

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vliv wellbeingu akademických pracovníků na výuku na Pedagogické fakultě
Univerzity Karlovy

The Impact of Academic Staff Wellbeing on Teaching at the Faculty of Education, Charles
University

Klára Skoupá

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Jaroslav Kříž, MBA
Studijní program: Andragogika a management vzdělávání/Neučitelská pedagogika
Studijní obor: Andragogika a management vzdělávání

2025

Čestné prohlášení:

Odevzdáním této diplomové práce na téma „*Vliv wellbeingu akademických pracovníků na výuku na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy*“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 13. dubna 2025

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu diplomové práce PhDr. Mgr. Jaroslavu Křížovi, MBA za jeho čas, odborné vedení a lidský přístup, který mi byl oporou po celou dobu zpracování této práce. Mé poděkování patří také všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření a ochotně sdíleli své zkušenosti.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá wellbeingem akademických pracovníků a jeho vlivem na výuku na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Cílem práce je analyzovat, jak wellbeing akademických pracovníků ovlivňuje výuku na PedF UK z pohledu studentů. Výzkum se zaměřuje na vnímání pedagogické činnosti akademických pracovníků, jejich přístup k výuce a interakci se studenty. Pozornost je rovněž věnována psychosociálnímu klimatu ve výuce a jeho propojení s wellbeingem akademických pracovníků. Teoretická část práce zahrnuje konceptualizaci a systematizaci wellbeingu v širším kontextu, uvedeny jsou současné perspektivy na tuto problematiku, základní pilíře a možné způsoby měření wellbeingu. Nedílnou součástí je představení andragogického rámce edukačního procesu, zejména didaktické principy vzdělávání dospělých, psychosociální klima ve výuce a evaluace výuky v kontextu vysokých škol. Dále se práce soustředí na profesní roli akademických pracovníků, včetně faktorů ovlivňujících jejich wellbeing. Teoretický výklad je doplněn o specifika PedF UK a rozšířen o přehled přístupů k podpoře wellbeingu akademických pracovníků na Aarhuské univerzitě v Dánsku. Empirická část je založena na kvantitativním výzkumu s využitím dotazníkového šetření jako nástroje ke sběru dat. Závěr práce přináší shrnutí výzkumných zjištění a diskusi nad výsledky, které mohou přispět k hlubšímu porozumění významu wellbeingu v profesi akademických pracovníků na PedF UK. Zároveň mohou sloužit jako východisko k formulaci konkrétních opatření na jeho podporu, a to jak u této cílové skupiny, tak v rámci širší akademické obce. V neposlední řadě mohou tyto poznatky poskytnout akademickým pracovníkům cennou zpětnou vazbu, která může přispět k reflexi a dalšímu rozvoji jejich pedagogické praxe.

KLÍČOVÁ SLOVA

akademický pracovník, evaluace, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, student, výuka, wellbeing

ABSTRACT

This thesis explores the wellbeing of academic staff and its impact on teaching at the Faculty of Education, Charles University. The aim of the study is to analyse how the wellbeing of academic staff influences teaching at the Faculty from the students' perspective. The research focuses on students' perceptions of academic staff's teaching practices, their approach to instruction, and interactions with students. Particular attention is also given to the psychosocial climate in the classroom and its connection to academic staff wellbeing. The theoretical part of the thesis provides a conceptual and systematic overview of wellbeing in a broader context, presenting current perspectives on the topic, its fundamental pillars, and possible methods of measuring wellbeing. An integral component is the introduction of an andragogical framework for the educational process, especially the didactic principles of adult learning, psychosocial climate in higher education, and approaches to course evaluation. The thesis further addresses the professional role of academic staff, including factors that influence their wellbeing. The theoretical discussion is complemented by a description of the specific environment of the Faculty of Education at Charles University and is enriched by an overview of wellbeing support strategies for academic staff at Aarhus University in Denmark. The empirical part is based on quantitative research using a questionnaire survey as the main data collection tool. The conclusion summarizes the research findings and discusses the results, which may contribute to a deeper understanding of the importance of wellbeing in the academic profession at the Faculty of Education. The findings may also serve as a basis for designing concrete measures to support wellbeing, both for this specific target group and within the broader academic community. Lastly, the results may provide academic staff with valuable feedback that can support reflection and further development of their teaching practice.

KEYWORDS

Academic staff, Evaluation, Faculty of Education, Charles University, Student, Teaching, Wellbeing

Obsah

Úvod.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Konceptualizace a systematizace wellbeingu.....	9
1.1 Současné perspektivy na wellbeing.....	10
1.2 Základní pilíře wellbeingu.....	12
1.3 Způsoby měření wellbeingu.....	14
2 Andragogické pojetí edukačního procesu.....	17
2.1 Didaktické principy ve vzdělávání dospělých.....	19
2.2 Psychosociální klima ve výuce.....	22
2.3 Evaluace výuky v kontextu vysokých škol.....	25
3 Wellbeing akademických pracovníků.....	27
3.1 Profesní role akademických pracovníků.....	28
3.2 Faktory ovlivňující wellbeing akademických pracovníků.....	32
4 Specifika Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.....	36
4.1 Strategický záměr PedF UK na období 2021-2025.....	37
4.2 Aktuální možnosti podpory wellbeingu akademických pracovníků.....	39
5 Mezinárodní přístup k rozvoji wellbeingu akademických pracovníků.....	41
5.1 Podpora wellbeingu akademiků v Dánsku – Univerzita v Aarhusu.....	42
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	45
6 Základní údaje o výzkumném šetření.....	45
6.1 Cíl, výzkumný problém a výzkumné otázky.....	45
6.2 Definování výzkumných hypotéz.....	46
6.3 Popis metodologie a metody sběru dat.....	46

6.4	Harmonogram výzkumu.....	47
6.5	Etika, validita a reliabilita dotazníkového šetření.....	47
6.6	Popis výzkumného vzorku a sběru dat.....	49
6.7	Metody analýzy kvantitativních a kvalitativních dat.....	53
6.8	Výsledky dotazníkového šetření a jejich rozbor.....	55
6.8.1	Výzkumná oblast 1 – Vliv wellbeingu na přístup k výuce.....	55
6.8.2	Výzkumná oblast 2 – Vliv stresu na výuku.....	61
6.8.3	Výzkumná oblast 3 – Projevy wellbeingu v komunikaci se studenty.....	66
6.8.4	Výzkumná oblast 4 – Institucionální podpora wellbeingu.....	68
7	Shrnutí získaných dat.....	73
8	Diskuse.....	76
	Závěr.....	79
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	81

Úvod

V současnosti často skloňovaný pojem wellbeing nabývá na významu i s ohledem na rostoucí zájem o duševní zdraví, work-life balance a celkovou kvalitu života. Tento trend je reflektován nejen na úrovni jednotlivců, soukromých a veřejných organizací, ale i prostřednictvím národních strategií a opatření. Koncept wellbeingu se tak stává aktuálním tématem napříč různými sférami společenského života, včetně oblasti vzdělávání.

Předkládaná diplomová práce pojednává o problematice wellbeingu akademických pracovníků na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, neboť právě tito odborníci sehrávají klíčovou roli při přípravě studentů k výkonu pedagogické profese. Akademičtí pracovníci se podílejí nejen na rozvoji vědy a výzkumu, ale rovněž jsou zprostředkovateli odborných znalostí, formují hodnoty, postoje a pedagogické přístupy studentů, čímž působí na jejich motivaci i profesní směřování. Představují nedílnou součást vysokoškolského vzdělávání a hrají klíčovou roli i v rámci konceptu celoživotního vzdělávání. Z toho důvodu se jeví za zvlášť stěžejní vytvářet podpůrné prostředí právě pro vzdělavatele budoucích pedagogických pracovníků. Je důležité, aby se studenti během studia setkávali s vyučujícími, kteří disponují nejen odbornými kompetencemi, ale i psychickou odolností, motivací a schopností vytvářet bezpečné a podnětné vzdělávací prostředí, což následně podporuje studenty v přijímání této profesní role s důvěrou a motivací.

S ohledem na tento záměr si diplomová práce klade za cíl analyzovat, jak wellbeing akademických pracovníků ovlivňuje výuku na Pedagogické fakultě UK z pohledu studentů. Výzkum se zaměřuje na vnímání pedagogické činnosti akademických pracovníků, jejich přístup k výuce a interakci se studenty. Pozornost je rovněž věnována psychosociálnímu klimatu ve výuce a jeho propojení s wellbeingem akademických pracovníků.

K naplnění tohoto cíle je diplomová práce strukturována do dvou částí – teoretickou a empirickou. První kapitola teoretické části nabízí vymezení konceptu wellbeingu, včetně současných perspektiv na tuto problematiku, jeho základní pilíře a možné způsoby měření. Následně je specifikován edukační proces z pohledu andragogiky, androdidaktické principy vzdělávacího procesu, význam psychosociálního klimatu ve výuce a přiblížen je také nástroj reflexe akademických pracovníků, evaluace výuky. V další kapitole je nejprve přiblížena profesní role akademických pracovníků, požadované kompetence a pracovní činnosti,

které v rámci této profese akademičtí pracovníci vykonávají. Následně jsou uvedeny možné faktory ovlivňující jejich wellbeing, a to v pozitivním i negativním směru. Čtvrtá kapitola se věnuje prostředí PedF UK, popisuje její strategické směřování a současné možnosti podpory wellbeingu pro akademické pracovníky. Závěr teoretické části přináší příklad dobré praxe z Aarhuské univerzity v Dánsku, která se podpoře wellbeingu svých zaměstnanců, včetně akademických pracovníků, systematicky věnuje.

Empirická část práce je zaměřena na dotazníkové šetření realizované mezi studenty PedF UK s cílem analyzovat, jak studenti fakulty reflektují vliv wellbeingu akademických pracovníků na výuku. Tato část je rozdělena do jednotlivých výzkumných oblastí, v rámci kterých byla získaná data analyzována, interpretována a dále rozpracována v diskusi. Výsledky výzkumného šetření mohou napomoci lépe porozumět významu wellbeingu v profesi akademických pracovníků na PedF UK. Rovněž mohou sloužit jako východisko pro návrh konkrétních opatření na podporu wellbeingu akademických pracovníků nejen na Pedagogické fakultě UK, ale i v širším univerzitním prostředí. V neposlední řadě mohou tyto poznatky poskytnout akademickým pracovníkům cennou zpětnou vazbu, která může přispět k reflexi a dalšímu rozvoji jejich pedagogické praxe.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Konceptualizace a systematizace wellbeingu

V moderní společnosti se stále více diskutuje o významu wellbeingu jako klíčovém faktoru ovlivňujícím kvalitu života jednotlivců i fungování organizací. Přestože různé teoretické modely zdůrazňují multidimenzionální povahu tohoto konceptu, jeho jednotná definice zůstává předmětem odborných debat (Hone, Schofield, Jarden, 2016, s. 97-118). Tato skutečnost ukazuje, že wellbeing je složitý fenomén, a zdůrazňuje potřebu nejen představit jeho současné pojetí, ale také se seznámit s jeho historickým vývojem. Právě těmto souvislostem se bude věnovat následující kapitola.

Samotné slovo „wellbeing“ pochází z anglických slov „well“ (dobře) a „being“ (bytí), a lze jej volně přeložit jako „životní pohoda“. Odkazuje na komplexní stav fyzické, psychické a sociální rovnováhy (Křivohlavý, 2015, s. 181). V odborné literatuře se lze setkat s různými terminologickými označeními tohoto fenoménu – například Blatný (2020, s. 35) používá termín „osobní pohoda“. Bez ohledu na terminologii sahá zájem o wellbeing hluboko do historie, od tradičních domorodých přístupů až po filozofické úvahy starověkého Řecka. Tento pojem přetrval až do současnosti a v dnešní době zaujímá významné místo v rámci sociálních věd (Jarden, 2023). Jak dokládá Alexandrova: „*Lidský wellbeing tvoří základ moderních sociálních věd, které vznikly jako disciplíny věnované rozvoji lidské pohody*“ (Alexandrova, 2017, s. 16).

Přestože kořeny wellbeingu se objevují již v antické filozofii, jeho systematické zkoumání a aplikace ve vědecké praxi se začaly intenzivněji rozvíjet až ve druhé polovině 20. století. Jedním z klíčových milníků tohoto vývoje byl vznik vědeckého zájmu o pozitivní stavy a osobní pohodu člověka. Významný posun přineslo formování pozitivní psychologie, která rozšířila výzkum wellbeingu o porozumění a rozvoj pozitivních sil v člověku (Křivohlavý, 2015, s. 181). Tento posun vedl k významnému nárůstu zájmu o wellbeing nejen v psychologii, ale napříč dalšími vědeckými disciplínami jako jsou sociologie, ekonomie, filozofie, vzdělávání, zdravotnictví nebo veřejná politika. Tato skutečnost svědčí o jeho rostoucím dynamickém vývoji v oblasti výzkumu i praxe a rovněž poukazuje na různorodé přístupy k wellbeingu (Wang, Guo, Yang, 2023, s. 1-2).

1.1 Současné perspektivy na wellbeing

Z předchozí kapitoly je patrné, že koncept wellbeingu není jednotně ukotvený a lze k němu přistupovat z různých teoretických úhlů. V odborné literatuře se ustálily dva významné přístupy, které nabízejí rozdílné, ale vzájemně se doplňující pohledy na to, co tvoří wellbeing, tzv. subjektivní a psychologická pohoda (Blatný, 2020, s. 36-37). Subjektivní pohoda, jak ji popisuje Diener, klade důraz na převažující pozitivní emoce, nízkou míru negativních prožitků a celkové hodnocení života z hlediska spokojenosti. Jednoduše řečeno, jde o to, jak dobře se člověk cítí a jak hodnotí svůj život jako celek (In: Blatný, 2020, s. 36). Naproti tomu psychologická pohoda rozpracovaná autorkou Carol Ryff zdůrazňuje hlubší smysluplnost života, osobní růst a naplňování individuálních potenciálů (In: Blatný, 2020, s. 36). Zahrnuje oblasti jako je autonomie, zvládání životního prostředí, mezilidské vztahy či pocit smyslu a cíle (Ryan, Huta a Deci; Ryff In: Blatný, 2020, s. 36). Oba přístupy reprezentují dvě různé, avšak vzájemně doplňující se perspektivy na wellbeing, které společně přispívají k hlubšímu porozumění osobní pohody (Blatný, 2020, s. 36).

Podle Světové zdravotnické organizace (WHO) je wellbeing pozitivní stav, který zahrnuje nejen fyzické, psychické a sociální zdraví jednotlivce, ale také jeho schopnost fungovat ve společnosti a aktivně přispívat k okolnímu světu. Tento koncept zdůrazňuje, že úroveň wellbeingu je ovlivněna jak osobními faktory, tak širšími sociálními, ekonomickými a environmentálními podmínkami (WHO, 2021, s. 10). Podobně Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) definuje wellbeing jako komplexní koncept zahrnující dvě hlavní dimenze: materiální podmínky, jako jsou příjmy, zaměstnání a bydlení, a kvalitu života, která zahrnuje zdraví, vzdělání, bezpečnost, sociální vztahy a subjektivní pohodu (OECD, 2020, s. 20). Obě instituce shodně zdůrazňují význam rovnováhy mezi individuálními a vnějšími faktory a důležitost rovného přístupu k základním podmínkám, které ovlivňují kvalitu života.

Pojetí wellbeingu, kterou představili Dodge a Daly, staví podstatu konceptu na rovnováze mezi zdroji, jež má jedinec k dispozici, a výzvami, kterým čelí. Klíčovým aspektem tohoto přístupu je odolnost, tedy schopnost zvládat obtížné situace, překonávat je a znovu nalézat rovnováhu (In: Hasson, Butler, 2020, s. 13-14). Wellbeing je zde vnímán jako dynamický

proces, který se neustále mění v závislosti na proměnách životních okolností a dostupných zdrojů.

Komplexní pojetí wellbeingu představuje také Martin Seligman, zakladatel pozitivní psychologie, který chápe wellbeing jako ekvivalent duševní pohody, kterou definuje prostřednictvím několika měřitelných složek. Každá z nich představuje empiricky uchopitelný aspekt přispívající k celkovému wellbeingu, avšak žádná jej samostatně nevymezuje. Tato teorie vychází z předpokladu, že duševní pohoda se opírá o několik základních složek, které splňují tři podmínky: každá z nich má prokazatelný vliv na celkovou psychickou pohodu, představuje samostatně hodnotný a žádoucí cíl, o který lidé přirozeně usilují, a zároveň je možné ji měřit a popsat nezávisle na ostatních složkách (Seligman, 2014, s. 26-27). Pro jejich snadnější zapamatování byl vytvořen akronym PERMA, složený z počátečních písmen anglických označení jednotlivých složek:

- **Positive Emotion (pozitivní emoce):** Tento prvek zahrnuje prožívání emocí, jako jsou radost, nadšení, láska či vděčnost, které přispívají k celkovému psychickému zdraví. Pozitivní emoce nejen zlepšují kvalitu života, ale také podporují optimistické vnímání světa a posilují psychickou odolnost jedince.
- **Engagement (zaujetí činností):** Tento fenomén, často označovaný jako stav „flow“, se vyznačuje intenzivním soustředěním a vnitřní motivací, což přispívá k pocitu naplnění a osobního růstu.
- **Relationships (pozitivní vztahy):** Klíčový prvek duševní pohody tvoří rovněž kvalitní mezilidské vztahy. Podporující vztahy poskytují jedinci emoční stabilitu a pocit bezpečí, čímž je posilována jedincova schopnost zvládat stres a negativní životní situace.
- **Meaning (smysluplnost):** Pocit, že život má vyšší smysl a že jedinec přispívá k něčemu přesahujícímu jeho vlastní existenci, hraje zásadní roli v celkové spokojenosti a duševní pohodě. Smysluplnost dává životu strukturu, cíl a motivaci k dlouhodobému rozvoji.
- **Accomplishment (úspěšný výkon):** Dosažení cílů a osobních úspěchů posiluje sebevědomí a motivaci k dalším aktivitám. Vědomí vlastních schopností a dosažených výsledků přispívá k dlouhodobé spokojenosti a pocitu seberealizace.

Model PERMA poskytuje systematický rámec pro porozumění faktorům ovlivňujícím dlouhodobou životní spokojenost a psychickou pohodu (Seligman, 2014, s. 26-40).

1.2 Základní pilíře wellbeingu

Výše rozebrané perspektivy zdůrazňují, že wellbeing je výsledkem propojení individuálních a systémových faktorů, které se vzájemně ovlivňují a společně formují celkový wellbeing člověka. V závislosti na přístupu jednotlivých autorů se pilíře wellbeingu liší. Některé modely zdůrazňují psychologické aspekty, zatímco jiné zahrnují i sociální a fyzické faktory. Příklady vybraných autorů a jejich přístupů k wellbeingu jsou podrobněji rozebrány v následující části diplomové práce.

V kontextu Pracovní skupiny Wellbeing Partnerství pro vzdělávání 2030+ je dosažení spokojeného a plnohodnotného života úzce spjato se systematickou péčí o pět klíčových oblastí, které společně utvářejí životní pohodu jedince. Mezi tyto zásadní dimenze patří fyzická, emocionální, kognitivní, sociální a duchovní rovina, jejichž vyvážené rozvíjení přispívá k harmonickému osobnímu i profesnímu fungování (Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2023).

Jiný přístup k wellbeingu člověka identifikuje jako klíčové determinanty celkové životní pohody několik dominantních oblastí, mezi které patří fyzické zdraví jako základní předpoklad vitality a odolnosti, emocionální stabilita nezbytná pro efektivní zvládání stresu a prevenci vyhoření, kvalitní mezilidské vztahy, které posilují pocit sounáležitosti a sociální podpory, a pracovní uspokojení, jež vyplývá z adekvátních pracovních podmínek, autonomie a rovnováhy mezi profesním a osobním životem. Neméně důležitý je intelektuální rozvoj umožňující průběžné vzdělávání a profesní růst, dále vliv životního prostředí ovlivňující fyzickou a psychickou pohodu, finanční stabilita poskytující jistotu a bezpečí, a v neposlední řadě spirituální rovnováha, která zahrnuje smysl a naplnění v osobním i profesním životě (SAMSHA¹ In: Bostic, 2020, s. 8–9). Z těchto oblastí vychází i Bostic, který podle jejich vzoru formuluje model POISE, jenž zahrnuje pět dimenzí wellbeingu se specifickým zaměřením na učitele a zdůrazňuje nutnost vyváženosti mezi těmito sférami:

- **Physical** (fyzická oblast),

¹ SAMHSA (The Substance Abuse and Mental Health Services Administration) je agentura Ministerstva zdravotnictví a sociálních služeb USA zaměřená na podporu duševního zdraví a prevenci závislosti prostřednictvím veřejných programů a kampaní (SAMSHA, 2025, online).

- Occupational (pracovní oblast),
- Intellectual (intelektuální oblast),
- Social (sociální oblast),
- Emotional (emocionální oblast) (2020, s. 8-13).

Fyzická pohoda zahrnuje kvalitní spánek, zdravé stravování, pravidelný pohyb a odpočinek. Ve školním prostředí lze tuto pohodu podpořit například pauzami na pohyb během pracovní doby či podporou zdravého životního stylu. Ohrožení nastává při dlouhých sedavých obdobích bez přestávky a vysoké hladině stresu, která negativně ovlivňuje spánek a energii. Pracovní pohoda zahrnuje spokojenost s pracovní rolí a smysluplnost vykonávané práce. Podpora může mít podobu jasné komunikace s vedením školy, stanovení realistických cílů a přiměřené pracovní zátěže. Naopak nadměrné administrativní požadavky a absence zpětné vazby mohou vést ke ztrátě motivace. Intelektuální pohoda je spojená s osobním rozvojem a vzděláváním. Učitelé mohou tuto oblast posilovat účastí na školeních nebo čtením odborné literatury. Ohrožení představuje rutinní a monotónní práce bez příležitostí k inovacím či seberozvoji. Sociální pohoda zahrnuje kvalitní vztahy s kolegy, vedením a studenty. Školní kultura založená na vzájemném respektu a spolupráci tyto vztahy podporuje, zatímco konflikty a izolace sociální pohodu snižují. Emocionální pohoda se týká zvládání emocí a schopnosti zvládat stres. K jejímu posílení mohou přispět mindfulness techniky a dostatečná podpora kolegů. Naopak nepodpora ze strany vedení či vysoký stres bez možností úlevy mohou vést k emočnímu vyčerpání. Tento model učitelům umožňuje posoudit úroveň své pohody v klíčových dimenzích a na základě výsledků si stanovit cíle pro zlepšení. Vzdělávací instituce by zároveň měly poskytovat podporu a zdroje, které učitelům pomohou rozvíjet se v těchto oblastech a upevnit jejich celkovou pohodu (Bostic, 2020, s. 8–13).

Při využití modelu POISE nebo jiných přístupů je důležité zohlednit kulturní a pracovní prostředí, ve kterém učitelé působí, protože to ovlivňuje jednotlivé oblasti jejich wellbeingu. To se může projevit například v přístupu k péči o fyzické zdraví, způsobu zvládání a vyjadřování emocí, preferencích mezi individuální nezávislostí a kolektivní spoluprací či v pohledu na profesní a společenské role. Kulturní kontext může ovlivnit i samotné chápání smyslu života – například zda je kladen důraz spíše na osobní úspěchy, nebo na péči

o rodinu (Bostic, 2020, s. 8). Použití více metod hodnocení umožňuje získat komplexnější pohled na potřeby akademických pracovníků a nabízí širší možnosti pro cílenou podporu jejich wellbeingu.

1.3 Způsoby měření wellbeingu

Měření wellbeingu je nezbytným nástrojem pro hlubší porozumění tomuto konceptu a zpřesnění teoretických přístupů, které jej definují. Vhodně navržené metody nejen doplňují objektivní ukazatele subjektivními perspektivami, ale také pomáhají identifikovat politiky a opatření, jež mohou neúmyslně negativně ovlivňovat duševní pohodu. Spolehlivá a validní měření jsou proto klíčová pro hodnocení efektivity různých intervencí zaměřených na zlepšení wellbeingu (Butler, Kern, 2016, s. 3-4). Tato kapitola se věnuje přístupům k jeho měření, které umožňují porozumět souvislostem wellbeingu.

Jedním z teoretických rámců, který je v oblasti měření wellbeingu využíván pro svoji jednoduchost a přizpůsobivost, je Seligmanův model PERMA-Profiler. Tento nástroj zahrnuje 23 položek, z nichž hlavní část tvoří otázky zaměřené na pět klíčových dimenzí wellbeingu: pozitivní emoce, zaujetí, vztahy, smysluplnost a úspěch. Kromě těchto základních kategorií obsahuje také doplňkové položky hodnotící zdraví, negativní emoce, osamělost a celkovou úroveň štěstí, které poskytují širší kontext měření. Pro situace, kdy je potřeba stručnější forma hodnocení, lze využít 15 klíčových otázek zaměřených pouze na hlavní složky modelu PERMA. Kompletní verze dotazníku nicméně umožňuje detailnější analýzu wellbeingu respondenta. Odpovědi jsou zaznamenávány prostřednictvím 11bodové škály s rozmezím od 0 do 10 (Butler, Kern, 2016, s. 4-5).

Hodnocení výsledků probíhá výpočtem průměrných skóre v jednotlivých dimenzích. Každý prvek je reprezentován třemi otázkami, jejichž odpovědi se zprůměrují a určují výsledné skóre dané oblasti. Celková úroveň wellbeingu (PERMA skóre) je vypočítána jako průměr všech odpovědí vztahujících se k pěti hlavním dimenzím a doplněna o položku reflektující celkové štěstí. Výsledná skóre se pohybují na škále od 0 do 10, přičemž vyšší hodnoty odrážejí vyšší úroveň wellbeingu. Celkové skóre poskytuje komplexní pohled na duševní pohodu jednotlivce, zatímco analýza jednotlivých složek umožňuje identifikovat specifické oblasti, které mohou vyžadovat cílené intervence. Díky svému zaměření na pozitivní aspekty wellbeingu a snadnou administraci se PERMA-Profiler osvědčil jako efektivní nástroj nejen

v akademickém výzkumu, ale také v praxi, například při měření wellbeingu v pracovním či vzdělávacím prostředí (Butler, Kern, 2016, s. 4-5).

Tabulka 1: PERMA-Profiler

Blok	Dimenze PERMA	Otázka	Měřítko odpovědi
Blok 1	Úspěch	Jak často máte pocit, že děláte pokroky směrem k dosažení svých cílů?	0 = nikdy, 10 = vždy
	Zapojení	Jak často se zcela ponoříte do toho, co děláte?	
	Pozitivní emoce	Obecně, jak často se cítíte radostní?	
	Negativní emoce	Obecně, jak často se cítíte úzkostní?	
	Úspěch	Jak často dosahujete důležitých cílů, které jste si stanovili?	
Blok 2	Zdraví	Obecně, jak byste ohodnotili své zdraví?	0 = hrozné, 10 = vynikající
Blok 3	Smysluplnost	Obecně, do jaké míry vedete smysluplný a účelný život?	0 = vůbec ne, 10 = zcela
	Vztahy	Do jaké míry dostáváte pomoc a podporu od ostatních, když ji potřebujete?	
	Smysluplnost	Obecně, do jaké míry považujete to, co děláte ve svém životě, za hodnotné a smysluplné?	
	Zapojení	Obecně, do jaké míry cítíte vzrušení a zájem o věci?	
	Osamělost	Jak osamělí se cítíte ve svém každodenním životě?	
Blok 4	Zdraví	Jak jste spokojeni se svým současným fyzickým zdravím?	0 = hrozné, 10 = vynikající
Blok 5	Pozitivní emoce	Obecně, jak často se cítíte pozitivně?	0 = nikdy, 10 = vždy
	Negativní emoce	Obecně, jak často se cítíte naštvaní?	
	Úspěch	Jak často jste schopni zvládnout své povinnosti?	
	Negativní emoce	Obecně, jak často se cítíte smutní?	
	Zapojení	Jak často ztrácíte pojem o čase, když děláte něco, co vás baví?	
Blok 6	Zdraví	Ve srovnání s ostatními vašeho věku a pohlaví, jak byste ohodnotili své zdraví?	0 = hrozné, 10 = vynikající
Blok 7	Vztahy	Do jaké míry se cítíte milováni?	0 = vůbec ne, 10 = zcela
	Smysluplnost	Do jaké míry máte obecně pocit, že váš život má směr?	
	Vztahy	Jak jste spokojeni se svými osobními vztahy?	
	Pozitivní emoce	Obecně, do jaké míry se cítíte spokojení?	
Blok 8	Štěstí	Když vezmete vše v úvahu, jak šťastní byste řekli, že jste?	0 = vůbec ne, 10 = zcela

Zdroj: upraveno dle Butler, Kern, 2016, s. 17

Měření wellbeingu pomocí COPSOQ (Copenhagen Psychosocial Questionnaire) je nástroj určený k hodnocení psychosociálních faktorů pracovního prostředí a jejich vlivu na zdraví a wellbeing zaměstnanců. Jeho třetí verze (COPSOQ III) byla vyvinuta jako mezinárodně validovaný nástroj zahrnující široké spektrum dimenzí, které reflektují moderní pracovní podmínky a vývoj pracovního trhu. Hlavní způsob měření wellbeingu v rámci COPSOQ III spočívá v hodnocení pracovních požadavků, organizace práce, interpersonálních vztahů a individuálních faktorů, jako je rovnováha mezi pracovním a osobním životem či pracovní zapojení. Dotazník obsahuje krátké, střední a dlouhé verze, přičemž střední verze testovaná v šesti zemích obsahuje 26 dimenzí a je považována za dostatečně spolehlivou

pro akademický i praktický výzkum. Každá dimenze je hodnocena pomocí Likertovy škály a zahrnuje aspekty, jako jsou:

- emoční požadavky,
- pracovní autonomie,
- kvalita vedení,
- pracovní stres,
- sociální podpora,
- organizační spravedlnost (Burr et al., 2019, 482-486).

Výsledná skóre umožňují identifikovat rizikové faktory spojené s psychickou pohodou zaměstnanců a poskytují empirické podklady pro intervence na pracovišti (Burr et al., 2019, 482).

V kontextu wellbeingu akademických pracovníků se měření wellbeingu stává klíčovým prvkem pro optimalizaci výuky, neboť přímo ovlivňuje edukační prostředí. Následující kapitola se proto zaměří na andragogické pojetí edukačního procesu, které zdůrazňuje důležitost interakci mezi vyučujícími a studenty pro úspěšný vzdělávací proces.

2 Andragogické pojetí edukačního procesu

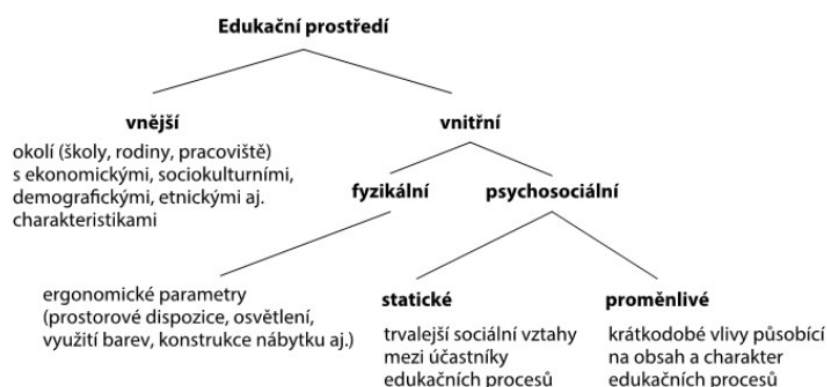
Vzdělávání dospělých je nedílnou součástí celoživotního učení a představuje jeho nejrozsáhlejší etapu, která může trvat až tři čtvrtiny lidského života. Tento proces zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity, jichž se účastní dospělí jedinci, a to jak v rámci formálního vzdělávání vedoucího k dosažení určitého stupně kvalifikace, tak prostřednictvím široké škály neformálních vzdělávacích příležitostí zaměřených na průběžné rozšiřování znalostí, prohlubování dovedností či dokonce celkovou změnu profesního zaměření (Veteška, 2016, s. 88-89). Klíčový předmět zkoumání andragogiky se odehrává v rámci širších společenských a organizačních souvislostí, které zásadně formují průběh i výsledky vzdělávacího procesu dospělých. Andragogika zdůrazňuje, že učení dospělých je dynamický proces, který nejen podporuje jejich schopnost adaptace na neustále se měnící podmínky, ale také propojuje teoretické poznatky s praxí. Kromě toho poskytuje účinné nástroje, které pomáhají dospělým překonávat konkrétní výzvy a současně přispívají k jejich osobnostnímu růstu. Jejím posláním není pouze získávání odborné kvalifikace, ale také rozvoj schopností navazovat zdravé mezilidské vztahy a zvládat sociální interakce. Díky svému interdisciplinárnímu zaměření andragogika tvoří významnou dimenzi vzdělávání v moderním společenském kontextu (Veteška, 2008, s. 18).

V pedagogickém a andragogickém kontextu edukace pokrývá formální i neformální vzdělávání a lze ji chápat jako všechny situace, při nichž probíhá proces učení² (Veteška, 2016, s. 78). Klíčovou roli hrají edukační procesy, definované jako veškeré činnosti, při nichž probíhá učení na straně jednoho nebo více subjektů pod vlivem vzdělavatele, který tento proces řídí (Průcha, Veteška, 2014, s. 93). Tyto procesy lze dále rozdělit na dvě hlavní kategorie subjektů: vzdělavatele, který učení zprostředkovává, a vzdělávaného, který je příjemcem tohoto procesu. Tímto způsobem andragogika integruje obecnou koncepci edukace do vzdělávání dospělých, čímž přispívá k jejich osobnostnímu růstu i schopnosti zvládat společenské a pracovní výzvy (Veteška, 2016, s. 28). Tento proces je nedílnou součástí edukační reality, což je pojem, který zahrnuje všechny aspekty vzdělávání

² Moderní pojetí učení, ovlivněné kognitivní psychologií, jej vnímá jako proces získávání znalostí, které jedinci umožňují měnit chování, rozvíjet osobnost a formovat vztahy. Jde o dynamický proces zahrnující kognitivní, emocionální a sociální složky rozvoje (Průcha, Veteška, 2014, s. 277-278).

v konkrétních podmínkách společnosti (Průcha, Veteška, 2014). Podobně jako „sociální realita“ v sociologii odráží sociální procesy, edukační realita je ovlivněna faktory, jako jsou sociální, ekonomické, kulturní či demografické rozdíly. Tato variabilita zahrnuje rozmanité formy učení, včetně vzdělávání dospělých. Edukační procesy se odehrávají v konkrétních situacích a za specifických podmínek, což vytváří širokou škálu edukačních prostředí. Ta se liší typem zapojených subjektů, obsahem a formami vzdělávání i použitím různých edukačních přístupů. Obecně lze edukační prostředí vystihnout tímto schématem (Průcha, Veteška, 2014, s. 94):

Schéma 1: Členění edukačního prostředí



Zdroj: Průcha, Veteška, 2014, s. 94

Vzdělávací prostředí dospělých jsou rozmanitá, protože reflektují specifické potřeby jednotlivců i skupin. Porozumění této edukační realitě je klíčové pro efektivní plánování vzdělávacích procesů, přičemž identifikace vzdělávacích potřeb dospělých hraje zásadní roli. Tyto potřeby, vnímané jako deficit či potenciál k rozvoji, jsou základem tvorby vzdělávacích programů a strategií. Koncept vzdělávacích potřeb dospělých zaujímá v andragogické literatuře významné místo, protože tyto potřeby jsou proměnlivé a ovlivněné řadou vnějších i vnitřních faktorů (Průcha, Veteška, 2014, s. 93-95). Vzdělávací potřeby se mohou týkat jednotlivců, skupin nebo větších sociálních celků. Na úrovni jednotlivce jsou definovány jako stavy prožívání a pocity nedostatku či potřeby něčeho, co je vnímáno jako žádoucí nebo ideální, a co může být naplněno prostřednictvím určité formy vzdělávání. Tento pojem tedy zahrnuje jak subjektivně pociťované nedostatky, tak aspirace směřující k rozvoji a zlepšení (Průcha, Veteška, 2014, s. 300).

Podle Knowlese, Holtona III. a Swansona (In: Rabušicová et al., 2024, s. 180–182) jsou jádrové principy učení dospělých klíčovým rámcem, který zohledňuje individuální rozdíly, situační podmínky a cíle vzdělávání. Tyto zásady tvoří základ efektivního plánování a realizace vzdělávacích procesů dospělých. Řadí se mezi ně:

1. **Potřeba vědět, proč se učí:** Dospělí vyžadují jasný smysl a přínos učení pro svůj osobní a profesní život.
2. **Sebepojetí studentů:** Autonomie a odpovědnost za vlastní vzdělávání jsou pro dospělé zásadní; preferují respektující přístup a svobodu rozhodování.
3. **Role zkušeností studentů:** Vzdělávání má stavět na bohatých zkušenostech dospělých, ale zároveň pomáhat překonávat mentální bariéry a předsudky.
4. **Připravenost se učit:** Nejlépe se učí, když vzdělávání odpovídá jejich aktuálním potřebám a životním situacím.
5. **Orientace na učení:** Učení by mělo být praktické a zaměřené na reálné aplikace.
6. **Motivace k učení:** Největší motivací jsou vnitřní faktory, jako je osobní růst, sebeúcta nebo zlepšení kvality života.

Uvedené potřeby zdůrazňují, že vzdělávání dospělých má být individualizované, prakticky zaměřené a podporující vnitřní motivaci účastníků.

Vzdělávací potřeby představují klíčový aspekt při plánování vzdělávacích programů, ať už v rámci řízeného (formálního a neformálního) vzdělávání nebo při přípravě sebevzdělávacích aktivit. Identifikace vzdělávacích potřeb je prvním krokem v procesu cíleného vzdělávání, který se skládá z několika fází: analýza vzdělávacích potřeb, stanovení vzdělávacích cílů, volba vhodných strategií, realizace vzdělávání a následná evaluace výsledků (Rabušicová et al., 2024, s. 184–185). Tento systematický přístup zajišťuje efektivitu vzdělávacích procesů a jejich přizpůsobení konkrétním potřebám dospělých.

2.1 Didaktické principy ve vzdělávání dospělých

Androdidaktika, jako základní andragogická disciplína a významná součást andragogiky, se zaměřuje na teorii a praxi vzdělávání dospělých. Jejím hlavním cílem je zkoumání specifik didaktického procesu, tedy záměrného a plánovaného působení vzdělavatele na účastníka

vzdělávání. Tato disciplína propojuje procesy učení (aktivitu vzdělávaného) a vyučování (činnost lektora) a zkoumá jejich vzájemné působení, včetně vlivů prostředí, organizace a logistiky na vzdělávací proces. Základem androdidaktiky je obecná didaktika, která se věnuje detailní analýze edukačních procesů ve školním prostředí, jako je výuka jednotlivých předmětů nebo oborů. Na rozdíl od ní se androdidaktika soustředí na vzdělávání dospělých a jeho specifické aspekty. V oblasti výzkumu andragogická didaktika pokrývá dvě klíčové oblasti, kterými jsou (Veteška, 2016, s. 168–169):

- 1. Tvorba a analýza kurikula:** Stanovení vzdělávacích cílů, obsahu a metod, které reflektují specifické potřeby a zkušenosti dospělých účastníků.
- 2. Výzkum vzdělávací praxe:** Zaměřuje se na analýzu reálného vzdělávacího procesu, zejména na interakce mezi vzdělavatelem a vzdělávaným.

Tímto způsobem androdidaktika přispívá k lepšímu pochopení vzdělávacích procesů dospělých a poskytuje praktická východiska pro zvyšování kvality vzdělávání.

V běžné komunikaci jsou pojmy výuka a vyučování často považovány za synonyma. V odborném prostředí se však pojem výuka používá ve specifickém, širším smyslu. Výuka je definována jako edukační proces, tedy organizovaná interakce, při níž se vzdělávající subjekty (žáci, studenti, dospělí) dostávají do komunikačního a sociálního vztahu se vzdělavatelem (učitelem, lektorem). Jejím cílem je dosažení změn v podobě rozvoje znalostí, dovedností, kompetencí a dalších vlastností vzdělávaných. Na rozdíl od toho vyučování označuje pouze činnost vzdělavatele, tedy učitele či lektora. Jak uvádí Mužík, výuka dospělých je komplexním procesem, který vzniká synergickým propojením vyučování a učení. Tento proces je ovlivněn řadou vnějších faktorů, jako jsou prostředí, organizace vzdělávání či zpětná vazba od účastníků, která tvoří klíčový prvek pro evaluaci vzdělávacích aktivit (Veteška, 2016, s. 171).

Výuka spočívá ve srozumitelné prezentaci klíčových informací, které studentům umožňují pochopit zásadní koncepty a vztahy, přičemž přednášky by měly být přehledné a strukturované, aby poskytovaly orientaci v tématu a nezatěžovaly je nadbytečnými detaily. Učitel by měl obsah předávat způsobem, který odráží jeho odbornost a zájem o obor, a zároveň přizpůsobovat výuku různým úrovním připravenosti studentů, respektovat jejich

názory a vytvářet prostor pro diskusi bez narušení jejich samostatnosti. Hodnocení musí být spravedlivé, transparentní a doplněné zpětnou vazbou, která studentům poskytuje přehled o jejich pokroku a podporuje jejich sebereflexi. Výukové cíle by měly být jasně stanovené a doprovázené intelektuálními podněty, které studenty vedou k samostatnému přemýšlení a hledání řešení. Aktivní zapojení studentů lze podpořit vhodnými úkoly, projekty a diskusemi, které jim umožní převzít odpovědnost za vlastní učení. Učitelé by navíc měli vnímat studenty jako zdroj inspirace, sledovat jejich zpětnou vazbu, poznávat jejich potřeby a zahrnovat tyto poznatky do výukových strategií, protože právě neotřelé nápady studentů mohou obohatit pedagogický přístup (Ramsed In: Vašutová, 2002, s. 191-195).

Androdidaktické principy, které slouží jako vodítka pro efektivní plánování a realizaci vzdělávacích procesů, představují dle Mužíka obecné požadavky na přípravu, realizaci a evaluaci učení dospělých (In: Rabušicová et al., 2024, s. 184-185). Těmito principy jsou:

1. **Princip vědeckosti:** Obsah vzdělávání má odpovídat současným vědeckým poznatkům, být odborně vysvětlen a podložen andragogickými poznatky.
2. **Princip orientace na praxi:** Vzdělávání směřuje k praktické aplikaci získaných poznatků, včetně využití příkladů a hodnocení schopnosti jejich uplatnění.
3. **Princip orientace na volný čas:** Podporuje samostatnou práci, spolupráci a kreativitu účastníků, vedoucí k aktivnímu přístupu k učení.
4. **Princip aktuálnosti:** Vzdělávací obsah reaguje na nové problémy a perspektivní požadavky výkonu práce s ohledem na konkurenceschopnost.
5. **Princip didaktické redukce:** Výběr učiva se přizpůsobuje cílové skupině, přičemž se zaměřuje na podstatné informace, s opatrností vůči zjednodušování.
6. **Princip motivace a participace:** Klade důraz na pozitivní atmosféru, zdůraznění přínosů vzdělávání pro profesní rozvoj a využívání aktivizujících metod.
7. **Princip členění výukového procesu:** Učivo má být systematicky strukturováno a výuka přizpůsobena fyziologickým potřebám účastníků (např. různé metody, pauzy).
8. **Princip individuálního přístupu:** Respektuje rozdíly mezi účastníky v jejich znalostech, motivaci, potřebách a stylu učení.

9. Princip zpětné vazby a transferu: Zdůrazňuje význam zpětné vazby a vedení výuky tak, aby nové poznatky usnadnily další učení a zlepšily praxi.

Tyto principy výuky souvisejí s androdidaktickým procesem, který lze rozdělit do čtyř hlavních fází. Tento proces zajišťuje strukturovaný přístup k výuce dospělých a reflektuje jejich specifické vzdělávací potřeby (Veteška, 2016, s. 172). První částí je předvstupní fáze, která se zaměřuje na získávání informací o účastnících vzdělávacího procesu, jejich vstupních znalostech a dovednostech. Během této fáze probíhá také poskytování konzultací, sjednocování požadavků a upřesňování podmínek absolvování kurzu. Následuje vstupní fáze výuky, jejímž cílem je vytvoření pozitivní učební atmosféry, která motivuje účastníky ke spolupráci. Tato fáze zahrnuje představení cílů vzdělávání, vzbuzení zájmu o výuku a podporu ochoty účastníků aktivně se zapojit do vzdělávacího procesu. Ve střední fázi dochází k realizaci výukových cílů a samotného procesu vyučování a učení. Tato fáze se soustředí na obsah vzdělávání, využívané metody a aktivity, které podporují dosahování stanovených cílů a zajišťují efektivitu výuky. Poslední částí je výstupní fáze, která slouží k hodnocení průběhu vzdělávání a jeho výsledků. Zároveň se zaměřuje na motivaci účastníků k dalšímu vzdělávání, ať už prostřednictvím sebevzdělávání, nebo účasti v dalších vzdělávacích programech (Veteška, 2016, s. 172). V kontextu vlivu wellbeingu akademických pracovníků na výuku je vstupní fáze zásadní, protože právě psychická pohoda a emoční stabilita vyučujících umožňují vytvořit příznivé klima a navázat efektivní interakci se studenty, což následně pozitivně ovlivňuje vzdělávací proces i celkovou atmosféru ve třídě.

2.2 Psychosociální klima ve výuce

Všechny edukační procesy, které probíhají na různých pracovištích, včetně škol, jsou zásadně ovlivňovány organizačním a sociálním klimatem (Průcha, 2014, s. 83). Edukační procesy probíhají v různých situacích a za specifických podmínek, čímž vzniká rozmanitá škála edukačních prostředí (Průcha, Veteška, 2014, s. 94). Základní strukturu edukačního prostředí školní třídy tvoří prostředí, klima a atmosféra (Mareš, 2013, s. 589-590).

Nejširším z těchto pojmů je prostředí, které zahrnuje objektivně zjiřitelné aspekty ovlivňující každodenní fungování učitelů a studentů (např. hygienické, technické, ergonomické aspekty, estetické aspekty). Aspekt klimatu má zásadní vliv na průběh

a výsledky výuky, přičemž klíčovou roli sehrávají vztahy mezi studenty a učiteli a interakce mezi studenty navzájem (Průcha, 2020, s. 127). Tento jev se formuje v průběhu měsíců či let a odráží způsoby interakce, vzájemné vnímání a hodnotící postoje všech aktérů vzdělávacího procesu. Specifická atmosféra dané třídy je tak výsledkem společně sdílených zkušeností a dlouhodobě budovaných vztahů mezi jednotlivými členy třídního kolektivu. Na rozdíl od klimatu je atmosféra třídy dynamickým a proměnlivým jevem, který se mění v závislosti na aktuálních situacích a emocích studentů i učitelů. (Mareš, 2013, s. 589-591). Celkově lze tedy říci, že edukační prostředí třídy je tvořeno nejen materiálními a prostorovými podmínkami, ale i dlouhodobými vztahy v kolektivu a aktuální atmosférou, která odráží každodenní dynamiku interakcí mezi žáky a učiteli.

Tyto interakce a vztahy se následně promítají do psychosociálního klimatu, které představuje fenomén reflektující objektivní charakteristiky prostředí prostřednictvím subjektivního vnímání, prožívání a hodnocení jednotlivců zapojených do vzdělávacího procesu (Průcha, 2020, s. 127). Přímý vliv na klima ve třídě a kvalitu vzdělávacího prostředí sehrává v rámci širšího kontextu komunikační klima, které zahrnuje interakce mezi účastníky výuky a může být podle výzkumu Laška založeného na teorii J. Gibba a L. B. Rosenfelda (In: Průcha, 2020, s. 110) rozděleno na:

- **Podpůrné klima:** Otevřená a respektující komunikace, která podporuje spolupráci, důvěru a aktivní zapojení studentů.
- **Defenzivní klima:** Dominance jednoho účastníka, která vede k obranným reakcím ostatních, omezení jejich vyjadřování a snížené participaci.

Jednotlivé typy klimatu ovlivňují, jak účastníci výuky subjektivně vnímají prostředí, ve kterém se vzdělávají. Přístup zaměřený na percepci (vnímání) umožňuje zachytit, jak studenti dlouhodobě hodnotí chování učitelů a jeho dopad na učební klima, zatímco tradiční pozorovací metody často nedokážou vystihnout tyto trvalé charakteristiky (Průcha, 2020, s. 144-145). Komunikační klima tak nejen odráží, ale i formuje psychosociální klima ve výuce. Podpůrná komunikace vytváří příznivé podmínky pro efektivní učení a spolupráci, zatímco defenzivní přístup může negativně ovlivnit kvalitu edukačních procesů a celkovou spokojenost studentů. Oba aspekty spolu úzce souvisejí a společně ovlivňují vzdělávací prostředí (Průcha, 2020, s. 110). Z uvedeného vyplývá, že wellbeing učitelů a studentů je

vzájemně propojený a jeden ovlivňuje druhý. Učitel nemůže dosáhnout spokojenosti, pokud nevytváří vhodné podmínky pro rozvoj studentů, a student nemůže naplno rozvíjet svůj potenciál bez adekvátní podpory ze strany učitele (Hruda, 2022, s. 53).

Pracovní prostředí i osobní zkušenosti hrají klíčovou roli v profesní spokojenosti vzdělavatelů a mají přímý dopad na atmosféru ve výuce. Nedostatečná podpora ze strany vedení či kolegů často vede k pocitům frustrace, které se mohou přenášet do interakcí se studenty. Nadměrná pracovní zátěž a stres pak snižují schopnost akademických pracovníků poskytovat studentům potřebnou podporu a vytvářet prostor pro efektivní komunikaci a zapojení. V důsledku toho mohou být omezeny nejen studijní výsledky studentů, ale i jejich celková pohoda a motivace k dalšímu vzdělávání (Riva et al. 2020, s. 108). Učitelé, kteří jsou dobře přizpůsobení a vykazují vysokou sociálně-emoční kompetenci, jsou lépe připraveni reagovat na problémy studentů s vřelým a podporujícím přístupem. Podporující vztahy mezi učiteli a studenty přispívají ke kvalitnějšímu klimatu ve třídě a vytvářejí prostředí, kde si studenti rozvíjejí zdravou motivaci k učení a školnímu životu (Jennings, Greenberg, 2009, s. 491). Studenti mají tendenci rozpoznat a ocenit způsoby, jakými se o ně učitelé zajímají a pečují o jejich wellbeing. Současně studenti vnímají učitele jako podporující, pokud uznávají a povzbuzují jejich akademické úspěchy, projevují férovost a podporují diskusi ve třídě (Suldo et al., 2009, s. 67-68). Aby učitel dokázal tyto potřeby naplnit, musí věřit ve svou schopnost efektivně řídit prostředí ve třídě, zvládat nevhodné chování studentů, podporovat jejich učení a zapojovat je do výuky smysluplným způsobem (Tschannen-Moran, Hoy, 2001, s. 784). Nespokojení učitelé s nízkou sebedůvěrou mají potíže vytvářet podporující a vstřícné prostředí, přičemž studenti často přejímají a odrážejí negativní fyzické i emoční projevy učitelů během výuky (Braun et al., 2020, s. 2). Když studenti cítí, že mají kontrolu nad částí své činnosti a dostávají jasná vysvětlení týkající se dosažení cílů, uvádějí lepší fyzické zdraví a emocionální pohodu (Tilga et al., 2020, s. 661-662). Empirické důkazy ukazují, že učitelé s vysokou sebedůvěrou ve výuce vytvářejí ve třídě pozitivní atmosféru, která se vyznačuje vstřícností, nadšením a podporou (Zee, Koomen, 2016, s. 1000).

Kvalitní vztahy mezi vzdělavatelem a studenty jsou zásadní pro školní angažovanost, wellbeing a úspěchy studentů. Tyto interakce kladou na učitele vysoké nároky v oblasti

emočního zapojení, což může představovat značnou psychickou zátěž. Pokud jsou vztahy se studenty harmonické, mohou přispět k wellbeingu učitelů tím, že jim poskytují uspokojení z práce, zvyšují jejich motivaci a dávají jejich činnosti smysl. Naopak konfliktní nebo složité vztahy mohou učitele zatěžovat, způsobovat stres a vést ke snížení spokojenosti s jejich profesí. (Roorda et al., 2011, s. 493-494). Tyto principy zdůrazňují roli vysokoškolského učitele nejen jako zprostředkovatele znalostí, ale také jako aktivního tvůrce podpůrného výukového prostředí.

2.3 Evaluace výuky v kontextu vysokých škol

S rostoucím důrazem na kvalitu a efektivitu vzdělávacího procesu se v akademické sféře stále častěji uplatňuje koncept evaluace výuky, který odpovídá anglickým termínům „evaluation” a „assessment” (Průcha, Veteška, 2014, s. 105–106). Původně byla pedagogická evaluace zaměřena především na měření vzdělávacích výsledků studentů, avšak v průběhu svého vývoje se rozšířila o analýzu širšího kontextu výuky, včetně interakcí mezi vyučujícími a studenty. Současné evaluativní přístupy tak reflektují nejen efektivitu výukových metod, ale i pedagogickou činnost akademických pracovníků jako klíčový faktor ovlivňující kvalitu vzdělávání (Průcha, 1996, s. 22–24).

V prostředí vysokého školství představuje evaluace výuky zásadní nástroj reflexe akademiků, který umožňuje nejen posouzení kvality jejich pedagogického působení, ale také identifikaci vhodných oblastí pro další profesní rozvoj. Ačkoli jsou akademičtí pracovníci hodnoceni na základě kvantitativních indikátorů, jako je počet odučených hodin, publikační aktivita nebo zapojení do výzkumných projektů, skutečná kvalita výuky se mnohdy neposuzuje přímo, ale pouze nepřímou prostřednictvím těchto ukazatelů. Pro objektivnější hodnocení akademické činnosti je proto nezbytné nahlížet na výukovou výkonnost akademiků v širších souvislostech. Evaluace výuky tak představuje vícevrstevný proces, v němž jednotlivé úrovně hodnocení reflektují odlišné aspekty pedagogické práce a zdůrazňují různé hodnoticí přístupy (Vašutová, 2002, s. 119).

Studentské hodnocení výuky je v tomto procesu jedním z klíčových prvků, neboť poskytuje zpětnou vazbu o efektivitě výukových metod a jejich dopadu na vzdělávací zkušenost. Vzhledem k tomu, že vysokoškolská výuka je dynamickou interakcí mezi vyučujícím a studenty, je v rámci evaluace výuky sledována také pedagogická výkonnost akademiků,

přičemž důraz je kladen na efektivitu didaktických strategií, kvalitu komunikace a jejich vliv na studijní výsledky (Průcha, 1996, s. 22–24).

V rámci studentské evaluace výuky lze rozlišovat sumativní a formativní hodnocení, přičemž každé z nich poskytuje odlišný pohled na kvalitu výuky. Sumativní hodnocení představuje závěrečnou evaluaci, jejímž cílem je klasifikace jednotlivých vyučujících, kurzů či studijních programů na základě předem stanovených kritérií (např. kvalitní – nekvalitní, vyhovující – nevyhovující). Tento přístup se primárně využívá v rámci institucionální kontroly, přičemž jeho výsledky mohou ovlivnit jak profesní hodnocení akademických pracovníků, tak i případné úpravy vzdělávacích programů. Formativní hodnocení naopak slouží jako průběžná reflexe výuky, jejímž hlavním cílem je poskytnout zpětnou vazbu vyučujícím a podpořit zlepšování didaktických metod, pedagogických přístupů a interakce se studenty. Tento typ evaluace umožňuje systematické zkvalitňování výukového procesu a zároveň poskytuje akademikům cenné podklady pro analýzu dopadů jejich pedagogických strategií na vzdělávací výsledky studentů (Mareš, 2006, s. 9–11). V kontextu výzkumu wellbeingu akademických pracovníků má formativní hodnocení zásadní význam, neboť umožňuje identifikovat souvislosti mezi wellbeingem vyučujících a jejich pedagogickou činností. Zpětná vazba studentů může pomoci analyzovat, jak se wellbeing akademiků promítá do jejich výukového stylu, komunikace se studenty a celkové atmosféry ve výuce. Kromě hodnocení jednotlivých pedagogů lze studentskou evaluaci využít také k monitorování dopadů inovací ve výuce, například v oblasti didaktických metod, obsahové náplně kurzů či změn v organizaci studia (Mareš, 2006, s. 9–11).

Univerzita Karlova systematicky provádí hodnocení vzdělávací činnosti studenty a absolventy, jehož cílem je zlepšování kvality výuky, poskytování zpětné vazby akademické obci a zajišťování vnitřního hodnocení fakult a univerzity. Tento proces probíhá v několika rovinách, přičemž zahrnuje evaluaci výuky studenty, hodnocení podpůrných služeb a zpětnou vazbu absolventů na kvalitu studia (UK, 2018, čl. 2-3). Zpětná vazba studentů tak napomáhá identifikovat příležitosti pro zkvalitnění výukového procesu.

3 Wellbeing akademických pracovníků

Vzhledem k času trávenému v průběhu života na pracovišti, práce významně ovlivňuje fyzické i psychické zdraví člověka. Průměrně člověk stráví v zaměstnání až čtvrtinu svého života, což činí z duševního zdraví a wellbeingu zaměstnanců zásadní téma s dopadem na každého jednotlivce. Tento zájem o wellbeing se proto stále více dostává do popředí zájmu napříč institucemi – od globálních a národních organizací až po menší firmy, odbory a neziskové organizace zaměřené na duševní zdraví (Hasson, Butler, 2020, s. 9–12).

Ve vzdělávacích institucích, včetně vysokých škol, nabývá wellbeing specifického významu. Škola není jen pracovištěm, ale i místem, kde se prolínají životy žáků, učitelů, nepedagogických pracovníků a rodičů. Proto se pojem wellbeing vztahuje nejen na studenty, ale na všechny, kdo se podílejí na každodenním chodu školy. Podpora wellbeingu v tomto prostředí vyžaduje nejen vytvoření bezpečného a podporujícího klimatu, ale také klade důraz na komunikační procesy, budování kvalitních vztahů a naplňování společných hodnot vzdělávací instituce (Spurná, 2022, online).

V kontextu vysokých škol je tak péče o wellbeing akademických pracovníků zásadní a neměla by být vnímána jen jako individuální odpovědnost každého zaměstnance, ale především jako institucionální povinnost (Kočí, 2024, s. 171). Vzhledem ke skutečnosti, že každodenní život školy zahrnuje řadu procesů – od výuky po řízení a komunikaci uvnitř i vně instituce – měly by být plánovány a řízeny tak, aby podporovaly fyzickou, emocionální a sociální pohodu všech zúčastněných (Spurná, 2022, online). Organizace by měly aktivně podporovat a realizovat programy zaměřené na zlepšení wellbeingu svých zaměstnanců, protože jejich zdraví a spokojenost jsou klíčové pro efektivní a úspěšné fungování celé instituce (Kočí, 2024, s. 171). Podpora wellbeingu akademických pracovníků je proto klíčovým faktorem ovlivňujícím nejen jejich osobní pohodu, ale i schopnost efektivně realizovat výuku. Akademičtí pracovníci čelící vysoké pracovní zátěži, nedostatečné podpoře nebo nejasným kritériím hodnocení často zažívají stres³ a frustraci, což negativně

³ Stres lze chápat jako stav zatížení organismu, který je vyvolán působením různých stresorů. Tyto stresory spouští stresovou reakci, jež uvádí organismus do pohotovosti a připravuje jej na „boj“ či „útěk“. Pokud však tyto strategie nepřinesou úspěšné řešení, organismus přechází do stavu útlumu a rezignace (Pešek, Praško, 2016, s. 12).

ovlivňuje jejich wellbeing, kvalitu výuky a interakce se studenty (Riva et al. 2020, s. 103-104). Například ve studii českých autorů z roku 2018, zaznívala varování, že rostoucí nároky kladené na akademickou profesi vedou ke zvýšené míře pracovního stresu, konfliktům mezi pracovním a rodinným životem, a v konečném důsledku i ke zhoršování zdravotního stavu. Tato studie tehdy doporučovala implementaci cílených opatření na podporu work-life balance na vysokých školách (Mudrák et al. In: Riva, Lister, Jeglinska, 2024, s. 38).

Právě efektivní podpora wellbeingu může generovat řadu žádoucích výsledků. Akademičtí pracovníci, kterým se dostává autonomie, jsou respektováni a mají zajištěny potřebné zdroje, ať už se jedná o psychologickou podporu či o možnosti harmonizace pracovního a osobního života, prokazují vyšší míru pracovní spokojenosti a často dosahují i lepších pracovních výsledků (Zábrodská et al., 2014, s. 139). Z toho důvodu je řešení výzev spojených s pracovní zátěží a institucionální podporou zásadní pro udržení efektivního a pozitivního edukačního prostředí (Riva et al., 2020, s. 103-104).

V tomto směru se jedná o jednu z prioritních oblastí, která je explicitně zahrnuta mezi plánovanými opatřeními Plánu realizace strategického záměru pro oblast vysokých škol na rok 2025. Podpora wellbeingu, resilience a psychosociálního bezpečí zaměstnanců i studujících reflektuje výsledky výzkumů zaměřených na duševní zdraví mladých lidí a akademické komunity obecně. Systémová péče o duševní zdraví je nezbytná nejen s ohledem na bezpečnost a kvalitu vzdělávacího prostředí, ale také na efektivitu výuky a fungování podpůrných služeb, které přispívají k prevenci stresu, vyhoření a dalších psychosociálních obtíží. Cílem je zavést konkrétní opatření na úrovni jednotlivých vysokých škol, která zahrnují rozšíření poradenských služeb, podporu duševního zdraví a vytvoření mechanismů pro zajištění bezpečného akademického prostředí (Plán realizace strategického záměru pro oblast vysokých škol na rok 2025, 2024, s. 2-5).

3.1 Profesní role akademických pracovníků

Akademičtí pracovníci představují základní pilíř vysokých škol a univerzit. Jejich hlavním cílem je předávat budoucím generacím znalosti a dovednosti v oblastech vědy, techniky, kultury a umění (Vašutová, 2002, s. 107). Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, charakterizuje akademické pracovníky jako: „*profesory, docenty, mimořádné profesory, odborné asistenty, asistenty, lektory a vědecké,*

výzkumné a vývojové pracovníky, kteří jsou zaměstnanci vysoké školy vykonávajícími v pracovním poměru podle sjednaného druhu práce jak pedagogickou, tak tvůrčí činnost“ (zákon č. 111/1998 Sb., § 70). Ekvivalentním výrazem k pojmu akademický pracovník je termín vysokoškolský učitel, jehož náplní práce je podle Průchy a Vetešky pedagogická, vědecká, výzkumná, vývojová a inovační, umělecká nebo jiná tvůrčí činnost (2014, s. 293-294).

S ohledem na vnímání vzdělávání jako důležitou hodnotu pro posílení etických principů a mezilidských vztahů, nikoliv jen jako nástroj pro řešení aktuálních problémů, je třeba chápat vysokoškolské učitele jako vysoce kvalifikované, zodpovědné jedince, a jako nositele vzdělanosti a ochránce humanitních hodnot. Jejich pozornost by se proto měla zaměřovat nejen na odborné vzdělávání, ale také na rozvoj studentů jako komplexních a všestranných osobností (Slavík, 2012, s. 74). Tato role poskytuje akademikům společenské uznání a významné postavení, ale také je zavazuje k vysoké míře odpovědnosti, profesionalitě a celoživotnímu vzdělávání a seberozvoji (Vašutová, 2002, s. 107). Skutečnost, že je tato profese vnímána s vysokou vážností a úctou potvrzuje výzkum z června 2019, který provedlo Centrum pro výzkum veřejného mínění (CVVV). Z výsledků vyplývá, že vysokoškolský učitel je u české veřejnosti hodnocen jako třetí nejvýznamnější povolání, hned za lékaři a vědci (CVVV, 2019, s. 2). Přestože tato profese může být považována za konzervativní, odráží se v ní zásadní společenské změny, zejména v oblasti vzdělávací politiky, vědy, výzkumu, legislativy, trhu práce a systému vysokého školství (Vašutová, 2002, s. 107).

Je zřejmé, že profese vysokoškolského učitele vyžaduje komplexní schopnosti a pojí se s ní celá škála činností a odpovědností, které jsou zásadní pro úspěšné fungování vysokých škol. Vysokoškolský učitel nejen předává znalosti a dovednosti studentům, ale také se podílí na výzkumu, administrativních úkolech a často i na různých formách akademického a profesního rozvoje. Způsob provádění, frekvence a rozsah činností akademických pracovníků závisí na typu vysoké školy, oboru, ve kterém učitel působí, aktuálním období (např. semestr, zkouškové období, období státnic), akademické funkci nebo zařazení na vysoké škole. Tyto činnosti lze rozdělit podle jejich významu ve struktuře této profese na:

vědecko-výzkumnou činnost, pedagogickou činnost, řídicí a organizační činnost a administrativní činnost (Bednaříková, 2012, s. 137-138).

Pedagogická činnost akademického pracovníka zahrnuje především vedení výuky, její hodnocení, konzultace a vedení závěrečných prací. Klíčová je pedagogická kompetence, která zahrnuje vztahovou stránku, práci s motivací studentů a podporu jejich rozvoje prostřednictvím přizpůsobení výuky jejich potřebám a schopnostem. Učitel by měl efektivně řídit studijní činnosti studentů, aktualizovat obsah výuky na základě nových vědeckých poznatků a využívat aktivizující metody (Bednaříková, 2012, s. 138). V rámci této činnosti akademici zastávají 12 různých rolí, které mají pedagogický charakter a lze je rozdělit do několika oblastí podle jejich zaměření. První skupinou je role hodnotitele, která zahrnuje hodnocení kurikula a výuky i samotných studentů. Učitel působí jako garant kvality obsahu výuky i jako hodnotitel výkonu studentů. Druhou oblastí je role facilitátorská, kde učitel podporuje studenty při procesu učení jako mentor, poradce a organizátor kurzů a výukových aktivit. Tato role zahrnuje i zapojení distančních studentů. Třetí klíčovou oblastí je role tvůrce, která se zaměřuje na vytváření učebních materiálů, kurikula, organizaci výuky a tvorbu projektů. Další skupinou je role poskytovatele informací, kde učitel působí jako zdroj odborných znalostí a příklad oborové odbornosti, přičemž slouží jako model učitele i jako praktický průvodce. Centrální postavení zaujímá role modelu – učitel je nejen zdrojem znalostí, ale i vzorem profesního a etického chování (Harden, Crosby In: Vašutová, 2002, s. 128-133).

Vědecko-výzkumná činnost odlišuje vysokoškolské učitele od učitelů na nižších stupních škol. Zahrnuje badatelskou, publikační, koncepční, posuzovatelskou a recenzní činnost až po expertní úroveň. Patří sem také účast na vědeckých konferencích a seminářích. Důležitá je i projektová činnost, zejména při získávání grantů. Úspěch v těchto oblastech závisí na vědecko-výzkumné kompetenci učitele, která vyžaduje hluboké znalosti vědeckého oboru a metodologie výzkumu (Bednaříková, 2012, s. 138).

Řídicí a organizační činnost zahrnuje plánování, kontrolu, vedení, organizaci konferencí a řízení komisí. S nárůstem administrativních povinností je nezbytná také administrativní činnost, která zahrnuje výkaznictví, evidenci, správu dokumentace a komunikaci přes intranetové portály (Bednaříková, 2012, s. 138-139).

Nedílnou součástí profese akademických pracovníků představuje celoživotní učení, které umožňuje akademikům reagovat na nové výzvy a neustále rozvíjet nejen své profesní kompetence. V ideálním případě se jedná o kontinuální proces, který zahrnuje vzájemné propojení formálního i neformálního vzdělávání během celého života jedince. Klíčovým aspektem celoživotní učení je aktivní přístup jednotlivce, který přebírá odpovědnost za systematické rozvíjení svých znalostí, dovedností a kompetencí (Veteška, 2016, s. 93).

Rychlý technologický pokrok, měnící se společenská očekávání a globální trendy ve vzdělávání ovlivňují vývoj role akademických pracovníků. Jejich činnost již dávno nepředstavuje pouze výuku a výzkum, ale zahrnuje širší spektrum požadavků. Akademici dnes musí kromě odborných znalostí disponovat také měkkými dovednostmi, digitálními kompetencemi a schopností flexibilně reagovat na neustále se měnící prostředí (MPSV ČR, 2017). Z pohledu akademické kariéry je vysoká míra odbornosti považována za zásadní, přičemž její udržení vyžaduje celoživotní sebevzdělávání a neustálý profesní rozvoj (Vašutová, 2002, s. 123). Vzdělávání dospělých je tak nejen hlavní profesní náplní akademických pracovníků, ale zároveň se týká i jich samotných. Jako součást celoživotního učení představuje nezbytný nástroj pro jejich profesní rozvoj, adaptaci na nové výzvy a posilování pedagogických i odborných kompetencí.

Tento proces zahrnuje nejen formální vzdělávací programy zaměřené na získání vyšší kvalifikace, ale i široké spektrum neformálních vzdělávacích příležitostí, které umožňují průběžné rozšiřování znalostí a dovedností. V tomto kontextu se akademičtí pracovníci stávají jak klíčovými aktéry, kteří vzdělávání dospělých realizují, tak jeho objektem, jelikož i oni sami se vzdělávají v rámci profesního rozvoje a přizpůsobují se měnícím požadavkům akademického i profesního prostředí (Veteška, 2016, s. 88). Celoživotní učení nejen umožňuje akademických pracovníků reagovat na dynamické změny ve svém oboru, ale také lépe zvládat pracovní zátěž a profesní výzvy, což má zásadní vliv na jejich wellbeing a duševní zdraví.

3.2 Faktory ovlivňující wellbeing akademických pracovníků

Předchozí kapitoly zdůraznily náročnost akademické profese, která vyžaduje široké spektrum kompetencí, jež by měl akademický pracovník ovládat. Vysoké nároky této

profese potvrzují i údaje o rostoucí zátěži související s výukou, která se u českých akademiků v posledních desetiletích výrazně zvýšila (Prudký et al., 2010, s. 30–34).

Profesní výkon akademických pracovníků je determinován širokým spektrem faktorů, jak dokládá kvalitativní výzkum provedený v belgickém Leuvenu, kterého se zúčastnilo 12 akademiků. Výsledky této studie identifikují klíčové faktory, jež mohou mít jak pozitivní, tak negativní dopady na akademické pracovníky (Günbayi, 2014, s. 58).

- **Pracovní zátěž:** Všichni respondenti uvedli nadměrný objem práce jako jeden z klíčových stresorů, s nímž se musí akademičtí pracovníci vyrovnávat.
- **Intenzita e-mailové komunikace:** Akademici čelí vysokým nárokům na vyřizování a tvorbu e-mailové korespondence, což přispívá k celkové pracovní zátěži.
- **Technické problémy a nedostatečná podpora ICT:** Nedostatek technologických prostředků a časté obtíže s informačními systémy ztěžují plynulý průběh pracovních povinností.
- **Zvyšující se počet studentů:** Rostoucí počet studentů při stagnujícím počtu vyučujících vytváří tlak na akademické pracovníky a jejich výukové kapacity.
- **Nevyhovující fyzické podmínky:** Prostředí, v němž akademici pracují, často neodpovídá ergonomickým a pracovním standardům, což ovlivňuje jejich komfort i efektivitu.
- **Nedostatek podpůrného personálu:** Absence administrativní a technické podpory vede ke zvýšení pracovního zatížení akademických pracovníků, kteří musí vykonávat i činnosti nesouvisející s jejich odbornou specializací.
- **Neefektivní řízení:** Chybějící jasná strategie a nedostatečné manažerské vedení přispívají k nejistotě a organizačním problémům.
- **Měnicí se charakteristika studentů:** Akademičtí pracovníci se musí adaptovat na nové generace studentů s odlišnými vzdělávacími potřebami, což vyžaduje neustálé inovace v přístupech k výuce.

- **Tlak na výkonově orientované hodnocení:** Akademici čelí rostoucím nárokům na vědeckou produktivitu, přičemž klíčovým kritériem hodnocení se stávají kvantitativní ukazatele.
- **Nedostatečné finanční zajištění:** Podfinancování univerzit a omezené ekonomické zdroje zvyšují konkurenci o granty a další formy financování, což ovlivňuje stabilitu akademického prostředí.

Kromě výše zmíněných determinantů wellbeingu v akademickém prostředí lze vycházet i z poznatků výzkumné studie Vašutové a Chvály, která vznikla v rámci výzkumného záměru „*Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*“. Tento výzkum, provedený v roce 2001 mezi akademiky na PedF UK, si kladl za cíl podpořit koncept vysokoškolského učitele jako reflektivního profesionála, který představuje akademického pracovníka nejen jako odborníka ve svém oboru, ale zároveň jako jedince, který neustále reflektuje vlastní pedagogickou praxi, analyzuje efektivitu svých metod a přizpůsobuje je měnícím se podmínkám vzdělávacího prostředí. Tento přístup zdůrazňuje propojení teoretických znalostí s praktickou výukou a schopnost kritického myšlení o vlastním profesním rozvoji (Vašutová, 2002, s. 137-140).

Jedním z pozitivních faktorů ovlivňujícím wellbeing akademických pracovníků je autonomie v pedagogické a vědecké činnosti, která umožňuje flexibilitu v rozhodování o obsahu výuky i výzkumných aktivitách. Akademici oceňují také možnost seberealizace, neboť mnozí vnímají svůj obor jako osobní koníček, což zvyšuje jejich pracovní wellbeing. Důležitou roli hraje neustálé vzdělávání a seberozvoj, které jsou nejen nutností, ale i hnacím motorem akademické kariéry. Kladně hodnocena je také spolupráce s kolegy na národní i mezinárodní úrovni, která podporuje odborný růst. Významným zdrojem uspokojení je přímý kontakt se studenty, zejména s motivovanými a nadanými jedinci, a rozmanitost akademických činností zahrnující výuku, výzkum i veřejné působení (Vašutová, 2002, s. 146-148). Mezi negativní faktory patří především nízké finanční ohodnocení, které je vnímáno jako neadekvátní vzhledem k požadovanému výkonu a pracovnímu nasazení. Významná část akademiků je nucena hledat další pracovní příležitosti mimo fakultu, což se často děje na úkor vědecké a pedagogické činnosti. Dalším problémem jsou nevyhovující pracovní podmínky, včetně nedostatečného technického a materiálního vybavení fakulty,

absence kvalitních administrativních služeb a slabé infrastruktury. Nadměrná administrativní zátěž spojená s byrokracií, neustálým vykazováním a opakovaným plněním stejných požadavků v různých systémech, významně narušuje efektivitu akademické práce. Za problematickou shledávají akademici atmosféru na fakultě, která je ovlivněna výzvami v mezilidské komunikaci a spolupráci jak na jednotlivých katedrách, tak mezi nimi (Vašutová, 2002, s. 148-149). Tato situace odráží širší principy fungování edukačních procesů, které probíhají na různých pracovištích, včetně škol, a jsou zásadně ovlivňovány organizačním a sociálním klimatem. To se formuje prostřednictvím vztahů a interakcí mezi vedoucími pracovníky a podřízenými, ale také mezi zaměstnanci samotnými. Klíčovou roli zde hrají způsoby vedení, kompetence spojené s pracovními pozicemi a dynamika týmů, která může být ovlivněna jak spoluprací, tak rivalitou (Průcha, 2014, s. 83). Právě tato rivalita se v akademickém prostředí často projevuje natolik intenzivně, že může přispívat k jeho vnímání jako vysoce soutěživého až toxického prostředí (Smyth, 2017, s. 61-62).

V akademickém prostředí přetrvává také tlak na vědeckou činnost, přičemž část akademiků vnímá povinné publikování jako vynucené a časově neudržitelné. Naproti tomu zhruba třetina akademiků aktivně působí v expertních komisích a nezávislých organizacích, což vnímají jako důležitou součást profesního působení. Navzdory těmto výzvám se nadpoloviční většina akademických pracovníků identifikuje s Pedagogickou fakultou UK jako významnou součástí univerzity a těší je možnost působit právě na této instituci. Přesto si polovina akademického sboru není jistá, zda by za lepšími finančními či pracovními podmínkami neodešla (Vašutová, 2002, s. 147-150), což ukazuje na přetrvávající dilema mezi profesní loajalitou a snahou o lepší pracovní podmínky.

Vnímání faktorů ovlivňujících wellbeing akademických pracovníků je vysoce individuální a odráží nejen objektivní charakteristiky pracovního prostředí, ale také osobnostní predispozice, profesní preference a individuální způsoby zvládání zátěže. To, co jeden považuje za přirozenou součást své profese, může pro jiného představovat významný zdroj stresu. Pracovní zátěž lze v tomto kontextu chápat ve dvou rovinách – objektivní a subjektivní. Zatímco objektivní pracovní zátěž zahrnuje kvantifikovatelné aspekty, jako je počet úkolů, časová náročnost či objem výstupů, subjektivní pracovní zátěž je určována individuálním vnímáním jedince. Pokud jedinec vnímá požadavky kladené na jeho výkon

jako nepřiměřené svým schopnostem nebo zdrojům, může dojít k významnému poklesu jeho spokojenosti (Pešek, Praško, 2016, s. 119–120).

Zásadní roli v tom, jak nejen akademičtí pracovníci, ale každý jedinec reaguje na profesní výzvy a pracovní nároky, hraje resilience – schopnost zachovávat fyzickou a psychickou odolnost v náročných situacích a využívat dostupné zdroje k jejich efektivnímu zvládnutí (Paulík, 2017, s. 156). Vzhledem k této individualitě nelze pracovní podmínky akademických pracovníků hodnotit jednoznačně, ale je nutné zohlednit široké spektrum faktorů, které ovlivňují jejich subjektivní prožívání wellbeingu.

4 Specifika Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

Univerzita Karlova je veřejnou vysokou školou jejíž činnost spadá pod gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Právní rámec UK je definován zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, který upravuje postavení a fungování vysokých škol v České republice (UK, 2025, online). Přední česká univerzita nabízí možnost studia na celkem sedmnácti fakultách, z toho stěžejní fakulta pro účely této diplomové práce, Pedagogická fakulta UK (PedF UK), se zaměřuje na komplexní přípravu budoucích pedagogických pracovníků a dalších odborníků v oblasti výchovy a vzdělávání. Nabízí širokou škálu studijních programů, které reflektují požadavky na profesní přípravu pedagogů pro všechny stupně vzdělávacího procesu, od předškolní výchovy až po vzdělávání dospělých. Rozmanitost těchto programů úzce souvisí s rozsáhlými pedagogickými a tvůrčími aktivitami, které se vzájemně doplňují a přispívají k rozvoji inovativních přístupů ve vzdělávání (Výroční zpráva za rok 2023, 2024, s. 5).

Kromě pregraduálního vzdělávání v bakalářských a magisterských programech fakulta rozvíjí i celoživotní vzdělávání, jehož součástí je profesní růst pedagogů a programy určené seniorům v rámci univerzity třetího věku (PedF UK, 2018, online). PedF UK se zaměřuje především na formování učitelské profese prostřednictvím počáteční přípravy budoucích pedagogů, přičemž její vzdělávací model klade důraz na profesní orientaci odpovídající aktuálním požadavkům v oblasti školství. Charakteristickým rysem fakulty je multidisciplinární přístup ke studiu, který propojuje odbornou přípravu s pedagogicko-psychologickými disciplínami a didaktickými metodami (Vašutová, 2002, s. 140).

Cíle a strategie PedF UK jsou formulovány v souladu s klíčovými národními koncepčními dokumenty, jako je Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ a Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021. Tyto dokumenty určují dlouhodobý směr rozvoje vysokého školství v České republice a stanovují hlavní priority v oblasti vzdělávání, vědecké činnosti a institucionalizace podpůrných mechanismů pro akademickou komunitu (Strategie 2030+, s. 9). Na institucionální úrovni pak fakulta vychází ze Strategického záměru PedF UK pro období 2021–2025, který reflektuje specifické potřeby fakulty.

4.1 Strategický záměr PedF UK na období 2021–2025

Strategický záměr Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy na období 2021–2025 (dále jen „Strategický záměr PedF UK“) představuje střednědobý koncepční dokument, který vymezuje klíčové priority fakulty v oblastech vzdělávání, vědecko-výzkumné činnosti a spolupráce s institucemi i širší společností. Tento strategický rámec reflektuje aktuální společenské výzvy a trendy a je v souladu se strategickým směřováním Univerzity Karlovy (Strategický záměr PedF UK 2021–2025, s. 2–3). Péče o zaměstnance a vytváření optimálních pracovních podmínek patří mezi nejvyšší priority univerzity, jak dokládá i její strategické motto na dané období: „*Nejlepší lidé dělají nejlepší univerzitu*“ (Strategický záměr UK 2021–2025, s. 1). V souladu s tímto přístupem klade Strategický záměr PedF UK důraz na podporu akademických pracovníků a studentů, zlepšení pracovních a studijních podmínek, vyváženost mezi profesním a osobním životem a celkové posílení wellbeingu prostřednictvím kvalitního vzdělávacího prostředí (Strategický záměr PedF UK 2021–2025, s. 1–47).

Pedagogická fakulta se rovněž hlásí k cílům Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, která akcentuje konkurenceschopnost a rozvoj vzdělanostní společnosti. Vzhledem k narůstající potřebě kvalifikovaných pedagogických pracovníků fakulta rozšiřuje vzdělávací nabídku a zintenzivňuje přípravu budoucích učitelů s cílem zajistit vysokou úroveň pedagogické kvalifikace. Jedním z nejvýznamnějších projektů strategického období je komplexní rekonstrukce hlavní budovy fakulty, která je aktuálně ve fázi projektové přípravy a jejíž realizace bude probíhat v následujících letech. Přestože tato investice dočasně přinese organizační a prostorové výzvy, představuje zásadní krok ke zlepšení materiálního zázemí fakulty a vytvoření moderního prostředí odpovídajícího požadavkům na vzdělávací a vědecko-výzkumnou činnost (Strategický záměr PedF UK 2021–2025, s. 2–3).

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy si v rámci svého Strategického záměru na období 2021–2025 stanovila několik klíčových cílů zaměřených na zlepšení kvality vzdělávání, podporu akademických pracovníků, efektivnější řízení administrativních procesů a modernizaci infrastruktury. K dosažení těchto cílů byly definovány konkrétní aktivity, jejichž realizace bude průběžně sledována prostřednictvím indikátorů, umožňujících

evaluaci plnění jednotlivých opatření. Některé z nich jsou představeny dále (Strategický záměr PedF UK 2021-2025, s. 4-47).

Jedním z hlavních cílů fakulty je posílení poradenských služeb pro akademické pracovníky s důrazem na podporu při práci s ohroženými skupinami studentů a prevenci syndromu vyhoření. Fakulta poskytuje metodickou podporu, supervizi a individuální konzultace, přičemž úspěšnost tohoto opatření je sledována na základě počtu poskytnutých odborných konzultací (Strategický záměr PedF UK 2021-2025, s. 15-16).

Dalším klíčovým opatřením je podpora kariérního rozvoje akademických pracovníků, která zahrnuje oceňování pedagogické a vědecko-výzkumné činnosti a sdílení příkladů dobré praxe. Indikátory zahrnují počet fakultních i mimofakultních ocenění a zveřejněných inspirativních příkladů (Strategický záměr PedF UK 2021-2025, s. 17-18).

V oblasti vnitřní komunikace fakulta usiluje o vytvoření dlouhodobě udržitelného systému komunikace mezi zaměstnanci a studenty. Pro ověření efektivity tohoto opatření se každoročně realizují dotazníková šetření zaměřená na spokojenost s vnitřní komunikací (Strategický záměr PedF UK 2021-2025, s. 41-42).

Ke snížení administrativní zátěže akademických pracovníků fakulta systematicky modernizuje administrativní procesy zaváděním nových informačních systémů a digitalizací agendy. Úspěšnost této strategie je hodnocena na základě počtu nově implementovaných systémů snižujících administrativní zatížení (Strategický záměr PedF UK 2021-2025, s. 45-46).

Zásadním dlouhodobým projektem fakulty je rekonstrukce hlavní budovy v ulici M. Rettigové, která má za cíl zlepšit materiálně-technické podmínky pro výuku i výzkum. Plnění tohoto cíle je sledováno prostřednictvím indikátorů mapujících postup přípravy a realizace investičního projektu (Strategický záměr PedF UK 2021-2025, s. 47).

V kontextu strategického směřování PedF UK je nezbytné reflektovat nejen stávající opatření, ale také identifikovat oblasti, ve kterých lze efektivně rozšířit institucionální podporu s cílem zvýšit kvalitu akademického prostředí a wellbeing akademických pracovníků fakulty.

4.2 Aktuální možnosti podpory wellbeingu akademických pracovníků

Významným milníkem z hlediska podpory wellbeingu akademických pracovníků pro Univerzitu Karlovu bylo v roce 2019 získání ocenění „HR Excellence in Research (tzv. HR Award)“, které je udělováno Evropskou komisí a kterým se UK zavazuje: *„ke kontinuálnímu zlepšování pracovních podmínek pro výzkumné pracovníky a pracovnice a k udržení vysokých standardů v oblasti lidských zdrojů.“* (UK, 2024a, online). V rámci iniciativ souvisejících s oceněním HR Award rozšířila UK možnosti dalšího vzdělávání a zavedla nové programy zaměřené na podporu wellbeingu akademických i neakademických pracovníků. V nadcházejících letech plánuje univerzita klást ještě větší důraz na zvyšování kvality pracovních podmínek a péči o celkovou pohodu zaměstnanců, což se stává jedním z klíčových bodů její strategie (HR Award na Univerzitě Karlově, 2024, s. 1-5). V souladu s tím univerzita nabízí škálu podpůrných opatření a benefitů zaměřených na pracovní komfort, rovnováhu mezi pracovním a osobním životem a profesní rozvoj akademických pracovníků, čímž aktivně usiluje o podporu jejich wellbeingu.

V oblasti celoživotního vzdělávání nabízí univerzita různé programy zaměřené na vědecké, pedagogické, manažerské a jazykové dovednosti, které jsou dostupné přes Vzdělávací portál UK (Příručka pro zaměstnankyně a zaměstnance Univerzity Karlovy, 2024, s. 16). Platforma Paedagogium slouží k rozvoji pedagogických dovedností a profesnímu růstu akademických pracovníků UK, čímž přispívá k posilování jejich pedagogických kompetencí (Paedagogium UK, 2025, online). Doktorandi mohou využít služeb platformy doktorského studia, která poskytuje přístup ke kurzům, seminářům a workshopům. Nabízené kurzy jsou zaměřeny na rozvoj klíčových kompetencí definovaných v Evropském rámci kompetencí pro výzkumné pracovníky. Tento rámec slouží jako nástroj pro hodnocení a rozvoj přenosných dovedností výzkumníků a podporuje jejich profesní růst (UK, 2024b, online).

Univerzita se zaměřuje i na seberozvoj a psychickou pohodu svých zaměstnanců. Centrum resilience poskytuje komplexní psychosociální podporu, včetně koučinku a vzdělávacích aktivit pro zvládání stresu a krizových situací (UK Point, 2025a, online). Rovněž lze využívat poradenských služeb, které poskytuje jak univerzita v rámci UK pointu (2025b, online), tak i v rámci jednotlivých fakult UK. Akademická poradna PedF UK nabízí široké spektrum služeb, včetně psychologického, speciálně pedagogického, logopedického

a asistentského poradenství. Tyto služby jsou určeny nejen studentům PedF UK, ale i studentům z dalších fakult UK a případně i jiných veřejných vysokých škol. Zároveň jsou k dispozici akademickým i neakademickým pracovníkům PedF UK a dalších veřejných vysokých škol. Poradenskou činnost zajišťují odborníci z katedry psychologie a katedry speciální pedagogiky PedF UK, kteří mají bohaté zkušenosti v této oblasti. Veškeré služby jsou poskytovány studentům i zaměstnancům UK bezplatně (Akademická poradna PedF UK, 2025, online). Na Pedagogické fakultě rovněž působí ombudsmeni, kteří pomáhají řešit diskriminaci, konflikty či jiné pracovní problémy a poskytují podporu zaměstnancům v citlivých situacích (PedF UK, 2025a, online). Univerzita klade důraz také na fyzické zdraví. Nabízí kurzy jógy, Dny zdraví spojené s preventivními prohlídkami, a zaměstnanci mohou také využívat MultiSport kartu, která poskytuje zvýhodněný přístup ke sportovištím (UK Point, 2025c, online).

V oblasti pracovního prostředí nabízí univerzita řadu benefitů, jako jsou stravenkový paušál, zvýhodněné stravování, příspěvky na penzijní spoření či školkovné a služby dětských koutků a mateřských škol. Speciální péče je věnována zahraničním zaměstnancům prostřednictvím Staff Welcome Centre, které zajišťuje administrativní podporu při příjezdu do České republiky, včetně vízové agendy, a nabízí metodickou pomoc při aklimatizaci jejich rodin. Univerzita se také snaží podporovat rovnováhu mezi pracovním a osobním životem prostřednictvím flexibilních pracovních podmínek a sociálních programů (Příručka pro zaměstnankyně a zaměstnance Univerzity Karlovy, 2024, s. 15-16).

5 Mezinárodní přístup k rozvoji wellbeingu akademických pracovníků

S ohledem na zjištění v předchozí kapitole, která poukazuje na wellbeing akademických pracovníků jako důležitou součást strategie Univerzity Karlovy, je příhodné čerpat inspiraci na podporu wellbeingu akademiků z praxe zahraničních univerzit. Mezinárodní perspektiva může sloužit jako cenný podnět pro další rozvoj a návrh opatření na podporu wellbeingu v domácím akademickém prostředí.

Tento mezinárodní kontext se ukazuje jako klíčový, neboť problematika wellbeingu ve vysokém školství nabývá v posledních letech na globální relevanci, a to zejména v kontextu událostí posledních let. Doba pandemie COVID-19 a s ní spojená rozsáhlá omezení a vynucený přesun výuky a univerzitního života do digitálního prostoru významně posílily debatu o wellbeingu a celkové kvalitě života na akademické půdě. Zatímco distanční výuka přinesla inovace a poukázala na benefity digitalizace vzdělávání, současně upozornila na dosud přehlížené a nově se objevující se problémy v oblasti wellbeingu (European University Association, 2023, s. 3). Jak výzkumy ukazují, praktická implementace strategií zaměřených na wellbeing se v rámci vysokého školství napříč institucemi i zeměmi značně liší. Přístupy k wellbeingu a jeho vnímání jako relevantní součásti univerzitní agendy nejsou jednotné. V některých kulturách problematika wellbeingu nezaujímá pozici klíčové priority, ale je spíše zařazena do sféry osobní odpovědnosti jednotlivce, případně je chápána jako relevantní pouze ve vztahu ke studentům, nikoliv k akademickým pracovníkům (European University Association, 2023, s. 10).

Výjimku tvoří některé země Evropské Unie (např. Belgie, Dánsko, Finsko, Německo, Litva, Nizozemsko, Španělsko, Švédsko), které mají zavedeny právní či politické rámce se specifickým zaměřením na duševní zdraví či wellbeing zaměstnanců v zaměstnání (Makarevičienė et al., 2023, s. 51-76). V návaznosti na tato zjištění předkládaná kapitola usiluje o rozšíření mezinárodní perspektivy s cílem identifikovat přístupy k podpoře wellbeingu akademických pracovníků na Aarhuské univerzitě v Dánsku. Ambice této kapitoly spočívá v inspiraci z příkladů dobré praxe, které by mohly být aplikovatelné v prostředí Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy s cílem posílit wellbeing jejích akademických pracovníků.

5.1 Podpora wellbeingu akademiků v Dánsku – Univerzita v Aarhusu

Univerzita v Aarhusu (Aarhus University, AU) patří mezi nejvýznamnější akademické instituce v Dánsku i v širším evropském kontextu. Byla založena v roce 1928 a dnes se řadí mezi druhou největší vysokou školu v zemi. Univerzita má přibližně 38 000 studentů a její akademické aktivity jsou rozděleny do pěti fakult (AU, 2025a, online).

Stejně jako Univerzita Karlova, i Aarhuská univerzita disponuje fakultou orientovanou na pedagogiku a vzdělávání budoucích učitelů. Tento obor je zastřešen Filosofickou fakultou (Faculty of Arts), pod níž spadá Dánská pedagogická škola (Danish School of Education, Danmarks Pædagogiske Universitet – DPU). Na fakultě působí rozsáhlá akademická komunita, kterou tvoří více než 9200 studentů. Ti studují v rámci fakulty na třech hlavních katedrách: (AU, 2025b, online):

- Katedra komunikace a kultury (School of Communication and Culture),
- Katedra kultury a společnosti (School of Culture and Society),
- Katedra vzdělávání (Danish School of Education).

DPU ve své strategii na období 2020–2025 usiluje o posílení své atraktivity jako významného centra pedagogického výzkumu a výuky, přičemž klade zvláštní důraz na zlepšení pracovního prostředí a profesní rozvoj akademických pracovníků (DPU Strategy, 2024, s. 8). Tento přístup reflektuje širší filozofii Aarhuské univerzity, která vedle výzkumu a vzdělávání systematicky podporuje pracovní kulturu a wellbeing svých zaměstnanců. V rámci své personální politiky uplatňuje univerzita tyto klíčové principy:

- respekt k akademické svobodě,
- podpora otevřené komunikace,
- důraz na kvalitní vedení,
- rovnováha mezi pracovním a soukromým životem,
- vzájemná spolupráce,
- a rozvoj profesních kompetencí.

Aarhuská univerzita si uvědomuje, že úspěšná adaptace nových akademických pracovníků je klíčová pro jejich profesní spokojenost i efektivitu (Staff Policy, 2016, s. 3). Proto využívá komplexní onboardingový program, jehož cílem je nejen usnadnit vstup do nového

pracovního prostředí, ale také minimalizovat stres spojený s přechodem do akademického kolektivu. Díky systematické podpoře a jasně strukturovanému procesu se noví zaměstnanci mohou rychle zapojit do výuky i vědecké činnosti. Po prvních třech měsících je součástí programu hodnoticí rozhovor, kde se reflektují dosavadní zkušenosti a nastavují další profesní cíle. Významným prvkem onboardingu je také role tzv. buddyho – kolegy, který nového zaměstnance neformálně provází prvními týdny a pomáhá mu orientovat se v pracovním prostředí i sociálních vazbách. Pro zajištění efektivního onboardingu Aarhuská univerzita zveřejňuje na svých webových stránkách praktické materiály, včetně šablony kontrolního seznamu pro onboarding nových zaměstnanců (Checklist for Onboarding), který napomáhá strukturovat proces adaptace, a šablonu pro tříměsíční hodnoticí rozhovor (Three-month follow-up interview), který usnadňuje reflektování prvních měsíců v nové roli (Staff Service at AU – HR, 2023a, online). Tyto volně dostupné nástroje umožňují jak zaměstnancům, tak jejich nadřízeným efektivně plánovat celý adaptační proces a zajistit, že nový pracovník získá všechny potřebné informace a podporu.

Promyšlená personální politika zahrnuje mimo onboarding pravidelné hodnocení pracovního prostředí (Workplace Assessment – WPA). Jedná se o klíčový nástroj pro udržení kvalitních pracovních podmínek a prevenci možných problémů. Hodnocení probíhá každé tři roky a jeho cílem je identifikovat oblasti, které vyžadují zlepšení, a přijmout vhodná opatření k podpoře wellbeingu zaměstnanců, včetně akademických pracovníků. Proces zahrnuje několik fází, počínaje sběrem dat a analýzou výsledků až po vypracování akčního plánu pro řešení zjištěných problémů. Univerzita se snaží zajistit maximální transparentnost celého procesu, a proto jsou výsledky hodnocení dostupné zaměstnancům prostřednictvím univerzitního online portálu. Tento přístup podporuje jejich aktivní zapojení do diskuse o pracovních podmínkách a umožňuje efektivnější implementaci opatření vedoucích ke zlepšení wellbeingu (Staff Service at AU – HR, 2025, online).

Aarhuská univerzita se aktivně zaměřuje na ochranu duševního zdraví svých akademických pracovníků a prevenci nadměrného stresu. V první fázi mají zaměstnanci možnost využít online test stresové zátěže, který jim pomáhá lépe porozumět jejich pracovnímu vytížení a identifikovat potenciální rizikové faktory, jež by mohly negativně ovlivnit jejich wellbeing (Staff Service at AU – HR, 2023b, online). Pokud zaměstnanci na základě testu

nebo vlastních zkušeností vnímají potřebu další podpory, mohou využívat psychologické poradenství. Tato služba je plně financována fakultami, je dostupná všem zaměstnancům a nabízí:

- individuální konzultace s odbornými poradci,
- možnost anonymního využití služby,
- diagnostické nástroje pro prevenci stresu (Staff Service at AU – HR, 2024, online).

Díky tomuto komplexnímu přístupu se Aarhuská univerzita snaží zajistit, aby její akademičtí pracovníci měli optimální podmínky pro profesní růst, výzkumnou i pedagogickou činnost. Tento model systematické podpory wellbeingu akademických pracovníků může sloužit jako inspirace i pro další univerzity, včetně Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6 Základní údaje o výzkumném šetření

Výzkumné šetření vychází z poznatků teoretické části práce pojednávající o wellbeingu akademických pracovníků na Pedagogické fakultě UK a jeho vlivu na výuku. Empirická část práce v následujících kapitolách podrobně představí použitou metodologii výzkumu, způsob sběru a analýzy dat, získané výsledky a jejich interpretaci. Závěr práce v diskusi nabídne možná doporučení pro podporu wellbeingu akademických pracovníků na dané fakultě, návrhy na rozšíření výzkumu a také zhodnocení omezení provedeného výzkumu.

6.1 Cíl, výzkumný problém a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření je analyzovat, jak wellbeing akademických pracovníků ovlivňuje výuku na Pedagogické fakultě UK z pohledu studentů. Výzkum se zaměřuje na vnímání pedagogické činnosti akademických pracovníků, jejich přístup k výuce a interakci se studenty. Pozornost je rovněž věnována psychosociálnímu klimatu ve výuce a jeho propojení s wellbeingem akademických pracovníků.

Na základě uvedeného výzkumného cíle byl formulován **výzkumný problém**, který lze vyjádřit otázkou: Jakým způsobem se wellbeing akademických pracovníků odráží v jejich pedagogické činnosti?

Pro získání odpovědí na tento problém bylo nezbytné rozdělit jej do dílčích výzkumných otázek, které jej podrobněji specifikují a napomáhají dosažení hlavního výzkumného cíle. Formulace výzkumných otázek je následující:

VO₁: Jak studenti hodnotí vliv wellbeingu akademických pracovníků na jejich přístup k výuce?

VO₂: Jak se stres akademických pracovníků projevuje ve výuce?

VO₃: Jak se wellbeing akademických pracovníků projevuje v komunikaci se studenty?

VO₄: Jak studenti vnímají roli fakulty v podpoře wellbeingu akademických pracovníků a jeho vlivu na výuku?

6.2 Definování výzkumných hypotéz

V souladu se stanovenými cíli práce byly formulovány následující hypotézy, jejichž platnost byla testována prostřednictvím statistických metod.

H1.0: Studenti nehodnotí wellbeing akademických pracovníků jako faktor, který má vliv na jejich přístup k výuce.

H1.1: Studenti hodnotí wellbeing akademických pracovníků jako faktor, který má vliv na jejich přístup k výuce.

H2.0: Studenti nevnímají, že se stres akademických pracovníků projevuje ve výuce.

H2.1: Studenti vnímají, že se stres akademických pracovníků projevuje ve výuce.

H3.0: Wellbeing akademických pracovníků nemá vliv na jejich komunikaci se studenty.

H3.1: Wellbeing akademických pracovníků má vliv na jejich komunikaci se studenty.

6.3 Popis metodologie a metody sběru dat

Pro naplnění výzkumných cílů této diplomové práce byla zvolena **kvantitativní metodologie**, jelikož umožňuje systematické zkoumání vztahů mezi pedagogickými jevy (Chráska, 2016, s. 12). Podle Skutila a Křováčkové by tento výzkumný přístup měl sloužit k co nejobjektivnějšímu a nejpresnějšímu uchopení skutečností spojených s edukační realitou, přičemž se v tomto ohledu inspiroje systematičností a důrazem na přesnost, který je typický pro přírodní vědy (In: Skutil et al., 2011, s. 60). Kvantitativní výzkum umožňuje přesné a přehledné zachycení pozorovaných vztahů prostřednictvím číselných údajů, čímž posiluje důvěryhodnost získaných poznatků. Mezi další výhody patří také schopnost ověřit předem stanovené hypotézy, které rozšiřují porozumění souvislostem v dané oblasti (Gavora, 2010, s. 35–36). Tento přístup tak napomáhá k nestrannému zkoumání vztahu mezi wellbeingem akademiků a jeho vlivem na výuku.

Ke sběru dat byla využita metoda **dotazníkového šetření**, kterou Průcha označuje za nejčastěji využívanou aplikovanou metodu⁴ v andragogickém výzkumu. Popularita metody dotazníkového šetření spočívá dle autora v její relativní jednoduchosti, efektivním

⁴ Aplikovaný výzkum se zaměřuje na získání poznatků, které mají přímé praktické využití. Nejde o teoretické zkoumání či spekulace, ale o empirický výzkum zaměřený na konkrétní problémy (Průcha, 2014, s. 103)

sběru informací a menší časové náročnosti ve srovnání s jinými výzkumnými nástroji (2014, s. 114). Specifickou formou této metody je elektronický dotazník, který přináší výhody nejen v oblasti úspory času ale i finančních nákladů (Průcha, 2014, s. 116). Dotazník lze využít jak pro malé, tak i rozsáhlé skupiny respondentů, přičemž umožňuje zajištění anonymity odpovědí. Výhodou je také snadné získání kvantitativních údajů, které lze přehledně vizualizovat pomocí grafů. Oproti tomu nevýhodou je absence přímého kontaktu výzkumníka s respondenty a možnost zkreslení odpovědi například vlivem nepochopení otázek (Průcha, 2014, s. 121).

6.4 Harmonogram výzkumu

Tento výzkum byl realizován v souladu s definovaným harmonogramem. Veškeré výzkumné aktivity probíhaly podle stanoveného plánu, což zajistilo jeho úspěšné dodržení. Podrobný časový rozvrh shrnuje tabulka č. 2.

Tabulka 2: Harmonogram výzkumu

Fáze výzkumu	Popis aktivity	Časový rámec
1. přípravná fáze	návrh metodologie	říjen 2024
	dokončení teoretické části práce	únor 2025
2. fáze sběru dat	rozhovory s akademickými pracovníky	únor 2025
	tvorba a pilotní testování dotazníku	únor 2025
	distribuce dotazníku a jejich vyplňování respondenty	únor-březen 2025
3. analytická fáze	zpracování výsledků	březen
	interpretace dat	březen
4. finalizace a odevzdání	kontrola a korektura textu	březen–duben 2025
	odevzdání diplomové práce	duben 2025

Zdroj: vlastní zpracování

6.5 Etika, validita a reliabilita dotazníkového šetření

Etika

Respondenti byli před samotným vyplněním dotazníku seznámeni s jeho anonymitou bez možnosti zpětné identifikace zúčastněných, a rovněž i s cílem dotazníkového šetření. K distribuci byl využit elektronický nástroj Survio, který nezaznamenává osobní údaje ani neukládá IP adresy (Survio, 2025, online), což plně zajistilo ochranu soukromí

participantů. Účast na výzkumu byla založena na dobrovolném rozhodnutí studentů PedF UK.

Validita

Pro předkládanou diplomovou práci o wellbeingu akademických pracovníků a jeho vlivu na výuku, je zásadní obsahová validita dotazníku, tedy míra, do jaké otázky skutečně odpovídají tématu (Gavora, 2010, s. 86-87). Klíčovým východiskem pro její zajištění bylo předvýzkumné šetření, které proběhlo na začátku února v roce 2025 a kladlo si za cíl hlouběji porozumět problematice wellbeingu v akademické profesi, identifikovat jeho hlavní determinanty a lépe pochopit, jakým způsobem může ovlivňovat výuku. Předvýzkumné šetření bylo realizováno formou polostrukturovaných rozhovorů, kterých se zúčastnili dva akademičtí pracovníci z PedF UK, konkrétně z Katedry andragogiky a managementu vzdělávání. Rozhovory v délce 30 a 50 minut se soustředily na klíčové aspekty práce akademických pracovníků, které hrají zásadní roli v jejich wellbeingu. Vzhledem k rozdílným zkušenostem respondentů se jejich vnímání wellbeingu lišilo, což přispělo k širšímu spektru odpovědí. Přesto se oba participanti shodli na tom, že pro zlepšení wellbeingu akademiků by bylo přínosné zavedení onboardingového programu pro nové vyučující a zjednodušení administrativních procesů. Zároveň se domnívají, že jejich osobní wellbeing nemá přímý dopad na studenty ani na výuku, neboť se snaží udržet profesionální přístup. Oba respondenti zároveň poukázali na omezené povědomí o existující institucionální podpoře wellbeingu, kterou PedF UK nabízí. Tento poznatek byl následně zohledněn při formulaci otázek v dotazníkovém šetření, aby bylo možné lépe porozumět potřebám vyučujících a identifikovat oblasti, kde by podpora mohla být posílena. Akademičtí pracovníci rovněž sdíleli názor, že jejich práce je pro ně smysluplná a že interakce se studenty je pro ně důležitým a obohacujícím aspektem jejich profesního života. Získaná zjištění umožnila zpřesnit formulaci otázek v dotazníku a výsledky předvýzkumu rovněž přispěly k formulaci výzkumných otázek a hypotéz. Tento přístup zajistil, že výzkum reflektuje skutečné potřeby a zkušenosti akademiků, čímž přispěl k jeho validitě a relevanci.

Reliabilita

Za účelem ověření reliability, tedy spolehlivosti a přesnosti dotazníkového šetření (Gavora, 2010, s. 89), byla sestavená podoba dotazníku testována na vzorku šesti studentů PedF UK – vždy dvou zástupců z bakalářského, magisterského a navazujícího magisterského studijního programu v prezenční formě studia, doplněných o tři studenty v kombinované formě studia. Cílem pilotního testování bylo posoudit srozumitelnost dotazníku, jeho logickou strukturu a efektivitu při získávání relevantních dat. Zpětná vazba od studentů poskytla důležité informace o jeho časové náročnosti, která se pohybovala v rozmezí 5 až 7 minut. Rovněž bylo zjištěno, že otevřené otázky umístěné v závěru dotazníku vyvolávaly u některých respondentů neochotu odpovídat, což mohlo ovlivnit míru jejich vyplnění. Přestože byla tato skutečnost zaznamenána, rozhodnutí o ponechání otevřených otázek vycházelo z jejich významu pro hlubší analýzu vlivu wellbeingu akademických pracovníků na výuku. Na základě pilotního testování bylo potvrzeno, že dotazník je srozumitelný a vhodně strukturovaný, což umožnilo jeho finalizaci pro hlavní sběr dat.

6.6 Popis výzkumného vzorku a sběru dat

Výzkum byl zaměřen na studenty Pedagogické fakulty UK studující v akreditovaných bakalářských, magisterských a navazujících magisterských studijních programech, a to v prezenční i kombinované formě studia. Tito studenti pravidelně přicházejí do kontaktu s akademickými pracovníky během výuky, a jako přímí účastníci vzdělávacího procesu tak představují vhodnou skupinu pro hodnocení pedagogické činnosti vyučujících v kontextu jejich wellbeingu.

Dotazníkové šetření probíhalo v termínu od 21. února do 20. března 2025. Respondenti byli osloveni prostřednictvím anketního výběru, který je charakteristický tím, že účast ve výzkumu závisí na dobrovolném rozhodnutí každého jedince. Tento přístup umožňuje oslovit široký okruh respondentů, nicméně může přinášet určitá úskalí, například v podobě možného zkreslení výsledků způsobeného tím, že se do výzkumu častěji zapojují ti, kteří mají k tématu osobní vztah nebo zvýšený zájem (Skutil et al., 2011, s. 68). I když tento způsob sběru dat nezaručuje účast všech studentů, snaha o co nejširší oslovení byla učiněna prostřednictvím několika komunikačních kanálů. V tomto směru byla navázána komunikace s vedením studijního oddělení s žádostí o možnost rozeslání dotazníku na univerzitní

e-mailové adresy studentů, což nebylo umožněno důvodů interních pravidel. Podobně nebylo vyhověno ani žádosti o sdílení dotazníku na oficiálním instagramovém účtu fakulty. Pro zajištění široké distribuce a dosažení dostatečného počtu respondentů byl dotazník sdílen mezi studenty PedF UK prostřednictvím dvou komunikačních kanálů. Hlavním distribučním kanálem se stala soukromá facebooková skupina „Studenti PedF UK“, která na začátku šetření čítala 8025 členů. V rámci této skupiny byl dotazník během sběru dat zveřejněn celkem čtyřikrát, aby se příspěvek neztratil mezi ostatním obsahem a měl možnost oslovit co nejširší okruh studentů. Dále byl dotazník sdílen ve veřejné facebookové skupině „PedF UK – Studium“, kde měl potenciální dosah k 1022 členům. Pro zvýšení povědomí o výzkumu byly v hlavní budově fakulty (Magdalény Rettigové 4) umístěny letáky s QR kódem, které odkazovaly na přímý přístup k dotazníku.

Podle statistických údajů ze Survio dotazník během uvedeného období navštívilo 405 osob, přičemž 105 respondentů jej skutečně vyplnilo. Míra dokončení odpovědí tak činila 25,9 %. Všechny odevzdané dotazníky byly formálně správně vyplněny a splňovaly požadavky na úplnost a srozumitelnost odpovědí. V rámci kontroly dat však bylo přihlíženo také k tomu, zda jednotliví respondenti spadají do definované cílové skupiny výzkumu. Přestože doktorandi nebyli původně zamýšleni jako hlavní cílová skupina, zařazení dvou odpovědí těchto studujících bylo vyhodnoceno jako relevantní, neboť se rovněž účastní výuky a jejich odpovědi korespondovaly s odpověďmi ostatních respondentů. Jejich zahrnutí tak nepředstavovalo riziko zkreslení výsledků. Naopak odpověď jednoho respondenta studujícího v rámci celoživotního vzdělávání byla z následné analýzy vyřazena. Ačkoli byl dotazník správně vyplněn, tento respondent nespadal do vymezené cílové skupiny a jeho odpovědi se zároveň významně lišily od odpovědí ostatních studentů. Z důvodu zachování konzistence a srovnatelnosti dat nebyla jeho odpověď zahrnuta. Celkem analýza výzkumného šetření pracuje se 104 vyplněnými dotazníky v zastoupení uvedeném v tabulce 3.

Tabulka 3: Složení výzkumného vzorku dle studijního programu a formy studia

Studijní program	Forma studia	Četnost	Relativní četnost (%)
bakalářský	prezenční	35	33,7
	kombinovaná	2	1,9
magisterský	prezenční	13	12,5
	kombinovaná	5	4,8
navazující magisterský	prezenční	34	32,7
	kombinovaná	13	12,5
jiný (doktorský)	prezenční	2	1,9
	kombinovaná	0	0,0
celkem		104	100,0

Zdroj: vlastní zpracování

S ohledem na toto rozložení se stěžejním stal údaj o celkovém počtu studujících, a to ke dni 21. února 2025, kdy byl dotazník poprvé distribuován mezi studenty. Údaje o počtu studujících poskytlo pro účely této diplomové práce vedení studijního oddělení PedF UK.

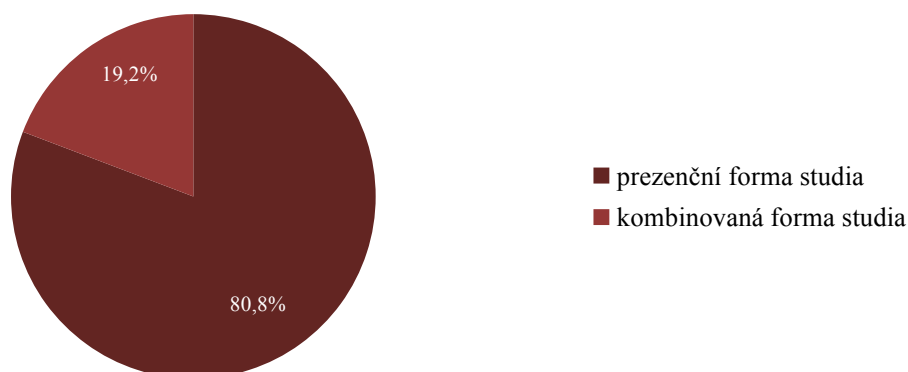
Tabulka 4: Počet studujících na PedF UK dle formy studia (k 21. 2. 2025)

Forma studia	Počet studujících	Relativní četnost (%)
prezenční	3 516	68,6
kombinovaná	1 613	31,4
celkem	5 129	100,0

Zdroj: vlastní zpracování dle údajů studijního oddělení PedF UK

Vzhledem k počtu studujících (tabulka 4) bylo vyšší zastoupení studentů prezenční formy ve výzkumném šetření do určité míry očekávatelné. Ve výzkumném souboru tvoří studenti prezenční formy 80,8 % ($n = 84$), což je mírně více, než odpovídá jejich skutečnému podílu v rámci celé studentské populace PedF UK ke dni 21. 2. 2025 (68,6 %). Naopak studující kombinované forma studia jsou v souboru zastoupeni méně – ve výzkumu tvoří 19,2 % ($n = 20$), zatímco v celé populaci představují 31,4 %. Tento rozdíl může být důsledkem vyšší dostupnosti nebo ochotou studentů prezenční formy účastnit se elektronického dotazníku. Přesto výzkumný soubor zahrnuje obě formy studia a poskytuje pohled na zkoumanou problematiku z obou perspektiv (graf 1).

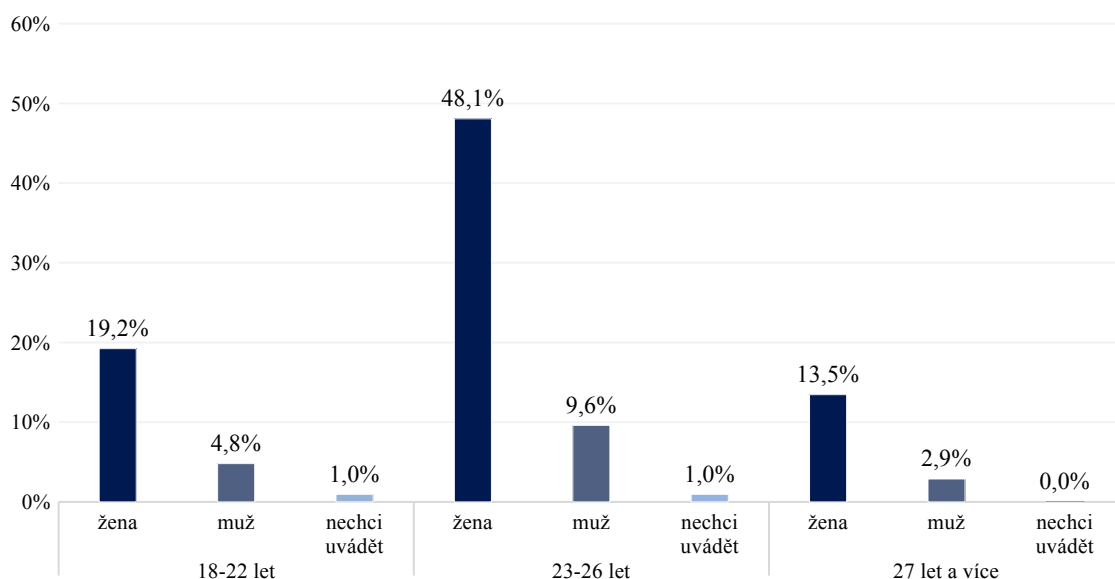
Graf 1: Složení výzkumného vzorku dle formy studia



Zdroj: vlastní zpracování

Následující graf (2) přehledně ukazuje rozložení respondentů podle věku a pohlaví. Nejvíce byli zastoupeni respondenti ženského pohlaví ve věkové skupině 23–26 let (48,1 %), dále ženy ve věku 18–22 let (19,2 %) a 27 let a více (13,5 %). Muži byli zastoupeni ve výrazně menší míře, především ve věkové skupině 23–26 let (9,6 %). Možnost „*nechci uvádět*“ zvolili dva respondenti, což naznačuje celkovou ochotu účastníků výzkumu sdílet základní demografické údaje. Na základě složení výzkumného vzorku dle věku a pohlaví lze konstatovat, že výzkumný vzorek byl mírně nevyvážený v obou těchto aspektech.

Graf 2: Složení výzkumného vzorku dle věku a pohlaví



Zdroj: vlastní zpracování

6.7 Metody analýzy kvantitativních a kvalitativních dat

Data získaná prostřednictvím dotazníkového šetření byla analyzována využitím metod deskriptivní a induktivní statistiky. Deskriptivní analýza sloužila k systematickému shrnutí a popisu zjištěných údajů, což umožnilo přehledně zachytit základní charakteristiky sledovaných jevů. Na tuto část navazovala induktivní statistika, jejímž cílem bylo ověřit, zda mezi jednotlivými proměnnými existují statisticky významné vztahy, a zda lze na základě výsledků výběrového souboru formulovat závěry, které lze zobecnit pro celou populaci (Chráska, 2016, s. 16).

Za tímto účelem byly stanoveny výzkumné hypotézy, jejichž platnost byla testována pomocí statistických testů významnosti. Tyto testy posuzují, do jaké míry je zjištěný vztah mezi proměnnými natolik výrazný, že jej nelze přičítat pouze náhodě. Každá hypotéza byla statisticky porovnávána s tzv. nulovou hypotézou (H_0), která předpokládá, že mezi zkoumanými proměnnými neexistuje žádná souvislost. Pokud výsledky statistické analýzy ukázaly, že nulovou hypotézu s dostatečnou jistotou lze zamítnout, byla na jejím místě přijata alternativní hypotéza (H_1), potvrzující existenci souvislosti. O tom, zda lze výsledek považovat za statisticky významný (signifikantní), rozhoduje tzv. hladina významnosti, která vyjadřuje míru přijatelného rizika chyby v rozhodování. Nejčastěji používanou hodnotou v pedagogickém výzkumu je $\alpha = 0,05$ (5 %), případně přísnější $\alpha = 0,01$ (1 %). Pro ověření formulovaných hypotéz byl použit chí-kvadrát test dobré shody, jehož účelem bylo zjistit, zda se rozdíly mezi očekávanými a skutečně zjištěnými četnostmi dají považovat za statisticky významné, a tedy zda mezi sledovanými proměnnými existuje vztah. Pro zjištění existence souvislostí mezi dvěma sledovanými jevy byl použit chí-kvadrát test nezávislosti (Chráska, 2016, s. 62-70).

Při analýze výsledků dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 104 respondentů z celkové populace 5129 studentů Pedagogické fakulty UK, byla zohledněna výběrová chyba a související statistická odchylka. Jelikož výzkum nepracoval s celou populací, ale pouze s výběrovým souborem, bylo žádoucí výsledné výpočty doplnit o interval spolehlivosti. Interval spolehlivosti určuje rozmezí hodnot, v němž se s definovanou mírou pravděpodobnosti (nejčastěji 95 %) nachází parametr odpovídající celé populaci (Hendl et al., 2022, s. 387–389). Ačkoliv výběr respondentů probíhal na základě anketního

(dobrovolného) výběru, použití intervalu spolehlivosti zde slouží jako doplňkový ukazatel k posouzení statistické přesnosti výsledků.

Pro odhad maximální výběrové chyby (standartní chyby odhadu podílu) byl použit vzorec:

$$SE = \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}}$$

kde hodnota $p=0,5$, reprezentuje nejkonzervativnější (tj. nejrizikovější) variantu, která vede k nejvyšší možné chybě odhadu (Hendl et al., 2022, s. 371). Po dosažení hodnot ($n = 104$) byla vypočtena standartní chyba ve výši 4,90 %.

Vzhledem ke skutečnosti, že výběr probíhal z konečné populace ($N = 5129$) osob, byla následně aplikována korekce pro konečný soubor pomocí tzv. faktoru korekce pro konečný rozsah (FPC) (Kandethody, Tsokos, 2009, s. 187-188):

$$FPC = \sqrt{\frac{N-n}{N-1}}$$

Dosažením konkrétních hodnot byla získána korekční hodnota 0,99 %, což vedlo k upravené (adjustované) výběrové chybě:

$$SE_{adjusted} = 4,90 \% \times 0,99 = 4,85 \%$$

Na základě této chyby byl následně dopočítán 95% interval spolehlivosti, jehož šířka je 9,51 % (při použití kritické hodnoty $z = 1,96$). Tato hodnota představuje maximální možnou odchylku od skutečné hodnoty v populaci, se kterou je nutné při interpretaci výsledků počítat. Výpočet byl proveden pro celý výběrový soubor ($n = 104$) na úrovni spolehlivosti 95 %.

Analýza dat vycházela ze struktury dotazníku, který kombinoval několik typů otázek, které umožnily získat jak kvantitativní, tak kvalitativní data, a tím poskytnout komplexní pohled na vnímání wellbeingu akademiků z perspektivy studentů. Stěžejní byla vyváženost mezi strukturou uzavřených otázek, které stojí za přesností analýzy dat, a otevřenými otázkami, které doplňují výzkum o osobní zkušenosti respondentů (Gavora, 2010, s. 124-128). Otevřené otázky byly analyzovány pomocí otevřeného kódování, které spočívalo v rozdělení odpovědí na menší části, jejich označení kódy odpovídající jejich významu a následné seskupení do tematických celků (Skutil et al., 2011, s. 218-219).

6.8 Výsledky dotazníkového šetření a jejich rozbor

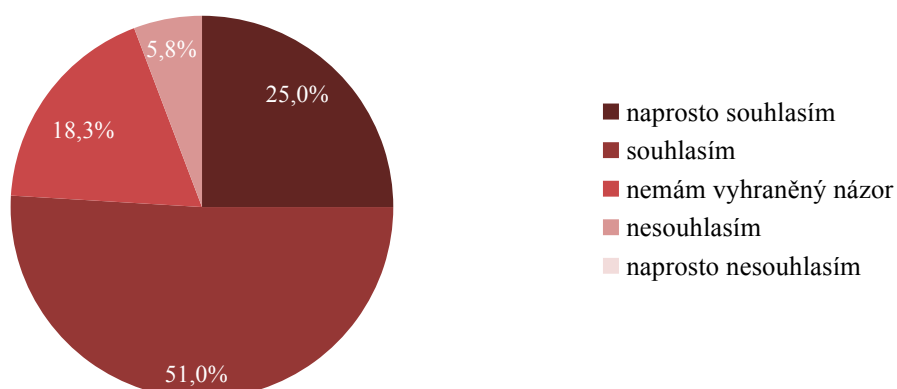
Na základě provedené analýzy bylo možné uspořádat získaná data do čtyř výzkumných oblastí, které reflektují hlavní témata zkoumání: Vliv wellbeingu na přístup k výuce, Vliv stresu na výuku, Projevy wellbeingu v komunikaci se studenty a Institucionální podpora wellbeingu. Následující kapitola tak přináší interpretaci výsledků dotazníkového šetření v rámci těchto oblastí, přičemž každá z nich zahrnuje shrnutí a rozbor odpovědí v kontextu zkoumané problematiky.

6.8.1 Výzkumná oblast 1 – Vliv wellbeingu na přístup k výuce

V této výzkumné oblasti byla pozornost věnována souvislostem mezi wellbeingem akademických pracovníků a jejich přístupem k výuce. Cílem bylo zjistit, zda studenti hodnotí wellbeing akademických pracovníků jako významný faktor, jenž se promítá do přístupu vyučujících k výuce.

Za tímto účelem se výzkumná oblast pokusila odpovědět na otázkou, zda studenti promítají wellbeing akademiků do zpětné vazby, kterou v rámci hodnocení výuky vyučujícím a fakultě poskytují, tj: „*Domníváte se, že wellbeing akademických pracovníků se odráží v hodnocení výuky studenty?*“ Výsledná data poukázala na zjištění, že 76 % studentů promítá do studentského hodnocení výuky wellbeing akademiků. Celkem 25 % označilo odpověď „*naprosto souhlasím*“ a 51 % „*naprosto souhlasím*“. S tímto tvrzením nesouhlasilo 5,8 % („*nesouhlasím*“) a 18,3 % uvedlo „*nemám vyhraněný názor*“. Naprostý nesouhlas nevyjádřil žádný z respondentů.

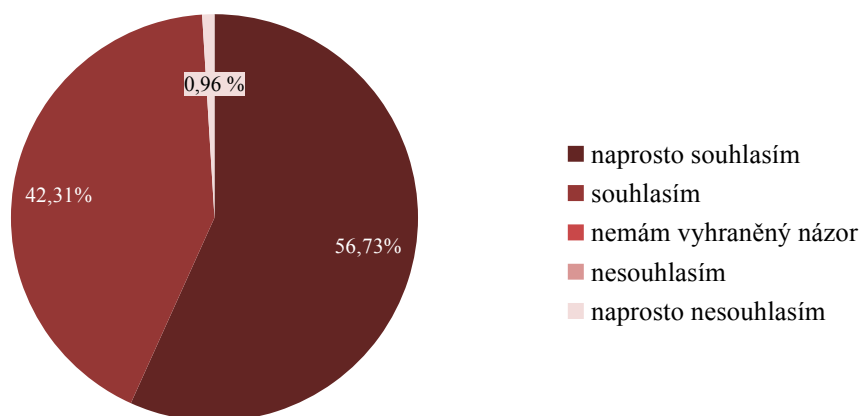
Graf 3: Vnímání vlivu wellbeingu akademiků na hodnocení výuky studenty



Zdroj: vlastní zpracování

Dále byla formulována otázka „*Domníváte se, že psychický stav akademických pracovníků ovlivňuje způsob, jakým vedou výuku?*“, která analýzou získaných dat přinesla zjištění, že odpovědi respondentů byly velmi jednoznačné, neboť 99 % z nich vyjádřilo s tímto tvrzením souhlas. Konkrétně 56,73 % odpovědělo „*naprosto souhlasím*“ a 42,31 % „*souhlasím*“. Jeden participant výzkumu (0,96 %) odpověděl „*naprosto nesouhlasím*“.

Graf 4: Vnímání vlivu psychického stavu akademiků na způsob vedení výuky



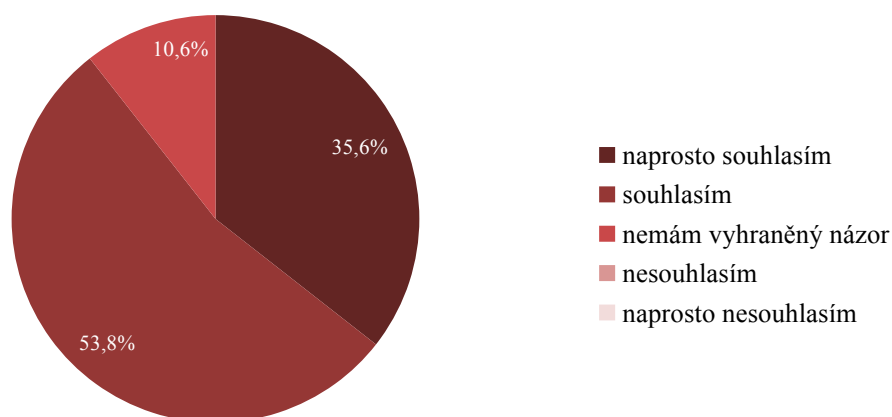
Zdroj: vlastní zpracování

V další části výzkumu studenti hodnotili, zda wellbeing akademických pracovníků ovlivňuje celkové psychosociální klima ve výuce. Na základě poznatků v teoretické části práce lze psychosociální klima chápat jako dlouhodobě utvářený jev odrážející vztahy a celkový přístup ve výuce. Naproti tomu atmosféra se vztahuje spíše k aktuální situaci v konkrétní

vyučovací hodině (Mareš, 2013, s. 589-591). Z toho důvodu byla otázka na psychosociální klima (č. 10) zařazena do oblasti „*Vliv wellbeingu akademiků na jejich přístup k výuce*“ a otázka na atmosféru (č. 9) do oblasti „*Projevy wellbeingu akademiků v komunikaci*“. Toto rozdělení umožňuje analyzovat oba jevy z různých úhlů pohledu a lépe tak rozebrat, jak se wellbeing akademiků promítá do výuky.

Ze získaných dat vyplývá, že 89,4 % účastníků výzkumu souhlasí, že wellbeing akademických pracovníků ovlivňuje psychosociální klima ve výuce. Konkrétně 53,8 % zvolilo možnost „*souhlasím*“, 35,6 % „*naprosto souhlasím*“ a 10,6 % respondentů uvedlo, že na tuto problematiku nemají vyhraněný názor („*nemám vyhraněný názor*“).

Graf 5: Vnímání vlivu wellbeingu akademiků na psychosociální klima ve výuce



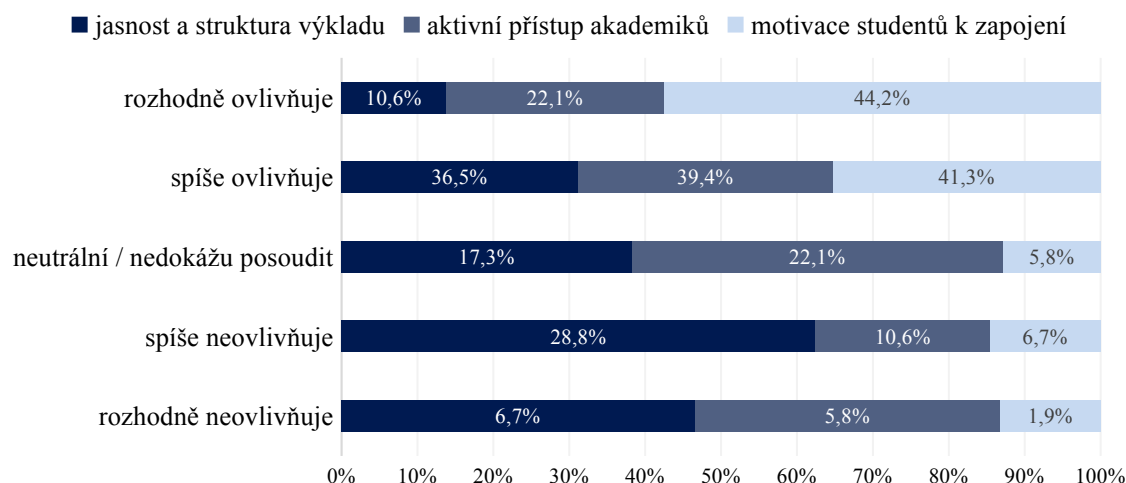
Zdroj: vlastní zpracování

Součástí této výzkumné oblasti bylo také ověření platnosti následující hypotézy:

- **H1.0:** Studenti nehodnotí wellbeing akademických pracovníků jako faktor, který má vliv na jejich přístup k výuce.
- **H1.1:** Studenti hodnotí wellbeing akademických pracovníků jako faktor, který má vliv na jejich přístup k výuce.

K tomuto účelu byla využita otázka č. 8, kde respondenti hodnotili tři konkrétní oblasti – jasnost a strukturu výkladu, aktivní přístup vyučujících a motivaci studentů k zapojení do výuky, a to na škále „*rozhodně ovlivňuje*“ až „*rozhodně neovlivňuje*“. Získané odpovědi byly přepočteny na celkový počet respondentů ($n = 104$), jak znázorňuje graf 6.

Graf 6: Vnímání vlivu wellbeingu akademiků na vybrané aspekty výuky



Zdroj: vlastní zpracování

Pro statistické ověření nulové hypotézy H1.0 byl pro každý ze tří zkoumaných aspektů výuky proveden chí-kvadrát test dobré shody (χ^2). Cílem této analýzy bylo posoudit, zda se rozložení odpovědí v jednotlivých aspektech významně odchyluje od rovnoměrného rozdělení, což by naznačovalo, že studenti přístup akademiků k výuce přikládají jejich wellbeingu. V souladu s metodologickým rámcem práce byla stanovena hladina významnosti $\alpha = 0,05$. Pro pět variant odpovědí byl určen stupeň volnosti $df = 4$ a očekávaná četnost výskytu v každé kategorii $E = 20,8$. Kritická hodnota ($\chi^2_{krit} = 9,49$) byla vypočtena pomocí inverzní funkce pravostranného chí-kvadrát rozdělení (CHISQ.INV.RT) v programu v MS Excel.

Tabulka 5: Výsledky chí-kvadrát testu pro vybrané aspekty výuky

Aspekt výuky	χ^2	p-hodnota	Výsledek testu ($\alpha = 0,05$)
jasnost a struktura výkladu	32,44	0,00000156	je statisticky významné
aktivní přístup akademiků	90,90	<0,000000000000000001	je statisticky významné
motivace studentů k zapojení do výuky	35,23	0,00000042	je statisticky významné

Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky analýzy jednotlivých výukových aspektů, jak uvádí tabulka 5, ukazují, že ve všech třech případech byly získané hodnoty chí-kvadrátu výrazně vyšší než kritická hodnota testu ($\chi^2 > 9,49$ při hladině významnosti $\alpha = 0,05$). Zároveň byly ve všech třech aspektech zjištěny velmi nízké p-hodnoty (viz tabulka 6), které potvrzují statistickou významnost zjištění.

Na základě těchto výsledků lze zamítnout nulovou hypotézu (H1.0), která předpokládala, že studenti nehodnotí wellbeing akademiků jako faktor ovlivňující jejich přístup k výuce, neboť byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými ($p < 0,05$). Kvantitativní data ukázala opak, což vedlo k potvrzení alternativní hypotézy (H1.1). Otevřená otázka č. 17 tato zjištění dále rozšířila o konkrétní zkušenosti studentů. Pomocí otevřeného kódování byly odpovědi rozděleny do tematických oblastí, které reflektují pozitivní i negativní projevy wellbeingu na výuku.

Dopady pracovního přetížení

Studenti opakovaně popisovali zkušenosti, kdy množství pracovních povinností akademických pracovníků ovlivnilo výuku z hlediska její kvality. Nejčastěji se toto přetížení projevovalo únavou, sníženým nasazením, nižší srozumitelností výkladu nebo zjednodušováním obsahu. Uváděli také vliv druhého zaměstnání nebo zkouškového období:

„Jeho výklad byl tu hodinu méně srozumitelný a méně strukturovaný.“

„Když byl pracovník přepracovaný, jeho schopnost soustředit se na studenty se výrazně zhoršila, což vedlo k méně kvalitním přednáškám.“

„Rychlý výklad a přeskakování kvůli nestíhání a pozdějšímu příchodu kvůli nutnému druhého zaměstnání.“

Emoční rozpoložení

Psychický stav vyučujících podle studentů přímo ovlivňoval atmosféru, jejich přístup ke studentům a celkovou náladu ve třídě. Odpovědi poukazují na podrážděnost, netrpělivost či snížené motivaci:

„Vyučující přišel do hodiny naštvaný a byl velmi nepříjemný.“

Některé odpovědi vyjadřovaly pochopení pro náročnou situaci či období vyučujících, zároveň však zaznívalo, že i tyto okolnosti se výrazně promítají do výuky:

„Vyučující předmětu očividně procházela náročným obdobím. Během výuky byla téměř po celou dobu duchem nepřítomná, její výklad byl mechanický, což vedlo studenty k neochotě se do výuky zapojit.“

Omezená dostupnost a komunikační bariéry

V období vyšší zátěže studenti často naráželi na omezenou dostupnost vyučujících. Nejčastěji uváděli zpožděné odpovědi na e-maily, zrušené konzultace nebo dlouhé prodlevy ve zpětné vazbě:

„Vedoucí mé bakalářské práce přestala reagovat na e-maily kvůli většímu množství práce.“

„Před zkouškovým obdobím byl jeden vyučující viditelně unavený a podrážděný, odpovídal stručně a konzultace omezoval.“

Didaktická nepřipravenost

Nízký wellbeing se podle některých studentů odrážel také v nejasnostech ohledně požadavků, změnách zadání nebo nedostatečné přípravě:

„Vyučující měl problémy s organizací výuky a nestíhal plnit vlastní deadline.“

„Výuka byla jednotvárná a postrádala dynamiku.“ Akademik neměl jasné informace o možnostech zakončení, a proto je opakovaně měnil.“

Vliv psychické pohody na atmosféru a motivaci studentů

Naopak vyučující s pozitivním wellbeingem jsou popisováni jako vyrovnaní, motivovaní a nadšení pro svůj obor. Jejich přístup podle studentů podporoval zájem o výuku i aktivní zapojení:

„Pozitivně naladěná a veselá vyučující dokáže tuto svoji náladu přenést na žáky.“

„Když přijde s úsměvem do třídy, vytvoří to uvolněné prostředí.“

„Upřímnost vyučujícího o jeho náročném období v osobním životě vedla k bezpečnější a příjemnější atmosféře ve výuce.“

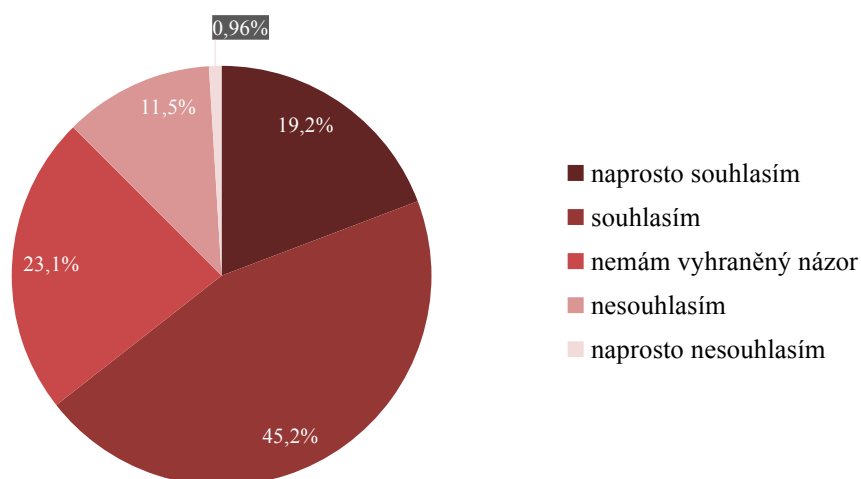
Výsledky analýzy otevřených odpovědí potvrzují, že studenti citlivě vnímají projevy wellbeingu vyučujících. Negativní dopady bývají spojeny s přetížením, stresem či narušenou komunikací, zatímco pozitivní zkušenosti souvisejí s psychickou pohodou, motivací a otevřeným přístupem vyučujících.

6.8.2 Výzkumná oblast 2 – Vliv stresu na výuku

Následující část výzkumu reflektuje náročnost profese akademických pracovníků a soustředí se na možné projevy stresu ve výuce. Oblast si kladla za cíl zjistit, zda studenti během akademického roku vnímají u svých vyučujících známky zvýšeného stresu a v jaké podobě stres u akademických pracovníků pozorují.

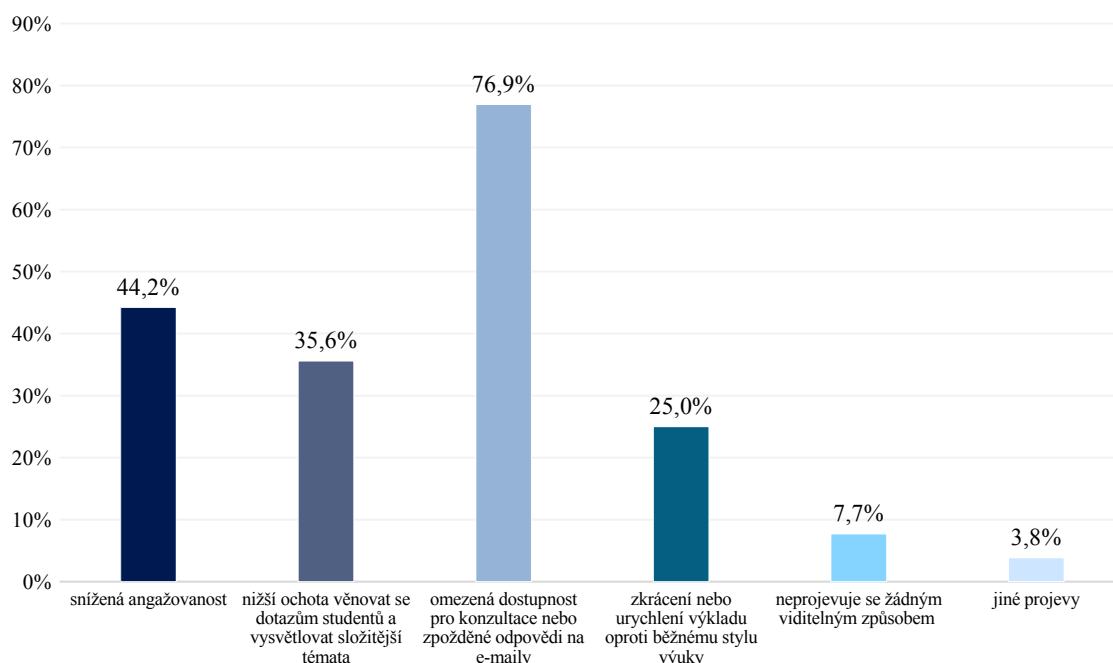
Nejčastější odpovědí na otázku (č. 6) bylo „*souhlasím*“, které zvolilo 45,2 % respondentů. Dalších 19,2 % uvedlo „*naprosto souhlasím*“, zatímco 23,1 % se přiklonilo k odpovědi „*nemám vyhraněný názor*“. Opačný názor zastávalo 11,5 % respondentů, kteří zvolili „*nesouhlasím*“, a pouze jeden respondent (0,96 %) uvedl možnost „*naprosto nesouhlasím*“. Z těchto dat vyplývá, že celkem 64,4 % respondentů během akademického roku pozoruje, že akademičtí pracovníci procházejí obdobím zvýšeného stresu.

Graf 7: Vnímání výskytu zvýšeného stresu u akademiků



V návaznosti na zjištění, že více jak polovina dotázaných studentů pozoruje stres akademických pracovníků ve výuce, nabízí se zkoumat, jaké podoby stresu studenti pozorují. Na tuto problematiku byla zaměřena otázka č. 7. Respondenti mohli vybírat z šesti nabízených variant více možností, přičemž jedna z nich byla otevřená pod volbou „*jiné projevy*“. Odpovědi byly přepočítány na celkový počet respondentů (n = 104).

Graf 8: Projevy stresu akademických pracovníků ve výuce



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu 8 vyplývá, že za nejčastější projev stresu respondenti označili omezenou dostupnost pro konzultace nebo zpožděné odpovědi na e-maily (76,9 %). Sníženou angažovanost ve výuce vlivem stresu uvedlo jako odpověď 44,2 % respondentů, následovala nižší ochota věnovat se dotazům studentů a vysvětlovat složitější témata (35,6 %). Zkrácení nebo urychlení výkladu oproti běžnému stylu výuky označilo 25 % a 7,7 % respondentů uvedlo, že stres akademiků se neprojevuje žádným způsobem, neboť si udržují profesionální přístup. Volbu „jiné projevy“ využili čtyři studenti, jejichž odpovědi rozšířily nabídnuté varianty o konkrétní a osobně vnímané situace. Zmíněna byla situace, kdy si vyučující „vylévali stres a zlost na studentech při zkoušce“, jednali „zle až zlomyslně“, nebo „bez ochoty uznat chybu“. Jeden respondent uvedl, že „záleží člověk od člověka“ a projevy stresu se mohou výrazně lišit – od žádných až po výrazné. Další popsal zkušenost se „zvýšenou emoční reaktivitou a nefér jednáním“. Tyto odpovědi představují individuální zkušenosti a nelze je zobecňovat. Přesto přinášejí důležitý kvalitativní vhled, který upozorňuje, že projevy stresu se nemusí omezovat jen na pasivitu, ale mohou zahrnovat i nepřiměřený přístup akademiků ke studentům.

Za účelem ověření hypotézy:

- **H2.0:** Studenti nevnímají, že se stres akademických pracovníků projevuje ve výuce.
- **H2.1:** Studenti vnímají, že se stres akademických pracovníků projevuje ve výuce.

byly analyzovány odpovědi na dotazníkové otázky č. 6 a č. 7. Pro účely statistické analýzy byly odpovědi rozděleny do dvou kategorií:

- Souhlasí (spojení odpovědí „*naprosto souhlasím*“ a „*souhlasím*“)
- Nesouhlasí (spojení odpovědí „*nemám vyhraněný názor*“, „*nesouhlasím*“ a „*naprosto nesouhlasím*“).

Stejný princip byl uplatněn i při zpracování odpovědí týkajících se konkrétních projevů stresu akademických pracovníků ve výuce. Pokud respondent daný projev označil, byla jeho odpověď zařazena do kategorie „*ano*“; pokud jej neuvedl, do kategorie „*ne*“. Následující tabulka přehledně zachycuje výsledky pro jednotlivé sledované projevy.

Tabulka 6: Výsledky chí-kvadrát testu pro projevy stresu ve výuce

Projev stresu	χ^2	p-hodnota	Výsledek testu ($\alpha = 0,05$)
Snížená angažovanost (např. méně interaktivitu, rutinní výklad, frontální výuka)	1,926	0,165	Není statisticky významné
Nižší ochota věnovat se dotazům studentů a vysvětlovat složitější témata	1,832	0,176	Není statisticky významné
Omezená dostupnost pro konzultace nebo zpožděné odpovědi na e-maily	0,505	0,477	Není statisticky významné
Zkrácení nebo urychlení výkladu oproti běžnému stylu výuky	0,350	0,554	Není statisticky významné

Zdroj: vlastní zpracování

Na základě chí-kvadrát testu nezávislosti bylo ověřováno, zda existuje statisticky významný vztah mezi tím, jak studenti vnímají zvýšený stres akademických pracovníků, a tím, zda zároveň pozorují specifické projevy tohoto stresu ve výuce. Do analýzy byly zahrnuty čtyři projevy: snížená angažovanost, nižší ochota věnovat se dotazům studentů, omezená dostupnost pro konzultace a e-mailovou komunikaci a zkrácení nebo urychlení výkladu. V žádném z případů však nebyla dosažena hladina statistické významnosti $\alpha = 0,05$. Všechny vypočtené p-hodnoty přesáhly stanovenou hranici, což znamená, že nulová hypotéza (H2.0) nebyla zamítnuta. Na základě provedené analýzy tak nelze prokázat

statisticky významnou souvislost mezi vnímáním stresu u akademiků a konkrétními projevy tohoto stresu ve výuce. Ačkoli z výsledků nelze jednoznačně potvrdit statistickou významnost (viz tabulka 6), z deskriptivních dat vyplývá, že většina studentů, kteří vnímají zvýšený stres u akademiků, zároveň uvádí výskyt některých projevů tohoto stresu, jako je například snížená angažovanost, omezená dostupnost pro konzultace nebo nižší ochota věnovat se složitějším dotazům. Tuto vazbu znázorňuje následující tabulka (7).

Tabulka 7: Vazba mezi vnímaným stresem a jeho projevy ve výuce

6. Vnímáte, že akademičtí pracovníci procházejí během akademického roku obdobím zvýšeného stresu?	7. Jak se podle Vás stres akademických pracovníků projevuje ve výuce?						
	snížená angažovanost	nižší ochota věnovat se dotazům a vysvětlovat složitější témata	omezená dostupnost pro konzultace a odpovědi na e-mail	zkrácení/urychlení výkladu	neprojevuje se žádným viditelným způsobem	jiné projevy	celkem
naprosto souhlasím	10; (9,6 %)	9; (8,7 %)	17; (16,3 %)	6; (5,8 %)	1; (1,0 %)	1; (1,0 %)	44; (100 %)
souhlasím	23; (22,1 %)	18; (17,3 %)	36; (34,6 %)	12; (11,5 %)	3; (2,9 %)	2; (1,9 %)	94; (100 %)
nemám vyhraněný názor	9; (8,7 %)	7; (6,7 %)	19; (18,3 %)	7; (6,7 %)	3; (2,9 %)	1; (1,0 %)	46; (100 %)
nesouhlasím	3; (2,9 %)	3; (2,9 %)	7; (6,7 %)	1; (1,0 %)	1; (1,0 %)	0; (0,0 %)	15; (100 %)
naprosto nesouhlasím	1; (1,0 %)	0; (0,0 %)	1; (1,0 %)	0; (0,0 %)	0; (0,0 %)	0; (0,0 %)	2; (100 %)
celkem	46; (44,2 %)	37; (35,6 %)	80; (76,9 %)	26; (25,0 %)	8; (7,7 %)	4; (3,8 %)	201; (100 %)

Zdroj: vlastní zpracování

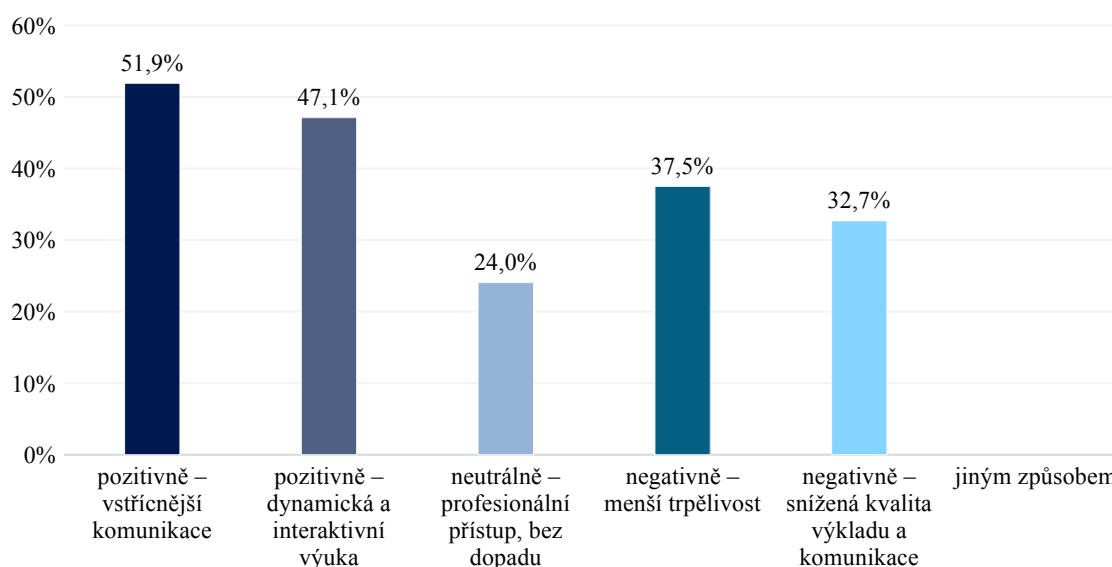
Zastoupení těchto odpovědí bylo nejvyšší právě mezi respondenty, kteří odpověděli „*souhlasím*“ nebo „*naprosto souhlasím*“ na otázku, zda vnímají zvýšenou míru stresu u vyučujících. Naproti tomu respondenti, kteří uvedli neutrální nebo nesouhlasné odpovědi („*nemám vyhraněný názor*“, „*nesouhlasím*“, „*naprosto nesouhlasím*“) vykazovali výrazně nižší četnost výskytu uvedených projevů stresu. Tato tendence naznačuje, že studenti, kteří vnímají zvýšenou míru stresu u akademiků, zároveň častěji pozorují konkrétní změny v jejich chování ve výuce.

Ačkoli nelze na základě testu spolehlivě potvrdit příčinnou souvislost mezi vnímaným stresem a projevy ve výuce, výsledky nasvědčují určitému vzorci, který je v souladu s hypotézou H2.1 – tedy že studenti považují stres akademických pracovníků za faktor, který ovlivňuje výuku.

Tematickou oblast zaměřenou na stres akademických pracovníků doplňují výsledky otázky č. 9, která zjišťovala, jakým způsobem se podle studentů odráží wellbeing vyučujících na celkové atmosféře během jednotlivých vyučovacích hodin. Formulace této otázky však kombinuje více obsahových rovin – konkrétně aspekty stresu a zároveň i kvalitu komunikace akademiků – což komplikuje její jednoznačné tematické zařazení. Interpretace výsledků proto přirozeně přesahuje do dvou výzkumných oblastí – vliv stresu na výuku a projevy wellbeingu akademiků v komunikaci se studenty.

Nabízené možnosti odpovědí zahrnovaly pozitivní i negativní projevy, které se mohly vztahovat jak k průběhu výuky, tak ke komunikačnímu stylu akademiků. I přes tuto tematickou obsáhlost umožňuje otázka č. 9 poukázat na to, jak studenti vnímají celkovou atmosféru ve výuce v kontextu osobní pohody vyučujících. Kvůli zjednodušení prezentace byly v grafickém znázornění (graf 9) mírně zkráceny dvě odpovědi, které se vztahovaly k negativním dopadům stresu na trpělivost a kvalitu komunikace akademiků. Výsledné odpovědi byly přepočítány na celkový počet respondentů ($n = 104$).

Graf 9: Vliv wellbeingu akademických pracovníků na atmosféru ve výuce



Zdroj: vlastní zpracování

Ze získaných odpovědí vyplývá, že 37,5 % studentů hodnotí, že akademici pod tlakem stresu působí méně trpělivě, a 32,7 % uvedlo, že stres negativně ovlivňuje kvalitu výkladu i komunikaci. Naopak více než polovina respondentů (51,9 %) vnímá pozitivní dopad wellbeingu ve formě vstřícnosti a vyšší úrovně komunikace a 47,1 % zmiňuje jako pozitivní

prvek dynamičtější a interaktivnější pojetí výuky. Možnost uvést jinou formu projevu nebyla využita žádným z respondentů.

6.8.3 Výzkumná oblast 3 – Projevy wellbeingu v komunikaci se studenty

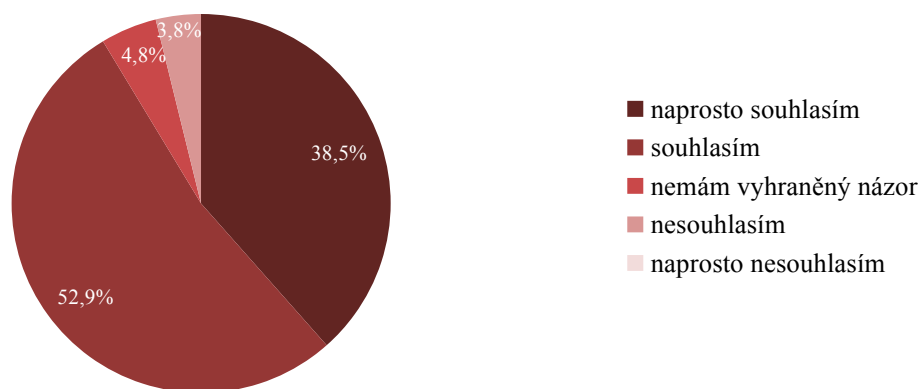
Výsledky z grafu 9 v předchozí kapitole naznačují, že studenti považují komunikaci akademických pracovníků za aspekt, který ovlivňuje celkovou atmosféru ve výuce a souvisí i s mírou vstřícnosti a trpělivosti akademiků. Tato část výzkumu se proto podrobněji zaměřuje na to, zda se wellbeing vyučujících promítá do způsobu, jakým komunikují a interagují se studenty.

V rámci zkoumání těchto souvislostí byla ověřována následující hypotéza:

- **H3.0:** Wellbeing akademických pracovníků nemá vliv na jejich komunikaci se studenty.
- **H3.1:** Wellbeing akademických pracovníků má vliv na jejich komunikaci se studenty.

Zjištění platnosti hypotézy bylo realizováno prostřednictvím otázky č. 11, tj.: „*Souhlasíte s tím, že akademičtí pracovníci s vyšší úrovní wellbeingu komunikují se studenty odlišně ve srovnání s těmi, kteří vykazují známky stresu nebo vyčerpání?*“. Cílem bylo zjistit, zda studenti vnímají odlišnosti v přístupu akademiků, kteří působí vyrovnaně a stabilně, ve srovnání s těmi, u nichž je patrný stres či vyčerpání (viz graf 10).

Graf 10: Vnímání rozdílů v komunikaci akademiků podle úrovně jejich wellbeingu



Zdroj: vlastní zpracování

K testování nulové hypotézy H3.0 byl použit chí-kvadrát test dobré shody (χ^2) při hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Odpovědi byly zaznamenávány na pětibodové škále od „*naprosto*

souhlasím“ po „*naprosto nesouhlasím*“, což určilo stupeň volnosti $df = 4$. Očekávaná četnost výskytu byla vypočítána $E = 20,8$. Na základě vypočtené hodnoty testu a porovnání s kritickou hodnotou ($X^2_{krit} = 9,49$) byla určena p-hodnota, která dosáhla velmi nízkých hodnot. Výsledku testu tak umožňují s vysokou mírou jistoty zamítnout nulovou hypotézu $H_{3.0}$ a přijmout alternativní hypotézu $H_{3.1}$, podle které má wellbeing akademických pracovníků statisticky významný vliv na jejich způsob komunikace se studenty.

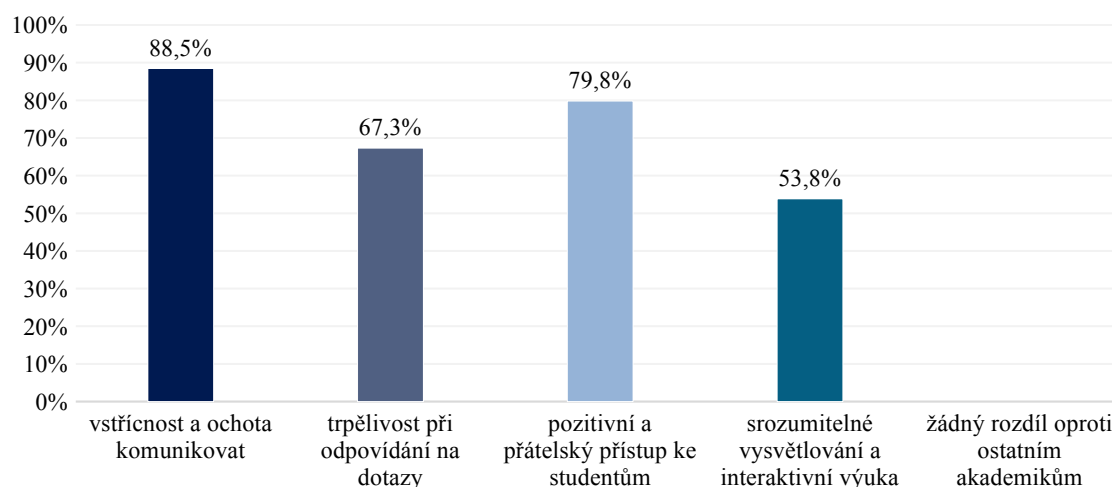
Tabulka 8: Výsledky chí-kvadrát testu pro hodnocení způsobu komunikace se studenty

Odpověď	Pozorovaná četnost (O)	X^2	p-hodnota
naprosto nesouhlasím	0; (0 %)	20,80	0,00034693
nesouhlasím	4; (3,8 %)	13,57	0,00880473
nemám vyhraněný názor	5; (4,8 %)	12,00	0,01733697
souhlasím	55; (52,9 %)	56,23	0,000000000018
naprosto souhlasím	40; (38,5 %)	17,72	0,00139774
Celkem	104; (100 %)	120,33	-

Zdroj: vlastní zpracován

Verifikaci hypotézy doplňuje další část výzkumu, která se zaměřila na vnímání konkrétních projevů komunikace akademických pracovníků, kteří na působí na studenty spokojeně a vyrovnaně. Respondenti měli možnost zvolit více odpovědí (charakteristik), které podle nich tento styl komunikace nejlépe vystihují. Kromě předem nabídnutých možností byla k dispozici také volba „*jiná charakteristika*“, avšak žádný z respondentů ji nevyužil. Stejně tak nikdo neuvedl, že by mezi těmito a ostatními akademiky nezaznamenal v komunikaci žádný rozdíl. Výsledky přepočítané na celkový počet respondentů ($n = 104$) ukazují, že nejčastěji byla pozitivně vnímána vstřícnost a ochota komunikovat, kterou označilo 88,5 % respondentů. Pozitivní a přátelský přístup ke studentům uvedlo 79,8 % studentů. Trpělivost při odpovídání na dotazy zmínilo 67,3 % a srozumitelnost výkladu a interaktivní formu výuky charakterizovalo jako typické pro vyrovnané akademiky 53,8 % dotázaných. Z těchto zjištění vychází, že respondenti nejvíce spojují wellbeing akademiků s jejich vstřícností, ochotou komunikovat a přátelským přístupem ve výuce.

Graf 11: Projevy komunikace spokojených a vyrovnaných akademických pracovníků

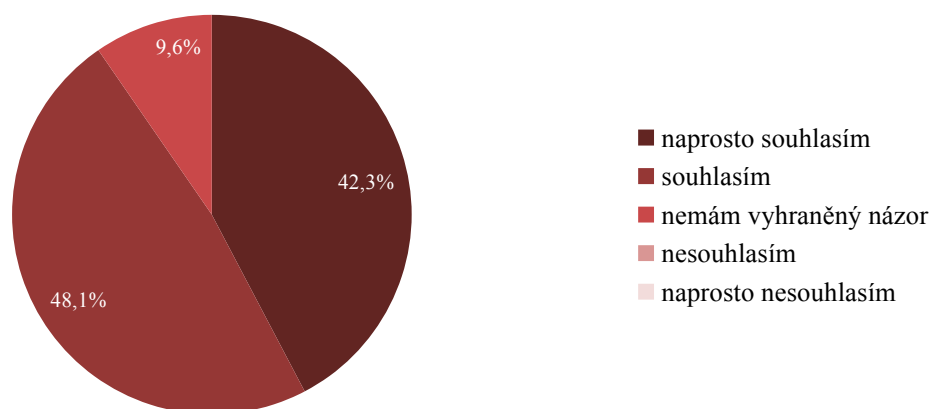


Zdroj: vlastní zpracování

6.8.4 Výzkumná oblast 4 – Institucionální podpora wellbeingu

Cílem této výzkumné oblasti bylo zjistit, jaká opatření v podpoře wellbeingu akademických pracovníků by studenti považovali za přínosná a zda se dle jejich názoru může taková podpora pozitivně projevit i ve výuce. Postoje studentů k této problematice znázorňuje graf 12. Z výsledků jednoznačně vyplývá, že většina (90, 4 %) respondentů hodnotí větší podporu v této oblasti za žádoucí. S tvrzením, že wellbeing akademiků by měl být na fakultě více podporován, naprosto souhlasí 42,3 % respondentů („*naprosto souhlasím*“), a 48,1 % souhlasí („*souhlasím*“). Oproti tomu 9,6 % respondentů odpovědělo „*nemám vyhraněný názor*“ a žádný z účastníků výzkumu neuvedl „*nesouhlasím*“ ani „*naprosto nesouhlasím*“.

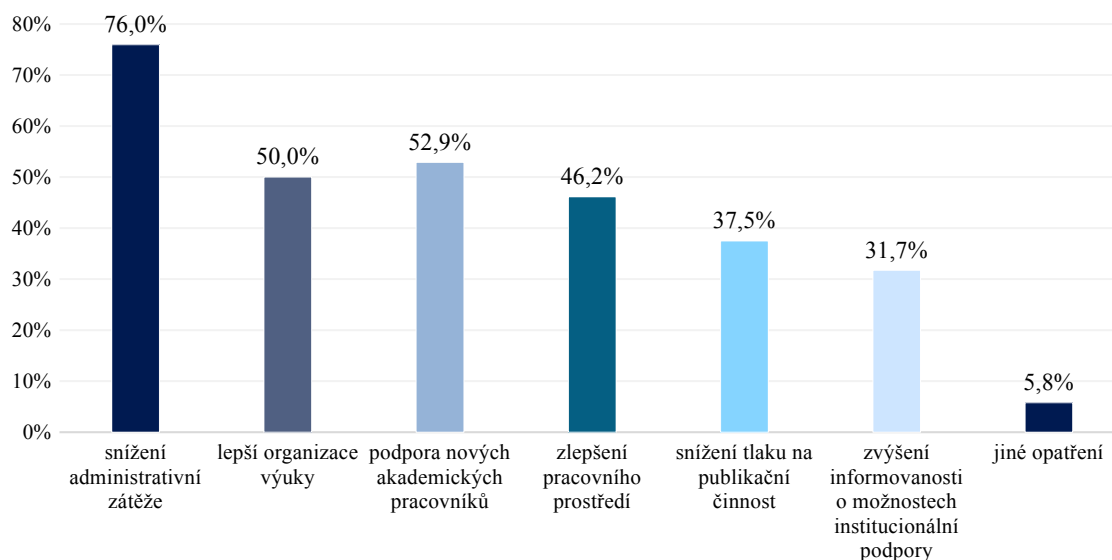
Graf 12: Názor studentů na rozšíření podpory wellbeingu akademických pracovníků



Zdroj: vlastní zpracování

Data jasně ilustrují, že institucionální podpora wellbeingu akademických pracovníků je z pohledu studentů participujících na výzkumu důležitým tématem. V návaznosti na toto zjištění byly dále analyzovány návrhy konkrétních opatření, které by mohly přispět k posílení wellbeingu. Studenti vybírali z předem definovaných možností ($n = 104$), přičemž v jejich výběru dominovalo snížení administrativní zátěže (76 %), podpora nových akademických pracovníků (52,9 %) a lepší organizace výuky (50 %). Dále studenti zdůraznili zlepšení pracovního prostředí (46,2 %), zmírnění tlaku na publikační činnost (37,5 %) a vyšší informovanost o institucionální podpoře (31,7 %). V rámci otevřené odpovědi „jiné opatření“ uvedlo 6 respondentů (5,8 %) vlastní návrhy, z nichž dvakrát zaznělo zvýšení platového ohodnocení. Mezi další podněty patřily „zajištění kvalitnějšího zázemí pro publikační činnost“, „posílení personálního obsazení kateder“, „intenzivnější zapojení studentů do hodnocení výuky“ nebo „zavedení supervizí a školení zaměřených na zlepšení pedagogického přístupu a komunikačních dovedností“. Předložené podněty rozšiřují předem nabízené možnosti o individuální pohledy respondentů, které však vzhledem k jejich subjektivitě nelze zobecnit na celou populaci studentů.

Graf 13: Názory studentů na institucionální podporu wellbeingu akademiků



Zdroj: vlastní zpracování

Hlubší vhled do studentské perspektivy na možnou podporu akademických pracovníků a jejich wellbiengu nabízí otázka č. 16, ve které opakovaně zaznívaly návrhy na zlepšení pracovního prostředí, snížení administrativní zátěže či zvýšení finančního ohodnocení, tedy

témata spojená s institucionální podporou. Studenti tak svými podněty nepřímo hodnotili, jaké systémové změny by podle nich mohly přispět ke zlepšení wellbeingu akademických pracovníků. A ačkoliv příslušná otázka (*Co podle Vás nejvíce ovlivňuje wellbeing akademických pracovníků?*) umožňovala studentům uvádět různé osobní i individuální faktory, převážná část respondentů směřovala k faktorům, které spadají právě do oblasti institucionální podpory. To nasvědčuje tomu, že studenti vnímají možnosti podpory akademických pracovníků ve strukturálních a organizačních podmínkách fakulty.

Získané odpovědi byly analyzovány metodou otevřeného kódování, tematicky seskupeny a rozříděny do čtyř hlavních oblastí: *individuální přístupy a osobní zdroje, zátěž a časové nároky akademické profese, mezilidské vztahy a klima na pracovišti a institucionální rámec a pracovní podmínky*. Vzhledem k charakteru dotazníkové otázky, respondenti mohli uvádět neomezené varianty odpovědí, proto tabulka 9 uvádí četnosti odpovědí, nikoliv počet respondentů.

Nejčastěji zmiňovanou oblastí byl **institucionální rámec a pracovní podmínky**. Respondenti opakovaně uváděli například: „*pracovní podmínky*“, „*vzhled pracovního prostředí*“, „*platové ohodnocení*“, „*fáze akademického roku*“, „*administrativní zátěž a finanční ohodnocení neúměrné náročnosti povolání*“ či „*nutnost pravidelně publikovat*“. V odpovědích zazněl také vliv časového tlaku: „*Termíny odevzdávání závěrečných prací, státnice a zkouškové období mají zásadní vliv na pohodu akademických pracovníků*“. Zmíněna byla rovněž nadměra byrokratických procesů a studenti reflektovali i současnou situaci spojenou s rekonstrukcí hlavní budovy PedF UK: „*Momentálně je to určitě rekonstrukce budovy, ale z celkového pohledu podle mě záleží individuálně na každém, čím si zrovna prochází*“.

V návaznosti na to lze zmínit **individuální přístupy a osobní zdroje** akademiků, mezi které studenti zařadili např. „*osobnost*“, „*přístup k životu*“, „*osobní důvody*“ či „*životní situace*“. Jeden z respondentů popsal: „*Jejich osobní nastavení – jestli se dostatečně znají a jsou na pracovním místě, které jim vyhovuje a jak dokáží pracovat sami se sebou – odpočívat, rozvrhovat si svůj čas a síly apod.*“ V pozitivní rovině byl wellbeing spojován také s radostí z práce, profesním rozvojem a schopností zvládat stres.

Výrazně byla zastoupena také oblast **zátěže a časových nároků akademické profese**, ve které studenti poukázali na „*vysokou pracovní zátěž*“, „*časové zatížení akademických pracovníků*“, „*velké množství práce*“ a často zmiňovaný „*stres*“. Opakovaně jako faktor respondenti uváděli, že velký vliv z jejich pohledu má množství povinností a jejich kumulace: „*nestíhání povinností*“, „*vysoká časová náročnost práce*“ či „*tlak na výkon*“.

V tematické oblasti **mezilidské vztahy a klima na pracovišti** studenti upozorňovali na důležitost vztahů s vedením, kolegy i studenty. Citace jako: „*Akademiky ovlivňuje vztah s vedením a kolegy, a i studenti a jejich chování*“ nebo „*Atmosféra na pracovišti, podpora od vedení i od studujících*“ dokládají význam psychosociálního prostředí. Zmiňována byla také kvalita komunikace se studenty a její vliv na celkový wellbeing.

Tabulka 9: Faktory ovlivňující wellbeing akademických pracovníků

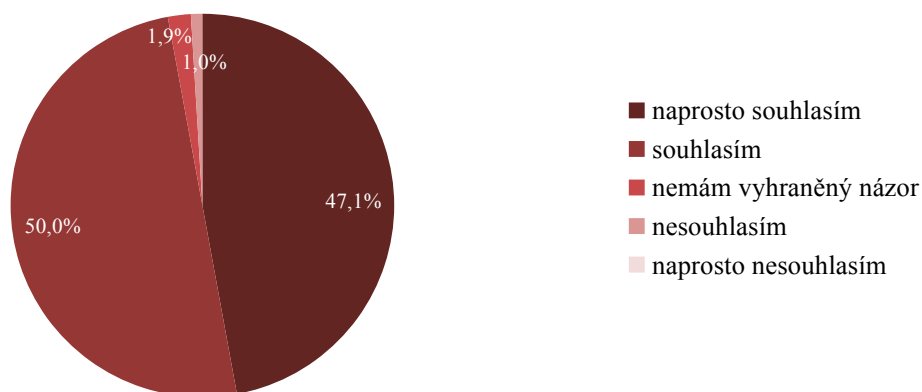
Tematická oblast	16. Co podle Vás nejvíce ovlivňuje wellbeing akademických pracovníků?		
	Kategorie odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Individuální přístupy a osobní zdroje	osobní důvody	26	10,88
	přístup k životu	6	2,51
	osobnost	6	2,51
	smysl práce	5	2,09
	resilience	3	1,26
	zkušenosti	1	0,42
Zátěž a časové nároky akademické profese	vysoká pracovní zátěž	35	14,64
	stres	17	7,11
	časová náročnost práce	16	6,69
Mezilidské vztahy a klima na pracovišti	studenti	17	7,11
	podpora vedení	15	6,28
	vztahy a klima na pracovišti	14	5,86
Institucionální rámec a pracovní podmínky	pracovní podmínky	25	10,46
	finanční ohodnocení	21	8,79
	období akademického roku	13	5,44
	administrativa	6	2,51
	Byrokracie	4	1,67
	tlak na publikaci	4	1,67
Nezařazeno	nevím	5	2,09
celkem		239	100

Zdroj: vlastní zpracování

I přesto, že pět odpovědí nebylo zařazeno do žádné z tematických oblastí, neboť studenti uvedli, že nedokáží posoudit, co wellbeing akademických pracovníků ovlivňuje („nevím“), otevřená otázka vhodně rozšířila kvantitativní šetření a přispěla k hlubšímu porozumění tomu, jaké podmínky by dle studentů neměly být při vytváření podpůrného pracovního prostředí pro akademické pracovníky PedF UK opomíjeny.

V rámci výzkumné oblasti institucionální podpora wellbeingu bylo dále analyzováno, jaký mají studenti názor na potenciální dopad podpory wellbeingu akademických pracovníků na samotnou výuku. Výsledky ukazují výrazně pozitivní postoj – celkem 97,1 % respondentů se domnívá, že podpora wellbeingu může příznivě ovlivnit výuku. Z toho 47,1 % zvolilo možnost „naprosto souhlasím“ a 50,0 % uvedlo „souhlasím“. Odpověď „nemám vyhraněný názor“ vyjádřilo 1,9 % dotázaných a pouze jeden respondent (1 %) vyjádřil nesouhlas („nesouhlasím“). Naprostá většina respondentů tak vnímá možný pozitivní vliv podpory wellbeingu akademiků na výuku, zatímco nesouhlas vyjádřilo pouze minimální množství dotázaných.

Graf 14: Vnímaný dopad podpory wellbeingu akademiků na výuku



Zdroj: vlastní zpracování

7 Shrnutí získaných dat

Jak bylo podrobně vysvětleno v kapitole 6.7, analýza dat vychází z výpovědí 104 respondentů z celkové populace 5129 studentů Pedagogické fakulty UK (ke dni 21. února 2025), přičemž byla zohledněna výběrová chyba a související statistická odchylka. Výsledky byly doplněny o výpočet intervalu spolehlivosti ($\pm 4,85\%$ při hladině spolehlivosti 95 %), který umožňuje odhadnout maximální možnou odchylku od hodnot odpovídajících celé studentské populaci. Statistické testy významnosti, provedené v rámci ověřování výzkumných hypotéz, přinesly buď jednoznačně signifikantní výsledky, nebo naopak žádný náznak statisticky významné souvislosti. Lze tedy s jistotou říci, že ani zohlednění výběrové chyby by nezměnilo výsledek žádného testu, a všechny formulované závěry tak zůstávají statisticky spolehlivé a relevantní.

Tato zjištění se promítají do následující kapitoly, která poskytuje ucelené shrnutí výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumnému problému, stanovenému cíli, výzkumným otázkám a hypotézám. Kapitola kombinuje kvantitativní a kvalitativní data a přehledně ukazuje, jakým způsobem se wellbeing akademických pracovníků projevuje ve výuce, komunikaci se studenty a přístupu PedF UK k wellbeingu akademických pracovníků, a to z pohledu studentů účastnících se výzkumného šetření.

VO₁. Jak studenti hodnotí vliv wellbeingu akademických pracovníků na jejich přístup k výuce?

Výsledky výzkumného šetření jednoznačně ukazují, že naprostá většina respondentů vnímá souvislost mezi wellbeingem akademických pracovníků a jejich přístupem k výuce. Z odpovědí studentů vyplynulo, že wellbeing akademiků se výrazně promítá do studentského hodnocení výuky. S tímto tvrzením souhlasilo 76 % respondentů. Ještě výraznější byla shoda u tvrzení, že psychický stav akademických pracovníků ovlivňuje způsob vedení výuky, kde kladně odpovědělo 99 % studentů. Podobně vysokou míru souhlasu zaznamenala i otázka týkající se vlivu wellbeingu na psychosociální klima ve výuce – 89,4 % účastníků šetření souhlasilo s tím, že je klima tímto faktorem ovlivňováno. Statistická analýza potvrdila, že wellbeing akademických pracovníků má statisticky významný dopad na jasnost výkladu, aktivní přístup vyučujících i motivaci studentů k zapojení do výuky. Ve všech případech byly zjištěné p-hodnoty výrazně nižší než

hladina významnosti $\alpha = 0,05$. Nulová hypotéza H1.0 byla zamítnuta ve prospěch alternativní H1.1. Otevřené odpovědi studentů poskytly konkrétní projevy wellbeingu akademických pracovníků ve výuce. Nejčastěji zmiňované negativní projevy zahrnovaly přetížení (únava, snížené nasazení, nižší srozumitelnost výkladu), zhoršené emoční rozpoložení (podrážděnost, netrpělivost), komunikační bariéry (omezování konzultací, opožděné reakce na e-maily), či didaktickou nepřipravenost (nejasné požadavky, nedostatečná příprava). Oproti tomu za pozitivní projevy wellbeingu označovali studenti motivaci, otevřenost, vyrovnanost a schopnost vytvořit přátelské prostředí. Lze tedy konstatovat, že studenti vnímají dopady wellbeingu vyučujících na jejich přístup k výuce.

VO₂: Jak se stres akademických pracovníků projevuje ve výuce?

Tato výzkumná otázka se zaměřovala na to, zda studenti během akademického roku pozorují známky zvýšeného stresu u akademických pracovníků a jak se tento stres podle nich ve výuce projevuje. Celkem 64,4 % studentů uvedlo, že stres u vyučujících vnímají, přičemž nejčastěji zvolili odpověď „souhlasím“ (45,2 %). Za nejčastější projev stresu označili omezenou dostupnost pro konzultace a zpožděné reakce na e-maily (76,9 %). Dalším zvolený projevem byla snížená angažovanost ve výuce (44,2 %), nižší ochota věnovat se složitějším dotazům (35,6 %) a urychlený nebo zkrácený výklad (25 %). Možnost otevřené odpovědi rozšířila tyto projevy o hlubší pohled na závažnější projevy stresu akademických pracovníků. Statistická analýza ověřující hypotézu H2.1 však neprokázala statisticky významný vztah mezi vnímáním stresu a výskytem konkrétních projevů ve výuce (všechny p-hodnoty > 0,05). Nulovou hypotézu H2.0 tak nebylo možné zamítnout. Přesto deskriptivní data naznačují, že studenti, kteří stres vyučujících vnímají, zároveň častěji zaznamenávají i jeho konkrétní dopady. Otázka č. 9 dále ukázala, že podle 37,5 % studentů akademičtí pracovníci pod tlakem stresu působí méně trpělivě, a 32,7 % vnímá zhoršení výkladu i komunikace. Zjištění tak naznačují, že studenti stres u akademiků nejen vnímají, ale spojují ho s konkrétními projevy ve výuce, ačkoli tyto souvislosti nelze na základě testů považovat za statisticky významné.

VO₃: Jak se wellbeing akademických pracovníků projevuje v komunikaci se studenty?

Výzkumná otázka 3 zjišťovala, jak se wellbeing akademických pracovníků projevuje v komunikaci se studenty. Z dotazníkové otázky č. 9 vyplynulo, že 37,5 % studentů vnímá,

že akademičtí pracovníci, kteří jsou pod stresem, působí méně trpělivě a 32,7 % pozoruje zhoršení výkladu i komunikace. Naopak více než polovina respondentů (51,9 %) spojuje pozitivní wellbeing s vyšší vstřícností, otevřeností a kvalitnější interakcí. Hypotéza H3.0 byla statistickým testem zamítnuta a potvrzena byla hypotéza H3.1, tedy že wellbeing akademických pracovníků má vliv na jejich komunikaci se studenty. Respondenti dále spojovali vyrovnané vyučující s konkrétními projevy: vstřícnost (88,5 %), přátelský přístup (79,8 %), trpělivost (67,3 %) a srozumitelný a interaktivní výklad (53,8 %). Žádný student neoznačil komunikaci všech akademických pracovníků za stejnou. Výsledky ukazují, že wellbeing akademiků se podle studentů jasně promítá do způsobu komunikace i atmosféry ve výuce.

VO₄. Jak studenti hodnotí roli fakulty v podpoře wellbeingu akademických pracovníků a jeho dopadu na výuku?

Čtvrtá výzkumná otázka směřovala k tomu, jak studenti nahlíží na roli fakulty v podpoře wellbeingu akademických pracovníků a zda podle nich může mít tato podpora vliv na výuku. Podle 90,4 % respondentů by fakulta měla v této oblasti vyvíjet kroky k podpoře. Pouze 9,6 % uvedlo neutrální odpověď a nikdo z respondentů nevyjádřil nesouhlas. Z hlediska konkrétních opatření studenti nejčastěji navrhovali snížení administrativní zátěže (76 %), podporu nových vyučujících (52,9 %) a lepší organizaci výuky (50 %). V rámci možnosti „jiné opatření“ zazněly i podněty jako zvýšení finančního ohodnocení, zavedení supervizí či posílení personálního zázemí kateder. Tyto návrhy ukazují, že studenti vnímají podporu wellbeingu jako součást institucionální odpovědnosti. Z odpovědí v otevřené otázce č. 16 dále vyplývá, že nejvíce zmiňovanými faktory ovlivňujícími wellbeing akademiků jsou pracovní podmínky, množství pracovních činností, stres, mezilidské vztahy a organizační klima. Studenti vnímají fakultu jako klíčového aktéra, který může prostřednictvím řídicího systému, komunikace a pracovních podmínek ovlivňovat celkový wellbeing vyučujících. Většina studentů (97,1 %) zároveň uvedla, že podpora wellbeingu akademiků by mohla pozitivně ovlivnit samotnou výuku.

8 Diskuse

Výsledky výzkumného šetření ukazují, že wellbeing akademických pracovníků je dle respondentů faktorem ovlivňujícím výuku na Pedagogické fakultě UK. Vliv má nejen na přístup akademiků k výuce, ale i na jejich komunikaci, psychosociální klima a celkovou atmosféru ve výuce. Přestože se jedná o statisticky podložené poznatky vyplývající z empirické části práce, je třeba brát v úvahu určité limity výzkumného šetření, které shrnuje následující kapitola. Ta zároveň nabízí návrhy na další směřování výzkumu i možná opatření na podporu wellbeingu akademických pracovníků na fakultě.

Jedním z omezení je nerovnoměrné zastoupení respondentů z hlediska formy studia a pohlaví. Výzkumný vzorek tvořili převážně studenti prezenčního studia, a to ve většinovém zastoupení žen. Tato skutečnost může být odrazem vyššího zájmu o dané téma právě u těchto skupin. Je proto třeba výsledky interpretovat s vědomím, že nemusí plně odrážet postoje celé studentské populace PedF UK.

Další limitaci představuje samotná forma sběru dat, tedy dotazníkové šetření založené na dobrovolné účasti. To mohlo vést k zapojení studentů, kteří vnímají wellbeing akademických pracovníků jako důležité téma. Naopak ti, kteří tento faktor nevnímají za relevantní, se výzkumu nemuseli účastnit, čímž se výpovědní hodnota výsledků mohla částečně zkreslit. Omezením může být také návratnost dotazníku. Ačkoliv byl interval spolehlivosti výpočtem ošetřen, vyšší počet respondentů by mohl vést ke zvýšení přesnosti výstupů.

Za přínosné by bylo rozšířit výzkum i na další pedagogické fakulty v České republice, což by umožnilo získat reprezentativnější pohled na to, jak studenti vnímají wellbeing akademických pracovníků napříč různými institucemi. Zároveň by toto rozšíření přispělo ke srovnání a identifikaci osvědčených postupů, které by bylo možné uplatňovat v praxi.

Určitým nedostatkem je i omezené zastoupení samotných akademických pracovníků ve výzkumném šetření. Jejich perspektiva byla reflektována pouze v rámci předvýzkumného šetření, kterého se účastnili dva respondenti. Do budoucna by proto bylo vhodné výzkum rozšířit o pohled akademických pracovníků, a to buď formou samostatného výzkumného šetření, nebo prostřednictvím smíšeného výzkumného designu, který by umožnil

kombinovat perspektivy studentů i vyučujících. Takový přístup by přinesl komplexnější porozumění problematice wellbeingu v akademickém prostředí a umožnil by lépe zachytit, jak jsou případná podpůrná opatření ze strany fakulty vnímána těmi, kterých se přímo týkají. Zároveň by mohl posloužit jako východisko pro formulaci konkrétních návrhů na podporu wellbeingu akademických pracovníků v souladu s potřebami praxe.

Další výzvou pro budoucí výzkum je zahrnutí analýzy Strategického záměru PedF UK na období 2021-2025, který se tématu wellbeingu akademiků věnuje na institucionální úrovni. Jelikož celkové zhodnocení záměru bude dostupné až v roce 2026, není v současnosti možné plně posoudit jeho dopad. Analýza tohoto dokumentu v kombinaci s výpověďmi akademických pracovníků a využitím konkrétních indikátorů by však do budoucna mohla přinést komplexnější pohled na to, jak se strategické cíle fakulty naplňují a jaký mají reálný dopad na prostředí vysoké školy.

Pro další rozvoj tématu by bylo možné rozšířit práci o příklady dobré praxe i o regionálně a kulturně bližší země než je Dánsko, například země jako Německo, Rakousko či Polsko. Taková srovnání by mohla přinést návrhy, které by lépe odpovídaly možnostem českého prostředí. Přestože se kulturní i institucionální podmínky mohou lišit, některé z těchto zahraničních nástrojů lze vnímat jako inspirativní a potenciálně aplikovatelné na české akademické prostředí. Patří sem například systematická supervize, pravidelné poskytování zpětné vazby či komplexní proces začleňování nových zaměstnanců (onboarding), jehož součástí je přidělení tzv. buddyho.

Zmiňovaný onboarding je současně jedním z návrhů, který se v průběhu výzkumu objevil jak ze strany akademických pracovníků v rámci předvýzkumného šetření, tak ze strany studentů. Tento prvek byl identifikován jako potenciálně významný pro podporu wellbeingu, zejména v kontextu adaptace na nové pracovní prostředí. Dobře strukturovaný onboarding by mohl novým akademickým pracovníkům usnadnit orientaci v pracovních povinnostech a současně podpořit začlenění do pracovního kolektivu. Postupné seznamování s jednotlivými úkoly by také mohlo zmírnit stres spojený s nástupem do zaměstnání.

V rámci podpory mezilidských vztahů, klimatu na pracovišti a otevřené komunikace se jako vhodný nástroj jeví pravidelná online setkání akademiků s vedením fakulty, ideálně na začátku a na konci každého semestru. Tato setkání by mohla sloužit nejen k reflexi

uplynulého období, ale i k identifikaci konkrétních problémů, ať už v oblasti výuky, výzkumu či administrativy. Za předpokladu aktivního zapojení všech stran by mohla tato forma dialogu přispět k větší transparentnosti a vzájemnému porozumění mezi vedením fakulty a akademickými pracovníky.

Za úvahu by rovněž stála implementace digitální platformy, která by umožňovala akademickým pracovníkům sdílet své podněty a návrhy – anonymně či otevřeně. Pravidelné vyhodnocování těchto výstupů vedením fakulty by mohlo přinést konkrétní a cílená opatření na zlepšení pracovního prostředí. Přestože zavedení systémových změn, jako je rozšíření administrativní podpory nebo digitalizace byrokratických procesů, naráží na rozpočtová omezení, rozdělování agendy v rámci týmů by mohlo vést k dlouhodobému snížení administrativní zátěže a zvýšení efektivity. Tento návrh reflektuje odpovědi respondentů, kdy celkem 76 % respondentů uvedlo, že snížení administrativní zátěže by mohlo přispět k posílení wellbeingu akademických pracovníků.

Vzhledem k tomu, že výsledky výzkumného šetření ukazují, že 90,4 % studentů souhlasí se zavedením větší podpory akademických pracovníků v oblasti wellbeingu a 97,1 % účastníků výzkumu se domnívá, že tato podpora může pozitivně ovlivnit samotnou výuku, je zřejmé, že podpora v této oblasti je nejen žádoucí, ale i klíčová pro rozvoj edukačního procesu a samotných akademických pracovníků.

Závěr

Tématem této diplomové práce je problematika wellbeingu akademických pracovníků, a to v prostředí Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. S ohledem na aktuálnost tohoto fenoménu si práce kladla za cíl analyzovat, jak wellbeing akademických pracovníků ovlivňuje výuku na PedF UK, a to z pohledu studentů.

Úvodní kapitoly teoretické části práce poskytly současný teoretický rámec na koncept wellbeingu a představily vzdělávání na vysokých školách z andragogické perspektivy. Pozornost byla věnována také profesní roli akademických pracovníků a faktorům, které ovlivňují jejich wellbeing. Důležitý kontext doplnila kapitola pojednávající o prostředí Pedagogické fakulty UK včetně stěžejní strategické dokumentace a aktuálních možnostech podpory wellbeingu akademiků. Inspirativní příklad dobré praxe přinesla Aarhuská univerzita v Dánsku. Všechny uvedené oblasti v teoretické části práce představovaly stěžejní východiska pro navazující empirickou část práce, která se vztahovala k výzkumnému šetření.

Výzkumné šetření bylo realizovaného kvantitativní výzkumnou metodou za využití dotazníkového šetření, které bylo doplněno o kvalitativní data. K zajištění jeho validity bylo v únoru 2025 uskutečněno předvýzkumné šetření, jehož cílem bylo hlouběji porozumět problematice wellbeingu v akademické profesi. Po pilotním testování dotazníku se přistoupilo k jeho distribuci mezi studenty PedF UK v prezenční a kombinované formě studia. Respondenti byli osloveni prostřednictvím anketního výběru v období od 21. února do 20. března 2025. Výzkum se zaměřil na to, jak studenti vnímají vliv wellbeingu akademických pracovníků na výuku.

Získaná data byla analyzována, statisticky či tematicky zpracována a interpretována do čtyř výzkumných oblastí: vliv wellbeingu na přístup k výuce, vliv stresu na výuku, projevy wellbeingu v komunikaci se studenty a institucionální podpora wellbeingu. Výsledky ukázaly, že studenti wellbeing akademických pracovníků vnímají jako faktor ovlivňující jejich aktivitu, jasnost a strukturu výkladu a také schopnost akademiků motivovat studenty k zapojení do výuky. Respondenti rovněž potvrdili, že akademičtí pracovníci s vyšší úrovní wellbeingu komunikují se studenty odlišně ve srovnání s těmi, kteří vykazují známky stresu či vyčerpání. Ačkoliv studenti vnímají i negativní dopady stresu na výuku, statistická

významnost těchto vztahů nebyla potvrzena. Výrazně pozitivní byly reakce na hypotézu, že by fakulta měla wellbeing aktivně podporovat. Současně studenti potvrzují, že taková podpora wellbeingu akademiků by mohla pozitivně ovlivnit samotnou výuku.

Závěrečná kapitola empirické části nabídla reflexi omezení výzkumu a návrhy pro jeho další rozvoj. Diskutována byla také potenciální opatření na podporu wellbeingu akademiků v prostředí PedF UK.

Navzdory uvedeným omezením lze konstatovat, že tato diplomová práce otevírá důležité téma v oblasti vysokoškolského vzdělávání i profesního rozvoje akademických pracovníků. Jejím hlavním přínosem je zprostředkování studentské perspektivy na wellbeing akademických pracovníků, přičemž upozorňuje na skutečnost, že wellbeing a pracovní podmínky této skupiny významně ovlivňují edukační proces, což je obzvláště důležité v případě studentů pedagogických fakult, kteří se připravují na vlastní pedagogickou praxi. Získané poznatky mohou sloužit jako podklad pro další úvahy a formulaci konkrétních opatření zaměřených na podporu akademických pracovníků nejen na Pedagogické fakultě UK, ale i na dalších institucích tohoto typu. Zároveň mohou představovat určitý typ zpětné vazby či neformální evaluace výuky z pohledu studentů, který může akademickým pracovníkům napomoci reflektovat vlastní pedagogickou činnost a její dopady.

Seznam použitých informačních zdrojů

Akademická poradna PedF UK, 2025. [online]. *Úvodní stránka*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. [2025-03-16]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/poradna/>.

ALEXANDROVA, A., 2017. [online] *A philosophy for the science of well-being*, New York, NY: Oxford University Press. ISBN 0-19-067722-8. [cit. 2025-02-18]. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?pq-origsite=primoaocID=4891292#>.

AU, 2025a. [online] *Profile*. Aarhus University. [2025-03-16]. Dostupné z: <https://international.au.dk/about/profile>.

AU, 2025b. [online] *The Faculty of Arts*. Aarhus University. [2025-03-16]. Dostupné z: <https://arts.au.dk/en/about-arts/the-faculty-of-arts>.

AU Staff Policy, 2016. [online] Aarhus University. [2025-03-16]. Dostupné z: https://medarbejdere.au.dk/fileadmin/www.medarbejdere.au.dk/hr/Politikker_strategier/Politikker/Staff_Policy_Final_rev_HSU_Nov_2019.pdf.

BEDNAŘÍKOVÁ, I., 2012. [online] *Měnící se role vysokoškolského učitele v kontextu společenských změn*. AULA. Roč. 20, č. 1, 136-149. [cit. 2024-10-28]. Dostupné z: <https://adoc.pub/mnici-se-role-vysokokolskeho-uitele-v-kontextu-spoleenskych-.html>.

BLATNÝ, M., 2020. *Osobní pohoda a osobnost v celoživotní perspektivě*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-3064-1.

BOSTIC, J. et al., 2020. [online] *WISE Teacher Well-Being Workbook*. Washington, DC: MedStar Georgetown University Hospital. [cit. 2025-02-18]. Dostupné z: <https://www.heardalliance.org/wp-content/uploads/WISE-teacher-well-being-workbook-1.pdf>.

BURR, H. et al., 2019. [online] The Third Version of the Copenhagen Psychosocial Questionnaire. *Safety and Health at Work*. Roč. 10, č. 4, s. 482–503. ISSN 2093-7911. [cit. 2025-02-18]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2019.10.002>.

BUTLER, J. a M. L. KERN, 2016. [online] The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International journal of wellbeing*. Roč. 6, č. 3. ISSN 1179-8602. [cit. 2025-02-18]. Dostupné z: <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>.

CVVV, 2019. [online] *Prestiž povolání – červen 2019*. Sociologický ústav Akademie Věd ČR. [cit. 2025-02-19]. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf.

DPU Strategy 2025, 2024. [online] Danish School of Education, Aarhus University. [2025-03-16]. Dostupné z: <https://e-pages.au.dk/aarhusuniversitet/2308.pdf>.

European University Association, 2023. [online] *EUA TPG Report: Needs and wellbeing of students and staff*. [2025-02-27]. Dostupné z: https://www.eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report_needs%20and%20wellbeing%20of%20students%20and%20staff.pdf#:~:text=Higher%20education%20student%20and%20staff,developments%2C%20the%20EUA%20Learning.

FELCMANOVÁ, L., 2023. [online] *Wellbeing ve škole: jak na pozitivní přístup k učení i k životu*. Praha: Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú. ISBN 978-80-908892-1-7. [cit. 2025-02-18]. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Wellbeing-ve-skole_-Jak-na-pozitivni-pristupk-k-uceni-i-k-zivotu-UCITELE_2023_A4_jednostrany.pdf.

GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GÜNBAYI, I., 2014. [online] *Job Stressors and Their Effects on Academic Staff: A Case Study*. Roč. 5, č. 4, s. 58. [cit. 2025-01-30]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED630800.pdf>.

HASSON, G. a D. M. BUTLER, 2020. [online] *Mental health and wellbeing in the workplace: a practical guide for employers and employees*. West Sussex, England: Capstone. ISBN 0-85708-830-0. [cit. 2025-02-18]. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/reader.action?docID=6173698appg=2>.

HENDL, J., 2022. [online] *Základy matematiky, logiky a statistiky pro sociologii a ostatní společenské vědy v příkladech*. Třetí, doplněné vydání., Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-5404-1. [cit. 2025-03-29]. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/zaklady-matematiky-logiky-a-statistiky-pro-sociologii-a-ostatni-spolecenske-vedy-v-prikladech-2320126/#>.

HONE, L., G. SCHOFIELD a A. JARDEN, 2016. [online] *Conceptualizations of wellbeing: Insights from a prototype analysis on New Zealand workers*. N. Z. J. Human Resources Management, 12, 97–118. [cit. 2025-03-16]. Dostupné z: <https://leadershiplab.co.nz/wp-content/uploads/2019/11/Conceptualizations-of-Wellbeing.pdf>.

HR Award na Univerzitě Karlově, 2024. [online]. Univerzita Karlova. [cit. 2025-03-16]. Dostupné z: https://cuni.cz/UK-8762-version1-hr_award_infobrozura.pdf.

HRUDA, T., 2022. [online] Wellbeing žáků se rovná wellbeing učitelů. *Učitelský měsíčník. Wellbeing ve škole*. Roč. 2, s. 52-54. [cit. 2025-02-18]. Dostupné z: <https://online.rizeniskoly.cz/casopisy/ucitelsky-mesicnik/priloha-ucitelskeho-mesicniku-wellbeing-ve-skole.m-8981.html>.

CHRÁSKA, M., 2016. [online] *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-9225-0. [cit. 2025-03-29]. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/metody-pedagogickeho-vyzkumu-2222703/#>.

JARDEN, A., a A. ROACHE, 2023. [online] What Is Wellbeing? *International journal of environmental research and public health*. Roč. 20, č. 6. ISSN 1661-7827. [cit. 2025-02-18]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/ijerph20065006>.

JENNINGS, P. A. a M. T. GREENBERG, 2009. [online] The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. Review of educational research. Roč. 79, č. 1, s. 491-525. ISSN 0034-6543. [cit. 2025-02-19]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>.

KOČÍ, J., 2024. [online] PERMA5 – důkazy podložený rámec podpory well-beingu zaměstnanců vysokých škol. *Pedagogika*. Roč. 74, č. 2, s. 161–174. ISSN 0031-3815. [cit. 2025-02-19]. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/4509/3834>.

- KŘIVOHLAVÝ, J., 2012. [online] *Pozitivní psychologie Radost, naděje, odpouštění, smírování, překonávání....*. Portál. ISBN 978-80-7367-976-7. [cit. 2025-02-20]. Dostupné z: <https://online.bookport.cz/e-kniha/pozitivni-psychologie-2237594/>.
- MAKAREVIČIENĚ, A. et al., 2023. [online] *Minimum health and safety requirements for the protection of mental health in the workplace*. Publication for the Committee on Employment and Social Affairs, Policy Department for Economic, Scientific and Quality of Life Policies, European Parliament, Luxembourg. [2025-03-02]. Dostupné z: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2023/740078/IPOL_STU\(2023\)740078_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2023/740078/IPOL_STU(2023)740078_EN.pdf).
- MAREŠ, J., 2006. [online] *Manuál pro tvůrce a uživatele studentského posuzování výuky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1234-8. [cit. 2025-02-19]. Dostupné z: https://cuni.cz/UK-5948-version1-manual_studentskeho_hodnoceni.pdf.
- MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MŠMT ČR, 2020. [online] *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. [cit. 2025-02-19]. Dostupné z: <https://online.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.
- MŠMT ČR, 2024. [online] *Plán realizace Strategického záměru pro oblast vysokých škol na rok 2025*. [cit. 2025-02-19]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/odbor_30/DH/SZ/Plan_realizace_SZ_pro_rok_2025.pdf.
- MPSV ČR, 2017. [online] *Národní soustava povolání: Vysokoškolský učitel*. [cit. 2024-10-27]. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/vysokoskolsky-ucitel>.
- OECD, 2020. [online] *How's Life? Measuring Well-being*. Paris: OECD Publishing. [cit. 2025-02-20]. Dostupné z: https://www.oecd.org/en/publications/how-s-life/volume-/issue-_9870c393-en.html.
- PAULÍK, K., 2017. [online] *Psychologie lidské odolnosti 2.*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-9577-0. [cit. 2025-02-19]. Dostupné z: <https://online.bookport.cz/e-kniha/psychologie-lidske-odolnosti-2238670/>.
- Paedagogium UK, 2025. [online] *O Paedagogiu*. Univerzita Karlova. [cit. 2025-03-16]. Dostupné z: <https://paedagogium.cuni.cz/o-paedagogiu/>.

PedF UK, 2018. [online] *Informace o fakultě*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. [cit. 2025-03-16]. Dostupné z: <https://pedf.cuni.cz/PEDF-70.html>.

PedF UK, 2025. [online] *Fakultní ombudsmani*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. [cit. 2025-03-16]. Dostupné z: <https://pedf.cuni.cz/PEDF-2864.html>.

PEŠEK, R. a J. PRAŠKO, 2016. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie*. V Praze: Pasparta Publishing. ISBN 978-80-88163-00-8.

PRUDKÝ, L., P. PABIAN a K. ŠIMA, 2010. [online] *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-6357-6. [cit. 2025-02-19]. Dostupné z: <https://online.bookport.cz/e-kniha/ceske-vysoke-skolstvi-2189402/>.

PRŮCHA, J., 1996. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů. ISBN 80-210-1333-8.

PRŮCHA, J., 2014. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, J., 2020. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2853-2.

PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA, 2014. [online] *Andragogický slovník 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Grada. ISBN 978-80-247-8994-1. [cit. 2025-02-18]. Dostupné z: <https://online.bookport.cz/e-kniha/andragogicky-slovník-2182058/>.

Příručka pro zaměstnankyně a zaměstnance Univerzity Karlovy, 2023. [online] Univerzita Karlova. [cit. 2025-03-16]. Dostupné z: https://cuni.cz/UK-10056-version1-brozura_zamestnanec_jednostrana_1.pdf.

RABUŠICOVÁ, M., 2024. [online] *Učení a vzdělávání dospělých: kontexty, teorie a výzkumy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-7368-6. [cit. 2025-02-18]. Dostupné z: <https://online.bookport.cz/e-kniha/uceni-a-vzdelavani-dospelych-2181704/>.

- RAMACHANDRAN, Kandethody M. a Ch. P. TSOKOS, 2009. [online] *Mathematical Statistics with Applications*. San Diego: Elsevier Academic Press. ISBN 978-0-12-374848-5. [cit. 2025-03-31]. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=YFyhXk-ONWwCapg=PA187#v=onepageaqaf=false>.
- RIVA, E. et al., 2020. [online] Student Wellbeing in the Teaching and Learning Environment: A Study Exploring Student and Staff Perspectives. *Higher education studies*. roč. 10, č. 20, s. 103-110. ISSN 1925-4741. [cit. 2025-01-04]. Dostupné z: <https://doi.org/10.5539/hes.v10n4p103>.
- RIVA, E., K. LISTER a W. JEGLINSKA, 2023. [online] Student and staff mental well-being in European higher education institutions, *NESET report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. [cit. 2025-02-27]. Dostupné z: <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2024/03/NESET-AR4-Well-being-in-HE-with-identifiers-1.pdf#:~:text=,on%20multiple%20projects%20at%20the>.
- ROORDA, D. L. et al., 2011. [online] The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of educational research*. Roč. 81, č. 4, s. 493-529. ISSN 0034-6543. [cit. 2025-02-19]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>.
- SELIGMAN, M. E. P., 2014. *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. V Brně: Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-87270-95-0.
- SKUTIL, M. et al., 2011. [online] *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7. [cit. 2025-03-29]. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/zaklady-pedagogicko-psychologickeho-vyzkumu-pro-studenty-ucitelstvi-2320027/#>.
- SLAVÍK, M., 2012. [online] *Vysokoškolská pedagogika: pro odborné vzdělávání*. Grada. ISBN 978-80-247-8074-0. [cit. 2024-10-27]. Dostupné z: <https://online.bookport.cz/e-kniha/vysokoskolska-pedagogika-2238525/>.

SMYTH, J., 2017. [online] *The toxic university: Zombie leadership, academic rock stars, and neoliberal ideology*. London: Palgrave Macmillan. [cit. 2025-02-19]. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=4884245apq-origsite=primo>.

SPURNÁ, M., 2022. [online] Well-being a kultura školy. *Metodický portál: Odborné články*. [cit. 2025-01-02]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23141/WELL-BEING-A-KULTURA-SKOLY.html>. ISSN 1802-4785.

Staff Service at AU - HR, 2023a. [online] *Onboarding - the final step in a successful recruitment*. Aarhus University. [2025-03-16]. Dostupné z: <https://medarbejdere.au.dk/en/administration/hr/recruitmentandonboarding/onboarding>.

Staff Service at AU - HR, 2023b. [online] *Understanding stress*. Aarhus University. [2025-03-16]. Dostupné z: <https://medarbejdere.au.dk/en/administration/hr/workingenvironment/psychological-work-environment/stress/understanding-stress>.

Staff Service at AU - HR, 2024. [online] *Psychological Counselling Service*. Aarhus University. [2025-03-16]. Dostupné z: <https://medarbejdere.au.dk/en/administration/hr/workingenvironment/psychological-work-environment/psychological-counselling-service>.

Staff Service at AU - HR, 2025. [online] *About the WPA at AU*. Aarhus University. [2025-03-16]. Dostupné z: <https://medarbejdere.au.dk/en/administration/hr/workingenvironment/wpa/about-wpa-at-au>.

Strategický záměr Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy na období 2021–2025. 2021. [online] PedF UK. [cit. 2025-03-16]. Dostupné z: https://pedf.cuni.cz/PEDF-786-version1-sz_2021_2025.pdf

Strategický záměr Univerzity Karlovy 2021–2025. 2021. [online] Univerzita Karlova. [cit. 2025-02-19]. Dostupné z: <https://cuni.cz/UK-11185.html>.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMSHA), 2024. [online] *About Us*. Rockville: SAMSHA. [cit. 2025-02-17]. Dostupné z: <https://online.samhsa.gov/about>.

SULDO, S. M. et al., 2009. [online] Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation. *School psychology review*. Roč. 38, č. 1, s. 67-85. ISSN 0279-6015. [cit. 2025-02-19]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087850>.

Survio, 2025. [online] *Zabezpečení dat*. Survio. [cit. 2025-03-19]. Dostupné z: <https://www.survio.com/cs/zabezpeceni-dat>.

TILGA, H. et al., 2020. [online] How Physical Education Teachers' Interpersonal Behavior is Related to Students' Health-Related Quality of Life. *Scandinavian journal of educational research*. roč. 64, č. 5, s. 661-676. ISSN 0031-3831. [cit. 2025-02-19]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595718>.

TSCHANNEN-MORAN, M. a A. W. HOY, 2001. [online] Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*. Roč. 17, č. 7, s. 783-805. ISSN 0742-051X. [cit. 2025-02-19]. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).

UK, 2018. [online] *Řád pro hodnocení vzdělávací činnosti studenty a absolventy Univerzity Karlovy*. Univerzita Karlova. [cit. 2025-03-16]. Dostupné z: <https://cuni.cz/UK-8905.html>.

UK, 2024a. [online] *HR Excellence in Research (tzv. HR Award)*. Univerzita Karlova. [cit. 2025-03-16]. Dostupné z: <https://cuni.cz/UK-8762.html>.

UK, 2024b. [online] *Platforma doktorského studia*. Univerzita Karlova, Doktorské studium. [cit. 2025-03-16]. Dostupné z: <https://phd.cuni.cz/PHD-30.html>.

UK, 2025a. [online] *Předpisy*. Univerzita Karlova. [cit. 2025-02-19]. Dostupné z: <https://cuni.cz/UK-104.html>.

UK Point, 2025a. [online] *Centrum resilience*. Univerzita Karlova. [cit. 2025-03-16]. Dostupné z: <https://ukpoint.cuni.cz/IPSC-879.html>.

UK Point, 2025b. [online] *Poradenské služby*. Univerzita Karlova. [cit. 2025-03-16]. Dostupné z: <https://ukpoint.cuni.cz/IPSC-885.html>.

UK Point, 2025c. [online] *Wellbeing*. Univerzita Karlova. [cit. 2025-03-16]. Dostupné z: <https://ukpoint.cuni.cz/IPSC-769.html>.

VAŠUTOVÁ, J., 2002. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-100-1.

VETEŠKA, J., 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ, 2008. [online] *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-6871-7. [cit. 2025-02-18]. Dostupné z: <https://online.bookport.cz/e-kniha/kompetence-ve-vzdelavani-2181946/>.

Výroční zpráva za rok 2023. 2024. [online] Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. [cit. 2025-03-16]. Dostupné z: https://pedf.cuni.cz/PEDF-786-version1-vyrocní_zpráva_2023_final.pdf.

WANG, F., J. GUO a G. YANG, 2023. [online] Study on positive psychology from 1999 to 2021: A bibliometric analysis. *Frontiers in psychology*. Roč. 14, s. 1101157-1101157. ISSN 1664-1078. [cit. 2025-02-18]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1101157>.

WHO. 2021. [online] *Health promotion glossary of terms*. ISBN 978-92-4-003834-9. [cit. 2025-02-18]. Dostupné z: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/350161/9789240038349-eng.pdf?sequence=1>.

ZÁBRODSKÁ, K. et al., 2014. [online] Work Environment and Well-being of Academic Faculty in Czech Universities: A Pilot Study. *Studia paedagogica (Brno)*, Roč. 19, č. 4, s. 121-144. [cit. 2025-02-27]. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18969/15025>.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách).

ZEE, M. a H. M. KOOMEN, 2016. [online] Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of educational research*. Roč. 86, č. 4, s. 981-1015. ISSN 0034-6543. [cit. 2025-02-19]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>.

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Prohlašuji, že při zpracování této diplomové práce jsem využívala nástroje umělé inteligence v souladu s principy akademické integrity a s Opatřením děkana č. 28/2024, a na jejich případné použití v práci vhodným způsobem odkazuji.

Seznam zkratek

AU	Aarhuská univerzita
COPSOQ	Kodaňský psychosociální dotazník
CVVV	Centrum pro výzkum veřejného mínění
DPU	Dánská pedagogická univerzita
MPSV ČR	Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PedF UK	Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
SAMSHA	Správa pro služby v oblasti zneužívání návykových látek a duševního zdraví
WPA	Nástroj pro hodnocení pracovního prostředí (na AU)
WHO	Světová zdravotnická organizace

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník

Seznam schémat

Schéma 1: Členění edukačního prostředí..... 17

Seznam tabulek

Tabulka 1: PERMA-Profiler.....	14
Tabulka 2: Harmonogram výzkumu.....	46
Tabulka 3: Složení výzkumného vzorku dle studijního programu a formy studia.....	50
Tabulka 4: Počet studujících na PedF UK dle formy studia (k 21. 2. 2025).....	50
Tabulka 5: Výsledky chí-kvadrát testu pro vybrané aspekty výuky.....	57
Tabulka 6: Výsledky chí-kvadrát testu pro projevy stresu ve výuce.....	62
Tabulka 7: Vazba mezi vnímaným stresem a jeho projevy ve výuce.....	63
Tabulka 8: Výsledky chí-kvadrát testu pro hodnocení způsobu komunikace se studenty...66	
Tabulka 9: Faktory ovlivňující wellbeing akademických pracovníků.....	69

Seznam grafů

Graf 1: Složení výzkumného vzorku dle formy studia.....	52
Graf 2: Složení výzkumného vzorku dle věku a pohlaví.....	52
Graf 3: Vnímání vlivu wellbeingu akademiků na hodnocení výuky studenty.....	56
Graf 4: Vnímání vlivu psychického stavu akademiků na způsob vedení výuky.....	56
Graf 5: Vnímání vlivu wellbeingu akademiků na psychosociální klima ve výuce.....	57
Graf 6: Vnímání vlivu wellbeingu akademiků na vybrané aspekty výuky.....	58
Graf 7: Vnímání výskytu zvýšeného stresu u akademiků.....	61
Graf 8: Projevy stresu akademických pracovníků ve výuce.....	62
Graf 9: Vliv wellbeingu akademických pracovníků na atmosféru ve výuce.....	65
Graf 10: Vnímání rozdílů v komunikaci akademiků podle úrovně jejich wellbeingu.....	66
Graf 11: Projevy komunikace spokojených a vyrovnaných akademických pracovníků.....	68
Graf 12: Náзор studentů na rozšíření podpory wellbeingu akademických pracovníků.....	68
Graf 13: Názozy studentů na institucionální podporu wellbeingu akademiků.....	69

Graf 14: Vnímaný dopad podpory wellbeingu akademiků na výuku.....	72
---	----