

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Well-being žáků 1. stupně ZŠ ve vztahu k přístupu učitele a školním
výsledkům

Well-being in relation to teaching methods and school achievements
of elementary students

Vedoucí práce: PhDr. Klára Špačková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Eliška Janotová

Odevzdáním této diplomové práce na téma Well-being žáků 1. stupně ZŠ ve vztahu k přístupu učitele a školním výsledkům 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.

V Jesenici dne 11. 7. 2021

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Kláře Špačkové, Ph.D., za trpělivé odborné vedení mé diplomové práce, vstřícnost, cenné a podnětné rady a připomínky, přátelský přístup a věnovaný čas při zpracovávání této práce.

Rovněž děkuji žákům tříd pátého ročníku prvního stupně a jejich třídním učitelům za účast ve výzkumném šetření a přínos pro výzkumnou část práce.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za podporu.

ABSTRAKT

Práce představuje téma well-beingu neboli duševního zdraví ve spojitosti se školním vzděláváním na prvním stupni základní školy. Well-being se stává čím dál více aktuálním, ukazuje se, že well-being ve škole může ovlivňovat postoj žáků k učení a ke škole i jejich školní výsledky.

V teoretické části je objasněn pojem well-being z několika různých pohledů, jsou uvedeny definice sloužící k různým účelům a soustředící se na odlišné aspekty well-beingu. Jsou představeny výzkumy zkoumající well-being zejména na základní škole, programy podporující well-being dětí a spojitost well-beingu s pocity žáků, se školními výsledky a s přístupem učitele. Dále je představena role well-beingu ve vzdělávání dětí a její zohlednění v kurikulu různých zemí a je zmapována situace zohlednění well-beingu žáků v praxi 1. stupně ZŠ.

Praktická část představuje výsledky dotazníkového šetření, jehož cílem bylo porovnat míru well-beingu žáků ve třech třídách pátého ročníku na 1. stupni základní školy s odlišným přístupem učitele k výuce i vedení třídy. Zároveň byl zkoumán vztah well-beingu a školních výsledků žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA

well-being, well-being na 1. stupni ZŠ, duševní zdraví, přístup učitele, mladší školní věk, školní výsledky

ABSTRACT

This work presents the topic of well-being, also called mental health, in connection with the school education in the primary school. Well-being is becoming more and more current topics as it is turning out that well-being in school can affect students' attitude to learning and school in general, even their school results.

In the theoretical part, the term *well-being* is introduced from more different perspectives, definitions are being introduced used for different purposes and focusing on diverse aspects of well-being. Researches investigating well-being particularly in the primary school are presented, also programs promoting well-being by children and the connection of well-being with behaviour of students' feelings, school results and the teacher's attitude. Further the role of well-being in children's education and taking it into consideration in curriculum of different countries is presented and the situation of involving students' well-being in the practice at the primary school.

The practical part presents results of a questionnaire survey, aimed at comparison of the degree of well-being in three classes of fifth graders at the primary school with a different approach of the teacher to teaching and managing the class. At the same time, relationship between well-being and school results of the students is investigated.

KEYWORDS

well-being, well-being in the primary school, mental health, teaching methods, elementary students, school achievements

Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Well-being.....	8
1.1 Definice pojmu well-being.....	9
1.2 Třídní klima a well-being.....	11
1.3 Well-being v souvislosti se školními výsledky.....	12
1.4 Vliv přístupu učitele na well-being žáků.....	13
2 Výzkumy well-beingu.....	16
2.1 Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school.....	16
2.2 Measuring mental health and well-being of school-children in 15 European countries using the KIDSCREEN-10 Index.....	17
2.3 School well-being among children in grades 1-10.....	18
2.4 Wellbeing and Social Safeness Questionnaire (WSSQ).....	19
2.5 Children's Hope Scale (CHS).....	20
2.6 PISA.....	20
3 Výzkumy well-beingu v souvislosti se školními výsledky.....	21
3.1 Happiness and Productivity.....	22
3.2 Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school.....	22
3.3 Children's Well-being in Primary School: Pupil and School Effects.....	23
4 Programy k podpoře well-beingu ve školním prostředí.....	23
4.1 MindMatters, a whole-school approach promoting mental health and wellbeing.....	24
4.2 2021 School Excellence in Action.....	25
5 Well-being v kurikulu vybraných zemí.....	26
5.1 Finsko.....	26

5.2	Nizozemsko.....	27
5.3	Česká republika.....	28
5.4	Skotsko.....	28
5.5	Velká Británie.....	29
6	Well-being na 1. stupni základních škol.....	29
VÝZKUMNÁ ČÁST.....		31
7	Uvedení do problému.....	31
8	Výzkumné otázky a hypotézy.....	32
9	Metodologie.....	33
9.1	Výzkumný vzorek.....	33
9.2	Metody.....	35
10	Data a jejich interpretace.....	37
10.1	Přístup učitele a jeho vedení výuky.....	37
10.2	Celkový skór well-beingu žáků.....	42
10.3	Dílčí oblasti well-beingu.....	47
10.4	Well-being a školní výsledky.....	50
11	Zhodnocení výzkumných otázek a hypotéz a diskuze.....	53
12	Závěr.....	57
13	Seznam použitých informačních zdrojů.....	60
14	Seznam příloh.....	65
15	Seznam tabulek.....	65
16	Seznam grafů.....	66

Úvod

Psychická stránka člověka může ovlivňovat nejen jeho naladění, ale i chování, sociální interakci a vstřebávání informací a učení. Ukazuje se, že spokojenost a duševní pohoda ve škole by mohla mít vliv na výuku, postoj žáků ke škole a na jejich výkon. Zřejmě proto se v současnosti dostává do popředí téma duševního zdraví neboli *well-being*, které se stává významným aspektem vzdělávání.

V rámci studijního pobytu Erasmus+ ve Finsku jsem získala větší povědomí o oblasti well-beingu, neboť finské vzdělávání tuto oblast velmi zdůrazňuje. Možná právě to může být jedním z faktorů úspěchu finských žáků ve výuce i v mezinárodních šetřeních čtenářské gramotnosti (PIRLS, PISA). Žáci se potřebují ve škole cítit bezpečně a v klidu, aby měli zájem o učení a objevování světa a dokázali si vytvářet sociální vazby. Dle poznatků získaných pozorováním ve finské základní škole jsou žáci aktivními účastníky vlastního učení, přejímají zodpovědnost a mají volnost výběru ve výuce. Důležitým aspektem podpory well-beingu je partnerský vztah učitele s žáky, respekt individuality žáků, vytváření komunity a důvěra vzdělávacího systému ve schopnosti vyučujícího.

Na základě zkušenosti ze vzdělávání ve Finsku, získané během studijního pobytu, považuji téma well-beingu pro svou profesi učitele za důležité, v českém prostředí však k tomuto tématu není dosud mnoho výzkumných šetření. Proto se v této práci budu více věnovat oblasti well-beingu dětí mladšího školního věku ve školním prostředí, zaměřím se na doposud vedené výzkumy a studie v této oblasti a získané poznatky z těchto výzkumů. Blíže bude zkoumán well-being v souvislosti se školními výsledky žáků, neboť dosavadní poznatky ukazují možnou vazbu mezi psychickým zdravím žáků a studijním úspěchem.

TEORETICKÁ ČÁST

Bylo zjištěno, že well-being žáků ovlivňuje několik vnějších i vnitřních faktorů. Z vnějších faktorů lze jmenovat sociálně-ekonomický status, kvalitu rodinných vztahů, sítě sociálních vztahů a zdravé a bezpečné prostředí. Mezi vnitřní faktory patří optimismus, důvěra, schopnost kontroly a sociální dovednosti. Mnohé výzkumy spojují well-being žáků s lepšími studijními výsledky. (Goldberg et al., 2019, s. 2)

Prostředím třídy a školy a well-beingem žáků se zabývá i Česká školní inspekce. Jak zmiňuje ústřední školní inspektor Zatloukal (2021), v současnosti ČŠI sleduje „vliv školní atmosféry, „well-beingu“ žáků, na školní prospěch. To, že je důležité, aby učitel investoval čas do komunikace a budování vztahů se svými žáky.“

1 Well-being

Hodnotový systém školy a přístup učitelů k žákům ovlivňuje optimistické přijetí života, psychologický a fyziologický well-being a studijní úspěch žáků. Na školní výsledky a chování žáků má vliv více různých faktorů, jako žákovy schopnosti, socioekonomické zázemí, nebo přesvědčení učitele. (Ruus et al., 2007, s. 919-20)

Škola má vytvářet příznivé klima, ve kterém jsou žáci povzbuzováni k tomu, aby vnímali úkoly jako výzvu a příležitost k osobnímu zlepšení, rozvíjeli konstruktivní strategie zvládání situací. V takovém prostředí se žáci cítí duševně i fyzicky dobře a jsou podporováni učitelem, když to potřebují. Nejen hodnotový systém školy, ale i přístup učitele k žákům a vztah mezi učitelem a žáky projevující se v každodenní komunikaci ve třídě se jeví být důležitými faktory, které určují atmosféru školy. Je tedy zřejmé, že učitelé by měli pečovat o vztah se svými žáky. (Ruus et al., 2007, s. 932)

Jak je zmíněno v publikaci k šetření TALIS-PISA link, „to, jak žák vnímá prostředí ve své škole, stejně jako jeho spokojenost, je integrální součástí jeho socio-emočního rozvoje.

Další sledovanou oblastí jsou potom postoje žáků vůči škole, které jsou klíčové pro jejich dlouhodobý vzdělávací úspěch.“ (Šťastný et al., 2021, s. 28)

Důležitým aspektem well-beingu žáků se jeví zapojení žáků do procesu výuky – jejich podílení, spoluúčast a vedení. Měly by být aplikovány takové přístupy k výuce, v nichž je vyvážen poměr výuky zaměřené na učitele a výuky vedené samotnými žáky. Aby k tomuto docházelo, je potřeba, aby škola oceňovala stanoviska a názory žáků a jednala s nimi tak, aby mohli formovat své učení a podílet se na rozhodování. (NSW Government, 2020)

1.1 Definice pojmu well-being

Co přesně je vlastně well-being? Touto otázkou se zabýval John Coleman společně s různými pohledy na definici tohoto pojmu. Well-being může být chápán jako zabývající se obecným charakterem školy nebo individuální zkušeností žáků. Z jiného pohledu, zda se týká školy jako bezpečného prostředí s prevencí šikany, nebo zdravého stravování, dostatečné fyzické aktivity a hlavní role školní zdravotní sestry. Mnoho různých faktorů může být spojeno s well-beingem, proto není lehké hodnotit, jak školy přispívají k well-beingu žáků. (Coleman, 2009, s. 289)

Well-being může být systematicky členěn do tří typů: well-being emoční (zabývá se pocity), duševní (vlastnosti jako odolnost, schopnosti vypořádání se apod.) a sociální (porozumění sociálním vztahům a jejich zvládnutí). (Coleman, 2009, s. 290)

Pojem well-being se často překládá jako „duševní pohoda“, „osobní pohoda“, nebo „duševní zdraví“ a všechna tato pojmenování určitým způsobem vystihují podstatu anglického pojmu.

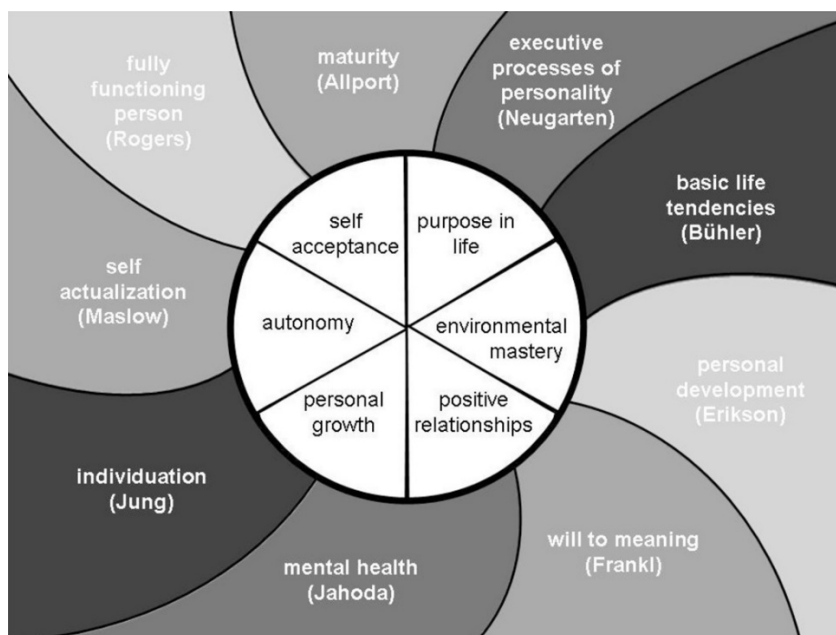
1.1.1 WHO (Světová zdravotnická organizace)

Světová zdravotnická organizace (*World Health Organization*, 2021) definuje zdraví obecně jako stav kompletní psychické, duševní a sociální pohody (*well-being*), well-being je tedy potom pozitivní stav těla a mysli, který přináší i pocit štěstí.

1.1.2 Carol Ryff

Psycholožka Carol Ryffová (2014) vymezila well-being, neboli „duševní pohodu“ pomocí grafického znázornění. Podle jejího konceptu lze dosáhnout duševní pohody naplněním šesti různých oblastí duševního života. Těmito šesti oblastmi jsou: sebepřijetí, smysl života, zvládnutí životního prostředí, pozitivní vztahy, osobní růst a autonomie.

Kromě osobní pohody se začal vyskytovat také pojem „sociální pohoda“, zahrnující začlenění do společnosti, přijetí okolí a také to, jak nás okolí přijímá, tedy i oblíbenost v kolektivu. (Raveanová, 2012)



1.1.3 PISA

Mezinárodní šetření PISA (OECD, 2018) zahrnuje při zjišťování osobní pohody well-beingu žáků pět oblastí, které je potřeba vzít v úvahu a rozvíjet – well-being kognitivní, psychologický, sociální, fyzický a materiální. Pro účely mapování well-beingu v rámci

šetření PISA (OECD, 2019, s. 230) byl organizací OECD well-being vymezen jako celkový rozvoj a kvalita života žáka, zahrnující hodnocení vlastního života (spokojenost se životem), citové rozpoložení a pocit štěstí a smyslu života.

Všechny uvedené přístupy k pojetí well-beingu zmiňují pozitivní emoce a vnímání sebe sama, vymezení Carol Ryff a OECD shodně spojují well-being se smyslem života a s osobním rozvojem. Vymezení well-beingu OECD stejně jako definice WHO zahrnuje pocit štěstí, jen OECD pak pokládá za důležitou také spokojenost svlastním životem a aktuální pocity.

1.2 Třídní klima a well-being

Klima třídy je vnímáno jako součást well-beingu, přičemž je jedním z faktorů, které well-being utváří a ovlivňuje míru well-beingu žáků. Pozitivní třídní klima úzce souvisí se školním klimatem, soustředí se především na prostředí třídy a interakci a dění ve třídě.

Termín klima školy a klima třídy souvisí s atmosférou, náladou a vztahy ve škole a ve třídě. Třídní klima je narozdíl od atmosféry dlouhodobé. Přestože je však vnímáno všemi žáky a učiteli, je obtížně uchopitelné, takže i hůře popsatelné a měřitelné.

V pedagogickém slovníku (Průcha et al., 2009, s.12) vnímají autoři třídní klima „jako sociálně psychologickou proměnnou, představující delší sociálně emoční naladění, postoje a vztahy, odpovědi žáků na dění ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů).“

Čapek (2010, s. 13) termín pro své účely definuje takto: „Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“

Národní ústav pro vzdělávání ve své metodické zprávě uvádí tři termíny spojené s klimatem třídy: *prostředí třídy*, *atmosféru* a *klima třídy*. *Prostředí třídy* zahrnuje učitele, žáky, výzdobu, architektonické uspořádání třídy, vybavení, akustické aspekty, ale i psychohygienu třídy. Pod pojmem *atmosféra třídy* je vnímán krátkodobý jev, který se

rychle mění a je podmíněna situací. *Klima třídy (sociální klima)* je naopak dlouhodobějším jevem, který je spoluvytvářen učiteli a žáky. (NÚV, s. 1)

Učitel se přímo podílí na utváření klimatu ve třídě, a to volbou forem a metod výuky, komunikací se žáky, způsoby hodnocení žáků, rozvojem vztahů mezi žáky ve třídě, přizpůsobováním prostředí třídy nebo zapojením žáků ve výuce. Zároveň by měl učitel své žáky poznávat, hledat jejich možnosti, vědět, „co na ně platí a jak s nimi jednat“, rozvíjet jejich schopnosti a povzbuzovat je. Stává se tedy pro žáky „obhájcem“, „motivátorem a sociálním vzorem“, má velmi důležitou roli v jejich životě. (Čapek, s. 15-17)

Klima ve třídě by měl učitel vnímat, pozorovat, měřit a interpretovat, ale zároveň by měl stále brát v potaz individualitu žáků a pracovat s ní v kontextu třídy. (Čapek, s. 18) Od učitele tento přístup vyžaduje empatii, citlivost k životu třídy, potřebám a problémům žáků a poskytování dostatečné podpory žákům, aby mohli zažívat pozitivní emoce a radost z učení.

Klima ve třídě je o něco lépe měřitelné než well-being, neboť jeho složky jsou do jisté míry pozorovatelné. Je možné sledovat a analyzovat jednání žáků a učitele v různých situacích ve výuce, nebo mapovat vztahy mezi žáky, komunikaci a interakci ve třídě. Well-being zahrnuje mnoho faktorů. Lze jej měřit různými metodami a diagnostickými nástroji, které zjišťují, jak se kdo ve škole cítí, stav vztahů žáků a pracovníků školy, způsoby chování k druhým a sdílené hodnoty. Jak uvádí Krejčová (2016, s. 251) v souvislosti s diagnostikou třídy a poznáváním žáka, klima třídy může být „významným ukazatelem projevů rizikového chování“, ale také skrze něj můžeme lépe pochopit, proč se nám ve třídě učí dobře nebo špatně. Zdůrazňuje, že ačkoliv se na proměně klimatu podílejí učitelé i žáci, učitelé mají značně větší podíl na jeho tvorbě, neboť jsou stabilnějším prvkem školy.

Jak již bylo zmíněno, klima třídy je pouze jednou ze složek well-beingu. Jeho dalšími složkami jsou sociální vztahy a porozumění těmto vztahům, pocit bezpečí a sounáležitosti, ale také spokojenost se životem, vnímání smyslu života, prožívané emoce, pocit štěstí a duševní odolnost.

1.3 Well-being v souvislosti se školními výsledky

Viive-Riina Ruus (2007, s. 923) předpokládá, že školní výkon žáků souvisí s tím, jak je žák schopen používat strategie zvládnání zátěže. Čím konstruktivnější jsou žákem používané copingové strategie, tím lepší výkon bude pravděpodobně ve škole podávat a zároveň bude mít optimističtější přístup budoucnosti.

Několik dalších výzkumů potvrzuje spoužitost well-beingu a sociálně-emočních znaků se školními výsledky žáků na 1. stupni ZŠ. Studie zohlednily individuální faktory – socio-emoční well-being, sebevědomí, sociální interakci, ale i faktory na sociální úrovni – klima ve třídě a síť vztahů. Jedním z důležitých faktorů ovlivňujících výsledky vzdělávání se ukazuje být socioemoční učení, neboť rozvíjí sociální a emoční dovednosti žáků, mění přístup k sobě a k ostatním, podporuje pocit sounáležitosti se školou a je asociováno se zvyšováním prosociálního chování, a naopak snížením problémů. Navíc bývá spojováno se značným růstem školního výkonu žáků. Četné výzkumy zjistily, že vyšší úroveň emoční inteligence je ve vzájemném vztahu s vyšším duševním a emočním well-beingem a nižší mírou úzkosti a příznaků deprese. (Berger et al., 2011)

Česká školní inspekce pravidelně organizuje v České republice mezinárodní šetření gramotností. Provádí šetření PISA, které zkoumá úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti žáků, a šetření TALIS, které mapuje zkušenosti, postoje a názory učitelů a ředitelů škol. V rámci tohoto šetření se Česká republika zapojuje do volitelného modulu TALIS-PISA link, který byl naposledy realizován v roce 2018. TALIS-PISA link propojuje šetření PISA a TALIS a zjišťuje souvislost prostředí a podmínek školy a učitele na výsledky žáků a na formování jejich postojů. Mapuje tedy faktory související s prostředím školy, celkovou spokojenost žáků se životem a jejich pocity. „Modul TALIS-PISA link umožňuje sledovat vliv učitele a školy na výsledky žáků a také na jejich postoje, chování a aspirace (tzv. socio-emoční charakteristiky žáků).“ (Šťastný et al., 2021, s. 12) Šetření jsou doplněna žakovskými a školními dotazníky s otázkami na názory a zkušenosti žáků s výukou, na jejich životní postoje apod., které přináší cenné informace o kontextu žáků a školní výuky. Výsledky výzkumů a šetření tedy dokládají, že well-being souvisí s učením žáků a s jejich školním výkonem.

1.4 Vliv přístupu učitele na well-being žáků

Jeden z výzkumů ukázal, že žáci si nejvíce cení na učitelích jejich emočních kvalit a zdvořilosti, tedy když jsou milí a příjemní a hlavně, když na ně nekřičí. Žáci oceňují i pedagogické kvality, jako schopnost učit, vstřícnost a učitelskou taktnost. Naopak negativně hodnotí nepedagogický přístup učitele, domácí úkoly a postihy. (Andresen et al., 2010, s. 123)

Vnímání školy z pohledu žáků souvisí s copingovými strategiemi žáků, hodnotový systém pak ovlivňuje, jak žáci hodnotí školu a učitele – jeho profesní kvality nebo způsob komunikace. Vztah žáků s učitelem určuje přístup žáků k výuce a školnímu výkonu. Postoj učitele k žákům se tedy jeví jako jeden z nejdůležitějších faktorů, neboť přímo ovlivňuje školní výsledky žáků. Žáci potřebují mít pocit, že se na učitele mohou spolehnout a že jim poskytnou podporu, když ji potřebují. (Ruus et al., 2007, s. 928-931)

Na pokrok žáků a jejich úspěch ve škole má vliv vnímání sebevědomí žáků ze strany učitele. Dobří studenti jsou však často považováni učitelem za ty s vyšším sebevědomím, tudíž učitel může podpořit a zvýšit studijní výsledky žáků, které vnímají jako mající vyšší sebevědomí. Učitel by měl proto být obezřetný v tom, jak pozvedá sebevědomí a well-being svých žáků. (Berger et al., 2011)

Sami žáci vnímají důležitost vztahu s učitelem a jeho vliv na well-being. Mezi způsoby zvyšující well-being žáků je jmenováno naslouchání a povzbuzování učitelem, podpora jejich rozvoje, pomoc s potížemi a učení zajímavým, nápaditým a poutavým způsobem. Žáci potřebují cítit od učitele podporu, oceňují učitele, který se snaží připravovat výuku zábavnějším způsobem a přináší tak žákům radost ze školního dne. Naopak z negativně vnímaného jednání učitele zmiňovali žáci křik, ponižování, to, že jim učitel nedá slovo a považuje se za „garanty pravdy“. (Graham et al., 2016, s. 374)

Významným faktorem v přístupu učitele k žákům se jeví personalizovaný přístup k učení, neboť reaguje na potřeby individuálního dítěte a efektivně podporuje jeho well-being. Gutman (2008, s. vii) předpokládá, že personalizovaný přístup může být významný také

v nekognitivních aspektech well-beingu dětí. Jednou ze zmíněných strategií je aktivování žáků jako „vlastníků“ vlastního učení, které vede k zažívání úspěchu a well-beingu. Dalším návrhem je identifikace žáků, kteří se nerozvíjí, nedělají pokroky v kognitivní oblasti, ale i v oblasti sociální. Pomocí této strategie může učitel včas rozeznat žáky jevící znaky antisociálního chování a zabránit tak dalším projevům.

Výsledky šetření TALIS-PISA link (Šťastný et al., 2021, s. 21-25), cíleného na druhý stupeň základních škol, poukázaly na to, že čím více času učitel věnuje vlastní výuce a méně ukázkování žáků a administrativní činnosti, tím vyšších výsledků žáci dosahují. Žáci ve třídách, ve kterých se vyskytují kázeňské problémy tedy vykazují horší výsledky. Přímý vliv na výsledky žáků má školní klima a míra participace žáků na rozhodování ve škole. Významný vliv na výsledky žáků v přírodovědné gramotnosti má podle zjištění i spokojenost učitele s prostředím školy, dále zpětná vazba učitele a čas, který jí věnují. (Lebeda et al., 2021, s. 12-13)

Zjištění vyplývající ze sekundárních analýz ukázala, že přístup učitele k výuce je jedním ze zásadních faktorů ovlivňujících výsledky žáků. „Žáci, kteří mají motivovaného učitele, dosahují lepších výsledků.“ Učitel, který je tedy motivovaný a je nadšený pro výuku může snáze přenášet nadšení na své žáky a pozitivně tak ovlivňovat jejich výsledky. Hlubší analýzy uvádí mezi dalšími faktory ovlivňujícími školní výsledky žáků přizpůsobení výuky žákům, podporu ze strany učitele nebo stimulaci zapojení žáků do výuky.

Výsledky studie provedené ve Velké Británii (Gutman et al., 2008, s. vii) ukázaly, že well-being žáků je pozitivně ovlivněn při zapojení rodičů do procesu učení jejich dětí. Žáci navštěvující školy, které více zapojovaly rodiče vykazovali vyšší míru pozitivního well-beingu. Z toho tedy vyplývá, že školy fungující jako komunity, ve kterých spolupracují žáci, rodiče, učitelé a ředitelé, jsou značně prospěšné pro well-being žáků.

Souhrnně lze tedy říci, že v přístupu učitele s ohledem na well-being žáků se jeví jako důležité, aby byl vyučující motivovaný a pozitivně naladěný, měl personalizovaný a respektující přístup k žákům i k rodičům a schopnost stimulovat žáky k aktivnímu zapojení do výuky.

2 Výzkumy well-beingu

Zdraví a zejména psychické zdraví se v posledních letech dostává do oblasti zájmu, jsou realizovány řady studií monitorující well-being žáků ve škole a zkoumají se faktory, které well-being ovlivňují. Mnohé výzkumy přináší informace o úspěšných strategiích a přístupech podporujících well-being a poskytují odborníkům, pedagogům a školám vhled do této problematiky. Blíže bude představeno šest výzkumů, které se soustředí na well-being ve školním prostředí, na emoční prožívání školy, na vztah učitele se žáky a vztahy se spolužáky. Vybrané studie zkoumaly faktory vlivu na celkový well-being žáků a jejich spojitost se školními výsledky.

2.1 Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school (volně přeloženo: Vliv vztahu na školní úspěch, psychologické zdraví a well-being ve škole)

Studie zaměřená na vliv podporujících a stresujících vztahů na školní výkon žáků byla provedena Rosalind Murray-Harvey (2010) v 58 třídách ve 21 australských školách (základní a střední školy). Žáci vyplnili dotazníky, ve kterých hodnotili vztahy s rodiči, vrstevníky a učiteli jako zdroj stresu nebo podpory ve škole, své psychologické zdraví (well-being), pocit sounáležitosti, celkové pocity v souvislosti se školou a také své školní výsledky. Učitelé hodnotili náhodně vybrané žáky ze svých tříd na základě dosažených výsledků a motivace a jejich sociálního/emočního přizpůsobení škole.

Analýza dat potvrdila silné propojení sociálního/emočního a studijního prožitku žáků ve škole. Zároveň poukázala na to, že studijní stejně jako sociální/emoční výsledky jsou jednoznačně ovlivněny kvalitou vztahů mezi učiteli a žáky. (Murray-Harvey, 2010, s. 104-105)

Murray-Harvey (2010) zdůrazňuje důležitost vztahů ve školní komunitě, neboť vztah učitele a žáků určuje celkový způsob komunikace. Učitel by měl mít schopnost naplnit

školní práci pozitivními hodnotami, motivovat k zapojení do procesu učení, povzbuzovat vytrvalost a zmírnit strach z náročnějších úkolů, naslouchat, respektovat žáky a rozumět jejich potřebám. To je ovlivněno tím, jak mohou brát učitele jako vzor, zda dává konstruktivní zpětnou vazbu a jak funguje podporující výchovná komunikace. Vliv učitele na žáky by tedy neměl být brán na lehkou váhu, neboť přístup učitele může ovlivnit žákovu motivaci a úspěch ve škole.

Výsledky studie ukázaly, že sociální/emoční a školní výsledky jsou úzce propojeny. Tam, kde učitelé vnímali u žáka znepokojení ve školních výsledcích, vykazoval žák negativní hodnocení sociálního/emočního well-beingu. Z výsledků také vyplývá, že život školy, jako atmosféra školy, školní spokojenost, má být zahrnut do celkového hodnocení kvality zkušenosti žáka se školou. Snaží-li se tedy škola o podporu sociálního a emočního well-beingu vytvářením bezpečného, respektujícího prostředí přístupného pro všechny, optimalizuje tím možnosti pro školní úspěch.

2.2 Measuring mental health and well-being of school-children in 15 European countries using the KIDSCREEN-10 Index (volně přel. Měření mentálního zdraví a well-beingu školních dětí v 15 evropských zemích používajících KIDSCREEN-10 Index)

KIDSCREEN-10 Index je mezinárodním, často používaným nástrojem ke zmapování míry well-beingu dětí od osmi do osmnácti let. Nástroj obsahuje deset položek zaměřených na emoční příznaky depresivní nálady, kognitivní příznaky narušené koncentrace, aspekty vitality, energie a dobrého pocitu, psychosociální aspekty v souvislosti s mentálním zdravím, jako schopnost zažívat radost s kamarády nebo dobré vycházení s ostatními ve škole. Každá položka nabízela škálu pěti možných odpovědí od „nikdy“ po „vždy“, nebo od „vůbec“ po „zcela“. Nejvyšší průměrné hodnoty u dětí 11-15 let byly zjištěny v Rakousku, nejnižší pak v Rusku. (Erhart et al., 2009, s. 161-163).

Výsledky šetření ukázaly, že položky v KIDSCREEN-10 slouží jako dobré indikátory, bez ohledu na aktuální kontext, ve kterém jsou aplikovány. Potvrdil se předpoklad nižšího

skóre u dětí s nižším statusem, stejně tak u dětí s četnými zdravotními problémy v oblasti mentálního zdraví a zdraví obecně. (Erhart et al., 2009, s. 165)

2.3 School well-being among children in grades 1-10 (volně přel. Školní well-being žáků 1.–10. třídy)

Studie v rámci projektu organizovaného školami (Løhre et al., 2010) byla provedena v pěti školách v Norsku. Žáci vyplňovali dotazník, část žáků byla místo vyplňování dotazníku dotazována na stejné otázky v rozhovoru. Dotazník obsahoval kombinaci položek, které jsou považovány za podporující školní well-being a dále obsahoval položky považované za nepříznivě ovlivňující školní well-being. Faktory nepříznivě ovlivňující well-being zahrnovaly studijní problémy, vyrušení či obtěžování při práci, osamělost a šikanování. Mezi faktory mající příznivý vliv na školní well-being byly zařazeny potěšení ze školní práce, dostávání podpory a asistence, když je třeba, a spokojenost s prací ve škole. Vedle toho podpora kamarádů, vrstevníků a učitelů byla považována za podporující well-being ve škole. Žáci odpovídali na otázky typu *Jak se ti líbí ve škole? Máš problémy se čtením/ psáním / v matematice/ v angličtině? Cítíš se někdy ve škole osaměle? Máš pocit, že ve škole (ve třídě) dostáváš dostatečnou pomoc?* (Løhre et al., 2010, s. 2-3)

Výsledky ukázaly, že přibližně 92 % dětí vnímalo svůj školní well-being jako dobrý nebo velmi dobrý, zatímco 8 % dětí hodnotilo svůj well-being jako špatný nebo ne moc dobrý. Bylo také zaznamenáno, že faktory, které se ukázaly jako důležité pro školní well-being jsou spojeny s výukou a méně s přestávkami a jako významná se projevila zkušenost dítěte s učitelem. Role učitele se tedy spolu s učebním prostředím bez obtěžování jeví jako velmi důležité v podporování well-beingu ve škole. (Løhre et al., 2010, s. 4-6)

2.4 Wellbeing and Social Safeness Questionnaire (WSSQ) (volně přel. Dotazník wellbeingu a sociálního bezpečí)

Jochem M. Goldberg (2019) vedl spolu se svými kolegy výzkum well-beingu a sociálního bezpečí v Dánsku. Shledal, že neexistuje adekvátní a efektivní dostupný nástroj pro měření well-beingu a sociálního bezpečí a na základě tohoto zjištění představil v rámci studie psychometrické vlastnosti dánského online dotazníku WSSQ.

Dotazník je určen pro děti ve věku osm až dvanáct let a byl aplikován ve čtrnácti dánských základních školách. Zaměřuje se na dva hlavní faktory – prvním z nich je well-being spojený se školou a sociální bezpečí (sociální chování ve škole), druhým je pak obecný well-being. (Goldberg et al., 2019, s. 1)

Tento online nástroj by mohl sloužit zejména učitelům ke screeningu sociálního bezpečí a well-beingu žáků. Učitel tak může rozpoznat žáky s problémy, zjistit, s jakým aspektem well-beingu nebo sociálního bezpečí problém souvisí a díky tomu uskutečnit cílenou intervenci. Cílená intervence poté může ovlivnit výsledky učení, kreativitu, nebo přinést psychologickou změnu. (Goldberg et al., 2019, s. 2)

Při bližším zkoumání se ukazuje, že well-being žáků ovlivňují vnější i vnitřní faktory. Vnějšími faktory well-beingu dětí může být socioekonomický status, kvalita vztahů v rodině, kvalita sociálních vazeb a zdravé a bezpečné prostředí. Vnitřními faktory potom například optimismus, důvěra, schopnost ovládnutí se a sociální schopnosti. (Goldberg et al., 2019, s. 2)

Dotazník WSSQ používá Likertovu škálu a škálu intenzity, neumožňuje přeskočit otázku, ani zvolit možnost „nevím“. Položky jsou doplněny použitím emotikonů a barev, což činí dotazník pro žáky snazší a zábavnější. Položky v dotazníku byly strukturovány podle stanoveného konceptu, týkaly se tedy pozitivních emocí, spokojenosti se životem, vitality, optimismu, odolnosti, vztahů s ostatními, autonomie, smyslu života, zkušenosti s šikanou a subjektivního hodnocení sociálního bezpečí. (Goldberg et al., 2019, s. 3-4) Většina žáků vykazovala v dotazníku WSSQ vysoké skóre, což může usnadnit identifikaci jedinců s nízkým skóre, tedy těch, kteří jsou ohroženi.

2.5 Children's Hope Scale (CHS) (volně přel. Škála naděje dětí)

C. R. Snyder a kolektiv odborníků z několika univerzit (1997) sestavili index dispoziční subjektivní výpovědi o sobě pro děti ve věkovém rozmezí od osmi do šestnácti let. Obsahuje šest položek, ve kterých respondenti vybírají odpověď z deskriptivních frází z kontinua od „Nikdy“ po „Vždy“.

Naděje je vnímána jako pozitivní očekávání, náhled, že cíle mohou být dosaženy, schopnost vytvářet cesty vedoucí k těmto cílům a důvěra ve vlastní schopnosti, neboť autoři předpokládají, že děti jsou více orientované na cíl. V souvislosti s touto teorií je očekáváno, že překážky k dosažení cílů vyvolávají negativní emoce, a naopak úspěšné dosažení cílů, zejména i přes překážky, vedou k pozitivním emocím. Děti plné naděje, které vnímají, že mohou dosáhnout cílů, o sobě uvažují kladně a mají vyšší sebeúctu. (Snyder et al., 1997, s. 400-401)

Zjištění indexu odrážejí pozitivní očekávání dětí od sebe a výhledy do budoucnosti. Děti s vyšší mírou naděje vykazovaly pozitivnější pocity a méně deprivace. Ukazuje se také souvislost naděje se školním úspěchem a obecně kognitivním úspěchem, index CHS je tedy užitečným nástrojem k predikci úspěchu dětí. (Snyder et al., 1997, s. 415-416)

2.6 PISA

Mezinárodní šetření PISA, které zjišťuje úroveň čtenářské gramotnosti u žáků devátých ročníků základní školy, zadává žákům doplňující dotazníky, které dotváří celkový obraz o žácích, o jejich životě, postojích, názorech, zkušenostech a sebepojetí.

V žakovském dotazníku žáci vybírají odpověď z nabízených možností. Otázky k výuce se týkají vzhledem k charakteru šetření zejména hodin českého jazyka, žáci udávají údaje o sobě a hodnotí, nakolik souhlasí s uvedenými výroky.

Výroky se vztahují například k jednání učitele ve vztahu k žákům: *Učitel vyslechl můj názor na to, jak pracovat.*, *Cítíl/a jsem, že mi učitel rozumí.*, nebo k poskytování zpětné vazby od učitele: *Učitel mi dává zpětnou vazbu o mých silných stránkách v hodinách*

českého jazyka., *Učitel mi říká, v jakých oblastech se ještě mohu zlepšit.* Další výroky se soustředí na motivaci učitele a jeho nadšení do výuky: *bylo zřejmé, že nás učitel rád učí., Nadšení učitele mě motivovalo.* (ČŠI, 2018, s. 26-28) Dále se dotazník orientuje na činnosti ve výuce, postoje ke čtení a metakognici čtení.

Dotazník však obsahuje i otázky na spokojenost se životem, kterou žák vyznačí na stupnici od 0 do 10, tvrzení o sobě, smyslu života, svých pocitech, cíle ve škole, vztahy s ostatními a vztahy ve třídě, klima třídy a školy, podporu ze strany rodičů a vyskytuje se i otázka na školní prospěch v jednotlivých předmětech.

Mimo jiné se šetření PISA začalo zaměřovat na motivaci k úspěchu a well-being žáků, neboť tyto faktory by mohly více osvětlit výsledky žáků, jejich chování ve vztahu k učení a nekognitivní i metakognitivní aspekty učení. (OECD, 2019, s. 223)

Všechny výše představené výzkumy well-beingu používají pro účely zkoumání well-beingu metodu dotazníkového šetření s výběrem odpovědi na škále či hodnocením na stupnici. Zaměřují se především na pozitivní emoce, životní spokojenost a psychosociální aspekty dětí, každý z výzkumů má však svá specifika. Výzkumy Murray-Harvey, Løhre a Goldberga a šetření PISA se navíc dotazují na atmosféru školy a klima třídy, PISA pak spolu s dotazníky CHS a WSSQ zahrnuje položky cílené na smysl života. Nejvíce aspektů zohledňuje pravděpodobně šetření PISA, které zkoumá mimo jiné školní výuku, motivaci učitele a jeho jednání ve vztahu k žákům, a dále dotazníkový nástroj WSSQ s položkami na vitalitu, autonomii, ovládání se a sociální schopnosti.

3 Výzkumy well-beingu v souvislosti se školními výsledky

V oblasti psychického zdraví v souvislosti s výkonem bylo vedeno několik zahraničních studií, zaměřených zejména na well-being žáků. Výzkumy dokládají přímou spojitost well-beingu a emočního zapojení člověka s produktivitou a s lepším výkonem.

3.1 **Happiness and Productivity** (volně přel. Spokojenost a produktivita)

Oswald ve své studii zaměřené na to, zda spokojenost činí člověka produktivnějším, provedl sérii experimentů doprovázených dotazníky a matematickými testy. 713 studentů elitní anglické univerzity hodnotilo na sedmi-stupňové škále svou momentální spokojenost, pocit štěstí, a skrze matematické úlohy byla měřena produktivita účastníků.

Výzkumníci evidovali spojitost spokojenosti člověka s jeho výkonem, kdy nižší míra spokojenosti byla systematicky spojena s nižší produktivitou. Studie prokázala, že by mělo být věnováno více pozornosti emočnímu well-beingu, neboť zvyšuje pracovní výkon lidí. (Oswald et al., 2015, s. 789-807)

3.2 **Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school** (volně přel. Emoční a kognitivní zapojení žáků jako determinanty well-beingu a úspěchu ve škole)

K podobným zjištěním jako Oswald došel se svými kolegy Pietarinen při zkoumání emočního a kognitivního zapojení ve vztahu k well-beingu a úspěchu žáků ve škole. Ve studii provedené ve Finsku se dotazovali 130 studentů pátých a sedmých tříd základních škol z různých částí země. Tyto dvě skupiny studentů byly vybrány proto, že při přesunu z prvního na druhý stupeň ZŠ čelí studenti podstatným výzvám a příležitostem v učení, well-beingu a sociálních vztazích ve škole.

Účastníci dostali ústní i písemné instrukce průzkumu k zažívanému emočnímu a kognitivnímu zapojení a well-beingu souvisejícímu se školou. Dotazník byl rozdělen na několik oblastí (kognitivní zapojení, well-being, úzkost, prospívání ve škole, emoční zapojení – ve vztahu s vrstevníky/ mezi učitelem a žákem), v každé oblasti respondent vybral na pětibodové škále, jak souhlasí s danými výroky. Školní úspěch žáků byl měřen pomocí jejich studijního průměru.

Výzkum dokládá, že well-being ve škole zprostředkovává emoční a kognitivní zapojení žáků, a navíc přispívá k jejich školnímu úspěchu. Žáci, kteří jsou emočně zapojeni do školní komunity se ukazují pocitovat zároveň kognitivní vtažení do školního procesu a podávají ve škole lepší výkon. (Pietarinen et al., 2014, s. 40-42)

3.3 Children's Well-being in Primary School: Pupil and School Effects (volně přel. Well-being dětí na základní škole: dopady na žáka a na školu)

Gutman spolu s dalšími kolegy provedl šetření, na jehož základě zdůrazňují souhru well-beingu dětí a jejich školního úspěchu. Šetření se účastnilo více než 10 000 žáků britských základních škol ve věku 8 a 10 let. Byly zkoumány čtyři oblasti well-beingu: duševní zdraví, prosociální chování, antisociální chování a úspěch. Žáci hodnotili výroky na 3-4 bodové škále, na úrovni školy byli učitelé a ředitelé škol požádáni o vyplnění dotazníku týkajícího se školy.

Výsledky ukázaly, že většina dětí ve věku 8 a 10 let pocítuje pozitivní well-being ve všech jeho měřených dimenzích. Děti s nižší úrovní well-beingu vykazovaly také nižší skóre v matematice a v mateřském jazyce. (Gutman, Feinstein, 2008, s. 15)

Většina dětí ve Velké Británii pocítuje během 1. stupně ZŠ pozitivní well-being. Vykazují, že mají rády školu, komunikují s učitelem a jsou spokojeny se svými kamarády. Bylo také zjištěno, že aspekty motivace dětí, jako školní kompetence a těžiště řízení a ovládnání svých výsledků učení, souvisí s jejich školním úspěchem. (Gutman, Feinstein, 2008, s. 29-30)

4 Programy k podpoře well-beingu ve školním prostředí

Školní prostředí a prožívání školy hraje důležitou roli ve well-beingu dětí. Potřebu se well-beingem žáků zabývat si v poslední době uvědomuje čím dál více zemí. Vytvářejí proto programy na podporu well-beingu na úrovni školy nebo třídy, které mohou být ve školách

aplikovány a napomáhat tak mentálnímu zdraví žáků. Programy navrhuji strategie efektivní podpory well-beingu ověřené v praxi, tedy konkrétní činnosti, které vedou k rozvoji pozitivního well-beingu žáků.

4.1 MindMatters, a whole-school approach promoting mental health and wellbeing (volně přel. Celoškolní přístup podporující mentální zdraví a well-being)

MindMatters je inovativní, australský národní program, který podporuje mentální zdraví a poskytuje rámec pro podporu mentálního zdraví v australských školách. Jeho cílem je usnadnit postup při podporování mentálního zdraví ve škole, rozvíjet vzdělávací zdroje mentálního zdraví, studijní programy a osnovy vhodné pro široký rozsah škol, studentů a oblastí učení. Zkouší osnovy pro mentální zdraví a prevenci sebevražd a povzbuzuje rozvoj partnerství mezi školami, rodiči a organizacemi podporujícími komunitu, aby podpořili mentálního well-beingu mladých lidí. Podpora mentálního zdraví a well-beingu u mladých lidí je stěžejním úkolem učitelů, a to vytvářením podporujícího školního prostředí, které napomáhá učení. Učitelé by se měli cítit pohodlně a sebevědomě při učení a podporování mentálního zdraví. (Wyn et al., 2000, s. 594)

Na vytváření prostředí podporujícího zdraví tedy působí společně několik faktorů – kurikulum, vyučování a učení, školní organizace, charakter a prostředí školy, spolupráce a provoz. Klíčovým procesem se jeví být spolupráce mezi učiteli, rodiči a žáky a širším školním společenstvím. (Wyn et al., 2000, s. 595)

Školy poskytující svým žákům péči, prospěch a učení si pokládají tyto otázky v různých oblastech vzdělávání: *Jak můžeme zajistit bezpečné a podporující prostředí, ve kterém všichni žáci mohou podat co nejlepší výkon? Jak můžeme zůstat vnímaví a reagovat na jejich potřeby? Jak můžeme podpořit žáky v rozvoji schopnosti vypořádání se s výzvou a stresem?* (Wyn et al., 2000, s. 596)

Program poskytuje školám strukturovaný postup, kterým mohou pedagogové rozhodovat o využití dostupných intervencí a programů. Implementace programu může probíhat různými způsoby, například realizací team-buildingových aktivit, projektových dnů, dnů mentálního zdraví, použití dramatizace a videí k tématu šikany nebo zapojení rodičů skrze fóra rodičů. Obsahuje nejen odborný program rozvoje, ale i materiály pro použití ve škole. Materiály zahrnují zdroje z několika oblastí: zvýšení odolnosti, zvládnutí šikany a obtěžování, smutku a ztráty a porozumění mentálním nemocím. (Wyn et al., 2000, s. 596-597)

4.2 2021 School Excellence in Action (volně přel. Excellence školy v akci)

Podporou well-beingu se zabývá i vláda Nového Jižního Walesu (NSW) v Austrálii a nabízí efektivní strategie pro podporu well-beingu žáků. Strategie jsou rozděleny pro aplikaci v rámci celé školy, na skupinu studentů, nebo na jednotlivce. Účinnost jednotlivých strategií, zda přispívají k well-beingu, byla ověřována realizací strategií a získáním velkého množství dat, která přinesla důkaz efektivity strategií.

Na úrovni školy je navrhováno několik efektivních strategií: strategie proti šikaně, pohybové přestávky (pro fyzický well-being, např. krátké protažení, střídání na stanovištích ve třídě, pobyt venku), přestávky pro mozek (pro kognitivní well-being, jednoduchá fyzická a mentální cvičení – např. masáž tlakových bodů, hra „3 ruce, 7 prstů“, pantomima), zapojení a účast žáků, sociální a emoční učení (SEL), kognitivní strategie well-beingu (efektivní zpětná vazba a hodnocení podle kritérií) a „Live Life Well @ School“ (sdílená iniciativa Ministerstva školství a Ministerstva zdravotnictví NSW, která má za cíl častěji aktivizovat žáky ve škole a zaměřit se na jejich zdravé stravovací návyky). (NSW Government, 2021)

Za efektivní strategie pro skupinu žáků považují vzájemnou podporu, skupiny vedené studenty, programy cílené intervence a programy well-beingu iniciované školou (např. snídaňový klub).

Dále jsou uváděny strategie pro jednotlivé žáky, a to rozvíjení, uskutečnění a sledování chování nebo učebních plánů, alternativní programy a cílená podpora chování. (NSW Government, 2021)

Efektivní strategií k podpoře well-beingu, která je zmíněna u všech tří úrovní, je pozitivní chování pro učení (*Positive Behaviour for Learning (PBL)*). Tato strategie spojuje dohromady komunitu celé školy, aby přispívala k rozvíjení pozitivní, bezpečné a podporující kultury učení. Prezentovaná struktura má pomoci školám zlepšovat sociální, emoční, behaviorální a studijní výsledky dětí a mladých lidí. Pokud je strategie pozitivního chování pro učení dobře realizována, učitelé a žáci mají více času zaměřit se na vztahy a výuku ve třídě. (NSW Government, 2021)

Oba programy podpory well-beingu poskytují strukturu a účinné strategie pro školy, skupiny studentů a jednotlivce a jejich základem je spolupráce komunity školy. Navrhují konkrétní postupy a strategie, které lze použít k rozvoji well-beingu žáků a cílené intervenci. Program School Excellence in Action na rozdíl od programu Mindmatters prezentované strategie nejprve ověřoval realizaci v praxi, aby byla zjištěna jejich efektivita.

5 Well-being v kurikulu vybraných zemí

Přístupy k well-beingu ve škole se v různých zemích liší. Některé země duševní zdraví přímo a podrobněji zahrnují do národního kurikula, jiné země well-being ve svém kurikulu pouze zmiňují. Jako klíčový je vnímán well-being ve finském vzdělávání, stává se důležitějším i ve Skotsku a Británii, Nizozemsko a Česká republika duševní zdraví ve vzdělávacích dokumentech zatím zmiňuje méně.

5.1 Finsko

Finské vzdělávání obecně klade důraz na individualismus, svobodu a zdraví člověka a vše zmíněné zahrnuje i do vzdělávacích dokumentů a do kurikula. Ve finském vzdělávání je

zdůrazňováno zejména psychické zdraví a well-being žáků, neboť může mít vliv na celkový školní výkon žáků. Well-being je ustanoven v legislativě jako součást vzdělávání, je tedy i součástí finského národního kurikula pro základní vzdělání (*the National Core Curriculum for Basic Education*), ale i lokálních kurikul, která národní kurikulum doplňují. (O'Neill, 2017, s. 49)

Právě zohlednění well-beingu ve vzdělávání může být jedním z důvodů, proč je finský vzdělávací systém tak uznávaným a dobře fungujícím a také proč jsou finští žáci úspěšní v mezinárodních šetřeních čtenářské gramotnosti (PIRLS, PISA). Žáci se potřebují cítit ve škole dobře a bezpečně, aby měli zájem o učení, motivaci a také aby mohly vytvářet sociální vazby s vrstevníky.

Každý žák má tedy právo ve škole na well-being, pokud potřebuje, je mu k dispozici školní psycholog, sociální pracovník, speciální pedagog a školní zdravotní sestra – well-being je tedy vnímán poměrně komplexně.

5.2 Nizozemsko

Reforma nizozemského národního kurikula zohledňovala tři hlavní cíle všeobecného vzdělávání, které měly být poměrově vyváženy. Těmito cíli byly kvalifikace, socializace a osobní rozvoj. Nizozemský ústav pro vývoj kurikula se proto snažil objasnit pojem „osobní rozvoj“ a najít způsoby, jak by mohl být více zahrnut do kurikula. (O'Neill, 2017, s. 202)

Osobní rozvoj byl popisován v různých směrech, byly zmíněny aspekty, které by měly být rozvíjeny v rámci rozsáhlého všeobecného vzdělávání: cíle a tradice, individualita dětí, jejich fyzický, sociální a emoční well-being a také jejich talent. Samotný well-being je potom jednou z kategorií, které v Nizozemsku formují současný vzdělávací diskurz. (O'Neill, 2017, s. 206-207)

Nizozemský parlament rozhodl, že nebude v reformě národního kurikula s osobním rozvojem žáků nadále pracovat. Předpokládá však angažování a starost o osobní rozvoj

žáků na úrovni škol a zájem škol o pojetí well-beingu. K tomuto účelu byl vytvořen nástroj, který má učitelům a školám pomoci definovat hlavní cíle a strategie k realizaci osobního rozvoje žáků a zahrnutí těchto cílů a strategií do školního kurikula. Nástroj pracuje se třemi oblastmi osobního rozvoje žáků: duševně-tělesný (well-being), kognitivní (všeobecné vzdělání, dovednosti vyššího řádu) a morální/ náboženský (normy, hodnoty a ctnosti). Jednotlivé oblasti mohou být realizovány prožíváním, trénováním, promýšlením, uvažováním a vyjadřováním. (O'Neill, 2017, s. 213-215)

5.3 Česká republika

Český Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání nezahrnuje přímo oblast well-beingu. Jedním ze stanovených cílů základního vzdělávání je „učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně zodpovědný.“, dále v kurikulu najdeme téma ochrany zdraví obecně, ve vzdělávacím oboru *Člověk a jeho svět* ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho zdraví* jsou uvedeny očekávané výstupy v 1. období „žák uplatňuje základní, hygienické, režimové a jiné zdravotně preventivní návyky s využitím elementárních znalostí o lidském těle; projevuje vhodným chováním a činnostmi vztah ke zdraví“, ve 2. období „žák účelně plánuje svůj čas pro učení, práci, zábavu a odpočinek podle vlastních potřeb s ohledem na oprávněné nároky jiných osob“. K těmto výstupům je pak zahrnuto učivo *péče o zdraví*, které je blíže specifikováno zdravím životním stylem, výživou a stravou, denním režimem, nemocemi a úrazy a jejich prevencí, a nakonec je zmíněna „osobní, intimní a duševní hygiena“. (NÚV, 2017, s. 50)

5.4 Skotsko

Zdraví a well-being se ve Skotsku dostává do centra pozornosti a tímto přístupem dokazuje, že v tomto směru rétoricky ve světě vede. Skotsko učinilo posun od modelu *Health Promoting Schools*, stále převládajícím v Evropě, k modelu *Health and wellbeing Responsibility of All*, ve kterém je well-being zasazen napříč učením. Tento posun je podepřen rostoucím počtem výzkumů, které naznačují, že zdraví a well-being a učení jsou propojeny. (O'Neill, 2017, s. 170)

Směr skotského vzdělávání určuje *Curriculum for Excellence (CfE)*, tedy školní kurikulum, jež si klade za cíl pozvednout úspěch každého žáka a skrze rozvoj jeho schopností, znalostí a porozumění učení, životu a světu, aby se začlenil do moderní společnosti. Na základě tohoto kurikula je každý, kdo se podílí na vzdělávání dítěte zodpovědný za jeho rozvoj ve třech stěžejních oblastech: zdraví a well-being, gramotnost a znalost základních početních úkonů. (O'Neill, 2017, s. 171)

5.5 Velká Británie

V roce 2007 se Velká Británie v žebříčku UNICEF zaměřeném na well-being dětí zařadila až třetí od konce z ekonomicky rozvinutých zemí. Britská vláda reagovala svým jednáním na tato znepokojivá zjištění, zaměřila se nejen na úspěch ve vzdělávání, ale i na celkový well-being dětí ve škole i mimo ni. (Gutman et al., 2008, s. 1)

Centrum výzkumu v Londýně zjistilo, že well-being se začíná rozvíjet na počátku základního vzdělávání. Rané rozpoznání negativního směřování well-beingu a včasná intervence tedy může zabránit vzniku psychických potíží, kriminalitě mládeže a odchodu ze školy. (Gutman et al. 2008, s. 32)

Britské oddělení pro děti, školy a rodiny (*Department for Children, Schools and Families*, činné do roku 2010) se zabývalo politikou podpory well-beingu dětí, usilovalo o šťastné dětství a o to, aby každé dítě mělo možnost využít svůj potenciál. Snahou bylo zlepšit celkový well-being dětí, přičemž škola má být partnerem v podpoře well-beingu žáků. (Department for Children, Schools and Families, 2007, s. 5)

6 Well-being na 1. stupni základních škol

Well-being se ukazuje být předpokladem efektivního vzdělávání a učení, zejména na začátku školní docházky. Děti v mladším školním věku výrazněji vnímají učitele a vzhlížejí k němu jako k dospělé autoritě, často přejímají jeho postoje. Učitel na prvním stupni základní školy má tedy ve vzdělávání žáka klíčovou roli – ovlivňuje jeho postoj

ke škole, svým přístupem se podílí na atmosféře ve třídě a žáci si k němu vytvářejí emoční vztah.

Škola se vždy podílela na péči o zdraví žáků. Přestože je kladen důraz zejména na fyzické zdraví a určitá témata jako závislosti, výživa a cvičení, roste pozornost k duševnímu, emočnímu a sociálnímu zdraví. Ukazuje se, že žáci se učí efektivněji a mají lepší výsledky, když je učení baví, věří si, mají rádi své učitele a cítí ze strany školy podporu. Pokud tedy škola podporuje well-being žáků a stará se o jejich emoční zdraví, může tím zvýšit jejich školní úspěšnost. Úspěch žáka pak pozvedá jeho radost a sebeúctu, čímž přispívá k jeho well-beingu. (Cowie et al., 2004, s. 27)

Z tohoto důvodu by si škola měla být vědoma důrazu na žáky, měla by povzbuzovat podporující vztahy mezi vrstevníky a být stabilním místem, kde žák může získat podporu. (Cowie et al., 2004, s. 29)

Praktický průvodce emočním zdravím a well-beingem pro školy (*Emotional Health and Well-Being: A Practical Guide for Schools*) přišel s několika návrhy intervence na celoškolské úrovni, které cílí na zkvalitnění života školy pro každého. Otvírá například tyto oblasti: zacházení s žáky jako s jednotlivci, což může být ve školním prostředí náročné, rozvoj sebeúcty žáků, dávání prostoru k vyjádření žákům i pracovníkům školy, spolupráce s vnějšími komunitami a pomocí, sjednocení vize, ocenění práce jednotlivých pracovníků a žáků, nebo získávání a posouzení nových nápadů a jejich výhod a nedostatků. (Cowie et al., 2004, s. 62-63)

Jak již bylo zmíněno dříve, nejen pocíťovaný well-being žáků, ale i jejich školní úspěch může být přímo ovlivněn jejich citovým a kognitivním angažováním při učení. V souvislosti s tímto zjištěním se ukázala důležitost vztahu učitele a žáků a citové angažovanosti vnímané žákem, neboť usměrňuje jeho well-being spojený se školou. Sociální podmínky ve škole mohou být tedy zdrojem usnadnění žákova posílení, jeho spokojenosti a nadšení do studia. (Pietarinen et al., 2014, s. 46-49)

Významná jsou zjištění ze sekundárních analýz šetření TALIS-PISA link 2018, zveřejněná Českou školní inspekcí. Sekundární analýzy byly zaměřeny na prostředí a vztahy ve škole

a jejich vliv na průběh a výsledky vzdělávání žáků. Bylo definováno několik faktorů, zejména vzhledem k učiteli a jeho přístupu k výuce a k žákům, které podle zjištění ovlivňují výsledky žáků – jak již bylo zmíněno v kapitole 1.4.

VÝZKUMNÁ ČÁST

7 Uvedení do problému

Well-being je v současnosti aktuálním tématem, zájem o toto téma vzrostl s epidemiologickou situací spojenou s distanční formou vzdělávání, která pravděpodobně ovlivnila duševní zdraví mnoha dětí. Stává se předmětem zkoumání odborníků v mnoha zemích, jsou vytvářeny programy pro podporu well-beingu ve školách a některé země si zvolily well-being jako prioritu ve svém vzdělávacím systému. Uvědomují si, že žáci se potřebují ve škole cítit dobře a chtějí vytvářet bezpečné a příjemné prostředí, ve kterém se žáci mohou rozvíjet a efektivně učit. Souvislost emočního a sociálního prožívání žáků s jejich studijními výsledky ve škole byla prokázána několika zahraničními výzkumy (Gutman, Feinstein, 2008; Murray-Harvey, 2010; Pietarinen et al., 2014; Snyder et al., 1997), v českém prostředí jsou zatím studie zaměřené na tuto problematiku spíše ojedinělé. Díky zapojení České republiky do mezinárodních šetření (PIRLS, PISA, TALIS-PISA link) se však Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy začíná oblasti well-beingu více věnovat a snaží se zvyšovat povědomí o důležitosti osobní pohody žáků ve školách. Nejen pedagogičtí pracovníci by měli vědět, proč má cenu se well-beingem žáků zabývat a k tomu jsou potřeba podklady, které poukazují na faktory ovlivňující well-being ve školním prostředí.

Jedním z předpokládaných faktorů well-beingu se ukazuje být kognitivní zapojení žáků, které může mít zároveň vazbu na školní výkon žáků, jak potvrzuje ve výsledcích výzkumu Pietarinen (2014). Větší zapojení v procesu výuky a autonomii žáků lze podpořit organizací výuky formou práce ve skupinách, podílením žáků na hodnocení vlastního učení a zohledněním rozdílných potřeb žáků. Pozitivní well-being může být podmíněn postojem ke škole, vztahy se spolužáky a s učitelem a vnímáním přístupu učitele. Podle výzkumu Ruus (2007) se právě postoj učitele k žákům projevuje jako zásadní faktor školního úspěchu žáků. Žáci potřebují od učitele zejména porozumění, poskytování dostatečné podpory a efektivní zpětné vazby na jejich učení.

Většina studií well-beingu žáků se zaměřuje na větší výzkumný vzorek, výzkum v rámci této práce je však orientován kvalitativně, zaměřen na podrobnější zkoumání menšího

počtu respondentů. Tato studie je realizována ve třech třídách pátého ročníku základní školy s odlišnými přístupy učitele k žákům a k výuce.

Cílem výzkumu v této práci je zjistit míru well-beingu žáků v souvislosti se školními výsledky a přístupem učitele k žákům a k výuce a zaměřit se na postupy učitele, které by mohly mít významný vliv na well-being žáků. Výsledky výzkumu by mohly podpořit zjištění z mnoha studií, které zkoumaly vazbu mezi well-beingem, studijními výsledky žáků a postupy učitele ve výuce.

8 Výzkumné otázky a hypotézy

Pro účely popisné části výzkumu byly stanoveny dvě výzkumné otázky, zkoumající rozdíly v přístupech učitelů jednotlivých tříd a zjišťující úroveň well-beingu v každé výzkumné třídě.

VO1 Jak se liší přístupy učitelů ve výzkumných skupinách 5. ročníku?

Pomocí dotazníku jsme sledovali odlišnosti v přístupech vyučujících, abychom mohli určit míru respektujícího přístupu jednotlivých vyučujících od učitele s nejvíce respektujícím přístupem po učitele s méně respektujícím přístupem.

VO2 Jak se liší výsledky dotazníku well-beingu žáků v dílčím oblastech mezi sledovanými výzkumnými skupinami?

V rámci další analýzy dat jsme se rozhodli ověřit platnost následujících stanovených hypotéz, zaměřených na vliv přístupu učitele na well-being žáků a souvislost úrovně well-beingu se školními výsledky:

H1 Ve třídě s respektujícím přístupem učitele k žákům vykazují žáci vyšší úroveň well-beingu než ve třídě s méně respektujícím přístupem.

Pro ověření této hypotézy budeme porovnávat úroveň well-beingu ve třech výzkumných skupinách lišících se mírou respektujícího přístupu vyučujících.

H2 Míra well-beingu žáků statisticky významně souvisí s jejich studijními výsledky.

9 Metodologie

Well-being se jeví obtížněji měřitelnou oblastí, proto byl k jeho zkoumání zvolen jako výzkumný nástroj dotazník, který byl následně kvalitativně vyhodnocován. Byly vytvořeny dva typy dotazníku, jeden dotazník pro žáky a druhý, doplňující dotazník pro učitele. Oba dotazníky byly distribuovány v online podobě a byla zachována anonymita respondentů.

9.1 Výzkumný vzorek

Realizovaného výzkumu well-beingu žáků se účastnily tři páté třídy 1. stupně ze tří základních škol. Dvě z těchto základních škol se nachází v kraji Praha. Třetí základní školu nalezneme ve středně velkém městě ve Zlínském kraji. Snahou bylo vybrat třídy s odlišným přístupem učitele k žákům a k výuce, neboť byl předpokládaným faktorem ovlivňujícím well-being žáků.

Žáci byli ve věku 10-11 let, mezi respondenty byl téměř vyvážený poměr chlapců a dívek, v každé z dotazovaných tříd se počet dívek a chlapců lišil. Celkem dotazník pro žáky zodpovědělo 46 respondentů (26 dívek a 20 chlapců), ze třídy I dotazník zodpovědělo 17 žáků, ze třídy II 15 žáků a 14 žáků ze třídy III.

Tabulka 1. Počet žáků ve výzkumných skupinách

	Třída I	Třída II	Třída III
Počet dívek	15	3	8
Počet chlapců	2	12	6
Celkový počet žáků	17	15	14

Vyučující každé ze tří pátých tříd poskytl své odpovědi v dotazníku pro učitele. Účastnili se tedy tři vyučující, dvě ženy a jeden muž. Dva vyučující vykonávají učitelské povolání již více než třicet let, třetí paní učitelka má pedagogickou praxi v rozmezí 21-25 let.

9.1.1 Škola I

Velká sídlištní základní škola v kraji Praha, s kapacitou více než 1000 žáků. Škola se orientuje na vzdělávací program Začít spolu a na bilingvní program s intenzivní výukou anglického jazyka. Jejím hlavním cílem je formovat žáky, kteří se budou celoživotně vzdělávat, týmově spolupracovat a budou umět zacházet s informacemi, zároveň budou kreativní a flexibilní, je tedy rozvíjena harmonie jejich osobnosti. Součástí školy je školní družina, jídelna, tělocvična, odborné učebny a komunitní centrum. Snahou školy je vytvářet prostředí založené na spolupráci s rodiči a mezi učiteli a na vzájemné podpoře. Z této školy se účastnila jedna třída pátého ročníku ve věku 11-12 let, v počtu 17 žáků – 15 dívek a 2 chlapci.

9.1.2 Škola II

Prvostupňová základní škola v menším městě ve Zlínském kraji, s kapacitou pro 190 žáků, která si zakládá na příjemném rodinném prostředí a individuálním přístupu k dětem. Zaměřuje na výuku cizího jazyka již od prvního ročníku, spolupráci s rodiči. Součástí školy je školní jídelna a školní družina se dvěma hernami, tělocvična a venkovní hřiště, interaktivní tabule, počítačová učebna, keramická dílna, prostor pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a edukační zahrada. Pro účely výzkumu se zúčastnilo 15 žáků třídy pátého ročníku, v poměru 3 dívky a 12 chlapců.

9.1.3 Škola III

Sídlištní základní škola na okraji Prahy s rozšířenou výukou cizích jazyků a tělesné výchovy, která má kapacitu pro více než 1100 žáků. Škola se zaměřuje na harmonický rozvoj osobnosti žáka, respektování individuálních vývojových odlišností dětí a snaží se o podporu speciálních výukových potřeb žáků nadaných i žáků handicapovaných. Disponuje tělocvičnou, cvičnými kuchyňkami, dílnou, keramickou dílnou, školní knihovnou s čítárnou, učebnami informatiky, společenskou místností a venkovním hřištěm. Prostory tříd jsou vybaveny počítači a některé třídy obsahují dataprojektor. Ze třetí školy byla do výzkumu zapojena třída pátého ročníku v počtu 15 žáků, 8 dívek a 6 chlapců.

9.2 Metody

Pro účely výzkumu byly vytvořeny dva dotazníky. Dotazník pro žáky je inspirován otázkami z dánského dotazníku *Wellbeing and Social Safeness Questionnaire* (WSSQ), dotazníku *Children's Hope Scale* (CHS) a žákovského dotazníku zadávaného v rámci mezinárodního šetření PISA – více o jednotlivých dotaznících v sekci 1.2 Výzkumy well-beingu. Položky v dotazníku cílily na zkoumání míry well-beingu žáků pomocí Likertovy škály. Žákovský dotazník byl doplněn dotazníkem zadaným třídním učitelům, který čerpal ze zjištění analýz TALIS-PISA link a zaměřoval se na přístup učitele a jeho postupy ve výuce.

9.2.1 Dotazník pro žáky

Hlavním cílem dotazníku bylo zjistit úroveň well-beingu žáků ve třech třídách s odlišným přístupem učitele. Kromě úrovně well-beingu byl pomocí dotazníku zjišťován také prospěch žáků ve škole. Dotazník pro žáky obsahoval celkem 20 položek, spadajících do jedné z pěti pozorovaných oblastí: pocity ve škole (4 položky), spokojenost se životem (6 položek), vztahy ve třídě (2 položky), vztah s učitelem a vnímání jeho přístupu (5 položek) a klima třídy (3 položky). Žáci měli vyjádřit míru souhlasu s výrokem na čtyřstupňové škále *nikdy – občas – téměř vždy – vždy/ rozhodně ne – spíše ne – spíše ano – ano*. Dvě otevřené otázky vyžadovaly od žáků vypsání slovní odpovědi. Na závěr dotazníku měli žáci uvést svoje průměrné známky z předmětů český jazyk, matematika a Člověk a svět.

Některé z položek v dotazníku byly přejaty a upraveny z dotazníků WSSQ, CHS a žákovského dotazníku PISA. Z položek dotazníku WSSQ byla přejata například otázka mířená na pocity žáků: *Jak se cítíš většinu času ve škole?* nebo na autonomii ve výuce: *Mohu si ve škole vybrat, co chci dělat*. Otázky převzaté z dotazníku CHS se soustředily zejména na pocity dětí *Daří se mi poměrně dobře*, a jejich spokojenost se životem: *Vedu si stejně dobře jako jiné děti v mém věku*. Příkladem výroku z dotazníku PISA je položka mapující vnímání učitele žákem: *Cítil/a jsem, že mi učitel rozumí.*, nebo otázka na motivaci učitele: *Bylo zřejmé, že nás učitel rád učí*.

9.2.2 Dotazník pro učitele

Učitelé byli dotazováni na délku pedagogické praxe, na používané formy výuky, frekvenci zařazování do výuky práce ve skupinách a sebehodnocení žáků, dále na rozsah využívání různých forem hodnocení a různorodých činností, individualizování výuky. Položky v dotazníku pro učitele byly strukturovány na základě poznatků z odborných studií v teoretické části práce a na základě zjištění z analýz šetření TALIS-PISA link byly rozděleny do čtyř oblastí zkoumání – formy výuky, hodnocení, činnosti ve výuce a přístup k žákům. Učitelé odpovídali na otázku na čtyřstupňové frekvenční škále v oblasti používaných forem výuky *Jak často zařazujete do výuky práci ve skupině?* a volbou procentuálního zastoupení pak u otázky *Které formy výuky zařazujete nejčastěji?* V oblasti hodnocení uváděli, jak často používají různé formy hodnocení (průběžné ústní hodnocení, písemnou zpětnou vazbu, známky, nebo jiné formy hodnocení) a jak často mají žáci možnost hodnotit svůj výkon formou sebehodnocení.

Položky mapující přístup učitele se soustředily na individuální přístup k žákům: *Prizpůsobuji výuku potřebám jednotlivých žáků.*, na poskytovanou míru podpory: *Poskytuji žákům ve výuce přiměřenou míru podpory.*, možnosti žáků vlastní volby ve výuce: *Žáci mají ve výuce možnost výběru (např. výběr činnosti, zpracování úkolu, rozdělení do skupin apod.).* a porozumění žáků různým potřebám ostatních: *Žáci rozumí tomu, že každý žák má jiné potřeby a možnosti.* Učitelé měli uvést míru souhlasu s těmito výroky na škále o čtyřech stupních *ano – spíše ano – spíše ne – ne*. U otázek zjišťujících frekvenci práce ve skupině vybírali učitelé odpověď na škále *každý nebo téměř každý den – přibližně jednou týdně – občas v některých hodinách – nikdy*, u otázky na zařazování sebehodnocení do výuky na širší škále *téměř každý den – jednou týdně – jednou za 14 dní – jednou měsíčně – jednou za čtvrtletí – jednou za pololetí*. V otázce, kde měli učitelé uvést, jak často zařazují do výuky různé činnosti (tvůrčí činnost, pohybové aktivity na uvolnění, kooperativní aktivity, vzdělávací hry, badatelské úlohy, aktivity pro rozvoj vztahů a třídnické hodiny) byla možnost *jednou za pololetí* nahrazena možností *méně často*.

10 Data a jejich interpretace

Vzhledem k povaze výzkumu a k počtu respondentů byla zvolena bližší analýza a interpretace získaných dat z dotazníků. Kromě celkové míry well-beingu žáků v jednotlivých třídách byla vyhodnocována míra pozitivního vnímání dílčích oblastí well-beingu, aby bylo zkoumáno, zda má některá z oblastí větší vliv na duševní zdraví žáků.

Dále byla porovnána míra well-beingu v každé třídě s průměrnými školními výsledky žáků. Odpovědi učitelů jednotlivých tříd byly analyzovány a porovnávány mezi sebou zejména podle frekvence a podílu zařazovaných postupů ve výuce.

10.1 Přístup učitele a jeho vedení výuky

Třídní učitelé tří pátých tříd měli v dotazníku charakterizovat postupy používané ve výuce a zhodnotit svůj přístup k výuce a k žákům. Byly pozorovány metody hodnocení a zařazování sebeevaluace žáků, poměr používaných forem výuky, zařazování práce ve skupinách, činnosti používané ve výuce a adaptace výuky vzhledem k potřebám žáků. Výsledné odpovědi učitelů byly v každé zkoumané oblasti shrnuty do tabulky, kde zeleně zvýrazněná pole označují postupy, které jsou považovány za podporující well-being žáků a červená pole znázorňují aspekty, které pravděpodobně snižují úroveň well-beingu.

10.1.1 Formy výuky

Učitelé byli dotazováni, které formy výuky ve své výuce používají a jak často. Zvláště bylo zjišťováno, jak často zařazují do výuky práci ve skupinách, neboť podporuje zapojení žáků do procesu výuky a je proto předpokládaným determinantem vyšší míry well-beingu žáků.

Tabulka 2. Frekvence zařazování práce ve skupinách a procentuální podíl používaných forem výuky (dotazník pro učitele)

	Třída I	Třída II	Třída III
formy výuky			
práce ve skupinách	každý nebo téměř každý den	jednou týdně	občas v některých hodinách
práce s celou třídou	25 %	25 %	25 %
práce ve skupinách	25 %	25 %	25 %
práce ve dvojicích	25 %	25 %	25 %
samostatná práce	25 %	25 %	25 %

Nejčastěji zařazuje práci ve skupinách do výuky vyučující ve třídě I, a to každý nebo téměř každý den. Žáci mají díky častým příležitostem ke skupinové práci pravděpodobně více možností interakce a spolupráce, což by mohlo pozitivně ovlivnit jejich well-being. Během distanční výuky pracovala paní učitelka s celou třídou nebo volila práci ve skupinách, při prezenční výuce využívá všechny formy výuky.

Vyučující třídy II používá práci ve skupině ve výuce jednou týdně a využívá všechny formy výuky ve stejné míře (práci s celou třídou, ve skupinách, ve dvojicích i samostatnou práci).

Nejméně skupinové práce zažívají žáci ve třídě III, neboť pracují ve skupinách pouze občas, v některých hodinách. Jak lze pozorovat v Tabulce 2., tuto formu práce využívá vyučující ve stejném poměru jako jiné formy výuky, stejně jako ostatní učitelé.

Ačkoliv z pohledu dotazovaných vyučujících nepřevažuje v jejich výuce žádná forma organizace, z otázky na četnost zařazování práce ve skupinách vyplývá, že zastoupení skupinové práce ve výuce třídy III je pravděpodobně nižší než jiné formy výuky.

10.1.2 Hodnocení

Hodnocení je důležitou součástí procesu učení, přináší žákům informaci o jejich učení a učebním pokroku. Analýzy šetření TALIS-PISA link ukazují, že zpětná vazba učitele a čas jí věnovaný může mít přímý vliv na výsledky žáků. Individuální zpětná vazba pomocí formativního hodnocení posiluje efektivitu učení žáků a slouží ke kontrole porozumění obsahu učiva, sumativní hodnocení známkou pak ukazuje úroveň zvládnutí určité dovednosti či míru znalosti žáka. Hodnocení učitele může být doplněno sebehodnocením žáků, které žákovi pomáhá uvědomit si své chyby a úspěchy a přemýšlet nad procesem vlastního učení. Cílem sebehodnocení je podpořit autonomii a schopnost sebereflexe žáka, posiluje sebevědomí žáka a zároveň poskytuje zpětnou vazbu učiteli, díky které může lépe individualizovat výuku.

Tabulka 3. Procentuální podíl využívaných forem hodnocení (dotazník pro učitele)

	Třída I	Třída II	Třída III
hodnocení			
průběžné ústní hodnocení	80 % a více		
písemná zpětná vazba	50 %		80 % a více
známky	50 %		80 % a více
jiné formy hodnocení	10-25 %		50 %
sebehodnocení	každý nebo téměř každý den		jednou týdně

Vyučující měli uvést na škále procentuální podíl rozsahu různých forem hodnocení ve výuce (průběžné ústní hodnocení, písemnou zpětnou vazbu, známky, jiné formy hodnocení) a frekvenci hodnocení žáků ve výuce formou sebehodnocení.

Ve třídě I žáci dostávají během výuky od vyučující téměř vždy průběžné ústní hodnocení, z 50 % pak paní učitelka využívá písemnou zpětnou vazbu a známky, v menší míře potom jiné formy hodnocení. Žáci se hodnotí každý nebo téměř každý den formou sebehodnocení, což je nejčastěji ze všech tří tříd, jak lze vidět v Tabulce 3.

Vyučující třídy II poskytuje žákům taktéž časté průběžné ústní hodnocení a ve stejné míře žáci dostávají známky. Z 50 % žáci dostávají písemnou zpětnou vazbu a jiné formy hodnocení. Žáci se hodnotí formou sebehodnocení jednou týdně.

Žáci ve třídě III jsou hodnoceni vyučující průběžně ústní formou hodnocení, dostávají častou písemnou zpětnou vazbu a také ve velké míře známky. Hodnocení žáků paní učitelka částečně doplňuje jinými formami hodnocení a jednou týdně žáci hodnotí svůj výkon a pokrok sami formou sebehodnocení.

Ve třídě I se žáci výrazně častěji hodnotí formou sebehodnocení (každý nebo téměř každý den), mají tak větší přehled o svém učení, vnímají svůj pokrok a mohou tak dosahovat lepších výsledků. Vyučující ve třídě II a III umožňují žákům sebehodnocení v menší míře a více používají k hodnocení známky.

10.1.3 Činnosti ve výuce

Další položkou v dotazníku byla otázka na činnosti ve výuce. Učitelé měli uvést frekvenci zařazování různých činností do výuky, a to aktivity na kooperaci, tvůrčí činnost, pohybové aktivity pro uvolnění, vzdělávací hry, badatelské úlohy, aktivity pro rozvoj vztahů ve třídě a třídnické hodiny na podporu sociálních dovedností a vztahů ve třídě.

Tabulka 4. Frekvence činností zařazovaných do výuky (dotazník pro učitele)

	Třída I	Třída II	Třída III
činnosti ve výuce			
vzdělávací hry	každý nebo téměř každý den	jednou měsíčně	
pohybové aktivity	každý nebo téměř každý den		
aktivity na kooperaci	každý nebo téměř každý den	jednou týdně	
tvůrčí činnost	jednou týdně		každý nebo téměř každý den
badatelská činnost	jednou týdně		
aktivity pro rozvoj vztahů ve třídě	jednou týdně	jednou měsíčně	každý nebo téměř každý den
třídnické hodiny na podporu sociálních dovedností a vztahů	jednou za 14 dní	jednou týdně	

Tabulka 4. ukazuje, že vyučující třídy I zařazuje do výuky každý nebo téměř každý den vzdělávací hry, pohybové aktivity na uvolnění a aktivity na kooperaci, jednou týdně tvůrčí činnost, badatelské úlohy a aktivity pro rozvoj vztahů ve třídě a jednou za 14 dní vede třídnické hodiny na podporu sociálních dovedností a vztahů ve třídě.

Vyučující třídy II užívá ve výuce pohybové aktivity k uvolnění každý den nebo téměř každý den, jednou týdně tvůrčí činnost, aktivity na kooperaci, badatelské úlohy a třídnické hodiny na podporu sociálních dovedností a vztahů ve třídě. Jednou měsíčně pak vyučující zařazuje vzdělávací hry a aktivity pro rozvoj vztahů ve třídě.

Stejně jako v ostatních dvou třídách, i ve třídě III mají žáci možnost uvolnění při pohybových aktivitách každý nebo téměř každý den a jednou týdně se zabývají badatelskými úlohami. Zajímavé je zjištění, že vyučující velmi často umožňuje žákům být tvůrčí, téměř každý den podporuje rozvoj vztahů ve třídě aktivitami zaměřenými na vztahy.

Pouze jednou měsíčně paní učitelka zařazuje vzdělávací hry a jednou týdně třídnické hodiny a aktivity na kooperaci žáků.

10.1.4 Přístup k žákům

V učitelském dotazníku bylo také zjišťováno, jak učitelé přizpůsobují výuku individuálním potřebám žáků, zda poskytují žákům ve výuce přiměřenou podporu a zda mají žáci ve výuce možnost výběru. Ze strany žáků pak měl učitel posoudit, zda žáci rozumí tomu, že každý žák ve třídě má jiné potřeby a možnosti.

Tabulka 5. Míra souhlasu s výroky týkajícími se přístupu k žákům (dotazník pro učitele)

	Třída I	Třída II	Třída III
přizpůsobení výuky potřebám žáků	ano	spíše ano	ano
poskytování přiměřené podpory	spíše ano		ano
žáci rozumí tomu, že každý z nich má jiné potřeby	spíše ano		ne
možnost volby ve výuce	ano		spíše ano

V Tabulce 5. můžeme pozorovat, že vyučující třídy I přizpůsobuje výuku potřebám jednotlivých žáků a poskytuje žákům přiměřenou míru podpory. Žáci většinou rozumí tomu, že každý žák ve třídě má jiné potřeby a možnosti a mají ve výuce možnost výběru.

Vyučující ve třídě II uvedl, že spíše přizpůsobuje výuku potřebám žáků a poskytuje jim přiměřenou míru podpory. Žáci spíše rozumí tomu, že má každý z nich jiné potřeby a rozhodně mají ve výuce možnost volby.

Ve třídě III vyučující vědomě přizpůsobuje výuku jednotlivcům a jejich potřebám a dává žákům dostatečnou podporu. Paní učitelka však uvedla, že žáci nerozumí tomu, že má každý z nich jiné potřeby. Žáci spíše mají v rámci výuky možnost výběru.

Z odpovědí učitelů v dotazníku pro učitele vyplývá, že vyučující třídy I zařazuje do výuky téměř každý den vzdělávací hry a aktivity na kooperaci, žáci častěji pracují ve skupinách a velmi často se hodnotí ve výuce formou sebehodnocení. Vyučující také zařazuje

do výuky jednou týdně aktivity na rozvoj vztahů ve třídě, což zřejmě příznivě ovlivňuje klima třídy a vzájemnou toleranci žáků. Zároveň paní učitelka uvedla, že zcela přizpůsobuje výuku individuálním potřebám žáků ve třídě, každý žák tak může zažívat pocit úspěchu. Vyučující třídy II využívá ve větší míře hodnocení známkami, ale i jiné formy hodnocení a zařazuje do výuky jednou týdně třídnické hodiny na podporu sociálních dovedností žáků a ústní hodnocení. Přístup k výuce vyučující třídy III se částečně shoduje s výukou vyučujícího třídy II. Liší se v míře zařazování skupinové práce a častějším písemným hodnocením, frekvencí aktivit rozvíjejících vztahy mezi žáky a porozuměním žáků odlišným potřebám jednotlivce.

Bylo snahou získat pro účely výzkumu učitele s odlišným přístupem, což se podařilo a lze tedy říci, že se učitelé liší v používaných postupech a organizaci výuky. Odpovědi dotazovaných učitelů se liší frekvencí používaných forem výuky, zařazováním sebehodnocení žáků do výuky a nejčastěji využívanou formou hodnocení, rozdíly lze vidět také ve frekvenci užívání činností zařazovaných do výuky.

10.2 Celkový skór well-beingu žáků

Well-being a pozitivní pocity žáků byly měřeny pomocí otázek v dotazníku. Žáci byli dotazováni na jejich psychické rozpoložení, přístup k sobě, spokojenost se životem, ale také na to, jak vychází se spolužáky, jak se cítí ve škole, a v neposlední řadě, jak vnímají přístup učitele a klima třídy. Žáci vyjadřovali svou odpověď volbou na dvou různých škálách, podle typu otázky: 1) *nikdy – občas – téměř vždy – vždy*, 2) *rozhodně ne – spíše ne – spíše ano – ano*. Dotazník obsahoval dvě otevřené otázky, ve kterých žáci vypisovali svou odpověď.

Otázky v dotazníku byly rozděleny do pěti oblastí: pocity ve škole, spokojenost se životem, vztahy ve třídě, klima třídy a přístup učitele. Jednotlivé položky v každé z oblastí byly kódovány bodovým hodnocením 1-4, kde více bodů vyjadřuje kladnou odpověď. Celková míra well-beingu žáků byla zjišťována součtem bodů v dotazníku každého žáka ve třídě a následným výpočtem průměru všech žáků ve třídě dohromady, čímž byl získán celkový bodový skór třídy. Čím vyšší bodový skór, tím je předpokládána

vyšší míra well-beingu žáků. Žáci ve třídě I dosáhli nejvyššího celkového skóre 59,7 bodů, ve třídě II bylo skóre velmi podobné, 58,9 bodů. Třída III se však od zbývajících dvou tříd poměrně bodově liší, žáci dosáhli celkového skóre 50,6 bodů. Podle celkového bodového skóre vidíme, že žáci ve třídě III mají nejnižší míru well-beingu, zatímco žáci tříd I a II vykazují pozitivní míru well-beingu. Ve třídě III byla zjištěna nejvyšší hodnota směrodatné odchylky, třída tedy vykazuje vyšší variabilitu mezi žáky v bodovém skóru než ostatní třídy.

Tabulka 6. Celkový bodový skór well-beingu žáků

	Průměrný bodový skór	Směrodatná odchylka	Medián	Minimum	Maximum
Třída I	59,7	4,7	59	52	70
Třída II	58,9	5,7	60	50	67
Třída III	50,6	7,6	51,5	35	61

Obraz well-beingu žáků dokreslují odpovědi na dvě otevřené otázky v dotazníku, které cílily na popsání pocitů žáků a na jejich spokojenost se životem. Odpovědi žáků v každé třídě byly sloučeny a na základě podobnosti klasifikovány. Někteří žáci neuvedli odpověď na otevřenou otázku, v souhrnu odpovědí byly označeni jako „bez odpovědi“.

Otevřenou otázkou *Jak se cítíš většinu času ve škole?* byly zjišťovány pocity žáků ve škole a odpovědi ukázaly, že převážná část žáků se cítí většinu času ve škole dobře a jsou ve škole rádi.

Převážná část žáků třídy I se cítí většinu času ve škole dobře, 46 % z nich se dokonce cítí velmi příjemně a šťastně, škola je baví a 8 % žáků se cítí nervózně.

Graf 1 Pocity žáků ve škole Třída I (dotazník pro žáky)



Žáci ve třídě II byli v odpovědích jednotní, cítí se ve škole většinou dobře, 40 % žáků však neuvadlo odpověď.

Graf 2 Pocity žáků ve škole Třída II (dotazník pro žáky)



Ve třídě III se 43 % žáků cítí dobře, 22 % žáků se však ve škole necítí vůbec dobře, mají pocit strachu a zbytečnosti výuky a 21 % žáků otázku nezodpovědělo.

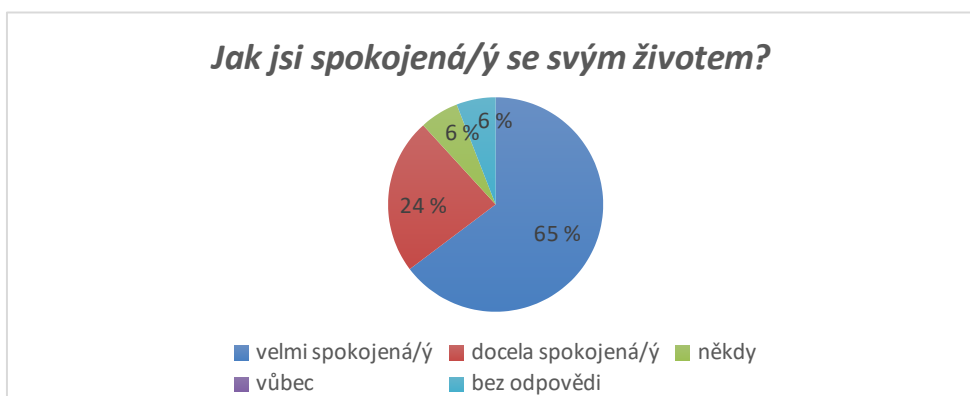
Graf 3 Pocity žáků ve škole Třída III (dotazník pro žáky)



Odpovědi na druhou otevřenou otázku vypovídají o spokojenosti žáků se životem, jak mají rádi svůj život.

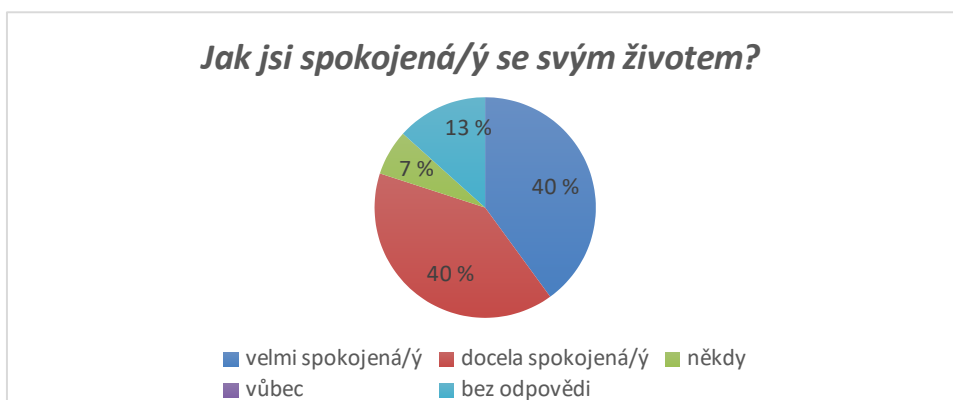
64 % žáků ve třídě I je nadmíru spokojeno, žáci uváděli, že milují svůj život, že je skvělý a také že jsou spokojeni se vším, docela spokojeno je 23 % žáků.

Graf 4 Spokojenost se životem Třída I (dotazník pro žáky)



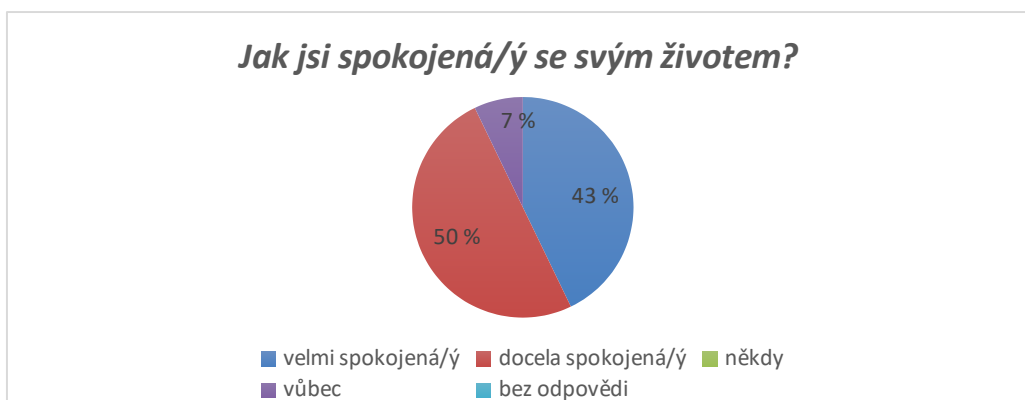
80 % žáků třídy II je se svým životem více či méně spokojených, tedy téměř celá třída.

Graf 5 Spokojenost se životem Třída II (dotazník pro žáky)



Polovina třídy III je celkem spokojena, 43 % žáků je velmi spokojeno se svým životem, ale někteří k němu mají výhrady, jeden z žáků však považuje svůj život za strašný.

Graf 6 Spokojenost se životem Třída III (dotazník pro žáky)



10.2.1 Statistická významnost rozdílů mezi třídami

Pro statistickou analýzu výsledků míry well-beingu byl zvolen vzhledem k nízkému počtu respondentů neparametrický Mann-Whitney U test. Mann-Whitney U test ukazuje rozdíl v míře well-beingu mezi dvěma třídami, postupně byly porovnány všechny třídy mezi sebou. Pokud je hodnota p menší než 0,05, pak byl prokázán významný rozdíl mezi well-beingem tříd, pokud je hodnota vyšší, nebyl mezi třídami zaznamenán statisticky významný rozdíl.

Celkové výsledky Mann-Whitney U testu prokázaly statisticky významné rozdíly mezi třídou I a třídou III ($U=33$, $p=0,001$), a pak v porovnání třídy II se třídou III ($U=44$, $p=0,008$). V Tabulce 7. můžeme pozorovat, že výsledky porovnání třídy I a třídy II nevykazují statisticky významný rozdíl, třídy se tedy v míře well-beingu neliší. Bodový skóre srovnání třídy I a II a srovnání třídy I se třídou III se liší o více než 90 bodů, což naznačuje značný rozdíl mezi třídou I a třídou III. Třída III tedy jeví významnou odlišnost od ostatních dvou tříd v míře well-beingu.

Tabulka 7. Statistická významnost rozdílů well-beingu tříd – Mann-Whitney U test

	N	U	p
třída I a II	32	122	0,835
třída I a III	31	33	0,001
třída II a III	29	44	0,008

10.3 Dílčí oblasti well-beingu

Well-being ovlivňuje více různých faktorů, proto byly otázky v žákovském dotazníku rozříděny do pěti oblastí: pocity ve škole, spokojenost se životem, vztahy ve třídě, klima třídy a přístup učitele. Kromě celkového skóre bylo zjišťováno průměrné dílčí skóre ve výzkumných skupinách v každé z pěti oblastí well-beingu, které můžeme vidět v Tabulce 8. Je uveden maximální počet bodů, kterého žáci mohli v dané oblasti dosáhnout, skóre se odvíjí od počtu položek v dílčí oblasti. Maximální hodnota pro každou položku v subškále byla 4 body, minimální hodnota byla 1 bod. Zatímco třída I a třída II se v dílčím bodovém skóre kromě vnímaného přístupu učitele významně neliší, na první pohled je patrný rozdíl skóre třídy III, která má nejnižší skóre ve všech pěti oblastech. Nejvýraznější bodový rozdíl je patrný ve vnímání přístupu učitele, naopak největší shodu můžeme vidět u vztahů ve třídě. Celkově nejnižší skóre vykazují žáci třídy III u pocitů ve škole.

Tabulka 8. Průměrný dílčí bodový skór žáků v pěti oblastech well-beingu

	Pocity ve škole	Spokojenost se životem	Vztahy ve třídě	Klima třídy	Přístup učitele
Třída I	8,4	15,9	6,8	9,6	19
Třída II	8,2	16,5	7,3	9,7	17,3
Třída III	6,7	14,4	7,1	8,9	13,4
Maximum bodů	12	20	8	12	20

10.3.1 Pocity ve škole

To, jak se žáci cítí ve škole vypovídá do velké míry o jejich well-beingu a naznačuje, jaké jsou jejich potřeby. K well-beingu a k větší autonomii žáků přispívá možnost vlastní volby, pocit radosti z výuky a schopnost poradit si v problémových situacích. Pocity žáků a prožívání výuky ve škole byly v dotazníku zjišťovány třemi položkami, například výrokem *Mám radost z výuky*. Třída III se poměrně značně liší od tříd I a II v tom, jak se žáci cítí ve škole. Žáci ve třídě III nepocitují radost z výuky, zřídka se jim daří najít více řešení problému a vnímají, že ve škole nemají příliš možnost volby.

10.3.2 Spokojenost se životem

K well-beingu patří aspekt, jak je člověk spokojený se svým životem. Spokojenost se životem byla zkoumána skrze pět otázek, cílených na přístup a respekt sám k sobě, sebeúctu a smysl života. Žáci vyjadřovali svůj souhlas například s tvrzením *Je dobře, že jsem na světě*, nebo *Mám se rád/a*. Mezi žáky třídy I a třídy II je naprostá převaha těch, kteří se mají rádi, jsou spokojeni se svým životem a cítí se zdraví. Nejméně jsou se svým životem spokojeni žáci třídy III, kteří mají pocit, že se jim nedaří příliš dobře a nevedou si tak dobře, jako jejich vrstevníci. Mají k sobě spíše negativní přístup a méně často souhlasili s tvrzením, že jejich život má smysl.

10.3.3 Vztahy ve třídě

Vztahy s ostatními ve třídě byly zjišťovány vyjádřením souhlasu s dvěma výroky: *S většinou spolužáků vycházím dobře.* a *Mám dobré kamarády.* Ve všech třech třídách žáci uvedli, že mají dobré kamarády a že vycházejí se spolužáky. Lze tedy předpokládat, že žáci mají ve třídě dobré vztahy, bez větších konfliktů.

10.3.4 Klima třídy

Jednoznačným determinantem well-beingu ve škole je atmosféra ve třídě, klima třídy. Aby se žáci cítili ve třídě dobře, měli mezi sebou dobré vztahy a nebáli se projevovat a říci svůj názor, potřebují mít ve třídě pocit bezpečí, umět pracovat s chybou a vnímat ji jako pozitivní prvek v procesu učení. Žáci měli v dotazníku odpovědět na tři otázky, které zkoumaly jejich vnímání klimatu třídy: *Ve třídě se cítím bezpečně.*, *Ve třídě se ostatní posmívají, když se někdo zeptá na hloupou otázku.* a *Ve třídě nemohu dobře pracovat.* Klima třídy je žáky vnímáno poměrně pozitivně, cítí se ve třídě bezpečně a většinou se mohou soustředit na práci. Ve třídě III část žáků vnímá méně bezpečnou atmosféru a mají dojem, že se ostatní žáci ve třídě častěji posmívají, ve třídě II má tento dojem třetina žáků.

10.3.5 Vnímání výuky a přístupu učitele

Předpokládá se, že na well-being žáků má zásadní vliv pojetí výuky a přístup učitele k žákům. Součástí dotazníku proto byla tvrzení zaměřená na vnímání stylu výuky učitele a přístupu k žákům. Aby se žáci cítili dobře a mohli zažívat úspěch, potřebují dostatek podpory, empatie, porozumění a projevení zájmu zejména ze strany učitele. Učitel by měl žákům rovněž poskytovat odezvu na jejich učení a výsledky, aby dostávali informaci, v čem jsou úspěšní a v čem by se naopak se mohli dále zlepšovat. Na well-being žáků má také vliv motivace učitele, která byla jednou z položek dotazníku. Analýzy v rámci TALIS-PISA link dokonce prokázaly souvislost nadšení učitele do výuky s lepšími výsledky žáků.

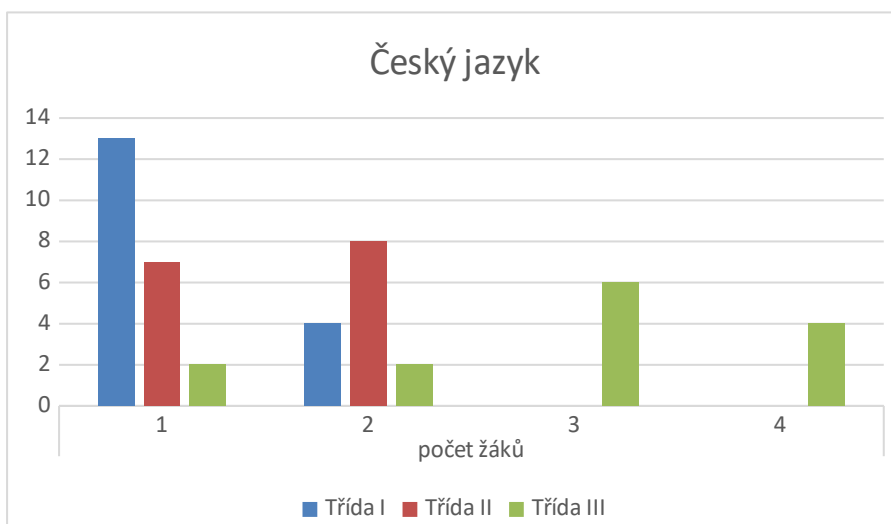
Přístup učitele mapovalo šest otázek, například *Paní učitelka/ pan učitel mi pomáhá, když potřebuji pomoc.*, nebo otázka na vnímání motivace učitele *Je vidět, že paní učitelka/ pan učitel nás rád/a učí.* Nejvyšší bodový skóre vykazují žáci ve třídě I, kteří vnímají přístup

paní učitelky a její styl výuky celkově velmi pozitivně. Lze zaznamenat kladný vztah s paní učitelkou, žáci k ní mají důvěru, výrazně vnímají její nadšení do výuky a cítí se s paní učitelkou zcela bezpečně. Žáci ve třídě II vnímají motivaci pana učitele, porozumění a dostatek poskytované zpětné vazby o něco méně než žáci třídy I. Obě třídy vnímají, že jim pan učitel/ paní učitelka podává efektivní zpětnou vazbu na jejich silné a slabé stránky. Bodové skóre třídy III se nejvýrazněji liší právě v této oblasti, bodově se třída III liší od třídy I o 5,6 bodů. Překvapujícím bylo zjištění, že žáci ve třídě III vnímají, že jim paní učitelka málo pomáhá, když pomoc potřebují, mají pocit, že jim paní učitelka vůbec nerozumí a pětina žáků se s paní učitelkou necítí dostatečně v bezpečí a pociťuje ve výuce nedostatečnou motivaci paní učitelky.

10.4 Well-being a školní výsledky

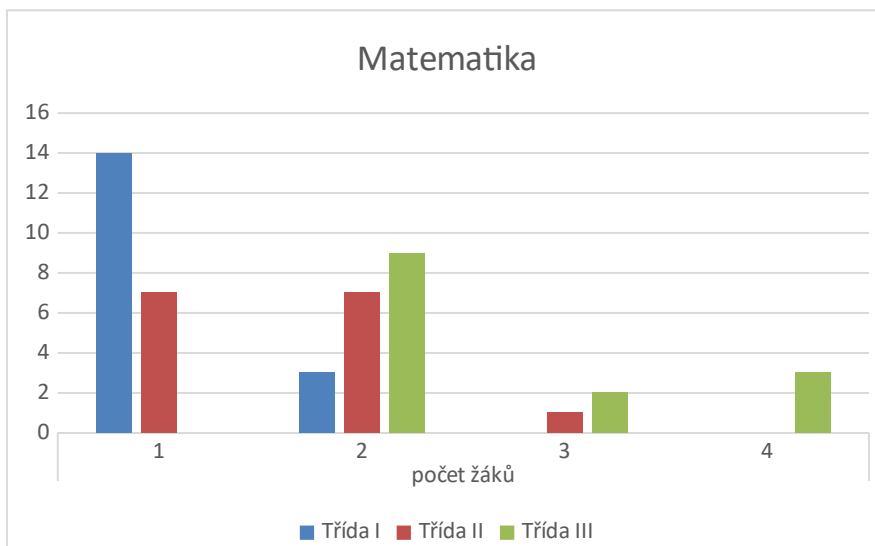
Předpokládá se, že lze najít souvislost mezi well-beingem a školním úspěchem žáků, proto byl tento aspekt zahrnut do žakovského dotazníku. V dotazníku měli žáci uvést své průměrné výsledky z českého jazyka, matematiky a předmětu Člověk a svět. Výsledky ukázaly, že průměrné známky třech výzkumných tříd v jednotlivých předmětech se poměrně liší. Přehled známek lze vidět v následujících grafech, které zobrazují podíl známek v každé třídě v českém jazyce, v matematice a v předmětu Člověk a svět. V každém grafu je uveden počet žáků v jednotlivých třídách, kteří mají danou známku v uvedeném předmětu.

Graf 7 Prospěch žáků v předmětu Český jazyk (dotazník pro žáky)



Podíváme-li se na průměrné známky žáků v předmětu Český jazyk, žáci ve třídě I a ve třídě II mají výhradně známku 1 nebo 2, ve třídě I je výrazně vyšší poměr známky 1. Ve třídě III má známku 1 nebo 2 z českého jazyka minimum žáků, je zde však vysoký podíl známek 3 a 4.

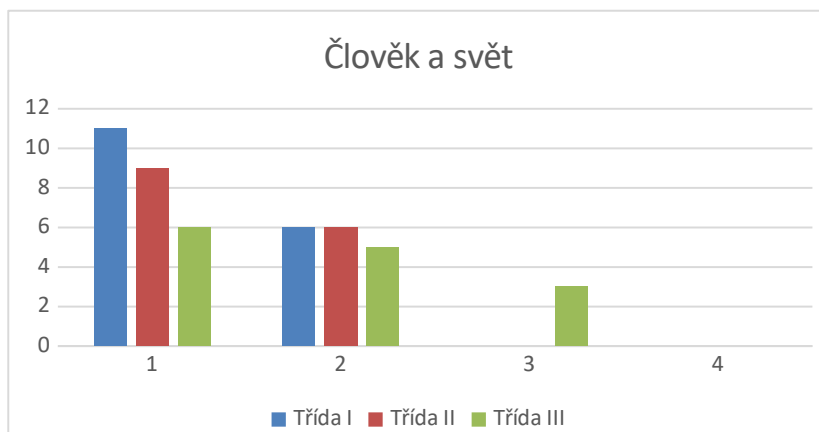
Graf 8 Prospěch žáků v předmětu Matematika (dotazník pro žáky)



Podobné výsledky lze vyčíst z grafu předmětu Matematika, kde žáci třídy I mají většinou známku 1 a ve třídě II převažují známky 1 a 2, vyskytuje se jedna známka 3. Třída III má

v matematice o něco lepší výsledky než v českém jazyce, nejlepší známkou je ale známka 2, které dosáhla převážná většina žáků a vyskytují se známky 3 a 4.

Graf 9 Prospěch žáků v předmětu Člověk a svět (dotazník pro žáky)



Žáci třídy I vykazují ve všech třech uvedených předmětech téměř stejné výsledky, více než polovina žáků má známku 1 a nevyskytuje se horší známka než 2. Všichni žáci ve třídě II mají v předmětu Člověk a svět pouze známku 1 nebo 2, s vyšším podílem známky 1. Ve třídě III mají žáci ze všech předmětů nejlepší výsledky v předmětu Člověk a svět, kde převážná část třídy dostává známku 1 nebo 2 a pětina třídy má průměrnou známku 3.

Z celkových výsledků vyplývá, že třída I dosahuje nejlepších studijních výsledků, neboť ve všech předmětech dostávají pouze známky 1 a 2. Třída II vykazuje o něco horší výsledky, převažuje podíl známky 2 ve všech předmětech, v matematice se vyskytuje i známka 3. Výrazný rozdíl oproti dvěma ostatním třídám je patrný ve školních výsledcích žáků ve třídě III. Mezi žáky je poměrně vysoký podíl průměrné známky 3 a 4, podíl známky 1 je velmi nízký.

10.4.1 Korelační analýza – vztah mezi mírou well-beingu žáků a jejich školními výsledky

Pro korelaci byl vypočítán Pearsonův korelační koeficient, který měří lineární statistickou závislost mezi dvěma veličinami. Číselné hodnoty koeficientu dosahují hodnot v rozmezí -

1 až 1, kde hodnota 1 vyjadřuje vztah přímé úměry (čím větší je hodnota jedné veličiny, tím větší je i hodnota veličiny druhé) a hodnota -1 vyjadřuje vztah nepřímé úměry mezi veličinami. Korelace pomocí korelačního koeficientu byla měřena mezi součtem bodů v dotazníku a prospěchem žáků, neboť byl předpokládán vztah závislosti mezi těmito dvěma veličinami. Hladina statistické významnosti byla pro účely analýzy stanovena na hodnotu 0,05. Pokud vyšla korelační hodnota nižší než 0,05, byla souvislost svou veličin vnímána jako statisticky významná. Byla počítána hladina statistické významnosti (p), u které platí, že čím menší je hodnota p, tím větší je korelace mezi faktory a významnější souvislost.

Korelace hodnot byla provedena mezi mírou well-beingu vyjádřené počtem bodů a školních výsledků žáků všech tří tříd, tedy 46 žáků, v předmětech matematika, český jazyk a Člověk a svět. Na základě zjištěné míry well-beingu bylo očekáváno, že ve třídách bude významnější závislost hodnot well-beingu a školního výkonu žáků.

Z výsledků v Tabulce 9. je patrné, že ve třídách je významná vazba mezi známkami žáků a zjištěnou mírou well-beingu. Největší souvislost můžeme pozorovat u výsledků v českém jazyce, kde hodnota statistické významnosti p dosahuje 0. Stejně významný vztah lze zaznamenat i u průměru známek žáků ze všech tří předmětů (hodnota p je -0,001) a v prospěchu z matematiky (hodnota 0,004), jak lze vidět v Tabulce 9.

Výpočet korelačního koeficientu potvrdil silný vztah mezi osobní pohodou, spokojeností a psychickým zdravím žáků a jejich školním úspěchem v předmětech matematika, český jazyk a v celkovém prospěchu ve škole. Zjištění tedy naznačuje, že by vztah školních výsledků a well-beingu mohl být významný. Vzhledem k malému výzkumnému vzorku můžeme zmíněnou souvislost pouze předpokládat, dříve provedené studie však vazbu mezi školními výsledky a well-beingem dokládají – například výzkumy Gutmana (2008), Oswalda (2015) nebo Pietarinena (2014), viz sekce 1.3 Výzkumy well-beingu v souvislosti se školními výsledky.

Tabulka 9. Korelace míry well-beingu se školním prospěchem žáků (dotazník pro žáky)

	Matematika	Český jazyk	Člověk a svět	Průměr známek
Korelační koeficient	-0,413	-0,518	-0,153	-0,472
p	0,004	0	0,311	0,001

11 Zhodnocení výzkumných otázek a hypotéz a diskuze

Ve výzkumných otázkách jsme zjišťovali, jak se liší přístupy učitelů ve výzkumných třídách a jak se liší úroveň well-beingu žáků v dílčích oblastech. Doposud byl zkoumán well-being v českém prostředí u učitelů a problémových skupin adolescentů, studie se žáky v mladším školním věku se téměř nevyskytují.

Porovnáním přístupů tří učitelů zapojených do výzkumu jsme zjistili, jakými postupy ve výuce a přístupem k žákům se odlišují. V dotaznících učitelů se ukázaly viditelné rozdíly v přístupu paní učitelky třídy I a paní učitelky třídy III a částečné rozdíly v porovnání učitele třídy II a paní učitelky třídy III. Paní učitelka třídy I zahrnuje do výuky téměř každý den skupinovou práci a aktivity na kooperaci a zapojuje tak ve výuce co nejvíce žáků. Podporuje autonomii žáků vedením k hodnocení vlastního výkonu skrze každodenní sebehodnocení a vytvářením příležitostí pro možnost volby ve výuce, také zohledňuje individuální potřeby žáků ve třídě. Žáci třídy I vnímají přístup paní učitelky velmi pozitivně, oceňují její motivaci do učení, poskytování podpory a efektivní zpětné vazby na jejich silné a slabé stránky a porozumění jejich potřebám, se svou paní učitelkou se cítí zcela bezpečně. Pan učitel třídy II organizuje výuku formou práce ve skupinách a kooperativní práce pouze jednou týdně, častěji žáky hodnotí pomocí známek a jiných forem hodnocení a žáci hodnotí svůj pokrok jednou za týden. Jednou týdně do výuky zahrnuje také tvůrčí činnost a třídnické hodiny na podporu vztahů ve třídě a umožňuje žákům výběr ve výuce. Z pohledu žáků projevuje pan učitel nadšení do výuky, poskytuje konstruktivní zpětnou vazbu a žáci se s ním cítí v bezpečí. Míru pomoci a porozumění pana učitele však žáci hodnotili jako menší, ocenili by více cílené podpory. Nejvíce patrný

je rozdíl v přístupu paní učitelky třídy III, kde paní učitelka realizuje skupinovou práci jen výjimečně a žáci nemají porozumění tomu, že každý z nich má jiné individuální potřeby.

Přístup paní učitelky třídy I, jejíž žáci dosáhli nejvyšší úrovně well-beingu ze tří výzkumných tříd můžeme nazvat respektujícím. Je založen na partnerském vztahu se žáky, respektuje potřeby jednotlivých žáků a zaměřuje se na podporu vztahů ve třídě. Popsané postupy paní učitelky připomínají zjištění výzkumu Ruus (2007), která uvádějí motivaci učitele jako jeden ze zásadních faktorů ovlivňujících studijní výsledky žáků. Vnímání přístupu vyučující třídy I jako nejvíce respektujícího je podpořeno poznatky Pietarinena (2014), podle kterých je důležité zapojení žáků a vtažení do procesu výuky, a Løhre (2010) zdůrazňuje poskytování podpory, když ji žák potřebuje a bezpečné učební prostředí. Nejméně respektující zjištěný přístup vyučující třídy III naznačuje nedostatky ve vztahu mezi učitelem a žáky, který Murray-Harvey (2010) považuje za důležitý.

Úroveň well-beingu žáků v dílčích oblastech se ukázala být v jednotlivých třídách poměrně odlišná, jedinou oblastí, kde se třídy poměrně shodují ve zjištěné míře well-beingu byla oblast vztahů ve třídě. Index KIDSCREEN-10 považuje vztahy s ostatními za faktor vázaný na mentální zdraví žáků, bylo tedy předpokládáno, že vztahy ve třídě budou mít vliv na well-being žáků. Tato vazba však nebyla v našem výzkumu výrazněji potvrzena, všechny třídy dosáhly v oblasti sociálních vztahů téměř stejného průměrného dílčího skóru, vztahy mezi žáky se tedy neukázaly jako zásadní faktor úrovně well-beingu.

Největší rozdíl hodnot mezi výzkumnými skupinami byl zaznamenán ve vnímání přístupu učitele, kde má třída III o 5,6 bodů méně než třída I, třída I zde dosáhla celkově nejvyššího skóre ze všech dílčích oblastí. Žáci ve třídě III s nejnižším skóre dostávají menší podporu ze strany učitele a mají pocit, že jim paní učitelka nerozumí. Vztah žáků s učitelem a jeho role v podpoře well-beingu žáků se ukazuje jako klíčová, což je ve shodě se zjištěním výzkumu Løhre (2010). Přístup učitele se tedy jeví být nejvýraznějším determinantem well-beingu, skór v této dílčí oblasti přímo koreluje s celkovou úrovní well-beingu – ve třídě s vyšším skóre ve vnímání přístupu vyučujícího je vyšší celková úroveň well-beingu a ve třídě s nižším skóre v této oblasti se ukazuje nižší celková úroveň well-beingu.

Zjištěné hodnoty naší studie jasně ukázaly, že třída III dopadla nejhůře ve všech zkoumaných dílčích oblastech. Celkově nejnižší úroveň well-beingu dosáhli žáci třídy III v oblasti pocitů ve škole, citelně vnímají zejména nedostatek příležitostí k výběru ve výuce. Mezi třídou I a třídou II nejsou rozdíly v dílčích oblastech natolik výrazné, výraznější rozdíl je znát ve vnímání přístupu učitele. V subškále přístupu učitele a pocitů ve škole vykazuje nejvyšší skóre třída I, v oblasti životní spokojenosti, vztahů ve třídě a klima třídy naopak dosáhla lehce vyššího skóre třída II. Zjištění výzkumu se velmi podobají odborným poznatkům z literatury (Murray-Harvey, 2010; Løhre et al., 2010; Goldberg et al., 2019), které upozorňují na pozitivní vliv bezpečného prostředí, optimismu žáků a smyslu života na celkovou úroveň well-beingu dětí. Můžeme tedy říci, že výzkumné skupiny se ve výsledcích dotazníku v dílčích oblastech well-beingu zřetelně liší, nejvíce ve vnímání učitele a nejméně v oblasti sociálních vztahů ve třídě.

Výzkum jednoznačně potvrdil hypotézu, která předpokládá souvislost vykazované míry well-beingu žáků s jejich studijními výsledky. Žáci s vyšším bodovým skóre well-beingu měli lepší celkový prospěch ve škole, zejména v českém jazyce a v matematice. Průměrné výsledky třídy I vykazující nejvyšší míru well-beingu byly výhradně známky 1 a 2, zatímco ve třídě III s nejnižší mírou well-beingu dosahovali žáci často průměrných známek 3 a 4. Toto zjištění koresponduje s výsledky studie vedené Pietarinen (2014), které dokládají souvislost školního úspěchu s well-beingem žáků. Lepší výkon žáků souvisí se vztahem mezi učitelem a žákem, studijní výsledky žáků by tedy mohly výrazněji souviset s přístupem učitele, jeho nadšením do výuky, podporou žáků, poskytováním zpětné vazby a přizpůsobením výuky individuálním potřebám žáků, jak poukázal Murray-Harvey (2010). Výsledky našeho kvalitativního výzkumu se jeví velmi podobné šetření Gutmana (2008), v němž žáci ve věku 8 a 10 let s nižší mírou well-beingu dosahovali horšího skóre v mateřském jazyce a v matematice, studie však zahrnovala vyšší počet respondentů. Lze tedy říci, že vztah mezi známkami a well-beingem žáků je poměrně silný a můžeme se domnívat, že zvýšením úrovně well-beingu žáků docílíme dosažení lepších studijních výsledků.

Druhou ověřovanou hypotézou bylo tvrzení „Ve třídě s respektujícím přístupem učitele k žákům vykazují žáci vyšší úroveň well-beingu než ve třídě s méně respektujícím

přístupem.“ Reflektované aspekty přístupu paní učitelky žáky se podobají výsledkům studie Grahama (2016), ve které žáci zmiňovali vliv podpory, pomoci a nápaditosti učitele na vyšší míru well-beingu. Gutman (2008) navrhuje jako účinnou strategii podpory well-beingu předání zodpovědnosti žákům za své učení a personalizovaný přístup učitele k žákům, můžeme však pouze předpokládat přímou souvislost s well-beingem žáků. Výsledky dokazují významnost vlivu přístupů učitele k výuce zmiňovaných v analýzách šetření TALIS-PISA link (například vedení výuky, metody hodnocení, zpětná vazba a doporučení žákům) na výsledky žáků, šetření se však zaměřovalo na žáky druhého stupně základní školy, na prvním stupni může být vliv učitele ještě znatelnější. Naproti tomu styl výuky paní učitelky třídy III můžeme vnímat jako méně respektující, paní učitelka méně zapojuje žáky do procesu učení, nezahrnuje do výuky příliš mnoho příležitostí ke kooperaci a dává ve výuce žákům méně na výběr.

Hypotéza, že třída s vyučujícím s nejvíce respektujícím přístupem, zohledňující individuální potřeby a poskytující žákům vhodnou podporu, vykazuje vyšší celkovou úroveň well-beingu i v dílčích oblastech se potvrdila pro srovnání třídy I se třídou III a třídy II se třídou III, mezi třídou I a II se statisticky významný rozdíl nepotvrdil. Ve třídě s méně respektujícím přístupem vyučující byla naopak zjištěna nízká úroveň well-beingu, lze tedy říci, že se stanovená hypotéza potvrdila. Rozdíly v přístupu vyučujícího třídy I a třídy II nebyly statisticky významně odlišné, což není vzhledem k odpovědím učitelů v dotazníku překvapující. Vyučující třídy II používá ve větší míře hodnocení známkou a jiné formy hodnocení a méně realizuje skupinovou práci a kooperační aktivity, vyučující třídy I více využívá sebehodnocení žáků a zařazuje do výuky výrazně častěji vzdělávací hry a aktivity pro podporu vztahů ve třídě. Můžeme tedy shrnout, že přístup učitele k žákům a k organizaci výuky má souvislost s úrovní well-beingu žáků ve třídě, well-being více podporuje respektující přístup učitele.

Limitem výzkumu byl malý vzorek respondentů, kvůli nereprezentativnímu vzorku proto nelze výsledky provedeného výzkumu zobecňovat. Výsledky dotazníků mohou být zároveň ovlivněny distanční výukou, která probíhala v době realizace výzkumu. Pro další práci s žakovskými dotazníky a dotazníky pro učitele by bylo přínosné upravit formulace některých položek. Otevřené otázky v dotazníku pro žáky mohly být více specifikovány,

aby žáci dokázaly na otázku lépe odpovědět a odpovědi byly snáze vyhodnotitelné. V dotazníku zadávaném vyučujícím by mohla být přidána otázka na motivaci učitelů a management třídy a položky více mapující utváření klimatu třídy vyučujícím.

12 Závěr

Psychické zdraví je jedním z předpokladů efektivního osvojování poznatků, schopností a dovedností ve škole. Ukazuje se, že celkový well-being má nezanedbatelný vliv i na školní úspěch žáků, mělo by mu tedy být věnováno více pozornosti. Tato práce měla za cíl zmapovat a porovnat úroveň well-beingu ve třech výzkumných skupinách mladšího školního věku (5. ročníku základní školy) a zjistit rozdíly v přístupech třídních učitelů a jejich vliv na učební výsledky žáků.

Teoretická část práce shrnula různá pojetí termínu well-being a jeho aspektů a vymezila nadřazený vztah well-beingu vůči třídnímu klimatu. Byly popsány vybrané programy na podporu well-beingu a výzkumy obecného well-beingu a well-beingu v souvislosti se školním úspěchem žáků a byla zdůrazněna hlavní zjištění z těchto výzkumů. Z výsledků popsaných výzkumů (Gutman, Feinstein, 2008; Pietarinen et al., 2014) jednoznačně vyplývá souvislost well-beingu žáků se studijními výsledky – nižší míra wellbeingu korelovala s nižším skóre v mateřském jazyce a v matematice, úspěch a lepší výkon žáků je spojen především s pozitivními emocemi, spokojeností a smyslem života. Závěry studií (Gutman, Feinstein, 2008; Goldberg et al., 2019; Løhre et al., 2010; Murray-Harvey, 2010) ukázaly důležitost dobrých vztahů, bezpečného a bezproblémového prostředí školy a vliv přístupu učitele na well-being a výkon žáků. Pro well-being dětí ve škole jsou zásadní faktory spojené s výukou a zkušenost s učitelem. Role učitele je zásadní pro míru well-beingu žáků, zejména podpora, motivace a porozumění potřebám žáků, vytváření příznivé atmosféry a emoční a kognitivní zapojení žáků do procesu učení.

Záměrem empirické části bylo změřit úroveň well-beingu žáků tříd pátého ročníku ZŠ (věk 10-11 let) s rozdílnými přístupy učitele k výuce a k žákům, popsat difference mezi učiteli a zjistit vazbu mezi mírou well-beingu a studijními výsledky žáků. Data byla

získávána skrze dotazník pro žáky a dotazník pro učitele zadávaný v online formě. Výzkumem jsme zjistili odlišnosti v postupech učitelů ve výuce, paní učitelka třídy s vyšší zjištěnou mírou well-beingu respektuje individuální potřeby každého žáka, snaží se o zapojení všech žáků a jejich vtažení do procesu učení pomocí každodenních kooperačních aktivit a sebehodnocení a vytváří ve výuce příležitosti k volbě preferované činnosti, postupu či kooperačních partnerů. Žáci se s paní učitelkou cítí naprosto bezpečně, vnímají, že jim paní učitelka rozumí a je nadšená do výuky, dostatečně žáky podporuje, poskytuje jim častou konstruktivní zpětnou vazbu. Třída s nejnižší úrovní well-beingu zažívá skupinovou práci velmi zřídka, paní učitelka používá ve velké míře hodnocení formou známek a žáci nemají porozumění individuálním potřebám ostatních. Nižší míra well-beingu žáků může být ovlivněna nedostatkem podpory a porozumění ze strany učitele, méně efektivní zpětnou vazbou a nižší motivací učitele.

Analýza odpovědí žáků v dílčích zkoumaných oblastech well-beingu napovídá, že úroveň well-beingu nejvýrazněji souvisí se zkušeností žáka s učitelem. Učitelé by si měli být vědomi dosahu své role, svými postoji mohou žáky mladšího školního věku ovlivňovat, přenášet na ně své nadšení a motivovat je k učení. Vhodným způsobem mohou podporovat příznivé klima třídy, vytvářet otevřené a bezpečné prostředí, povzbuzovat spolupráci a zapojení žáků do výuky a přispívat tak k well-beingu svých žáků. Výsledky provedeného výzkumu ukázaly silnou korelaci míry well-beingu se školním prospěchem žáků, nejvyšší korelace byla zjištěna v českém jazyce a následně v celkovém průměru známek a u prospěchu z matematiky.

V souvislosti se zvyšujícím se zájmem o psychické zdraví nabývá téma well-beingu ve škole na významu a zaslouží si bližší zkoumání. Poznatky z představené studie v této diplomové práci upozorňují na významnost přístupů učitele ve výuce a na faktory ovlivňující well-being žáků mladšího školního věku. Výzkumná zjištění mohou být podkladem k dalším výzkumným šetřením, která by potvrdila vztah well-beingu žáků se studijními výsledky a s přístupem učitele na větším výzkumném vzorku.

13 Seznam použitých informačních zdrojů

ANDRESEN, Sabine, Sander UWE, Uwe SANDER a Holger ZIEGLER. *Children and the Good Life: New Challenges for Research on Children*. Springer, 2010 [cit. 2021-01-29]. ISBN 978-90-481-9218-2.

BERGER, Christian, Lidia ALCALAY, Alejandra TORRETTI a Neva MILICIC. *Socio-emotional well-being and academic achievement: evidence from a multilevel approach*. *Psicologia: Reflexão e Crítica* [online]. 2011, **24**(2), 344-351 [cit. 2021-02-21]. ISSN 0102-7972. Dostupné z: DOI:10.1590/S0102-79722011000200016

COLEMAN, John. *Well-being in schools: empirical measure, or politician's dream?* *Oxford Review of Education* [online]. 2009, **35**(3), 281-292 [cit. 2021-01-23]. ISSN 0305-4985. Dostupné z: DOI:10.1080/03054980902934548

COWIE, Helen, Chrissy BOARDMAN, Judith DAWKINS a Dawn JENNIFER. *Emotional Health and Well-Being: A Practical Guide for Schools*. London: Paul Chapman Publishing, 2004. ISBN 0761943544.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČŠI. *Žákovský dotazník obecný, PISA 2018* [online]. Dostupný z: http://www.csicr.cz/html/2019/PISA_2018_zakovsky_dotaznik_obecny/html5/index.html?&locale=CSY&pn=25

DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES. *Autumn Performance Report 2007: Achievement against Public Service Agreement targets* [online]. Department for Children, Schools and Families, 2007 [cit. 2021-02-16]. Dostupné z: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/341249/autumn_performance_report_2007.pdf

ERHART, Michael, Tanja GASPAR, Christina SCHNOHR a Antony MORGAN. *Measuring mental health and well-being of school-children in 15 European countries*

using the *KIDSCREEN-10 Index*. *International Journal of Public Health* [online]. 2009, **54**(S2), 160-166 [cit. 2021-01-11]. ISSN 1661-8556. Dostupné z: DOI:10.1007/s00038-009-5407-7.

GOLDBERG, Jochem M., Aleisha M. CLARKE, Peter M. ten KLOOSTER, Karlein M.G. SCHREURS, Ernst T. BOHLMMEIJER a Sammy King Fai HUI. *Wellbeing and Social Safeness Questionnaire (WSSQ): Initial psychometric assessment of a short digital screening instrument for primary school children*. *Cogent Education* [online]. 2019, **6**(1) [cit. 2021-02-21]. ISSN 2331-186X. Dostupné z: DOI:10.1080/2331186X.2019.1597411.

GRAHAM Anne, POWELL, Mary Ann & Julia TRUSCOTT. *Facilitating student well-being: relationships do matter*. *Educational Research*. 2016, **58**(4), 366-383. Dostupné z: DOI: 10.1080/00131881.2016.1228841

GUTMAN, Leslie Morrison a Leon FEINSTEIN. *Children's Well-Being in Primary School: Pupil and School Effects*. Londýn: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, 2008. ISBN 978-0-9552810-5-1.

HALLAM, Susan. *An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children*. *Oxford Review of Education* [online]. 2009, **35**(3), 313-330. Dostupné z: DOI: <https://doi.org/10.1080/0305498090293597>

LEBEDA, Tomáš, DANIEL, Marek, ZATLOUKAL, Tomáš, ANDRYS, Ondřej, LYSEK, Jakub, FOLWARCZNY, Roman, ZYMOVÁ, Kateřina, SOUKOP, Michal a Josef BASL. *Vstřícné prostředí a vztahy ve škole a jejich vliv na průběh a výsledky vzdělávání. Vybraná zjištění ze sekundárních analýz* [online]. ČŠI, 2021. [cit. 2021-06-02] Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%20%99%20%20adlohy/Dokumenty/Vybrana-zjisteni-ze-sekundarnich-analyz_web.pdf

LØHRE, Audhild, Stian LYDERSEN a Lars J VATTEN. *School wellbeing among children in grades 1–10*. *BMC Public Health* [online]. 2010, **10**(1) [cit. 2021-01-12]. ISSN 1471-2458. Dostupné z: DOI: 10.1186/1471-2458-10-526.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.

MURRAY-HARVEY, Rosalind. *Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school*. Educational & Child Psychology [online]. The British Psychological Society, 2010, 27(1), 104-115 [cit. 2021-01-11]. Dostupné z: http://growinggreatschoolsworldwide.com/wp-content/uploads/2018/02/ECP27_1-Murray-Harvey.pdf

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2017. ISBN 80-866-6624-7.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Tematická metodická zpráva č. 6. Klima školní třídy*. Nedatováno, s. 1. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf

NSW Government. 2021 School Excellence in Action: Effective strategies for supporting student wellbeing. *A NSW Government website – Education* [online]. 2021 [cit. 2021-06-07]. Dostupné z: <https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/school-excellence-and-accountability/2021-school-excellence-in-action/effective-improvement-measures-and-strategies/excellence-in-wellbeing-for-all-students/effective-strategies-for-supporting-student-wellbeing#Effective0>

NSW Government. Student wellbeing: Student voice, participation and leadership. *A NSW Government website - Education* [online]. 2020 [cit. 2021-06-04]. Dostupné z: <https://education.nsw.gov.au/student-wellbeing/student-voices/student-voice-and-leadership>

OECD. “PISA 2018 Questionnaire Framework”, in *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, Paris: OECD Publishing, 2019. Dostupné z: DOI: <https://doi.org/10.1787/850d0ef8-en>

OECD. *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students'*

Lives [online]. Paris: PISA, OECD, 2018. Dostupné z:

<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/acd78851-en/index.html?itemId=/content/publication/acd78851-en>

O'NEILL, Hal. (Ed.) *Wellbeing in our schools: International Perspectives. CIDREE Yearbook 2017*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment, 2017. ISBN: 978-1-5272-1578-8. Dostupné z:

http://www.cidree.org/wp-content/uploads/2018/07/cidree_yearbook_2017_wellbeing.pdf

OSWALD, Andrew J., PROTO, Eugenio and SGROI, Daniel. *Happiness and productivity*. Journal of Labor Economics. 2015, **33** (4), 789-822. Dostupné z:

<http://wrap.warwick.ac.uk/63228/>

PIETARINEN, Janne, Tiina SOINI a Kirsi PYHÄLTÖ. *Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school*. International Journal of Educational Research [online]. 2014, **67**, 40-51 [cit. 2021-02-25]. ISSN 08830355. Dostupné z: DOI: 10.1016/j.ijer.2014.05.001

POLANSKÁ, Jitka. *Lidové noviny: Učitelé mnohdy netuší, že jim chybí znalosti a dovednosti, které kdyby si osvojili, budou na tom lépe oni sami i jejich žáci, říká Tomáš Zatloukal*. EDUin [online]. 2021 [cit. 2021-02-27]. Dostupné z:

<https://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-ucitele-mnohdy-netusi/>

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-6-47-6.

RAVEANOVÁ, Lenka. *Vliv školní neúspěšnosti na duševní a sociální pohodu žáků*. Brno. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2012. Dostupné z:

https://is.muni.cz/th/x2n64/cela_BP.pdf

RUUS, Viive-Riina, Marika VEISSON, Mare LEINO, Loone OTS, Linda PALLAS, Ene-Silvia SARV a Anneli VEISSON. *STUDENTS' WELL-BEING, COPING, ACADEMIC SUCCESS, AND SCHOOL CLIMATE*. Social Behavior and Personality: an international

journal [online]. 2007, **35**(7), 919-936 [cit. 2021-01-18]. ISSN 0301-2212. Dostupné z: DOI: 10.2224/sbp.2007.35.7.919

RYFF, Carol D. Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics* [online]. 2014, **83**(1), 10-28 [cit. 2021-02-14]. ISSN 1423-0348. Dostupné z: DOI: 10.1159/000353263

SNYDER, C. R., HOZA, Betsy, PELHAM, William E, RAPOFF, Michael, WARE Leanne, DANOVSKEY, Michael, HIGHBERGER, Lori, RUBINSTEIN, Howard, STAHL, Kandy J. *The development and validation of the Children's Hope Scale*. *J Pediatr Psychol*. 1997 Jun;22(3):399-421. Dostupné z: DOI: 10.1093/jpepsy/22.3.399.

ŠŤASTNÝ, Vít, Simona BOUDOVOÁ a Josef BASL. *Zjištění z modulu TALIS-PISA link: TALIS 2018, PISA 2018* [online]. Česká školní inspekce, 2021 [cit. 2021-02-28]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/TALIS_PISA_link_zprava_29-01-2021.pdf

World Health Organization: *WHO remains firmly committed to the principles set out in the preamble to the Constitution* [online]. [cit. 2021-02-03]. Dostupné z: <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>

WYN, Johanna, Helen CAHILL, Roger HOLDSWORTH, Louise ROWLING a Shirley CARSON. *MindMatters, a whole-school approach promoting mental health and wellbeing*. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry* [online]. 2000, (34), 594-601 [cit. 2021-01-12].

14 Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro žáky – Well-being

Příloha 2: Dotazník pro učitele

15 Seznam tabulek

Tabulka 1. Počet žáků ve výzkumných skupinách

Tabulka 2. Frekvence zařazování práce ve skupinách a procentuální podíl používaných forem výuky (dotazník pro učitele)

Tabulka 3. Procentuální podíl využívaných forem hodnocení (dotazník pro učitele)

Tabulka 4. Frekvence činností zařazovaných do výuky (dotazník pro učitele)

Tabulka 5. Míra souhlasu s výroky týkajícími se přístupu k žákům (dotazník pro učitele)

Tabulka 6. Celkový bodový skór well-beingu žáků

Tabulka 7. Statistická významnost rozdílů well-beingu tříd – Mann-Whitney U test

Tabulka 8. Průměrný dílčí bodový skór žáků v pěti oblastech well-beingu

Tabulka 9. Korelace míry well-beingu se školním prospěchem žáků (dotazník pro žáky)

16 Seznam grafů

Graf 1: Pocity žáků ve škole Třída I (dotazník pro žáky)

Graf 2: Pocity žáků ve škole Třída II (dotazník pro žáky)

Graf 3: Pocity žáků ve škole Třída III (dotazník pro žáky)

Graf 4: Spokojenost se životem Třída I (dotazník pro žáky)

Graf 5: Spokojenost se životem Třída II (dotazník pro žáky)

Graf 6: Spokojenost se životem Třída III (dotazník pro žáky)

Graf 7: Prospěch žáků v předmětu Český jazyk (dotazník pro žáky)

Graf 8: Prospěch žáků v předmětu Matematika (dotazník pro žáky)

Graf 9: Prospěch žáků v předmětu Člověk a svět (dotazník pro žáky)

Příloha 1: Dotazník pro žáky – Well-being

Dotazník pro žáky

Ahoj,

prosím tě o vyplnění tohoto dotazníku k mé diplomové práci, moc mi tím pomůžeš. Zjišťuji, jak se děti cítí ve škole a jak jsou spokojené v životě (well-being).

Dotazník je anonymní, takže se nikdo nedozví, co jsi právě ty napsal/a.

Zvládneš ho vyplnit během 5 minut.

První dvě otázky vyžadují psanou odpověď, u ostatních otázek vybíráš odpověď z nabídky možností.

Předem děkuji za vyplnění!

Jsem

 Dívka

 Chlapec

Jak se cítíš většinu času ve škole?

Jak jsi spokojená/ý se svým životem?

U následujících výroků vyber jednu možnost podle toho, jak s výrokem souhlasíš.

Daří se mi poměrně dobře.

nikdy

občas

téměř vždy

vždy

Cítím se zdravá/zdravý.

nikdy
občas
téměř vždy
vždy

Když mám problém ve škole, dokážu najít více způsobů, jak ho vyřešit.

nikdy
občas
téměř vždy
vždy

Vedu si stejně dobře jako jiné děti v mém věku.

nikdy
občas
téměř vždy
vždy

Mám ve škole na výběr, můžu si vybrat, co chci dělat.

nikdy
občas
téměř vždy
vždy

Ve třídě se ostatní posmívají, když se někdo zeptá na hloupou otázku.

nikdy
občas
téměř vždy
vždy

Pan učitel/ paní učitelka mi pomáhá, když potřebuji pomoci.

nikdy
občas
téměř vždy
vždy

Ve třídě se cítím bezpečně.

nikdy
občas
téměř vždy
vždy

Mám radost z výuky.

nikdy
občas
téměř vždy
vždy

Pan učitel/ paní učitelka mi dává zpětnou vazbu na to, co mi jde a co naopak potřebuji zlepšit.

nikdy
občas
téměř vždy
vždy

Ve třídě nemohu dobře pracovat.

nikdy
občas
téměř vždy
vždy

Mám dobré kamarády.

rozhodně ne
spíše ne
spíše ano
ano

Mám se rád/a.

rozhodně ne
spíše ne
spíše ano
ano

Je dobře, že jsem na světě.

rozhodně ne
spíše ne
spíše ano
ano

S naším panem učitelem/ naší paní učitelkou se cítím v bezpečí.

rozhodně ne
spíše ne
spíše ano
ano

S většinou spolužáků vycházím dobře.

rozhodně ne
spíše ne
spíše ano
ano

Cítím, že mi pan učitel/ paní učitelka rozumí.

rozhodně ne
spíše ne
spíše ano
ano

Je vidět, že pan učitel/ paní učitelka nás rád/a učí.

rozhodně ne
spíše ne
spíše ano
ano

Jaké máš ve škole průměrně známky z matematiky:

1
2
3
4
5

Jaké máš ve škole průměrně známky z českého jazyka:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Jaké máš ve škole průměrně známky z předmětu Člověk a svět:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Příloha 2: Dotazník pro učitele

Dotazník pro učitele

Vážená paní učitelko/ vážený pane učiteli, dovoluji si Vás požádat o vyplnění následujícího dotazníku k mé diplomové práci. Prosím o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění dotazníku, je zcela anonymní.

Předem Vám moc děkuji za spolupráci.

Eliška Janotová, studentka PedF UK, Učitelství pro 1. st. ZŠ

Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

1-5 let

6-10 let

11-20 let

21-25 let

26-30 let

více než 30 let

Pohlaví

Žena

Muž

Jak často zařazujete do výuky práci ve skupině?

téměř každý den

přibližně jednou týdně

občas v některých hodinách

nikdy

Vyberte jednu či více z nabízených možností.

Které formy výuky zařazujete nejčastěji?

práce s celou třídou

práce ve skupinách

práce ve dvojicích

samostatná práce

jiné

Uved'te, v jakém rozsahu využíváte v rámci Vaší výuky jednotlivé formy hodnocení.

0 %

10-25 %

50 %

80 % a více

průběžné ústní hodnocení

písemná zpětná vazba

známky

jiné

průběžné ústní hodnocení

písemná zpětná vazba

známky

jiné

Jak často hodnotí žáci svůj výkon ve výuce formou sebehodnocení?

téměř každý den

jednou týdně

jednou za 14 dní

jednou měsíčně

jednou za čtvrtletí

jednou za pololetí

Jiné:

Uved'te, jak často zařazujete do výuky následující činnosti:

každý nebo téměř každý den

jednou týdně

jednou za 14 dní

jednou měsíčně

jednou za čtvrtletí

méně často

tvůrčí činnost (možnost osobité tvorby verbální, výtvarné, pohybové aj.)

vzdělávací hry (hry s didaktickým cílem)

pohybové aktivity na uvolnění (k relaxaci, aktivizaci či uvolnění energie)

aktivity na kooperaci (práce ve skupinách vyžadující spolupráci)

badatelské úlohy (hledání řešení zadaného problému)

aktivity pro rozvoj vztahů ve třídě (k poznávání se navzájem, budování respektu a vnímavosti)

třídnické hodiny na podporu sociálních dovedností a vztahů ve třídě

tvůrčí činnost (možnost osobité tvorby verbální, výtvarné, pohybové aj.)

vzdělávací hry (hry s didaktickým cílem)

pohybové aktivity na uvolnění (k relaxaci, aktivizaci či uvolnění energie)

aktivity na kooperaci (práce ve skupinách vyžadující spolupráci)

badatelské úlohy (hledání řešení zadaného problému)
aktivity pro rozvoj vztahů ve třídě (k poznávání se navzájem, budování respektu a vnímavosti)
třídní hodiny na podporu sociálních dovedností a vztahů ve třídě

Vyberte z možností, nakolik souhlasíte s následujícími výroky ve vztahu k Vaší třídě.

ano
spíše ano
spíše ne
ne

Přizpůsobuji výuku potřebám jednotlivých žáků.
Poskytuji žákům ve výuce přiměřenou míru podpory.
Žáci rozumí tomu, že každý žák má jiné potřeby a možnosti.
Žáci mají ve výuce možnost výběru (např. výběr činnosti, zpracování úkolu, rozdělení do skupin apod.).
Přizpůsobuji výuku potřebám jednotlivých žáků.
Poskytuji žákům ve výuce přiměřenou míru podpory.
Žáci rozumí tomu, že každý žák má jiné potřeby a možnosti.
Žáci mají ve výuce možnost výběru (např. výběr činnosti, zpracování úkolu, rozdělení do skupin apod.).