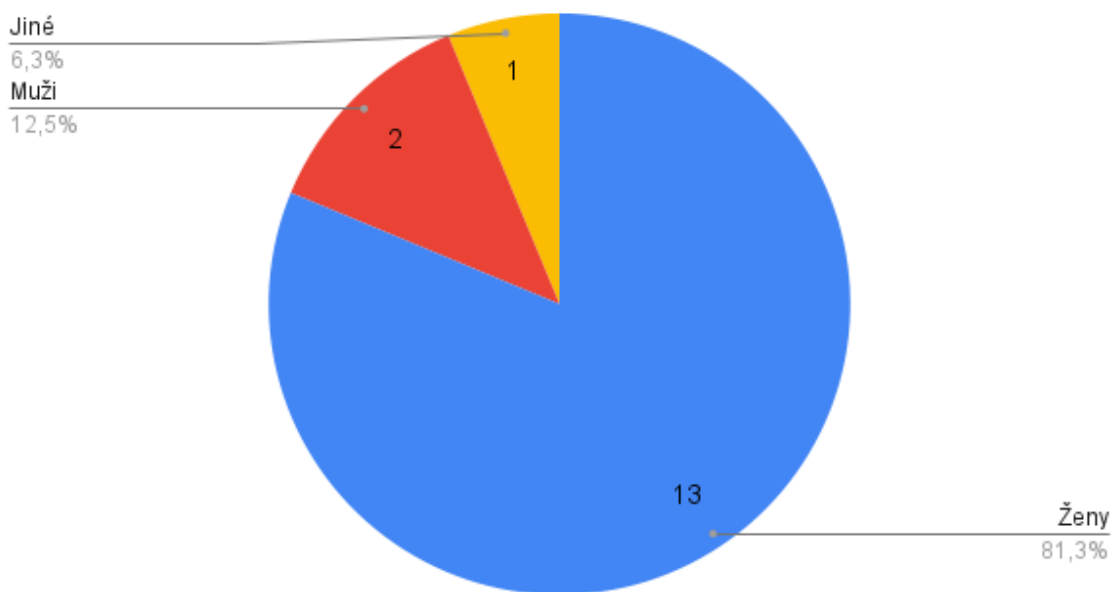
V rámci výzkumu studenti absolvovali sadu dotazníků SWS, jejichž vyplnění bylo požadováno ve třech podobách: před zahájením kurzu, po jeho ukončení, a závěrečné hodnocení. V praxi se však ukázalo, že ne všichni studenti vyplnili všechny tři části dotazníku – někteří například poskytli data pouze před zahájením kurzu, jiní vyplnili pouze dotazník po kurzu, zatímco další odpověděli jen v rámci závěrečného hodnocení.

Pro potřeby výzkumu bylo nutné zaměřit se pouze na respondenty, kteří poskytli kompletní soubor odpovědí ve všech třech dotazníkových podobách, aby bylo možné porovnat data před kurzem a po jeho absolvování. Po provedení párování bylo zjištěno, že tento požadavek splnilo celkem 16 studentů, což tvoří finální výzkumný soubor. Studenti, jenž nedokončili všechny části dotazníků, byli z analýzy vyřazeni.

Jelikož uvedení jména v dotaznících bylo dobrovolné, párování odpovědí bylo realizováno na základě dalších demografických a studijních údajů, konkrétně na základě věku, fakulty, studijního oboru a ročníku studia.

Ze souboru 16 respondentů tvořily ženy výraznou většinu – bylo jich 13 (tj. 81,3 %). Mužů bylo 2 (12,5 %) a 1 respondent (6,3 %) uvedl jako možnost pohlaví Jiné (Others).

Pohlaví respondentů



Graf 1

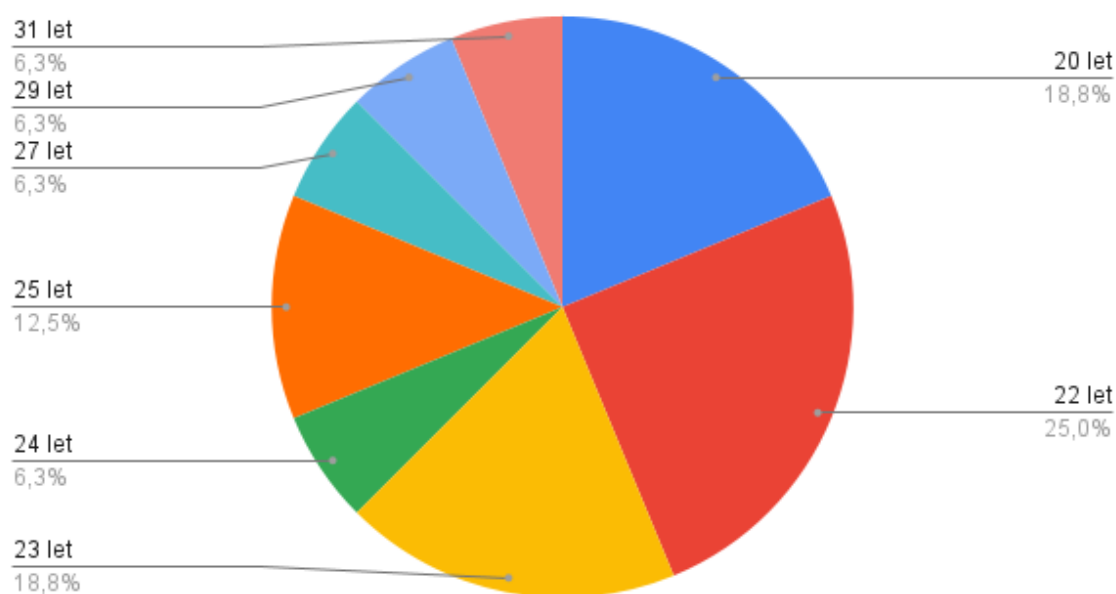
Pohlaví respondentů

Věkové rozmezí respondentů v dotazníku před zahájením kurzu se pohybovalo od 20 do 31 let. Nejpočetnější skupinu tvořili respondenti ve věku 22 let, kterých bylo celkem čtyři (25 %). Následovali tři respondenti ve věku 20 let (18,8 %) a stejný počet respondentů ve věku

23 let (18,8 %). Dále byli zastoupeni dva respondenti ve věku 25 let (12,5 %), a po jednom respondentovi ve věku 24 let (6,3 %), 27 let (6,3 %), 29 let (6,3 %) a 31 let (6,3 %).

Ve druhém dotazníku a v závěrečném hodnotícím dotazníku sedm respondentů (43,8 %) uvedlo věk o jeden rok vyšší než v dotazníku před kurzem.

Věk respondentů

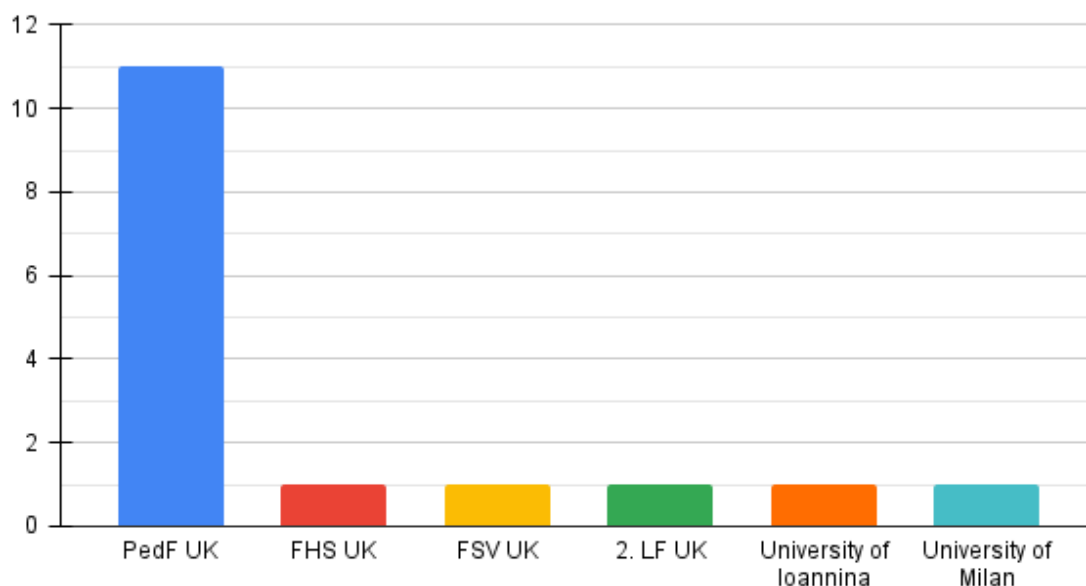


Graf 2

Věk respondentů

Z hlediska zastoupení jednotlivých fakult a univerzit nejvíce respondentů pocházelo z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, která kurz organizovala. Celkem ji uvedlo jedenáct respondentů (68,3 %). Další respondent byl z Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy (6,3 %) a jeden z Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy (6,3 %) a třetí z 2. Lékařské fakulty Univerzity Karlovy (6,3 %). Dva respondenti uvedli, že studují na zahraničních univerzitách a byli součástí anglické paralelní verze kurzu. Jeden z těchto respondentů uvedl studium na University of Milan v Itálii (6,3 %) a druhý na University of Ioannina v Řecku (6,3 %).

Studovaná fakulta a univerzita



Graf 3

Studovaná fakulta a univerzita

Z pohledu studijních oborů převažovalo mezi respondenty zaměření na učitelské programy. Vzhledem k tomu, že mnoho studentů studuje více programů zároveň, ať už formou sdruženého studia nebo na dvou vysokých školách, byl výčet oborů poměrně pestrý. Největší zastoupení mělo studium oboru *Učitelství pro 1. stupeň základních škol*, které uvedli tři respondenti (18,8 %). Po dvou respondentech (12,5 %) studovalo obory *Učitelství pedagogiky pro střední školy*, *Pedagogika*, *Výchova ke zdraví se zaměřením na vzdělávání* a *Medicína*. Zbytek respondentů, vždy po jednom studentovi (6,3 %), studoval následující obory: *Informační technologie se zaměřením na vzdělávání*, *Chemie se zaměřením na vzdělávání*, *Biologie se zaměřením na vzdělávání*, *Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání*, *Učitelství dějepisu pro střední školy*, *Učitelství základů společenských věd pro střední školy*, *Učitelství českého jazyka pro střední školy*, *Učitelství německého jazyka pro střední školy*, *Andragogika*, *Mezinárodní vztahy*, *Řecká filologie* a *Teoreticko-výzkumná psychologie*.

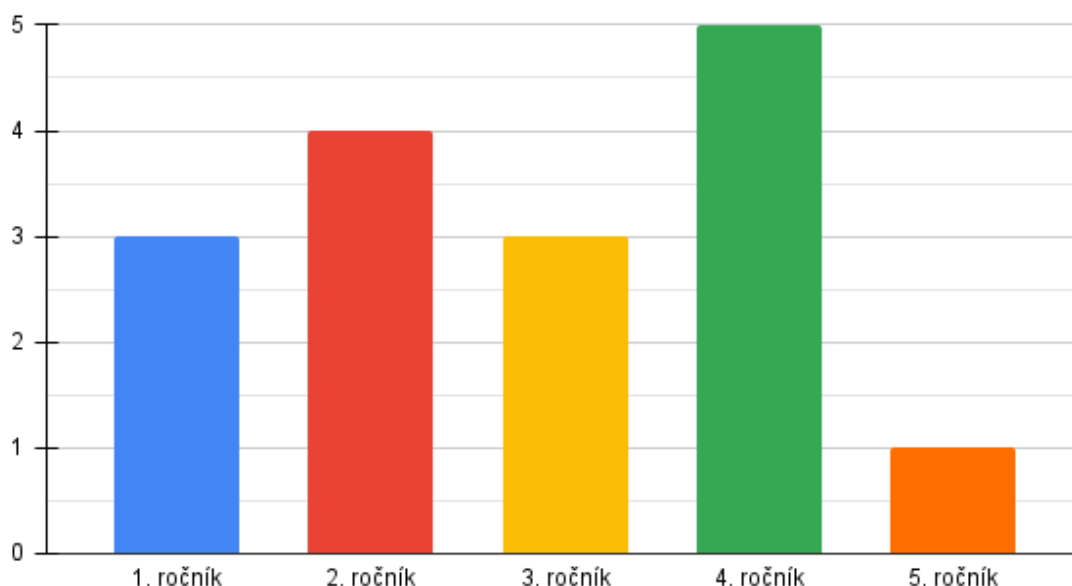
Tabulka 3*Studijní programy respondentů*

Studijní programy	Absolutní četnost	Relativní četnost
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	3	18,8 %
Učitelství pedagogiky pro SŠ	2	12,5 %
Pedagogika	2	12,5 %
Výchova ke zdraví se zaměřením na vzdělávání	2	12,5 %
Medicína	2	12,5 %
Informační technologie se zaměřením na vzdělávání	1	6,3 %
Chemie se zaměřením na vzdělávání	1	6,3 %
Biologie se zaměřením na vzdělávání	1	6,3 %
Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání	1	6,3 %
Učitelství dějepisu pro SŠ	1	6,3 %
Učitelství českého jazyka pro SŠ	1	6,3 %
Učitelství základů společenských věd pro SŠ	1	6,3 %
Učitelství německého jazyka pro SŠ	1	6,3 %
Andragogika	1	6,3 %
Mezinárodní vztahy	1	6,3 %
Řecká filologie	1	6,3 %
Teoreticko-výzkumná psychologie	1	6,3 %

Posledním sledovaným demografickým údajem byl ročník studia respondentů. Studenti měli možnost vybrat odpověď od 1. do 5. ročníku, s možností označit Jiné v případě delšího studia. Nejpočetnější skupinu tvořili studenti ve 4. ročníku, kterých bylo pět (31,3 %). Druhou největší skupinou byli studenti 2. ročníku, celkem čtyři studenti (25 %). V 1. a 3.

ročníku se nacházeli vždy tři respondenti (18,8 %). Pouze jeden respondent (6,3 %) uvedl, že studuje v 5. ročníku.

Ročník studia



Graf 4

Ročník studia

5.3 Výsledky dotazníkových šetření a vyhodnocení výzkumných otázek

V této části jsou analyzovány odpovědi studentů v jednotlivých oblastech well-beingu před absolvováním kurzu a po jeho ukončení. Specifickou kategorií je oblast autenticity, která bude, jak bylo uvedeno, analyzována pouze po kurzu. Je také důležité zmínit, že respondenti nebyli povinni odpovídat na otázky týkající se partnerských vztahů a zaměstnání. Pokud student neměl partnera nebo zaměstnání, nebyl tento aspekt pro něj relevantní, a proto nemohl poskytnout hodnocení. Dále budou podrobně analyzovány odpovědi z hodnotícího dotazníku.

5.3.1 Pozitivní emoce

Otázky zaměřené na prožívání pozitivních emocí pokrývaly několik oblastí. V 7 otázkách studenti hodnotili své prožívání pozitivních emocí, svou celkovou spokojenost se životem, čas věnovaný koníčkům a volnočasovým aktivitám, a míru pozitivních emocí ve vztazích s

druhými lidmi. Zvláště byly hodnoceny pozitivní emoce při studijních a pracovních aktivitách. Poslední otázka se zaměřila na sdílení radosti – konkrétně na to, zda respondenty těší vidět druhé šťastné.

Prožívání pozitivních emocí

Před kurzem se většina odpovědí soustředila na druhou polovinu škály naznačující spíše výborné prožívání. Nejčastější odpovědí byl *bod 8*, který zvolilo pět respondentů (31,3 %), následovaný *bodem 7*, jenž označili tři respondenti (18,8 %). Dva respondenti (12,5 %) označili *bod 9*. Žádný respondent nevybral *bod 0 (Špatné)* ani *bod 4*, což naznačuje celkově pozitivní hodnocení. Ostatní hodnoty byly rozděleny mezi jednotlivé respondenty, každý zvolil jiný bod (6,3 %). Po kurzu došlo k posunu směrem k ještě vyššímu hodnocení. Nejvíce odpovědí nyní připadlo na *bod 9*, který zvolilo šest respondentů (37,5 %), a to ukazuje na ještě silnější prožívání pozitivních emocí po kurzu. *Bod 8* si stále udržel svou oblíbenost a označilo ho pět respondentů (31,3 %), ale počet odpovědí na *bod 7* klesl na tři respondenty (18,8 %). Zajímavým jevem je výběr *bodů 4 a 10 (Výborně)*, jenž označil vždy jeden respondent (6,3 %), což značí určité zvýšení intenzity pozitivního prožitku. Ostatní body již nebyly vybrány žádným respondentem. Lze konstatovat, že po kurzu respondenti hlásili vyšší prožívání pozitivních emocí, přičemž *bod 9* se stal nejčastější odpovědí, a to ukazuje výrazné zlepšení v této oblasti.

Tabulka 4*Prožívání pozitivních emocí*

Prožívání pozitivních emocí	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	1	6,3 %	–	–
2	1	6,3 %	–	–
3	1	6,3 %	–	–
4	–	–	1	6,3 %
5	1	6,3 %	–	–
6	1	6,3 %	–	–
7	3	18,8 %	3	18,8 %
8	5	31,3 %	5	31,3 %
9	2	12,5 %	6	37,5 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	1	6,3 %

Spokojenost se životem

Před kurzem byla nejčastější odpověď *bod 8*, který zvolilo pět respondentů (31,3 %), což ukazuje na relativně vysokou spokojenost. Následoval *bod 7*, označen čtyřmi respondenty (25 %), a *bod 6*, který vybrali tři respondenti (18,8 %). Dva respondenti (12,5 %) zvolili *bod 3*. Zajímavé je, že *bod 2* a *bod 9* byly vybrány vždy jedním respondentem (6,3 %). Žádný respondent nevybral *bod 0 (Špatné)* ani *bod 10 (Výborné)*, a to ukazuje na obecně pozitivní hodnocení spokojenosti se životem. Po kurzu došlo k výraznému nárůstu odpovědí na *bod 8*, zvolen až 10 respondentů (62,5 %), což představuje více než polovinu respondentů a značí výrazné zlepšení v jejich spokojenosti se životem. *Bod 9* zvolili tři respondenti (18,8 %), a to je nárůst oproti předchozímu výběru, a *bod 7* si vybrali dva respondenti (12,5 %). Nově byl vybrán *bod 4* jedním respondentem (6,3 %), zatímco ostatní body, včetně *bodů 0*

(Špatné) a 10 (Výborné), zůstaly neoznačené. Po kurzu tedy došlo k významnému zlepšení spokojenosti se životem, což potvrzuje výrazný nárůst odpovědí na bod 8.

Tabulka 5

Spokojenost se životem

Spokojenost se životem	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	—	—	—	—
1	—	—	—	—
2	1	6,3 %	—	—
3	2	12,5 %	—	—
4	—	—	1	6,3 %
5	—	—	—	—
6	3	18,8 %	—	—
7	4	25 %	2	12,5 %
8	5	31,3 %	10	62,5 %
9	1	6,3 %	3	18,8 %
10 (Výborné)	—	—	—	—

Čas věnovaný zájmům

Před kurzem byl nejčastěji zvolen bod 7, označen čtyřmi respondenty (25 %), a to naznačuje průměrné hodnocení v oblasti času věnovaného koníčkům. Následoval bod 5, který zvolili tři respondenti (18,8 %), a bod 8, jenž označili dva respondenti (12,5 %). Zajímavé je, že bod 4 nebyl vybrán žádným respondentem, což značí, že žádný z respondentů nehodnotil svou situaci jako špatnou. Další body, včetně bodů 0 (Špatné) a 10 (Výborné), byly vybrány vždy jedním respondentem (6,3 %). Po kurzu došlo k posunu, přičemž bod 7, bod 8 a bod 9 byly nyní nejčastějšími odpověďmi, které označili vždy čtyři respondenti (25 %). To naznačuje, že respondenti vnímali zlepšení v oblasti času věnovaného koníčkům a

volnočasovým aktivitám. *Bod 6* vybrali dva respondenti (12,5 %), a to je mírný nárůst v porovnání s předchozím hodnocením. Naopak, *bod 0 (Špatné)* označil pouze jeden respondent (6,3 %), stejně jako *bod 10 (Výborné)*, což ukazuje, že žádný respondent již nehodnotil situaci jako velmi špatnou a počet odpovědí na *bod 10* se nezvýšil.

Tabulka 6

Čas věnovaný zájmům

Čas věnovaný zájmům	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	1	6,3 %	1	6,3 %
1	1	6,3 %	—	—
2	1	6,3 %	—	—
3	1	6,3 %	—	—
4	—	—	—	—
5	3	18,8 %	—	—
6	1	6,3 %	2	12,5 %
7	4	25 %	4	25 %
8	2	12,5 %	4	25 %
9	1	6,3 %	4	25 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	1	6,3 %

Prožívání pozitivních emocí ve vztahu s druhými lidmi

Před kurzem byly odpovědi převážně pozitivní, a to naznačuje, že většina respondentů byla spokojena se svými vztahy. Nikdo neoznačil *bod 0 (Špatný)* ani *bod 3*, což znamená, že žádný respondent neprožíval negativní emoce v oblasti vztahů. *Bod 4* a *bod 5* byly označeny vždy jedním respondentem (6,3 %), a to ukazuje na mírné znepokojení některých respondentů. Nejvíce, a to čtyři respondenti (25 %), označili *bod 6*, což stále naznačuje spíše pozitivní prožívání emocí. *Body 7* a *8* byly vybrány třemi respondenty (18,8 %) a *bod 9* a

bod 10 (Výborné) byly zvoleny dvěma respondenty (12,5 %). Po kurzu se změnila distribuce odpovědí. *Bod 10 (Výborné)* a *bod 8* byly vybrány čtyřmi respondenty (25 %), a to znamená nárůst odpovědí na nejvyšší hodnocení a naznačuje výrazné zlepšení prožívání pozitivních emocí ve vztazích. *Bod 9* a *bod 6* byly označeny třemi respondenty (18,8 %), což ukazuje na stabilitu pozitivního hodnocení i po kurzu. *Bod 7* vybrali dva respondenti (12,5 %), a to je nižší podíl než před kurzem, kdy byl častěji zvolen. Naopak, *bod 4* a *bod 5* nebyly vybrány vůbec.

Tabulka 7

Prožívání pozitivních emocí ve vztahu s druhými lidmi

Prožívání pozitivních emocí ve vztahu s druhými lidmi	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	—	—	—	—
1	—	—	—	—
2	—	—	—	—
3	—	—	—	—
4	1	6,3 %	—	—
5	1	6,3 %	—	—
6	4	25 %	3	18,8 %
7	3	18,8 %	2	12,5 %
8	3	18,8 %	4	25 %
9	2	12,5 %	3	18,8 %
10 (Výborné)	2	12,5 %	4	25 %

Zažívání pocitu potěšení ve studijních aktivitách

Před kurzem většina respondentů hodnotila pocit potěšení ze studijních aktivit pozitivně, přičemž nejvíce odpovědí připadlo na *bod 7* (43,8 %), což naznačuje, že většina studentů považovala studium za příjemné, ale ne v maximální míře. Dva respondenti (12,5 %)

označili *bod 6* a *bod 8*, a to značí, že někteří studenti vnímali studijní aktivity jako příjemné, ale s menším nadšením. Ostatní body byly vybrány v menším počtu: *bod 9*, *bod 5* a *bod 3* byly označeny vždy jedním respondentem (6,3 %), což naznačuje, že i mezi respondenty byli ti, jenž hodnotili studium spíše negativně. *Bod 0 (Špatné)* byl vybrán dvěma respondenty (12,5 %), a to ukazuje na existenci respondentů, kteří prožívali studijní aktivity negativně. Po kurzu se hodnocení změnilo. Nejvíce odpovědí, celkem šest (37,5 %), připadlo na *bod 8*, což značí výrazné zlepšení hodnocení studijního procesu, a to ve smyslu většího potěšení z aktivit spojených se studiem. *Bod 7* byl vybrán pěti respondenty (31,3 %), a to je stále vysoké číslo, ale znamená to pokles oproti předchozímu období, kdy tento bod zvolilo 43,8 % respondentů. *Bod 5* vybrali dva respondenti (12,5 %), což je stejný podíl jako před kurzem. *Bod 3* označil jeden respondent (6,3 %), a to je mírný pokles v porovnání s předchozím obdobím, kdy byl tento bod zvolen také jedním respondentem. *Bod 0 (Špatné)* byl po kurzu označen pouze jedním respondentem (6,3 %), což představuje výrazný pokles oproti 12,5 % před kurzem, a to naznačuje zlepšení v hodnocení potěšení ze studijních aktivit. *Bod 9* zvolil také jeden respondent (6,3 %), což odpovídá předchozímu období.

Tabulka 8*Zažívání pocitu potěšení ve studijních aktivitách*

Zažívání pocitu potěšení ve studijních aktivitách	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	2	12,5 %	1	6,3 %
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	1	6,3 %	1	6,3 %
4	–	–	–	–
5	1	6,3 %	2	12,5 %
6	2	12,5 %	–	–
7	7	43,8 %	5	31,3 %
8	2	12,5 %	6	37,5 %
9	1	6,3 %	1	6,3 %
10 (Výborné)	–	–	–	–

Zažívání pocitu potěšení v zaměstnání

Před kurzem respondenti hodnotili pocit potěšení z práce nebo brigády různě, přičemž nejvíce, celkem 5 respondentů (31,3 %), zvolilo *bod 7*, a to naznačuje spokojenost, ale ne v optimálním rozsahu. Čtyři respondenti (25 %) označili *bod 8*, což svědčí o relativně vysoké spokojenosti. *Bod 5* a *bod 6* vybrali vždy dva respondenti (12,5 %), a to ukazuje, že část respondentů měla spíše neutrální hodnocení. *Bod 3*, *bod 4* a *bod 10 (Výborné)* byly vybrány vždy jedním respondentem (6,3 %), což znamená, že pouze velmi malý počet respondentů hodnotil svou pracovní zkušenost jako negativní nebo naopak výbornou. Ostatní body nebyly vybrány žádným respondentem. Po absolvování kurzu došlo k pozitivní změně v hodnocení pocitu potěšení z práce či brigády. Nejvíce odpovědí, a to celkem polovina respondentů (50 %), připadlo na *bod 8*, a to naznačuje výrazné zlepšení v hodnocení práce

nebo brigády, tedy většina respondentů nyní hodnotí tuto oblast jako velmi příjemnou. *Bod 6* zvolili čtyři respondenti (25 %), což ukazuje na to, že část respondentů i po kurzu vnímala svou pracovní zkušenost spíše neutrálně, ale stále v pozitivním světle. *Bod 5, bod 7, bod 9 a bod 10 (Výborné)* zvolil každý po jednom respondentovi (6,3 %), a to ukazuje, že některé odpovědi zůstaly na střední nebo výborné úrovni. Co je však důležité, žádný respondent neoznačil *bod 0 (Špatné)* ani žádný z *bodů 1–4*, a to naznačuje, že po kurzu došlo k výraznému zlepšení v hodnocení práce či brigády, a to nejen ve smyslu pozitivního hodnocení, ale také v eliminaci negativních reakcí.

Tabulka 9

Zažívání pocitu potěšení v práci/ na brigádě

Zažívání pocitu potěšení v práci/ na brigádě	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	1	6,3 %	–	–
4	1	6,3 %	–	–
5	2	12,5 %	1	6,3 %
6	2	12,5 %	4	25 %
7	5	31,3 %	1	6,3 %
8	4	25 %	8	50 %
9	–	–	1	6,3 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	1	6,3 %

Sdílení pozitivních emocí

Před kurzem respondenti v otázce zaměřené na prožívání pozitivních emocí při jejich sdílení s druhými lidmi převážně volili odpovědi, které ukazovaly na pozitivní prožívání. *Bod 0*

(Špatně) až *bod 3* neoznačil žádný respondent, stejně jako *bod 5*. *Bod 4* byl vybrán pouze jedním respondentem (6,3 %), což naznačuje, že většina respondentů tuto oblast hodnotila kladně. *Bod 6* a *bod 8* byly vybrány vždy jedním respondentem (6,3 %), a to ukazuje na neutrální až pozitivní vnímání. *Bod 7* označili čtyři respondenti (25 %), což ukazuje, že část respondentů hodnotila prožívání emocí při sdílení s druhými jako spíše pozitivní, ale ne v úplně optimálním rozsahu. Zajímavé je, že stejně tak *bod 10 (Výborné)* vybrali čtyři respondenti (25 %), a to svědčí o tom, že někteří hodnotili tuto zkušenost jako velmi pozitivní. Nejvíce respondentů, a to celkem 5 (31,3 %), zvolilo *bod 9*, což naznačuje, že pro většinu byla tato zkušenost hodnocena velmi příznivě. Po kurzu odpovědi i nadále zůstaly převážně pozitivní. *Bod 8* a *bod 10 (Výborné)* označilo shodně pět respondentů (37,5 %), a to ukazuje na výrazné zlepšení v hodnocení prožívání pozitivních emocí při jejich sdílení s druhými. Čtvrtina respondentů (25 %) zvolila *bod 7*, což ukazuje, že část respondentů i po kurzu vnímala tuto zkušenost jako pozitivní, ale ne naprosto ideální. Dva respondenti (12,5 %) vybrali *bod 9*, a to značí, že část respondentů hodnotila prožívání emocí při sdílení stále velmi pozitivně, ale s mírným odstupem. Celkově tedy po kurzu došlo k větší koncentraci odpovědí na vyšší body, přičemž výrazně vzrostl podíl těch, kteří tuto zkušenost vnímali jako výbornou.

Tabulka 10*Sdílení pozitivních emocí*

Sdílení pozitivních emocí	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	–	–	–	–
4	1	6,3 %	–	–
5	–	–	–	–
6	1	6,3 %	–	–
7	4	25 %	4	25 %
8	1	6,3 %	5	37,5 %
9	5	31,3 %	2	12,5 %
10 (Výborné)	4	25 %	5	37,5 %

VO3: Jak se změnilo hodnocení pozitivních vztahů vysokoškolských studentů s ostatními lidmi?

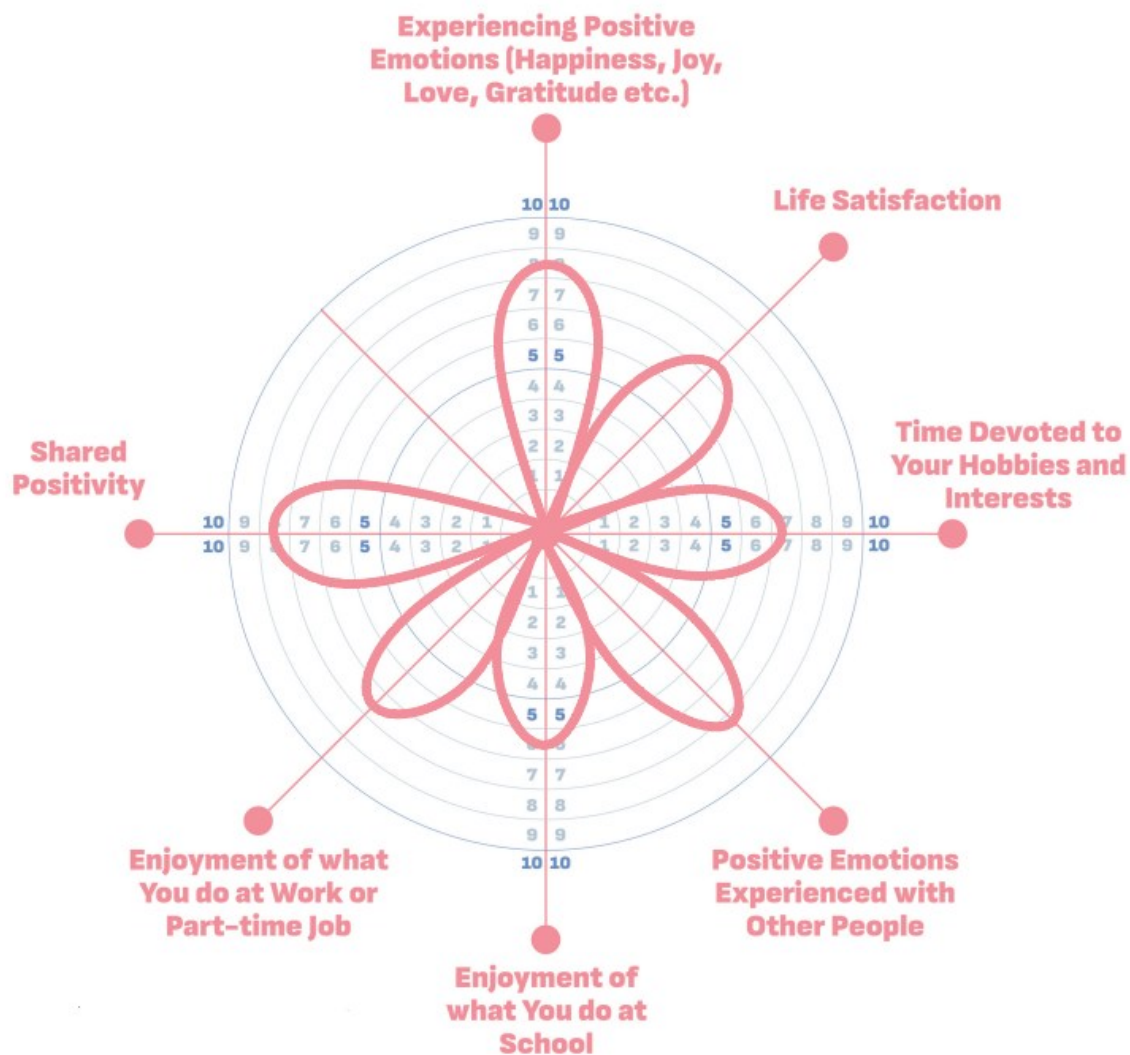
Před kurzem respondenti hodnotili své prožívání pozitivních emocí převážně vysoko, přičemž nejčastější odpovědí byl *bod 8*. Po kurzu došlo k významnému posunu směrem k ještě vyšším hodnocením – *bod 9* se stal nejčastější odpovědí (37,5 %), což ukazuje na intenzivnější pozitivní prožívání. Zvýšil se také výskyt *bodu 10 (Výborný)*, a to svědčí o výrazném zlepšení. Spokojenost se životem byla již před kurzem na relativně vysoké úrovni, přičemž nejčastěji respondenti vybírali *bod 8*. Po kurzu se podíl těchto odpovědí zvýšil na 62,5 %, což představuje významné zlepšení. *Bod 9* rovněž zaznamenal nárůst, zatímco nižší body byly vybírány méně často nebo vůbec. V oblasti času věnovaného zájmům kurz přispěl k posunu k vyšším hodnotám na škále. Před kurzem byl nejčastěji zvolen *bod 7*, po kurzu se

však nejčastější odpovědi soustředily na *bod*y 7, 8 a 9 (každý 25 %). Tento posun naznačuje, že respondenti vnímali více času věnovaného aktivitám, které je těší. Vztahy s druhými byly hodnoceny převážně pozitivně již před kurzem. Po kurzu však vzrostl podíl nejvyšších hodnocení – *bod*y 8 a 10 označilo shodně 25 % respondentů. To značí zlepšení kvality interpersonálních vztahů a prožívání emocí v tomto kontextu. Studijní aktivity byly před kurzem hodnoceny převážně pozitivně, přičemž nejčastější odpovědí byl *bod* 7. Po kurzu se nejvíce odpovědi soustředilo na *bod* 8 (37,5 %), a to svědčí o zvýšení pocitu potěšení ze studia. Podíl negativních hodnocení (*bod* 0) poklesl z 12,5 % na 6,3 %, což je dalším ukazatelem pozitivního vlivu kurzu. V oblasti zaměstnání či brigády respondenti zaznamenali významné zlepšení. Před kurzem byl nejčastěji vybírán *bod* 7, zatímco po kurzu *bod* 8 označila polovina respondentů (50 %). Negativní hodnocení (*bod*y 0–4) zcela zmizela, a to ukazuje na celkově pozitivní dopad kurzu na tuto oblast. Sdílení pozitivních emocí bylo již před kurzem hodnoceno velmi kladně, avšak po kurzu došlo k dalšímu zlepšení. Nejvyšší hodnocení (*bod*y 8 a 10) označilo shodně 37,5 % respondentů, což svědčí o zvýšení intenzity pozitivního prožitku při sdílení emocí s druhými.

Průměrné výsledky v jednotlivých tématech pozitivních emocí po kurzu jsou: Prožívání pozitivních emocí – 8,1 b.; Spokojenost se životem – 7,8 b.; Čas věnovaný zájmům – 7,4 b.; Prožívání pozitivních emocí ve vztahu s druhými – 8,2 b.; Potěšení ze studijních aktivit – 6,6 b.; Potěšení z práce – 7,4 b.; Sdílení pozitivních emocí – 8,5 b. Po následném výpočtu průměru výsledků bylo převedeno prožívání pozitivních emocí vysokoškolských studentů do grafické podoby pro větší přehlednost.

Obrázek 15

Pozitivní emoce vysokoškolských studentů



(Upraveno z: Kočí, 2023b, s. 11)

5.3.2 Zaujetí

Dotazník obsahoval 9 otázek zaměřených na téma zaujetí. Tyto otázky se tematicky soustředily na koncentraci, zaujetí při různých každodenních činnostech a ve vztazích. Mezi zahrnutá témata patřil také pocit flow a kreativita.

Schopnost koncentrace

Před kurzem respondenti hodnotili svou schopnost koncentrace převážně středně, přičemž bod 0 (*Špatné*) až bod 3 ne zvolil žádný respondent. Nejvíce respondentů, celkem čtyři (25

%), zvolili *bod 4*, a to ukazuje na průměrné hodnocení koncentrace. *Body 5, 6, 8 a 9* byly vybrány vždy dvěma respondenty (12,5 %), což znamená rozptýlené hodnocení koncentrace na střední úrovni. Tři respondenti (18,8 %) označili *bod 7*, a to ukazuje na pozitivní hodnocení, ale ne ideální. Pouze jeden respondent (6,3 %) zvolil *bod 10 (Výborné)*, což naznačuje, že jen malá část respondentů hodnotila svou koncentraci jako výbornou. Po kurzu odpovědi ukázaly pozitivní posun v hodnocení koncentrace. Čtvrtina respondentů (25 %) zvolila *bod 8*, a to značí zlepšení koncentrace u těchto respondentů. Tři respondenti označili *bod 6, 7 a 9*, což ukazuje na širší rozptýlení odpovědí mezi průměrné až velmi dobré hodnocení koncentrace. Dva respondenti (12,5 %) zvolili *bod 2*, a to naznačuje, že i po kurzu někteří respondenti vnímali svou koncentraci spíše negativně. *Bod 10 (Výborné)* vybral pouze jeden respondent (6,3 %), což ukazuje, že i po kurzu jen malá část hodnotila svou koncentraci jako vynikající.

Tabulka 11

Schopnost koncentrace

Schopnost koncentrace	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	–	–	–	–
4	4	25 %	–	–
5	2	12,5 %	2	12,5 %
6	2	12,5 %	3	18,8 %
7	3	18,8 %	3	18,8 %
8	2	12,5 %	4	25 %
9	2	12,5 %	3	18,8 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	1	6,3 %

Zaujetí v každodenních činnostech

Před kurzem byly odpovědi na otázku zaměřenou na zaujetí v každodenních činnostech rozmanité. Nejvíce respondentů, celkem čtyři (25 %), zvolili *bod 8*, což naznačuje, že část respondentů hodnotila své zaujetí jako velmi dobré. Tři respondenti (18,8 %) označili *bod 5* a *bod 7*, a to ukazuje na rozmanité hodnocení na střední úrovni. Dva respondenti (12,5 %) vybrali *bod 2*, což ukazuje na mírně negativní hodnocení. *Bod 1, 6, 9* a *bod 10 (Výborné)* byly označeny vždy jedním respondentem (6,3 %), a to ukazuje na menší počet respondentů, kteří hodnotili své zaujetí buď jako velmi nízké, nebo výborné. Po kurzu se odpovědi soustředily více na pozitivní hodnocení. Nejvíce respondentů, celkem pět (31,3 %), zvolilo *bod 7*, což značí, že většina respondentů hodnotila své zaujetí jako dobré. Čtvrtina respondentů (25 %) označila *bod 8*, a to ukazuje na pozitivní hodnocení zaujetí. *Bod 5, 6* a *bod 10 (Výborné)* byly vybrány vždy dvěma respondenty (12,5 %), což ukazuje na další zlepšení v hodnocení. *Bod 9* označil pouze jeden respondent (6,3 %), a to znamená, že pouze malá část respondentů hodnotila své zaujetí jako nízké.

Tabulka 12*Zaujetí každodenními činnostmi*

Zaujetí každodenními činnostmi	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	1	6,3 %	–	–
2	2	12,5 %	–	–
3	–	–	–	–
4	–	–	–	–
5	3	18,8 %	2	12,5 %
6	1	6,3 %	2	12,5 %
7	3	18,8 %	5	31,3 %
8	4	25 %	4	25 %
9	1	6,3 %	1	6,3 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	2	12,5 %

Zaujetí ve škole

Před kurzem respondenti hodnotili své zaujetí ve škole rozmanitě. Nejvíce, celkem sedm respondentů (43,8 %), zvolilo *bod 7*, a to ukazuje, že většina hodnotila své zaujetí jako dobré. Dva respondenti (12,5 %) označili *bod 2*, *bod 6* a *bod 8*, což ukazuje na různé úrovně zaujetí, přičemž *bod 2* a *bod 6* představují nižší hodnocení. *Body 3, 4* a *bod 5* byly vybrány vždy jedním respondentem (6,3 %), a to naznačuje, že pouze malá část hodnotila své zaujetí jako velmi nízké nebo průměrné. Po absolvování kurzu došlo k mírnému posunu v hodnocení zaujetí ve škole. Nejvíce respondentů, konkrétně pět (31,3 %), označilo *bod 7* a *bod 8*, což ukazuje, že se jejich zaujetí ve škole zlepšilo a více respondentů hodnotilo své angažmá jako pozitivní. *Body 3, 5* a *bod 6* byly opět zvoleny dvěma respondenty (12,5 %), a to naznačuje, že u některých respondentů zůstalo zaujetí stále na průměrné úrovni.

Tabulka 13*Zaujetí ve škole*

Zaujetí ve škole	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	2	12,5 %	2	12,5 %
3	1	6,3 %	–	–
4	1	6,3 %	–	–
5	1	6,3 %	2	12,5 %
6	2	12,5 %	2	12,5 %
7	7	43,8 %	5	31,3 %
8	2	12,5 %	5	31,3 %
9	–	–	–	–
10 (Výborné)	–	–	–	–

Zaujetí v zaměstnání

V otázce hodnocení zaujetí v zaměstnání před kurzem nejvíce respondentů, a to čtyři (25 %), zvolili *bod* 6 a 7, což naznačuje, že většina respondentů považovala své zaujetí v práci za průměrné až dobré. Tři respondenti (18,8 %) označili *bod* 5, a to značí mírné zaujetí, zatímco *bod* 8 vybrali dva respondenti (12,5 %), což ukazuje na vyšší míru zaujetí. *Bod* 2, 3 a *bod* 10 (*Výborné*) byly vybrány vždy jedním respondentem (6,3 %), a to ukazuje na menší počet respondentů, kteří hodnotili své zaujetí jako velmi nízké nebo vynikající. Po kurzu byla situace podobná, i když došlo k mírným změnám v odpovědích. *Bod* 6 vybralo opět čtvrtina respondentů (25 %), což ukazuje, že tento bod zůstal oblíbenou volbou pro hodnocení zaujetí v práci. *Bod* 8 označili tři respondenti (18,8 %), a to ukazuje na zlepšení

zaujetí u některých. *Body 5, 7, 9 a bod 10 (Výborné)* byly zvoleny vždy dvěma respondenty (12,5 %), a to naznačuje, že u části respondentů došlo k mírnému zlepšení.

Tabulka 14

Zaujetí v zaměstnání

Zaujetí v zaměstnání	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	—	—	—	—
1	—	—	—	—
2	1	6,3 %	—	—
3	1	6,3 %	—	—
4	—	—	—	—
5	3	18,8 %	2	12,5 %
6	4	25 %	4	25 %
7	4	25 %	2	12,5 %
8	2	12,5 %	3	18,8 %
9	—	—	2	12,5 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	2	12,5 %

Zaujetí při vykonávání koníčků

V otázce hodnocení zaujetí při vykonávání koníčků před kurzem byla odpověď respondentů celkově pozitivní. *Bod 0 (Špatné)* až *bod 2* neoznačil žádný respondent, stejně jako *bod 4* a *7*. *Bod 3, 5* a *6* označil vždy jeden respondent (6,3 %), a to značí, že většina respondentů hodnotila své zaujetí spíše kladně. Nejčastější odpovědí byl *bod 8*, který zvolilo šest respondentů (37,5 %), což ukazuje na vysoké zaujetí při vykonávání koníčků. *Bod 9* označilo pět respondentů (31,3 %), a *bod 10 (Výborné)* vybrali dva respondenti (12,5 %), a to svědčí o tom, že pro některé respondenty byly jejich koníčky velmi naplňující. Po kurzu došlo k určité změně ve hodnocení. Nejvíce respondentů, a to šest (37,5 %), zvolilo *bod 9*, což

ukazuje na výrazné zlepšení v zaujetí při vykonávání koníčků. *Bod 8* označilo čtyři respondenti (25 %), a to stále naznačuje vysoké zaujetí. Oproti předchozímu hodnocení se více respondentů rozhodlo pro *bod 10 (Výborné)*, který zvolili tři respondenti (18,8 %), což ukazuje na celkové zlepšení v prožívání koníčků po absolvování kurzu. Pouze dva respondenti (12,5 %) zvolili *bod 6*, a *bod 7* označil jeden respondent (6,3 %), a to značí, že úroveň zaujetí v této kategorii byla po kurzu vyšší než před ním.

Tabulka 15

Zaujetí při vykonávání koníčků

Zaujetí při vykonávání koníčků	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	1	6,3 %	–	–
4	–	–	–	–
5	1	6,3 %	–	–
6	1	6,3 %	2	12,5 %
7	–	–	1	6,3 %
8	6	37,5 %	4	25 %
9	5	31,3 %	6	37,5 %
10 (Výborné)	2	12,5 %	3	18,8 %

Zaujetí při interakci s druhými lidmi

Před kurzem většina respondentů hodnotila své zaujetí při interakci s druhými lidmi na škále od *bodu 3* po *bod 9*. Konkrétně jeden respondent (6,3 %) udělil *bod 3*, což naznačuje nižší zaujetí. Dva respondenti (12,5 %) zvolili *bod 5*, což lze považovat za střední hodnocení. Tři respondenti (18,8 %) hodnotili zaujetí *bodem 7* a stejně tři (18,8 %) *bodem 8*. Nejvíce

respondentů, konkrétně sedm (43,8 %), udělilo *bod 9*, a to ukazuje na vysokou úroveň zaujetí před kurzem. Po kurzu se hodnocení významně posunulo směrem k vyšším hodnotám. Jeden respondent (6,3 %) ohodnotil zaujetí *bodem 5*. Dva respondenti (12,5 %) zvolili *bod 7*. Výrazný posun je patrný u *bodu 8* a *bodu 9*, které obdržely shodně po šesti respondentech (37,5 %). Jeden respondent (6,3 %) dokonce zvolil *bod 10 (Výborné)*, což značí maximální zaujetí při interakci. Lze pozorovat, že po kurzu došlo k významnému zlepšení hodnocení zaujetí. Zatímco před kurzem převažovalo hodnocení mezi *bod 7* až *9*, po kurzu se většina odpovědí přesunula do kategorie *bodů 8* a vyšších, přičemž poprvé byl udělen i *bod 10 (Výborné)*.

Tabulka 17

Zaujetí při interakci s druhými lidmi

Zaujetí při interakci s druhými lidmi	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	—	—	—	—
1	—	—	—	—
2	—	—	—	—
3	1	6,3 %	—	—
4	—	—	—	—
5	2	12,5 %	1	6,3 %
6	—	—	—	—
7	3	18,8 %	2	12,5 %
8	3	18,8 %	6	37,5 %
9	7	43,8 %	6	37,5 %
10 (Výborné)	—	—	1	6,3 %

Zaujetí v čase tráveným se sebou

Před kurzem byly odpovědi na otázku zaměřenou na zaujetí při trávení času se sebou rozmanité. Čtyři respondenti (25 %) zvolili *bod 10 (Výborné)*, což naznačuje vysokou míru spokojenosti s tímto typem aktivit. Tři respondenti (18,8 %) označili *bod 8*, což je stále pozitivní hodnocení, ale s mírně nižší intenzitou. *Bod 4*, *bod 5* a *bod 9* vybrali vždy dva respondenti (12,5 %), a to ukazuje na střední úroveň zaujetí. *Bod 0 (Špatné)*, *bod 3* a *bod 6* byly označeny vždy pouze jedním respondentem (6,3 %), což naznačuje, že respondenti většinou hodnotili tento aspekt spíše pozitivně, a výběr negativních hodnot byl ojedinělý. Po kurzu došlo k výrazné změně v hodnocení zaujetí při trávení času se sebou. *Bod 10 (Výborné)* označilo pět respondentů (31,3 %), a to znamená mírný nárůst v pozitivním hodnocení. *Bod 8* byl označen šesti respondenty (37,5 %), což se stalo nejčastější odpovědí, a ukazuje na vysoké zaujetí po kurzu. *Bod 7* zvolilo čtyři respondenti (25 %), a to je také pozitivní hodnocení, ale stále nižší než *bod 8*. Pouze jeden respondent (6,3 %) označil *bod 6*.

Tabulka 18

Zaujetí v čase tráveným se sebou

Zaujetí v čase tráveným se sebou	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	1	6,3 %	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	1	6,3 %	–	–
4	2	12,5 %	–	–
5	2	12,5 %	–	–
6	1	6,3 %	1	6,3 %
7	–	–	4	25 %
8	3	18,8 %	6	37,5 %
9	2	12,5 %	–	–
10 (Výborné)	4	25 %	5	31,3 %

Zažívání flow

Před kurzem bylo zažívání pocitu flow hodnoceno rozmanitě. Nejvíce respondentů, pět (31,3 %), zvolilo *bod 8*, a to ukazuje na pozitivní, ale ne úplně výjimečné zažívání flow. Tři respondenti (18,8 %) označili *bod 7* a stejně *bod 9*, což rovněž ukazuje na poměrně vysoké, ale mírně nižší intenzity prožívání flow. Dva respondenti (12,5 %) vybrali *bod 1*, a to naznačuje nižší úroveň prožitku, a *bod 2, 3 a 4* označil vždy jeden respondent (6,3 %), což ukazuje na velmi rozmanité odpovědi, přičemž žádná odpověď neukazovala na zcela negativní vnímání flow. Po kurzu se hodnocení zažívání flow posunulo směrem k vyšším hodnotám. Nejvíce respondentů, šest (37,5 %), označilo *bod 6*, a to znamená stabilní, ale výrazně pozitivní prožívání flow. *Bod 9* vybrali čtyři respondenti (25 %), což ukazuje na pozitivní změnu ve vnímání flow. Tři respondenti (18,8 %) zvolili *bod 7*, a to stále ukazuje na pozitivní, ale nižší úroveň intenzity než *bod 9*. Vždy jeden respondent (6,3 %) označil *bod 4, 5 a 6*. To ukazuje na drobné rozptýlení, ale celkově převažovalo pozitivní hodnocení.

Tabulka 19

Zažívání flow

Zažívání flow	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	2	12,5 %	–	–
2	1	6,3 %	–	–
3	1	6,3 %	–	–
4	1	6,3 %	1	6,3 %
5	–	–	1	6,3 %
6	–	–	1	6,3 %
7	3	18,8 %	3	18,8 %
8	5	31,3 %	6	37,5 %
9	3	18,8 %	4	25 %
10 (Výborné)	–	–	–	–

Kreativita

Před kurzem bylo hodnocení vlastní kreativity rozmanité. Nejvíce respondentů, šest (37,5 %), zvolilo *bod 8*, což naznačuje pozitivní, ale ne zcela výjimečný prožitek kreativity. Tři respondenti (18,8 %) označili *bod 7*, a to ukazuje na pozitivní hodnocení, ale o něco nižší intenzitu. *Body 6 a 9* vybrali vždy dva respondenti (12,5 %), což ukazuje na mírně pozitivní, ale rozptýlené odpovědi. *Body 0 (Špatné)*, 2 a 5 označil vždy jeden respondent (6,3 %), a to značí, že i mezi respondenty se vyskytly nižší úrovně hodnocení kreativity. Po kurzu se hodnocení kreativity posunulo k ještě vyšším hodnotám. *Bod 8* zvolilo stále šest respondentů (37,5 %), což znamená, že hodnocení zůstalo stabilní na pozitivní úrovni. Vzrostl však počet respondentů, kteří označili *bod 9* (25 %), a to ukazuje na vyšší vnímání vlastní kreativity. *Bod 7* vybrali tři respondenti (18,8 %), což naznačuje, že kreativita zůstala stále na vysoké úrovni, ale ne úplně maximální. Dva respondenti (12,5 %) zvolili *bod 6*, a to stále ukazuje na pozitivní vnímání, a jeden respondent (6,3 %) označil *bod 4*, což poukazuje na pokles.

Tabulka 20
Kreativita

Kreativita	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	1	6,3 %	–	–
1	–	–	–	–
2	1	6,3 %	–	–
3	–	–	–	–
4	–	–	1	6,3 %
5	1	6,3 %	–	–
6	2	12,5 %	2	12,5 %
7	3	18,8 %	3	18,8 %
8	6	37,5 %	6	37,5 %
9	2	12,5 %	4	25 %
10 (Výborné)	–	–	–	–

VO2: Jak se změnila míra zaujetí studentů ve vztahu k jejich každodenním aktivitám a studiu?

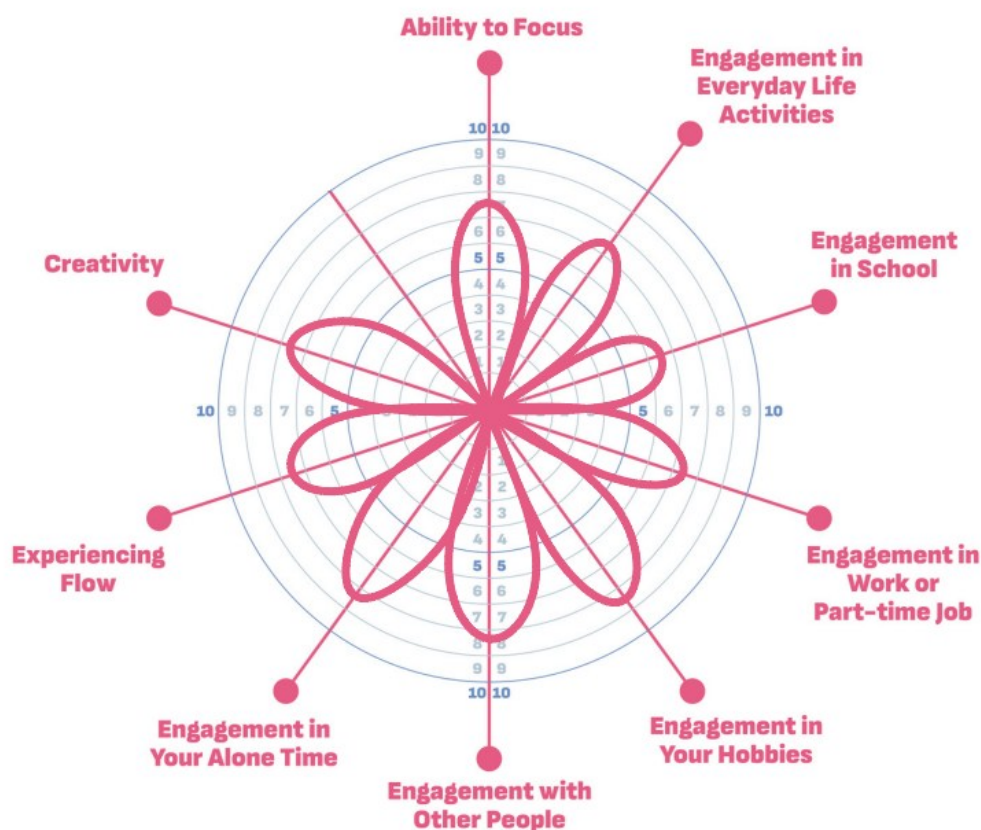
Před kurzem respondenti hodnotili svou schopnost koncentrace převážně středně. Nejvíce voleným hodnocením byl *bod 4* (25 %), přičemž pozitivnější hodnoty (*bod 7* a *bod 8*) vybralo 18,8 % respondentů. Pouze jeden respondent hodnotil svou koncentraci jako výbornou (*bod 10*). Po kurzu došlo k nárůstu pozitivního hodnocení, kdy čtvrtina respondentů zvolila *bod 8* a hodnoty *bod 6*, *bod 7* a *bod 9* byly rovnoměrně rozděleny mezi zbývajících. Zůstalo však malé procento respondentů, kteří i po kurzu hodnotili svou koncentraci negativně (*bod 2*). Hodnocení zaujetí v každodenních aktivitách před kurzem bylo rozmanité. Nejvíce respondentů (25 %) zvolilo *bod 8*, což ukazuje na pozitivní, ale ne maximální zaujetí. Po kurzu se odpovědi posunuly k vyšším hodnotám, kdy 31,3 % respondentů volilo *bod 7* a 25 % zvolilo *bod 8*. Navíc došlo ke zvýšení počtu respondentů, kteří hodnotili své zaujetí jako výborné (*bod 10*). Zaujetí ve škole bylo před kurzem většinou respondentů hodnoceno pozitivně, kdy nejvíce respondentů (43,8 %) volilo *bod 7*. Po kurzu došlo k mírnému posunu k vyšším hodnotám, kdy *bod 8* a stále také *bod 7* zvolilo shodně 31,3 % respondentů. Zůstala však část respondentů s průměrným hodnocením (*bod 5* a *bod 6*). Zaujetí v práci bylo před kurzem hodnoceno převážně jako průměrné až dobré, kdy nejvíce respondentů (25 %) zvolilo *bod 6* a *bod 7*. Po kurzu se hodnoty zlepšily zejména u vyšších kategorií, kdy *bod 8* a *bod 10* označilo více respondentů, což naznačuje mírný nárůst zaujetí. Tato oblast byla před kurzem hodnocena pozitivně, kdy 37,5 % respondentů zvolilo *bod 8* a 31,3 % *bod 9*. Po kurzu došlo ke zvýšení počtu respondentů s hodnocením *bod 9* (37,5 %) a *bod 10* (18,8 %), a to svědčí o zvýšení zaujetí v této oblasti. Respondenti vykazovali vysokou míru zaujetí již před kurzem (*bod 8* byl nejčastější volbou). Po kurzu se hodnoty dále zvýšily, kdy nejvíce respondentů zvolilo *bod 9* (37,5 %), přičemž vzrostl i počet těch, kteří označili *bod 10*. Před kurzem respondenti hodnotili tuto oblast rozmanitě, s vysokým podílem pozitivních hodnocení (*bod 10* zvolilo 25 %). Po kurzu se zvýšil počet respondentů s nejvyšším hodnocením (*bod 10*, 31,3 %) a *bod 8* se stal nejčastější odpovědí (37,5 %), což ukazuje na celkové zvýšení spokojenosti. Hodnocení flow před kurzem bylo převážně pozitivní (*bod 8* byl nejčastější odpovědí). Po kurzu se hodnocení posunula směrem k vyšším kategoriím, kdy 37,5 % respondentů označilo *bod 9*, a to naznačuje zlepšení prožitku *flow* u většiny respondentů. Před kurzem hodnotili respondenti svou kreativitu většinou pozitivně (*bod 8*

označilo 37,5 %). Po kurzu došlo k nárůstu respondentů s hodnocením *bod 9* (25 %), což naznačuje pozitivní vliv kurzu na vnímání vlastní kreativity. Kurz měl tedy pozitivní dopad na míru zaujetí studentů v různých oblastech. Nejvýraznější zlepšení bylo pozorováno v hodnocení zaujetí při vykonávání koníčků, interakci s druhými lidmi a při trávení času se sebou. Tyto oblasti vykazovaly po kurzu nárůst v nejvyšších hodnoceních (*bod 9 a bod 10*).

Průměrné výsledky v jednotlivých tématech zaujetí po kurzu jsou: Schopnost koncentrace – 7,4 b.; Zaujetí v každodenních činnostech – 7,4 b.; Zaujetí ve škole – 6,3 b.; Zaujetí v zaměstnání – 7,4 b.; Zaujetí při vykonávání koníčků – 8,4 b.; Zaujetí při interakci s druhými lidmi – 8,2 b.; Zaujetí v čase tráveným se sebou – 8,3 b.; Zažívání flow – 7,5 b.; Kreativita – 7,6 b. Po výpočtu průměru výsledků bylo převedeno zaujetí vysokoškolských studentů do grafické podoby pro větší přehlednost.

Obrázek 16

Zaujetí vysokoškolských studentů



(Upraveno z: Kočí, 2023b, s. 17)

5.3.3 Vztahy s lidmi

Okruh otázek zaměřený na vztahy s lidmi se soustředil především na hodnocení sociálních dovedností a vztahů s klíčovými osobami v životech studentů, jako jsou rodina, přátelé, spolužáci a učitelé, a také na vztah, který mají studenti k sobě samým.

Vztahy se spolužáky

Před kurzem hodnotilo 37,5 % respondentů své vztahy se spolužáky *bodem 6*, což naznačuje spokojenost na střední úrovni. *Bod 7* zvolilo čtyři respondenti (25 %), a to ukazuje na pozitivní hodnocení vztahů, ale s prostor pro zlepšení. Dva respondenti (12,5 %) označili *bod 8* a *bod 10 (Výborné)*, což značí, že některé vztahy byly vnímány jako velmi pozitivní. *Bod 4* a *bod 9* vybrali vždy po jednom respondentovi (6,3 %), a to ukazuje na menší počet negativních nebo mírně negativních hodnocení. Po kurzu se hodnocení vztahů se spolužáky změnilo. Polovina respondentů (50 %) označila *bod 7*, což znamená, že vztahy se zlepšily, ale stále byly vnímány jako pozitivní, ale ne výjimečné. Tři respondenti (18,8 %) hodnotili vztahy jako *Výborné (bod 10)*, a to poukazuje, že část respondentů pociťovala výrazné zlepšení. Dva respondenti (12,5 %) zvolili *bod 9*, což znamená, že stále přetrvávaly silné pozitivní vztahy. Jeden respondent označil *bod 4*, *bod 6* a *bod 8*, a to ukazuje, že v hodnocení se objevily i nižší, ale stále pozitivní úrovně.

Tabulka 21*Vztahy se spolužáky*

Vztahy se spolužáky	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	–	–	–	–
4	1	6,3 %	1	6,3 %
5	–	–	–	–
6	6	37,5 %	1	6,3 %
7	4	25 %	8	50 %
8	2	12,5 %	1	6,3 %
9	1	6,3 %	2	12,5 %
10 (Výborné)	2	12,5 %	3	18,8 %

Vztahy s učiteli

Před kurzem hodnotila čtvrtina respondentů (25 %) své vztahy s učiteli bodem 8, což naznačuje převážně pozitivní vnímání těchto vztahů. *Bod 7* zvolili tři respondenti (18,8 %), a to poukazuje rovněž pozitivní, ale ne tak silné hodnocení. Dva respondenti (12,5 %) označili *bod 9*, *6* a *5*, čímž pokryli různé úrovně spokojenosti, přičemž *bod 9* a *6* svědčí o vyšší kvalitě vztahů než *bod 5*. Jednotlivé hodnocení na spodní části škály zahrnovala *bod 2* a *bod 4*, které zvolili vždy po jednom respondentovi (6,3 %). Po kurzu došlo k mírnému posunu v hodnocení vztahů s učiteli směrem k vyšší spokojenosti. Nejvíce respondentů, šest (37,5 %), zvolilo *bod 7*, což značí silnější zastoupení pozitivního hodnocení. *Bod 8* zvolilo pět respondentů (31,3 %), a to je o něco méně než před kurzem, avšak stále výrazná část. Dva respondenti (12,5 %) označili *bod 9*, což naznačuje pokračující vysoké hodnocení vztahů. Po jednom respondentovi (6,3 %) označilo *bod 2*, *bod 3* a *bod 10 (Výborné)*.

Přítomnost *bodu 10* po kurzu ukazuje na nejvyšší možné hodnocení u části respondentů, a to před kurzem nebylo zaznamenáno.

Tabulka 22

Vztahy s učiteli

Vztahy s učiteli	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	1	6,3 %	1	6,3 %
3	–	–	1	6,3 %
4	1	6,3 %	–	–
5	2	12,5 %	–	–
6	2	12,5 %	–	–
7	3	18,8 %	6	37,5 %
8	4	25 %	5	31,3 %
9	2	12,5 %	2	12,5 %
10 (Výborné)	–	–	1	6,3 %

Vztahy s nadřízenými

Před kurzem hodnotila největší část respondentů, konkrétně čtyři (25 %), své vztahy s nadřízenými *bodem 7*. Vždy tři respondenti (18,8 %) zvolili *bod 5* a *bod 6*, což ukazuje na střední úroveň spokojenosti. Vyšší hodnocení bylo zaznamenáno u *bodů 8, 9 a 10 (Výborné)*, které označili vždy dva respondenti (12,5 %). Tato data naznačují poměrně rovnoměrné rozložení odpovědí, s převahou středně pozitivních hodnocení. Po kurzu došlo ke zlepšení hodnocení vztahů s nadřízenými. Nejvíce respondentů, konkrétně šest (37,5 %), označilo jako svou odpověď *bod 8*, což znamená výraznější spokojenost. *Bod 7* zvolilo pět respondentů (31,3 %), a to je mírný pokles oproti stavu před kurzem, ale stále jde o výrazně pozitivní hodnocení. Čtvrtina respondentů (25 %) vybrala *bod 9*, což opět potvrzuje zlepšení.

Pouze jeden respondent (6,3 %) označil *bod 6*, a to ukazuje na pokles méně pozitivních hodnocení ve srovnání s předchozím obdobím.

Tabulka 23

Vztahy s nadřízenými

Vztahy s nadřízenými	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	–	–	–	–
4	–	–	–	–
5	3	18,8 %	–	–
6	3	18,8 %	1	6,3 %
7	4	25 %	5	31,3 %
8	2	12,5 %	6	37,5 %
9	2	12,5 %	4	25 %
10 (Výborné)	2	12,5 %	–	–

Vztahy s kolegy v práci

Před kurzem hodnotili respondenti své vztahy s kolegy v práci velmi rozmanitě. Nejvíce, konkrétně čtyři respondenti (25 %), zvolili *bod 7*, což naznačuje dobré hodnocení. Ostatní odpovědi byly rovnoměrně rozloženy. *Bod 4, 5, 6, 8, 9 a 10 (Výborné)* označili vždy dva respondenti (12,5 %), a to poukazuje na široké spektrum vnímání vztahů s kolegy před kurzem. Po kurzu se odpovědi soustředily více do vyšších hodnot. Nejvíce respondentů, šest (37,5 %), označilo *bod 8*, a to značí pozitivní vnímání vztahů s kolegy. Čtyři respondenti (25 %) stále zůstali u *bodu 7*, což znamená stabilní vnímání těchto vztahů na dobré úrovni. *Bod 6, 9 a 10 (Výborné)* označili vždy dva respondenti (12,5 %), a to ukazuje na zachování určité

míry rozmanitosti v hodnocení, avšak převážně na vyšších hodnotách. Před kurzem dominovalo hodnocení na *bodu 7* (25 %), avšak odpovědi byly velmi rovnoměrně rozložené i na ostatní hodnoty. Po kurzu se však více než třetina respondentů (37,5 %) přesunula k *bodu 8*, což ukazuje na zlepšení vnímání vztahů s kolegy. Zároveň se i po kurzu našli respondenti, kteří setrvali na nižších hodnotách (*bod 6*) nebo na vysokých (*bod 9 a bod 10 (Výborné)*), avšak jejich počet zůstal neměnný. Celkově lze říci, že kurz přispěl ke zlepšení vnímání vztahů s kolegy a zvýšení počtu respondentů s velmi pozitivním hodnocením.

Tabulka 24

Vztahy s kolegy

Vztahy s kolegy	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	–	–	–	–
4	2	12,5 %	–	–
5	2	12,5 %	–	–
6	2	12,5 %	2	12,5 %
7	4	25 %	4	25 %
8	2	12,5 %	6	37,5 %
9	2	12,5 %	2	12,5 %
10 (Výborné)	2	12,5 %	2	12,5 %

Vztahy s přáteli

Před kurzem hodnotili respondenti své vztahy s přáteli velmi různorodě. Jeden respondent (6,3 %) zvolil *bod 5* a stejný počet respondentů označil také *bod 6*. Dva respondenti (12,5 %) hodnotili vztahy na *bodu 7*. Tři respondenti (18,8 %) zvolili *bod 10 (Výborné)*. Nejvíce

odpovědi se však soustředilo na vyšší hodnoty – čtyři respondenti (25 %) označili *bod 8* a pět respondentů (31,3 %) *bod 9*, což naznačuje celkově pozitivní vnímání vztahů s přáteli před kurzem. Po kurzu došlo k posunu směrem k ještě vyšším hodnotám. Jeden respondent (6,3 %) zůstal u *bodu 6*, zatímco *bod 7* zvolili dva respondenti (12,5 %). Na *bod 8* se přesunuli tři respondenti (18,8 %), a to ukazuje na stabilní pozitivní vnímání. Nejvýraznější změna však nastala u *bodu 9*, který vybralo sedm respondentů (43,8 %), což naznačuje nárůst v pozitivním hodnocení. Na *bod 10 (Výborné)* zůstali tři respondenti (18,8 %), a to svědčí o zachování maximální spokojenosti u části skupiny. Před kurzem byla hodnocení spíše rozptýlená, přičemž nejvíce respondentů (31,3 %) zvolilo *bod 9*. Po kurzu se však *bod 9* stal jasně dominantní volbou (43,8 %), což značí zlepšení vnímání vztahů s přáteli. Počet respondentů na *bodu 10 (Výborné)* zůstal stabilní (18,8 %), a to ukazuje, že určité skupině vztahy vyhovovaly maximálně již před kurzem. Celkově došlo po kurzu ke snížení počtu respondentů na nižších hodnotách (*bod 5 a bod 6*)

Tabulka 25

Vztahy s přáteli

Vztahy s přáteli	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	–	–	–	–
4	–	–	–	–
5	1	6,3 %	1	6,3 %
6	1	6,3 %	–	–
7	2	12,5 %	2	12,5 %
8	4	25 %	3	18,8 %
9	5	31,3 %	7	43,8 %
10 (Výborné)	3	18,8 %	3	18,8 %

Vztahy s rodinnými příslušníky

Hodnocení vztahů s rodinnými příslušníky vykazovalo před kurzem převahu pozitivních odpovědí. Nejvíce respondentů, celkem pět (31,3 %), zvolilo *bod 7. Bod 10 (Výborné)* označila čtvrtina respondentů (25 %). *Body 9, 8 a 6* zvolili vždy dva respondenti (13,5 %), zatímco *bod 3* označil jeden respondent (6,3 %). Ostatní body nezískaly žádné odpovědi. Po kurzu došlo k nárůstu nejvyšších hodnocení. Nejčastěji byl zvolen *bod 10 (Výborné)*, který označilo pět respondentů (31,3 %). *Body 8 a 9* zvolili shodně tři respondenti (18,8 %). O něco méně časté byly odpovědi na *bodu 7*, který zvolili dva respondenti (12,5 %). Méně pozitivní odpovědi zaznamenaly *body 5 a 6*, které označil vždy jeden respondent (6,3 %). Stejný počet respondentů zvolil také *bod 3* (6,3 %). Zbytek bodů zůstal neoznačen.

Tabulka 26

Vztahy s rodinnými příslušníky

Vztahy s rodinnými příslušníky	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	1	6,3 %	1	6,3 %
4	–	–	–	–
5	–	–	1	6,3 %
6	2	12,5 %	1	6,3 %
7	5	31,3 %	2	12,5 %
8	2	12,5 %	3	18,8 %
9	2	12,5 %	3	18,8 %
10 (Výborné)	4	25 %	5	31,3 %

Vztahy s partnerem/partnerkou

Před kurzem otázku nezodpovědělo pět respondentů (31,3 %), což bylo očekávatelné, jelikož otázka byla nepovinná. Stejný počet respondentů, tedy pět (31,3 %), označil *bod 10 (Výborné)*, a to představuje nejčastější odpověď. *Bod 8* zvolili tři respondenti (18,8 %), *bod 7* označili dva respondenti (12,5 %) a *bod 5* jeden respondent (6,3 %). Po kurzu došlo ke zvýšení počtu respondentů, kteří otázku nezodpověděli, na sedm (43,8 %), což je o dva více než před kurzem. Přesto si *bod 10 (Výborné)* udržel své místo jako nejčastější volba, přičemž jej zvolili čtyři respondenti (25 %). *Bod 9* označili tři respondenti (18,8 %), zatímco *bod 5 a 8* vybral vždy jeden respondent (6,3 %). Zůstává zde patrný trend, kdy nejvyšší hodnocení, reprezentované *bodem 10 (Výborné)*, bylo před kurzem i po něm voleno nejčastěji.

Tabulka 27

Vztahy s partnerem/ partnerkou

Vztahy s partnerem/ partnerkou	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	—	—	—	—
1	—	—	—	—
2	—	—	—	—
3	—	—	—	—
4	—	—	—	—
5	1	6,3 %	1	6,3 %
6	—	—	—	—
7	2	12,5 %	—	—
8	3	18,8 %	1	6,3 %
9	—	—	3	18,8 %
10 (Výborné)	5	31,3 %	4	25 %
Nezodpovězeno	5	31,3 %	7	43,8 %

Vztah sám se sebou

Hodnocení vztahu k sobě samému před kurzem a po kurzu vykazuje několik zajímavých rozdílů. Před kurzem označili *bod 10 (Výborné)* čtyři respondenti (25 %), což bylo nejčastější hodnocení. *Bod 4* zvolili tři respondenti (18,8 %), zatímco *bod 2, 5, 6 a 7* označili vždy dva respondenti (12,5 %). Pouze jeden respondent (6,3 %) zvolil *bod 8*. Po kurzu se změnil trend v rozložení odpovědí. Nejvíce respondentů, celkem osm (50 %), označilo *bod 7*. Tři respondenti (18,8 %) zvolili *bod 8*, zatímco *bod 5, 6 a 9* označil vždy jeden respondent (6,3 %). Oproti předchozímu stavu se snížil počet respondentů, kteří hodnotili vztah k sobě samému *bodem 10 (Výborné)*, na dva (12,5 %). U hodnocení vztahu sám k sobě lze pozorovat přesun odpovědí směrem k *bodu 7*, který po kurzu získal výraznou převahu. Naopak hodnocení *bodem 10 (Výborné)* zaznamenalo pokles.

Tabulka 28

Vztah sám se sebou

Vztah sám se sebou	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	—	—	—	—
1	—	—	—	—
2	2	12,5 %	—	—
3	—	—	—	—
4	3	18,8 %	—	—
5	2	12,5 %	1	6,3 %
6	2	12,5 %	1	6,3 %
7	2	12,5 %	8	50 %
8	1	6,3 %	3	18,8 %
9	—	—	1	6,3 %
10 (Výborné)	4	25 %	2	12,5 %

Vztahy s lidmi v komunitě

Hodnocení vztahů v komunitě před kurzem a po kurzu ukazuje významné posuny v rozložení odpovědí. Před kurzem označilo *bod 8* pět respondentů (31,3 %), což bylo nejčastější hodnocení. *Body 5, 6 a 9* označili vždy tři respondenti (18,8 %), zatímco *bod 7* zvolili dva respondenti (12,5 %). Po kurzu se zvýšil počet respondentů, kteří zvolili *bod 8*, a to na sedm (43,8 %), a to znamená nárůst o 12,5 %. Počet respondentů volících *bod 7* se zvýšil na tři (18,8 %). Naopak *bod 5* označil pouze jeden respondent (6,3 %) a *bod 6* dva respondenti (12,5 %). *Bod 9* zůstává shodný s předchozím hodnocením, kdy jej označili dva respondenti (12,5 %). Navíc se po kurzu objevil jeden respondent, který hodnotil vztahy v komunitě jako *bod 10 (Výborné)* (6,3 %).

Tabulka 29

Vztahy s lidmi v komunitě

Vztahy s lidmi v komunitě	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	–	–	–	–
4	–	–	–	–
5	3	18,8 %	1	6,3 %
6	3	18,8 %	2	12,5 %
7	2	12,5 %	3	18,8 %
8	5	31,3 %	7	43,8 %
9	3	18,8 %	2	12,5 %
10 (Výborné)	–	–	1	6,3 %

Sociální dovednosti

V rámci posuzování vlastních sociálních dovedností před kurzem označilo *bod 7* sedm respondentů (43,8 %), a to bylo nejčastější hodnocení. *Body 8 a 9* označili shodně tři respondenti (18,8 %). Ojedinělé odpovědi zahrnovaly *bod 2, 4 a 5*, které zvolil vždy jeden respondent (6,3 %). Po kurzu se nejvíce odpovědi přesunulo k vyšším hodnocením. *Bod 8* označilo sedm respondentů (43,8 %), což představuje nárůst v popularitě této kategorie. *Bod 9* zvolilo pět respondentů (31,3 %), a to je výrazné zlepšení oproti předchozímu stavu. Naopak počet respondentů volících *bod 7* poklesl na tři (18,8 %). *Bod 4* zůstal jako ojedinělá odpověď jednoho respondenta (6,3 %), zatímco *bod 2 a 5* nebyly po kurzu zvoleny žádným respondentem.

Tabulka 30

Sociální dovednosti

Sociální dovednosti	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	1	6,3 %	–	–
3	–	–	–	–
4	1	6,3 %	1	6,3 %
5	1	6,3 %	–	–
6	–	–	–	–
7	7	43,8 %	3	18,8 %
8	3	18,8 %	7	43,8 %
9	3	18,8 %	5	31,3 %
10 (Výborné)	–	–	–	–

VO3: Jaký vliv měl kurz na kvalitu pozitivních vztahů vysokoškolských studentů s ostatními lidmi?

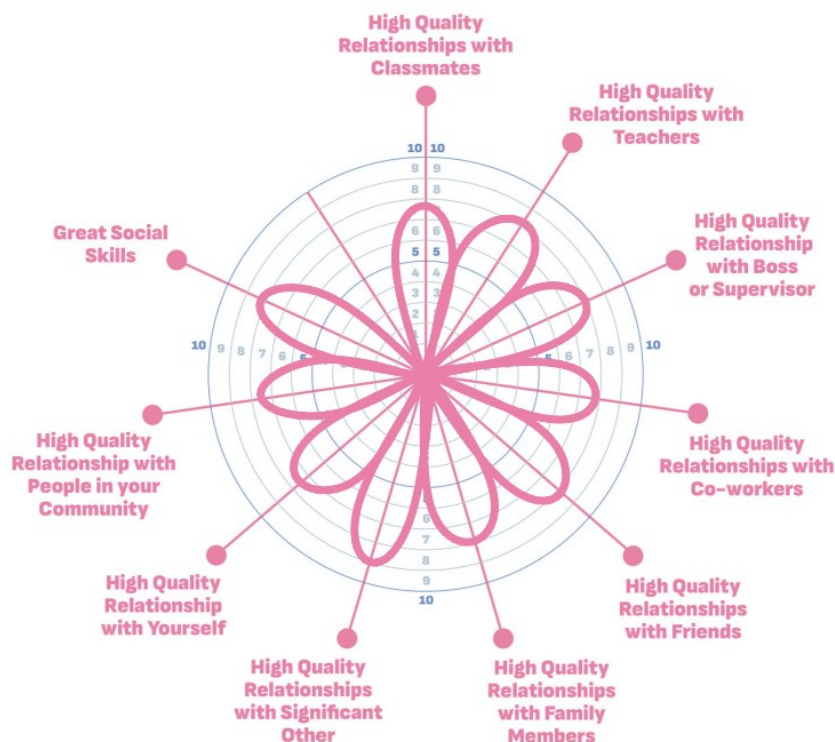
Před kurzem byla v rámci vztahů se spolužáky nejčastější odpovědí *bod 6* (37,5 %), což svědčí o střední spokojenosti. Po kurzu se ale polovina respondentů (50 %) přesunula na *bod 7*, a to značí zlepšení vztahů, byť stále ne maximální. Výrazný nárůst zaznamenalo hodnocení *bodem 10 (Výborné)*, kde počet respondentů vzrostl na 18,8 %. Tento vývoj potvrzuje, že kurz napomohl ke zlepšení vztahů se spolužáky směrem k vyšší kvalitě. Před kurzem dominoval ve vztazích s učiteli *bod 8* (25 %), následovaný *bodem 7* (18,8 %). Po kurzu se nejvíce respondentů soustředilo na *bod 7* (37,5 %), avšak *bod 8* i nadále zůstal velmi častou volbou (31,3 %). Poprvé se objevilo i maximální hodnocení (*bod 10 (Výborné)*), což potvrzuje zlepšení vnímané kvality vztahů s učiteli. Nejčastější hodnocení vztahů s nadřízenými před kurzem byla rozptýlená, přičemž nejvyšší počet respondentů (25 %) zvolil *bod 7*. Po kurzu se hodnocení zkoncentrovalo do vyšších hodnot, zejména na *bod 8* (37,5 %) a *bod 9* (25 %), a to svědčí o znatelném zlepšení vztahů. U hodnocení vztahu s kolegy v práci byly odpovědi rovnoměrně rozloženy mezi *bod 4 až 10 (Výborné)*, přičemž nejvíce respondentů (25 %) zvolilo *bod 7*. Po kurzu se nejvíce respondentů přesunulo na *bod 8* (37,5 %), což potvrzuje zlepšení. *Bod 9 a 10 (Výborné)* si udržely stejné zastoupení, ale nižší hodnoty jako *bod 4* téměř vymizely. Nejčastější hodnocení v přátelských vztazích před kurzem bylo *bod 9* (31,3 %), následovaný *bodem 8* (25 %). Po kurzu se *bod 9* stal ještě dominantnější volbou (43,8 %). Počet respondentů na *bodu 10 (Výborné)* zůstal konstantní (18,8 %), a to naznačuje, že kurz pomohl upevnit stávající pozitivní vztahy, a současně snížil počet nižších hodnocení. V rámci vztahů s rodinnými příslušníky byl nejvýraznější změnou nárůst hodnocení na *bodu 10 (Výborné)*, kde počet respondentů vzrostl z 25 % na 31,3 %. Naopak odpovědi na nižších hodnotách, jako *bod 3* nebo *bod 5*, zůstaly minimální. Tento posun ukazuje, že kurz napomohl ke zlepšení rodinných vztahů. V partnerských vztazích nejčastějším hodnocením před kurzem i po kurzu byl *bod 10 (Výborné)*, přičemž počet respondentů na této hodnotě mírně poklesl z 31,3 % na 25 %. Zvýšil se však počet nezodpovězených otázek (43,8 % po kurzu), což naznačuje možné změny v partnerském stavu nebo vnímání relevance otázky. Ve vztahu sám se sebou před kurzem bylo nejčastější hodnocení *bod 10 (Výborné)* (25 %). Po kurzu se však nejvíce respondentů přesunulo na *bod 7* (50 %), a to ukazuje na posun směrem ke střední až vyšší spokojenosti, přičemž došlo k

poklesu maximální spokojenosti (*bod 10*) na 12,5 %. V rámci vztahů s lidmi v komunitě před kurzem dominoval *bod 8* (31,3 %). Po kurzu se tento podíl zvýšil na 43,8 %, což značí posílení pozitivního vnímání vztahů v komunitě. Objevilo se také nejvyšší hodnocení *bod 10 (Výborné)* (6,3 %), které před kurzem nebylo zaznamenáno. Největší posun byl zaznamenán u *bodu 8*, kde podíl respondentů vzrostl z 18,8 % na 43,8 %. *Bod 9* rovněž zaznamenal nárůst z 18,8 % na 31,3 %. Tento trend ukazuje na zlepšení sociálních dovedností po kurzu. Kurz měl celkově pozitivní dopad na kvalitu vztahů studentů s ostatními lidmi. Největší posuny byly zaznamenány v oblastech vztahů s kolegy v práci, spolužáky, rodinnými příslušníky a v sociálních dovednostech, kde došlo k nárůstu hodnocení na vyšších bodech, zejména na *bodu 8*, *bodu 9* a *bodu 10 (Výborné)*. Vztahy s partnerem a vztah k sobě samému vykazovaly spíše stabilitu, avšak i zde kurz napomohl upevnění pozitivních vjemů.

Průměrné výsledky v jednotlivých tématech pozitivních vztahů s lidmi po kurzu jsou: Vztahy se spolužáky – 7,6 b.; Vztahy s učiteli – 8,1 b.; Vztahy s nadřízenými – 7,8 b.; Vztahy s kolegy v práci – 7,9 b.; Vztahy s přáteli – 8,5 b.; Vztahy s rodinnými příslušníky – 8,1 b.; Vztahy s partnery – 8,9 b.; Vztah sám se sebou – 7,5 b.; Vztahy s lidmi v komunitě – 7,6 b.; Sociální dovednosti – 7,9 b. Na základě výpočtu průměru výsledků byly pozitivní vztahy vysokoškolských studentů znázorněny do grafické podoby pro větší přehlednost.

Obrázek 17

Pozitivní vztahy vysokoškolských studentů



(Upraveno z: Kočí, 2023b, s. 23)

5.3.4 Životní smysl

Dalším okruhem je hodnocení životního smyslu, které se zaměřuje na osm otázek týkajících se hledání životního smyslu a účelu, víry a spirituality, a také hodnocení smyslu v různých životních činnostech a aktivitách. Otázek věnující se životnímu smyslu bylo celkem 8.

Nalézání životního smyslu

U nalézání životního smyslu před kurzem lze pozorovat rozmanité hodnocení – vždy tři respondenti (18,8 %) označili body 5, 6, 7 a 8. Ojedinelé odpovědi zahrnovaly bod 0 (*Špatné*), bod 1, bod 9 a bod 10 (*Výborné*), přičemž každý z nich zvolil jeden respondent (6,3 %). Po kurzu došlo k významnému posunu směrem k vyšším hodnocením. Bod 0 (*Špatné*) ani body 1 až 5 již nebyly zvoleny žádným respondentem. Nejčastější odpovědí se stal bod 7, který označilo šest respondentů (37,5 %). Body 8 a 10 (*Výborné*) byly shodně zvoleny třemi respondenty (18,8 %). Body 6 a 9 vybrali vždy dva respondenti (12,5 %).

Tabulka 31*Nalézání životního smyslu*

Nalézání životního smyslu	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	1	6,3 %	–	–
1	1	6,3 %	–	–
2	–	–	–	–
3	–	–	–	–
4	–	–	–	–
5	3	18,8 %	–	–
6	3	18,8 %	2	12,5 %
7	3	18,8 %	6	37,5 %
8	3	18,8 %	3	18,8 %
9	1	6,3 %	2	12,5 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	3	18,8 %

Smysl v každodenních aktivitách

Hodnocení smyslu v každodenních aktivitách před kurzem a po kurzu ukazuje určité posuny v odpovědích respondentů. Před kurzem označilo *bod 6 a 9* shodně čtyři respondenti (25 %), což z nich činilo nejčastější volby. *Bod 8* zvolili tři respondenti (18,8 %), zatímco *bod 7* vybrali dva respondenti (12,5 %). Jednotlivé odpovědi zahrnovaly *bod 0 (Špatné)*, *bod 1* a *bod 3*, každý z nich označil jeden respondent (6,3 %). Po kurzu byly nejčastěji voleny *bod 7, 8 a 9*, které označili vždy čtyři respondenti (25 %). *Bod 6* zvolili dva respondenti (12,5 %). Jednotlivé odpovědi zahrnovaly *bod 5 a bod 10 (Výborné)*, každý z nich označil jeden respondent (6,3 %). Porovnání ukazuje, že po kurzu se hodnocení smyslu v každodenních aktivitách soustředilo na střední až vyšší hodnoty, přičemž *bod 7 až 9* zaujaly větší podíl, a *bod 10 (Výborné)* se nově objevil mezi odpověďmi. Naopak nižší hodnoty, jako *bod 0 (Špatné)* a *bod 1*, po kurzu zcela zmizely.

Tabulka 32*Smysl v každodenních aktivitách*

Smysl v každodenních aktivitách	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	1	6,3 %	–	–
1	1	6,3 %	–	–
2	–	–	–	–
3	1	6,3 %	–	–
4	–	–	–	–
5	–	–	1	6,3 %
6	4	25 %	2	12,5 %
7	2	12,5 %	4	25 %
8	3	18,8 %	4	25 %
9	4	25 %	4	25 %
10 (Výborné)	–	–	1	6,3 %

Smysl ve školních aktivitách

Před kurzem hodnocení smyslu ve školních aktivitách ukazuje, že *bod 0 (Špatné)*, stejně jako *bod 4*, *bod 8* a *bod 10 (Výborné)*, označil vždy jeden respondent (6,3 %). *Bod 5* zvolili dva respondenti (12,5 %), zatímco *bod 6* a *bod 9* vybrali tři respondenti (18,8 %). Nejvíce, čtyři respondenti (25 %), označili *bod 7*. Po kurzu byly v oblasti smyslu ve školních aktivitách nejméně zvoleny *bod 2*, *4* a *6*, přičemž každý z těchto bodů označil vždy jeden respondent (6,3 %). Následovaly *bod 5* a *9*, které byly zvoleny dvěma respondenty (12,5 %). *Bod 8* byl vybrán čtyřmi respondenty (25 %), a nejčastěji zvolený bod, *bod 7*, měl celkem pět respondentů (31,3 %). Došlo tedy k mírnému nárůstu odpovědí na *bod 7*, který se stal nejčastější odpovědí. Zároveň byly po kurzu méně zvoleny nižší a extrémní hodnoty, jako *bod 0 (Špatné)* a *bod 10 (Výborné)*, a některé body, jako *bod 4* a *bod 6*, byly po kurzu hodnoceny méně často.

Tabulka 33*Smysl ve školních aktivitách*

Smysl ve školních aktivitách	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	1	6,3 %	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	1	6,3 %
3	–	–	–	–
4	1	6,3 %	1	6,3 %
5	2	12,5 %	2	12,5 %
6	3	18,8 %	1	6,3 %
7	4	25 %	5	31,3 %
8	1	6,3 %	4	25 %
9	3	18,8 %	2	12,5 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	–	–

Smysl v pracovních aktivitách

Před kurzem hodnocení smyslu v pracovních aktivitách ukazuje, že *bod 3* označil jeden respondent (6,3 %). *Bod 6* zvolili čtyři respondenti (25 %), zatímco *bod 7* vybrali tři respondenti (18,8 %). Nejvíce, šest respondentů (37,5 %), označilo *bod 8*. Na *bod 9* připadli dva respondenti (12,5 %). Po kurzu v oblasti smyslu v pracovních aktivitách byl *bod 6* a *bod 10 (Výborné)* zvolen vždy jedním respondentem (6,3 %). *Bod 9* označili tři respondenti (18,8 %) a *bod 7* čtyři respondenti (25 %). Nejvíce respondentů zvolilo *bod 8*, který si vybralo sedm respondentů (43,8 %). Po kurzu došlo k nárůstu počtu respondentů, kteří zvolili *bod 8*, což se stalo nejčastější odpovědí. Naopak, zůstala nižší frekvence odpovědí na *bod 3* a *bod 9*, zatímco *bod 7* byl zvolen o něco více respondentů než před kurzem.

Tabulka 34*Smysl v pracovních aktivitách*

Smysl v pracovních aktivitách	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	1	6,3 %	–	–
4	–	–	–	–
5	–	–	–	–
6	4	25 %	1	6,3 %
7	3	18,8 %	4	25 %
8	6	37,5 %	7	43,8 %
9	2	12,5 %	3	18,8 %
10 (Výborné)	–	–	1	6,3 %

Vytváření smysluplných vztahů

Před kurzem v oblasti vytváření smysluplných vztahů označilo *bod 8* šest respondentů (37,5 %) a *bod 6* zvolila čtvrtina respondentů (25 %). *Bod 7*, *bod 9* a *bod 10 (Výborné)* shodně označili dva respondenti (12,5 %). Po kurzu byl v této oblasti *bod 8* zvolen čtyřmi respondenty (25 %). *Bod 7*, *bod 9* a *bod 10 (Výborné)* označili vždy tři respondenti (18,8 %). *Bod 6* si vybrali dva respondenti (12,5 %), a nejméně byl zvolen *bod 5*, a to jedním respondentem (6,3 %). Porovnání ukazuje, že po kurzu došlo k mírnému poklesu v počtu respondentů, kteří zvolili *bod 8*, zatímco se zvýšil počet těch, kteří vybrali *bod 7*, *bod 9* a *bod 10 (Výborné)*. *Bod 6* si po kurzu zvolilo méně respondentů než před kurzem, a *bod 5* se objevil až po kurzu jako méně častá volba.

Tabulka 35

Vytváření smysluplných vztahů

Vytváření smysluplných vztahů	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	–	–	–	–
4	–	–	–	–
5	–	–	1	6,3 %
6	4	25 %	2	12,5 %
7	2	12,5 %	3	18,8 %
8	6	37,5 %	4	25 %
9	2	12,5 %	3	18,8 %
10 (Výborné)	2	12,5 %	3	18,8 %

Být tu pro druhé

Před kurzem hodnocení schopnosti být tu pro druhé ukazuje, že *bod 7* a *bod 8* označili shodně čtyři respondenti (25 %). *Bod 6* zvolil jeden respondent (6,3 %). Nejvíce respondentů, konkrétně pět (31,3 %), označilo *bod 9*, a *bod 10 (Výborné)* uvedli dva respondenti (12,5 %).

Po kurzu v oblasti být tu pro druhé byl *bod 8* vybrán pěti respondenty (31,3 %). *Bod 9* a *bod 10 (Výborné)* označili čtyři respondenti (25 %). *Bod 7* si zvolili dva respondenti (12,5 %) a nejméně byl zvolen *bod 6*, a to jedním respondentem (6,3 %). Po kurzu se tedy nejvíce respondentů rozhodlo pro *bod 8*, zatímco počet respondentů vybírajících *bod 9* a *bod 10 (Výborné)* zůstal relativně podobný. *Bod 7* a *bod 6* byly po kurzu označeny méně často než před kurzem.

Tabulka 36*Být tu pro druhé*

Být tu pro druhé	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	–	–	–	–
4	–	–	–	–
5	–	–	–	–
6	1	6,3 %	1	6,3 %
7	4	25 %	2	12,5 %
8	4	25 %	5	31,3 %
9	5	31,3 %	4	25 %
10 (Výborné)	2	12,5 %	4	25 %

Nalézání životního účelu

Před kurzem v oblasti nalezení životního účelu *bod 9*, *bod 1* a *bod 2* označil vždy jeden respondent (6,3 %). *Body 5* a *body 7* zvolili shodně dva respondenti (12,5 %). Nejčastěji byly označeny *body 6* a *body 8*, které uvedli vždy čtyři respondenti (25 %). Po kurzu se v oblasti „Nalezení životního účelu“ nejvíce zvoleným bodem stal *bod 8*, a to devíti respondenty (56,3 %). *Body 7*, *bod 9* a *bod 6* byly vybrány vždy dvěma respondenty (12,5 %). *Bod 10 (Výborné)* zvolil pouze jeden respondent (6,3 %). Z odpovědí vyplývá, že po kurzu došlo k výraznému nárůstu respondentů volících *bod 8*, zatímco počet respondentů, kteří označili *bod 6*, *bod 7* nebo *bod 9*, se po kurzu snížil. *Bod 10 (Výborné)*, který před kurzem zůstal bez výrazné volby, byl po kurzu označen pouze jedním respondentem.

Tabulka 37*Nalézání životního účelu*

Nalézání životního účelu	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	1	6,3 %	–	–
2	1	6,3 %	–	–
3	–	–	–	–
4	–	–	–	–
5	2	12,5 %	–	–
6	4	25 %	2	12,5 %
7	2	12,5 %	2	12,5 %
8	4	25 %	9	56,3 %
9	1	6,3 %	2	12,5 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	1	6,3 %

Víra a spiritualita

Před kurzem v oblasti víry a spirituality byl *bod 0 (Špatné)* označen vždy jedním respondentem (6,3 %). *Body 6 a bod 9* zvolili tři respondenti (18,8 %), zatímco *bod 7* označili čtyři respondenti (25 %). Nejvíce, pět respondentů (31,3 %), vybralo *bod 8*. Po kurzu se v oblasti hodnocení víry a spirituality polovina respondentů (50 %) rozhodla pro *bod 8*. *Bod 6 a bod 9* zvolili vždy tři respondenti (18,8 %), zatímco *bod 7 a bod 10 (Výborné)* vybrali vždy po jednom respondentovi (6,3 %).

Tabulka 38

Víra a spiritualita

Víra a spiritualita	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	1	6,3 %	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	–	–	–	–
4	–	–	–	–
5	–	–	–	–
6	3	18,8 %	3	18,8 %
7	4	25 %	1	6,3 %
8	5	31,3 %	8	50 %
9	3	18,8 %	3	18,8 %
10 (Výborné)	–	–	1	6,3 %

VO4: Do jaké míry se změnilo vnímání životního smyslu u studentů po absolvování kurzu?

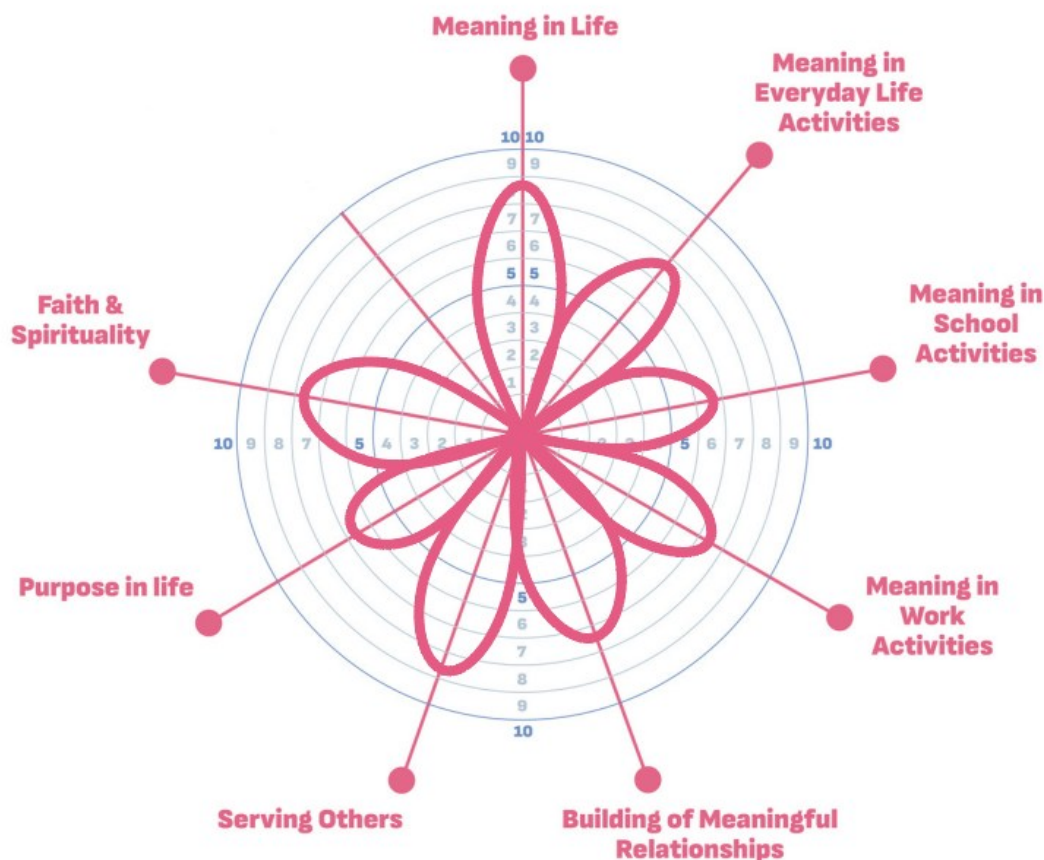
Před kurzem vykazovaly odpovědi zaměřeny na nalézání životního smyslu větší variabilitu, přičemž se objevily i nízké hodnoty, jako *bod 0 (Špatné)* nebo *bod 1*. Nejvíce zastoupené byly *bod 5–8*. Po kurzu respondenti směřovali k vyšším hodnotám – *bod 7* označilo 37,5 % respondentů a *bod 8 a 10 (Výborné)* zvolilo shodně 18,8 % respondentů. Nižší hodnoty, jako *bod 0–5*, po kurzu zcela vymizely. U smyslu v každodenních aktivitách byly před kurzem nejčastěji označovány *bod 6 a 9* (shodně 25 %), zatímco nižší hodnoty, jako *bod 0 (Špatné)*, byly zastoupeny sporadicky. Po kurzu se odpovědi posunuly k vyšším hodnotám. Nejčastěji byly voleny *bod 7, 8 a 9* (každý po 25 %). Objevil se také *bod 10 (Výborné)*, zatímco *bod 0* a další nízké hodnoty zmizely. V rámci smyslu ve školních aktivitách před

kurzem dominovaly střední hodnoty, přičemž nejčastější byl *bod 7* (25 %). Po kurzu se tento trend posílil, *bod 7* označilo 31,3 % respondentů a *bod 8* vybralo 25 %. Oproti tomu nízké hodnoty, jako *bod 0* (*Špatné*), zcela vymizely, stejně jako některé další extrémní hodnoty, jako *bod 10* (*Výborné*). Před kurzem, v rámci smysluplných pracovních aktivit, byla nejčastější volbou *bod 8* (37,5 %). Po kurzu došlo k dalšímu nárůstu zastoupení tohoto bodu na 43,8 %. Zároveň klesla četnost volby nižších hodnot, například *bod 3* označil pouze jeden respondent. Významné zlepšení vnímání smyslu je tedy patrné i zde. Před kurzem dominoval u utváření smysluplných vztahů *bod 8* (37,5 %), následovaný *bod 6* (25 %) a několika vyššími hodnotami. Po kurzu se snížila četnost volby *bodu 8* (25 %), zatímco více respondentů označilo *bod 7, 9 a 10* (*Výborné*), každý po 18,8 %. Významnějšímu posunu k vyšším hodnotám bránil pokles volby *bodu 8*. U položky *Být tu pro druhé* byla před kurzem nejčastější hodnota *bod 9* (31,3 %), následovaná *bod 7 a 8*. Po kurzu se *bod 8* stal dominantní volbou (31,3 %), přičemž podobně jako před kurzem bylo často voleno i *bod 9*. Celkově došlo k menšímu posunu směrem k vyšším hodnotám, avšak *bod 10* (*Výborné*) zaznamenal podobné zastoupení jako před kurzem. V rámci nalezení životního účelu byly před kurzem nejčastější volby *bod 6 a 8* (shodně 25 %). Po kurzu byl dominantní *bod 8*, který zvolilo 56,3 % respondentů. Nižší hodnoty, například *bod 1 a 2*, po kurzu zcela vymizely a došlo k výraznému posunu směrem k vyšším hodnocením. U položky *Víra a spiritualita* Před kurzem dominoval *bod 8* (31,3 %), zatímco nižší hodnoty, například *bod 0* (*Špatné*), se objevily sporadicky. Po kurzu byla opět nejčastější volbou *bod 8* (50 %), avšak vyšší hodnoty, jako *bod 10* (*Výborné*), byly označeny pouze jedním respondentem. Po absolvování kurzu došlo v téměř všech oblastech k posunu směrem k vyšším hodnotám. Nižší a extrémně nízké hodnocení, například *bod 0* (*Špatné*), zmizely. Nejvýraznější zlepšení bylo pozorováno u nalézání životního smyslu, smyslu v každodenních aktivitách a nalezení životního účelu, kde se dominantními staly vyšší hodnoty, jako *bod 7–9*, a v některých případech se objevilo i *bod 10* (*Výborné*).

Průměrné výsledky v jednotlivých tématech životního smyslu po kurzu jsou: Nalézání životního smyslu – 8,9 b.; Smysl v každodenních aktivitách – 7,7 b.; Smysl ve školních aktivitách – 6,9 b.; Smysl v pracovních aktivitách – 7,9 b.; Vytváření smysluplných vztahů – 7,9 b.; Být tu pro druhé – 8,5 b.; Nalézání životního účelu – 6,8 b.; Víra a spiritualita – 7,9 b. Zde je graficky znázorněn průměr výsledků životního smyslu vysokoškolských studentů.

Obrázek 18

Životní smysl vysokoškolských studentů



(Upraveno z: Kočí, 2023b, s. 29)

5.3.5 Úspěch

7 otázek se zaměřovalo na oblast úspěchu. Dílčí otázky se zaměřovaly především na témata spokojenosti s vlastním úspěchem a úspěchem druhých, na silné stránky osobnosti a jejich aktivní využívání, na vůli a zodpovědnost, a dlouhodobé cíle.

Spokojenost s vlastními úspěchy

Hodnocení spokojenosti s vlastními úspěchy před kurzem ukazuje rozmanitou distribuci odpovědí. Nejvíce respondentů, konkrétně sedm (43,8 %), označilo *bod 7*. Dalších šest (37,5 %) zvolilo *bod 8*. Menší zastoupení měly *bod 6* a *bod 9*, které shodně označil jeden respondent (6,3 %). Ojediněle se objevila i nižší hodnota, *bod 1*, rovněž označená jedním respondentem (6,3 %). Po kurzu se hodnocení posunulo směrem k vyšším hodnotám.

Nejvíce respondentů, konkrétně sedm (43,8 %), opět zvolilo *bod 8*. Výrazný nárůst byl zaznamenán u *bodu 9*, který označilo *pět* respondentů (31,3 %). Hodnota *bod 7* byla vybrána třemi respondenty (18,8 %). Pouze *jeden* respondent (6,3 %) zvolil *bod 6*, zatímco *bod 1* (*Špatné*) se po kurzu již neobjevil. Před kurzem byly nejčastějšími hodnotami *bod 7* (sedm respondentů, 43,8 %) a *bod 8* (šest respondentů, 37,5 %). Tyto hodnoty si udržely významné postavení i po kurzu, přičemž *bod 8* zůstal dominantní s sedmi respondenty (43,8 %). Naopak *bod 7* zaznamenal pokles, protože jej po kurzu zvolili pouze tři respondenti (18,8 %). Posun byl pozorován u *bodu 9*, který před kurzem označil jen jeden respondent (6,3 %), avšak po kurzu si jej vybralo pět respondentů (31,3 %). Nižší hodnoty, jako *bod 1* (*Špatné*), po kurzu zcela zmizely. Hodnota *bod 6* zůstala ojedinělá a označil ji vždy jeden respondent (6,3 %).

Tabulka 39

Spokojenost s vlastními úspěchy

Spokojenost s vlastními úspěchy	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	—	—	—	—
1	1	6,3 %	—	—
2	—	—	—	—
3	—	—	—	—
4	—	—	—	—
5	—	—	—	—
6	1	6,3 %	1	6,3 %
7	7	43,8 %	3	18,8 %
8	6	37,5 %	7	43,8 %
9	1	6,3 %	5	31,3 %
10 (Výborné)	—	—	—	—

Oceňování a radost z úspěchu druhých lidí

Před kurzem, pokud se zaměříme na hodnocení určité oblasti, *bod 5* zvolil jeden respondent (6,3 %), zatímco *bod 8* a *bod 10 (Výborné)* byly zvoleny dvěma respondenty (12,5 %). Nejsilněji byly zastoupeny *bod 7* a *bod 9*, které si vybralo pět respondentů (31,3 %) a šest respondentů (37,5 %) respektive. Po kurzu došlo k zajímavým změnám. *Bod 6* a *bod 8* byly označeny vždy jedním respondentem (6,3 %). O něco častěji byly vybrány *bod 10 (Výborné)*, který označili dva respondenti (12,5 %), a *bod 7*, který si zvolili tři respondenti (18,8 %). Nejvíce respondentů, celkem devět (56,3 %), označilo *bod 9*. Po absolvování kurzu se výrazně zvýšil počet respondentů, kteří hodnotili tuto oblast *bodem 9*, což představuje pozitivní trend. *Bod 7* zaznamenal mírný pokles, zatímco *bod 10 (Výborné)* zůstává stabilní, ale stále přítomný v hodnocení. Naopak *bod 8* po kurzu výrazně oslabil, a *bod 6* se poprvé objevil, i když v menším počtu respondentů.

Tabulka 40

Oceňování a radost z úspěchu druhých lidí

Oceňování a radost z úspěchu druhých lidí	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	–	–	–	–
4	–	–	–	–
5	1	6,3 %	–	–
6	–	–	1	6,3 %
7	5	31,3 %	3	18,8 %
8	2	12,5 %	1	6,3 %
9	6	37,5 %	9	56,3 %
10 (Výborné)	2	12,5 %	2	12,5 %

Rozpoznání a aktivní využívání silných stránek charakteru

Před začátkem kurzu se hodnocení této oblasti rozprostřelo mezi několik bodů. *Bod 1* byl označen jedním respondentem (6,3 %), stejně jako *bod 4* a *bod 5* (6,3 %). Dva respondenti (12,5 %) zvolili *bod 6*, a tři respondenti (18,8 %) vybrali *bod 8*. Nejvíce respondentů, celkem čtyři (25 %), označili *bod 7*, stejně jako *bod 9*, který byl zvolen také čtyřmi respondenty (25 %). Po kurzu se obraz hodnocení mírně změnil. *Bod 6* byl vybrán jedním respondentem (6,3 %), stejně jako *bod 10 (Výborné)*, označen také jedním respondentem (6,3 %). V této oblasti byly stále oblíbené *bod 7* a *bod 8*, oba zvolené čtyřmi respondenty (25 %). Nejčastější volbou byl však *bod 9*, který označilo šest respondentů (37,5 %). Při porovnání dat lze vidět, že *bod 9* zaznamenal výrazný nárůst a stal se nejčastěji zvoleným bodem po kurzu. *Bod 7* a *bod 8* si zachovaly podobnou popularitu, avšak došlo k mírnému přeskupení, kdy *bod 7* a *bod 8* nyní vedou stejným počtem respondentů. Naopak, *bod 1*, *bod 4* a *bod 5* byly po kurzu již zvoleny méně, *bod 10 (Výborné)* se objevil nově, i když pouze u jednoho respondenta.

Tabulka 41

Rozpoznání a aktivní využívání silných stránek charakteru

Rozpoznání, aktivní využívání silných stránek charakteru	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	1	6,3 %	–	–
2	–	–	–	–
3	–	–	–	–
4	1	6,3 %	–	–
5	1	6,3 %	–	–
6	2	12,5 %	1	6,3 %
7	4	25 %	4	25 %
8	3	18,8 %	4	25 %
9	4	25 %	6	37,5 %
10 (Výborné)	–	–	1	6,3 %

Zodpovědnost

Před kurzem bylo hodnocení rozmanité. *Bod 0 (Špatné)* až *bod 5* nebyly žádným respondentem zvoleny. *Bod 6* označil jeden respondent (6,3 %), stejně jako *bod 7* (6,3 %). Tři respondenti (18,8 %) si vybrali *bod 10 (Výborné)*, čtyři respondenti (25 %) označili *bod 8* a nejvíce respondentů, celkem sedm (43,8 %), zvolilo *bod 9*. Po kurzu se obraz hodnocení změnil, kdy *bod 0 (Špatné)* až *bod 6* již nebyly žádnými respondenty vybrány. *Bod 7* si zvolil jeden respondent (6,3 %), tři respondenti (18,8 %) označili *bod 8*, a *bod 10 (Výborné)* vybral opět jeden respondent (6,3 %). Stejně jako před kurzem, *bod 9* zůstává oblíbený, když ho označilo sedm respondentů (43,8 %). Při komparaci výsledků je patrné, že *bod 9* si stále drží prvenství, a to jak před, tak po kurzu. Naopak *bod 0 (Špatné)* a *bod 6* byli po kurzu zcela opomenuty, zatímco *bod 10 (Výborné)* si zachoval svou popularitu u jednoho respondenta. Zajímavou změnou je, že *bod 8* vzrostl v oblíbenosti, když ho po kurzu zvolili tři respondenti, čímž se dostal na stejnou úroveň jako *bod 7*.

Tabulka 42

Zodpovědnost

Zodpovědnost	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	–	–	–	–
4	–	–	–	–
5	–	–	–	–
6	1	6,3 %	–	–
7	1	6,3 %	1	6,3 %
8	4	25 %	3	18,8 %
9	7	43,8 %	7	43,8 %
10 (Výborné)	3	18,8 %	5	31,3 %

Vůle

Před kurzem se výsledky hodnocení rozložily následovně: *bod 2, bod 3, bod 4, bod 5 a bod 6* byly označeny vždy jedním respondentem (6,3 %). *Bod 7, bod 9 a bod 10 (Výborné)* shodně zvolili dva respondenti (12,5 %). Nejvíce, celkem pět (31,3 %), zvolilo *bod 8*. Po kurzu došlo k několika změnám. *Bod 3 a bod 6* zůstaly na stejné úrovni s výběrem jednoho respondenta (6,3 %) pro každý z těchto bodů. Naopak *bod 7, bod 9 a bod 10 (Výborné)* byly nyní označeny třemi respondenty (18,8 %). *Bod 8* si zvolilo stále pět respondentů (31,3 %), a to zůstalo stejné jako před kurzem. Při porovnání výsledků před a po kurzu, je patrné, že *bod 8* si stále drží stabilní popularitu u pěti respondentů (31,3 %). Naopak *bod 7 a bod 9* vzrostly v oblibě, neboť po kurzu byly označeny třemi respondenty (18,8 %), zatímco před kurzem byly voleny pouze dvěma respondenty. *Bod 10 (Výborné)* si po kurzu udržel stabilitu, kdy byl zvolen třemi respondenty (18,8 %). Zajímavé je, že *bod 3 a bod 6* zůstaly ve stejném stavu, ale v souhrnu jsou odpovědi po kurzu rozloženy rovnoměrněji mezi různé hodnoty.

Tabulka 43

Vůle

Vůle	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	1	6,3 %	–	–
3	1	6,3 %	1	6,3 %
4	1	6,3 %	–	–
5	1	6,3 %	–	–
6	1	6,3 %	1	6,3 %
7	2	12,5 %	3	18,8 %
8	5	31,3 %	5	31,3 %
9	2	12,5 %	3	18,8 %
10 (Výborné)	2	12,5 %	3	18,8 %

Vytrvalost u dlouhodobých cílů

Před kurzem rozložení odpovědí vypadalo následovně: *bod 2, bod 7 a bod 10 (Výborné)* byly označeny vždy jedním respondentem (6,3 %). Dva respondenti (12,5 %) zvolili *bod 4*, zatímco *bod 6 a bod 9* byly označeny třemi respondenty (18,8 %). Nejčastěji, celkem pět respondentů (31,3 %), vybralo *bod 8*. Po kurzu *bod 4 a bod 10 (Výborné)* byly stále označeny jedním respondentem (6,3 %) pro každý z těchto bodů. *Bod 6 a bod 8* si zvolili dva respondenti (12,5 %) každý. *Bod 7* byl vybrán třemi respondenty (18,8 %), a *bod 9* měl sedm respondentů (43,8 %), což je výrazný nárůst oproti předchozímu stavu. Porovnání těchto dvou období ukazuje, že nejvýraznější změnou je růst popularity *bodu 9*, který po kurzu vybralo sedm respondentů (43,8 %), zatímco před kurzem to bylo jen tři respondenti (18,8 %). Dále se *bod 7* stal častější volbou po kurzu, kdy byl označen třemi respondenty (18,8 %), zatímco před kurzem to byly pouze dva respondenti (12,5 %). *Bod 8* si i po kurzu udržel stabilní podporu, stále zvolený pěti respondenty (31,3 %), stejně jako před kurzem. V oblasti *bodů 4, bod 6 a bod 10 (Výborné)* se objevily menší změny, přičemž *bod 4 a bod 10 (Výborné)* po kurzu získaly po jednom respondentovi (6,3 %) každý, zatímco před kurzem je vybírali dva respondenti (12,5 %).

Tabulka 44*Vytrvalost u dlouhodobých cílů*

Vytrvalost u dlouhodobých cílů	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	1	6,3 %	–	–
3	–	–	–	–
4	2	12,5 %	1	6,3 %
5	–	–	–	–
6	3	18,8 %	2	12,5 %
7	1	6,3 %	3	18,8 %
8	5	31,3 %	2	12,5 %
9	3	18,8 %	7	43,8 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	1	6,3 %

Vášeň a nadšení u dlouhodobých cílů

V hodnocení vášnivého a nadšeného přístupu k dlouhodobým cílům před kurzem byly odpovědi velmi rozptýlené. *Bod 0 (Špatné), bod 2, bod 4, bod 9 a bod 10 (Výborné)* byly označeny vždy jedním respondentem (6,3 %). Dva respondenti (12,5 %) zvolili *bod 5*, čtyři respondenti (25 %) označili *bod 7*, a nejčastější volbou byl *bod 8*, který vybralo pět respondentů (31,3 %). Po kurzu se situace změnila. *Bod 4* byl stále zvolen jedním respondentem (6,3 %), ale nové hodnoty se objevily u dalších bodů. *Bod 6 a bod 7* byly označeny dvěma respondenty (12,5 %) každý. *Bod 10 (Výborné)* stále získal jednu volbu (6,3 %), zatímco *bod 9* měl tři respondenty (18,8 %). Největší podporu po kurzu získal *bod 8*, který si zvolilo sedm respondentů (43,8 %). Porovnání ukazuje, že po kurzu vzrostla oblíbenost *bodu 9* (18,8 %), což je nárůst oproti předchozímu stavu, kdy tento bod označil

pouze jeden respondent (6,3 %). Nejvíce respondentů, sedm (43,8 %), si i nadále vybralo *bod 8*, a to ukazuje na stabilní podporu tohoto bodu. *Bod 7* a *bod 6* se po kurzu staly častější volbou, kdy každý z těchto bodů označili dva respondenti (12,5 %), zatímco před kurzem byl *bod 7* vybrán čtyřmi respondenty (25 %), a *bod 6* si zvolili pouze jeden respondent (6,3 %). Kromě toho, *bod 10 (Výborné)* si zachoval svou pozici, přičemž i po kurzu ho vybral jeden respondent (6,3 %), stejně jako před kurzem.

Tabulka 45

Vášeň a nadšení u dlouhodobých cílů

Vášeň a nadšení u dlouhodobých cílů	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	1	6,3 %	–	–
1	–	–	–	–
2	1	6,3 %	–	–
3	–	–	–	–
4	1	6,3 %	1	6,3 %
5	2	12,5 %	–	–
6	–	–	2	12,5 %
7	4	25 %	2	12,5 %
8	5	31,3 %	7	43,8 %
9	1	6,3 %	3	18,8 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	1	6,3 %

VO5: Jak se změnilo hodnocení pocitu úspěchu studentů v jejich studijním a osobním životě?

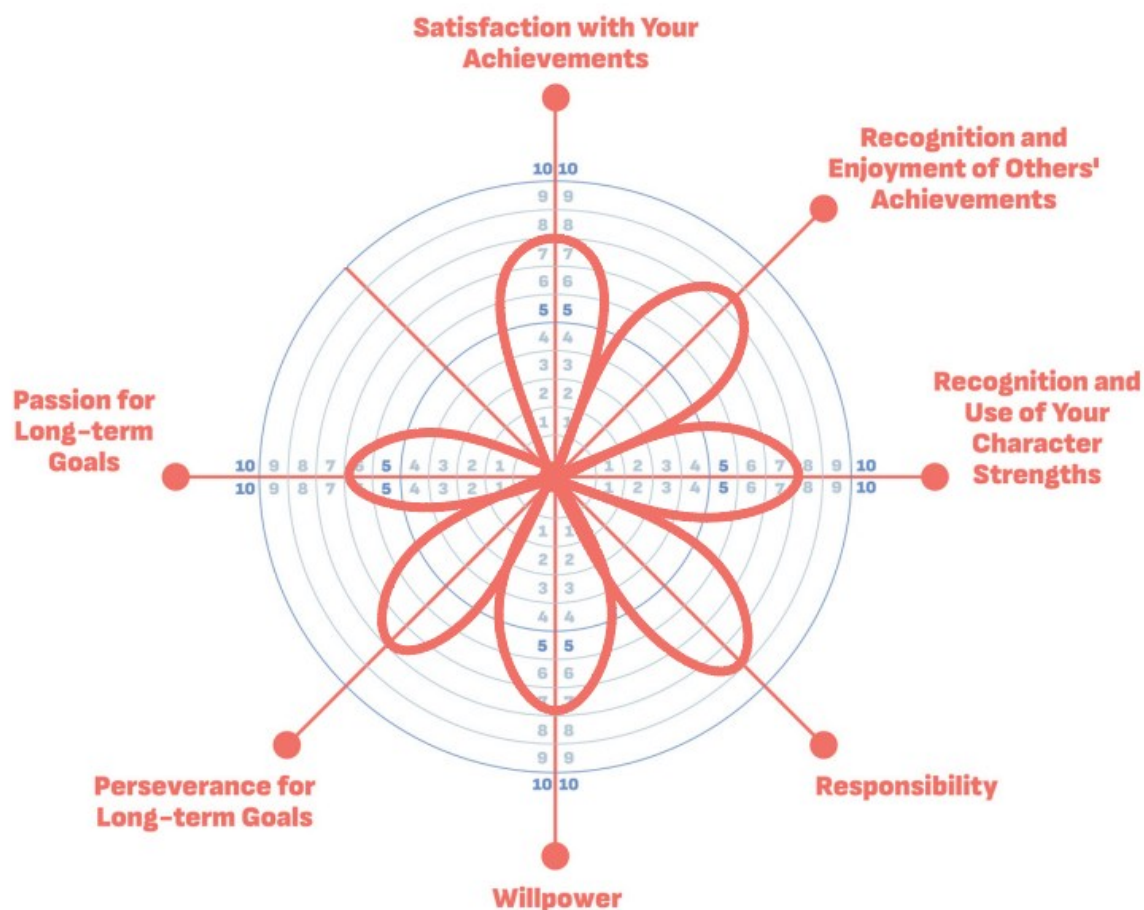
Analýza dat ukazuje, že kurz měl pozitivní dopad na hodnocení pocitu úspěchu studentů. Před kurzem byla spokojenost s vlastními úspěchy rozdělena napříč hodnotami, přičemž nejčastěji respondenti volili *bod 7* (43,8 %) a *bod 8* (37,5 %). Hodnoty jako *bod 9* či *bod 1*

byly méně časté a zaznamenaly jen po jednom respondentovi (6,3 %). Po absolvování kurzu se spokojenost posunula směrem k vyšším hodnotám. Nejvíce respondentů (43,8 %) nadále označilo *bod 8*, ale výrazný nárůst zaznamenal *bod 9*, který si po kurzu zvolilo 31,3 % respondentů, oproti pouhým 6,3 % před kurzem. Nižší hodnoty, například *bod 1* (Špatné), po kurzu zcela zmizely. Podobný trend byl patrný i v dalších sledovaných oblastech. Například v ocenění a radosti z úspěchu druhých se zvýšila četnost výběru *bodu 9* na 56,3 % oproti 37,5 % před kurzem, což naznačuje rostoucí pozitivní vnímání této oblasti. Rovněž *bod 10* (Výborné) si udržel stabilní přítomnost, a to dokládá, že nejvyšší hodnocení zůstává významným ukazatelem. Co se týče rozpoznání a využívání silných stránek charakteru, kurz podpořil posun směrem k vyšším bodům, zejména k *bodu 9* (37,5 % po kurzu oproti 25 % před kurzem). Stejně tak v hodnocení vytrvalosti u dlouhodobých cílů získal *bod 9* na oblibě, kdy jej po kurzu zvolilo 43,8 % respondentů oproti 18,8 % před kurzem. Stabilní podporu si zachoval *bod 8*, který byl nejčastěji zvolen před kurzem (31,3 %) i po něm. Ve všech oblastech lze pozorovat snížení výskytu nižších hodnot a vyšší koncentraci na střední až vysoké hodnoty, což svědčí o pozitivním dopadu kurzu na pocit úspěchu studentů. Výrazný růst oblíbenosti *bodu 9* napříč různými oblastmi ukazuje na zlepšené vnímání úspěchu a větší sebedůvěru studentů. Kurz tak přispěl k celkovému posílení pozitivního vnímání studijních i osobních úspěchů.

Průměrné výsledky v jednotlivých tématech úspěchu po kurzu jsou: Spokojenost s vlastními úspěchy – 8 b.; Oceňování a radost z úspěchu druhých – 8,5 b.; Rozpoznání a aktivní užívání silných stránek charakteru – 8,1 b.; Zodpovědnost – 9 b.; Vůle – 7,9 b.; Vytrvalost u dlouhodobých cílů – 7,9 b.; Vášeň a nadšení u dlouhodobých cílů – 6,8 b. Na základě výpočtu průměru výsledků bylo vnímání úspěchu vysokoškolských studentů znázorněno do grafické podoby pro větší přehlednost.

Obrázek 19

Úspěch vysokoškolských studentů



(Upraveno z: Kočí, 2023b, s. 35)

5.3.6 Fyzické zdraví

Oblast otázek zaměřených na fyzické zdraví zahrnoval 7 otázek. Otázky se soustředili na hodnocení pohybové aktivity, držení těla a výživy, spánku, relaxace a dýchání studentů. V neposlední řadě studenti hodnotí, jak se jim daří vyhýbat se rizikovému chování.

Adekvátní pohybová aktivita

Téma adekvátní pohybová aktivita přineslo vcelku zajímavé výsledky. Před kurzem byla odpověď respondentů velmi rozmanitá, což odráželo největší pestrost hodnocení napříč celou škálou. Jednotlivé hodnoty byly zastoupeny následovně: *bod 0 (Špatně)* zvolil jeden respondent (6,3 %), stejně jako *bod 1*, *bod 2*, *bod 8*, *bod 9* a *bod 10 (Výborně)*. *Bod 3*, *bod 4*, *bod 5*, *bod 6* a *bod 7* si shodně vybrali vždy dva respondenti (12,5 %). Po kurzu došlo k

výraznějšímu soustředění odpovědí na střední a vyšší hodnoty. *Bod 0 (Špatné)* si stále zvolil jeden respondent (6,3 %), avšak další nižší hodnoty (např. *bod 1* a *bod 2*) již nebyly zvoleny. *Bod 4* byl označen dvěma respondenty (12,5 %), *bod 5* jedním respondentem (6,3 %) a *bod 6* třemi respondenty (18,8 %). Střední hodnoty byly zastoupeny *bodem 7*, který zvolil jeden respondent (6,3 %), a zejména *bodem 8*, který si vybrali čtyři respondenti (25 %). Vysoké hodnoty zahrnovaly *bod 9* a *bod 10* (Výborné), oba shodně označené dvěma respondenty (12,5 %). Při srovnání výsledků je patrný posun směrem k vyšším hodnotám. Před kurzem byla odpověď rozptýlená, zatímco po kurzu se většina respondentů soustředila na hodnoty od *bodu 6* výše. Největší nárůst zaznamenal *bod 8*, který po kurzu zvolila čtvrtina respondentů (25 %), oproti pouze jednomu respondentovi (6,3 %) před kurzem. Naopak nižší hodnoty, jako *bod 1* a *bod 2*, zcela vymizely.

Tabulka 46

Adekvátní pohybová aktivita

Adekvátní pohybová aktivita	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	1	6,3 %	1	6,3 %
1	1	6,3 %	—	—
2	1	6,3 %	—	—
3	2	12,5 %	—	—
4	2	12,5 %	2	12,5 %
5	2	12, 5 %	1	6,3 %
6	2	12,5 %	3	18,8 %
7	2	12,5 %	1	6,3 %
8	1	6,3 %	4	25 %
9	1	6,3 %	2	12,5 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	2	12,5 %

Správné držení těla

Před kurzem byla rozmanitost hodnocení opět výrazná. *Bod 0* (Špatné), *bod 2*, *bod 4*, *bod 5*, *bod 7* a *bod 10* (Výborné) byly označeny vždy jedním respondentem (6,3 %). Častěji byly zvoleny *bod 1* a *bod 6*, které si vybrali vždy dva respondenti (12,5 %). Nejvíce respondentů si vybralo *bod 3* a *bod 8*, přičemž každý z těchto bodů označili tři respondenti (18,8 %). Po kurzu byl *bod 0* (Špatné) stále označen jedním respondentem (6,3 %), stejně tak *bod 3* a *bod 10* (Výborné). O něco častěji byly zvoleny *bod 4*, *bod 6* a *bod 7*, které si vybrali vždy dva respondenti (12,5 %). *Bod 5* byl označen třemi respondenty (18,8 %), ale nejvíce získal *bod 8*, který si vybrali čtyři respondenti (25 %). Při porovnání těchto dvou období je patrné, že po kurzu došlo k soustředění na střední a vyšší hodnoty. *Bod 8* se stal nejčastější volbou po kurzu (čtyři respondenti, 25 %), zatímco před kurzem byl označen třemi respondenty (18,8 %). Naopak, nižší hodnoty jako *bod 0* (Špatné) a *bod 2* se po kurzu objevily pouze u jednoho respondenta (6,3 %). *Bod 6*, *bod 7* a *bod 5* se staly po kurzu častějšími volbami.

Tabulka 47

Správné držení těla

Správné držení těla	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	1	6,3 %	1	6,3 %
1	2	12,5 %	–	–
2	1	6,3 %	–	–
3	3	18,8 %	1	6,3 %
4	1	6,3 %	2	12,5 %
5	1	6,3 %	3	18,8 %
6	2	12,5 %	2	12,5 %
7	1	6,3 %	2	12,5 %
8	3	18,8 %	4	25 %
9	–	–	–	–
10 (Výborné)	1	6,3 %	1	6,3 %

Správná výživa

Před kurzem byla rozmanitost hodnocení poměrně vysoká. *Bod 1, bod 2, bod 4, bod 5 a bod 8* byly označeny vždy jedním respondentem (6,3 %). Dále byly *bod 6 a bod 7* zvoleny dvěma respondenty (12,5 %). *Bod 9* byl vybrán třemi respondenty (18,8 %) a *bod 3* byl nejčastěji označen, když jej zvolili čtyři respondenti (25 %). Po kurzu se hodnocení trochu změnilo. *Bod 1* zůstal stále označen jedním respondentem (6,3 %), ale *bod 5* si vybrali čtyři respondenti (35 %), což představuje výrazný nárůst popularity. *Bod 6 a bod 7* zůstaly stabilní, kdy je po kurzu zvolili vždy dva respondenti (12,5 %). *Bod 8 a bod 9* se objevily u tří (18,8 %) a čtyř respondentů (25 %), a to ukazuje na mírný vzestup jejich hodnocení po kurzu. Při porovnání hodnocení před kurzem a po kurzu je patrné, že po absolvování kurzu se hodnocení zaměřilo více na střední až vyšší hodnoty. *Bod 9 a bod 5* zaznamenaly výrazný nárůst – *bod 9* vzrostl na čtyři respondenty (25 %) a *bod 5* byl zvoleno čtyřmi respondenty (25 %), což představuje čtvrtinu celkového souboru. Naopak, *bod 3* se po kurzu již neobjevil.

Tabulka 48

Správná výživa

Správná výživa	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	1	6,3 %	1	6,3 %
2	1	6,3 %	–	–
3	4	25 %	–	–
4	1	6,3 %	–	–
5	1	6,3 %	4	25 %
6	2	12,5 %	2	12,5 %
7	2	12,5 %	2	12,5 %
8	1	6,3 %	3	18,8 %
9	3	18,8 %	4	12,5 %
10 (Výborné)	–	–	–	–

Kvalitní spánek

Před kurzem nebylo hodnoceno *bodem 0 (Špatné)* žádným respondentem. *Bod 1* si vybral pouze jeden respondent (6,3 %), zatímco *bod 2* byl označen dvěma respondenty (12,5 %). *Bod 3* měl tři hlasy (18,8 %), *bod 4* jeden hlas (6,3 %), a *bod 6* byl opět označen jedním respondentem. *Bod 7* měl čtyři hlasy (25 %), což bylo nejvyšší číslo. *Bod 8*, získal dva hlasy (12,5 %). *Bod 9* (12,5 %) byl také hodnocen dvěma respondenty. *Bod 10 (Výborné)* zůstal nezmíněn, tedy žádný respondent jej neoznačil. Po absolvování kurzu došlo k několika změnám. *Bod 0 (Špatné)* a *bod 1* již nebyly vybrány žádným respondentem, a to naznačuje, že po kurzu si více lidí uvědomovalo důležitost kvalitního spánku. *Bod 2* i nadále obdržel dva hlasy. *Bod 3* zaznamenal pokles, protože jej zvolil již pouze jeden respondent. *Bod 4* a *bod 5* zůstaly nezměněny, žádný respondent je po kurzu neoznačil. Naopak, *bod 6* získal dvě hlasy, což naznačuje pozitivní vnímání. Nejvíce respondentů si však po kurzu zvolilo *bod 7* a *bod 8*, kdy oba body byly označeny čtyřmi respondenty. *Bod 9* si po kurzu vybrali tři respondenti (18,8 %), a to představuje mírný nárůst povědomí o kvalitním spánku. Porovnání před a po kurzu ukazuje, že respondenti po kurzu vnímali kvalitní spánek v pozitivnějším světle. Zatímco před kurzem byl *bod 7* (25 %) nejvíce zvoleným, po kurzu se toto hodnocení ještě více upevnilo, když *bod 7* a *8* získaly výraznou pozornost. Naopak *bod 3* a *bod 6* ukázaly pokles, což ukazuje na posun v pohledu na různé aspekty kvalitního spánku.

Tabulka 49*Kvalitní spánek*

Kvalitní spánek	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	1	6,3 %	–	–
2	2	12,5 %	2	12,5 %
3	3	18,8 %	1	6,3 %
4	1	6,3 %	–	–
5	–	–	–	–
6	1	6,3 %	2	12,5 %
7	4	25 %	4	25 %
8	2	12,5 %	4	25 %
9	2	12,5 %	3	18,8 %
10 (Výborné)	–	–	–	–

Pravidelná relaxace

Téma pravidelné relaxace ukázalo, že před kurzem *bod 0 (Špatné)* označil pouze jeden respondent (6,3 %), což ukazuje na relativně malý počet lidí, kteří považovali relaxaci za nedostatečnou. O něco větší počet respondentů vybral *bod 1* a *bod 2*, každý s dvěma hlasy (12,5 %). *Bod 3* a *bod 4* byly opět vybrány jen jedním respondentem (6,3 %), stejně tak *bod 9* (6,3 %) a *bod 10 (Výborné)* (6,3 %). *Bod 5* získal dva hlasy (12,5 %), zatímco *bod 6* měl tři hlasy (18,8 %). *Bod 8* také zaznamenal dva hlasy (12,5 %). Po kurzu došlo k některým změnám, které ukazují, jak se vnímání relaxace vyvinulo. *Bod 0 (Špatné)* zůstal na stejném počtu jako před kurzem – byl vybrán pouze jedním respondentem (6,3 %). *Bod 3* a *bod 9* zůstaly na jednom respondentovi (6,3 %), a to svědčí o stabilitě v hodnocení těchto bodů. Na druhé straně *bod 4* (12,5 %) byl vybrán dvěma respondenty stejně jako *bod 6* (18,8 %), který si uchoval tři hlasy. *Bod 7* (25 %) zaznamenal nárůst, když byl označen čtyřmi

respondenty (25 %), stejně jako *bod 8*, což naznačuje rostoucí důraz na relaxaci jako pravidelnou součást života. Porovnání ukazuje, že po kurzu respondenti vnímali vlastní relaxaci pozitivněji. Zatímco před kurzem byla situace více rozptýlená mezi několika body, po kurzu došlo k soustředění preferencí na *bod 7* a *bod 8*, a to může znamenat, že po kurzu bylo vnímání relaxace více homogenní, s důrazem na pravidelnou a kvalitní relaxaci. Zároveň *bod 0* (*Špatné*) zůstal na minimální hodnotě

Tabulka 50

Pravidelná relaxace

Pravidelná relaxace	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	1	6,3 %	1	6,3 %
1	2	12,5 %	—	—
2	2	12,5 %	—	—
3	1	6,3 %	1	6,3 %
4	1	6,3 %	2	12,5 %
5	2	12,5 %	—	—
6	3	18,8 %	3	18,8 %
7	—	—	4	25 %
8	2	12,5 %	4	25 %
9	1	6,3 %	1	6,3 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	—	—

Správné dýchání

Před kurzem byly hodnoty rozloženy následovně: *bod 2* , *bod 3*, *bod 4*, *bod 6*, *bod 7* a *bod 10* (*Výborné*) byly všechny označeny jedním respondentem (6,3 %). *Bod 8* byl vybrán dvěma respondenty (12,5 %), *bod 9* třemi respondenty (18,8 %) a *bod 5* pěti respondenty (31,3 %), což naznačuje, že většina respondentů hodnotila své dýchání spíše průměrně až slabě. Po

kurzu došlo k několika změnám: *Bod 5* klesl na tři respondenty (18,8 %), zatímco *bod 6* vzrostl na čtyři respondenty (25 %). *Bod 7* se snížil na dva respondenty (12,5 %), ale *bod 8* a *bod 9* zůstaly stabilní, s třemi respondenty (18,8 %). *Bod 10 (Výborné)* zůstal na jednom respondentovi (6,3 %), a to ukazuje na stabilní hodnocení tohoto aspektu. Porovnání před kurzem a po kurzu ukazuje, že po kurzu respondenti vnímali své správné dýchání o něco pozitivněji, s větším počtem odpovědí v středních a vyšších bodech, jako je *bod 6* a *bod 5*. Naopak, *bod 7* klesl a *bod 10* zůstal stabilní, což ukazuje, že na konci kurzu došlo k určitému zlepšení v hodnocení, ale ne všichni respondenti vnímali své dýchání jako výborné.

Tabulka 51

Správné dýchání

Správné dýchání	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	1	6,3 %	–	–
3	1	6,3 %	–	–
4	1	6,3 %	–	–
5	5	31,3 %	3	18,8 %
6	1	6,3 %	4	25 %
7	1	6,3 %	2	12,5 %
8	2	12,5 %	3	18,8 %
9	3	18,8 %	3	18,8 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	1	6,3 %

Vyhýbání se rizikovému chování

Před kurzem bylo zjištěno, že *bod 3* označil pouze jeden respondent (6,3 %). Naopak *bod 7* vyplnilo čtyři respondenti (25 %). Tři respondenti (18,8 %) označili *bod 8* (18,8 %), a pět respondentů (31,3 %) uvedlo *bod 9* (31,3 %). Tři respondenti (18,8 %) označili *bod 10*

(*Výborné*), což ukazuje na relativně dobrý přístup k hodnocení vyhýbání se rizikovému chování u menší části respondentů. Po absolvování kurzu došlo k některým změnám v postojích účastníků. U *bod 4* (6,3 %) a *bod 5* (6,3 %) byla změna minimální, protože každý z těchto bodů označil pouze jeden respondent (6,3 %). Podobně u *bod 6* (6,3 %) a *bod 7* (6,3 %) byl zjištěn podobný trend, kdy každý z těchto bodů uvedl jeden respondent (6,3 %). *Bod 8* (18,8 %) a *bod 9* (31,3 %) zůstaly ve své hodnotě po kurzu nezměněné, a to znamená, že povědomí o rizikovém chování u respondentů zůstalo na stejné úrovni. Největší změna nastala u *bod 10* (*Výborné*), kde po kurzu uvedlo šest respondentů (37,5 %), což je výrazný nárůst oproti předchozím třem respondentům (18,8 %), kteří tento bod označili před kurzem. Porovnáním obou období lze vidět, že respondenti hodnotili lépe vyhýbání se rizikovému chování. Nejvýznamnější změna byla zaznamenána u *bod 10* (*Výborné*), kde došlo k nárůstu účastníků s pozitivním přístupem k této problematice. Naopak v jiných oblastech, jako jsou *bod 4*, *bod 5*, *bod 6* a *bod 7*, zůstaly změny spíše nevýrazné.

Tabulka 52

Vyhýbání se rizikovému chování

Vyhýbání se rizikovému chování	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	1	6,3 %	–	–
4	–	–	1	6,3 %
5	–	–	1	6,3 %
6	–	–	1	6,3 %
7	4	25 %	1	6,3 %
8	3	18,8 %	3	18,8 %
9	5	31,3 %	3	18,8 %
10 (Výborné)	3	18,8 %	6	37,5 %

VO6: Jak se po kurzu změnilo prožívání fyzického zdraví studentů?

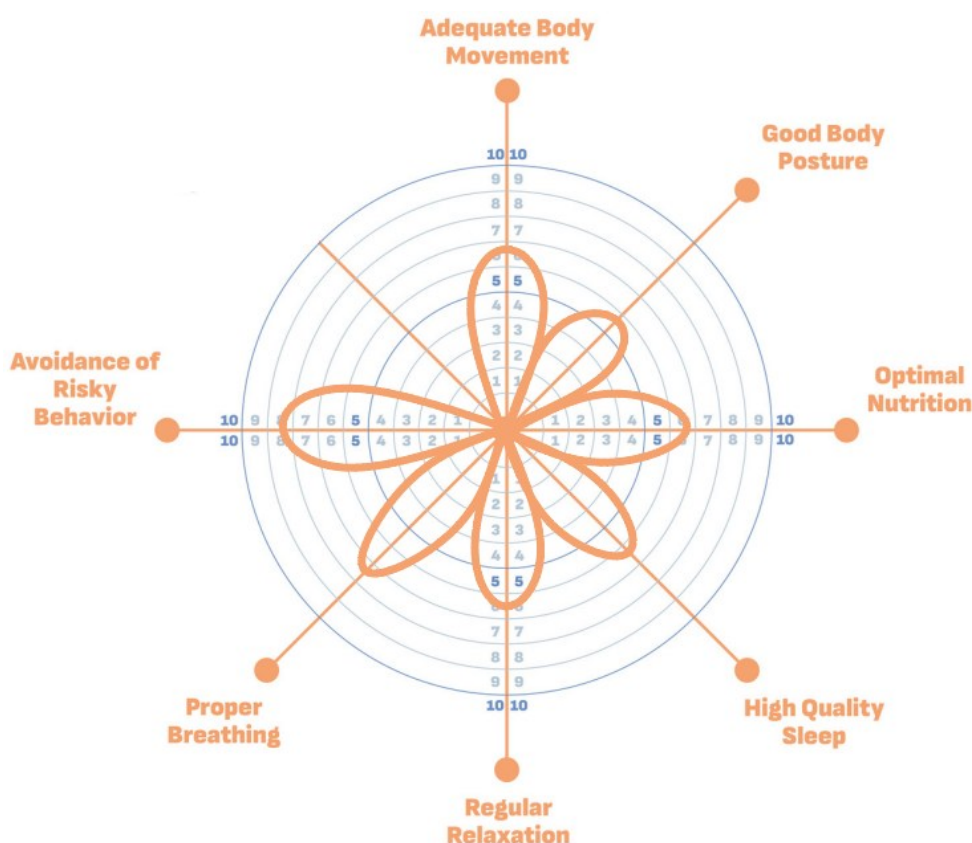
Hodnocení adekvátní pohybové aktivity před kurzem bylo velmi rozmanité, přičemž hodnoty se rozprostíraly na celé škále. *Bod 0 (Špatné)* si vybral jeden respondent (6,3 %), stejně jako *bod 1*, *bod 2*, *bod 8*, *bod 9* a *bod 10 (Výborné)*. Po kurzu se většina odpovědí soustředila na střední a vyšší hodnoty. *Bod 8* zvolila čtvrtina respondentů (25 %), což je výrazný nárůst oproti jednomu respondentovi (6,3 %) před kurzem. Nižší hodnoty jako *bod 1* a *bod 2* zcela vymizely, a to naznačuje zlepšení vnímání pohybové aktivity. V rámci hodnocení správného držení těla označil *bod 0 (Špatné)*, *bod 2*, *bod 4*, *bod 5*, *bod 7* a *bod 10 (Výborné)* vždy jeden respondent (6,3 %). Po kurzu došlo k posunu směrem k středním a vyšším hodnotám. Nejčastější volbou se stal *bod 8*, který po kurzu zvolili čtyři respondenti (25 %), oproti třem respondentům (18,8 %) před kurzem. Nižší hodnoty, jako *bod 0 (Špatné)* a *bod 2*, byly po kurzu označeny pouze jedním respondentem (6,3 %), což ukazuje na pozitivní změnu v hodnocení správného držení těla. Otázky na správnou výživu ukázaly, že před kurzem byly hodnoty velmi rozmanité, přičemž *bod 1*, *bod 2*, *bod 4*, *bod 5* a *bod 8* byly označeny vždy jedním respondentem (6,3 %). Po kurzu došlo k výraznému posunu směrem k středním a vyšším hodnotám. *Bod 5* zaznamenal vyšší četnost, kdy jej po kurzu zvolili čtyři respondenti (25 %), a to představuje výrazné zlepšení v hodnocení správné výživy. *Bod 9* vzrostl z tří respondentů (18,8 %) na čtyři respondenty (25 %), což naznačuje lepší porozumění této oblasti po kurzu. Téma kvalitního spánku ukázalo, že před kurzem nebyl hodnocen *bod 0 (Špatné)* žádným respondentem, ale *bod 7* byl označen nejčastěji, celkem čtvrtinou. Po kurzu se hodnocení zlepšilo, kdy *bod 7* a *bod 8* byly označeny čtyřmi respondenty (25 %), a to značí, že respondenti po kurzu vnímali spánek pozitivněji. Kromě toho *bod 9*, který si po kurzu vybrali tři respondenti (18,8 %), ukazuje na nárůst povědomí o kvalitním spánku. Hodnocení pravidelné relaxaci ukázal, že před kurzem byl *bod 0 (Špatné)* zvolen pouze jedním respondentem (6,3 %). Po kurzu se však hodnocení změnilo, přičemž *bod 7* a *bod 8* byly označeny čtyřmi respondenty (25 %), což ukazuje na rostoucí důraz na pravidelnou a kvalitní relaxaci. Naopak *bod 0 (Špatné)* zůstal na minimální hodnotě a po kurzu bylo hodnocení více homogenní a pozitivní. Odpovědi k otázce na správné dýchání ukázaly, že před kurzem většina respondentů hodnotila své dýchání spíše průměrně až slabě. *Bod 5* byl zvolen pěti respondenty (31,3 %), a to naznačuje průměrné hodnocení. Po kurzu došlo k pozitivní změně, kdy *bod 6*, který po kurzu zvolili čtyři respondenti (25

%), zaznamenal nárůst. Naopak *bod 7* klesl a *bod 10 (Výborné)* zůstal nezměněný. Vyhýbání se rizikovému chování ukázalo, že před kurzem byla odpověď rozptýlená, přičemž *bod 9* a *bod 8* byly časté volby. Po kurzu došlo k významnému nárůstu v hodnocení *bodu 10 (Výborné)*, který zvolilo šest respondentů (37,5 %), což naznačuje zlepšení v přístupu k vyhýbání se rizikovému chování. Naopak jiné hodnoty, jako *bod 4*, *bod 5* a *bod 7*, zaznamenaly minimální změny.

Průměrné výsledky v jednotlivých tématech fyzického zdraví po kurzu jsou: Adekvátní pohybová aktivita – 6,8 b.; Správné držení těla – 5,9 b.; Správná výživa – 6,7 b.; Kvalitní spánek – 6,6 b.; Pravidelná relaxace – 6,1 b.; Správné dýchání – 7,1 b.; Vyhýbání se rizikovému chování – 8,3 b. Následující obrázek znázorňuje výsledky hodnocení fyzického zdraví vysokoškolských studentů po kurzu.

Obrázek 20

Fyzické zdraví vysokoškolských studentů



(Upraveno z: Kočí, 2023b, s. 41)

5.3.7 Nastavení mysli

Další zkoumanou oblastí well-beingu bylo nastavení mysli, které čítalo 5 otázek. Otázky se zaměřovaly především na hodnocení vlastního vnímání naděje, sebedůvěry, psychické odolnosti, optimismu, orientace na budoucnost a růstové nastavení mysli.

Pocit naděje

Před kurzem byla hodnocení účastníků rozložena převážně na nižších bodech. *Bod 1* ohodnotil jeden respondent (6,3 %), stejně jako *bod 2* (6,3 %) a *bod 5* (6,3 %). Dva respondenti (12,5 %) zvolili *bod 6* a další dva respondenti (12,5 %) hodnotili *bod 9*. Vyšší body (*bod 7*, *bod 8* a *bod 10 (Výborné)*) nebyly před kurzem vůbec zastoupeny. Po kurzu došlo k výraznému posunu v hodnocení. *Bod 5* a *bod 6* zůstaly hodnoceny po jednom respondentovi (6,3 %), přičemž *bod 10 (Výborné)* si udržel svoji přítomnost. Naopak vyšší hodnoty, jako *bod 7* a *bod 9*, zaznamenaly značný nárůst – každý získal čtyři respondenty (25 %). Nejvýraznější nárůst byl zaznamenán u *bodu 8*, který ohodnotilo šest respondentů (37,5 %). Při porovnání lze konstatovat, že po kurzu došlo k eliminaci nejnižších hodnocení (*bod 1* a *bod 2* úplně vymizely). Střední hodnoty (*bod 5* a *bod 6*) zůstaly na stejné úrovni, ale vyšší hodnoty (*bod 7*, *bod 8* a *bod 9*) významně vzrostly. Objevila se také stabilita na *bodu 10 (Výborné)*.

Tabulka 53*Pocit naděje*

Pocit naděje	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	1	6,3 %	–	–
2	1	6,3 %	–	–
3	–	–	–	–
4	–	–	–	–
5	1	6,3 %	1	6,3 %
6	2	12,5 %	1	6,3 %
7	3	18,8 %	4	25 %
8	6	37,5 %	6	37,5 %
9	2	12,5 %	4	25 %
10 (Výborné)	–	–	1	6,3 %

Sebedůvěra

Před kurzem bylo hodnocení rozloženo takto: *bod 1* ohodnotil jeden respondent (6,3 %), stejně jako *bod 2* a *bod 4* (6,3 %). *Bod 5*, *bod 6*, *bod 7* a *bod 9* ohodnotili vždy dva respondenti (12,5 % každý). Nejvyšší zastoupení měl *bod 8*, který zvolilo pět respondentů (31,3 %). Po kurzu došlo k výraznému zlepšení v hodnocení sebedůvěry. Nejnížší body (*bod 1*, *bod 2* a *bod 4*), jenž před kurzem ohodnotil vždy jeden respondent (6,3 %), zmizely. U středních hodnot nastaly změny – *bod 5*, před kurzem zvolen dvěma respondenty (12,5 %), po kurzu nebyl hodnocen vůbec. Naopak *bod 6*, který měl před kurzem také dva respondenty (12,5 %), vzrostl na čtvrtinu respondentů (25 %). V oblasti vyšších hodnocení došlo k posunům. *Bod 7* před kurzem ohodnotili dva respondenti (12,5 %), byl po kurzu zvolen pouze jedním (6,3 %). Na druhou stranu *bod 8*, který před kurzem zvolilo pět respondentů

(31,3 %), se po kurzu stal nejčastěji udělovaným hodnocením, když ho zvolila polovina (50 %). Podobně *bod 9* se zlepšil z původních dvou (12,5 %) na tři respondenty (18,8 %).

Tabulka 54

Sebedůvěra

Sebedůvěra	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	1	6,3 %	–	–
2	1	6,3 %	–	–
3	–	–	–	–
4	1	6,3 %	–	–
5	2	12,5 %	–	–
6	2	12,5 %	4	25 %
7	2	12,5 %	1	6,3 %
8	5	31,3 %	8	50 %
9	2	12,5 %	3	18,8 %
10 (Výborné)	–	–	–	–

Psychická odolnost

Před kurzem bylo hodnocení psychické odolnosti rozloženo následovně: *bod 1* ohodnotil jeden respondent (6,3 %). *Bod 4* označili dva respondenti (12,5 %). *Bod 5* zvolili tři respondenti (18,8 %). Největší zastoupení měly *bod 6* a *bod 7*, které ohodnotili vždy čtyři respondenti (25 %). Vyšší hodnoty *bod 8* a *bod 9* ohodnotil vždy jeden respondent (6,3 %). Po kurzu se hodnocení změnilo takto: *Bod 1* zůstal na jednom respondentovi (6,3 %). *Bod 6* opět ohodnotili čtyři respondenti (25 %). U *bodu 7* došlo k nárůstu na pět respondentů (31,3 %), stejně jako u *bodu 8* (31,3 %). *Bod 9* byl po kurzu ohodnocen jedním respondentem (6,3 %). Po kurzu nejnižší hodnota, *bod 1*, zůstala na stejné úrovni – ohodnotil ji jeden respondent (6,3 %). *Bod 4*, který před kurzem zvolili dva respondenti (12,5 %), po kurzu zcela vymizel.

Bod 5, ohodnocený třemi respondenty (18,8 %) před kurzem, také po kurzu zmizel. Hodnoty ve středním pásmu, jako *bod 6*, zůstaly stabilní na čtyřech respondentech (25 %). Naopak *bod 7* zaznamenal významný nárůst z čtyř respondentů (25 %) na pět respondentů (31,3 %), a obdobný nárůst nastal i u *bodu 8*, který z jednoho respondenta (6,3 %) vzrostl na pět respondentů (31,3 %). U *bodu 9* nedošlo k výrazné změně – zůstal na jednom respondentovi (6,3 %).

Tabulka 55

Psychická odolnost

Psychická odolnost	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	1	6,3 %	1	6,3 %
2	–	–	–	–
3	–	–	–	–
4	2	12,5 %	–	–
5	3	18,8 %	–	–
6	4	25 %	4	25 %
7	4	25 %	5	31,3 %
8	1	6,3 %	5	31,3 %
9	1	6,3 %	1	6,3 %
10 (Výborné)	–	–	–	–

Optimismus

Před kurzem studenti hodnotili svůj optimismus následovně tak, že *bod 1* zvolil jeden respondent (6,3 %), stejně *bod 3* (6,3 %), *bod 4* (6,3 %) a *bod 5* (6,3 %). Nejvíce měl *bod 6*, který zvolili čtyři respondenti (25 %), a *bod 7*, hodnocený třemi respondenty (18,8 %). *Bod 8* a *bod 9*, označili vždy dva respondenti (12,5 %). Nejvyšší hodnocení, *bod 10 (Výborné)*,

získal jeden respondent (6,3 %). Po kurzu došlo k následujícím změnám: *bod 1* opět označil jeden respondent (6,3 %). U *bodu 6* nastal pokles na dva respondenty (12,5 %), *bod 7* zaznamenal nárůst na čtyři respondenty (25 %). Významný posun nastal u *bodu 8*, který z předchozích dvou respondentů (12,5 %) vzrostl na pět respondentů (31,3 %). *Bod 9* zůstal na třech respondentech (18,8 %). *Bod 10 (Výborné)* si udržel své jedno zastoupení (6,3 %). Při porovnání hodnocení před a po kurzu lze sledovat pozitivní posun, kdy nejnižší hodnocení, *bod 1*, zůstalo na stejné úrovni – jeden respondent (6,3 %). *Bod 3, bod 4 a bod 5*, jenž před kurzem zvolil vždy jeden respondent (6,3 %), po kurzu zcela vymizely, což značí eliminaci některých nižších hodnocení. U *bodu 6*, jenž před kurzem označili čtyři respondenti (25 %), po kurzu označili dva (12,5 %). Naopak u *bodu 7* byl zaznamenán nárůst z tří respondentů (18,8 %) na čtyři (25 %). Nejvýraznější změna nastala u *bodu 8*, který vzrostl z dvou respondentů (12,5 %) na pět (31,3 %). Vyšší hodnoty, jako *bod 9*, zůstaly stabilní – tři respondenti (18,8 %). *Bod 10 (Výborné)* si udržel své jedno zastoupení (6,3 %).

Tabulka 56

Optimismus

Optimismus	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	1	6,3 %	1	6,3 %
2	–	–	–	–
3	1	6,3 %	–	–
4	1	6,3 %	–	–
5	1	6,3 %	–	–
6	4	25 %	2	12,5 %
7	3	18,8 %	4	25 %
8	2	12,5 %	5	31,3 %
9	2	12,5 %	3	18,8 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	1	6,3 %

Orientace na budoucnost

V rámci hodnocení své orientace na budoucnost volili respondenti následovně: *bod 5* ohodnotil jeden respondent (6,3 %), zatímco *bod 6* získal dva hlasy (12,5 %). Nejčastěji byl zvolen *bod 7*, který označilo šest respondentů (37,5 %). *Bod 8* i *bod 9* ohodnotili shodně dva respondenti (12,5 %) a čtyři respondenti (25 %). Nejvyšší hodnocení, *bod 10 (Výborné)*, obdržel jeden respondent (6,3 %). Po kurzu se výsledky změnily. *Bod 6* zvolil pouze jeden respondent (6,3 %), zatímco *bod 7* zaznamenal pokles na čtyři respondenty (25 %). Výrazný nárůst byl u *bodu 8*, který dosáhl na polovinu respondentů (50 %), a *bod 9* poklesl na dva respondenty (12,5 %). *Bod 10 (Výborné)* zůstal konzistentně ohodnocen jedním respondentem (6,3 %). Z porovnání dat je zřejmé, že po kurzu se hodnocení studentů výrazně posunulo, a to tak, že nejnižší hodnocení, jako *bod 5*, po kurzu zcela vymizelo, a *bod 6* poklesl na polovinu původního počtu respondentů. Nejvýraznější změnou je nárůst *bodu 8*, který před kurzem označili dva respondenti, ale po kurzu se stal nejčastější volbou s polovinou hlasů. Naopak *bod 7* ztratil na četnosti, když klesl z šesti na čtyři respondenty. Vyšší hodnocení, jako *bod 9*, mírně oslabilo, zatímco *bod 10 (Výborné)* si udrželo stejné zastoupení.

Tabulka 57

Orientace na budoucnost

Orientace na budoucnost	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	—	—	—	—
1	—	—	—	—
2	—	—	—	—
3	—	—	—	—
4	—	—	—	—
5	1	6,3 %	—	—
6	2	12,5 %	1	6,3 %
7	6	37,5 %	4	25 %
8	2	12,5 %	8	50 %
9	4	25 %	2	12,5 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	1	6,3 %

Růstové nastavení mysli

Před kurzem studenti hodnotili své růstové nastavení mysli takto: *bod 1* označil jeden respondent (6,3 %), stejně tak *bod 3* (6,3 %), *bod 8* (6,3 %) a *bod 9* (6,3 %). *Bod 2*, *bod 6* a *bod 10 (Výborné)* obdržely vždy dva hlasy (12,5 %). Nejčastěji byl zvolen *bod 7*, který ohodnotilo pět respondentů (31,3 %). Po kurzu, *bod 6* a *bod 9* získaly shodně tři respondenty (18,8 %). *Bod 7* a *bod 8* si připsaly čtyři respondenty (25 %), zatímco *bod 10 (Výborné)* zůstalo na dvou hlasech (12,5 %). Nejnižší hodnocení, jako *bod 1*, úplně zmizelo, a rovněž *bod 3* již nebylo po kurzu zvoleno. Podobně i *bod 2*, který před kurzem ohodnotili dva respondenti (12,5 %), se po kurzu neobjevil. Střední hodnocení, jako *bod 6*, zaznamenalo nárůst z dvou respondentů (12,5 %) na tři (18,8 %). Významné posuny nastaly u *bodu 7* a *bodu 8*. *Bod 7* poklesl z pěti respondentů (31,3 %) na čtyři (25 %), zatímco *bod 8* vzrostl z

jednoho respondenta (6,3 %) na čtyři (25 %). Vyšší hodnoty, jako *bod 9*, také narostly – z jednoho respondenta (6,3 %) na tři (18,8 %). Nejvyšší hodnocení, *bod 10 (Výborné)*, si udrželo stabilní úroveň dvou respondentů (12,5 %).

Tabulka 58

Růstové nastavení mysli

Růstové nastavení mysli	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	1	6,3 %	–	–
2	2	12,5 %	–	–
3	1	6,3 %	–	–
4	–	–	–	–
5	1	6,3 %	–	–
6	2	12,5 %	3	18,8 %
7	5	31,3 %	4	25 %
8	1	6,3 %	4	25 %
9	1	6,3 %	3	18,8 %
10 (Výborné)	2	12,5 %	2	12,5 %

VO7: Jakým způsobem se změnilo nastavení mysli studentů po absolvování kurzu zaměřeného na well-being?

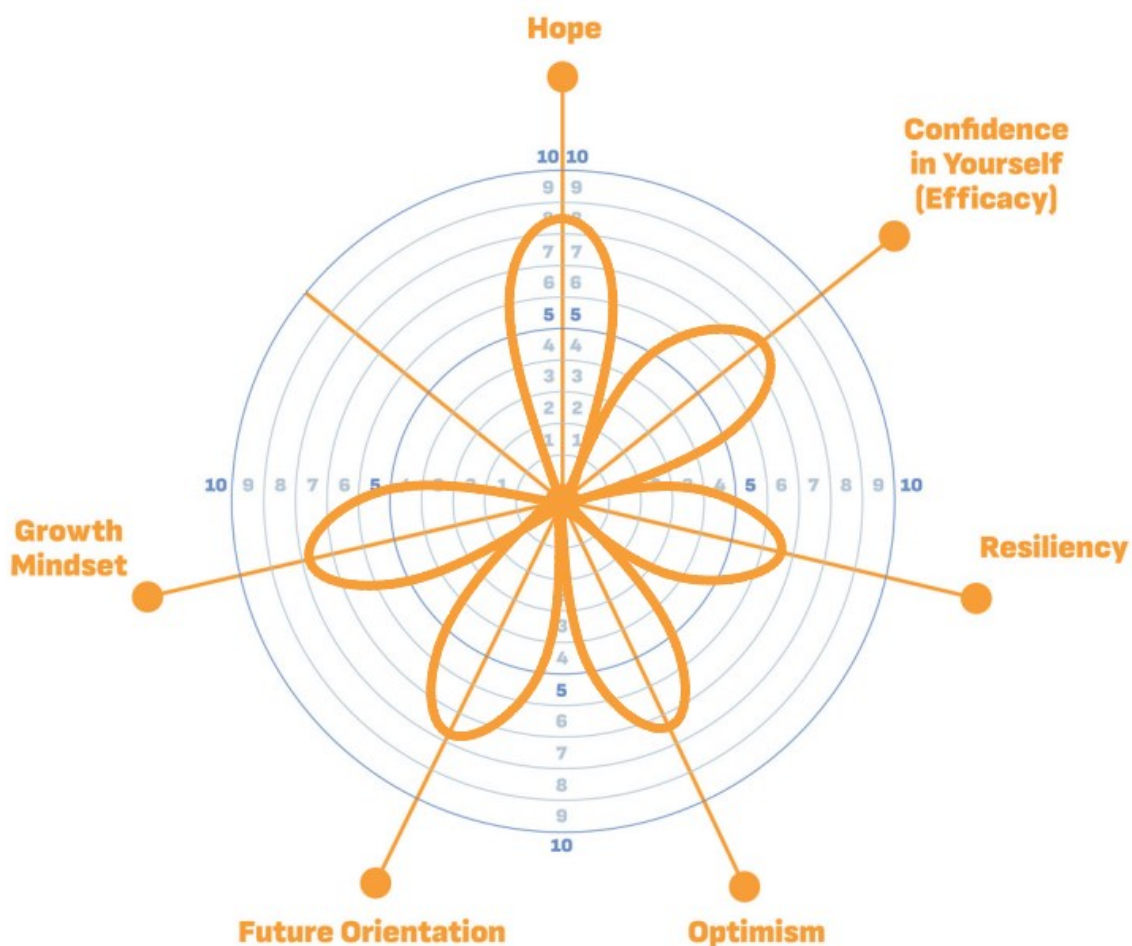
V oblasti pocitu naděje byl před kurzem dominantní výskyt nižších hodnocení, například *bod 1* a *bod 2*, které označil vždy jeden respondent (6,3 %). Vyšší hodnocení, jako *bod 7*, *bod 8* a *bod 10 (Výborné)*, nebyla zastoupena. Po kurzu však došlo k posunu směrem k vyšším hodnotám. *Bod 8* zaznamenal největší nárůst na šest respondentů (37,5 %), a vyšší hodnoty jako *bod 7* a *bod 9* byly označeny čtyřmi respondenty (25 %). Nižší hodnocení, jako *bod 1* a *bod 2*, zmizela. Sebedůvěra se po kurzu také výrazně zlepšila. Nejnížší hodnocení,

jako *bod 1*, *bod 2* a *bod 4*, před kurzem zastoupené jedním respondentem (6,3 %), po kurzu úplně vymizely. Nejčastější volbou po kurzu se stal *bod 8*, který označila polovina respondentů (50 %). Výrazný nárůst zaznamenal také *bod 9*, jenž vzrostl ze dvou respondentů (12,5 %) na tři (18,8 %). Hodnocení psychické odolnosti ukazuje, že i zde nastal pozitivní posun. *Bod 7* a *bod 8* vzrostly na pět respondentů (31,3 %), zatímco nižší hodnocení, jako *bod 4* a *bod 5*, po kurzu zcela zmizela. Nejnižší hodnota, *bod 1*, však zůstala stabilní, což naznačuje individuální rozdíly mezi respondenty. Optimismus studentů zaznamenal posuny k vyšším hodnotám. Před kurzem byla většina hodnocení soustředěna kolem *bodu 6* (čtyři respondenti, 25 %), ale po kurzu se přesunula na *bod 8* (pět respondentů, 31,3 %). Nižší hodnoty, jako *bod 3* a *bod 4*, zcela vymizely, zatímco *bod 10 (Výborné)* zůstal stabilní s jedním respondentem (6,3 %). Orientace na budoucnost po kurzu ukázala výrazný nárůst *bodu 8*, který označila polovina respondentů (50 %), a pokles u *bodu 7*, jenž z šesti respondentů (37,5 %) klesl na čtyři (25 %). Nižší hodnoty, jako *bod 5*, po kurzu zcela zmizely. Poslední sledovanou oblastí bylo růstové nastavení mysli. Před kurzem byl nejčastější *bod 7* (pět respondentů, 31,3 %), ale po kurzu se hodnocení rozložila rovnoměrněji na vyšší hodnoty, například *bod 8* a *bod 9*, které získaly shodně čtyři (25 %) a tři respondenty (18,8 %). Nižší hodnocení, jako *bod 1* a *bod 3*, úplně zmizela. Celkově se u studentů po kurzu projevil pozitivní posun ve všech oblastech hodnocení nastavení mysli, přičemž došlo ke snížení nízkých hodnocení a zvýšení podílu vyšších bodových hodnot.

Průměrné výsledky v jednotlivých tématech nastavení mysli po kurzu jsou: Pocit naděje – 8,3 b.; Sebedůvěra – 7,6 b.; Psychická odolnost – 6,8 b.; Optimismus – 7,4 b.; Orientace na budoucnost – 7,9 b.; Růstové nastavení mysli – 7,8 b. Obrázek níže znázorňuje body pro grafickou přehlednost.

Obrázek 21

Nastavení mysli vysokoškolských studentů



(Upraveno z: Kočí, 2023b, s. 46)

5.3.8 Prostředí

Další oblastí je životní prostředí, či prostředí obecně. Okruh zahrnuje 7 otázek, které se soustředí, podobně jako u předchozí oblasti, na rodinu, práci, školu, ale i online svět a přírodu.

Výborné domácí prostředí a prostředí pro život

Před kurzem studenti hodnotili kvalitu svého domácího prostředí a prostředí pro život následujícím způsobem. *Bod 4* uvedl jeden respondent (6,3 %), stejně tak *bod 5* a *bod 6*. *Bod 7* ohodnotili tři respondenti (18,8 %), což odpovídá téměř pětině všech dotázaných. Stejný počet respondentů, tedy tři (18,8 %), vybral *bod 9*. Největší počet odpovědí směřoval

k *bodu 8*, který uvedlo sedm respondentů (43,8 %). Po kurzu došlo ke změnám v hodnocení. *Bod 6* hodnotili dva respondenti (12,5 %), stejně tak *bod 7*. *Bod 10 (Výborné)* obdržel rovněž dva respondenti (12,5 %). Významný počet odpovědí byl zaznamenán u *bodu 8*, který označilo šest respondentů (37,5 %). Největší zlepšení lze pozorovat u *bodu 9*, který zvolili čtyři respondenti (25 %), a to představuje čtvrtinu všech dotázaných. Srovnáním výsledků před a po kurzu je patrné, že studenti celkově hodnotili své prostředí pozitivněji. Zatímco před kurzem dominoval *bod 8* se sedmi respondenty (43,8 %), po kurzu zůstal tento bod stále vysoko hodnocen, ale byl doplněn čtyřmi odpověďmi na *bod 9* a dokonce dvěma na *bod 10 (Výborné)*. Výrazně ubylo odpovědí ve střední části spektra (*bod 4–6*), což naznačuje posun směrem k vyššímu hodnocení.

Tabulka 59

Výborné domácí prostředí a prostředí pro život

Výborné domácí prostředí a prostředí pro život	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	—	—	—	—
1	—	—	—	—
2	—	—	—	—
3	—	—	—	—
4	1	6,3 %	—	—
5	1	6,3 %	—	—
6	1	6,3 %	2	12,5 %
7	3	18,8 %	2	12,5 %
8	7	43,8 %	6	37,5 %
9	3	18,8 %	4	25 %
10 (Výborné)	—	—	2	12,5 %

Výborné rodinné prostředí

Před kurzem hodnotili respondenti úroveň svého rodinného prostředí následovně. *Bod 2* uvedli dva respondenti (12,5 %). *Bod 4* zvolil jeden respondent (6,3 %). *Bod 7* označilo pět respondentů (31,3 %), což představovalo největší skupinu odpovědí. Dále byl *bod 8* vybrán jedním respondentem (6,3 %), zatímco *bod 9* hodnotili tři respondenti (18,8 %). Nejpozitivnější hodnocení, *bod 10 (Výborné)*, uvedli čtyři respondenti (25 %). Po kurzu došlo k několika změnám v hodnocení. *Bod 2* zůstal u jednoho respondenta (6,3 %), stejně jako *bod 6*. *Bod 7* uvedli dva respondenti (12,5 %). Odpovědi na *bod 8* přibýlo, když jej zvolili tři respondenti (18,8 %). Největší počet odpovědí se soustředil na *bod 9*, který označilo pět respondentů (31,3 %). *Bod 10 (Výborné)* opět získal čtyři odpovědi (25 %), což ukazuje na stabilní skupinu spokojených respondentů. Před kurzem se odpovědi více rozptylovaly napříč spektrum hodnocení, přičemž dominoval *bod 7*. Po kurzu došlo k přesunu směrem k vyššímu hodnocení – výrazně narostl počet respondentů u *bodu 9* (z tří na pět, tedy z 18,8 % na 31,3 %) a *bodu 8* (z jednoho na tři, tedy z 6,3 % na 18,8 %). *Bod 10 (Výborné)* si udržel vysokou stabilitu s čtvrtinou odpovědí (25 %) v obou případech.

Tabulka 60*Výborné rodinné prostředí*

Výborné rodinné prostředí	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	2	12,5 %	1	6,3 %
3	–	–	–	–
4	1	6,3 %	–	–
5	–	–	–	–
6	–	–	1	6,3 %
7	5	31,3 %	2	12,5 %
8	1	6,3 %	3	18,8 %
9	3	18,8 %	5	31,3 %
10 (Výborné)	4	25 %	4	25 %

Výborné školní prostředí

Před kurzem hodnotili studenti své školní prostředí tak, že *bod 5* uvedli tři respondenti (18,8 %), což bylo shodné s *bodem 8*. *Bod 9* a *bod 10 (Výborné)* shodně zvolil vždy jeden respondent (6,3 %). *Bod 6* označila čtvrtina respondentů (25 %), stejně jako *bod 7*. Po kurzu došlo k významným změnám v hodnocení. *Bod 3* zvolil jeden respondent (6,3 %), stejně jako *bod 5* a *bod 10 (Výborné)*. *Bod 6* a *bod 9* hodnotili vždy dva respondenti (12,5 %). *Bod 7* si vybrali čtyři respondenti (25 %), zatímco *bod 8* označilo pět respondentů (31,3 %), což byl po kurzu nejčastěji uvedený bod. Před kurzem dominovaly střední hodnoty, zejména *bod 5* a *bod 8*, které uvedli shodně tři respondenti (18,8 %). Po kurzu však došlo k přesunu směrem k vyššímu hodnocení, přičemž nejčastější odpovědí se stal *bod 8* s pěti respondenty (31,3 %). Výrazně narostl podíl u *bodu 7* a *bodu 9*. Naopak, *bod 10 (Výborné)* zaznamenal

pokles z jednoho respondenta (6,3 %) na stejný počet po kurzu, a to může naznačovat určité stagnace na nejvyšším hodnocení. Pozitivní posun je ale patrný ve snížení výskytu nižších hodnocení.

Tabulka 61

Výborné školní prostředí

Výborné školní prostředí	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	–	–	1	6,3 %
4	–	–	–	–
5	3	18,8 %	1	6,3 %
6	4	25 %	2	12,5 %
7	4	25 %	4	25 %
8	3	18, %	5	31,3 %
9	1	6,3 %	2	12,5 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	1	6,3 %

Výborné pracovní prostředí

Před kurzem hodnotili studenti své pracovní prostředí takto. *Bod 3, bod 4 a bod 10 (Výborné)* uvedl vždy jeden respondent (6,3 %). *Bod 5 a bod 6* zvolili shodně dva respondenti (12,5 %). Nejvíce odpovědí se soustředilo na *bod 7, bod 8 a bod 9*, které označili vždy tři respondenti (18,8 %). Po kurzu došlo k těmto změnám. *Bod 4, bod 5, bod 6 a bod 10 (Výborné)* nadále označil vždy jeden respondent (6,3 %). *Bod 9* zůstal na třech respondentech (18,8 %). Odpovědi na *bod 8* vzrostly na čtyři respondenty (25 %), zatímco *bod 7* se stal nejčastěji uváděným, když jej označilo pět respondentů (31,3 %). Před kurzem

byly odpovědi rovnoměrněji rozloženy napříč hodnocením. Výrazné zastoupení měly střední a vyšší hodnoty, především *body* 7, 8 a 9, které zvolili shodně tři respondenti (18,8 %). Po kurzu se situace změnila. Největší posun nastal u *bodu* 7, jehož hodnocení vzrostlo z tří na pět respondentů (z 18,8 % na 31,3 %). Také *bod* 8 si polepšil na čtyři respondenty (25 %). Na druhou stranu *bod* 10 (*Výborné*) zůstal stabilní s jedním respondentem (6,3 %), stejně jako *bod* 9. V nižších částech spektra, například u *bodu* 3, došlo k poklesu, protože po kurzu jej nevybral žádný respondent.

Tabulka 62

Výborné pracovní prostředí

Výborné pracovní prostředí	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	—	—	—	—
1	—	—	—	—
2	—	—	—	—
3	1	6,3 %	—	—
4	1	6,3 %	1	6,3 %
5	2	12,5 %	1	6,3 %
6	2	12,5 %	1	6,3 %
7	3	18,8 %	5	31,3 %
8	3	18,8 %	4	25 %
9	3	18,8 %	3	18,8 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	1	6,3 %

Výborné komunitní a společenské prostředí

Před kurzem hodnotili studenti své komunitní a společenské prostředí následovně. *Bod* 4 zvolil jeden respondent (6,3 %), stejně tak *bod* 6. *Bod* 5 označili tři respondenti (18,8 %), což odpovídalo stejnému počtu odpovědí jako u *bodu* 7 a *bodu* 9. Největší počet odpovědí

směřoval k *bodu 8*, který vybralo pět respondentů (31,3 %). Po kurzu došlo k výrazným změnám v hodnocení. Nejčastěji byl volen *bod 8*, označen šesti respondenty (37,5 %). *Bod 9* zvolili čtyři respondenti (25 %), *bod 7* tři respondenti (18,8 %) a *bod 6* dva respondenti (12,5 %). Nejnižší počet odpovědí po kurzu směřoval k *bodu 5*, jenž označil jeden respondent (6,3 %). Před kurzem bylo hodnocení rovnoměrněji rozprostřeno, přičemž nejvíce odpovědí získal *bod 8*. Po kurzu byl *bod 8* nadále nejčastější volbou, přičemž počet odpovědí vzrostl na šest (37,5 %). Také *bod 9* si polepšil, když počet respondentů narostl ze tří (18,8 %) na čtyři (25 %). Naopak, u *bodu 5* a *bodu 7* došlo k poklesu počtu odpovědí. *Bod 5* klesl ze tří respondentů (18,8 %) na jednoho (6,3 %), zatímco *bod 7* si udržel tři respondenty (18,8 %).

Tabulka 63

Výborné komunitní a společenské prostředí

Výborné komunitní a společenské prostředí	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	–	–	–	–
4	1	6,3 %	–	–
5	3	18,8 %	1	6,3 %
6	1	6,3 %	2	12,5 %
7	3	18,8 %	3	18,8 %
8	5	31,3 %	6	37,5 %
9	3	18,8 %	4	25 %
10 (Výborné)	–	–	–	–

Výborné online prostředí

Bod 5 a bod 6 označili shodně tři respondenti (18,8 %). *Bod 8 a bod 9* zvolili vždy dva respondenti (12,5 %). Nejnižší počet odpovědí zaznamenal *bod 10 (Výborné)*, který uvedl jeden respondent (6,3 %). Nejčastější volbou byl *bod 7* s pěti respondenty (31,3 %), což představovalo téměř třetinu odpovědí. Po kurzu se výsledky změnily. Nejvíce odpovědí směřovalo k *bodu 8*, jenž vybralo pět respondentů (31,3 %). *Bod 7* zvolili čtyři respondenti (25 %), což znamená pokles oproti předchozím pěti respondentům. *Bod 9* si udržel tři respondenty (18,8 %), zatímco *bod 6* zvolili dva respondenti (12,5 %). Nejnižší počet odpovědí směřoval k *bodu 5 a bodu 10 (Výborné)*, které označil vždy jeden respondent (6,3 %). Před kurzem byl *bod 7* nejčastější volbou (31,3 %), zatímco po kurzu se nejvíce odpovědí přesunulo k *bodu 8* (31,3 %). To naznačuje posun v hodnocení směrem k vyšším hodnotám. Stabilitu si udržel *bod 9*, zatímco u *bodu 6 a bodu 5* došlo k poklesu odpovědí. Pozitivním trendem je zvýšený počet respondentů u *bodu 8* (z dvou na pět, tedy z 12,5 % na 31,3 %), což značí zlepšení vnímání prostředí. Naopak, *bod 10 (Výborné)* zůstal na jednom respondentovi (6,3 %), což poukazuje na potenciál pro další zlepšení. Výsledky tedy ukazují, že po kurzu došlo k posunu hodnocení směrem k vyšší spokojenosti, především u *bodu 8*.

Tabulka 64

Výborné online prostředí

Výborné online prostředí	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	–	–	–	–
4	–	–	–	–
5	3	18,8 %	1	6,3 %
6	3	18,8 %	2	12,5 %
7	5	31,3 %	4	25 %
8	2	12,5 %	5	31,3 %
9	2	12,5 %	3	18,8 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	1	6,3 %

Čas strávený venku, v přírodě

Před kurzem hodnotili studenti svůj čas trávený v přírodě následovně. *Bod 0 (Špatné)*, *bod 3* a *bod 5* označil vždy jeden respondent (6,3 %). *Bod 10 (Výborné)* zvolili dva respondenti (12,5 %). *Bod 9* vybrali tři respondenti (18,8 %). Nejčastější volbou byly *bod 4* a *7*, které označili shodně čtyři respondenti (25 %). Po kurzu došlo k těmto změnám, kdy *bod 0 (Špatné)* zůstal na jednom respondentovi (6,3 %), stejně jako *bod 6*. *Bod 8* a *7* zvolili shodně tři respondenti (18,8 %). Nejvíce odpovědí směřovalo k *bodům 9* a *10 (Výborné)*, jenž označili vždy čtyři respondenti (25 %). Před kurzem dominovaly střední hodnoty, zejména *bod 4* a *7* – získaly shodně čtvrtinu odpovědí (25 %). Nejnížší hodnocení, *bod 0 (Špatné)*, zůstalo stabilní s jedním respondentem (6,3 %) i po kurzu. Po kurzu se však výrazně zvýšil počet respondentů, kteří označili vyšší hodnocení. *Bod 9* si polepšil ze tří respondentů (18,8

%) na čtyři (25 %), stejně jako *bod 10 (Výborné)*, jenž vzrostl ze dvou respondentů (12,5 %) na čtyři (25 %). Zlepšení je patrné také u *bodu 8*, který po kurzu zvolili tři respondenti (18,8 %), zatímco před kurzem nebyl mezi odpověďmi zastoupen. Naopak došlo k poklesu u *bodu 4*, jenž před kurzem označili čtyři respondenti (25 %), ale po kurzu nebyl zmíněn.

Tabulka 65

Čas strávený venku, v přírodě

Čas strávený venku, v přírodě	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	1	6,3 %	1	6,3 %
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	1	6,3 %	–	–
4	4	25 %	–	–
5	1	6,3 %	1	6,3 %
6	–	–	–	–
7	4	25 %	3	18,8 %
8	–	–	3	18,8 %
9	3	18,8 %	4	25 %
10 (Výborné)	2	12,5 %	4	25 %

VO8: Jak se změnilo vnímání spokojenosti studentů s jejich okolním prostředím?

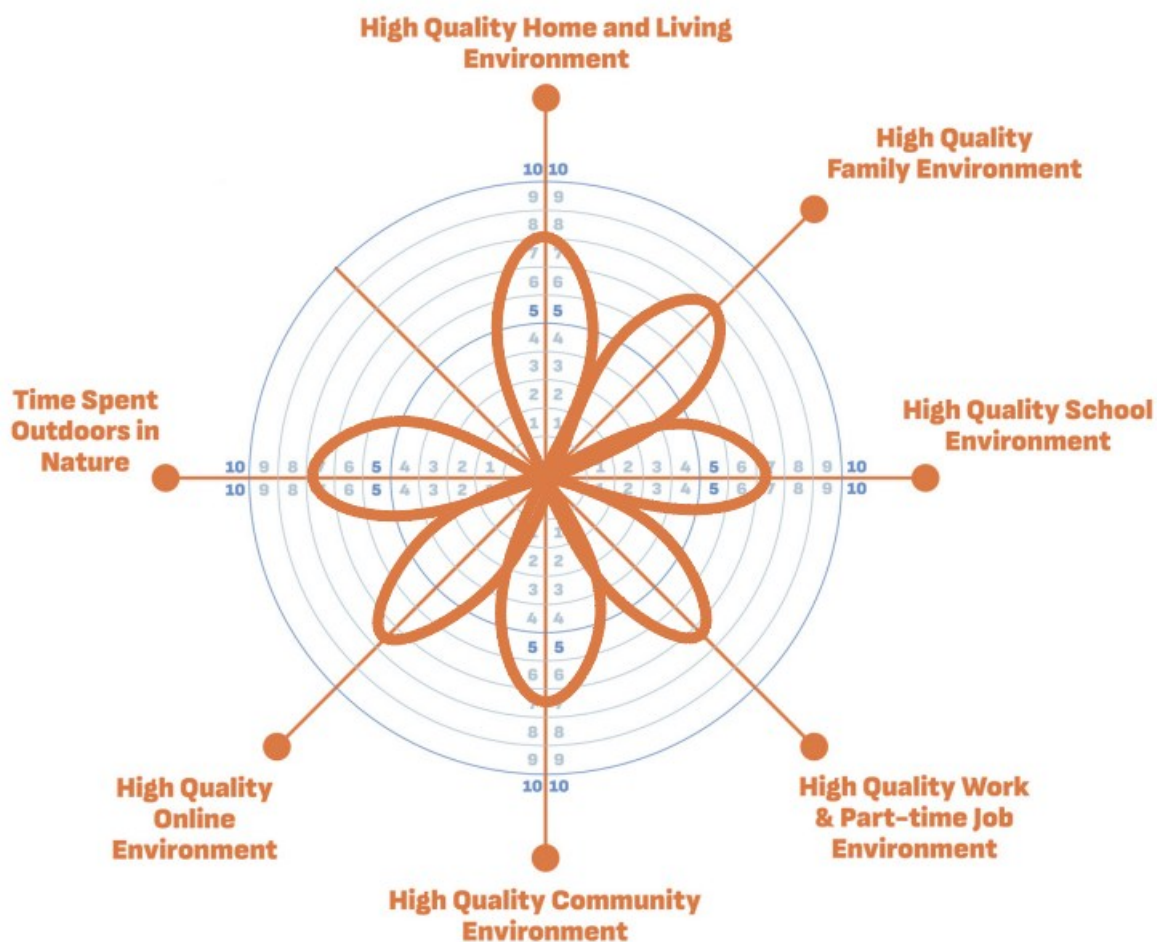
Na základě analyzovaných dat lze říct, že vnímání spokojenosti studentů s jejich okolním prostředím se po kurzu zlepšilo. Pozitivní změny jsou patrné zejména v domácím, rodinném, školním a komunitním prostředí, kde se zlepšení projevilo nárůstem vyšších hodnocení a poklesem těch nižších. U rodinného prostředí byla před kurzem nejčastější volbou *bod 7*, zatímco *bod 10 (Výborné)* uvedla čtvrtina respondentů. Po kurzu se *bod 10* udržel na stejné úrovni, ale přibýly odpovědi na *bod 8* a výrazně narostl počet u *bodu 9*. Výsledky tedy

naznačují přesun k vyšším hodnotám a lepšímu vnímání rodinného prostředí. Školní prostředí bylo před kurzem hodnoceno nejčastěji středními *body* 5 a 8. Po kurzu se *bod* 8 stal dominantní odpovědí (31,3 %), zatímco *body* 7 a 9 rovněž zaznamenaly nárůst. Hodnocení 10 (*Výborné*) však zůstalo stabilní s jednou odpovědí (6,3 %), což může ukazovat na určitou stagnaci v nejvyšším hodnocení. Přesun k vyšším bodům však signalizuje zlepšení celkového vnímání školního prostředí. Pracovní prostředí bylo před kurzem rovnoměrněji rozloženo mezi vyšší body, přičemž *body* 7, 8 a 9 zvolilo shodně 18,8 % respondentů. Po kurzu došlo k nárůstu *bodů* 7 a 8, zatímco *bod* 10 (*Výborné*) zůstal stabilní s jednou odpovědí. Tyto výsledky naznačují zlepšení spokojenosti, i když nejvyšší hodnocení nedoznalo výrazných změn. Hodnocení komunitního a společenského prostředí se po kurzu rovněž zlepšilo. Před kurzem byl nejčastěji volen *bod* 8, který po kurzu zaznamenal nárůst na 37,5 %. Zlepšení je patrné i u *bodu* 9 (z 18,8 % na 25 %). Naopak *bod* 5 klesl z 18,8 % na 6,3 %, což poukazuje na pozitivní posun hodnocení směrem k vyšším hodnotám. V případě online prostředí byl před kurzem nejčastěji zvolen *bod* 7, zatímco *bod* 10 (*Výborné*) měl jen jedno zastoupení (6,3 %). Po kurzu se nejvíce odpovědí přesunulo k *bodu* 8 zatímco *bod* 7 zaznamenal mírný pokles na 25 %. *Bod* 9 zůstal stabilní, což naznačuje mírné zlepšení vnímání tohoto prostředí, zejména díky nárůstu *bodu* 8. Trávení času v přírodě bylo před kurzem nejčastěji hodnoceno *body* 4 a 7, zatímco *bod* 10 (*Výborné*) uvedli dva respondenti (12,5 %). Po kurzu se nejčastějšími volbami staly *body* 9 a 10, které označili vždy čtyři respondenti (25 %), což je nárůst oproti původním hodnotám. Naopak *bod* 4 z hodnocení zcela vymizel, a to dokládá celkový pozitivní posun ve vnímání této oblasti.

Průměrné výsledky v jednotlivých tématech prostředí po kurzu jsou: Výborné domácí prostředí – 8,1 b.; Rodinné prostředí – 8,1 b.; Školní prostředí – 7,3 b.; Pracovní prostředí – 7,4 b.; Komunitní a společenské prostředí – 7,6 b.; Online prostředí – 7,6 b.; Čas strávený venku, v přírodě – 7,9 b. Obrázek graficky znázorňuje jednotlivé body dle odpovědí studentů.

Obrázek 22

Prostředí a vysokoškolští studenti



(Upraveno z: Kočí, 2023b, s. 52)

5.3.9 Ekonomické zabezpečení

Předposlední oblastí well-beingu je ekonomické zabezpečení (nebo ekonomický well-being), která čítá 6 otázek. Tematicky jsou otázky zaměřeny na příjmy a výdaje, úspory, investice, gramotnost v oblasti finančnictví a přístup ke kvalitní péči.

Uspokojivý finanční příjem

Před kurzem hodnotili studenti svůj finanční příjem rozmanitě, přičemž *bod 0 (Špatné)*, *bod 2*, *bod 3* a *bod 10 (Výborné)* zvolil vždy jeden respondent (6,3 %). *Bod 5* a *bod 7* označili dva respondenti (12,5 %), zatímco největší počet odpovědí směřoval k *bodu 6*, který vybralo pět respondentů (31,3 %). Po kurzu došlo k určitým změnám. *Bod 0 (Špatné)* si udržel stejné

zastoupení s jedním respondentem (6,3 %), stejně jako *bod 5*, *bod 7*, *bod 9* a *bod 10* (*Výborné*). Na *bod 4* připadly nově dvě odpovědi (12,5 %), zatímco největší počet odpovědí byl u *bodu 8*, který označilo šest respondentů (37,5 %). Srovnáním výsledků před a po kurzu je patrný přesun v hodnocení finančního příjmu směrem k vyšším hodnotám. Zatímco před kurzem dominoval *bod 6* (31,3 %), po kurzu se nejčastější volbou stal *bod 8* (37,5 %). Stabilitu si udržely krajní hodnoty – *bod 0* (*Špatné*) a *bod 10* (*Výborné*) – s jednou odpovědí (6,3 %) v obou případech. Zlepšení je dále patrné na poklesu počtu respondentů u středních hodnot, například *bod 6* vypadl z nejvyššího zastoupení úplně, zatímco *bod 8* významně vzrostl.

Tabulka 66

Uspokojivý finanční příjem

Uspokojivý finanční příjem	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	1	6,3 %	1	6,3 %
1	–	–	–	–
2	1	6,3 %	–	–
3	1	6,3 %	–	–
4	3	18,8 %	2	12,5 %
5	2	12,5 %	1	6,3 %
6	5	31,3 %	3	18,8 %
7	2	12,5 %	1	6,3 %
8	–	–	6	37,5 %
9	–	–	1	6,3 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	1	6,3 %

Uspokojivé úspory

Před kurzem hodnotili studenti své úspory tak, že *bod 0 (Špatné)*, *bod 2*, *bod 4* a *bod 8* označil vždy jeden respondent (6,3 %). *Bod 5* zvolili dva (12,5 %), *bod 3* a *bod 9* vybrali vždy tři respondenti (18,8 %), zatímco *bod 7* označily čtyři (25 %). Po kurzu došlo k několika změnám. *Bod 0 (Špatné)* a *bod 7* si udržely stejné zastoupení s jedním respondentem (6,3 %). *Bod 3*, *bod 4*, *bod 5* a *bod 9* byly vybrány dvěma respondenty (12,5 %), zatímco *bod 6* a *bod 8* zvolili vždy tři respondenti (18,8 %). Srovnáním výsledků před a po kurzu je patrný posun v hodnocení směrem k vyšším hodnotám. Před kurzem byl *bod 7* nejčastější volbou s čtyřmi respondenty (25 %), po kurzu se naopak rovnoměrněji rozložily odpovědi mezi více bodů, přičemž *bod 6* a *bod 8* se staly častějšími volbami, každý z nich získal tři odpovědi (18,8 %). V odpovědích po kurzu se také zvýšil počet respondentů u *bodů 3, 4, 5* a *9*, což naznačuje větší spokojenost s úsporami než před kurzem. Zajímavé je, že *bod 0 (Špatné)* si po kurzu udržel stejný počet odpovědí, ale celkově došlo k pozitivnějším hodnocením.

Tabulka 67

Uspokojivé úspory

Uspokojivé úspory	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	1	6,3 %	1	6,3 %
1	–	–	–	–
2	1	6,3 %	–	–
3	3	18,8 %	2	12,5 %
4	1	6,3 %	2	12,5 %
5	2	12,5 %	2	12,5 %
6	–	–	3	18,8 %
7	4	25 %	1	6,3 %
8	1	6,3 %	3	18,8 %
9	3	18,8 %	2	12,5 %
10 (Výborné)	–	–	–	–

Přístup ke kvalitní zdravotní péči

Před kurzem hodnotili studenti svůj přístup ke kvalitní zdravotnické péči následujícím způsobem. *Bod 4* označil vždy jeden respondent (6,3 %), stejně tak *bod 7*. *Bod 6* zvolili dva respondenti (12,5 %), *bod 8* tři respondenti (18,8 %), *bod 9* čtyři respondenti (25 %) a *bod 10 (Výborné)* pět respondentů (31,3 %). Po kurzu došlo k několika změnám. *Bod 9* a *bod 10 (Výborné)* byly nyní nejčastější volbou, kdy každý z nich obdržel pět odpovědí (31,3 %). *Bod 6* a *bod 8* zvolili vždy dva respondenti (12,5 %), zatímco *bod 4* a *bod 7* si udržely odpověď od jednoho respondenta (6,3 %). Při porovnání výsledků před a po kurzu je patrné, že došlo k posunu směrem k vyšším hodnocením. Před kurzem byl *bod 10 (Výborné)* nejčastěji voleným hodnocením s pěti respondenty (31,3 %), zatímco po kurzu *bod 10 (Výborné)* i *bod 9* získaly shodně pět odpovědí (31,3 %). Naopak, nižší hodnocení *bod 4* a *bod 7* si udržely stabilní počet odpovědí, ale výrazně vzrostl podíl vyšších hodnocení. *Bod 6* a *bod 8* získaly po kurzu více odpovědí.

Tabulka 68

Přístup ke kvalitní zdravotní péči

Přístup ke kvalitní zdravotní péči	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	–	–	–	–
4	1	6,3 %	1	6,3 %
5	–	–	–	–
6	2	12,5 %	2	12,5 %
7	1	6,3 %	1	6,3 %
8	3	18,8 %	2	12,5 %
9	4	25 %	5	31,3 %
10 (Výborné)	5	31,3 %	5	31,3 %

Uspokojivé finanční investice

Před kurzem byly finanční investice hodnoceny takto. *Bod 6* zvolili tři respondenti (18,8 %), stejně tak *bod 5*. *Bod 4* označili dva respondenti (12,5 %), a zbytek bodů, tedy *bod 0 (Špatné)*, *bod 1*, *bod 2*, *bod 7*, *bod 8*, *bod 9* a *bod 10 (Výborné)*, si vybral vždy jeden respondent (6,3 %). Po kurzu došlo k několika změnám. *Bod 0 (Špatné)*, *bod 1* a *bod 2* byly nyní označeny vždy jedním respondentem (6,3 %). *Bod 4* získal tři odpovědi (18,8 %), *bod 6* čtyři (25 %), *bod 7* dva (12,5 %), *bod 8* a *bod 9* si každý vybral jeden respondent (6,3 %) a *bod 10 (Výborné)* získal odpověď od dvou (12,5 %). Při porovnání výsledků před a po kurzu je patrné, že došlo k posunu směrem k vyšším hodnocením. Před kurzem dominovaly střední hodnoty, přičemž *bod 6* a *bod 5* byly nejčastěji zvolené. Po kurzu však došlo k nárůstu počtu odpovědí na *bod 6*, který získal čtyři odpovědi (25 %), a *bod 4*, který byl označen třemi respondenty (18,8 %). Naopak došlo k poklesu nižších hodnocení, přičemž *bod 0 (Špatné)*, *bod 1* a *bod 2* si zvolil pouze jeden respondent (6,3 %) každý.

Tabulka 69

Uspokojivé finanční investice

Uspokojivé finanční investice	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	1	6,3 %	1	6,3 %
1	1	6,3 %	1	6,3 %
2	1	6,3 %	1	6,3 %
3	1	6,3 %	–	–
4	2	12,5 %	3	18,8 %
5	3	18,8 %	–	–
6	3	18,8 %	4	25 %
7	1	6,3 %	2	12,5 %
8	1	6,3 %	1	6,3 %
9	1	6,3 %	1	6,3 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	2	12,5 %

Řízení finančních výdajů

Před kurzem *bod 2* a *bod 8* byly označeny vždy dvěma respondenty (12,5 %). *Bod 4* a *bod 6* byly zvoleny vždy třemi respondenty (18,8 %), zatímco *bod 9* a *bod 10 (Výborné)* byly hodnoceny vždy jedním (6,3 %). *Bod 7* získal čtyři odpovědi (25 %), a to byl nejvyšší počet odpovědí. Po kurzu došlo k několika změnám v hodnocení. *Bod 7* obdržel odpověď od šesti respondentů (37,5 %), což je výrazný nárůst. *Bod 4* a *bod 10 (Výborné)* byly označeny dvěma respondenty (12,5 %) každý, stejně jako *bod 6*, který zůstal hodnocen třemi respondenty (18,8 %). *Bod 8* a *bod 9* si vybral vždy jeden respondent (6,3 %). Při porovnání výsledků před a po kurzu je patrné, že po kurzu došlo k posunu ve vnímání řízení finančních výdajů. Před kurzem dominovaly nižší hodnoty, přičemž *bod 7* získal čtyři odpovědi (25 %) a byl hodnocen nejlépe. Po kurzu došlo k posunu. *Bod 7* byl vybrán šesti respondenty (37,5 %) a stal se nejčastěji voleným. Naopak poklesl počet odpovědí u *bodů 8* a *bod 9*, které si vybral vždy jeden respondent (6,3 %) po kurzu, zatímco před kurzem byly hodnoceny dvěma.

Tabulka 70

Řízení finančních výdajů

Řízení finančních výdajů	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	–	–	–	–
2	2	12,5 %	–	–
3	–	–	–	–
4	3	18,8 %	2	12,5 %
5	–	–	–	–
6	3	18,8 %	3	18,8 %
7	4	25 %	6	37,5 %
8	2	12,5 %	1	6,3 %
9	1	6,3 %	1	6,3 %
10 (Výborné)	1	6,3 %	2	12,5 %

Finanční gramotnost

Bod 7 získal odpovědi od pěti respondentů (31,3 %), což byl nejčastější výběr. *Bod 6* a *bod 5* byly označeny vždy třemi respondenty (18,8 %), zatímco *bod 2* a *bod 8* získaly vždy dvě odpovědi (12,5 %). *Bod 1* byl hodnocen pouze jedním respondentem (6,3 %), a to představovalo nejnižší počet odpovědí. Po kurzu došlo k několika změnám. *Bod 7* a *bod 8* byly zvoleny vždy pěti respondenty (31,3 %), což se shoduje s počtem před kurzem. *Bod 6* a *bod 1* byly hodnoceny vždy dvěma respondenty (12,5 %). Naopak *bod 4* a *bod 5* byly po kurzu hodnoceny pouze jedním respondentem (6,3 %) každý, a to představuje výrazný pokles v porovnání s předchozím hodnocením. Porovnáním výsledků před a po kurzu je patrné, že po kurzu došlo k výraznému nárůstu ve volbě *bodů 7* a *8*, které byly po kurzu hodnoceny stejně často jako před kurzem, ale přibýlo více respondentů, kteří hodnotili svou finanční gramotnost pozitivně. Pokles byl zaznamenán u *bodů 4* a *5*, které před kurzem měly více odpovědí (tři respondenti, 18,8 %), ale po kurzu byly hodnoceny pouze jedním (6,3 %).

Tabulka 71

Finanční gramotnost

Finanční gramotnost	Před kurzem		Po kurzu	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–	–	–
1	1	6,3 %	2	12,5 %
2	2	12,5 %	–	–
3	–	–	–	–
4	–	–	1	6,3 %
5	3	18,8 %	1	6,3 %
6	3	18,8 %	2	12,5 %
7	5	31,3 %	5	31,3 %
8	2	12,5 %	5	31,3 %
9	–	–	–	–
10 (Výborné)	–	–	–	–

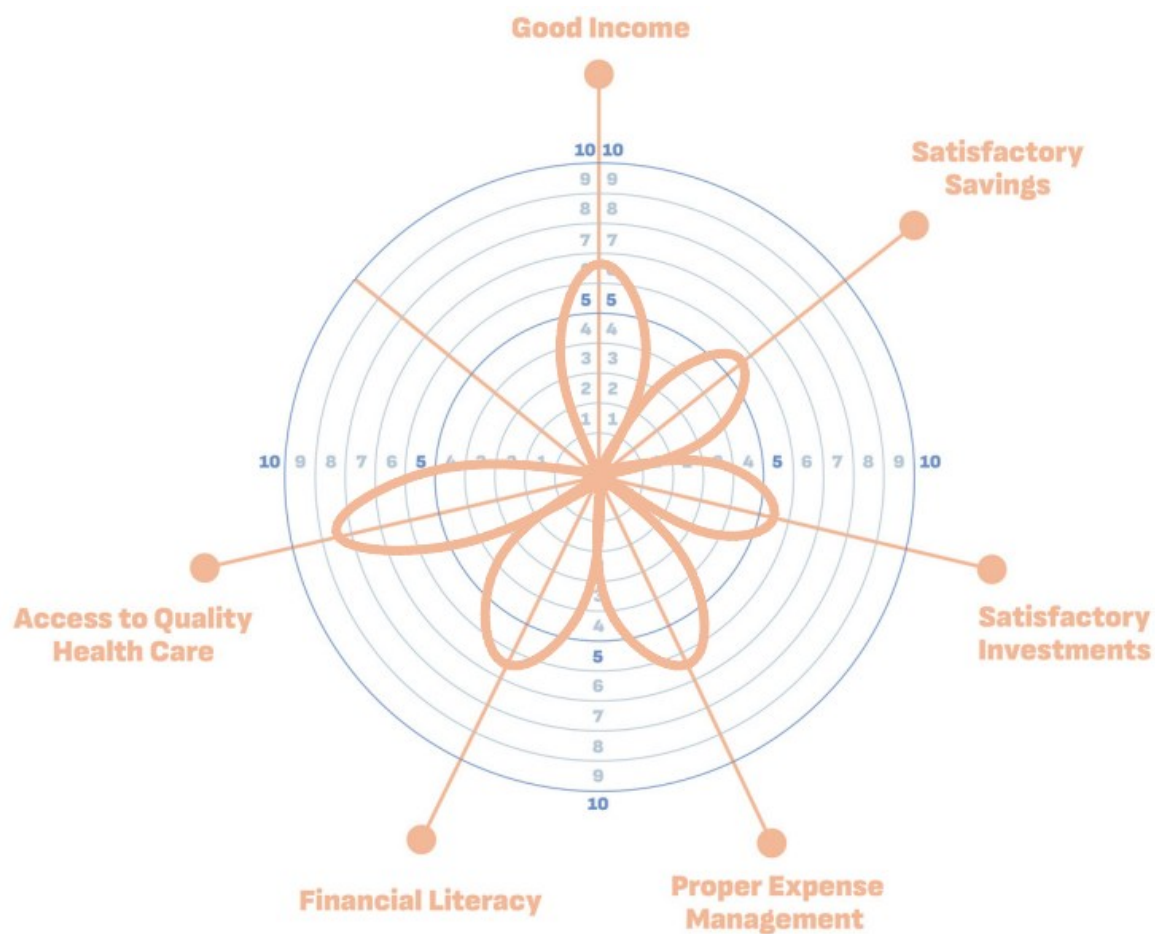
VO9: Jaké změny nastaly v oblasti ekonomického zajištění studentů po absolvování kurzu?

I v oblasti ekonomického zajištění nastaly pozitivní změny. Například v hodnocení finančního příjmu se projevil posun směrem k vyšším hodnotám, kdy se *bod 6*, dříve nejčastější s 31,3 %, posunul k *bodu 8*, který po kurzu označilo 37,5 % respondentů. Přestože *bod 0 (Špatné)* a *bod 10 (Výborné)* zůstaly stabilní, nárůst vyšších hodnocení a pokles středních ukazuje na lepší subjektivní vnímání příjmu. Podobný trend byl zaznamenán v hodnocení úspor. Před kurzem dominoval *bod 7* s 25 %, po kurzu však došlo k rovnoměrnějšímu rozložení odpovědí, přičemž *bod 6* a *bod 8* získaly 18,8 % hlasů. Zlepšení lze pozorovat i na nárůstu počtu odpovědí u středně vysokých bodů, což ukazuje na větší spokojenost s úsporami po kurzu. V přístupu ke kvalitní zdravotní péči byla nejvyšší hodnocení před kurzem i po něm spojena s *bodem 10 (Výborné)*, který si udržel 31,3 %, a s *bodem 9*, jenž po kurzu zaznamenal stejný podíl. Odpovědi se však přesunuly směrem k vyšším hodnotám, přičemž *bod 6* a *bod 8* si udržely významné zastoupení. Hodnocení finančních investic ukázalo posun směrem k vyšším hodnotám, přestože střední *bod 6* si udržel silné zastoupení s 25 %. Zvýšení zaznamenal *bod 10 (Výborné)*, který po kurzu zvolilo 12,5 % respondentů, což dokládá rostoucí důvěru studentů ve své investiční schopnosti. V řízení finančních výdajů se po kurzu nejvýrazněji zvýšil podíl odpovědí u *bodu 7*, jenž se stal nejčastěji voleným s 37,5 %. Před kurzem byly nižší hodnoty dominantnější, ale po kurzu se více respondentů přiklonilo k vyššímu hodnocení, a to ukazuje na zlepšení vnímání této dovednosti. V oblasti finanční gramotnosti si *bod 7* udržel 31,3 % a *bod 8* dosáhl stejného podílu, což naznačuje, že studenti své schopnosti po kurzu vnímali pozitivněji. Zatímco hodnocení u *bodů 4* a *5* kleslo, zvýšilo se zastoupení vyšších hodnot, a to potvrzuje zlepšení v této oblasti.

Průměrné výsledky v jednotlivých tématech ekonomického zajištění po kurzu jsou: Uspokojivé finanční příjmy – 6,6 b.; Uspokojivé úspory – 5,7 b.; Přístup ke kvalitní zdravotnické péči – 8,4 b.; Uspokojivé finanční investice – 5,6 b.; Řízení finančních výdajů – 6,6 b.; Finanční gramotnost – 6,1 b. Obrázek níže graficky znázorňuje odpovědi studentů.

Obrázek 23

Ekonomické zajištění vysokoškolských studentů



(Upraveno z: Kočí, 2023b, s. 57)

5.3.10 Autenticita

Autenticita je poslední zkoumanou oblastí well-beingu. Jak již bylo zmíněno výše, výzkum zkoumal autenticitu pouze po absolvování kurzu, neboť v době začátku kurzu nebyla tato oblast ještě součástí konceptu PERMA5. Tematicky se 10 otázek na autenticitu zaměřovaly na sebepoznání, sebepojetí a sebelásku, hodnoty a vášně, sebepřijetí, zodpovědnost a zranitelnost.

Sebepoznání

U sebepoznání byl *bod 6* hodnocen třemi respondenty (18,8 %), *bod 7* získal odpovědi od sedmi respondentů (43,8 %), což byl nejčastější výběr. *Bod 8* byl zvolen čtyřmi respondenty (25 %). *Bod 9* a *bod 10* byly hodnoceny vždy jedním respondentem (6,3 %) každý.

Tabulka 72

Sebepoznání

Sebepoznání	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	—	—
1	—	—
2	—	—
3	—	—
4	—	—
5	—	—
6	3	18,8 %
7	7	43,8 %
8	4	25 %
9	1	6,3 %
10 (Výborné)	1	6,3 %

Sebepřijetí a sebeláska

V hodnocení vlastního sebepřijetí a sebelásky byla situace následující: *bod 7* získal hodnocení od pěti respondentů (31,3 %), což byl nejčastější výběr. *Bod 6* a *bod 8* byly hodnoceny čtyřmi respondenty (25 %), každý. *Bod 5*, *bod 9* a *bod 10* byly vybrány vždy jedním respondentem (6,3 %).

Tabulka 73

Sebepřijetí a sebeláska

Sebepřijetí a sebeláska	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	—	—
1	—	—
2	—	—
3	—	—
4	—	—
5	1	6,3 %
6	4	25 %
7	5	31,3 %
8	4	25 %
9	1	6,3 %
10 (Výborné)	1	6,3 %

Znalost vlastních životních hodnot

V hodnocení znalosti vlastních životních hodnot byla situace následující: *bod 6, bod 9 a bod 10* získaly hodnocení od dvou respondentů (12,5 %) každý. Naopak *bod 7 a bod 8* byly hodnoceny pěti respondenty (31,3 %) každý, což bylo nejčastější hodnocení.

Tabulka 74

Znalost vlastních životních hodnot

Znalost vlastních životních hodnot	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	—	—
1	—	—
2	—	—
3	—	—
4	—	—
5	—	—
6	2	12,5 %
7	5	31,3 %
8	5	31,3 %
9	2	12,5 %
10 (Výborné)	2	12,5 %

Vášně

Respondenti hodnotili vášně tak, že *bod 6* a *bod 10* získaly hodnocení od jednoho respondenta (6,3 %) každý. *Bod 7* byl hodnocen šesti respondenty (37,5 %), což bylo nejčastější hodnocení. *Bod 8* a *bod 9* byly hodnoceny čtyřmi respondenty (25 %) každý.

Tabulka 75

Vášně

Vášně	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	—	—
1	—	—
2	—	—
3	—	—
4	—	—
5	—	—
6	1	6,3 %
7	6	37,5 %
8	4	25 %
9	4	25 %
10 (Výborné)	1	6,3 %

Přijímání svých emocí

Při hodnocení přijímání svých emocí *bod 7* získal hodnocení od šesti respondentů (37,5 %), což bylo nejčastější hodnocení. *Bod 8* a *bod 9* byly hodnoceny čtyřmi respondenty (25 %) každý. *Bod 10* byl hodnocen dvěma respondenty (12,5 %), a to naznačuje, že některé emocionální aspekty byly vnímány pozitivně, ale s nižší četností než *bod 7* a *bod 8*.

Tabulka 76

Přijímání svých emocí

Přijímání svých emocí	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	—	—
1	—	—
2	—	—
3	—	—
4	—	—
5	—	—
6	—	—
7	6	37,5 %
8	4	25 %
9	4	25 %
10 (Výborné)	2	12,5 %

Sdílení autentických myšlenek a přesvědčení v komunikaci s druhými lidmi

Respondenti hodnotili sdílení autentických myšlenek a přesvědčení v komunikaci s druhými takto: *bod 4 a bod 6* byly hodnoceny jedním respondentem (6,3 %), což značí, že se některé aspekty komunikace vyskytovaly vnímané na nižší úrovni. *Bod 10* byl hodnocen dvěma respondenty (12,5 %), a to ukazuje na vyšší pozitivní hodnocení v menší míře. *Bod 7, bod 8 a bod 9* byly hodnoceny čtyřmi respondenty (25 %) každý, což znamená, že tyto oblasti byly považovány za středně důležité a běžně se vyskytovaly v komunikaci mezi respondenty.

Tabulka 77

Sdílení autentických myšlenek a přesvědčení v komunikaci s druhými lidmi

Sdílení autentických myšlenek a přesvědčení v komunikaci s druhými lidmi	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	—	—
1	—	—
2	—	—
3	—	—
4	1	6,3 %
5	—	—
6	1	6,3 %
7	4	25 %
8	4	25 %
9	4	25 %
10 (Výborné)	2	12,5 %

Stanovení hranic bez pocitu viny

Bod 1 byl hodnocen jedním respondentem (6,3 %), což naznačuje, že vnímání tohoto aspektu bylo u jednotlivce na nižší úrovni. Stejně tak *bod 5* získal hodnocení od jednoho respondenta (6,3 %). *Bod 6* byl hodnocen pěti respondenty (31,3 %), a to znamená, že tento aspekt byl vnímán pozitivněji u většiny respondentů. *Bod 7* byl hodnocen třemi respondenty (18,8 %), což ukazuje na střední úroveň hodnocení. *Body 8 až 10* byly hodnoceny vždy dvěma respondenty (12,5 %), a to značí, že byly považovány za méně výrazné, ale stále důležité pro stanovení hranic bez pocitu viny.

Tabulka 78

Stanovení hranic bez pocitu viny

Stanovení hranic bez pocitu viny	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–
1	1	6,3 %
2	–	–
3	–	–
4	–	–
5	1	6,3 %
6	5	31,3 %
7	3	18,8 %
8	2	12,5 %
9	2	12,5 %
10 (Výborné)	2	12,5 %

Být sám sebou ve vztazích

Respondenti hodnotili, jak se cítí být sami sebou ve vztazích, takto: *bod 4* byl hodnocen jedním respondentem (6,3 %), což naznačuje nižší vnímání tohoto aspektu u jednoho účastníka. Stejně tak *bod 6* byl hodnocen jedním respondentem (6,3 %). *Bod 7* byl hodnocen dvěma respondenty (12,5 %), a to naznačuje, že tento aspekt měl u dvou lidí střední význam. *Bod 8* byl hodnocen šesti respondenty (37,5 %), což je nejvíce a ukazuje na silně pozitivní hodnocení tohoto aspektu mezi většinou účastníků. *Bod 9* získal hodnocení od čtyř respondentů (25 %), a to naznačuje vyvážené hodnocení. *Bod 10* byl hodnocen dvěma respondenty (12,5 %), což opět značí pozitivní, ale méně výrazné hodnocení.

Tabulka 79

Být sám sebou ve vztazích

Být sám sebou ve vztazích	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	—	—
1	—	—
2	—	—
3	—	—
4	1	6,3 %
5	—	—
6	1	6,3 %
7	2	12,5 %
8	6	37,5 %
9	4	25 %
10 (Výborné)	2	12,5 %

Projevování své zranitelnosti

Studenti hodnotili projevování své zranitelnosti následujícím způsobem: *bod 2* byl hodnocen jedním respondentem (6,3 %), stejně jako *bod 6* (6,3 %). *Bod 4* obdržel hodnocení od dvou respondentů (12,5 %). *Bod 10 (Výborné)* a *bod 9* byly hodnoceny třemi respondenty (18,8 %) každý. *Bod 8* získal hodnocení od šesti respondentů (37,5 %), což je nejvíce, a to ukazuje na silně pozitivní hodnocení tohoto aspektu u většiny účastníků.

Tabulka 80

Projevování své zranitelnosti

Projevování své zranitelnosti	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	—	—
1	—	—
2	1	6,3 %
3	—	—
4	2	12,5 %
5	—	—
6	1	6,3 %
7	—	—
8	6	37,5 %
9	3	18,8 %
10 (Výborné)	3	18,8 %

Zodpovědnost za své chování

Studenti hodnotili zodpovědnost za své chování s velmi vysokými hodnotami, přičemž *bod 9* a *bod 10 (Výborné)* byly hodnoceny pěti respondenty (31,3 %) každý. *Bod 8* získal hodnocení od šesti respondentů (37,5 %), a to ukazuje, že nejvíce studentů hodnotilo tuto oblast pozitivně. Tento výsledek značí silnou orientaci respondentů na zodpovědnost za své chování.

Tabulka 81

Zodpovědnost za své chování

Zodpovědnost za své chování	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 (Špatné)	–	–
1	–	–
2	–	–
3	–	–
4	–	–
5	–	–
6	–	–
7	–	–
8	6	37,5 %
9	5	31,3 %
10 (Výborné)	5	31,3 %

VO10: Jak studenti hodnotí svou autenticitu?

Na základě vyhodnocení jednotlivých oblastí vztahujících se k autenticity a sebepoznání, studenti hodnotili svou autenticitu v několika aspektech. V oblasti sebepoznání byl *bod 6* hodnocen třemi respondenty (18,8 %), zatímco *bod 7* obdržel odpovědi od sedmi respondentů (43,8 %), což byl nejčastější výběr, a *bod 8* byl zvolen čtyřmi respondenty (25 %). *Bod 9* a *bod 10* byly hodnoceny vždy jedním respondentem (6,3 %) každý. Pokud jde o sebepřijetí a sebelásku, nejvyšší hodnocení získal *bod 7*, jenž vybral pět respondentů (31,3

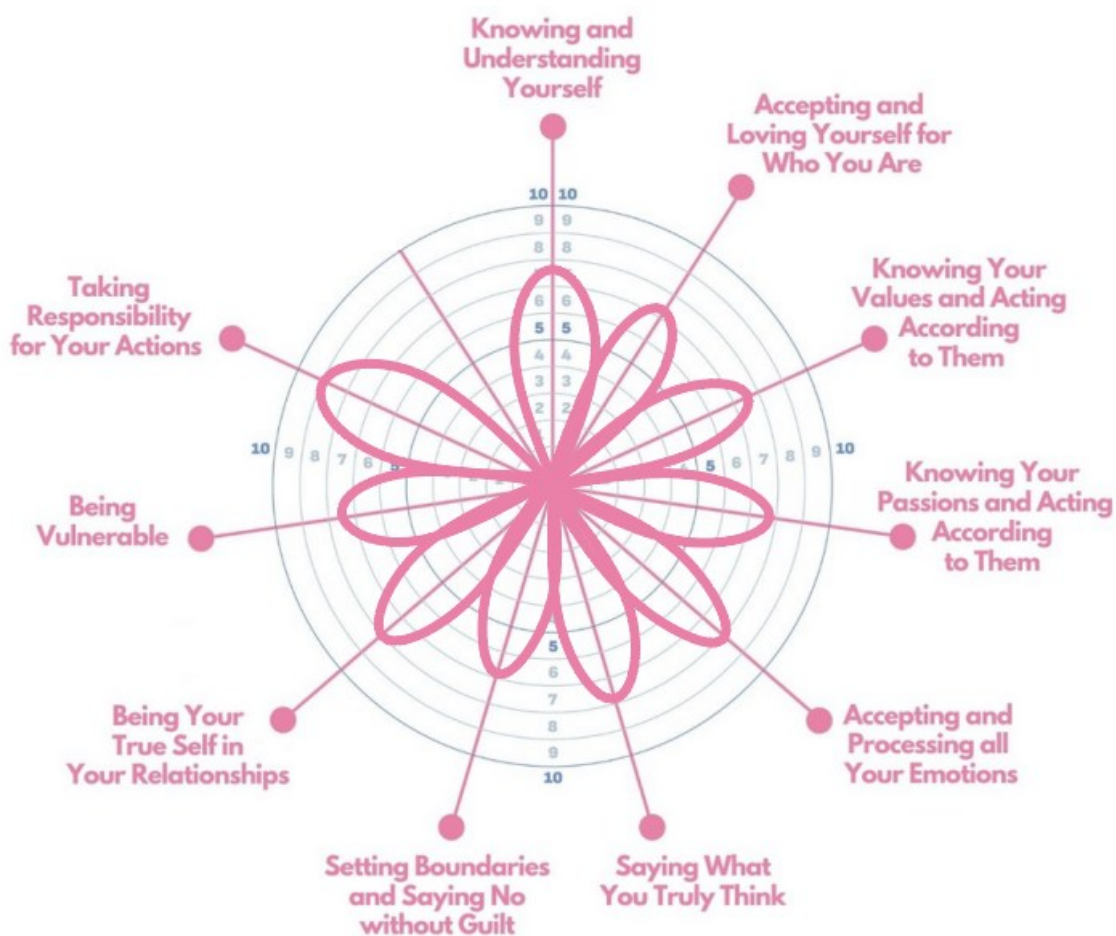
%). Následovaly *bod 6* a *bod 8*, které byly hodnoceny čtyřmi respondenty (25 %) každý. *Bod 5*, *bod 9* a *bod 10* byly vybrány vždy jedním respondentem (6,3 %). V oblasti znalosti vlastních životních hodnot byly *bod 6*, *bod 9* a *bod 10* hodnoceny dvěma respondenty (12,5 %) každý, zatímco *bod 7* a *bod 8* byly hodnoceny pěti respondenty (31,3 %) každý, což bylo nejčastější hodnocení. V hodnocení vášnivosti nejvíce respondentů (šest) označilo *bod 7* (37,5 %), následovaly *bod 8* a *bod 9*, hodnoceny čtyřmi respondenty (25 %) každý. *Bod 6* a *bod 10* byly hodnoceny jedním respondentem (6,3 %) každý. Při hodnocení přijímání svých emocí *bod 7* získal hodnocení od šesti respondentů (37,5 %), což bylo nejčastější hodnocení. *Bod 8* a *bod 9* byly hodnoceny čtyřmi respondenty (25 %) každý, a *bod 10* obdržel dvě odpovědi (12,5 %), a to naznačuje, že některé emocionální aspekty byly vnímány pozitivně, ale s nižší četností než *bod 7* a *bod 8*. V hodnocení sdílení autentických myšlenek a přesvědčení v komunikaci byly *bod 4* a *bod 6* hodnoceny jedním respondentem (6,3 %) každý, a to ukazuje na nižší vnímání některých aspektů komunikace. *Bod 10* byl hodnocen dvěma respondenty (12,5 %), což naznačuje pozitivní hodnocení v menší míře. *Bod 7*, *bod 8* a *bod 9* byly hodnoceny čtyřmi respondenty (25 %) každý, a to naznačuje, že tyto oblasti byly považovány za středně důležité a běžně se vyskytovaly v komunikaci mezi respondenty. Při hodnocení stanovení hranic bez pocitu viny, *bod 6* obdržel hodnocení od pěti respondentů (31,3 %), což ukazuje na pozitivní vnímání tohoto aspektu u většiny respondentů. *Bod 7* byl hodnocen třemi respondenty (18,8 %), zatímco *bod 1* a *bod 5* byly hodnoceny jedním respondentem (6,3 %) každý. *Bod 8* až *10* byly hodnoceny vždy dvěma respondenty (12,5 %), a to naznačuje, že byly považovány za méně výrazné, ale stále významné pro stanovení hranic. V oblasti Být sám sebou ve vztazích bylo hodnocení pozitivní, přičemž *bod 8* získal nejvíce hodnocení, a to od šesti respondentů (37,5 %). *Bod 9* byl hodnocen čtyřmi respondenty (25 %) a *bod 10* dvěma respondenty (12,5 %). *Bod 7* získal hodnocení od dvou respondentů (12,5 %), což naznačuje střední důležitost tohoto aspektu. Při hodnocení projevoování zranitelnosti *bod 8* obdržel nejvíce hodnocení od šesti respondentů (37,5 %), a to značí silně pozitivní vnímání tohoto aspektu. *Bod 9* a *bod 10* byly hodnoceny třemi respondenty (18,8 %) každý. *Bod 2* a *bod 6* byly hodnoceny jedním respondentem (6,3 %) každý, což naznačuje, že tyto aspekty byly méně výrazné v hodnocení.

Průměrné výsledky v jednotlivých tématech autenticity jsou: Sebepoznání – 7,4 b.; Sebe přijetí a sebeláska – 7,2 b.; Znalost vlastních životních hodnot – 7,8 b.; Vášně – 7,9 b.;

Přijímání svých emocí – 8,1 b.; Sdílení autentických myšlenek a přesvědčení v komunikaci s druhými – 7,9 b.; Stanovení hranic bez pocitu viny – 6,9 b.; Být sám sebou ve vztazích – 8 b.; Projevování své zranitelnosti – 7,6 b.; Zodpovědnost za své chování – 8,9 b. Obrázek znázorňuje odpovědi pro lepší přehlednost.

Obrázek 24

Autenticita vysokoškolských studentů

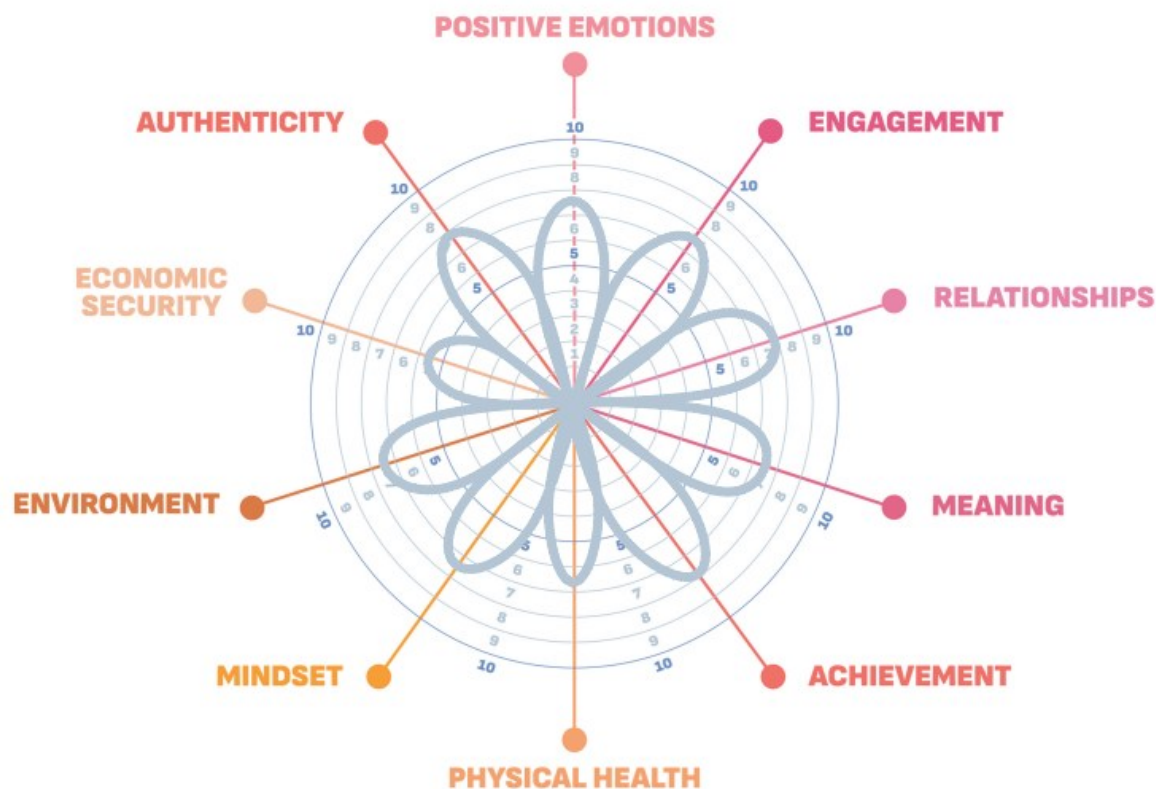


(Upraveno z: Kočí, 2023b, s. 63)

Jednotlivé oblasti jsou základními stavebními kameny pro celkový well-being ve své komplexitě. Pro přehlednost bylo také vytvořeno grafické znázornění well-beingu studentů po absolvování kurzu. Pozitivní emoce – 7,7 b.; Zaujetí – 7,6 b.; Vztahy s lidmi – 8 b.; Životní smysl – 7,8 b.; Úspěch – 8 b.; Fyzické zdraví – 6,8 b.; Nastavení mysli – 7,6 b.; Prostředí – 7,7; Ekonomické zajištění – 5,6; Autenticita – 7,8.

Obrázek 25

Well-being vysokoškolských studentů



(Upraveno z: Kočí, 2023b, s. 5)

5.3.11 Vzdělávání a well-being

Poslední část výzkumu se zaměřuje na zkoumání změn v pohledu studentů na well-being a vzdělávání, a to jak před kurzem, tak po jeho absolvování. Součástí této části je také hodnocení samotného kurzu, přičemž většina otázek byla otevřená, což umožnilo respondentům podrobněji vyjádřit své názory.

Co je to well-being

V rámci dotazníku před kurzem byli studenti požádáni, aby definovali well-being jedním slovem. Jejich odpovědi byly různorodé, ale přesto se objevily některé shodné rysy. Po analýze byly odpovědi rozděleny do čtyř hlavních kategorií. První kategorie, *Spokojenost*, zahrnovala odpovědi, které zmiňovaly slovo „spokojenost“ (celkem pět respondentů, tj. 31,3 %). Druhá kategorie, *Klid*, zahrnovala pojmy jako „klid“, „zklidnění“, „klidná mysl“ a

„komfort“ (celkem tři respondenti, tj. 18,8 %). Třetí kategorie se soustředila na *Zdraví*, kde respondenti zmiňovali slova jako „zdraví“, „duševní zdraví“ a „celkový dobrý pocit“ (opět pět respondentů, tj. 31,3 %). Čtvrtá kategorie, *Rovnováha a bytí*, zahrnovala odpovědi zaměřující se na „bytí“, „rovnováhu“ a „vyváženost“ (celkem tři respondenti, tj. 18,8 %).

Tabulka 82

Definování well-being vysokoškolskými studenty (Před kurzem)

Definování well-being studenty	Absolutní četnost	Relativní četnost
Spokojenost	5	31,3 %
Klid	3	18,8 %
Zdraví	5	31,3 %
Rovnováha a bytí	3	18,8 %

Po absolvování kurzu byli studenti opět požádáni, aby definovali well-being jedním slovem. I v tomto případě byly odpovědi rozděleny do kategorií, částečně shodující se s těmi před kurzem, ale objevily se i nové. Kategorie *Spokojenost*, zahrnující i pojmy jako pohoda a cítit se dobře, zůstala zachována a byla nejčastěji uvedená (celkem sedm respondentů, tj. 43,8 %). Další kategorií byla *Vyváženost*, která zahrnovala i termíny jako rovnováha (celkem čtyři respondenti, tj. 25 %), a *Klid*, označující stav „klidné mysli“ (tři respondenti, tj. 18,8 %). Novinkou byla kategorie *Proces*, která zahrnovala spojení jako „kontinuální proces“ a „cesta s cílem“ (celkem dva respondenti, tj. 12,5 %).

Tabulka 83

Definování well-being vysokoškolskými studenty (Po kurzu)

Definování well-being studenty	Absolutní četnost	Relativní četnost
Spokojenost	7	43,8 %
Vyváženost	4	25 %
Proces	2	12,5 %
Klid	3	18,8 %

Názory na vzdělávání

Na základě odpovědí respondentů bylo vytvořeno několik kategorií, které shrnují podstatná témata. První kategorií je *Vzdělávání jako klíčový prvek osobního růstu*. V této kategorii respondenti vyjadřovali, že vzdělávání je zásadní pro osobní rozvoj, dosažení cílů a zlepšení kvalifikace. Například respondent uvedl: „Je velmi důležité pro osobnostní rozvoj a posunutí člověka v životě ,dál“ (jeden respondent, 6,3 %). Další odpovědi zdůrazňovaly podobné aspekty, například „Je to způsob, jak dosáhnout cílů, rozvíjet se a vyvíjet se“ (jeden respondent, 6,3 %). Druhou kategorií je *Vzdělávání jako klíčová dovednost a proces*, ve které respondenti zdůrazňovali vzdělávání jako dlouhodobý a nepostradatelný proces. Polovina odpovědí (osm respondentů, 50 %) zdůrazňovala jeho význam pro všechny složky lidské osobnosti, mysli a těla, jak bylo vyjádřeno například: „Vzdělávání (vč. samovzdělávání) je nezbytný, klíčový a dlouhodobý proces mající obohacující vliv na všechny složky lidské osobnosti“ (jeden respondent, 6,3 %). Třetí kategorie – *Emoční a sociální dopad na vzdělávání* – poukazuje na vzdělávání jako na prostředek k překonávání překážek a formování vztahů. Tři respondenti (18,8 %) zmínili, že vzdělávání pomáhá navazovat nové kontakty a poznávat nové perspektivy. Respondent popsal: „Pro mě je to možnost, jak se dozvědět nové informace, hledat svůj směr, poznávat nové lidi“. Část respondentů (čtyři, 25 %) se zaměřila na nedostatky současného vzdělávacího systému, zejména na přebytek informací a neefektivní způsoby výuky. Jedna z odpovědí kriticky hodnotila systém: „Jen si myslím, že jsme už jako děti od vzdělávání odrazováni přebytečnými informacemi. Ale předělávat přes 30 let ,zajeté‘ způsoby je těžké“ (jeden respondent, 6,3 %). Tato kategorie byla nazvána jako *Kritika vzdělávacího systému*. Kategorie *Motivace ke vzdělávání*, která se objevila v menším počtu odpovědí (čtyři, 25 %), odhaluje hlubší motivaci a odhodlání ke vzdělávání, zejména v kontextu překonávání překážek. Jeden z respondentů se vyjádřil: „Education is incredibly important to me. In my community, fewer than half of the women have the chance to pursue higher education... I deeply respect and feel a strong sense of responsibility for the opportunities I've been given“ (jeden respondent, 6,3 %). Jiný respondent zdůraznil vnitřní vůli.

Tabulka 84*Názory na vzdělávání (Před kurzem)*

Názory na vzdělávání	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vzdělávání jako klíčový prvek osobního růstu	2	12,5 %
Vzdělávání jako klíčová dovednost a proces	8	50 %
Emoční a sociální dopad vzdělávání	3	18,8 %
Kritika vzdělávacího systému	4	25 %
Motivace ke vzdělávání	2	12,5 %

Stejně jako v analýze před kurzem, i zde většina respondentů (62,5 %,) označuje vzdělávání za významný prostředek osobního růstu, rozvoje osobnosti a budování příležitostí. Jeden z respondentů uvedl: „Způsob, jak se rozvíjet, poskytuje nové příležitosti, buduje osobnost.“ Jiný dodává: „Extrémně důležité, fascinující, smysluplné a naplňující, proto jej i studuji.“ První kategorie byla tedy nazvána Vzdělávání jako klíčový prvek osobního růstu. Nově se objevuje důraz na význam volby směru, který je v souladu s individuální vášní a nadšením, což zmínilo 37,5 % respondentů. Podle jednoho respondenta je hlavní „vybrat si to, pro co má člověk skutečné nadšení a vášně, a nechat se za tím, co je společností přijímáno jako nejlepší.“ Jiný dodává: „Když člověk dělá to, co chce, tak je vzdělávání jedna z nejlepších věcí v životě.“ Třetí kategorií je Vzdělávání jako celoživotní proces. V polovině odpovědí (50 %) se vzdělávání vnímá jako dlouhodobý nebo celoživotní proces. Jeden respondent napsal: „Rozhodně je důležité a nemělo by končit se zakončením (jakékoli) školy.“ Jiný podotkl: „Učení se celý život je důležitá věc pro budoucnost.“ U další kategorie čtvrtina respondentů (25 %) zdůraznila význam dostupnosti vzdělání pro všechny bez ohledu na podmínky. Jak uvedl jeden z nich: „Vzdělávání je nedílnou součástí každého z nás a mělo by být přístupné všem bezpodmínečně.“ I well-being pronikl do názorů o vzdělávání, proto vznikla kategorie Well-being a podpora ve vzdělávání, ve které se zhruba 18,8 % odpovědí zaměřilo na důležitost well-beingu, zejména v náročných oborech, jako je medicína. Jeden respondent uvedl: „Speciálně u studentů medicíny by bylo třeba mnohem více dbát na well-being.“ Další zmínil, že vzdělávání může podporovat vytrvalost a spokojenost: „Vytrvalost, spokojenost za odvedenou práci, podpora ostatních.“ Respondenti také kladli důraz na

sebevzdělávání a zájmové aktivity, které zdůraznilo pět respondentů 31,3 % respondentů. Jeden z nich například uvedl: „Vzděláním nechápu jen znalosti získané ve škole, ale i v rámci zájmových aktivit atd., což považuji za důležitější.“ V rámci další kategorie téměř pětina odpovědí (18,8 %,) se zaměřila na širší dopady vzdělávání na společnost. Podle jednoho respondenta: „Když se dělá dobře, může ovlivnit v podstatě celý svět.“ Jiný ho označil za „základ civilizace.“ Menší část respondentů (12,5 %, tj. 2 z 16) litovala, že nevěnovali více času vzdělávání v dřívější fázi života. Jeden respondent poznamenal: „Lidé si ho (převážně v první polovině svého života) dostatečně neváží a zpětně litují, že nevěnovali více času sebevzdělávání, studiu apod.“ Zatímco před kurzem dominoval obecný důraz na osobní rozvoj, po kurzu se zvýšila pozornost na individuální směřování, celoživotní vzdělávání a dostupnost vzdělání. Výraznější je také zmínka o well-beingu a podpoře ve vzdělávání. Sebevzdělávání bylo sice zmíněno i dříve, ale nyní získalo větší váhu jako alternativa k formálnímu vzdělávání.

Tabulka 85

Názory na vzdělávání (Po kurzu)

Názory na vzdělávání	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vzdělávání jako klíčový prvek osobního růstu	10	62,5 %
Osobní vášeň a volba směru	6	37,5 %
Vzdělávání jako celoživotní proces	8	50 %
Širší přístup ke vzdělání	4	25 %
Well-being a podpora ve vzdělávání	3	18,8 %
Sebevzdělání	5	31,3 %
Důležitost vzdělávání pro společnost	3	18,8 %
Reflexe minulých příležitostí	2	12,5 %

O podpoře well-beingu mám větší znalosti, než jsem měl/a před kurzem

V následující tabulce je znázorněna míra souhlasu respondentů, kteří se vyjádřili, že na kurzu získali rozsáhlejší znalosti o well-beingu. Všech šestnáct respondentů se shodlo, že s tímto tvrzením plně souhlasí.

Tabulka 86

Vyjádření souhlasu (O podpoře well-beingu mám větší znalosti, než jsem měl/a před kurzem.)

O podpoře well-beingu mám větší znalosti, než jsem měl/a před kurzem	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	16	100 %

V kurzu jsem se naučil/a dovednosti, které mi pomohou lépe pečovat o můj well-being
 Další otázka se zaměřila na to, zda se respondenti naučili dovednosti, které jim pomohou lépe pečovat o jejich well-being. Třináct respondentů (81,2 %) plně souhlasilo s tímto výrokiem, zatímco tři (18,8 %) vyjádřili spíše souhlas.

Tabulka 87

Vyjádření souhlasu (V kurzu jsem se naučil/a dovednosti, které mi pomohou lépe pečovat o můj well-being.)

V kurzu jsem se naučil/a dovednosti, které mi pomohou lépe pečovat o můj well-being	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	13	81,2 %
Spíše souhlasím	3	18,8 %

Tento kurz bych doporučil/a dalším studentům

Při tomto výroku souhlasilo všech šestnáct respondentů (100 %).

Tabulka 88

Vyjádření souhlasu (Tento kurz bych doporučil/a dalším studentům.)

Tento kurz bych doporučil/a dalším studentům	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	16	100 %

Co by se dalo na kurzu vylepšit

Téměř polovina respondentů (43,8 %, tj. 7 z 16) navrhovala zvýšit zapojení studentů prostřednictvím interaktivních prvků, jako jsou skupinové projekty, diskuse či volitelné úkoly. Jeden z respondentů uvedl: „Kurz byl obecně výborně veden, témata byla poutavá,

do budoucna bych možná zkusila zapojit skupinový projekt, který by lépe objasnil témata, která se probírala teoreticky.“ Další navrhl: „Více času bych věnovala diskusím a debatám. Bylo by fajn mít prostor volně mluvit o konkrétních situacích z praxe.“ Přibližně třetina respondentů (31,3 %, tj. 5 z 16) vyjádřila preferenci většího počtu osobních setkání namísto online formy. Podle jednoho z nich: „Více offline setkání by pro mě bylo přínosnější, i když chápu, že to online usnadňuje. Osobní interakce mi však chyběla.“ Jiný dodal: „Interakce face-to-face více umožňuje prostor pro debatu a také seznámení s novými lidmi.“ Čtvrtina respondentů (25 %, tj. 4 z 16) ocenila sdílení osobních příběhů a navrhovala mu věnovat více prostoru. Jeden respondent uvedl: „Ocenila bych více prostoru na sdílení osobních zkušeností. Často mám pocit, že si nejvíc odnáším, když někdo sdílí svůj životní příběh.“ Přibližně 18,8 % respondentů (3 z 16) zmínilo organizační nebo technické změny. Například jeden respondent uvedl: „Mrzelo mě, že nakonec nebyly záznamy z každého setkání. Chápu důvody, ale záznamy by mi umožnily se k obsahu vrátit.“ Jiný navrhl lepší řízení času během některých přednášek: „Možná by se dal zlepšit time management některých přednášek.“ Dva respondenti (12,5 %) se zaměřili na obsah kurzu. Jeden z nich navrhl rozdělit kurz podle úrovní: „Jako studentka psychologie jsem se v některých přednáškách moc nového nedozvěděla. Možná by šlo zvážit rozdílné úrovně kurzu.“ Více než třetina respondentů (37,5 %, tj. 6 z 16) uvedla, že jsou s kurzem spokojeni a nemají žádné návrhy na zlepšení. Jeden respondent napsal: „Přišlo mi to naprosto skvělé! Nic bych neměnila. Online výuka byla z hlediska času také skvělou volbou.“ Další dodal: „Nemám žádné návrhy k zlepšení.“

Tabulka 89

Návrhy na zlepšení kurzu

Návrhy na zlepšení kurzu	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zlepšení interaktivity a zapojení studentů	7	43,8 %
Face-to-face interakce a osobní setkání	5	31,3 %
Sdílení osobních zkušeností	4	25 %
Technické a organizační úpravy	3	18,8 %
Úprava obsahu a přizpůsobení úrovně	2	12,5 %
Spokojenost bez potřeby změn	5	31,3 %

Co fungovalo dobře

Téměř polovina respondentů (43,8 %, tj. 7 z 16) paradoxně ocenila interaktivní aktivity kurzu, pomáhající vytvářet živou atmosféru a zapojovat studenty. Studenti vyzdvihli praktické prvky, jako byly diskuse nebo použití interaktivních nástrojů. Například jeden z nich napsal: „Velmi se mi líbila interaktivní část v úvodu každé přednášky, která pomáhala se zamyslet nad problematikou před začátkem výkladu.“ Jiný respondent zmínil: „Poll Everywhere bylo fajn a také mě moc potěšily tipy od ostatních studentů.“ Polovina respondentů (50 %, tj. 8 z 16) vyzdvihla osobní přístup a empatii vyučující, jenž vytvářela příjemnou atmosféru a bezpečné prostředí. Respondenti ocenili, že vyučující byla k dispozici, a její osobní angažovanost. Jeden student uvedl: „Výborná organizace kurzu a podpora paní doktorky, která byla vždy milá a ke každému se obracela velmi osobně.“ Další dodal: „Opravdu mi sedla celková pozitivní atmosféra kurzu a příjemný přístup paní doktorky.“ Více než třetina studentů (37,5 %, tj. 6 z 16) zmínila kvalitně zpracované materiály kurzu, zejména pracovní sešit, který nabízel prostor pro reflexi i hlubší porozumění probíraným tématům. Jeden respondent napsal: „Workbook byl skvělý! Znalosti a tipy využiji i v běžném životě.“ Další uvedl: „Líbily se mi nádherně zpracované materiály a fakt, že jsem se necítila do ničeho tlačena.“ Přínosný obsah kurzu, jeho srozumitelnost a zaměření na praktické situace ocenilo 37,5 % respondentů (6 z 16). Jeden student napsal: „Přínosný a srozumitelně předávaný obsah, bezpečné prostředí a inspirativní sdílení od ostatních.“ Jiný dodal: „Kurz byl opravdu přínosný a každý týden pro mě byl vědomě strávený čas pro rozvoj a odpočinek.“ Třetina respondentů (31,3 %, tj. 5 z 16) chválila organizaci kurzu a jeho strukturovanost. Jeden student zmínil: „Výborná energie na všech setkáních, možnost zpětné vazby, krásný pracovní sešit s množstvím kvalitních informací.“ Čtvrtina studentů (25 %, tj. 4 z 16) ocenila, že kurz podporoval sebereflexi a nabízel tipy, co mohli aplikovat do svého osobního nebo profesního života. Jeden respondent uvedl: „Touching every aspect of student life was the main highlight of this course. It helped me sort out and clarify a lot of things and helped me to gain perspective.“

Tabulka 90*Klady kurzu*

Klady kurzu	Absolutní četnost	Relativní četnost
Interaktivní prvky a zapojení studentů	7	43,8 %
Přístup a osobnost vyučující	8	50 %
Materiální zajištění	6	37,5 %
Obsah a praktičnost kurzu	6	37,5 %
Organizace a struktura kurzu	5	31,3 %
Podpora reflexe a osobnostního rozvoje	4	25 %

Zpětná vazba vyučující

Odpovědi studentů na zpětnou vazbu vyučující ukazují, jak podstatnou roli hraje osobnost a energie lektora v tvorbě pozitivního a inspirativního vzdělávacího prostředí. Tyto zpětné vazby jsou velmi osobní a vděčné, přičemž studenti vyjadřují nejen svou vděčnost za kvalitní výuku, ale i za přístup, který jim pomohl osobně růst. Vysoký počet pozitivních reakcí svědčí o tom, že vyučující dokázala vytvořit prostor, kde se studenti cítili vyslyšeni, podporováni a motivováni k dalšímu rozvoji. Nejvýraznějším prvkem hodnocení byla vyučující jako osobnost. Více než 62,5 % respondentů (10 z 16) vyzdvihlo její optimismus, laskavost a vliv na pozitivní atmosféru v kurzu. Jeden student napsal: „Jste úžasný pozitivní člověk, čas s Vámi mě naplňuje pozitivní energií. Zůstaňte taková, jaká jste!“ Další dodal: „Jste neuvěřitelné sluníčko a doufám, že nikdy nevyhoříte. Vaše práce má obrovský smysl!“ Polovina respondentů (50 %, tj. 8 z 16) ocenila empatický přístup vyučující, která se věnovala studentům individuálně a vytvářela bezpečné prostředí. Jeden z nich uvedl: „Moc děkuji za to, co děláte a jaká jste. Váš milý přístup ke všem otázkám byl na 110 % vstřícný!“ Jiný napsal: „Vaše vstřícnost a milý přístup si velmi vážím.“ Téměř polovina respondentů (43,8 %, tj. 7 z 16) zmínila nadšení vyučující, které bylo podle nich inspirující a motivující. Jeden student napsal: „Skvěle vedený kurz, výborná energie a nadšení pro věc ze strany lektorky.“ Jiný přidal: „Děkuji Vám za Vaše nasazení a nadšení.“ Více než třetina respondentů (37,5 %, tj. 6 z 16) popsala, že kurz měl hluboký dopad na jejich osobní život. Studenti cítili, že jim vyučující pomohla získat nový pohled na různé oblasti jejich života.

Jeden student napsal: „Děkuji Vám za otevření očí v mnoha oblastech mého života. Byl to velmi pozitivní zážitek.“ Další vyjádřil: „Dear (...), you are a gem. You have no idea how much you have helped me. It was very selfless and generous of you to offer this course expecting nothing but the well-being of people you have never met.“ Poděkování za kurz a uznání práce vyučující tvořilo významnou část odpovědí. Šedesát dva a půl procenta respondentů (10 z 16) vyjádřilo upřímnou vděčnost. Jeden student napsal: „Mockrát Vám děkuji za kurz, obohatil mě a pomohl mi. Jste úžasná a děkuji za vše.“ Jiný dodal: „THANK YOU FOR EVERYTHING, YOU ARE THE BEST, KEEP GOING TO GIVE HAPPINESS TO THE PEOPLE AND MAKE THE WORLD A BEAUTIFUL PLACE.“ Jedna ze studentek shrnula pocity mnoha dalších: „Její přístup byl naprosto ukázkový a informace uměla předat skutečně věcně, barvitě a s lehkostí!“ To ukazuje, že kurz nebyl jen výukovým programem, ale také příležitostí k vytvoření smysluplných a trvalých hodnot v životech studentů.

Tabulka 91

Zpětná vazba vyučující

Zpětná vazba vyučující	Absolutní četnost	Relativní četnost
Osobnost a pozitivní energie vyučující	10	62,5 %
Empatie a osobní přístup	8	50 %
Nadšení a zápal pro výuku	7	43,8 %
Inspirativní vliv na život studentů	6	37,5 %
Poděkování a uznání práce	10	62,5 %

VO11: Jak studenti hodnotí vzdělávací kurz zaměřený na budování jejich well-beingu?

Studenti hodnotí vzdělávací kurz zaměřený na well-being velmi pozitivně, přičemž analýza vyzdvihla jeho silné stránky. Před začátkem kurzu respondenti definovali well-being různými způsoby. Nejčastěji se objevovaly pojmy jako „spokojenost“ (31,3 %), „zdraví“ (31,3 %), „klid“ (18,8 %) a „rovnováha“ (18,8 %), což ukazuje na širokou škálu osobních přístupů k tématu. Po absolvování kurzu došlo k určitému posunu v jejich vnímání. Nejčastěji se objevovaly pojmy jako „spokojenost“ (43,8 %) a „vyváženost“ (25 %), ale novinkou byla kategorie „proces“, která odráží pochopení well-beingu jako kontinuální cesty (12,5 %).

Většina studentů se shodla na tom, že vzdělávání hraje klíčovou roli v jejich osobním růstu. Respondenti uváděli, že vzdělávání je nezbytné pro dosažení cílů, rozvoj dovedností a zlepšení kvalifikace. Někteří zdůraznili jeho význam v širším kontextu, například jako prostředek k osobnímu posunu a překonávání překážek. Po absolvování kurzu se tato perspektiva prohloubila, kdy se studenti zaměřili na celoživotní vzdělávání, individuální směřování a dostupnost vzdělání pro všechny. Odpovědi rovněž ukázaly, že existuje silná souvislost mezi vzděláváním a well-beingem, což bylo v průběhu kurzu rozvinuto, zejména u studentů ve vysoce náročných oborech, jako je medicína. Významné je i hodnocení konkrétních přínosů kurzu. Všichni respondenti souhlasili s tím, že kurz jim poskytl rozsáhlejší znalosti o well-beingu. Tento konsensus naznačuje, že kurz splnil svůj cíl – obohatit studenty o teoretické a praktické poznatky. Zároveň 81,2 % studentů uvedlo, že si osvojili dovednosti, které jim pomohou lépe pečovat o jejich well-being, a to ukazuje na vysokou účinnost kurzu v praktickém využití získaných informací. Dále studenti jednohlasně souhlasili s tím, že kurz by doporučili dalším studentům. Přesto studenti navrhli zlepšení, jako například zvýšení interaktivity v rámci kurzu, a to zahrnovalo návrhy na větší zapojení studentů do diskusí a skupinových projektů. Také se objevila preference pro více osobních setkání, protože interakce face-to-face umožňuje přirozenější výměnu názorů a lepší vzájemné propojení mezi studenty. Návrhy na zlepšení se týkaly organizačních a technických aspektů kurzu, jako například zajištění záznamů ze setkání, aby se studenti mohli k obsahu vrátit, nebo vylepšení time managementu během některých přednášek. Nicméně většina studentů vyjádřila vysokou spokojenost s organizací a strukturováním kurzu, přičemž několik respondentů uvedlo, že jsou s kurzem zcela spokojeni a nemají žádné návrhy na zlepšení. Mezi studenty vyzdvihnuté pozitivní aspekty kurzu patřil interaktivní přístup, který pomáhal vytvářet živou atmosféru a zapojovat studenty do diskusí. Respondenti také ocenili přístup lektorky, jejíž empatie, osobní angažovanost a pozitivní energie vytvářely bezpečné a podpůrné prostředí pro všechny účastníky. Kromě toho studenti zmínili kvalitu materiálů, jako byly pracovní sešity, podporující sebereflexi a hlubší porozumění probíraným tématům. Všichni respondenti zároveň ocenili, že kurz měl přínosný, srozumitelný a aplikovatelný obsah zaměřený na praktické situace. Poslední část zpětné vazby se zaměřila na samotnou lektorku, jenž byla označena jako významná postava

kurzu. Více než 62,5 % studentů vyjádřilo vděčnost za její optimismus, laskavost a pozitivní energii, která vytvářela inspirativní atmosféru a motivovala studenty k dalšímu rozvoji.

5.4 Diskuse

Výzkum well-beingu vysokoškolských studentů představuje v českém akademickém prostředí relativně nové téma. Na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy byly v posledních letech realizovány průběžné výzkumy zaměřené na tento fenomén, což zahrnuje práci s dotazníky a respondenty. Diplomová práce navazuje na tuto tradici, přičemž analyzuje data od vybraných, spárovaných studentů, a zaměřuje se také na hodnocení samotného kurzu. Výsledky diplomové práce jsou dále porovnávány s výzkumy Kočí (2023a; Kočí & Donaldson, 2024).

V rámci výzkumu bylo zjištěno, že vysokoškolští studenti hodnotili svůj well-being po absolvování kurzu lépe než před kurzem. Nejvýraznější posun byl pozorován v oblastech Úspěchu (Accomplishment) a Vztahů s druhými lidmi (Relationships). U oblasti Úspěchu studenti pozitivně hodnotili nejen spokojenost s vlastními úspěchy, ale také rozpoznání a využívání svých silných stránek, přičemž zodpovědnost byla hodnocena nejvýše. Zajímavé bylo, že oceňování a radost z úspěchů druhých lidí tvořili důležitý prvek úspěchu a zároveň silně propojovali tuto oblast s oblastí vztahů.

Vztahovost vykazovala pozitivní rysy ve všech oblastech PERMA5 (Kočí, 2023a). Mezi klíčové faktory patřilo prožívání a sdílení pozitivních emocí, být oporou druhým a zároveň zažívat přijetí a podporu ze strany rodiny, přátel a učitelů. Tyto hodnoty potvrzují i předchozí výzkumy (Kočí, 2023a), které ukazují, že kvalitní vztahy s okolím – včetně partnerů, rodiny a přátel – jsou zásadní pro celkový well-being. Dále se ukázalo, že vysokou míru zaujetí studenti vykazovali při aktivitách spojených s jejich zájmy a koníčky, což opět reflektuje jejich zaměření na oblasti Autenticity a Vztahů s druhými lidmi.

Na druhé straně výsledky ukázaly na slabé hodnocení školního prostředí. Nejnížší hodnoty byly zaznamenány v tématech jako potěšení ze studijních aktivit, zaujetí při výuce, smysl ve školních aktivitách a vztahy se spolužáky. Výsledky naznačují, že studenti vnímají školu jako méně podstatný prvek svého well-beingu, a to je potřeba vnímat i z hlediska hodnocení

samotného kurzu. Paradoxem je, že vztahy s učiteli byly naopak hodnoceny pozitivně, což potvrzuje důležitost empatického přístupu a sociálních dovedností pedagogů.

Oblast vztahů se ukázala jako zásadní pro celkový pocit well-beingu studentů. Významnou roli zde hrálo osobní propojení s vyučujícím, které studenti hodnotili jako nejsilnější prvek kurzu. Empatický přístup, inspirativní osobnost vyučujícího a možnost sdílení osobních zkušeností byly jednoznačně pozitivními aspekty. Jak dokládá výzkum Kočí (2023a), podpora od rodiny a přátel je výrazně důležitá, a podobně je třeba zdůraznit, že učitelé mohou mít na well-being studentů zásadní vliv. V tomto ohledu je užitečné zmínit Maslowovu pyramidu potřeb, kde sociální potřeby a pocit sounáležitosti mají své místo (Plháková, 2020).

Pedagogové, kteří kombinují odborné kompetence s psychosociálními dovednostmi, jsou zásadní pro vytvoření pozitivního studijního prostředí. Slavík et al. (2012) zdůrazňují, že dovednosti jako efektivní komunikace a řešení složitých situací jsou nezbytné pro podporu studentů. Tato zjištění odpovídají také Plamínkové typologii lektorů (2014), podle níž lze vyučující zařadit mezi zaměřující se na mezilidské vztahy a na užitečnost výuky. Je tedy patrné, že studenti oceňují přístup kombinující lidské jednání a praktickou užitečnost.

Výzkum měl několik omezení, která je třeba zmínit. Jedním z nich byl omezený počet respondentů, což může snižovat obecnou validitu výsledků. Nicméně i tyto výsledky se shodují s výsledky výzkumů s podstatně více respondenty. Dalším nedostatkem byl chybějící výzkum jedné z oblastí well-beingu v dotazníku před kurzem, které komplikuje porovnání s výsledky po jeho absolvování. Výzkumy by se do budoucna měly zaměřit na metody, jenž nejlépe vyhovují studentům, a na to, jak lze podpořit komunikaci, interakci a organizační formy výuky. Další zajímavou oblastí by mohlo být využití umělé inteligence v rámci tohoto tématu.

5.4.1 Doporučení pro oblast fyzického zdraví

Mezi doporučení pro oblast fyzického zdraví patří například U.S. Department of Health a Human Services (2024), které v rámci podpory fyzického zdraví vyzývá jednoduše k jakékoliv pohybové aktivitě (běžná chůze, tanec atd.).

Kočí (in Kočí & Donaldson, 2024) ve své publikaci prezentuje například protahování se, chození po schodech, chození pěšky nebo ježdění na kole, či chození na procházku. Mezi další doporučení patří také plánování, jak zapojit pohyb do svého dne (a to i během přestávek mezi přednáškami). Součástí je také sledování pohybu, k čemuž lze využívat aplikace či fitness náramky. (Kočí & Donaldson 2024). Kočí (in Kočí & Donaldson, 2024) také podporuje studenty ve vytvoření si z pohybu zábavu, a to hýbáním se s přáteli či dělat zábavné aktivity. Autorka navíc zdůrazňuje, že studenti mohou využít různých výhod, například volného vstupu nebo slev na sportoviště či do fitness center.

Švamberk Šauerová (2018) zdůrazňuje potřebnost propojení fyzického zdraví a well-beingu prostřednictvím relaxačních technik. Mezi nejčastěji doporučované patří autogenní trénink a Jacobsonova progresivní relaxace, které jsou zaměřené na uvolnění těla i mysli. Dalšími možnostmi jsou například jóga, řízená i neřízená meditace, často doprovázené relaxační hudbou. Užitečná může být také cílená relaxace šíje a hlavy nebo techniky zaměřené na uvolnění před spánkem. Výhodou těchto metod je jejich flexibilita, umožňující kombinaci různých prvků podle individuálních potřeb a preferencí (Švamberk Šauerová, 2018).

Poslední doporučení, a to v oblasti výživy, předkládá již zmíněná Kočí (in Kočí & Donaldson, 2024). Autorka zde klade důraz na zdravé stravování, pomáhající udržet fyzické i psychické zdraví. Zásadním principem je pravidelná konzumace zeleniny a ovoce, které by měly tvořit polovinu každého jídla. V rámci toho je důležité dbát na pestrost a vybírat různé druhy. Dále je nutné zaměřit se na kvalitu sacharidů (cukrů), jenž je podle konceptu zdravého talíře důležitější než jejich samotné množství (Kočí & Donaldson, 2024). Mezi vhodné zdroje sacharidů patří brambory, rýže, obiloviny, luštěniny, ale i ovoce (Machová & Kubátová, 2015). Potřebné je rovněž dodržování správného pitného režimu, zahrnující pití dostatečného množství čisté vody, případně čaje nebo kávy (Kočí & Donaldson, 2024). Autorka však varuje před nadměrnou konzumací sladkých nápojů plné prázdných kalorií. Stejně tak je nezbytné do každého pokrmu zařadit bílkoviny, které jsou obsaženy v mase, vejcích a mléčných výrobcích (Machová & Kubátová, 2015). Kromě toho bychom měli používat zdravé oleje a omezit konzumaci másla (Kočí & Donaldson, 2024).

5.4.2 Doporučení pro oblast ekonomického zajištění

Jak uvádějí Drozd a kol. (2014), jedním z kroků může být vytvoření seznamu pozitivních věcí v životě studenta, které zároveň mohou přispívat k ekonomické jistotě. To zahrnuje nejen plánování, ale i zařazování finančně výhodných aktivit do každodenního života. Seznam takových aktivit může zahrnovat drobnosti denního života – příprava domácího občerstvení místo nákupu, provozování pohybových aktivit venku zdarma, nebo využívání knihoven místo nákupu drahých publikací.

Zajímavou myšlenku překládá Harvard University Health Services (n.d.), která nabízí několik praktických tipů, jak lépe hospodařit s penězi. Jedním z doporučení je sledovat své výdaje – kontrolovat bankovní účet, vytvořit seznam všech nákupů během jednoho týdne. V souvislosti s fyzickým zdravím může být přínosem hledat alternativy za finančně náročnější aktivity a produkty. Stanovit si rozpočet a určit si, co skutečně jedinec potřebuje. Dalším krokem je založit si spořicí účet, což může pomoci k vytvoření finanční rezervy. Dobré je také využívat studentských slev (Harvard University Health Services, n.d.).

Závěrečná doporučení pro tuto oblast zmiňuje Kočí (in Kočí & Donaldson, 2024). Ta zmiňuje, že ekonomické zajištění studentů lze zlepšit pomocí úspor na životních nákladech prostřednictvím sdíleného bydlení či bydlení u rodičů. Již zmíněné evidování příjmů a výdajů lze sledovat na papíře, na počítači, nebo v mobilních aplikacích, a dávat si drobné částky stranou. Stejně tak je doporučeno využívat různých studentských stipendií. Kočí (in Kočí & Donaldson, 2024) dále radí odhlásit odběry oblíbených obchodů a soustředit se na domácí přípravu občerstvení. Vysokoškolští studenti se mohou také zapsat do kurzu finanční gramotnosti.

5.4.3 Doporučení pro podporu a budování well-beingu v edukačním prostředí

Dalším tématem by mohla být samotná podpora a budování well-beingu na univerzitách a celkově ve školách. Prvkem podpory well-beingu je nejen zaměřit se na samotné studenty, ale i na pedagogy, kteří hrají v životech studentů významnou roli (Kočí & Donaldson, 2024). Učitelé by měli usilovat o vytvoření prostředí podporující spolupráci, sdílení a vzájemnou interakci přispívající k budování well-beingu (Kočí & Donaldson, 2024). To může zahrnovat možnost reflektovat a zlepšovat výukové metody tak, aby byly více přizpůsobeny potřebám studentů a jejich začlenění do kolektivu (Partnerství 2030+, 2020). Podpora well-beingu

může zahrnovat pravidelná setkání, neformální konzultace nebo aktivity zaměřené na rozvoj vztahů mezi studenty a učiteli. Kočí (in Kočí & Donaldson, 2024) zmiňuje důležitost humoru ve vyučování a těžení z jakýchkoliv příjemných situací. „Ať už jsou vaše pozitivní osobní vlastnosti humor, důvěra, odvaha, nadšení, pohoda, realističnost nebo zodpovědnost, podělte se s námi o své dary.“ (Kočí & Donaldson, 2024, s. 87). Podporu well-beingu lze zajistit i prostřednictvím poradenských služeb studentům i pedagogům, realizací pestré škály volitelných předmětů a předmětů zaměřených na budování well-beingu a podporu zdraví ve vzdělávání a mimo něj (Partnerství, 2030+, 2020) – v rodině, partnerských vztazích, zaměstnání a komunitě, což mimo jiné zahrnuje i duševní pohodu v celkovém prostředí, kde se jedinec cítí bezpečně, přijímán a kde se může plně projevit a vzkvétat (Kočí & Donaldson, 2024; Seligman, 2014). Na závěr, a v rámci tématu diplomové práce, může být vhodné doplnit, aby se vyučující více zajímali o potřeby studentů a reflektovali jejich zpětnou vazbu. Příkladem může být větší individualizace výuky, využití formativního hodnocení, reflexe a sebereflexe, a využití pestrých metod ve výuce (např. problémové učení, badatelská výuka, zážitkové učení, rozhovor a diskuse), které zohledňují různé typy učení, což může přispět k lepšímu zapojení studentů a zaručení spokojenosti pedagogů a studentů (Partnerství 2030+, 2020).

Závěr

Well-being se jeví být důležitým tématem studentů na vysokých školách, neboť je úzce spjatý s jejich psychickým a fyzickým zdravím, což má přímý vliv na jejich akademické výsledky, osobní rozvoj a celkovou spokojenost se studentským životem.

Cílem této diplomové práce bylo zkoumat změny ve vnímání well-beingu u vysokoškolských studentů, kteří absolvovali kurz zaměřený na well-being. Výzkum se soustředil na hodnocení různých oblastí well-beingu podle modelu PERMA5 – rámce vycházejícího z pozitivní psychologie (Kočí, 2023a). Teoretická část této práce se zaměřila na několik oblastí sloužící jako teoretický základ pro pochopení pojmu well-being a jeho vzorců. Praktická část pak poskytla konkrétní analýzu výsledků výzkumu provedeného mezi studenty Univerzity Karlovy.

Teoretická část byla rozdělena do čtyř kapitol, přičemž každá z nich se zaměřovala na specifické aspekty vztahu mezi zdravím, well-beingem a pozitivní psychologií. První část teoretické části objasnila základní pojmy jako well-being, duševní zdraví a jejich vzájemnou propojenost. Byl zde představen nejenom koncept pozitivní psychologie, soustředící se na studium silných stránek jednotlivců, ale i její vliv na zlepšení duševního zdraví. Pozitivní psychologie se ukazuje jako efektivní nástroj pro zlepšení well-beingu, neboť se zaměřuje na podporu pozitivních emocí, osobního rozvoje a schopnosti vytvářet optimální životní podmínky. Tento přístup se jeví jako zásadní pro porozumění tomu, jakými způsoby je možné zlepšit well-being jednotlivců.

Dále byla teoretická část zaměřena na rozbor modelu PERMA (Seligman, 2014), jenž zahrnuje pět oblastí pozitivního fungování: pozitivní emoce (P), zapojení (E), vztahy (R), smysl (M) a úspěch (A). Tyto složky byly rozebrány s cílem ukázat, jak se vzájemně ovlivňují a jakým způsobem přispívají k well-beingu. V této části práce byla zmíněna také rozšířená verze modelu PERMA4+ (van Zyl, 2023), která zahrnuje čtyři dodatečné faktory, jež podrobněji reflektují aktuální výzkumy v oblasti well-beingu. Model PERMA5 (Kočí, 2023a) byl zvolen jako základní rámec pro analýzu hodnocení well-beingu studentů v praktické části práce. Tento model je současně flexibilní a rozsáhlý, což umožňuje podrobněji zkoumat různé aspekty života studentů a jejich vliv na well-being.

Ve druhé kapitole teoretické části byla detailně probírána specifika duševního zdraví vysokoškolských studentů. Tato oblast se v posledních letech stala předmětem rostoucí pozornosti, neboť jsou studenti často vystaveni vysokým nárokům a stresu, což může negativně ovlivnit jejich well-being. Bylo zjištěno, že přechod na vysokou školu přináší nejenom akademické výzvy, ale také potřebu přizpůsobit se novému sociálnímu a životnímu prostředí. Tato kapitola se dále zaměřila na faktory, které mohou ovlivnit well-being studentů, jako jsou například rodinné zázemí, mezilidské vztahy nebo podpora ze strany pedagogů. Také bylo diskutováno, jak vysoké školy mohou aktivně podporovat well-being svých studentů prostřednictvím různých aktivit, poradenství a kurzů zaměřených na duševní zdraví.

V další kapitole byla prozkoumána edukace v oblasti well-beingu. V této části bylo vysvětleno, jak pozitivní psychologie může být integrována do pedagogických metod a jak koncept pozitivní edukace, tedy propojení pozitivní psychologie s výukovými metodami, může zlepšit celkový vzdělávací proces. Tato část se zaměřila i na konkrétní příklady studijních kurzů na Univerzitě Karlově, které se zaměřují na podporu well-beingu a duševního zdraví studentů. Diskutována byla i role učitelů, jenž mohou pozitivně ovlivnit well-being studentů tím, že vytvoří podporující a empatické výukové prostředí.

Praktická část diplomové práce se zaměřila na analýzu výsledků výzkumu provedeného mezi vysokoškolskými studenty, kteří absolvovali kurz zaměřený na well-being. Tento výzkum měl za cíl zjistit, jak studenti hodnotí svůj well-being v jednotlivých oblastech modelu PERMA5 (Kočí, 2023a) před a po absolvování kurzu. Data byla získána prostřednictvím dotazníků Student Well-Being Scale (SWS) (Kočí, 2023a), které se zaměřily na zkoumání pozitivních emocí, zapojení, vztahů, smyslu a úspěchu. Výsledky ukázaly pozitivní změny ve vnímání well-beingu studenty po absolvování kurzu. Nejvýraznější změny byly pozorovány v oblastech Úspěchu a Vztahů s druhými lidmi.

V oblasti Úspěchu studenti hodnotili výrazné zlepšení v souvislosti s rozpoznáváním a využíváním svých silných stránek, stejně jako v pocitu spokojenosti s vlastními úspěchy. Studenti si více uvědomovali svou zodpovědnost a byli více motivováni oceňovat úspěchy nejen své, ale i druhých. Tyto změny naznačují, že absolvování kurzu pravděpodobně pomohlo studentům lépe si uvědomit důležitost rozvoje silných stránek a pozitivního

vnímání vlastních úspěchů, případně je častěji využívat v každodenním životě. V oblasti Vztahů s druhými lidmi bylo zjištěno, že studenti více prožívali a sdíleli pozitivní emoce a pocítovali silnější podporu ze strany rodiny, přátel a učitelů. Tyto změny naznačují, že studenti si pravděpodobně více uvědomili význam kvalitních mezilidských vztahů a podpory z okolí, což se projevuje i v jejich hodnocení této oblasti.

Na druhou stranu byla pozorována určitá slabost v hodnocení školního prostředí. Studenti vyjádřili nízkou míru zaujetí pro studijní aktivity, a to může naznačovat, že školní prostředí není pro studenty v současnosti tak motivující a inspirující, jak by mělo být. Tento výsledek může vyjadřovat, že kurz mohl studentům pomoci lépe reflektovat jejich studijní prostředí, a uvědomit si, že některé aspekty studijních aktivit pro ně nejsou dostatečně motivující či inspirující. Je třeba zlepšit zapojení studentů do výuky, zvýšit atraktivitu školních aktivit a podporovat lepší vztahy mezi studenty a spolužáky. Naopak vztahy s učiteli byly hodnoceny velmi pozitivně, a to ukazuje na důležitost empatického přístupu pedagogů a jejich schopnosti vytvářet podporující a motivující prostředí pro studenty.

V závěru diplomové práce byla zhodnocena diskuse výsledků a formulována doporučení pro zlepšení well-beingu studentů. Bylo zdůrazněno, že významným krokem je nejen zaměřit se na studenty, ale i na pedagogy mající vliv na celkové prostředí na univerzitách. Učitelé by měli zlepšit své sociální dovednosti, přistupovat k studentům s empatií a vytvářet tak prostředí podporující pozitivní mezilidské vztahy a zvyšuje zapojení studentů do výukového procesu. Dále byla doporučena rozšířená nabídka kurzů zaměřených na well-being, které by mohly pomoci studentům lépe se vyrovnat se stresem, zlepšit jejich fyzické i psychické zdraví a zvýšit jejich celkovou spokojenost s vysokoškolským životem. V neposlední řadě by se měla pozornost zaměřit i na budoucí výzkum, který by mohl dále rozvíjet poznatky o vlivu pozitivní psychologie na well-being vysokoškolských studentů a přinést nové perspektivy pro implementaci efektivních programů zaměřených na zlepšení jejich well-beingu.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Balon, R., Beresin, E.V., Coverdale, J.H. et al. (2015). College Mental Health: A Vulnerable Population in an Environment with Systemic Deficiencies. *Acad Psychiatry* 39, 495–497. <https://doi.org/10.1007/s40596-015-0390-1>
- Bártlová, S. (2002). *Sociologie medicíny a zdravotnictví*. Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví v Brně.
- Bednaříková, I. (2007). *Metodika vzdělávání dospělých*. VŠPJ-ICV.
- Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Grada.
- Bladek, M. (2021). Student Well-Being and Academic Libraries: Promoting, Fostering, and Prioritizing The Whole Student. *The Journal of Academic Librarianship*, 47(3), <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102349>
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. Grada.
- Bourner, T., Grenville-Cleave, B. & Rospigliosi, A. (2014). *101 Activities for Happiness Workshop*. CreateSpace Independent Publishing.
- Centrum Karolina (n.d.). *Poradenské služby*. <https://centrumcarolina.cuni.cz/CC-40.html>
- Centrum péče o duši (n.d.). *O centru*. <https://duse.cuni.cz/DUSE-1.html>
- Cichá, M et al. (2014). *Integrovaná antropologie*. Triton.
- Databáze knih. (n.d.). *Pozitivní psychologie*. <https://www.databazeknih.cz/knihy/pozitivni-psychologie-191033>
- Databáze knih. (n.d.). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. <https://www.databazeknih.cz/knihy/techniky-osobnostniho-rozvoje-a-dusevni-hygieny-ucitele-372213>
- Databáze knih. (n.d.). *Vzkvétání*. <https://www.databazeknih.cz/knihy/vzkvetani-223748>
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 58(2), 87–104. <https://doi.org/10.1037/cap0000063>

Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well being: The multifaceted nature of happiness. In *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (67–100). Springer Science + Business Media.

https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/978-90-481-2354-4_4

Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring Quality of Life: Economic, Social, and Subjective Indicators. *Social Indicators Research*, 40(1), 189–216.

<https://doi.org/10.1023/A:1006859511756>

Donaldson, S. I., van Zyl, L. E. & Donaldson, S. I. (2022). PERMA+4: A Framework for Work-Related Wellbeing, Performance and Positive Organizational Psychology 2.0. *Front. Psychol.* (21)12, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.817244>

Douwes, R., Metselaar, J., Pijnenborg, G. H. M. & Boonstra, N. (2023). Well-being of students in higher education: The importance of a student perspective. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2190697>

Drozd, F., Mork, L., Nielsen, B., Raeder, S., & Bjørkli, C. A. (2014). Better days – A randomized controlled trial of an internet-based positive psychology intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 9(5), 377–388.

<https://doi.org/10.1080/17439760.2014.910822>

Duffková, J., Urban, L. & Dubský, J. (2008). *Sociologie životního stylu*. Aleš Čeněk.

Dytrtová, R. & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Grada.

Elektronická knihovna PedF UK. (n.d.). *Building Well-being of University Students*.

<https://pedf.cuni.futurebooks.cz/detail-knihy/192-building-well-being-of-university-students>

Eysenbach, G. (2001). What is e-health? *J. Med. Internet Res*, 3(20).

<https://doi.org/10.2196/jmir.3.2.e20>

Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni. (n.d.). *Studium k rozšíření odborné kvalifikace zaměřené na výuku psychologie na 2. stupni ZŠ a SŠ*.

<https://pc.fpe.zcu.cz/index.php?obor/365/0>

- Fischer, S. & Škoda, J. (2024). *Sociální patologie: Forezněpsychologický rozbor vybraných sociálněpatologických jevů*. (3rd Ed.). Grada.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Gillham, J. E., Abenavoli, R. M. & Brunwasser, S. M. et al. (2013). Resilience Education. In David, S. A. et al., *Oxford Book of Happiness* (s. 609-630). Oxford University Press.
- Hamplová, L. (2020). *Veřejné zdravotnictví a výchova ke zdraví pro střední zdravotnické školy*. Grada.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. (4th Ed.). Portál.
- Harvard University Health Service. (n.d.). *Financial*.
<https://wellness.huhs.harvard.edu/financial>
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. (2nd Ed.). Grada.
- Jansa, P. et al. (2018). *Pedagogika sportu*. Karolinum.
- Janštová, E. & Slezáčková, A. (2018). Pozitivní edukace - inspirace pro zlepšení kvality vzdělávání. Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání, 8(3), 7-24.
<https://doi.org/10.11118/lifele201808037>
- Jochmannová, L., Kimplová, T. et al. (2021). *Psychologie zdraví: Biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Grada.
- Kalhous, Z., Obst, O. et al. (2009). *Školní didaktika*. Portál.
- Katedra antropologie a zdravotní pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. (2022). *Zdravotnická prevence s didaktikou podpory zdraví*.
http://new.kaz.upol.cz/wp-content/uploads/2022/11/OKRUHY_SZZ_UOPZS_ZDRAV-PREV_sDID.pdf
- Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Academia.
- Kern, L. M. (n.d.). *Questionnaires*. Peggy Kern.
<https://www.peggykern.org/questionnaires.html>

Klinika zvládání stresu. (2018, 24. října). *Co je to mindfulness*. <http://klinika-zvladani-stresu.cz/co-je-to-mindfulness/>

Kočí, J. (2023a). *How to build well-being in university and college students – Methodology of academic well-being promotion*. Univerzita Karlova. <https://rdvs.cz/article/352>

Kočí, J. (2023b). *My Well-being Workbook*. Uniwellcity.

Kočí, J. (2024). *Building Well-being of University Students*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Kočí, J. & Donaldson, S. I. (2024). *Well-Being and Success for University Students: Applying PERMA+4*. Routledge.

Kolář, Z. et al. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Grada.

Koldová, P. & Kočí, J. (2023). Hodnocení úrovně well-beingu a nastavení mysli u vybraných vysokoškolských studentů ve vztahu k jejich akademické úspěšnosti. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 19(7), 33-48.
<https://doi.org/10.14712/25337890.3141>

Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Grada.

Krch, F. D. (2008). *Bulimie: Jak bojovat s přejídáním*. Grada.

Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Grada.

Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Grada

Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Portál.

Křivohlavý, J. (2004). *Pozitivní psychologie*. Portál.

Křivohlavý, J. (2013). *Psychologie pocitů štěstí*. Grada.

Kudláčková, B. (2002). *Etika a osobnost učitel'a*. Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.

Kurelová, M. et al. (2001). *Pedagogika: Kapitoly z obecné didaktiky*. Ostravská univerzita.

- Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J. et al. (2015). Through The Lens of Strength: A Framework for Educating the Heart. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 64-68. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.888581>
- Madeson, M. (2017, 24. února). *Seligman's PERMA+ Model Explained: A Theory of Wellbeing*. PositivePsychology.com. <https://positivepsychology.com/perma-model/>
- Machová, J. (2021). *Biologie člověka pro učitele*. Karolinum.
- Machová, J., Kubátová, D. et al. (2015). *Výchova ke zdraví*. (2nd Ed.). Grada.
- Marádová, E. (2011). Podpora zdraví ve školních vzdělávacích programech - cíle kurikula a strategie jejich realizace na základních školách. In E. Řehulka, *Výchova ke zdravotní gramotnosti* (99-107). Brno: MU. https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/1_vychova_ke_zdravotni_gramotnosti_cze.pdf
- Masarykova univerzita. (2017). *Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů v informačním vzdělávání*. https://is.muni.cz/el/1421/podzim2017/VIKBA32/um/pracovni_listy_metodiky/Pracovni_list_-_Bloom_a_IV.pdf
- Masarykova univerzita. (n.d.). *Studenti*. <https://www.muni.cz/studenti>
- Miškolciová, L. (2003). *Vybrané kapitoly z didaktiky psychologie*. Univerzita Mateja Bela.
- Murphy, D. & Hennessy, E. (2017). Promoting college students to seek help for mental health difficulties: a social normative approach. *International Journal of Mental Health Promotion*, 19(1). 14-25. <https://doi.org/10.1080/14623730.2017.1288155>
- Mužík, J. (2004). *Androdidaktika*. (2nd Eds.). ASPI.
- Nevypust' duši, z.s. (2019, 3. října). *Duševní zdraví na vysoké škole*. <https://nevypustdusi.cz/2019/10/03/dusevni-zdravi-na-vysoke-skole/>
- Nevypust' duši, z.s. (n.d.). *Programy*. <https://nevypustdusi.cz/programy/>

Nováček, L. (2009). *Poradenství na českých vysokých školách*. Centrum pro studium vysokého školství.

https://is.muni.cz/do/1499/metodika/rozvoj/kvalita/Poradenstvi_final_0809.pdf

Nováková, P. (2019). *Základy veřejného zdravotnictví*. Portál inovace vyššího odborného vzdělávání. <https://www.vovcr.cz/odz/zdrav/082/page00.html>

Orel, M. et al. (2020). *Psychopatologie: Nauka o nemocech duše*. (3rd Ed.). Grada.

Památník národního písemnictví. (n.d.). *Odborná literatura*.

<https://pamatniknarodnihopisemnictvi.cz/1-odborna-literatura/>

Partnerství 2030+. (2020, 22. září). *Výstupy z pracovních skupin a dotazníkového šetření mezi účastníky 11. Setkání lídrů iniciativy Úspěch pro každého žáka na téma: Wellbeing ve vzdělávání. Jak mu rozumíme a proč se mu věnovat?*

https://www.nsmascr.cz/e_download.php?file=data/multipage/editor/editor-65-893-cs_2.pdf&original=SKAV_Setkani-lidru_A4_listopad_2020_4_final.pdf

Partnerství pro vzdělávání 2030+. (n.d.). *Wellbeing ve škole*.

<https://www.wellbeingveskole.cz/>

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. (2021, 9. února). *Katedra pedagogické a školní psychologie*. <https://pdf.osu.cz/kpe/>

Pedrelli, P., Nyer, M., Yeung, A., Zulauf, C. & Wilens, T. (2015). College Students: Mental Health Problems and Treatment Considerations. *Acad Psychiatry*, 39(5). 503–511.

<https://doi.org/10.1007/s40596-014-0205-9>

Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých: Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. (2nd Eds.). Grada.

Plháková, A. (2020). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.

Podlahová, L. et al. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Grada.

Poradenské centrum Hybernská (n.d.). *O centru*. <https://poradenskecentrum.ff.cuni.cz/o-centru/>

- Prev-Centrum, z.ú. (n.d.). *Programy primární prevence - všeobecná, selektivní a indikovaná primární prevence*. <https://www.prevcentrum.cz/nase-sluzby/programy-prevence-pro-skoly/>
- Prokop, J. (2002). *Portrét polského učitele*. Pedagogická orientace, 12(1), s. 46–62. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8268/7438>
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. (2nd Eds.). Portál.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Příkrylová, L. (2011). *Didaktika volnočasových aktivit*. Masarykova univerzita. https://is.muni.cz/el/1451/podzim2011/bk985/um/DIDAKTIKA_c.1-komb.novy.pdf
- Quinn, A. (2018, 3. února). Theory of well-being: Elements and interventions. *GoodTherapy Blog*. <https://www.goodtherapy.org/blog/theory-of-wellbeing-elements-interventions-0203184>
- Rees, P. & Bailey, K. (2003). Positive exceptions: Learning from students who beat ‘the odds’. *Educational and Child Psychology*, 20, 41-59. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2003.20.4.41>
- Routledge. (n.d.). *Well-Being and Success For University Students*. <https://www.routledge.com/Well-Being-and-Success-For-University-Students-Applying-PERMA4/Koci-Donaldson/p/book/9781032457208>
- Rybář, R. (2010). Filozofie zdravý jako výchova ke zdravému životu. In E. Řehulka, *Příspěvky k výchově ke zdraví* (13-20). Brno: MU. https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2010/27/27/texty/cze/rybar_c.pdf
- Seligman, M. E. P. (2003). *Opravdové štěstí*. Ikar (ČR).
- Seligman, M. E. P. (2013). *Building the state of well-being: A strategy for South Australia*. Government of South Australia. https://www.dunstan.org.au/wp-content/uploads/2019/08/TIR_Reports_2012-2013_Seligman.pdf
- Seligman, M. E. P. (2014). *Vzkvétání: Nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Jan Melvil.

- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M. & Gilham, J. et al. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, 34, 293-311.
<https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M. E. P. & Adler, A. (2018). Positive Education. In *Global Happiness Policy Report* (s. 52-73). <https://www.happinesscouncil.org/report/2018/global-happiness-policy-report>
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Grada.
- Slavík, M. et al. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Grada.
- Slepička, P., Hošek, V. & Hátlová, B. (2009). *Psychologie sportu*. Karolinum.
- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií*. Grada.
- Sociologický ústav Akademie věd ČR. (2020, 24. září). *Vysokoškolští studenti během první pandemie koronaviru*.
https://www.soc.cas.cz/images/drupal/soubory/tz_20200924_vysokoskolsti_studenti_behe_m_prvni_vlny_pandemie_koronaviru.pdf
- Sociologický ústav Akademie věd ČR. (2021, 4. října). *Vysokoškolští studenti během třetí pandemie koronaviru*. <https://www.avcr.cz/export/sites/avcr.cz/.content/galerie-souboru/tiskove-zpravy/2021/SOU-Vysokoskolsti-studenti-behem-treti-vlny-pandemie-koronaviru-0410.pdf>
- Sokolová, L. (2010). *Didaktika psychologie*. Univerzita Komenského.
- Somerlíková, K. & Salaba, J. (2018). Subjektivní hodnocení vlastního zdraví studenty vybraných vysokých škol. *Hygiena*, 63(4), 129-134.
<https://doi.org/10.21101/hygiena.a1704>
- Soukup, V. (2020). Medicínská antropologie jako součást antropologického diskurzu. *Časopis pro obecnou antropologii a příbuzné obory*, 11(1), 19-36.
<https://doi.org/10.5817/AI2020-1-19>
- Stecz, P., Slezáčková, A., Millová, K. (2020). The Predictive Role of Positive Mental Health for Attitudes Towards Suicide and Suicide Prevention: Is the Well-Being of

Students of the Helping Professions a Worthwhile Goal for Suicide Prevention?. *Journal of Happiness Studies*, 21. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00163-1>

Strategic Inter-Governmental forum on Physical Activity and Health. (2004). *Be Active Australia: A Health Sector Agenda for Action on Physical Activity 2004-2008*. Sydney: National Public Health Partnership.

Svetlák, M., Linhartová, P., Knejzlíková, T., Knejzlík, J., Kóša, B., Horníčková, V., Jarolínová, K., Lučanská, K., Slezáčková, A. & Šumec, R. (2021). Being Mindful at University: A Pilot Evaluation of the Feasibility of an Online Mindfulness-Based Mental Health Support Program for Students. *Front. Psychol*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.581086>

Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Portál.

Šmelová, E. & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Portál.

Šmídová, M. & Bláha, F. (2023). *Potřebnost psychoterapie v rámci poradenských pracovišť na vysokých školách*. Centrum pro studium vysokého školství. <https://poradenstvi.csvs.cz/wp-content/uploads/2023/04/2023-souhrnna-zprava-CRP-final.pdf>

Švamberk Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Grada.

Univerzita Palackého v Olomouci (n.d.-a). *Poradenství*. <https://www.upol.cz/poradenstvi/>

Univerzita Palackého v Olomouci. (n.d.-b). *Poradenství v oblasti zdraví a zdravého životního stylu*. <https://www.upol.cz/poradenstvi/zdravi-a-zivotni-styl/>

Uniwellcity. (n.d.-a). *Cvičení vděčnosti s AI*. <https://www.uniwellcity.eu/cs/try-gratitude-activity-using-ai>

Uniwellcity. (n.d.-b). *Domů*. <https://www.uniwellcity.eu/cs>

Uniwellcity. (n.d.-c). *Kurz Well-being vysokoškolských studentů*. <https://www.uniwellcity.eu/cs/student-well-being-course>

U.S. Department of Health and Human Services. (2024, 20. listopadu). *Move Your Way*.
<https://odphp.health.gov/moveyourway>

Vališová, A. & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. (2nd Eds.) Grada.

van Zyl, L. E. (2023, 26. července). *The PERMA+4 Framework: A New Approach to Well-Being at Work: The nine routes towards improving work-related well-being and performance*. Psychology Today.

<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/happybytes/202307/the-perma4-framework-a-new-approach-to-well-being-at-work>

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Vašutová, M. & Ježková, V. (2015). *Didaktika psychologie: Vybrané kapitoly*. Ostravská univerzita.

Výrost, J., Slaměník, I. et al. (2021). *Sociální psychologie*. (2nd Ed.). Grada.

Wahbeh, H. et al. (2014). Group, one-on-one, or internet? preferences for mindfulness meditation delivery format and their predictors. *Open Med. J.*, 1, 66–74.

<http://dx.doi.org/10.2174/1874220301401010066>

Walterová, E. (1994). *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Masarykova univerzita.

White, M. A. & Kern, M. L. (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1-17.

<https://doi.org/10.5502/ijw.v8i1.588>

World Health Organization. (2021). *Health Promotion Glossary of Terms 2021*.

<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/350161/9789240038349-eng.pdf?sequence=1>

Zákon č. 111/1998 Sb., zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) (2024). <https://www.e-sbirka.cz/sb/1998/111?zalozka=text>

Západočeská univerzita v Plzni. (n.d.). *Informační a poradenské centrum*.

<https://www.rektorat.zcu.cz/cs/Divisions/IPC/>

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Grada.

Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Grada.

Zvírotsky, M. (2008). *Zdraví člověka v kontextech výchovy*. [Disertační práce, Pedagogická fakulta UK]. Digitální repozitář UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/16622>

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

V souladu s Opatřením děkana č. 28/2024 (č. j.: UKPedF/540417/2024, část III., čl. 9) prohlašuji, že při psaní této diplomové práce byly využity nástroje umělé inteligence (dále jen AI), a to konkrétně ChatGPT. AI byla použita především k reformulaci pasáží v teoretické a závěrečné části, a především k úpravě pravopisu a stylistiky. Přestože byly nástroje AI využity, diplomová práce je autorským dílem, přičemž veškeré zdroje a literatura byly řádně citovány.

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Model zdraví

Obrázek 2 – PERMA+4

Obrázek 3 – PERMA5

Obrázek 4 – Duševní zdraví studentů: Jak na vysoké škole nevypustit duši?

Obrázek 5 – Můj subjektivní well-being (Prázdný graf)

Obrázek 6 – Můj subjektivní well-being (Graf s okvětními lístky)

Obrázek 7 – Graf pro vybranou oblast well-beingu (Životní úspěch)

Obrázek 8 – Publikace Vzkvétání (Seligman) a Pozitivní psychologie (Křivohlavý)

Obrázek 9 – Publikace Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny (Švamberk Šauerová)

Obrázek 10 – Publikace Well-Being and Success for University Students: Applying PERMA+4 (Kočí, Donaldson) a Building Well-being of University Students (Kočí)

Obrázek 11 – My Well-being Workbook (Růžový)

Obrázek 12 – My Well-being Workbook (Zelený)

Obrázek 13 – My Well-being Workbook (Modrorůžový)

Obrázek 14 – Cvičení vděčnosti s AI

Obrázek 15 – Pozitivní emoce vysokoškolských studentů

Obrázek 16 – Zaujetí vysokoškolských studentů

Obrázek 17 – Pozitivní vztahy vysokoškolských studentů

Obrázek 18 – Životní smysl vysokoškolských studentů

Obrázek 19 – Úspěch vysokoškolských studentů

Obrázek 20 – Fyzické zdraví vysokoškolských studentů

Obrázek 21 – Nastavení mysli vysokoškolských studentů

Obrázek 22 – Prostředí a vysokoškolští studenti

Obrázek 23 – Ekonomické zajištění vysokoškolských studentů

Obrázek 24 – Autenticita vysokoškolských studentů

Obrázek 25 – Well-being vysokoškolských studentů

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Teorie opravdového štěstí a teorie duševní pohody

Tabulka 2 – Bloomova taxonomie

Tabulka 3 – Studijní programy respondentů

Tabulka 4 – Prožívání pozitivních emocí

Tabulka 5 – Spokojenost se životem

Tabulka 6 – Čas věnovaný zájmům

Tabulka 7 – Prožívání pozitivních emocí ve vztahu s druhými lidmi

Tabulka 8 – Zažívání pocitu potěšení ve studijních aktivitách

Tabulka 9 – Zažívání pocitu potěšení v práci/ na brigádě

Tabulka 10 – Sdílení pozitivních emocí

Tabulka 11 – Schopnost koncentrace

Tabulka 12 – Zaujetí každodenními činnostmi

Tabulka 13 – Zaujetí ve škole

Tabulka 14 – Zaujetí v zaměstnání

Tabulka 15 – Zaujetí při vykonávání koníčků

Tabulka 17 – Zaujetí při interakci s druhými lidmi

Tabulka 18 – Zaujetí v čase tráveným se sebou

Tabulka 19 – Zažívání flow

Tabulka 20 – Kreativita

Tabulka 21 – Vztahy se spolužáky

Tabulka 22 – Vztahy s učiteli

Tabulka 23 – Vztahy s nadřízenými

Tabulka 24 – Vztahy s kolegy

Tabulka 25 – Vztahy s přáteli

Tabulka 26 – Vztahy s rodinnými příslušníky

Tabulka 27 – Vztahy s partnerem/ partnerkou

Tabulka 28 – Vztah sám se sebou

Tabulka 29 – Vztahy s lidmi v komunitě

Tabulka 30 – Sociální dovednosti

Tabulka 31 – Nalézání životního smyslu

Tabulka 32 – Smysl v každodenních aktivitách

Tabulka 33 – Smysl ve školních aktivitách

Tabulka 34 – Smysl v pracovních aktivitách

Tabulka 35 – Vytváření smysluplných vztahů

Tabulka 36 – Být tu pro druhé

Tabulka 37 – Nalézání životního účelu

Tabulka 38 – Víra a spiritualita

Tabulka 39 – Spokojenost s vlastními úspěchy

Tabulka 40 – Oceňování a radost z úspěchu druhých lidí

Tabulka 41 – Rozpoznání a aktivní využívání silných stránek charakteru

Tabulka 42 – Zodpovědnost

Tabulka 43 – Vůle

Tabulka 44 – Vytrvalost u dlouhodobých cílů

Tabulka 45 – Vášeň a nadšení u dlouhodobých cílů

Tabulka 46 – Adekvátní pohybová aktivita

Tabulka 47 – Správné držení těla

Tabulka 48 – Správná výživa

Tabulka 49 – Kvalitní spánek

Tabulka 50 – Pravidelná relaxace

Tabulka 51 – Správné dýchání

Tabulka 52 – Vyhýbání se rizikovému chování

Tabulka 53 – Pocit naděje

Tabulka 54 – Sebedůvěra

Tabulka 55 – Psychická odolnost

Tabulka 56 – Optimismus

Tabulka 57 – Orientace na budoucnost

Tabulka 58 – Růstové nastavení mysli

Tabulka 59 – Výborné domácí prostředí a prostředí pro život

Tabulka 60 – Výborné rodinné prostředí

Tabulka 61 – Výborné školní prostředí

Tabulka 62 – Výborné pracovní prostředí

Tabulka 63 – Výborné komunitní a společenské prostředí

Tabulka 64 – Výborné online prostředí

Tabulka 65 – Čas strávený venku, v přírodě

Tabulka 66 – Uspokojivý finanční příjem

Tabulka 67 – Uspokojivé úspory

Tabulka 68 – Přístup ke kvalitní zdravotní péči

Tabulka 69 – Uspokojivé finanční investice

Tabulka 70 – Řízení finančních výdajů

Tabulka 71 – Finanční gramotnost

Tabulka 72 – Sebepoznání

Tabulka 73 – Sebepřijetí a sebeláska

Tabulka 74 – Znalost vlastních životních hodnot

Tabulka 75 – Vášně

Tabulka 76 – Přijímání svých emocí

Tabulka 77 – Sdílení autentických myšlenek a přesvědčení v komunikaci s druhými lidmi

Tabulka 78 – Stanovení hranic bez pocitu viny

Tabulka 79 – Být sám sebou ve vztazích

Tabulka 80 – Projevování své zranitelnosti

Tabulka 81 – Zodpovědnost za své chování

Tabulka 82 – Definování well-being vysokoškolskými studenty (Před kurzem)

Tabulka 83 – Definování well-being vysokoškolskými studenty (Po kurzu)

Tabulka 84 – Názory na vzdělávání (Před kurzem)

Tabulka 85 – Názory na vzdělávání (Po kurzu)

Tabulka 86 – Vyjádření souhlasu (O podpoře well-beingu mám větší znalosti, než jsem měl/a před kurzem.)

Tabulka 87 – Vyjádření souhlasu (V kurzu jsem se naučil/a dovednosti, které mi pomohou lépe pečovat o můj well-being.)

Tabulka 88 – Vyjádření souhlasu (Tento kurz bych doporučil/a dalším studentům.)

Tabulka 89 – Návrhy na zlepšení kurzu

Tabulka 90 – Klady kurzu

Tabulka 91 – Zpětná vazba vyučující

Seznam grafů

Graf 1 – Pohlaví respondentů

Graf 2 – Věk respondentů

Graf 3 – Studovaná fakulta a univerzita

Graf 4 – Ročník studia