

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

**WELLBEING V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ A  
MOŽNOSTI JEHO APLIKACE V PRAXI**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Ing. Kristýna Fialová**

*Učitelství pro 1. stupeň základní školy*

Vedoucí práce: PhDr. Václav Holeček, Ph.D.

**Plzeň, 2024**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne .....

vlastnoruční podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své diplomové práce, PhDr. Václavu Holečkovi, Ph.D., za jeho odborné vedení, cenné rady a lidskost, se kterou přistoupil k vedení této práce. Velký vděk patří také mému manželovi a dětem za jejich trpělivost, podporu a lásku.

## OBSAH

SEZNAM ZKRATEK.....	3
ÚVOD.....	4
1 TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE .....	5
1.1 WELLBEING JAKO POJEM .....	5
1.1.1 Etymologie slova .....	6
1.2 DEFINICE WELLBEINGU.....	6
1.2.1 Emocionální wellbeing.....	8
1.2.2 Fyzický/tělesný wellbeing.....	8
1.2.3 Pracovní wellbeing .....	8
1.2.4 Společenský wellbeing.....	9
1.2.5 Spirituální wellbeing.....	9
1.2.6 Intelektuální wellbeing.....	9
1.2.7 Environmentální wellbeing.....	9
1.2.8 Finanční wellbeing.....	10
1.3 HIERARCHIE LIDSKÝCH POTŘEB .....	11
1.4 VÝZNAM A DOPADY WELLBEINGU .....	13
1.5 WELLBEING VE VZDĚLÁVÁNÍ .....	15
1.6 TÝDEN PRO WELLBEING VE ŠKOLE .....	16
1.6.1 Partnerství pro vzdělávání 2030+ .....	18
1.7 WELLBEING ŽÁKŮ .....	18
1.8 WELLBEING VYUČUJÍCÍCH .....	22
1.8.1 Vliv wellbeingu učitelů na výchovně-vzdělávací proces.....	22
1.8.2 Strategie pro podporu wellbeingu učitelů.....	23
1.8.3 Wellbeing učitelů v praxi .....	25
1.9 PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE .....	29
1.9.1 V zahraničí .....	29
1.9.2 V České republice.....	33
1.10 MĚŘENÍ WELLBEINGU .....	33
1.11 PŘEHLEDOVÁ STUDIE K DIPLOMOVÉ PRÁCI.....	36
1.11.1 Studie č. 1 .....	36
1.11.2 Studie č. 2 .....	38
1.11.3 Studie č. 3 .....	39
1.11.4 Studie č. 4 .....	40
1.11.5 Studie č. 5 .....	41
2 PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE .....	43
2.1 CÍLE A VÝZNAM METODICKÉHO ZÁSOBNÍKU WELLBEING AKTIVIT.....	43
2.2 METODICKÉ PRINCIPY INTEGRACE WELLBEINGOVÝCH AKTIVIT DO VÝUKY .....	44
2.3 METODICKÉ PŘÍSTUPY INTEGRACE WELLBEING AKTIVIT DO VÝUKY .....	45
2.4 ÚSKALÍ ZAVÁDĚNÍ WELLBEINGOVÝCH METOD V PROSTŘEDÍ ŠKOLY .....	47
2.5 ZÁSOBNÍK AKTIVIT ZAMĚŘENÝCH NA WELLBEING VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ .....	50
2.5.1 Aktivity pro rozvoj sociálního wellbeingu.....	51
2.5.2 Aktivity pro rozvoj fyzického wellbeingu.....	56
2.5.3 Aktivity pro rozvoj emočního wellbeingu.....	59
2.5.4 Aktivity pro rozvoj kognitivního wellbeingu .....	64
2.5.5 Aktivity pro rozvoj prostorového a environmentálního wellbeingu .....	67
2.5.6 Aktivity reflektivní .....	71

---

ZÁVĚR .....	76
RESUMÉ .....	77
SEZNAM LITERATURY .....	78
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ .....	84
PŘÍLOHY .....	I
PŘÍLOHA 1: DOTAZNÍK „NAŠE TŘÍDA“ .....	II
PŘÍLOHA 2: SOCIOMETRICKÝ DOTAZNÍK .....	IV
PŘÍLOHA 3: DOTAZNÍK “KDO JE KDO V NAŠÍ TŘÍDĚ” .....	VI

**SEZNAM ZKRATEK**

APA – Americká psychologická asociace

ANU – Australian National University

CDC – Centres for Disease Control and Prevention (Střediska pro kontrolu a prevenci nemocí)

CSU – Colorado State University

EEG – Elektroencefalografie

IVT – Informatika a výpočetní technika

NIH – National Institutes of Health (Národní instituty zdraví)

NICE – National Institute for Health and Care Excellence

PdF MU – Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity

UCL – University College v Odense

UK – Univerzita Karlova

UHK – Univerzita Hradec Králové

WHO – World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

## Úvod

Wellbeing je v současném vzdělávání velmi aktuálním tématem, které se zabývá tím, jak se žáci a pedagogové cítí ve škole a jak to ovlivňuje jejich učení a výkon. Wellbeing je chápán jako komplexní stav fyzického, duševního a sociálního zdraví, který je ovlivněn mnoha faktory, jako jsou vztahy, podpora, smysluplnost, sebeúcta, sebeovládání, autonomie a spolupráce. Wellbeing není jen absence problémů nebo negativních emocí. Jeho velmi podstatnou součástí je totiž také přítomnost pozitivních pocitů a zkušeností, které přispívají k osobnostnímu rozvoji.

Cílem této práce je představit koncept wellbeingu ve vzdělávání, jeho význam a vliv na životy žáků i učitelů. Dále se zaměřím na možnosti jeho podpory a aplikace v praxi primárního vzdělávání. Budu se zabývat otázkami, jako jsou:

- Co rozumíme pojmem wellbeing?
- Jaké jsou přínosy wellbeingu pro kvalitu vzdělávání a společnosti?
- Jaké jsou hlavní faktory, které wellbeing ve škole ovlivňují?
- Jak měřit a hodnotit wellbeing ve škole?
- Jaké jsou nejlepší způsoby, jak podporovat wellbeing žáků i učitelů?
- Jaké konkrétní aktivity pro podporu wellbeingu je možné na prvním stupni ZŠ integrovat do výuky?

V první části práce se budu opírat o teoretické zdroje a mezinárodní studie, které se zabývají wellbeingem ve vzdělávání. Vzhledem ke specifičnosti tématu wellbeingu ve vzdělávání, bylo nezbytné opřít se převážně o zahraniční literaturu. V rámci České republiky nebyly identifikovány žádné monografie, které by se této problematice věnovaly výlučně a komplexně. Ve druhé části práce se budu věnovat konkrétním příkladům dobré praxe z českých i zahraničních škol, které úspěšně implementují strategie pro podporu wellbeingu ve svém prostředí. Závěr práce shrnuje hlavní poznatky a doporučení pro další rozvoj wellbeingu ve vzdělávání.

# 1 TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

## 1.1 WELLBEING JAKO POJEM

Wellbeing je složitý a multidimenzionální pojem, který se, obecně vzato, týká zdraví, štěstí, prosperity a smyslu života jednotlivců potažmo pak také celé společnosti.

Český jazyk bohužel nezná trefné slovo, které by korespondovalo se slovem wellbeing. Pokud bychom se o překlad přesto pokusili, volili bychom z pojmů, jako jsou například pohoda, štěstí, blahobyt, nicméně přesnější by bylo k těmto pojmům připojit ještě slovo „pocit“, tzn., že překladem slova wellbeing by mohla být sousloví jako *pocit pohody* či *pocit štěstí*. Nicméně ani tato sousloví nejsou zcela vyhovující, jelikož wellbeing zaštituje vše, co obecně napomáhá kvalitě bytí jedince.

Již od starověku se filozofové zabírali otázkou štěstí. Aristoteles definoval štěstí coby konečný účel lidské existence. Domníval se, že hodnotným cílem by mělo být usilovat o „to, co je vždy žádoucí samo o sobě a nikdy kvůli něčemu jinému“. Při vývoji své teorie „štěstí“ vycházel Aristoteles ze svých znalostí o přírodě. Tvrdil, že to, co odděluje člověka od zvířete, je schopnost racionálního uvažování. Pokračoval tím, že potěšení samotné nemůže vést ke štěstí, protože zvířata jsou poháněna snahou o potěšení a podle Aristotela má člověk větší schopnosti než zvířata. Tvrdil, že smyslem života není jen žít, ale žít „dobře“ [Craig, 2019].

*„Funkcí člověka je žít určitým způsobem života a tato činnost zahrnuje racionální princip, a funkcí dobrého člověka je dobré a ušlechtilé vykonávání těchto věcí, a pokud je nějaká činnost vykonána dobře, je vykonána v souladu s patřičnou dokonalostí: je-li tomu tak, pak se štěstí ukazuje jako činnost duše v souladu s ctností.“*

[Aristotle, 2004].

Jiný pohled na štěstí zavedli Sokrates a jeho žák Platón. Ti definovali představu, že štěstí je „bezpečný požitek z toho, co je dobré a krásné“ [Plato, 1999, s. 80].

Pocity štěstí jsou často spojovány s pocity spokojenosti. Tyto emoce spolu zcela jistě souvisí, nicméně je potřeba je od sebe odlišovat na základě časového faktoru. Pocit štěstí je spíše momentální stav, který je provázen silnými emocemi a gesty, zatímco pocit



spokojenosti má déletrvající charakter a vychází právě z častých počitků radostných chvil a z nich zažívaných emocí.

Je zajímavé zamyslet se nad tím, jak je možné, že ačkoliv životní úroveň společnosti stále roste, většina lidí stále není trvale spokojena. To je zapříčiněno pravděpodobně vlivem aktuálních okolností a situací, do kterých se daný jedinec dennodenně dostává a které nejsou samozřejmě konzistentně pozitivní. Wellbeing jedince má zcela jistě různé úrovně, které se v průběhu života právě vlivem aktuálních okolností mění [Vachovcová, 2023].

### 1.1.1 ETYMOLOGIE SLOVA

Etymologie slova *wellbeing* je poměrně zajímavá. Jedná se o složeninu dvou slov anglického původu – *well* a *being*. První z jmenovaných znamená *dobře, správně, vhodně*. Anglické slovo *well* se užívá jako příslovce, podstatné jméno, přídavné jméno či dokonce také jako citoslovce. Původem pochází z pragermánského termínu \*wel-, které je zase odvozeno z praindoevropského kořene \*wel- (tzn. přát si, chtít). Z tohoto kořene jsou odvozena také slova jako *will* (ang. vůle), *welle* (lat. chtít) či *gwell* (velš. lépe) [Well-being, online].

Vhodným překladem slova *being* by mohlo být slovo *bytí* či *existence*. Anglické slovo *being* se užívá jako podstatné jméno či jako slovesný tvar korespondující s českým přechodníkem. Původem slova je pragermánský základ \*biju-, který je zase odvozen z praindoevropského kořene \*bheue- (tzn. existovat, růst). Ze stejného kořene je odvozeno také anglické sloveso *to be* (být), *bin* (něm. jsem), *fui* (lat. byl jsem), popř. *byti* (staroslov. být) [Well-being, online].

Složení dvou zmíněných slov do jedné složeniny se v anglickém jazyce datuje do 16. století ve tvaru *well-being* (tzn. být celý, být zdravý, být v pořádku). V 17. století se pak objevuje varianta slova *wellbeeing*, načež až v 19. století se objevuje a ustáluje dodnes známá forma termínu, tj. *wellbeing*, ve které je vypuštěna jak pomlčka mezi slovy, tak i zdvojené písmeno e. [Well-being, online].

## 1.2 DEFINICE WELLBEINGU

Existuje mnoho různých teoretických přístupů k hlubší definici a hodnocení či posouzení wellbeingu. Tyto přístupy se liší na základě disciplíny, metodologie a souvisejících hodnot.

V rovině psychologie je wellbeing nahlížen coby subjektivní pocit pohody, ať již mluvíme o prožívání radosti, optimismu, spokojenosti či dalších podobných pozitivně laděných emocí. Na rozdíl od toho, pro ekonomy bude zásadnější spíše wellbeing v objektivnějším slova smyslu, tzn. takový, který se týká materiálních zdrojů a prostředí, které jedince obklopuje a zcela jistě determinuje kvalitu jeho života. Wellbeing v očích sociologa či antropologa bude zase spíše sociální či kulturní záležitostí týkající se společenských vztahů, osobních hodnot, nastavených norem, zažitých zvyklostí a tradic prostředí, ve kterém se jedinec vyskytuje a které utvářejí jeho společenskou identitu. Pokud bychom wellbeing nahlédli očima zdravotníků, úroveň wellbeingu jedince by odpovídala jeho fyzickému stavu. Obecně vzato je wellbeing důležitým tématem, jelikož má zásadní vliv na spokojenost, motivaci, výkon, zdraví a celkovou kvalitu života lidí, od čehož se odvíjí úroveň celé společnosti.

Ze zjevných důvodů se tedy odborná literatura v definici wellbeingu příliš neshoduje a popisů toho, co je wellbeing, existuje mnoho. Cambridgeský slovník definuje wellbeing následovně: „Wellbeing je stav, kdy se cítíme zdraví a šťastní.“ [Cambridge dictionary, online]. Slovník APA (Americká psychologická asociace) se k pojmu wellbeing staví takto „Wellbeing je stav štěstí a spokojenosti s co nejnižší mírou úzkosti, celkově dobrým fyzickým a psychickým zdravím a s dobrou kvalitou života.“ [APA Dictionary: Wellbeing, 2023].

Konsensus ohledně jednotné definice wellbeingu zatím neexistuje, nicméně většinu názorů protíná všeobecná shoda, že wellbeing je přítomnost pozitivních emocí a nálad a zároveň nepřítomnost negativních emocí a nemocí.

Jaké všechny aspekty bychom tedy mohli do wellbeingu zahrnout?

- Fyzický
- Psychický
- Emocionální
- Ekonomický
- Společenský
- Spirituální
- Osobní rozvoj, aktivity
- Spokojenost se životem (práce, aktivity, komunita aj.)

[Well-Being concepts, 2018]

Také Univerzita Pueblo v Coloradu definuje celkem osm dimenzí wellbeingu, zároveň pak poukazuje, že spolu všechny úzce souvisejí. Zdůrazňuje, že je-li jedna z těchto osmi součástí wellbeingu zanedbána, má to nepříznivý dopad na zdraví, spokojenost a kvalitu života jedince. Naopak jsou-li všechny složky wellbeingu dobře vyváženy, tělo, mysl i duše jedince jsou v harmonické rovnováze. Právě tento vícerozměrný přístup k životu by měl vést k trvale vyšší kvalitě života [CSU Pueblo, 2023].

### 1.2.1 EMOCIONÁLNÍ WELLBEING

Emocionální složka wellbeingu odkazuje k dovednostem rozpoznávat a pojmenovávat vlastní emoce a ke schopnostem s nimi efektivně nakládat. The National Center for Emotional Wellness v New Yorku popisuje emoční wellbeing jako „uvědomění si, pochopení a přijetí pocitů a schopnosti efektivně zvládat výzvy a změny“ [Lerner, 2023].

To, jak se jedince cítí emocionálně, může zásadním způsobem ovlivnit jeho každodenní činnosti, vztahy s okolím a celkové duševní zdraví. Schopnost pracovat s emocemi je však něco, na čem lze efektivně pracovat. Díky tomu lze zvyšovat také schopnost zvládat životní stresy a adaptovat se na různé změny [NIH, 2022].

### 1.2.2 FYZICKÝ/TĚLESNÝ WELLBEING

Tato složka wellbeingu zahrnuje všechny oblasti zdraví, které se týkají fyzických aspektů těla. Jmenovat bychom zde mohli například výživu jedince, řízení hmotnosti, ergonomii těla, fyzickou aktivitu, přítomnost a frekvenci nemocí, prevenci nemocí, závislosti a mnoho dalšího [CSU Pueblo, 2023]. Australská národní univerzita v Canbeře uvádí následující definici fyzického wellbeingu: „Fyzická pohoda je schopností udržet si zdravou kvalitu života, která nám umožňuje vytěžit maximum z našich každodenních činností bez nadměrné únavy nebo fyzického stresu.“ [ANU, 2023]

### 1.2.3 PRACOVNÍ WELLBEING

Pracovní wellbeing se týká osobní spokojenosti v práci, potažmo v kariéře jedince. Zacher a Schmitt [Zacher, Schmitt, 2016] zmiňují, že pracovní wellbeing zahrnuje veškeré aspekty wellbeingu v pracovním kontextu, a to jak ty pozitivní (dobré fyzické zdraví, pracovní spokojenost aj.), tak negativní (stres, vypětí, vyčerpání, špatné vztahy na pracovišti aj.).

### 1.2.4 SPOLEČENSKÝ WELLBEING

Sociálním wellbeingem je myšleno vše, co se týká sociálních vazeb, vztahů a osobního vyjádření jedince. Obecně lze sociální pohodu definovat jako rozvoj a udržování pozitivních interakcí s ostatními lidmi a s místními a globálními komunitami. To se posuzuje především prostřednictvím subjektivních a individuálních měření, kdy lidé posuzují kvalitu těchto interakcí podle svého vlastního vnímání [Ramirez-Duran, 2021].

### 1.2.5 SPIRITUÁLNÍ WELLBEING

Duchovní wellbeing je úzce spjat s hledáním účelu a smyslu života. To může znamenat víru ve vyšší moc, nicméně ne nutně. Spirituální zdraví nemusí souviset s žádným oficiálním náboženstvím, spíše se jedná o víru v to, že náš život na Zemi není bezúčelný, že zde něco znamenáme, máme vykonat, jsme užiteční. K naplnění tohoto aspektu wellbeingu je potřeba zkoumat, zpochybňovat a ujasňovat si vlastní životní hodnoty a postoje, uvědomovat si proměnu těchto osobních hodnot a srovnávat vlastní hodnoty s hodnotami ostatních. Velmi zásadní je také zabírat se problémy a otázkami souvisejícími s vlastní smrtelností a konečností [Northwestern University, 2023].

### 1.2.6 INTELEKTUÁLNÍ WELLBEING

Intelektuální wellbeing spadá do kognitivní oblasti wellbeingu. Ta souvisí se schopností kritického myšlení, řešení problémů a s kreativitou jedince. Projevuje se způsobem zpracování informací, vytvářením úsudků a také v motivaci a vytrvalosti v dosahování vytyčených cílů. Intelektuální wellbeing znamená zájem o poznávání nových věcí, rozvoj vlastních dovedností a znalostí a podstupování různých intelektuálních výzev [Partnerství2030+, 2023].

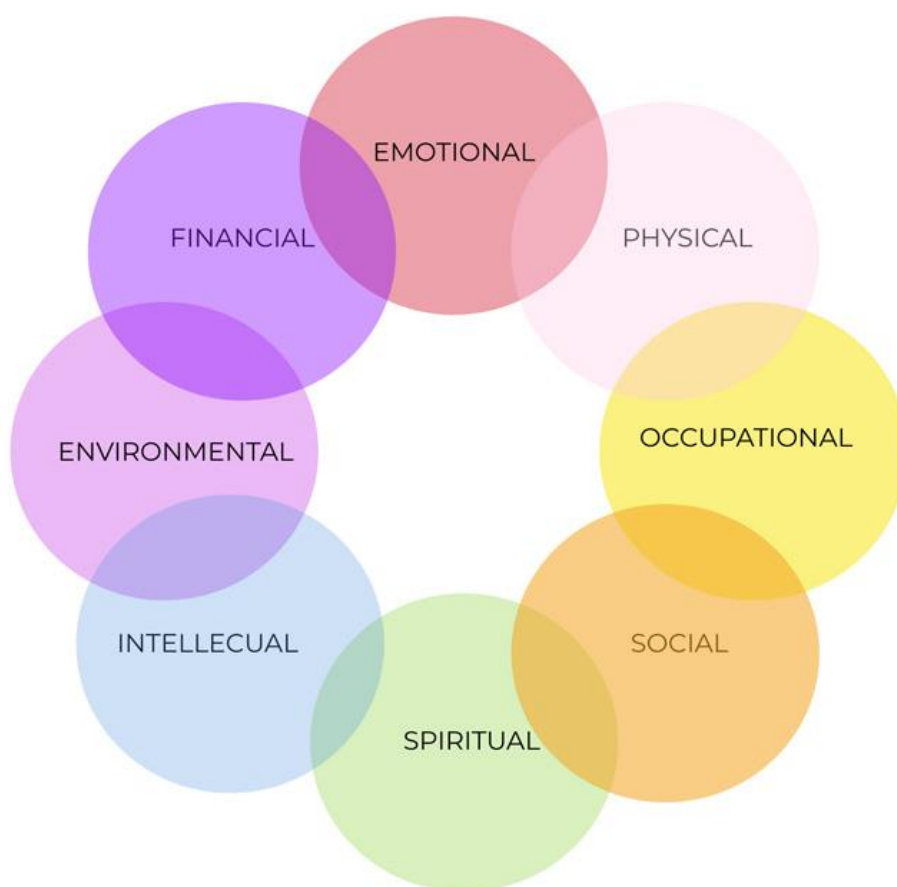
### 1.2.7 ENVIRONMENTÁLNÍ WELLBEING

Tato složka zahrnuje všechny oblasti zdraví, které se týkají životního prostředí a v návaznosti na to také to, jaký dopad může mít životní prostředí na lidské zdraví. Environmentální wellbeing zahrnuje ohleduplnost k životnímu prostředí, aktivní účast na recyklaci, úsporu energie, paliva a vody a používání udržitelných produktů [Northwestern University, 2023].

### 1.2.8 FINANČNÍ WELLBEING

Finanční zdraví je úzce spjato s finanční gramotností. Jedná se o vše, co souvisí s financemi, včetně znalostí a dovedností finančního plánování a řízení výdajů. Úroveň finančního wellbeingu koresponduje se spokojeností s aktuální a budoucí finanční situací [Northwestern University, 2023].

Teorie o tom, do kolika oblastí je možné wellbeing rozdělit, se různí, nicméně v mnohavrstevnatosti wellbeingu se tyto teorie shodují. Podle [Partnerství pro vzdělávání 2030+] je wellbeing *“stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život“*. Základ této definice, která vychází ze stanoviska Světové zdravotnické organizace (WHO), leží ve všeobecně známé teorii lidských potřeb, kterou definoval americký psycholog Abraham Harold Maslow v roce 1943 [Msleod, 2023].



Obr. 1: 8 Dimension of wellbeing [CSU Pueblo, 2023]

### 1.3 HIERARCHIE LIDSKÝCH POTŘEB

Maslowova hierarchie lidských potřeb je psychologickou teorií zahrnující pětistupňový model lidských potřeb a hodnot. Tento model je často zobrazován jako hierarchické úrovně v pyramidě. V nejnižším patře této hierarchie jsou potřeby fyziologického charakteru nezbytné pro lidské přežití, jako je jídlo, pití, přístřešek, oblečení, teplo, sexuální potřeby a v neposlední řadě také spánek. Bez naplnění těchto potřeb tělo nemůže optimálně fungovat [Msleod, 2023; Vachovcová, 2023].

Druhé patro tvoří potřeba jistoty a bezpečí, přičemž sem lze řadit například emoční bezpečnost, zdraví, stabilitu zaměstnání, zajištění materiálních potřeb či v neposlední řadě třeba také jistotu a bezpečí mezilidských vztahů. Pro naplnění potřeb tohoto patra by měl být život daného jedince v určitém ohledu předvídatelný a člověk by nad ním měl mít určitou kontrolu [Msleod, 2023, Vachovcová, 2023].

Ve třetím patře dominuje potřeba lásky a sounáležitosti, tj. potřeby společenského charakteru, pocit příslušnosti k určité komunitě. Patří sem například přátelství, intimita, důvěra, přijetí či náklonnost. Tato potřeba je nejsilnější převážně v dětství, přičemž v tomto životním období může dokonce převážit nad potřebou jistoty a bezpečí [Msleod, 2023, Vachovcová, 2023].

Čtvrté patro tvoří potřeba uznání a ocenění, tj. respekt, sebeúcta, náklonnost a spokojenost s vlastní profesionalitou a pravomocemi. Patří sem potřeby úcty k sobě samému (důstojnost, nezávislost, úspěch aj.) i například touha po dobré pověsti či respektu směrem od ostatních (společenská prestiž). V tomto patře si jedinec saturuje typicky lidskou touhu být přijat a oceněn okolím, mít pocit jakéhosi přínosu či hodnoty, potažmo pak smyslu vlastního života. Výsledkem nerovnováhy této úrovně pyramidy bývá nízké sebevědomí jedince či dokonce jeho komplex méněcennosti [Msleod, 2023, Vachovcová, 2023].

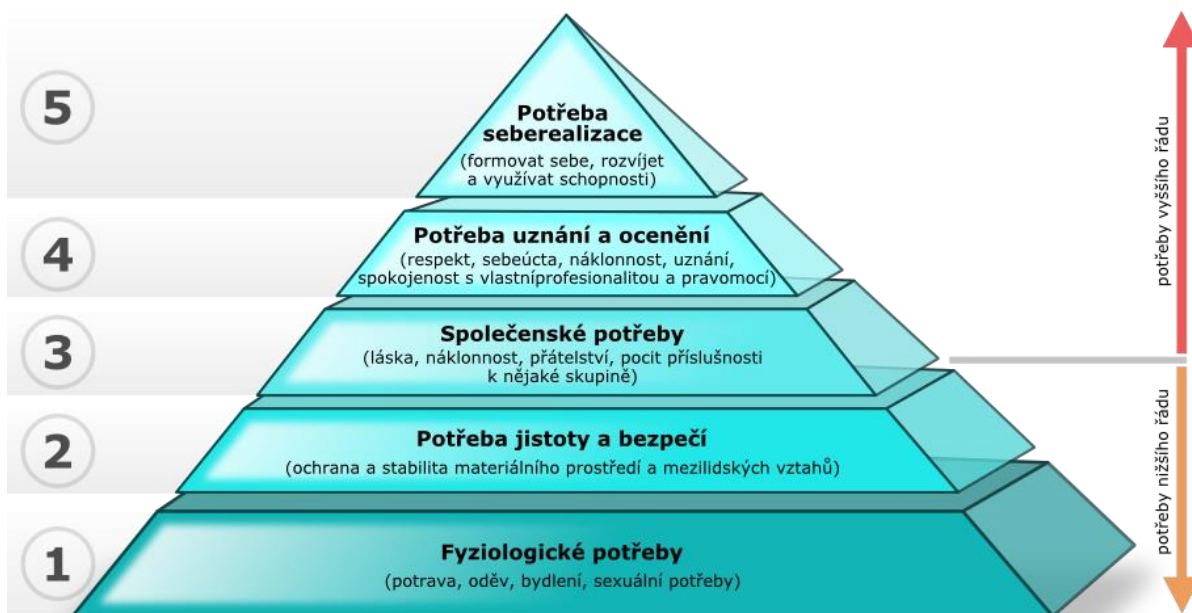
V nejvyšším patře Maslowovy pyramidy nalezneme potřebu seberealizace. Pro toto patro je typická potřeba práce na sobě samém, snaha rozvíjet své schopnosti a dovednosti. Mimo to sem patří také touha po výjimečných zážitcích. Naplněním nejvyššího patra pyramidy jedinec využívá veškerého potenciálu sama sebe. Maslow tuto úroveň popsal coby touhu stát se vším, čím je člověk schopen se stát“. Potřeby této úrovně pyramidy jsou zcela

individuální a liší se člověk od člověka. Pro někoho může být důležité realizovat se v kariéře, pro jiného potřeba seberealizace odpovídá touze stát se rodičem. Maslow tvrdil, že většina lidí nedosáhne opravdové seberealizace, nicméně věřil, že všichni mají či alespoň mohou mít přechodné zážitky seberealizace. Těmito okamžiky může být například úspěch ve studiu, sportovní výkon, narození dítěte aj. [Msleod, 2023, Vachovcová, 2023].

Potřeby, které jsou v hierarchii níže, musí být uspokojeny primárně. Pokud nejsou, jedinec obvykle nemá potřebu zajišťovat potřeby vyšších pater. Na druhou stranu potřeba jednotlivých pater nemusí být zcela uspokojena k tomu, aby se člověk zaobíral vyššími potřebami. K tomu stačí, aby byla potřeba nižšího patra „více či méně“ uspokojena [Msleod, 2023, Vachovcová, 2023].

První dvě patra lze označit jako potřeby základní. Třetí a čtvrté patro tvoří potřeby psychologického charakteru a páté, nejvyšší patro je zaměřeno na potřeby seberozvoje a sebenaplnění. Potřeby nejvyššího patra lze označit také jako tzv. potřeby růstu či bytí. Zbytek pyramidy tvoří tzv. potřeby nedostatku. Chování spojené s těmito potřebami je považováno za motivované nedostatkem, protože je prostředkem k dosažení cíle. Potřeby nedostatku vznikají v důsledku deprivace, motivují jedince, kteří nejsou uspokojeni. Čím déle nejsou tyto potřeby uspokojovány, tím silněji se projevují. Například čím déle nebude člověk pít, tím větší bude mít žízeň a s tím spojenou potřebu žízeň uhasit [Msleod, 2023, Vachovcová, 2023].

Pyramida potřeb je vhodným vodítkem k problému, jak přistupovat k wellbeingu jedince. Je zřejmé, že bez průběžného naplňování potřeb jednotlivých pater nelze dlouhodobě efektivně fungovat v osobním ani profesním životě.



Obr. 2: Maslowova pyramida hierarchie lidských potřeb [UHK, 2023]

#### 1.4 VÝZNAM A DOPADY WELLBEINGU

Otázka wellbeingu se v posledních letech dostává stále více do popředí zájmu společnosti. WHO zdůrazňuje, že duševní zdraví je nedílnou součástí celkového zdraví. Definuje zdraví jako stav úplné fyzické, duševní a sociální pohody, nikoliv coby nepřítomnost nemoci nebo vady. Z této definice tedy jasně vyplývá, že duševní zdraví je více než jen nepřítomnost duševních poruch nebo postižení. Podle WHO je duševní zdraví stavem tzv. pohody, ve kterém si je jedinec vědom svých individuálních schopností, je schopen se vyrovnat s běžnými životními stresy, zvládá efektivně pracovat a díky tomuto všemu je přínosem pro své bezprostřední okolí i pro celou společnost. Duševní zdraví je tak základem schopnosti lidí myslet, vnímat emoce, mít na sebe vzájemně vliv, vydělávat si na živobytí a užívat si života. S vědomím tohoto je pak zřejmé, že by podpora, ochrana a obnova duševního zdraví měla být považována za nezbytný zájem jedinců, komunit i celé společnosti [Mental health, online].



Wellbeing se tak stává novým konceptem péče o zdraví. Světová zdravotnická organizace (WHO) ve svém dokumentu „World Mental Health Report“, tj. „Světová zpráva o duševním zdraví“, z roku 2022 vyzývá všechny země k implementaci tzv. akčního plánu pro transformaci duševního zdraví pro všechny. Tato proměna je podmíněna následujícími třemi cestami:

- a) Prohloubení důležitosti, kterou duševnímu zdraví připisují jak jednotlivci, tak celá společnost, a aktivní účast všech zúčastněných stran ve všech odvětvích. Právě na více odvětvový a vícestranný přístup klade WHO zvláštní důraz.
- b) Přetváření fyzické, ekonomické a sociální charakteristiky prostředí s cílem jeho pozitivního dopadu na duševní zdraví jedince, a to jak v domácnostech, tak ve školách, na pracovištích atp.
- c) Posílení péče o duševní zdraví tak, aby se neopomíjela žádná z jeho potřeb, a to prostřednictvím cenově dostupných a kvalitních služeb a podpory.

[World Mental Health Report, 2022].

Proč se právě wellbeingu přisuzuje v posledních letech takový zvláštní význam? Na základě výzkumů a dosavadních zkušeností se ukazuje, že podpora a zvyšování wellbeingu má mnoho pozitivních přínosů pro nás samotné i pro naše okolí. Ukazuje se, že lidé s vyšší úrovní wellbeingu vykazují větší míru kreativity, produktivity, kooperace a v neposlední řadě také altruismu. Míra wellbeingu je také nepřímo úměrná riziku všemožných onemocnění, depresí a úzkostí. A naopak, čím nižší úroveň wellbeingu, tím má jedinec vyšší tendenci být apatický, sobecký, a dokonce také agresivní. Ruku v ruce s tímto jde také vyšší riziko nemocí, úmrtí či sebevraždy.

Podobně o významu zvyšování úrovně wellbeingu v životě jedince mluví americká vládní agentura Centres for Disease Control and Prevention. Ta tvrdí, že zásadním aspektem konceptu wellbeingu je to, že integruje duševní zdraví, tj. mysl, a fyzické zdraví, tj. tělo, což ve výsledku znamená holistický přístup k prevenci nemocí a podpoře zdraví. CDC dále uvádí, že na základě průřezových, longitudinálních a experimentálních studií lze s vysokou mírou určitosti tvrdit, že wellbeing úzce koresponduje s/se:

1. sebevnímáním zdraví
2. dlouhověkostí

3. duševními a fyzickými nemocemi
4. sociálními vazbami
5. produktivitou

Bylo prokázáno, že vyšší úroveň pohody je spojena se sníženým rizikem nemocí a zranění, s lepší imunitní odpovědí a s rychlejším zotavením. Subjektivní pohoda zásadně přispívá k vyšší produktivitě jedince, potažmo pak celé komunity [Diener, Biswas-Diener, 2008; Diener, Seligman, 2004; Lyubomirsky, King, Diener, 2005; Well-Being concepts, 2018].

Existuje mnoho studiemi ověřených technik a aktivit, které právě k pocitu spokojenosti v různých oblastech života vedou. Patří mezi ně například techniky mindfulness, meditace, jóga a mnohé další. Lze si také více uvědomovat osobní cíle, plánovat svou budoucnost, učit se nové věci pro zlepšení smyslu svého života či osobnostního růstu. Kromě toho se můžeme také zaměřit na budování silnějších sociálních vazeb ve svém okolí či jakýmkoliv způsobem pomáhat druhým, a tím pracovat na zvyšování svého sociálního a emocionálního wellbeingu. V neposlední řadě lze přispívat například k ochraně životního prostředí pro podporu ekologického wellbeingu či vystupovat proti diskriminaci, a navyšovat si tak úroveň etického wellbeingu. Obecně lze říci, že možnosti, jak zvyšovat míru wellbeingu jedince, jsou v podstatě neomezené.

## 1.5 WELLBEING VE VZDĚLÁVÁNÍ

V poslední době je wellbeing čím dál častěji využívaný pojem ve školství.

V úvodu této kapitoly, která se bude zabírat konkrétnějšími definicemi, implikacemi a dopady wellbeingu, je důležité ještě jednou v krátkosti shrnout základy wellbeingu coby velice komplexního a mnohvrstevnatého konceptu. Propojení teoretických rovin wellbeingu, zmíněných v předchozích kapitolách této práce, s jeho praktickou aplikací ve vzdělávacím procesu umožní hlubší porozumění tomu, jak spokojenost žáků a učitelů všeobecně podpořit, a tím potenciálně podpořit kvalitu vzdělávání, a v návaznosti na to pak výsledky vzdělávání v prostředí základních škol.

Mluvíme-li o wellbeingu, musíme na něj nahlížet jako na klíčový faktor, který má skutečně podstatný impakt na osobní spokojenost, zdraví, výkonnost a úspěšnost v osobním i pracovním životě každého jednotlivce. S tím úzce souvisí dopad spokojenosti jednotlivce na

vztahy s jeho okolím, myšleno kvantitativně, ale především kvalitativně. Vedle toho wellbeing přímo koreluje také s pocity sounáležitosti k dané skupině (pedagogickému sboru, třídě, škole coby instituci aj.) a se schopnostmi učitelů i žáků přizpůsobit se každodenním výzvám a v neposlední řadě aktivně rozvíjet vlastní potenciál.

Výzkumy posledních let se shodují na tom, že wellbeing není jen moderně znějícím slovem a naivně znějícím přidruženým doplňkem vzdělávání, ale měl by se stát základním předpokladem pro efektivní vzdělávání.

## 1.6 TÝDEN PRO WELLBEING VE ŠKOLE

Ve dnech 13. – 20. února 2024 se na území naší republiky konal tzv. Týden pro wellbeing ve škole. Tato iniciativa je jednou z prvních celorepublikově organizovaných akcí, jejichž cílem je rozšířit povědomí o problematice wellbeingu a podtrhnout důležitost psychického a fyzického zdraví ve vzdělávacím prostředí. Nosnou myšlenkou akce je jednoduše to, že spokojené dítě se mnohem efektivněji učí a stejně tak spokojený učitel je motivovanější znalosti svým žákům předávat, a je tak kreativnější a inspirativnější.

*„Každý rozumný učitel a učitelka vám potvrdí, že dítě, které se ve škole necítí dobře, něčím se dlouhodobě trápí, nebo je dokonce úzkostné či depresivní, nebude schopné se dobře učit. Vzdělávací výsledky a to, jak se dítě cítí, nejdou zkrátka oddělit. A škola potřebuje mít dostatek kapacit a možností, jak o wellbeing žáků pečovat, nemůže to nechat jen na rodině.“*

Lucie Slejšková, EDUin

*„Chceme, aby se ve třídách děti učily naplno a s radostí. S touto myšlenkou připravujeme budoucí učitele na jejich praxi. Wellbeing považujeme za nezbytnou podmínku radosti z učení. Aby tomu porozuměli i naši studenti, necháváme je během studia opakovaně zažít, kolik se mohou naučit, pokud se to děje v bezpečném prostředí, i že lze mít ze studia radost. Jsme studentům vzorem – chováme se k nim tak, jak chceme, aby se i oni chovali ke svým žákům.“*

Jitka Michnová, Učitel naživo

*„Podívám-li se na to z pohledu učitelky, řekla bych, že mít skvělé kolegy nestačí. I v situaci, kdy si svých spolupracovníků vážíme, oceňujeme jejich profesionalitu a je nám s nimi dobře, potřebujeme příhodné prostředí a zázemí, které nám naše profesní i osobní vztahy pomáhá pěstovat. Je zcela přirozené, že občas něco nefunguje, nějaký článek vypadne, my sami cítíme, že něco chybí, je skvělé mít v zádech systematickou podporu, která tato místa vykryje nebo třeba dílky přeskládá.“*

Michaela Stoilová, Hodnotové vzdělávání Cyril Mooney

*„Proces učení podle řady odborníků probíhá nejlépe, pokud se mozek cítí v bezpečí. Učitel je zodpovědný za to, že ve třídě je bezpečí a všichni mají co nejlepší podmínky k učení. To je třeba dopřát třeba i těm dětem, které ho doma tolik nemají. Učitel má proto podle mě být podporující, transparentní a držet bezpečné hranice.*

Lucie Pivoňková, Člověk v tísní

Akce Týden pro wellbeing ve škole je svým způsobem unikátní, jelikož nabízí a otevírá témata, která jsou ve školách často opomíjená, nebývá na ně čas, nebývají považovány za nosná. Jsou to témata ležící mimo klasické „osnovy“, témata zaměřená na životní spokojenost, přičemž pod akcí jsou podepsány relevantní a důvěryhodné školské organizace a platformy. Třebaže inkorporace wellbeingu do klasické výuky a přijetí jeho významnosti pro výchovně-vzdělávací proces pravděpodobně ještě nějaký čas potrvá, akce Týden pro wellbeing ve škole tento proces může jednoznačně zásadně urychlit.

Akcí prostupoval bohatý a velmi rozmanitý program, který zahrnoval workshopy, přednášky, interaktivní cvičení a mnoho dalšího, co pomůže účastníkům přiblížit koncept wellbeingu v praktické i teoretické rovině a nastíní, jakým způsobem je možné ho integrovat do každodennosti školní docházky.

Kromě zmíněných činností akce zároveň povzbuzuje školy, aby se jí zúčastnily aktivně. Forma zapojení může být individuální. Nejjednodušší cestou je připomenout si wellbeing fialovou barvou (oblečení, ...), která je symbolicky považována za barvu solidarity, rovnováhy a wellbeingu jako takového. Aktivnější školy mohly ve výuce vyzkoušet všemožné aktivity týkající se wellbeingu, či pouze o tomto tématu s žáky více komunikovat a otevírat jej. Podstatou těchto diskuzí by mělo být vytvoření bezpečného a podpůrného prostředí, které respektuje individuální potřeby a rozdíly mezi lidmi. Klíčovým výstupem a

jakýmsi poselstvím Týdne pro wellbeing ve škole byla idea, že fyzické zdraví a psychický komfort žáků i učitelů jsou na stejné úrovni důležitosti jako akademické výsledky. K dosažení tohoto cíle je naprostí klíčová spolupráce mezi všemi, koho se školní docházka týká – pedagogů, žáků, ale i rodičů, kteří hrají ve výchovně-vzdělávacím procesu jedinců zásadní roli.

#### 1.6.1 PARTNERSTVÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ 2030+

Celá akce Týden pro wellbeing ve škole je zaštiťována Partnerstvím pro vzdělávání 2030+, z. ú. To vzniklo v roce 2020 propojením několika významných vzdělávacích platform působících v České republice. V roce 2022 bylo Partnerství 2030+ uznáno coby samostatný ústav. Mezi zakládající společnosti patří Asociace krajských vzdělávacích zařízení, z. s., Asociace ředitelů základních škol České republiky, z. s., Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, z. s., Česká rada dětí a mládeže, Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s., Národní síť Místních akčních skupin, z. s. a nadační fond Eduzměna. Kromě těchto zmíněných zakládajících organizací je momentálně do Partnerství 2030+ zapojeno dalších 22 samostatně fungujících spolků. Mezi ty patří například Asociace pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, z. s., Asociace výchovných poradců, z. s., Centrum LOCIKA, EDUin, Učitelská platforma, Nevypusť duši, Učitel naživo, Jednota školských informatiků, REPLUGme a mnohé další. Mezi konzultační partnery se dále řadí samotné Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Česká školní inspekce, Asociace krajů České republiky či Národní ústav duševního zdraví.

[Partnerství2030+, 2023].

### 1.7 WELLBEING ŽÁKŮ

Na základě mnohých výzkumů [Clarce, T., 2020; Kemp and Fischer, 2022; Lyubomirsky, S., King, L., Diener, E., 2005; NICE, online; Seligman a kol., 2009] je zřejmé, že wellbeing žáků výrazným způsobem ovlivňuje celkovou spokojenost, zdraví a vývoj dětí a mladistvých, a v návaznosti na zmíněné samozřejmě také efektivitu výuky jim poskytované. Z těchto důvodů se koncept wellbeingu stává stále více přijímaným a prioritním tématem společnosti. Mluvíme-li o wellbeingu jedince, z definice zmíněné v předešlých kapitolách

hovoříme především o fyzickém, psychickém, emočním a sociálním aspektu každého jedince [Bethune, 2023; Mahmud, Satchell, 2023].

Fyzický wellbeing u žáků prvního stupně je naprostým základem pro efektivitu jejich studia. Podpora aktivního životního stylu prostřednictvím co nejčastějších, ale v každém případě pravidelných přestávek, kdy je žákům umožněno se jakkoliv motoricky realizovat, má zásadní vliv na schopnost koncentrovat se a soustředěně pracovat v hodinách. Čím mladší jedinec, tím by mělo být do výuky zařazeno více pohybových aktivit, relaxačních a uvolňovacích technik. V žádném případě by neměla být opomíjena důležitost přestávek mezi vyučovacími jednotkami. Žáci by měli být v tyto chvíle aktivně podporováni v tom, aby je využili k alespoň minimálnímu pohybu [Bethune, 2023; Mahmud, Satchell, 2023].

Dalšími klíčovými aspekty školního dne pro udržení energie a koncentrace žáků jsou dále zdravé svačiny, dodržování pitného režimu a pravidelné větrání v prostorách školy.

Stran psychického a emočního wellbeingu žáků základní školy je důležité, aby byla ve škole nastavena bezpečná a podporující atmosféra, ve které se děti cítí přijatě a respektovaně. Toho lze docílit projevením skutečného zájmu učitele směrem k žákovi, pravidelnými sdíleními zážitků, prožitků, emocí atd. (například skrze dnes již poměrně rozšířené „ranní kruhy“, které jsou jakýmsi vyhrazeným časem právě pro běžnou komunikaci a budování vztahů mezi učitelem a žáky a mezi žáky samotnými). Žáci by se v optimálním případě bezpečného prostředí neměli bát vyjadřovat své pocity, emoce, strachy a názory. Budování důvěry je dlouhodobý proces, který by měl být započat ideálně co nejdříve po nástupu do výchovně-vzdělávacího procesu [Bethune, 2023; Mahmud, Satchell, 2023].

Sociální wellbeing dětí zahrnuje schopnost dětí navazovat přátelství, spolupracovat se všemi členy třídního kolektivu a osvojit si účinné způsoby řešení konfliktů. Pro tuto oblast wellbeingu je vhodné do výuky integrovat aktivity zaměřené právě na rozvoj těchto dovedností, ať se již jedná o skupinové projekty, různé týmové soutěže, hraní v roli atd. Podobné aktivity významně přispívají k rozvoji empatie a pochopení odlišností druhých, a potažmo pak ke zdravým a bezpečným vztahům ve třídě [Bethune, 2023; Mahmud, Satchell, 2023].

U dětí mladšího školního věku je dále důležité pojmout výuku tak, aby byli žáci motivováni, aktivně zapojeni a pociťovali zásluhy za vlastní učení se, tzn. dostávali příležitosti k objevování nových věcí. Vhodná volba aktivit, které propojují herní, zábavní a vzdělávací složku, podporuje chuť žáků učit se a objevovat svět kolem nich. Výuka by měla být

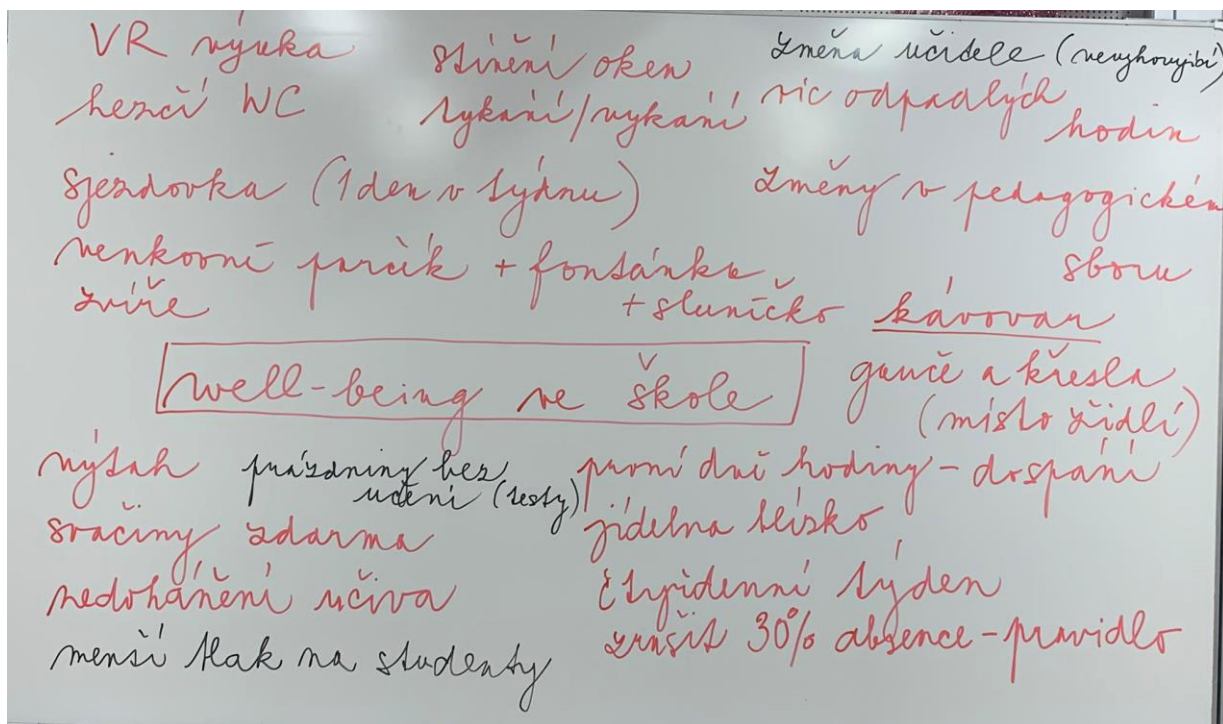
promyšlená a individualizovaná potřebám a tempu každého jedince. Velmi důležitá je také zpětná vazba, která by měla být žákům pravidelně poskytována, a to ne pouze ze strany učitele, ale také ze strany spolužáků či rodičů. Žák by zároveň měl být veden k pravdivému sebehodnocení vlastních výkonů a úsilí do vzdělávání vloženého. Žák má mít tolik sebevědomí, že by mu nemělo dělat obtíže pravdivě pojmenovat jak to, co se mu v rámci výuky povedlo, ale také to, co se mu tolik nedařilo, a v čem si myslí, že má nějaké rezervy [Bethune, 2023; Mahmud, Satchell, 2023].

Žáci mladšího školního věku se také cítí dobře, jsou-li vystaveni jasně strukturovanému, rutinnímu prostředí, ve kterém tak mají pocit předvídatelnosti a ve své podstatě také bezpečí.

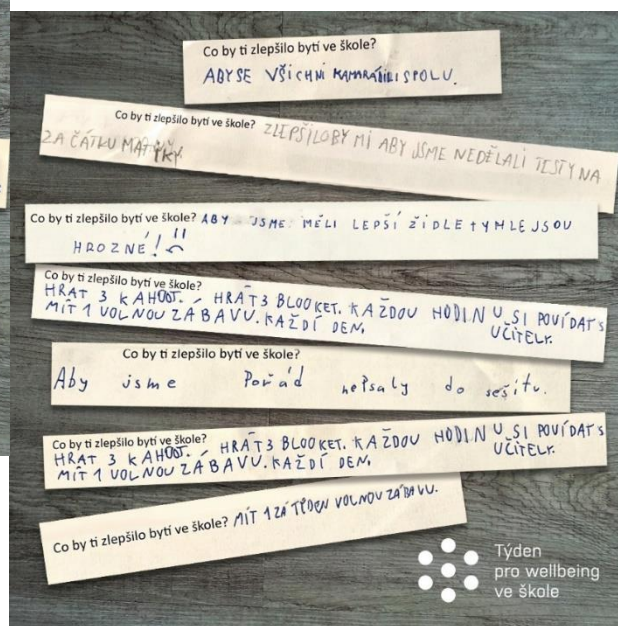
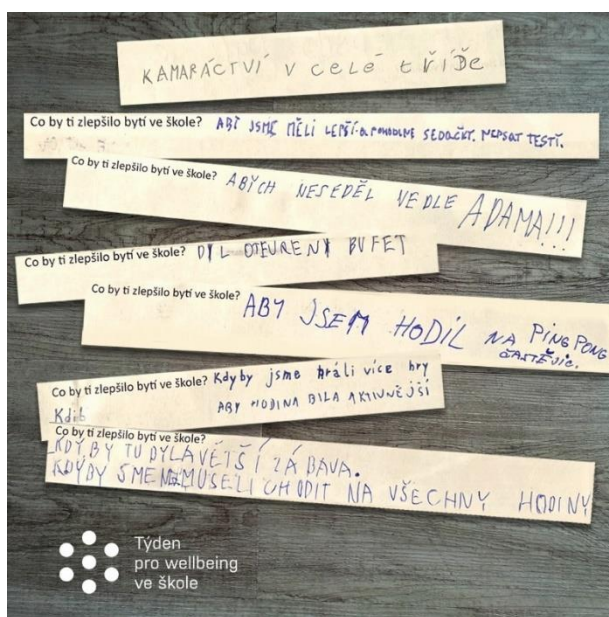
Dobrou strategií k tomu, aby se dítě cítilo ve školním prostředí dobře, je také zapojení rodin žáků do výuky a doplňkového programu škol. To je možné například prostřednictvím možnosti rodičů zúčastnit se výuky, organizace společných školních akcí a v neposlední řadě především otevřenou a pravidelnou komunikací mezi školou, rodiči a samotným žákem [Bethune, 2023; Mahmud, Satchell, 2023].

Na wellbeing žáků ve škole by se mělo pohlížet co nejvíce komplexně a nemělo by se zapomínat na žádnou z oblastí prožívání, které se wellbeing týká. Přijme-li škola tento holistický přístup k wellbeingu žáků za svůj, může tak položit pevné základy pro jejich celoživotní vzdělání a osobnostní rozvoj [Bethune, 2023; Mahmud, Satchell, 2023].

[Clarce, T., 2020; Kemp and Fischer, 2022; Lyubomirsky, S., King, L., Diener, E., 2005; NICE, online; Seligman a kol., 2009]



Obr. 3: Příklad výstupu z brainstormingu žáků na téma “wellbeing” (Gymnázium Josefa Jungmanna Litoměřice) [Mazancová, online]



Obr. 4 a 5: Příklad výstupu z brainstormingu žáků 4. tříd [FB, Učitelnaživo]



## 1.8 WELLBEING VYUČUJÍCÍCH

Wellbeing učitelů, ač sám o sobě nesmírně důležitý, se bohužel často ocitá ve stínu wellbeingu žáků, na který je primárně, a nutno říci také přirozeně, zaměřena hlavní pozornost. Zeptáte-li se někoho, co si představuje pod termínem *wellbeing ve školním prostředí*, většinu respondentů napadne to, že se jedná o spokojenost žáků. Málokoho však napadne, že zásadní součástí wellbeingu ve výchovně-vzdělávacím procesu tvoří právě také spokojenost samotných pedagogických a nepedagogických pracovníků školy. Přitom právě spokojenost těchto osob přímo ovlivňuje kvalitu výuky a atmosféru ve třídě, potažmo ve škole. Učitelé, kteří se cítí spokojeni a jsou podporováni ve svém pracovním prostředí, jsou motivovanější, výkonnější, více nad svou prací přemýšlí, jsou kreativnější a ve většině případů také navazují kvalitnější vztahy s žáky i s kolegy. Logicky by tedy měl být na wellbeing učitelů kladen minimálně stejný důraz jako na spokojenost žáků, ne-li větší. Učitel chce být, stejně jako žák, oceněn, chce být součástí podpůrného kolektivu a chce mít prostor pro svůj osobní i profesní rozvoj. Wellbeing žáků roste lineárně se zvyšujícím se wellbeingem pedagogů [Bucelli, 2022; Seligman, 2011].

### 1.8.1 VLIV WELLBEINGU UČITELŮ NA VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ PROCES

Wellbeing učitelů má na výchovně-vzdělávací proces a na vytváření pozitivního školního prostředí zásadní vliv. Učitel, který je spokojený, cítí se dobře a považuje svou práci za smysluplnou a hodnotnou, obvykle bývá více přístupný, empatický a vytváří silnější vztahy nejen se svými kolegy, ale především se svými žáky. Tyto vztahy hrají klíčovou roli pro vytváření důvěry a bezpečného prostředí ve třídě, což lze říci, že je zcela zásadním, ne-li nejdůležitějším předpokladem pro efektivní učení [Bucelli, 2022; Seligman, 2011].

Kromě toho, že spokojený učitel buduje kvalitnější vztahy na pracovišti, je také obvykle odolnější vůči stresu a vyhoření, což v praxi znamená, že si udržuje takovou míru energie a nadšení pro výuku, aby byla jeho výuka zajímavá, interaktivní a inovativní. Motivovaný učitel svým žákům předává nadšení pro učivo, čímž obvykle zvyšuje jejich zapojení a vzbuzuje u žáků větší zájem [Bucelli, 2022; Seligman, 2011].

S tím související oblastí, na kterou má učitelův wellbeing dopad, jsou vztahy mezi žáky ve třídě a řešení s tímto souvisejících konfliktů. Učitelé, kteří jsou v dobrém psychickém rozpoložení, bývají obvykle psychicky vybavenější k efektivnímu řešení konfliktů a na žáky

působí coby zdravé modely „správného“ jednání a chování. Prostředí, které tímto empatický učitel vytváří, je natolik bezpečné, že na řešení případných problémů a konfliktů jsou ochotni se podílet i samotní žáci. Bezpečné a pozitivní školní klima podněcuje kvalitnější spolupráci, vzájemný respekt a celkově lepší sociálně-emocionální vývoj žáků [Bucelli, 2022; Seligman, 2011].

Kromě toho je spokojený učitel také ochotnější efektivně a citlivě reagovat na rozmanité potřeby žáků. Individualizace výuky a přizpůsobení se různým učebním stylům žáků je klíčovou složkou pro zajištění inkluzivního vzdělávacího prostředí, ze kterého posléze mohou všichni zúčastnění prosperovat [Bucelli, 2022; Seligman, 2011].

Učitelův wellbeing přímo koreluje s celkovou atmosférou školy, mírou školního stresu, kvalitou vztahů mezi učiteli a žáky a kvalitou výuky. Časová i finanční investice do podpory dobrého psychického stavu pedagoga je proto investicí do zdravého a efektivního vzdělávacího systému jako celku, a měla by proto být zcela samozřejmou složkou ocenění a podpory práce členů pedagogického sboru školy [Bucelli, 2022; Seligman, 2011].

[Dixon, 2023; Dreer, 2023; Ghamrawi, 2011; Gramrawi a kol., 2023; Lester a kol., 2020; Nwoko a kol., 2023; Shu-Hua Yeh, Barrington, 2023]

### 1.8.2 STRATEGIE PRO PODPORU WELLBEINGU UČITELŮ

Rozvíjení osobní i profesní spokojenosti pedagogů vyžaduje komplexní přístup, který zcela přesahuje klasické metody managementu času a stresu. Zásadním prvkem učitelské profese by měla být podpora kontinuálního profesního vzdělávání a rozvoje. Vedení škol by mělo mít na paměti, že nabízení příležitostí k dalšímu vzdělávání či umožnění účasti aktivního pedagoga na seminářích, webinářích, workshopech, konferencích či stážích zásadním způsobem přispívá k pocitu sebeúcty a profesní spokojenosti. Učitel zde může sdílet svou expertízu s ostatními kolegy, může se učit nové metody, nabýt nové zdroje inspirace, a tím vším být patřičně motivován k aktivní a kreativní činnosti ve výuce žáků.

Dalším zásadním aspektem spokojenosti učitelů je také budování školní kultury. Velmi důležitá je otevřená komunikace mezi vedením a učitelem a mezi učiteli navzájem. Fungující a spolupracující učitelský sbor, dobré vztahy na pracovišti, sdílení povedených aktivit, didaktických pomůcek a vzájemná spolupráce mezi všemi členy školního personálu významně napomáhá k tomu, aby se učitel v práci cítil dobře a uvědomoval si svou

důležitost pro tým. V pedagogickém sboru dané školy by mělo být zcela běžné, že zde mohou učitelé bez obav z odsouzení vyjadřovat své názory a postoje. Vedení školy by mělo být schopno vytvořit bezpečný prostor, ve kterém bude dobře zvolenými manažerskými technikami posilovat důvěru a týmového ducha svých zaměstnanců. Právě otevřená komunikace je velmi důležitá například v identifikaci a předcházení problémů dříve, než vyústí ve vážnější komplikace pro školu a větší stres a nepohodu pro učitele. V pedagogických sborech by mělo být zcela běžné trávit spolu občasně čas i mimo pracovní dobu. Občasné mimoškolní aktivity a posezení významně napomáhají v budování dobrých vztahů, pozitivní atmosféry a vzájemné otevřenosti a přijetí mezi zaměstnanci.

Stejně tak je dobrou strategií ze strany vedení zapojit učitele do rozhodovacích procesů týkajících se školní politiky a aktivit. Má-li učitel pocit zodpovědnosti a aktivního zapojení, stoupá pocit jeho vlastní důležitosti, a tím i jeho spokojenosti se sebou samým a smysluplnosti jeho profese. Pokud má učitel pocit určité kontroly nad svým pracovním prostředím, neplní-li jen slepě nařízení vedení, má pocit, že jeho názory a nápady jsou (vy)slyšeny, opět je velmi pravděpodobné, že jeho pocit spokojenosti bude naplněnější.

Jinou, zatím nepříliš rozšířenou, strategií podpory wellbeingu učitelů, by mohla být implementace programů na podporu fyzického a psychického zdraví učitelů. Stran fyzického zdraví se nabízí zavedení různých zdravotních workshopů, tréninkových programů, nabídka cvičebních aktivit, finanční podpora této oblasti například v rámci platových benefitů atp. Co se týče psyché, již dnes existuje mnoho mentoringových, koučinkových programů, možností konzultace, psychoterapie a seberozvoje specializovaných přímo na pedagogy. Tyto programy vznikají v návaznosti na četné studie, které potvrzují učitelskou praxi coby jednu z nejnáchylnějších na rozvoj syndromu vyhoření [Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2021; Osipova, Nikishov, Rakitskaya, 2018; Reed, 2016; Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2010; Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2014; Smetáčková, 2017; Živčicová, Gullerová 2018].

Právě zavedení funkčního systému mentoringu mezi učiteli by ve funkčním kolektivu mohlo vytvářet prostředí založené na vzájemné podpoře a uznání, což by velmi napomáhalo k celkové spokojenosti učitelů.

Stejně tak by dnes již mělo být normou, že lze administrativní úkoly, které tvoří poměrně zásadní část pracovních úkonů učitele, vykonávat z pohodlí domova. I dnes se, překvapivě, stále najdou ředitelé či ředitelky škol, kteří vyžadují, aby byli učitelé na pracovišti přítomni

v pevně stanovených hodinách, a to i přesto, že mnohé z úkolů, za něž má učitel zodpovědnost, by šlo efektivně řešit na dálku. Zastaralá představa, že by měl zaměstnanec v práci trávit jasně stanovený počet hodin, nejenže zbytečně zvyšuje tlak na učitele, ale omezuje také jejich potenciál pro lepší vyvažování pracovního a soukromého života. Pokud je učiteli poskytnuta v tomto směru větší svoboda, opět by tato projevená důvěra přispěla k vyšší spokojenosti pedagoga. V dnešní době, kdy je díky digitálním technologiím velmi snadné komunikovat a pracovat na dálku, je důležité, aby se vedení škol těmto možnostem přizpůsobilo a vyjádřilo svým zaměstnancům podporu právě tím, že jim poskytne volnější ruku, a tím pádem více autonomie a svobody. Pocítí-li učitel, že v něj má zaměstnavatel důvěru, bude se velmi pravděpodobně cítit spokojeněji, což se projeví na kvalitě jeho výuky, potažmo na celkové atmosféře ve školách.

Poskytování prostoru pro flexibilní pracovní režim, podpora kontinuálního vzdělávání, zapojení do rozhodovacích procesů školy či v podstatě jakékoliv aktivity, které pomohou učitelům kontrolovat stres přítomný v jejich životech, zlepšit fyzickou a psychickou kondici učitelů a podpořit jejich zdraví celkově, jsou dobrou cestou ke zvyšování celkového wellbeingu pedagogů. Pravděpodobně nejdůležitější složkou posilování wellbeingu učitelů je uznání kvalit jejich práce, ocenění jejich aktivity, nápadů, výsledků a zajisté také fakt, že za nimi vedení školy stojí i v případě, že se něco nepovede zcela dle očekávání a původních představ. Toto má zcela zásadní fakt na jejich motivaci k další práci a pocit vlastní hodnoty.

Škola se zdravě vybudovanou mírou wellbeingu pak spoluvytváří inspirativní a inovativní komunitu, ve které se každý její člen, ať již mluvíme o řediteli, učiteli či žákovi, cítí přijatý, viděný, slyšený a zapojený. V konečném důsledku, školy, kterým se podaří vybudovat silné týmové vazby, které jsou otevřené inovacím a které jsou schopné adaptabilně reagovat na měnící se potřeby svých zaměstnanců, vytváří půdu pro výchovu budoucích generací, které budou schopné čelit výzvam odvážně, kreativně a empaticky.

[Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2021; Švamberk Šauerová, 2018]

### 1.8.3 WELLBEING UČITELŮ V PRAXI

Wellbeing učitelů v praxi je klíčovým faktorem, který má zásadní vliv na kvalitu vzdělávacího procesu a celkové prostředí a atmosféru školy. V posledních letech je wellbeing ve školách velmi skloňovaným a diskutovaným tématem. Zároveň s diskuzemi se tomuto tématu

věnuje stále více výzkumů. Jejich cílem je například zjistit, jak wellbeing učitelů přispívá k odolnosti učitelů vůči stresu a jejich schopnostem efektivně učit.

A jak vidí wellbeing lidé z praxe? V rámci akce Týden pro wellbeing ve škole 2024 se hnutí Otevřeno několika z nich zeptalo [Partnerství 2030+ II].

- a) Linda Pleskačová ze Střední průmyslové školy elektrotechnické Františka Křížíka v Praze a Pedagogické fakulty UK

*„Učím od začátku druhého pololetí a největší výzvou pro mě je najít rovnováhu mezi pracovním nasazením a osobním životem. Učím se, jak pracovat se svým časem a energií tak, aby moje snaha o akademický posun studentů nebyla na úkor mého zdraví. V ideálním světě bych chodila čtyřikrát týdně cvičit, hrála na klavír a o víkendech popíjela teplou kávu a četla knížky. Realita je taková, že knížky poslouchám v audio podobě, když jedu MHD, na seriál se občas koukám 15 minut u oběda a kafe si dělám rovnou ledové, protože vím, že mi udělá větší radost než to napůl vychladlé. Jsou to maličkosti, které jsem si pro sebe navrhla tak, aby mi během dne dělaly radost.*

*Myslím si, že je důležité, aby se studenti ve třídě cítili bezpečně a mohli ovlivňovat výuku. V první hodině jsme si například stanovili, co očekávám já od nich a co mohou očekávat oni ode mě. Navázala na to diskuze, v rámci které jsme se domluvili na pravidlech v mých hodinách. Je pro mě také zásadní vědět, jestli danému tématu rozumí, nebo potřebují další vysvětlení. Proto je v průběhu výuky občas vyzvu, aby zvedali ruce do různých výšek podle toho, jak si jsou v dané látce jistí. Často jim to dodá sebedůvěru anebo díky tomu zjistí, že v tom netápou sami.”*

- b) Lucie Říhová ze ZŠ Husova: „Jak se stará o to, aby jí i žákům bylo ve škole dobře?“

*„Je pro mě důležité, abychom já, děti i paní asistentka chodili do školy rádi. Když nejsem v pohodě já jako učitelka, nebude v pohodě ani moje třída, děti moji nepohodu vycítí. I proto je podle mě potřeba, aby učitelé nezapomínali na svůj wellbeing a uměli si dobít baterky. Každému vyhovuje jiný způsob. Já odpočívám třeba tak, že si jdu posedět s přáteli nebo rodinou, cestuji, chodím do divadla, poslouchám hudbu nebo čerpám inspiraci na vzdělávacích kurzech.*

*Svoje záliby sdílím s žáky a velmi ráda se dozvídám o těch jejich. Když je dobře znám, je pro mě snazší je motivovat a tvořit pro ně aktivity „na míru“. Snažím se dětem naslouchat a přizpůsobovat výuku jejich potřebám. Pokud jsou například o přestávce zabraní do lega, začneme hodinu o chvíli později. I to je malý krůček k tomu, abychom měli ve třídě příjemnou atmosféru, do které se budeme všichni rádi každý den vracet."*

- c) Karel Müller z Pastoral Brothers a Bratrská škola – církevní základní škola: „Co je pro něj při výuce důležité?“

*„Je pro mě důležité, aby děti mohly být v mých hodinách samy sebou. Aby se mohly spontánně vyjádřit bez toho, aby je učitel nebo spolužák hned hodnotil. Děti jsou ve škole totiž hodnocené pořád. Říkám si, že aspoň jednu hodinu za týden by si mohly vydechnout. Je pro mě taky důležité vědět, jak na tom děti zrovna jsou, jak se cítí. Používáme proto na začátku hodiny karty velryb nebo tučňáků – to jsou takové karty emocí nebo situací – a vždycky na začátku hodiny se jich ptám, jestli chtějí pracovat s tučňáky nebo velrybami. Děti pak mají za úkol si vybrat emoce, které zrovna prožívají, a popovídat si o tom se sousedem nebo s někým ze třídy, komu důvěřují. Kdo chce, může se svěřit celé třídě.*

*Tuhle aktivitu dělám záměrně i kvůli tomu, aby trénovali vzájemné naslouchání. Neříkám, že se nám to vždycky úplně daří, ale myslím si, že jsme udělali docela pokrok. Děti se díky tomu třeba dozvídají, že to, co prožívají oni, prožívají podobně často i lidé kolem nich.“*

- d) Anna Kubíčková ze Society for All

*„Učitelé mohou bezpečí a well-being dětí ve třídě hodně ovlivnit, vždyť děti s nimi tráví celý školní den, a to po mnoho let. Je proto velmi důležité, aby učitelé ve škole táhli za jeden provaz a aby vytvářeli ve svých hodinách bezpečnou atmosféru.*

*Často k tomu stačí malé kroky – že dokážou přijmout vlastní chybu nebo že na chybu dětí reagují tak, aby se děti necítily ohroženě, ale aby ji vnímaly jako příležitost k vlastnímu posunu. Pozitivní vztahy mezi žáky je možné ovlivňovat třeba tím, že učitelé dají dětem možnost ovlivňovat dění ve škole, přímo v hodině nebo že jiným způsobem promyslí jejich rozdělení na skupinovou práci.*

*To vše pomáhá k tomu, aby se děti cítily v bezpečí. Víme, že když dětem není ve škole dobře, když se necítí v bezpečí, nemůže dojít ani k efektivnímu učení.“*

- e) Marek Bula z Katedry pedagogiky PdF MU: „Jak pečovat o svůj učitelský wellbeing?“

*„Přeji si, aby učitelé a učitelky věděli, že pro jejich well-being nemusí stačit jít občas na víno nebo do sauny. Odpočinek je jen jeden z nástrojů. Cílem je prospívat: využívat svůj potenciál na maximum a být spokojený se svým životem jako celkem.*

*Péče o well-being spočívá třeba v tom, že aktivně tvořím kvalitní vztahy s žáky i kolegy, nebo znám svoje hranice a umím říkat ne či zažívám pravidelně flow. Někdy zaznívá: „No jo, well-being, tak to budou mít ve škole všichni nohy nahoře, budou se mít hezky a nebudou nic dělat.“ Ale o tom to není. Naopak – za tím, že si umím volit pozitivní emoce, vytvářím podporující klima, využívám svoje silné stránky nebo mám osvojeny copingové strategie, je aktivní a mnohdy náročná práce na sobě samém.“*

- f) Anna Klečková ze ZŠ Šlapanice: „Co pro wellbeing ve škole můžeme dělat jako učitelé a učitelky?“

*„Snažím se normalizovat chyby. Když se někomu něco nepovede a zazní věta ve stylu: „Chyba, ty to nevíš?!“, tak na to reaguji, že je v pořádku něco nevědět – proto jsme tady ve škole, kde se učíme. Taky zdůrazňuji, že každý se učíme jinak. Možná někdo dneska nemá úplně nejlepší den, pro jiného to může být ještě nad jeho možnosti.*

*Než píšeme test, říkáme si, k čemu je a jakou má funkci. Připomínám, že ten test nepíšeme proto, abychom se porovnávali, ale proto, abychom věděli, jak na tom jsme a kde jsou naše slabá místa. A abych i já věděla, jestli to, jak jsem látku vysvětlila, bylo funkční, nebo ne. Učení je individuální věc a není to nic, na základě čeho bychom se měli srovnávat.“*

Iniciativa Otevřeno k tématu učitelského wellbeingu taktéž vydala faktický přehled ve formě hry bingo. Může sloužit k individuálnímu zamyšlení každého z nás při pohledu na sebe sama, přičemž nezabere příliš času. Dle mého názoru se jedná o velmi užitečnou grafiku, proto obrázek vkládám i do této své diplomové práce.



 otevřeno

# BINGO

## K UČITELSKÉMU WELLBEINGU



Obr. 5: Učitelský wellbeing – bingo [Otevřeno, online]

## 1.9 PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE

### 1.9.1 V ZAHRANIČÍ

Na základě výzkumů duševního zdraví uskutečněných v posledních desetiletích se stále více zemí po celém světě začíná více a více zaměřovat na integraci wellbeingu a duševního zdraví do svých vzdělávacích systémů. Tento fakt odráží hlubší pochopení toho, že školní vzdělávání by mělo přesahovat tradiční pojetí výuky a mělo by zahrnovat taktéž různé oblasti duševního života, především pak emocionální a sociální rozvoj osobností žáků.



Tento aspekt hraje důležitou roli nejen v jejich studijních výsledcích, ale také v základech jejich životní spokojenosti a odolnosti vůči stresu, překážkám a jiným nečekaným výzvám. Různé země přistupují k implementaci wellbeingu do školství různými způsoby odrážejícími kulturní, sociální a ekonomické zázemí dané země. Níže jsou pro zajímavost a potřeby této práce uvedeny některé z nich.

» **Velká Británie**

Právě Velká Británie stala jedním z průkopníků v implementaci wellbeingu a celkově péče o duševní zdraví mladistvých ve vzdělávacím systému. Zájem nejen odborné veřejnosti o podporu wellbeingu ve školách je přirozenou reakcí na studie prokazující význam emocionálního a sociálního zdraví jedince pro akademický výkon a celkovou životní spokojenost žáků. Ve Velké Británii bylo do dnešní doby v tomto směru vyvinuto a zaváděno mnoho programů, které si kladou za cíl rozvíjet a podporovat pohodu jednotlivců na půdě škol. Tyto iniciativy vychází z přesvědčení, že škola by neměla být pouze místem, kde se děti a mladí lidé učí novým poznatkům, ale zároveň rozvíjí schopnosti, které mají význam pro zdravý emocionální a sociální život každého jedince [Vachovcová, 2023].

Jednou z významných iniciativ pro podporu mentálního zdraví a wellbeingu žáků, které Velká Británie do dnešní doby přijala, je například program "Place2Be". Jedná se o systém podpůrných a poradenských služeb zaměřený právě na oblast psychického zdraví a wellbeingu ve školách [Place2be, online].

Mimo podobné iniciativy byla v určitých oblastech Velké Británie přijata zákonná opatření, která ošetřují programy škol způsobem vyžadujícím, aby byly strategie na podporu duševního zdraví přímou součástí školních kurikul [Vachovcová, 2023].

Samozřejmostí jsou v zemích, které jsou v oblasti zavádění wellbeingu do škol před námi, také různé edukační programy pro učitele. Cílem takovýchto iniciativ je to, aby byli učitelé vybaveni dovednostmi a zkušenostmi pro podporu duševní rovnováhy svých žáků. Příkladem takové iniciativy je například organizace "Mind", jejímž cílem je právě vzdělávání na poli duševního zdraví ve školním prostředí [Mind, online].

Velká Británie je příkladem jak dlouhodobě a systematicky podporovat wellbeing ve školách, a díky jejím bohatým zkušenostem v tomto ohledu by měla být vzorem a inspirací pro ostatní země.

» Dánsko

Jednou ze zemí, která je známa pro svůj progresivní přístup ke vzdělávání a zároveň velmi vysokou mírou spokojenosti svých obyvatel, je například Dánsko. Právě dánský vzdělávací systém je v mnoha ohledech příkladnou ukázkou toho, jak se wellbeing může stát přirozenou součástí každodenního pobytu ve školách i školkách a často je proto inspirací pro ostatní státy nejen Evropy.

Jaké základní principy, rozdílné od těch našich, jsou v dánském vzdělávacím systému aplikovány? První rozdíl spočívá v tom, že dánské děti jsou vychovávány z velké míry zdejšími institucemi již od velmi útlého věku, běžně jsou zde umísťovány do jeslí, které se starají o věkovou skupinu 0–3 roky, přičemž zpravidla jsou sem děti umísťovány přibližně v 10 měsících věku. Již od tohoto věku je jedinec podporován v tom, že je důležitou součástí dané skupiny, že zde má své místo je v bezpečném přijímajícím prostředí. Velký důraz je zde kladen na individuální potřeby každého jedince. Právě na tomto dánský systém staví nejvíce a podobnou zkušenost popisují také učitelé, kteří se zúčastnili například zahraniční stáže v Dánsku.

Na základě World Happiness Report je štěstí obecně úzce propojeno s rovností ve společnosti a se zvyšující se mírou společné odpovědnosti za sociální blaho. Obojí je dětem prakticky vštěpováno již od útlého věku.

Z praktických principů dánského (nejen) školského systému můžeme zmínit častý pobyt venku, a to za každého počasí. Třídy jsou zařízeny jednoduše, prakticky, nenuceně. Najdeme zde spíše menší množství hraček, pomůcek a jiných rozptylujících prvků. Jedinec se pak snadněji soustředí, spolupracuje a je kreativnější. Děti se učí všemi smysly, třídy se vzájemně různě promíchávají, děti se navštěvují a vzájemně se všichni znají. Jedinci se mohou zúčastnit společných aktivit, či se věnovat zvolené individuální činnosti. Vše je předem oznamováno, vysvětlováno, děti ví, jaký je plánován program dne, s kým a jak ho budou trávit.

Velký důraz je kladen také na praktické činnosti. Ty jsou koncipovány tak, aby vycházely opravdu z potřeb a nabídky každodenního života. Děti běžně vaří, pečou, pěstují úrodu, pracují s nožem, vyrábějí užitečné věci atp. Není v nich pěstován strach, naopak. Jsou podporovány v objevování světa, v badatelské činnosti, v samostatnosti a ve zdravém

sebevědomí. Děti zde vědí, na co stačí a čeho jsou schopné. Důraz není kladen na množství aktivit, ale na jejich kvalitu. Učitel je zde často jen v roli pozorovatele, nabízí, inspiruje, pomáhá, ale nenutí a netrestá.

Velmi častá je zde také spolupráce s rodiči dětí. Běžně jsou součástí programu školek/škol, navštěvují ji, dodávají materiály, pomáhají při akcích atp.

[Švecová, online; Nielsen, 2022]

*„Dánsko má velmi omezené nerostné bohatství, ale naše bohatství jsou lidé, do kterých investujeme. Pro nás není wellbeing luxus, pro nás je to způsob života.“*

Heather Dawn Johanssen z univerzity UCL v Odense

### » Ostatní

Tematika wellbeingu je v dnešní době již globálním fenoménem, k němuž jednotlivé země přistupují různými více či méně podobnými způsoby. Kromě již zmíněných zemí stojí za zmínku dalších několik zemí a jejich inovativní přístup k wellbeingu.

- *Finsko*, které je známé pro svůj inovativní přístup ke vzdělávání jako takovému, přikládá wellbeingu velkou důležitost a pokládá ho za přímo klíčovou součást školního prostředí [Kment, Korbel, Prokop, 2021].
- *Kanada* zdůrazňuje vedle bezpečného prostředí pro podporu duševního zdraví studentů také význam školního klimatu [Well-being Canada, online].
- *Nizozemsko* se významně soustředí na prevenci psychických problémů. V mnoha zdejších školách jsou běžnou součástí vyučovacího procesu také mindfulness a relaxační techniky [Kment, Korbel, Prokop, 2021].
- *Nový Zéland* k wellbeingu přistupuje velmi celostně a je zde zasazen do širšího rámce, než je běžné v jiných zemích. Zdejší přístup vychází z principů Te Whare Tapa Whā, tj. maorského modelu zdraví, který popisuje zdraví coby rovnováhu různých složek prožívání, a míří tím velmi podobným směrem jako wellbeing. Tento model definuje zdraví jako fúzi fyzického, psychického, sociálního a duchovního rozměru člověka. Tento

pohled se odráží právě i do novozélandského školství, velký význam se zde přikládá například rodinnému a komunitnímu zapojení do školního prostředí a klade velký důraz právě na vztahy mezi učiteli, žáky a rodiči [Te Tai Waiora, online].

- *Spojené státy americké* se zaměřují na integraci sociálního a emočního učení do školních osnov, s rostoucím důrazem na výzkum vlivu těchto programů na akademický výkon a chování studentů.

### 1.9.2 V ČESKÉ REPUBLICE

V České republice je koncept aplikovaného wellbeingu ve školách zatím v začátcích, snad s optimistickými výhledy i vzhledem k funkčním vzorům a příkladům v zahraničí.

Více viz kapitola 1.7.

## 1.10 MĚŘENÍ WELLBEINGU

Jednou z klíčových výzev souvisejících se začleňováním a s důvěryhodností zavádění wellbeingu do školního prostředí je vyhodnocení, zda jsou vůbec tyto snahy o zlepšení „pohody“ v dané skupině efektivní a zda mají aktivity na žáky nějaký reálný dopad. Zásadním problémem jakékoliv evaluace účinnosti wellbeingu je fakt, že implementace wellbeingu je dlouhodobým procesem a jakékoliv účinky promyšleného komplexu aktivit se mohou projevit až v delším časovém horizontu. Dalším klíčovým úskalím objektivního měření účinnosti wellbeingových metod je to, že cílí na subjektivní prožívání každého žáka, tzn. že reálný dopad, pokud zde je, se může potenciálně velmi lišit žák od žáka.

Z uvedených důvodů nelze efekt wellbeingu měřit standardními objektivními metodami kvalitativního či kvantitativního výzkumu, nicméně existují alternativní metody, kterými lze posoudit přínos wellbeingových strategií.

Mezi tyto metody patří například jakékoliv anonymní dotazníky či vhodně zvolená forma reflexních deníků, v nichž mohou žáci popsat vlastní prožitky, pocity a zkušenosti. Obdobnou formou mohou být skupinové debaty či rozhovory, které taktéž mohou pomoci získat hlubší a širší informace o vlivu wellbeingových aktivit na jedince či třídu jako takovou. Změny v chování, postojích či sociálních vazbách třídy můžeme také posoudit zcela

jednoduchým subjektivním pozorováním. Můžeme si vést vlastní pozorovací deník a každý den zapsat zásadní body, které nás k danému dni o pozorované jednotce napadají.

Ukazateli dopadů wellbeing strategie mohou být také nepřímé faktory, jako například množství zameškaných hodin ve třídě, přítomnost/frekvence šikany či jednoduše zlepšení/zhoršení studijních výsledků ve třídě.

Důležitou zpětnou vazbu na efekt, který teoreticky wellbeing aktivity přinesly, jsou dále zpětné vazby od jiných učitelů či od rodičů žáků. Sdílením zkušeností mohou být identifikovány oblasti, které se pro wellbeing žáků či třídy jeví coby zásadní.

I přes popularitu konceptu wellbeingu a předpokladu jeho funkčnosti a pozitivního vlivu na zdraví, štěstí a prosperitu jedinců, empiricky a vědecky podložených studií, které by zkoumaly vliv principů wellbeingu, existuje stále velmi málo. Především pak v souvislosti s mladými lidmi, potažmo s dětmi ve výchovně-vzdělávacím procesu. Ačkoliv je nezpochybnitelné, že wellbeing je úzce provázán s učením dětí a jejich školními úspěchy, je velmi obtížné dopady zavedení těchto principů na školní prostředí nějakým způsobem měřit. Stran toho byly vyvinuty různé monitoringové metody a sociální techniky zaměřené na měření a srovnávání wellbeingu v rámci jednotlivých zemí a mezi nimi. Jedním z existujících monitorovacích nástrojů je například průzkum dánského ministerstva školství, který musí žáci základních a nižších středních veřejných škol (tzn. žáci věkové kategorie 6-16 let) jednou ročně vyplnit, přičemž školy a úřady výsledky procházejí a odpovídajícím způsobem na ně reagují. Tento dotazník dánští studenti všech věkových kategorií vyplňují již od roku 2014. Výsledná data spokojenosti žáků jsou následně postavena vedle jejich prospěchu a k následné úpravě vlastních vzdělávacích postupů. Výzkumy jasně ukazují, že například sociální wellbeing pohybující se v nízkých hodnotách významně souvisí s akademickým výkonem žáků [Larsen, Leme, Simonsen, 2020; Nielsen, 2022].

Wellbeing se tak stal jedním z řídicích mechanismů, který může být spatřován buď coby nástroj, jenž může školství transformovat pozitivně, či se může stát nechtěným regulátorem školního života, který bude ovlivňovat zkušenosti dětí a mladých lidí. Nielsen proto spekuluje, zda je monitoring ve školách vůbec žádoucí a užitečný, jelikož přesnost měření je značně diskutabilní. Velké rezervy mají například výzkumy zaměřující se na dopady wellbeingu na sny, touhy, perspektivy a předpoklady mladých jedinců a souvislost vyjmenovaného se zkušenostmi prožívanými ve škole [Larsen, Leme, Simonsen, 2020; Nielsen, 2022].

Prožívání ve školách je navíc natolik komplexní a závislé na tolika vrstvách a zároveň i na skupinové dynamice, že z monitoringu wellbeingu lze jen těžko získat relevantní vypovídající výstupy. Problém lze pravděpodobně nalézt již v samotné definici wellbeingu (viz kapitola 1.2), která je natolik široká a komplexní, že ji nelze jednoduše uchopit pro relevantní formu výzkumu a srovnání.

Nielsen nabízí k diskuzi změnu stylu otázek, které jsou součástí průzkumu, jenž žáci jednou ročně vyplňují. Namísto otázek, zda se studentovi daří, či nikoliv, navrhuje ptát se konkrétněji a šířeji s ohledem na realizaci a uplatňování jejich potenciálů a nejistot, to vše v kontextu vztahů s ostatními.

[Larsen, Leme, Simonsen, 2020; Nielsen, 2022]

V praktické části této diplomové práce bohužel oproti původním záměrům není zahrnut kvalitativní výzkum ani pozorování konkrétní skupiny dětí, v níž by bylo možno strategii implementace wellbeingu zavádět. Vhodným přístupem k měření dopadu wellbeing aktivit by bylo dlouhodobé pozorování skupiny, použití kvalitativních dotazníků a sociometrické měření vztahů ve třídě před a po implementaci wellbeing metod. Tento přístup by umožnil důkladnější porozumění vztahů ve třídě a také potenciálního vlivu wellbeing aktivit na jednotlivce i skupinu jako celek.

Sociometrické hodnocení vztahů ve třídě je technika, která se používá ke zjištění a vyhodnocení sociálních vztahů mezi žáky ve třídě. Tato metoda pomáhá identifikovat sociální preference a vzorce přátelství, ale i možné vyčlenění jednotlivých žáků či konflikty, které mezi sebou žáci mají. Sociometrie se typicky provádí pomocí dotazníků, kde žáci vyjadřují své preference k spolužákům v různých kontextech (např. s kým by chtěli spolupracovat na projektu, vedle koho by chtěli sedět apod.). Výsledky sociometrického hodnocení nabízejí důležité informace pro pochopení sociální struktury třídy a mohou být použity pro plánování intervencí zaměřených na zlepšení sociálního klimatu a podporu pozitivních mezilidských vztahů ve třídě.

V příloze připojuji tři dokumenty, za jejichž využití lze wellbeing ve zvolené jednotce žáků posuzovat – „Naše třída“, „Sociometrický dotazník“ a dotazník „Kdo je kdo v naší třídě“. Doporučeným věkem pro všechny dotazníky je 4. třída a starší žáci.

V období psaní této práce na škole, kde aktuálně působím, nevykonávám pozici třídního učitele. Momentálně učím různé třídy od 1. do 6. ročníku, což mi bohužel neumožňuje systematicky vyzkoušet wellbeing aktivity v praxi na konkrétní skupině, kterou bych mohla dlouhodobě a systematicky vést tak, abych po čase mohla vyhodnotit efekt implementace wellbeingových aktivit na danou skupinu.

Byť jsem některé z aktivit měla příležitost vyzkoušet v různých třídách, tyto izolované případy nemohou sloužit jako základ pro ucelené hodnocení účinnosti těchto metod. Nicméně, získaná zpětná vazba na jednotlivé aktivity byla pozitivní, což mě motivuje k dalšímu promyšlenému a systematickému zkoumání a implementaci wellbeingových technik.

### 1.11 PŘEHLEDOVÁ STUDIE K DIPLOMOVÉ PRÁCI

#### 1.11.1 STUDIE Č. 1

**Název studie:** Využití wellbeingu na prvním stupni základních škol

**Jména autorů:** Markéta Vachovcová

**Rok vydání:** 2023

**Vztažnost studie k mé DP:**

Tato studie je relevantní pro mou diplomovou práci, neboť zkoumá uplatnění konceptu wellbeingu v základním školství, což je přímo spojeno s tématem mé práce. Poskytuje vhled do aplikace wellbeingu na prvním stupni základních škol v České republice a porovnává ho s britským školstvím, což umožňuje lepší pochopení různých přístupů k aplikaci wellbeingu a jeho dopadu na vzdělávací proces.

**Teoretické zakotvení:** Práce poskytuje komplexní teoretický rámec pro pochopení konceptu wellbeingu a jeho aplikaci v prostředí základní školy. Zahrnuje definice a historický vývoj tohoto konceptu, jeho obsah a také to, jak se wellbeing promítá do školního prostředí.

**Metodologie výzkumného šetření:**

#### a) Výzkumné cíle

Hlavním cílem citované diplomové práce je komparativní analýza aplikace wellbeingu na prvním stupni českých a britských základních škol. Klíčové otázky výzkumu se týkají způsobů

aplikace wellbeingu na školách, vlivu wellbeingu na třídní klima a na vzájemnou kooperaci mezi dětmi a pedagogy.

### **b) Výzkumné metody**

Kvalitativní výzkumné šetření s využitím pozorování a polostrukturovaných rozhovorů.

### **c) Výzkumný soubor**

Vzorek pro získání dat z českého školství tvořilo šest studentek Pedagogické fakulty v Plzni, studujících učitelství pro 1. stupeň základní školy. Pozorovaným vzorkem v UK (v rámci projektu Erasmus) byli zdejší učitelé, zaměstnanci škol, žáci, asistenti, vychovatelky a rodiče.

### **d) Organizace šetření – jak byl výzkum koncipován, aplikován**

Data byla získávána prostřednictvím pozorování v anglických školách a polostrukturovaných rozhovorů v českých školách.

### **e) Výzkumné hypotézy**

V anglickém školství disponují učitelé více faktory podporujícími wellbeing, než mají čeští učitelé.

Vedení škol nabízí více podmínek pro užití wellbeingu než české školství.

Vedení žáka učitelem v anglickém školství klade výrazně větší důraz na motivaci žáků k samostatnosti a zodpovědnosti.

### **f) Výsledné závěry a limity výzkumu**

Práce ukázala, že britští učitelé jsou lépe seznámeni s konceptem wellbeingu a začleňují ho do výuky častěji než pedagogové českých škol – zde zatím tento koncept není tak rozšířený. Britské školy tak nabízejí příhodnější podmínky a více příležitostí pro podporu a zavádění wellbeingu. Byť se metody wellbeingu postupně dostávají i do Česka, stále existuje mnoho učitelů, pro které je tento pojem neznámý a neví si s ním rady. Výzkum tedy poukázal na potřebu rozšíření tohoto konceptu také u nás.

Co se týče limitů uvedené studie, zmínila bych poměrně omezený výzkumný soubor a vysokou míru subjektivity v metodách sběru dat. Dále si nejsem jista, nakolik vypovídající je komparace takto rozdílných vzdělávacích systémů. Dá se předpokládat, že faktorů, které mají vliv na zjišťovanou skutečnost, je mnoho, a ke zvážení je pak správnost interpretace a generalizace zjištěných skutečností.

[Vachovcová, 2023]



## 1.11.2 STUDIE Č. 2

**Název studie:** How does Perceived Stress Relate to Life Satisfaction in pre-University Teachers? The Mediating Role of Wellbeing.

**Jména autorů:** Colomeischi, Aurora Adina; Ursu, Andreea

**Rok vydání:** 2023

**Vztažnost studie k mé DP:**

Tato studie se zaměřuje na vztah mezi stresem a životní spokojeností učitelů, což je významné pro pochopení psychologických aspektů vzdělávacího procesu. Pro efektivní fungování vzdělávacího prostředí je stejně jako wellbeing dětí zásadní také právě wellbeing učitelů, který bývá často opomíjen. To bych ve své diplomové práci ráda zdůraznila.

**Teoretické zakotvení:**

Studie poskytuje analýzu vztahu mezi vnímaným stresem a životní spokojeností učitelů, zkoumá roli emocionálního, sociálního a psychologického wellbeingu coby prostředníka tohoto vztahu.

**Metodologie výzkumného šetření:****a) Výzkumné cíle**

Zjistit vliv wellbeingu na vztah mezi stresem a životní spokojeností učitelů základních a středních, škol.

**b) Výzkumné metody**

V rámci studie byly použity kvantitativní metody měření: Perceived Stress Scale pro hodnocení vnímaného stresu, Mental Health Continuum-Short Form pro hodnocení psychologické, emocionální a sociální pohody, a The Satisfaction with Life Scale pro posouzení míry životní spokojenosti učitelů.

**c) Výzkumný soubor,**

1390 rumunských učitelů základních a středních škol (průměrný věk 38,76 let, 72 % žen).

**d) Organizace šetření – jak byl výzkum koncipován, aplikován**

Online dotazník.

**e) Výzkumné hypotézy**

Stres učitelů je nepřímo úměrný jejich wellbeingu a životní spokojenosti.

Wellbeing učitelů má pozitivní dopad na jejich životní spokojenost.

Wellbeing má významnou funkci ve vztahu mezi stresem a životní spokojeností učitelů.

**f) Výsledné závěry a limity výzkumu**

Zmíněné hypotézy byly touto studií potvrzeny.

Studie má několik limitujících faktorů. Jedním z nich je subjektivita měření. Učitelé sami hodnotili svůj stres a spokojenost, což teoreticky mohlo zkreslit výstupy studie. Dále studie monitorovala situaci pouze v jednom časovém bodě, v otázce souvislosti mezi stresem a spokojeností tak může být zkreslena, jelikož se jedná spíše o dlouhodobé veličiny, na něž má vliv mnoho dalších faktorů.

[Colomeischi, Ursu, 2023]

### 1.11.3 STUDIE Č. 3

**Název studie:** From general well-being to school well-being: A systematic review.

**Jména autorů:** Losada-Puente L., Mendiri P., Rebollo-Quintela N.

**Rok vydání:** 2022

**Vztažnost k mé DP:**

Studie je zaměřena na wellbeing na školách a na jeho mnohadimenzionální povahu. Je proto přínosná, co se týče pochopení wellbeingu v kontextu 1. stupně ZŠ. V práci lze dohledat mnoho teoretických i praktických poznatků týkajících se této problematiky, mj. také pro měření školního wellbeingu.

**Teoretické zakotvení:**

Studie shrnuje poznatky z 53 relevantních zdrojů (články, konferenční příspěvky aj.) s cílem většího porozumění konceptu školního wellbeingu.

**Metodologie výzkumného šetření:**

**a) Výzkumné cíle:**

Analyzovat koncept školního wellbeingu. Zkoumáno mj. bylo, jak se žáci cítí ve školním prostředí a jaké zkušenosti mají s různými aspekty trávení času ve škole. Dílčím cílem bylo zjistit, jaké konkrétní faktory přispívají k pocitu pohody a zda jsou tyto faktory individuální, či ne.

**b) Výzkumné metody:**

Deskriptivní přehled literatury s cílem identifikovat a definovat různé pohledy a přístupy, jimiž byl dosud wellbeing pojímán.

**c) Výzkumný soubor:**

Studie se zaměřuje na různé aspekty wellbeingu z hlediska subjektivního vnímání žáků.

**d) Organizace šetření**

Jelikož se jedná o systematický přehled, organizace šetření zde není specifikována.

**e) Výzkumné hypotézy:**

Jelikož se jedná o systematický přehled, výzkumné hypotézy nebyly specifikovány. Cílem práce bylo prohloubit porozumění konceptu wellbeingu ve školách.

**f) Výsledné závěry a limity výzkumu:**

Také tato studie potvrdila, že koncept wellbeingu je velmi komplexní a multifaktoriální záležitostí. Tento závěr zdůrazňuje potřebu holistického přístupu v otázce porozumění wellbeingu a ve způsobu jeho implementace do výuky.

[Losada-Puente, Mendiri, Rebollo-Quintela, 2022]

1.11.4 STUDIE Č. 4

**Název studie:** Children's wellbeing and their academic achievement: The dangerous discourse of 'trade-offs' in education.

**Jména autorů:** Clarke, Tania

**Rok vydání:** 2020

**Vztahnost studie k mé DP:**

Tato studie se zabývá tím, nakolik se wellbeing dětí odráží v jejich školních výsledcích. Zjišťuje, že pohoda a školní úspěšnost jsou vzájemně propojené faktory, které na sobě přímo úměrně závisí. Děti, které se cítí ve škole dobře, obvykle dosahují lepších výsledků než děti, u kterých převažuje nepohoda. Práce je pro mou DP relevantní, jelikož poukazuje na zásadní tezi wellbeingu – ve vzdělávání je nezbytné zaměřit se nejen na samotné učení, ale také na to, aby se děti ve škole cítily dobře.

**Teoretické zakotvení:**

Práce popisuje koncept wellbeingu dětí a zdůrazňuje jeho mnohadimenziální povahu. Apeluje na potřebu tento nový koncept nějak komplexně uchopit, ať už mluvíme o přesné definici wellbeingu, ale i o možnostech jeho měření a zhodnocení.

**Metodologie výzkumného šetření:**

**a) Výzkumné cíle:**

Prozkoumat a zhodnotit dostupné poznatky zabývající se vztahem mezi wellbeingem a školními výsledky dětí.

**b) Výzkumné metody:**

Literární přehled a kritická analýza existujících studií a teorií o wellbeingu a školním úspěchu.

**c) Výzkumný soubor:**

Není specifikován, studie je analýzou dostupných výzkumných prací.

**d) Organizace šetření:**

Není aplikovatelné, jde o teoretickou práci.

**e) Výzkumné hypotézy:**

Wellbeing dětí a jejich školní úspěchy nejsou v protikladu, jak bylo kdysi dříve předpokládáno. Existuje mezi nimi pozitivní vztah, který je potřeba dále zkoumat.

**f) Výsledné závěry a limity výzkumu:**

Studie vyvozuje závěry potvrzující hypotézy. Vztah mezi wellbeingem a výsledky žáků je pozitivní, ale velmi složitý. Proto je potřeba ho dále zkoumat.

Mezi limity lze řadit subjektivní pojetí školního úspěchu a nedostatek zkušeností s měřením wellbeingu.

[Clarce, 2020]

1.11.5 STUDIE Č. 5

**Název studie:** Wellbeing at the 21st Century Innovative learning environment called Learning ground.

**Jména autorů:** Ulla Saastamoinen, Lasse Eronen, Antti Juvonen, Pasi Vahimaa

**Rok vydání:** 2023

**Vztažnost k mé DP:**

Tato studie zkoumá wellbeing u žáků v unikátním vzdělávacím prostředí Learning Ground, které bylo navrženo na Univerzitě ve východním Finsku. Pro tento moderní koncept je typický na studenty orientovaný pedagogický přístup a inovativní technologie.

Tato práce je pro téma mé DP zajímavá z toho důvodu, že ukazuje, jaký dopad má inovativní vzdělávací prostředí na wellbeing žáků.

**Teoretické zakotvení:**

Práce se zabývá rozmanitými přístupy k měření wellbeingu včetně využití inteligentních biomonitorovacích zařízení. Studie taktéž zkoumá současné požadavky v oblasti ICT a zabývá se dovednostmi potřebnými pro 21. století.

**Metodologie výzkumného šetření:**

**a) Výzkumné cíle:**

Vyhodnotit, jak žáci subjektivně vnímají vlastní wellbeing v Learning Ground.

Vyhodnotit dopad aktivního využívání digitálních pomůcek na wellbeing studentů.

**b) Výzkumné metody:**

Pro tuto studii byla speciálně navržena aplikace na smart zařízeních, pomocí které byl monitorován wellbeing žáků po dobu šesti týdnů. Studenti skrze aplikaci pravidelně hodnotili subjektivní pocit pohody na pětistupňové škále.

Dále byli žáci po dobu dvou týdnů monitorováni EEG biosenzorickými členkami, které měřily elektrickou aktivitu mozku žáků během výuky. Tímto způsobem studie získala podklady týkající se účinnosti učení.

**c) Výzkumný soubor:**

Devět žáků na Univerzitní škole Joensuu Univerzity ve východním Finsku.

**d) Organizace šetření:**

Žáci dvakrát denně (po příchodu do školy a po skončení vyučování) odpovídali na sérii otázek týkající se jejich pocitu wellbeingu. Hodnocení probíhalo přes chytré technologie. Wellbeing byl hodnocen na pětistupňové Likertově škále.

Zmíněné dvofázové šetření bylo klíčové pro získání komplexního pohledu na to, jaký dopad má školní prostředí na wellbeing žáků.

**e) Výzkumné hypotézy:**

Nebyly předem specifikovány. Cílem studie bylo otestovat vliv digitálních studijních pomůcek na wellbeing žáků.

**f) Výsledné závěry a limity výzkumu:**

Studie prokázala vysokou úroveň wellbeingu v Learning Ground.

Ve dnech, kdy byli žáci monitorováni také přes EEG členky, byla průměrná hodnota wellbeingu vyšší než v jiné dny. Toto zjištění naznačuje, že integrace inovativních technologií do výuky má pozitivní dopad na wellbeing ve školním prostředí.

V rámci studie byla také zdůrazněna důležitost na studenty orientovaného pedagogického přístupu.

[Saastamoinen, Eronen, Juvonen, Vahimaa, 2023]

## 2 PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE

### 2.1 CÍLE A VÝZNAM METODICKÉHO ZÁSOBNÍKU WELLBEING AKTIVIT

Praktickým výstupem této diplomové práce je následující metodický zásobník wellbeingových technik, které jsou snadno integrovatelné do školního prostředí. Jednotlivé aktivity byly designovány tak, aby byly použitelné v běžných hodinách, aby nevyžadovaly náročné přípravy a shánění všelijakých pomůcek. Jedná se o nápady a inspirace, které je možno vzít a použít, případně je možné je jakkoliv upravit dle možností třídy, prostoru, času, věku žáků a dalších proměnných faktorů. Aktivity jsou určeny primárně pro první stupeň základních škol, mnohé z nich, ne-li dokonce většinu, je však možné využít i pro žáky druhého stupně.

Myšlenka pro vytvoření tohoto zásobníku vychází z přesvědčení, že škola by neměla být pouze místem, kde se žáci učí novým poznatkům, ale také místem, kde jedinci rostou coby osobnosti. Význam wellbeingu ve školství spočívá právě primárně ve vytváření zdravého základu pro budoucí život žáků a jejich celkové životní spokojenosti. Tento zásobník aktivit by tedy měl posloužit coby most mezi teoretickými znalostmi o wellbeingu a jejich praktickou aplikací v každodenním školním životě, čímž napomáhá vytvářet školní prostředí, které je prospěšné pro všechny zúčastněné.

Kromě toho by měl tento zásobník také inspirovat učitele, aby se nebáli využívat a integrovat wellbeing aktivity přímo do vzdělávacího procesu. Bylo by skvělé, kdyby učitelé zjistili, že wellbeing není jen jakýsi prázdný pojem současné doby, ale aby skutečně nahlédli, jaké benefity může pro život jedince znamenat.

Jsem přesvědčená, že ve světě plném výzev a stresu je nezbytné, aby vzdělávací systémy začlenily aspekty wellbeingu do svých osnov, a tím podpořily vytváření silných, odolných a spokojených osobností.

Hlavními cíli tohoto zásobníku wellbeing aktivit tedy jsou:

- Nabídnout konkrétní praktické nástroje a techniky integrovatelné do běžné vyučovací praxe
- Rozvíjet sociální a emoční dovedností žáků

- Příznivě ovlivnit koncentraci, paměť a motivaci k učení, potažmo pak i zlepšit výsledky školní práce
- Přispívat k odolnosti žáků vůči stresu a negativním emocím
- Nabídnout aktivity, které podporují pozitivní vztahy mezi žáky a vytvářejí prostředí, v němž se každý cítí přijatý

## 2.2 METODICKÉ PRINCIPY INTEGRACE WELLBEINGOVÝCH AKTIVIT DO VÝUKY

Základem tohoto metodického zásobníku wellbeingových aktivit je celkem pět principů, které jsou nezbytné pro efektivitu, přístupnost a přizpůsobení zmíněných aktivit potřebám žáků. Je koncipován tak, aby učitelům poskytl jakýsi základní přehledně strukturovaný nástroj, který by jim pomohl začlenit wellbeingové aktivity do běžné výuky, a to jednoduše a bez náročných příprav. Domnívám se, že právě to mnohé učitele může od aktivní podpory wellbeingu ve třídě odradit – aby nad rámec svých už tak rozsáhlých povinností museli dohledávat a připravovat aktivity na míru své třídy.

Při přípravě zásobníku a výběru konkrétních aktivit byly zásadním faktorem následující principy:

- a) *Celostní přístup* – jak bylo popsáno v teoretické části této práce, wellbeing zahrnuje ze své definice mnoho rovin (emocionální, fyzickou, psychickou atd., viz kap. 1.3). Jednotlivé aktivity jsou vybrány tak, aby pokrývaly co nejvíce z těchto dimenzí a podporovaly tak rozvoj žáků co nejkomplexněji.
- b) *Individualizace* – vzhledem k jedinečnosti každé školy, třídy, žáka, ale také učitele, sejevilo jako nezbytné, aby byl tento zásobník co nejvíce flexibilní a učitelé jednotlivé aktivity mohli přizpůsobit svým individuálním potřebám.
- c) *Průřezovost* – je důležité, aby nebyly aktivity součástí pouze jednoho vybraného školního předmětu. Zásadním principem v nahlížení na wellbeing je to, že je relevantní pro všechny oblasti učení, potažmo života. Stejně tak je naprostá většina uvedených aktivit nezávislá na ročníku základní školy. Všechny aktivity lze aplikovat na jakýkoliv předmět či ročník, který učitel uzná za vhodný. Velmi přínosné je tyto aktivity zařazovat například i během různých projektových celků, projektových dnů, škol v přírodě, adaptačních kurzů aj. Všechny aktivity nezávisle na celku, do kterého jsou v této práci zařazeny, mají společné to, že jejich

podstatou je podporovat spolupráci a kreativitu a zároveň velmi významným způsobem cílit na rozvoj porozumění mezi jedinci a empatie celkově.

- d) *Aktivní participace, interaktivita* – zmiňované aktivity jsou vybrány a navrženy tak, aby rozdmýchávaly aktivitu jedinců a jejich interakci mezi sebou. Úzce to souvisí s tím, že jedním z cílů zavádění wellbeingu je podpora sociálních vazeb a osobní angažovanosti v důsledku uvědomování si bezpečného a přijímajícího prostředí.
- e) *Reflexe* – nezbytný prvek zakončující každou aktivitu především proto, aby byla daná aktivita tzv. usazená tam, kam byla cílena. Žáci jsou vedeni k tomu, aby se zastavili a zamysleli, co jim daná zkušenost přinesla. Tímto se velmi efektivně mohou učit z vlastních zkušeností i ze zkušeností svých spolužáků, zásadním způsobem se jim rozvíjí sebeuvědomění a pocit vlastního já. Žáci skrze reflexi poznávají sami sebe více do hloubky a rostou z nich uvědomělí a sebevědomí jedinci. Reflexe tvoří zásadní složku aktivit zaměřených na osobnostní a sociální rozvoj. Pro efektivní vedení reflexe je zásadní vytvořit takové prostředí, které je otevřené pro diskusi a sdílení a které je podporující ve smyslu vzájemného pochopení mezi žáky. Z tohoto důvodu je do této práce zařazena také samostatná kapitola, která se věnuje právě reflexi a nabízí konkrétní osvědčené způsoby, jak k reflexi přistupovat.

### 2.3 METODICKÉ PŘÍSTUPY INTEGRACE WELLBEING AKTIVIT DO VÝUKY

Existuje řada metod jak začlenit wellbeing do školního prostředí. Níže uvádím několik přístupů pro inspiraci. Je důležité si uvědomit, že tyto metody nejsou izolované a často se efektivně kombinují, aby se dosáhlo co nejlepšího výsledku v podpoře pohody žáků a celé školní komunity.

#### a) **Hravé aktivity**

Aktivity založené na hře by měly být klíčovým prvkem školního wellbeingu. Využívání her a zábavných činností vytváří bezpečné prostředí, které děti důvěrně znají již od útlého věku, a žáci se tak mohou přirozeněji učit novým dovednostem a rozvíjet sociální interakce.

Příklady takových aktivit jsou například:

- *Role-play hry*, které umožňují žákům prozkoumat různé sociální situace a emoční stavy, rozvíjejí empatii a schopnost vidět věci z perspektivy druhých.



- *Týmové sporty a hry na budování týmu*, které podporují spolupráci, vzájemnou podporu a komunikaci mezi žáky.
- *Kreativní a umělecké projekty*, které podporují emoční vyjádření, sebepoznání, relaxaci, spolupráci.
- *Jiné* – dle tvořivosti provázejícího učitele a možností školy

## **b) Diskuse**

Otevřené diskuse nabízejí prostor, ve kterém mohou žáci sdílet své myšlenky a pocity, což je klíčové pro rozvoj jejich emoční inteligence a pocitu sounáležitosti se skupinou. Tématy takových diskuzí se mohou stát například:

- *Pocity a emoce*, kdy mají žáci příležitost sdílet s ostatními, jak se cítí a co prožívají ve vztahu k nabízeným situacím.
- *Řešení konfliktů*, kde se žáci učí, jak konstruktivně řešit neshody a rozvíjet dovednosti pro zvládnutí konfliktů.
- *Pozitivní vzory chování*, jež se zaměřují na příklady chování, které mají vliv na sociální vztahy, přispívají k pozitivnímu prostředí ve škole atp. Tyto diskuse mohou směřovat k různým sférám mezilidských vztahů a rozvoje jedince, tj. například empatii, porozumění, naslouchání, otevřené komunikaci, respektování pocitů a myšlenek druhých, způsobům řešení konfliktů, sebereflexi, vyjadřování vděčnosti, uznání a jiným pozitivním interakcím směrem k druhým atp.
- *Jiné* – dle tvořivosti provázejícího učitele a možností školy

## **c) Cvičení založené na pozornosti k přítomnému okamžiku (mindfulness techniky)**

V poslední době se stále více rozvíjejí techniky mindfulness, které kladou důraz na rozvoj pozornosti jedince. Přestože tato cvičení přinášejí řadu prospěšných efektů, jako je zlepšení koncentrace, snížení úrovně stresu a lepší emoční regulace, v současném školství se s nimi setkáváme zatím jen zcela výjimečně. Mindfulness technikami jsou například:

- *Dýchací cvičení*, která učí žáky zaměřit pozornost na vlastní dech. Tímto způsobem lze rychle a efektivně dosáhnout klidu a soustředění.
- *Aktivity vděčnosti*, které podporují pozitivní vnímání života a v souvislosti s tím mohou zvyšovat celkovou životní spokojenost jedinců. Typickým příkladem takové aktivity je

například vedení tzv. deníku vděčnosti, kam si žáci v pravidelných intervalech zapisují, za co a komu či čemu jsou vděční.

- *Pobyt venku, "smyslové" procházky*, během kterých žáci pozorují své okolí s plnou pozorností na přítomný okamžik. Mohou zapisovat, co konkrétně vidí či slyší, co cítí, co vnímají svým hmatem, jak konkrétně by popsali chuť něčeho, co ochutnali, k čemu by danou chuť přirovnali atp. Tímto úzkým zacílením pozornosti jedním konkrétním směrem je významným způsobem rozvíjena koncentrace a vnímavost ke svému okolí.
- *Jiné* – dle tvořivosti provázejícího učitele a možností školy.

Tento přehled metod pro začleňování wellbeingu do školního prostředí samozřejmě není vyčerpávající. Jedná se pouze o základní nástin typických přístupů, které nabízejí různé perspektivy pro podporu wellbeingu (nejen) ve školním prostředí. Existuje mnoho dalších směrů či technik, které mohou fungovat buď samostatně, či v kombinaci s těmito výše popsanými. Vždy je nezbytné jednotlivé techniky volit na základě specifických potřeb dané třídy či školy.

## 2.4 ÚSKALÍ ZAVÁDĚNÍ WELLBEINGOVÝCH METOD V PROSTŘEDÍ ŠKOLY

Zavádění wellbeingu do školního prostředí s sebou kromě neoddiskutovatelných benefitů přináší také určitá úskalí či možná spíše výzvy. Považuji za důležité je v této části práce zmínit, aby tato práce přinesla zároveň s inspirací také realistický pohled na proces implementace wellbeingových aktivit ve škole. Schopnost předvídat výzvy a odhodlání k proaktivnímu řešení problémů jsou klíčové pro úspěšnou integraci wellbeing aktivit do školního prostředí. Je běžné, že odhodlání učitelé, kteří rozumí přínosům těchto technik, mohou čelit překážkám, které následně mohou ono počáteční nadšení oslabit. Z tohoto důvodu je důležité, aby existoval podpůrný rámec, který pedagogům poskytne podporu v jakékoliv formě, ať už by nabídl potřebné zdroje a školení, či třeba jen prostor pro sdílení zkušeností a vzájemné obohacování a podporu.

### a) *Nedostatek času*

Jedním z hlavních úskalí zavádění wellbeingu do škol může být nedostatek času v již tak napjatém školním rozvrhu.

b) *Nedostatečná edukace učitelů*

Efektivní začleňování wellbeingových aktivit do školního prostředí zásadně závisí na tom, aby učitelé disponovali relevantními znalostmi, zkušenostmi a dovednostmi. Je důležité, aby učitelé chápali význam wellbeingu pro školní prostředí, rozuměli, kdy a jak tyto aktivity efektivně implementovat, a ideálně také měli osobní zkušenost s jejich přínosy. Bez pochopení těchto aspektů a osobního přesvědčení o hodnotě wellbeingových aktivit mohou být pokusy o jejich zavedení do školy neefektivní. Učitelé by měli být sebevědomí, motivovaní a mít jasnou představu o tom, jak tyto aktivity přispívají k obohacení výuky a podpoře rozvoje osobností žáků.

c) *Skepse, odpor, nedůvěra*

Někteří učitelé mohou být k zavádění wellbeingových technik ve školách skeptičtí, obávající se, že tyto aktivity "plýtávají" cenným časem určeným pro tradiční výuku. Někteří zase, ač byli zpočátku nadšení, mohou ztratit motivaci, pokud nevidí okamžité výsledky. Pro překonání této výzvy je klíčové začlenit školení a vytvořit podpůrné prostředí, které učitelům poskytnou hlubší porozumění významu wellbeingu, hlavně pak jeho dlouhodobým přínosům. Důležitá je také pravidelná reflexe a sdílení úspěchů mezi učiteli, které pomůže udržet jejich motivaci a ukázat hodnotu těchto aktivit pro rozvoj žáků. Napomoci může také například sociometrické měření ve třídě, ve které se s wellbeingem dlouhodobě pracuje. Srovnání sociometrie před implementací wellbeingových aktivit a po nějakém čase může být pro učitele motivačním ukazatelem smyslu těchto aktivit.

Podobně pak i žáci se mohou postavit k nově zaváděným wellbeingovým aktivitám odmítavě, zejména pokud se náhle setkají s větším množstvím pro ně neznámých aktivit. Tato náhlá změna může vyvolat odpor, nebo dokonce posměch. Ke klíčovým strategiím pro řešení této výzvy patří postupné zavádění nových metod, přizpůsobení aktivit věku žáků a specifikům třídy nebo skupiny. Je také možné žáky aktivně zapojit do procesu plánování a reflexe wellbeingových aktivit, aby se cítili být součástí rozhodování a lépe porozuměli jejich účelu a přínosům.

V obou případech je zásadní vytvářet prostředí otevřeného dialogu, kde jsou obavy a pochybnosti vyjádřeny a prodiskutovány.

d) *Měření dopadu*

Zásadní výzvou při zavádění wellbeingových aktivit do školního prostředí může být také obtížnost měření jejich faktických účinků na žáky. Vyhodnocení účinnosti wellbeingové strategie může být velmi složité, ne-li nemožné, jelikož dopady se jednak projeví v dlouhodobém horizontu, a kromě toho jsou navíc ještě velmi subjektivní povahy.

I přesto, že dopad implementace wellbeingových metod není změřitelný tradičními metodami, existují způsoby, jakými lze účinky těchto aktivit posuzovat – viz kap. 1.11.

Vyjmenovaná úskalí zavádění wellbeingu ve školním prostředí zcela jistě nejsou konečná, poskytují ale jakýsi základní přehled o potenciálních výzvách, s nimiž se školy mohou setkat. Je podstatné přijímat tyto výzvy nikoliv jako překážky, nýbrž jako příležitosti k růstu a získání zkušeností, které mohou být dobrým základem pro postupné vylepšování celého procesu integrace wellbeingových aktivit do školního kurikula.

Pro překonání vyjmenovaných úskalí je nezbytné:

- Promyšlené plánování jednotlivých aktivit
- Ochota občasně prioritizovat wellbeingové aktivity nad formálním obsahem stávajících předmětů, resp. spíše začít vnímat wellbeing coby *součást* stávajících předmětů
- Pravidelná školení učitelů pro získání a upevňování potřebných znalostí a dovedností k jejich uplatnění v praxi
- Komunikace, sdílení, reflexe
- Výběr aktivit tak, aby byly co nejnáze přizpůsobitelné pro potřeby různých skupin
- Monitoring dopadu wellbeingových aktivit
- Pravidelné hodnocení a přizpůsobení nastavené strategie na základě pozorování efektivity dosavadního programu

Zavádění wellbeingových aktivit do školního prostředí s sebou nese určité výzvy, ale s promyšleným plánováním, podporou vedení a vzájemným sdílením zkušeností s ostatními proaktivními kolegy se dají tyto překážky úspěšně překonat. Základním klíčem k tomuto je právě zaměření na dlouhodobé benefity, které s sebou wellbeing do škol přináší.

## 2.5 ZÁSOBNÍK AKTIVIT ZAMĚŘENÝCH NA WELLBEING VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Integrace wellbeingových aktivit do školního prostředí představuje klíčový prvek pro rozvoj vyváženého a podporujícího vzdělávacího systému, který má za cíl nejen akademické úspěchy žáků, ale významnou měrou také jejich spokojenost a kontinuální osobnostní růst. Pro účely této diplomové práce jsem se rozhodla strukturovat wellbeingové aktivity do následujících kategorií zvolených tak, aby pokrývaly co možná nejvíce oblastí, jichž se wellbeing týká.

- 1) **Sociální wellbeing:** Zaměřuje se na budování silných sociálních vazeb a dovedností, jako jsou například komunikace či spolupráce v týmu. Typickými aktivitami jsou skupinové projekty či cvičení na rozvoj empatie a porozumění vnitřního světa ostatních.
- 2) **Fyzický wellbeing:** Do této kategorie budou zahrnuty aktivity zaměřené na podporu fyzického zdraví. Může se jednat o všemožná tělesná cvičení, relaxační a protahovací chvílky či například o výuku zdravých životních návyků.
- 3) **Emoční wellbeing:** Zaměření na rozvoj schopnosti žáků porozumět vlastním emocím a naučit se s nimi pracovat. Mezi aktivity typické pro tuto kategorii patří různá reflexivní cvičení na uvědomění si a poznávání sebe sama, sdílení pocitů s druhými, techniky pro zvládnutí stresu či postupy pro budování odolnosti jedince.
- 4) **Kognitivní wellbeing:** Aktivity, které se snaží o podporu psychického zdraví žáků skrze logické hry a na problémy orientované úkoly, jež stimulují myšlení, mentální flexibilitu, paměť a schopnost soustředění.
- 5) **Prostorový a environmentální wellbeing:** Hlavním cílem těchto aktivit je vytváření pozitivního a podnětného prostředí ve školách. Patřit sem mohou například úpravy prostředí třídy, potažmo celé školy tak, aby se zde jedinec cítil dobře, klidně a motivovaně. Do této kategorie můžeme řadit skupinové výtvarné projekty, které se následně stanou součástí dané třídy či školy, relaxační koutky, čtecí koutky, zóny klidu, zóny bez digitechnologií, inkorporace prvků přírody do třídního prostředí, školní zahrada a přilehlé zelené prostory.

Optimální je volit takové aktivity, které jednotlivé kategorie propojují, tzn. zvolit například nějaké téma a při jeho zpracovávání nezapomenout na žádnou z oblastí wellbeingu.

Každý z popsaných okruhů hraje nezastupitelnou roli v celkové spokojenosti žáka. Tento logicky kategorizovaný přístup umožňuje lépe porozumět různým aspektům wellbeingu a v návaznosti na to je pak také cíleně podporovat. Tímto by měl být zajištěn komplexní přístup k podpoře zdravého vývoje dětí.

Důraz na široké spektrum aktivit odráží rozmanitost potřeb a zkušeností studentů a nabízí učitelům a školám flexibilní rámec pro vytváření inkluzivního a obohacujícího vzdělávacího prostředí.

### 2.5.1 AKTIVITY PRO ROZVOJ SOCIÁLNÍHO WELLBEINGU

#### » Co nás spojuje

Věk: Bez omezení

Počet: Skupiny po 3–5 žácích

Délka: 45 minut

Prostředí: Libovolné

Příprava: Velkoformátový papír, fixy, barevné papíry

Každý žák ze skupiny si zvolí "svou" barvu fixy. Poté si lehne na velký papír, ostatní žáci ze skupiny mu zvolenou barvou obkreslí obrys těla. Na stejný papír si poté lehne každý ze skupiny (do trochu jiné pozice těla), také jemu zbytek skupiny obkreslí jím zvolenou barvou tvar těla. Vznikne tak překryv 3–5 obrysů těl (dle počtu jedinců ve skupině), každé jinou barvou. V další fázi aktivity mají žáci za úkol sepsat do průniku obrysů vše, co danou skupinu spojuje. Mohou napsat cokoliv, na co společně přijdou (škola, třída, věk, vlastnosti, barva, sourozenci, kroužky, zájmy...).

#### » Mozaika Osobností

Věk: Bez omezení

Počet: Bez omezení

Délka: Bez určení

Prostředí: Libovolné

## » Příprava: Papíry, fixy

Tato aktivita je zaměřena na vzájemné poznání a stmelování členů skupiny, a je vhodná například pro seznamovací či adaptační kurzy. Každý účastník si připraví vlastní papír, který může být originálně upraven tak, aby odrazil jeho osobnost (například prostřednictvím kreseb, barev či symbolů). V průběhu aktivity, která může trvat od jedné hodiny po několik dní, se účastníci vzájemně poznávají skrze společně strávený čas a rozhovory. Postupně si na papíry ostatních zapisují zajímavé informace, které se o nich dozvěděli, jejich charakterové rysy, zážitky a další pozorování.

Tato aktivita s sebou však přináší dvě potenciální rizika.

1. Dynamika skupiny: Aktivita může být komplikovaná, pokud jsou ve skupině již existující konflikty nebo negativní vztahy. Anonymní papíry tak mohou v takovém případě sloužit k vyjadřování negativních názorů a emocí.
2. Soukromí a diskrétnost: Je nutné dbát na to, aby se na papíry nezapisovaly příliš osobní informace o jednotlivcích, zejména pokud by mohly být citlivé nebo nechtěné pro veřejné sdílení. Účastníky je třeba předem instruovat, aby respektovali soukromí ostatních a vyvarovali se sdílení informací, které by mohly být citlivé.

Aktivitu je proto potřeba zahájit jasným vysvětlením pravidel a cílů. Je nezbytné zdůraznit význam pozitivního přístupu a respektu k soukromí. Aktivita by měla být ukončena moderovanou reflexí, kdy by se účastníci mohli vyjádřit k získaným zkušenostem.

» **Strom třídy**

Věk: Bez omezení

Počet: Skupiny po cca 4 žácích

Délka: 45 minut

Prostředí: Libovolné

Příprava: Papír A2, fixy, pastelky, barevné papíry, nůžky, lepidlo

Žáci na papír A4 společně nakreslí kmen stromu s větvemi. Poté si každý jednotlivě vybere barvu papíru, z něj vystřihne tvar listu, na který napíše některou svou dobrou vlastnost,

kteřou tak může nabídnout třídě, aby dobře fungovala. Poté žáci sedí v kruhu a postupně lepí svůj list na libovolné místo na předkresleném stromu. Mohou případně i danou vlastnost jakkoliv okomentovat, například proč si myslí, že by mohla být pro třídu přínosem. Pokud některý z žáků neví, požádáme zbytek třídy, aby danému žákovi nabídli nějaké dobré vlastnosti, které žák podle nich má. Z těch si pak samotný žák vybere.

» **Místo si vymění...**

Věk: Bez omezení

Počet: Libovolný

Délka: 10 minut

Prostředí: Libovolné

Příprava: žádná

Tato aktivita je oblíbenou seznamovací hrou, která podporuje interakci a vzájemné poznávání mezi žáky a mezi učitelem a žáky. Učitel pokládá různé otázky a žáci, kteří by na danou otázku odpověděli kladně, si s někým vymění místa ve formovaném kruhu. Ti, kdo by odpověděli záporně, zůstávají stát na svém místě. Tato hra nejen podporuje pohyb a energii ve třídě, ale také pomáhá odhalit společné zájmy a zkušenosti mezi žáky, čímž podporuje budování třídního ducha a sociální soudržnosti. Z pozice učitele je velmi vhodné (byť zároveň také náročné) sledovat, jak jednotliví žáci na otázky odpovídají. Bystrým pozorováním může nejenže blíže poznat jednotlivé žáky, ale může také vysledovat potenciální problémy u jednotlivých žáků či ve třídě, jako celku.

Co se týče samotných otázek, jejich volba je velmi variabilním faktorem. V nejnižších ročnících zadáváme jednoduché otázky na jídlo, barvy, domácí mazlíčky, oblíbené činnosti atp. Například: „*Místo si vymění ti, kdo rádi hrají fotbal.*“ U starších žáků můžeme zadání otázek cílit více na sebepoznávání žáků, ptát se na jejich emoce, názory atd. Například: „*Místo si vymění ten, kdo si myslí...*“, „*Místo si vymění ten, kdo se cítí...*“.

» **Společné dílo**

Věk: Bez omezení



Počet: Skupiny po cca 3–5 žácích

Délka: 10 minut

Prostředí: Libovolné

Příprava: Papír A3, vodové barvy aj.

- a) Žáci kreslí společné výtvarné dílo bez jakékoliv verbální domluvy. Začíná jeden z nich, po uplynutí 1 minuty ho střídá další ze skupiny, pokračuje v díle, aniž by s jistotou věděl, jaký byl další záměr předchozího žáka. Volba barev, linií, konkrétnosti díla závisí čistě na jedinci, který právě pracuje. Takto pokračujeme například 10 minut.
- b) Žáci opět pracují na společném výtvarném díle bez jakékoliv předchozí a průběžné verbální domluvy. Rozdíl je v tom, že nyní pracují všichni dohromady.

» **Vajíčko**

Věk: Bez omezení

Počet: Skupiny po cca 4 žácích

Délka: 15 minut

Prostředí: Libovolné

Příprava: Pro každou skupinu: 1x vejce, určitý obnos hracích peněz

K tomu ještě všemožný materiál k prodeji, např. papír za 1 Kč, 1 m provázku za 5 Kč, 10 cm lepenky za 5 Kč, špejle, kus toaletního papíru, dřívko, plastový pytlík, kulík, gumička...

Úkolem skupiny je vytvořit konstrukci kolem vejce tak, aby se nerozbilo při pádu z několika metrů (dle možností – ze stoly z lavice, z 1. - 2. patra aj.). Nápadům se meze nekladou (ochranné obaly, padák aj.).

Skupina si před samotným provedením domluví strategii tvorby i nákupu – k dispozici má pouze daný finanční obnos na nákup materiálu.

» **Marshmallow**

Věk: Bez omezení

Počet: Skupiny po cca 4 žácích

Délka: 15 minut

Prostředí: Libovolné

Příprava: Pro každou skupinu: 3x marshmallow, 10x špageta, plastový kelímek, brčko, 1 m provázek, 1 m lepicí pásky, 1 papír, nůžky

Cílem aktivity je sestavit v časovém limitu 15 minut co nejvyšší věž z připraveného materiálu.

### » **Projekt: Symboly třídy**

Tato lekce je aktivitou na podporu sounáležitosti třídy a na podporu příslušnosti každého jedince k celku.

### **Logo**

Každý z žáků navrhne logo, které by mohlo být typické pro danou třídu. Následuje prezentace návrhů a demokratické hlasování o vybraném logu. To je poté používáno třídním učitelem v běžné výuce (např. v záhlaví pracovních listů atp.).

### **Vlajka, erb**

Polovina třídy pracuje na vlajce, druhá polovina na erbu. Každé skupině dáme k dispozici velký formát látkové vlajky/papírového erbu a výtvarné potřeby. Oba symboly musí libovolným způsobem vystihovat celou třídu a alespoň minimálním způsobem, se na něm musí podílet každý jedinec ve třídě (tzn. například na vlajku se každý podepíše, na erb obtiskne palec ruky atp.).

### **Pokřik, píseň**

Žáci mají za úkol vymyslet úderný pokřik, který by jakkoliv charakterizoval třídu jako takovou. Jinou variantou, vhodnou spíše pro starší ročníky, je tvorba třídní písně. Melodii mohou vymyslet vlastní, přetextovat některou ze známých (lidových) písní či lze využít nástrojů AI pro zkomponování zcela nové unikátní melodie. Text by měl nějak vystihovat ducha třídy.

### **Tablo třídy**

Třída společně pracuje na tablu, které posléze vyvěsí na viditelné místo ve třídě, na chodbě před třídou atp. (dle možností).

Žákům poskytneme velkoformátovou čtvrtku, výtvarné materiály a potřeby, fotografie žáků. Žáci se domluví, jak se tablo uspořádá, co všechno bude obsahovat, kdo na čem bude pracovat – někdo lepí, někdo maluje, někdo vymýšlí a píše texty, někdo stříhá atd. U každé fotografie by mělo být jméno a alespoň nějaká zajímavost o daném žákovi, popř. dobré vlastnosti aj.

#### » **Mozaika osobností**

Každý žák dostane list papíru, na kterém vytvoří "mozaiku" svých zájmů, vlastností a snů pomocí kreslení, psaní a lepení obrázků. Skupině poskytneme nějaký podpůrný obrázkový materiál, například letáky, noviny, barevné papíry, vytisknuté obrázky aj. Po dokončení svých mozaik žáci vzdáleně představují své práce třídě a diskutují o tom, co se o sobě navzájem naučili. Důraz klademe na kreativitu, nehodnotíme vizuální podobu výsledného díla.

#### » **Portréty poznání**

Žáci se navzájem kreslí, ale s následující podmínkou – místo aby se koukali na kresleného spolužáka, musí se „malíř“ spoléhat pouze na svou paměť a detaily, které si o sobě vzájemně pamatují z předchozích interakcí. Po dokončení se obrazy představí a diskutuje se o tom, jak dobře se žáci vzájemně znají, jak to pro ně bylo náročné atp. Samotnému kreslení samozřejmě předchází pozorovací fáze.

### 2.5.2 AKTIVITY PRO ROZVOJ FYZICKÉHO WELLBEINGU

#### » **Gordický uzel**

Věk: Bez omezení

Počet: Min. 8, ideálně 10–12. Pokud pracujeme s větším kolektivem, můžeme z něj vytvořit 2 kruhy.

Délka: 10 minut

Prostředí: Libovolné

Příprava: Bez přípravy

Žáci se postaví do kruhu a zavřou oči. Na smluvený signál předpaží levou ruku a chytí některého svého spolužáka za ruku. Totéž opakujeme s pravou rukou. Každou rukou musíme držet jinou osobu. Pokud se to nepovede napoprvé, opakujeme. Úkolem skupiny je nyní rozplést tento na první pohled beznadějně zapletený uzel. Je dovoleno cokoliv (prolázat, podlézat, přeskakovat, otáčet se, přenášet hráče...), kromě rozpojení rukou.

### » **Ulička důvěry**

Věk: Bez omezení

Počet: Vhodné pro velké skupiny

Délka: 10 minut

Prostředí: Libovolné

Příprava: Bez přípravy

Žáci vytvoří dvě řady čelem k sobě a natáhnou ruce tak, aby se dotýkali alespoň konečky prstů (možno se ale držet až za ramena protistojícího spolužáka). Tímto způsobem utvoříme uličku přehrazenou napnutýma rukama. Žáci nyní jeden po druhém probíhají uličkou poslepu, přičemž spolužáci stojící v uličce postupně rychle zvedají ruce tak, aby se probíhající neuhodil (tzn. ideálně se rukou ani nedotkl). Žák, který úspěšně proběhl, se zařadí na konec uličky a může probíhat další.

### » **Pavučina**

Věk: Bez omezení

Počet: Cca 5 osob/skupina

Délka: 30 minut

Prostředí: Na ven – park, les

Příprava: Instalace lana mezi stromy

Mezi dva stromy instalujeme dlouhé lano tak, abychom vytvořili pomyslnou pavoučí síť s oky, kterými budou moci žáci prolézat (nezapomeneme i na vyšší polohy). Cílem aktivity je prolézt pavoučí sítí s co nejnižším počtem doteků jakoukoliv částí těla.

Žáci se ve skupině sami domluví:

- kdo bude prolézat jakým okem – každé oko může být využito pouze jedním žákem
- v jakém pořadí budou sítí prolézat
- jakým stylem síť překonají – opatrným průlezem, skokem, kotoulem, za asistence ostatních členů skupiny...
- jakým způsobem si budou vzájemně pomáhat (některá oka jsou vysoko, a proto musí skupina například někoho zcela přenést z jedné strany na druhou atp.).

### » Pád důvěry

Věk: Bez omezení

Počet: Vhodné pro velké skupiny

Délka: 10 minut

Prostředí: Libovolné

Příprava: Žíněnka

Na vhodné vyvýšené místo (stůl, švédská bedna...) se postaví jeden z žáků, ostatní pod ním vytvoří hustý dvojstup čelem k sobě, přičemž se s proti stojícím spolužákem co nejpevněji drží za ruce (vznikne tak síť ze spojených rukou). Žák stojící na vyvýšeném místě vzpaží, zpevní se, zavře oči a padá dozadu na ruce spolužáků, kteří ho chytají na ruce a po dopadu ho pomalu spustí na připravenou žíněnku.

Pozn.: Nejsilnější žáci by měli stát v místě dopadu zad a hýždí.

### » Příšery

Věk: Bez omezení

Počet: Skupiny po cca 5 žácích

Délka: 20 minut

Prostředí: Libovolné

Příprava: Bez přípravy

Žáky rozdělíme do skupin, každá z nich si kolem sebe najde dostatek volného prostoru. Úkolem skupiny je vytvořit sousoší, tj. „*příšeru*“, která bude odpovídat danému zadání, jež se týká částí těla, které se mohou dotýkat země. Zároveň se všichni členové týmu musí vzájemně dotýkat.

Zadání tedy může znít například: *Sestavte příšeru tak, aby se země dotýkaly pouze: 3 nohy, 1 hlava, 1 koleno, 2 ruce, 1 zadek.*

Zadání vždy napíšeme na tabuli. Příšera musí být stabilní alespoň 3 vteřiny a není možné využívat jakýchkoliv pomůcek (židle aj.).

### » **Prkno**

Věk: Bez omezení

Počet: Cca 10 osob – potřebujeme vytvořit hustý a poměrně úzký kruh osob.

Délka: 10 minut

Prostředí: Libovolné

Příprava: Bez přípravy

Žáci vytvoří co nejtěsnější kruh čelem dovnitř. Jeden z nich stojí uprostřed, ruce pevně u těla, zpevní se jako prkno, zavře oči a padá libovolným směrem. Spolužáci ho chytají a posílají po obvodu kruhu/náhodně libovolným směrem. Velmi důležitá je zde jemnost, klid, důvěra. Ideálně realizovat soustředěně, pomalu, bez mluvení. Žáci se na pozici uprostřed prostřídají.

### 2.5.3 AKTIVITY PRO ROZVOJ EMOČNÍHO WELLBEINGU

Aktivity, které jsou v této kapitole jmenovány, jsou navrženy tak, aby podporovaly klid, reflexi vlastních myšlenek a pozitivní mezilidské vztahy. Mnoho z těchto aktivit je zaměřeno na „prosté“ povídání a sdílení s ostatními, což umožňuje žákům lépe poznávat druhé. Důraz je kladen na hlubší porozumění emocím a pocitům svých spolužáků.

Jsou zde také aktivity, které podporují introspekci a osobní přemýšlení. Tím žáky povzbuzujeme k sebereflexi a sebepoznání, což jsou důležité kroky k emoční regulaci a hledání vlastní hodnoty.

Jiné aktivity, jako jsou například dechová cvičení, zase přispívají ke snižování stresu a podporují duševní klid.

Z těchto důvodů nejsou u následujících aktivit většinou uváděny ani informace o doporučeném věku, vhodném počtu žáků, kteří se aktivit účastní atp. Jedná se o aktivity, které se hodí napříč věkovým spektrem a jejichž využití nevyžaduje žádné speciální podmínky, prostředí či pomůcky náročné na sehnání nebo přípravu.

### » **Krabička pocitů**

Ve třídě je k dispozici krabička s lístečky s různými emocemi. Na začátku hodiny necháte jednoho dobrovolníka z řad žáků vylosovat lísteček a přečíst danou emoci. Úkolem žáka je poté popsat danou emoci či situaci, ve které danou emoci někdy zažil. Ostatní hádají, o který pocit jde.

### » **Kolotoč komplimentů**

Žák stojí či sedí uprostřed kruhu, zatímco ostatní mu říkají vše pozitivní, co je o daném jedinci napadne. Může jít o komplimenty na jeho povahové vlastnosti, chování či například na úspěchy, jichž spolužák dosáhl. Je důležité, aby se v tomto kolotoči v průběhu roku ocitl každý žák dané třídy alespoň jednou.

### » **Dechová cvičení**

Učitel má k dispozici připravené karty s různými dechovými cvičeními. Kdykoliv v průběhu hodiny (na zklidnění, zpřítomnění žáků, zmírnění napětí, stresu před testem...) jednu z karet vylosuje a cvičení společně se žáky předvede.

» **Příklady dechových cvičení:**

- a) *Dračí dýchání:* Žáci si představí, že jsou ohnivými draky. Při výdechu foukají oheň z úst. Naopak při vdechu vzduchu do plic je navozena představa, jak se jejich břicha naplňují vzduchem.
- b) *Motýlí křídla:* Rozpřáhování paží do stran při představě, že jsme motýli. Při vdechu žáci zvedají ruce nahoru (uzavření křídel), při výdechu ruce od sebe (otevření křídel).
- c) *Medvědi před zimním spánkem:* Žáci leží na zádech, popř. si sedí na pohodlném místě v pohodlné pozici. Představují si, že jsou medvědi ulehající před zimou ke spánku. *Soustředí se na břicho, jak se pomalu zvedá a poté opět klesá.*
- d) *Bublifuk:* Žáci si představují, že v ruce drží bublifuk a jejich úkolem je pomalým výdechem vyfouknout co nejvíce bublin, co největší bubliny atp. Nádech do břicha, výdech ústy. Možno samozřejmě realizovat i s opravdovými bublifuky.
- e) *Vodopády:* Žáci stojí či sedí s narovnanými zády. Při nádechu zvedají ruce nad hlavu, načež je při výdechu opět spouštějí. Představa, jak přes žáky stéká voda vodopádu, může mít na žáky uklidňující až očišťující účinky.
- f) *Sloní chobot:* Představa sloního chobotu. Nádech = zvednout chobot nahoru, výdech = spuštění chobotu a vyfouknutí vody přes chobot.
- g) *Příliš a odliv:* Žáci opět buď stojí nebo sedí. Představa, že dech je připomínka přílivu a odlivu moře.
- h) *Narozeniny:* Žáci před sebou drží pomyslný dort, na němž je mnoho svíček, které by mohli pomoci sfouknout. Začínáme dlouhým, táhlým, pomalým rozvázným dechem. Posléze přecházíme i k rychlým, pravidelným intenzivnějším dechům.
- i) *Vláček:* Žáci chodí pomalu ve vláčku za sebou, přičemž dýchají krátkými mělkými dechy do břicha, zároveň s tím synchronně vydávají zvuk „š-š-š-š“ jako vlaky,
- j) *Kakao:* Představa foukání do horkého kakaa, aby se ochladilo.

» **Která pozitivní vlastnost jsem?**

Každý z žáků napíše anonymně na kousek papíru nějakou svou významnou pozitivní vlastnost. Všechny lístky se smíchají, následně se jeden po druhém vytahují a skupina společně určuje, komu by mohl vylosovaný lístek a daná vlastnost patřit.



» **Minutové vděčnosti**

Aktivita může být realizována samostatně, ve dvojicích i ve skupinách. Nastavíme stopky na jednu minutu. Během této doby mají žáci za úkol sepsat či vyjmenovat co nejvíce věcí, za které jsou vděční. Po uplynutí času žáci mohou sdílet, k čemu došli.

» **Střídavé rozhovory**

Žáci pracují ve dvojicích. Je zadáno nějaké téma k diskuzi, načež má každý přesně dvě minuty na to, aby o daném tématu hovořil. Druhý ve dvojici až do uplynutí dvou minut pouze pozorně naslouchá, nevstupuje do monologu druhého. Po uplynutí času se dvojice prohodí.

Tématem k diskuzi může být cokoliv, pro nižší ročníky samozřejmě volíme jednodušší varianty. Pro ilustraci uvádím několik námětů:

- a) Nejlepší den mého života
- b) Můj hrdina a proč
- c) Pokud bych mohl/a změnit jednu věc na světě
- d) Moje nejoblíbenější místo a proč
- e) Co znamená být dobrým přítelem?
- f) Jaká zvířata mají nejzajímavější životy?
- g) Když bych mohl/a mít jakoukoliv schopnost, jaká by to byla a co bys s ní dělal/a?
- h) Největší sen – co je tvůj největší sen a jaké kroky podnikáš, aby se stal skutečností?
- i) Co znamená být statečný – poděl se o příběh, kdy jsi musel být opravdu statečný.
- j) Pokud bych mohl/a cestovat časem, kam bych šel/šla a proč? Co bys chtěl/a vidět nebo změnit?
- k) Věc, která mě naučila nejvíce – o jakou životní lekci se s námi chcete podělit?
- l) Jak by vypadal můj vysněný svět – popište, co by dělalo váš vysněný svět perfektním místem.
- m) Pokud bych mohl/a mluvit s jakoukoliv historickou postavou – kdo by to byl a na co by ses chtěl/a zeptat?
- n) Odkud čerpám inspiraci – co nebo kdo vás inspiruje a proč?
- o) Význam rodiny – co pro vás rodina znamená a jak ovlivňuje váš život?

» **Emoční pantomima**

Obdoba klasické pantomimy. Na kartičkách jsou napsané různé emoce. Dobrovolník nějakou vylosuje a předvádí ostatním beze slov. Ostatní hádají, o jakou vlastnost se jedná.

» **Cestování do světa fantazie**

Učitel žákům přečte či převypráví krátký relaxační příběh, kterým se žáci přenesou na nějaké klidné relaxační místo. Po meditaci následuje společné sdílení toho, jak se žáci cítili, jak „jejich“ místo vypadalo, co se jim líbilo či nelíbilo atp.

» **Děkuji Ti, protože...**

Na konci dne si žáci sednou do kruhu. Úkolem je poděkovat za cokoliv konkrétního osobě, která sedí vedle žáka – co pro něj udělala nebo mu řekla během dne.

» **Inventář vlastností**

Věk: 5. ročník +

Počet: Libovolně velká skupina

Délka: 10 minut

Prostředí: Libovolné

Příprava: Bez přípravy

Žáci obdrží seznam vlastností. Po jejich pročtení zvolenou barvou zakroužkují ty z nich, které se týkají přímo jich. Mohou použít různě tlusté čáry pro vyjádření výraznosti té které vlastnosti atp. Následuje práce ve dvojici. Spolužák se zamyslí nad vlastnostmi svého parťáka a zakroužkuje (jinou barvou) ty vlastnosti, které si myslí, že jsou pro daného jedince typické. Následuje debata, co kdo o tom druhém zakroužkoval, jak rozumí dané vlastnosti a proč si myslí, že je typická právě pro daného člověka. V další fázi aktivity následuje dobrovolné sdílení s celou skupinou – co jsem se o sobě nového dozvěděl, v čem se zásadně lišilo mé zhodnocení od spolužákova atd.

Po této části učitel vyvěsí všechny vypsané vlastnosti na tabuli. Žáci postupně dělají jeden červený puntík u té vlastnosti, kterou mají a chtějí se jí zbavit, a posléze ještě jeden zelený puntík u vlastnosti, kterou by rádi měli. Následuje součet bodů.

Po sečtení bodů opět následuje sdílení s ostatními – jaké vlastnosti získaly nejvíce bodů?

Jak bychom tyto vlastnosti popsali, charakterizovali? Jak se projevují v běžném životě...?

Poté žáci hrají v malých skupinkách divadlo. Zadání je – chovej se stejně tak, jak se chováš o přestávkách. Zádrhelem však je, že dostanou na papíru některou z nežádoucích vlastností a musí s ní v daném představení nějak pracovat. Následuje opět sdílení se všemi – jak se mi pracovalo, co bylo jinak než obvykle, jak na to reagovali ostatní atp.

Tato aktivita pomáhá zkoumat žádoucí a nežádoucí vlastnosti velmi nenásilnou formou.

Seznam vlastností, které se mohou v seznamu objevit:

- |                     |                |                   |
|---------------------|----------------|-------------------|
| - strojenost        | - smělost      | - opatrnost       |
| - vřelost           | - nesmělost    | - neopatrnost     |
| - nespolehlivost    | - stálost      | - podezíravost    |
| - pravdomluvnost    | - nestálost    | - důvěřivost      |
| - laskavost         | - spolehlivost | - bezprostřednost |
| - nepřístupnost     | - urážlivost   | - uvolněnost      |
| - malé sebevědomí   | - výbušnost    | - aj.             |
| - zdravé sebevědomí | - velkorysost  |                   |

#### 2.5.4 AKTIVITY PRO ROZVOJ KOGNITIVNÍHO WELLBEINGU

Aktivity pro rozvoj kognitivního wellbeingu se zaměřují na budování schopnosti koncentrace, podporu kreativity a rozvoj pozitivního vztahu k učení. Tyto aktivity nejenže posilují mysl, ale také přispívají k pocitu celkové spokojenosti a úspěchu u žáků.

Následující seznam aktivit je výčtem jednoduchých a poměrně klasických metod, které lze využít téměř v každé hodině a lze na ně aplikovat v podstatě jakékoliv téma, jež v dané skupině žáků považujeme za užitečné a důležité.

» **Denní záhady**

Pro stimulaci myšlení a podpory týmové spolupráce je vhodné začít každý den (zařadit do každého dne) libovolnou krátkou hádankou, šifrou, záhadou atp. Žáci pracují v malých skupinkách, které jsou sestaveny tak, aby byly svými schopnostmi a dovednostmi přibližně na stejné úrovni. Cílem je, aby každý, i ten nejslabší, mohl někdy zažít pocit úspěchu a sdílet ho se svým týmem.

» **Pozitivní deníčky**

Principem této aktivity je pravidelné vedení jakýchsi deníčků. Žáci si denně, například na konci vyučování (či coby domácí úkol) zaznamenávají do deníčku jakýkoliv pozitivní zážitek či jakoukoliv novou věc, kterou se ten den naučili. Tímto způsobem se učí oceňovat svůj každodenní pokrok a rozvoj. Je velmi vítané a vhodné, aby měli žáci své deníčky individualizovány, ozdobeny, vlastnoručně nadepsány atp. Čas od času si (například v hodině čtení) deníčky samostatně přečtou. Pokud jej chtějí sdílet s ostatními, mohou. Ale v žádném případě ke sdílení s ostatními nenutíme.

» **Brainstorming "Co by kdyby"**

Tato aktivita učí žáky uvažovat alternativní řešení různých problémů či situací, které se tak učí nahlížet z jiné perspektivy. Tato aktivita dále podněcuje kreativní myšlení, kognitivní flexibilitu, odolnost vůči stresu a schopnost přizpůsobit se situaci.

Diskutovat je možné nějaké reálné žité situace či otevřít nějaká témata/řešení situací, které se týkají věkové kategorie skupiny, se kterou pracujeme.

Žáci se učí formulovat otázky týkající se dané vybrané situace. Např.: „Co by kdybych se rozhodl jednat jinak v konfliktu s kamarádem?“ Poté každý žák (skupinky žáků) rozmyšlí či ve skupině diskutují možné alternativy zvoleného scénáře, zvažují různé aspekty a dopady na emoce a myšlení jedince. Nakonec následuje reflexe s celou třídou. Každá skupina sdílí výstupy a své myšlenkové pochody. Ve společné reflexi lze diskutovat také obecně, jak například myšlenkové experimenty pomáhají chápat vlastní myšlení a cítění.

Tato aktivita je zaměřena na rozvoj kognitivní flexibility a sebereflexe, které jsou zásadní pro kognitivní wellbeing. Skrze osobní příklady a skupinovou diskuzi je podpořeno hlubší porozumění vlastním myšlenkovým a rozhodovacím procesům. Aktivita také posiluje

schopnost žáků přizpůsobit se a nacházet pozitivní aspekty v různých situacích, což je klíčové pro budování odolnosti a pozitivního přístupu k životu.

» **Mindfulness výlety**

Krátké procházky, během kterých se žáci soustředí na vnímání svého okolí pomocí všech smyslů. Tím se učí být více přítomní a uvědomují si krásu světa kolem sebe. Jednoduchou technikou je například metoda 5-4-3, kdy mají žáci za úkol napsat (jmenovat) 5 věcí, které vidí, 4 věci, které slyší a 3 věci, které cítí.

» **Papírové reflexe**

Tato aktivita je vhodná pro starší ročníky 1. stupně ZŠ. Žáci píšou nebo kreslí na papír odpovědi na kontroverzní otázky a tvrzení, které jsou designovány tak, aby je přiměly přemýšlet o svých životních zkušenostech, hodnotách a představách. Žáci následně sdílí své odpovědi v malých skupinách nebo s celou třídou.

Příklady otázek k přemýšlení a k diskusi:

- Pokud bys mohl/a změnit jedno pravidlo ve škole, které by to bylo a proč?
- Co by se stalo, kdyby zvířata mohla mluvit? Jak by se změnil svět?
- Je lepší být chytrý, nebo laskavý? Proč?
- Pokud bys mohl/a cestovat časem, raději bys navštívil/a minulost nebo budoucnost? Co bys chtěl/a vidět nebo změnit?
- Měly by mít všechny děti na celém světě stejné množství hraček? Proč ano, nebo proč ne?
- Co znamená být dobrým přítelem? Jaké vlastnosti by měl mít dobrý přítel?
- Pokud by zvířata mohla řídit školu, jaká by byla pravidla?
- Co bys dělal/a, kdybys na jeden den byl/a prezidentem/prezidentkou? Jaké změny bys provedl/a?

» **Vizuální příběhy**

Žáci použijí obrázky, fotografie nebo digitální média k vytvoření vizuálního příběhu. Mohou například vytvořit komiks, storyboard nebo koláž vyprávějící příběh nebo popisující nějakou reálnou/smyslenou událost. Výběr tématu necháme v ideálním případě na samotných

žácích. Po vytvoření příběhu žáci prezentují svá díla, čímž nastolí diskuzní otázku pro celou třídu. Následuje diskuze a reflexe.

» **Kresba pocitů a emocí**

- a) Žáci dostanou čas na volné kreslení nebo malování v klidném prostředí s relaxační hudbou. Mohou se vyjádřit jakýmkoli způsobem, který preferují, bez omezení tématem nebo stylem.
- b) Žákům pustíme nějakou výraznou hudbu, která vyvolává pozitivní/negativní emoce. Úkolem je ztvárnit vizuálně tuto hudbu.
- c) Žákům zadáme konkrétní emoce, které posléze mají obrazově ztvárnit.

Ve všech případech mohou žáci interpretovat hudbu abstraktně či konkrétně, neomezujeme je. Po skončení aktivity ve třídě uspořádáme výstavu děl.

» **Dramatizace**

Žáci dramaticky ztvárňují různé sociální situace nebo konflikty a zkouší najít řešení problémů prostřednictvím dialogu a interakce.

### 2.5.5 AKTIVITY PRO ROZVOJ PROSTOROVÉHO A ENVIRONMENTÁLNÍHO WELLBEINGU

Aktivity, které jsou zařazeny do této kapitoly, jsou navrženy tak, aby nenásilnou formou integrovaly environmentální vzdělávání do běžného školního života a seznamovaly žáky s udržitelnými praktikami přímo během klasické výuky. Tímto způsobem si žáci přirozeně osvojují svou zodpovědnost vůči životnímu prostředí, aniž by si to plně uvědomovali.

Žáci kromě podílu na rozvoji a zlepšování prostředí také pravidelně tráví čas v přírodě, což má příznivé účinky na jejich fyzické i duševní zdraví. Pobyt v přírodě je sám o sobě ozdravný a uklidňující, což přispívá k celkovému wellbeingu žáků.

Do této oblasti bychom mohli zařadit mnohé z aktivit zmíněných v kapitole 2.5.2 – sociální wellbeing. Výstupem mnoha skupinových úkolů jsou zde společná výtvarná díla a práce, které je velmi vhodné vystavit v prostorách, v nichž se žáci běžně pohybují.

Dalšími aktivitami, které cílí na rozvoj prostorového a environmentálního wellbeingu, jsou například:

### » **Zelená třída**

Skupina žáků si zvolí jednu rostlinu, kterou budou mít na starosti. Nastuduje si, jak rostlinu správně zalévat či hnojit, kam ji nejlépe umístit, tzn., jak se o ni starat, aby prosperovala. Rostliny mohou být umístěny na parapety nebo vytvořit malý vnitřní zahradní koutek.

Jedná se o dlouhodobou systematickou aktivitu, kterou je potřeba dobře promyslet. Vhodné je začít úvodní hodinou, kdy se žáci společně s učitelem zamýšlí nad rostlinami, jejich významem a stavbou. Následuje výběr rostlin pro každou skupinu. Žáci rostlinu pravidelně kontrolují a svá pozorování zapisují do záznamového deníku.

Po ukončení aktivity s dětmi reflektujeme, jak se touto aktivitou změnilo prostředí třídy, jak se zde nyní cítí atp.

Cílem této aktivity je zlepšit estetiku třídního prostředí a kvalitu vzduchu skrze péči o rostliny. Péče o rostliny má pozitivní vliv na duševní pohodu žáků, pomáhá ke zklidnění a zlepšení jejich koncentrace. Zároveň aktivita významně podporuje rozvoj spolupráce a týmového ducha mezi žáky, protože společně pracují na údržbě rostlin a sdílejí zodpovědnost za jejich zdraví a růst. Tato zkušenost nejenže zlepšuje prostředí, ve kterém se žáci denně nacházejí, ale také posiluje jejich schopnost spolupracovat na společném cíli.

### » **Mapování školního prostředí**

Cílem této aktivity je seznámení žáků s prostředím, ve kterém se denně pohybují, hledat příležitosti k jeho zlepšování a inovacím a zároveň podporovat schopnosti žáků být kreativní, plánovat a spolupracovat v týmu.

Žáci pracují ve skupinách na vytvoření detailní mapy školy a jejího okolí, včetně všech důležitých prvků, jako jsou vchody, východy, zóny pro hry, zahrady, sportoviště apod. U starších ročníků může být tento projekt rozšířen o digitální mapování pomocí jednoduchých online nástrojů.

Projektu předchází průzkum školního areálu pod vedením učitele a nastavení hranic, kam žáci mohou/nemohou. Následuje rozdělení žáků do skupin. Skupiny poté plánují, jak mapu pojmu a jak si při její tvorbě rozdělí jednotlivé úkoly. Každé skupině učitel poskytne velký arch papíru (či digitální nástroje), na který budou žáci mapu vytvářet.

Současně s vytvořením mapy mají žáci za úkol přijít s několika (min. počet stanoví učitel) inovacemi, které by bylo možné jednoduše realizovat a zároveň by byly přínosné pro školní prostorový a environmentální wellbeing.

Projekt je zakončen prezentacemi jednotlivých skupin.

### » **Environmentální fotografie**

Skupiny žáků mají za úkol nafotit sérii fotografií, které budou zobrazovat environmentální problémy v okolí školy (či jiné zvolené aspekty přírody). Mohou se zaměřit na biodiverzitu, odpad, vodní zdroje nebo jakékoli jiné environmentální téma.

Cílem této aktivity je bližší uvědomění si životního prostředí skrze uměleckou fotografii. Je možno ji zařadit do hodin IVT, VV a dalších.

Tato aktivita je vhodná spíše pro starší ročníky ZŠ, které jsou s problematikou environmentálních problémů seznámeni do větší hloubky, nicméně může být přizpůsobena i mladším žákům.

Projekt je zakončen diskuzí o tom, co fotografie zachycují a výstavou fotografií v prostředí školy.

### » **Recyklační projekty**

Cílem projektu je naučit žáky principům recyklace a upcylace různých materiálů, podpořit jejich kreativitu a inovativní myšlení.

V této aktivitě žáci shromažďují recyklovatelné materiály, přičemž je posléze využívají k vytvoření uměleckých děl či užitečných předmětů pro třídu. Může se jednat o výrobu dekorací, nábytku, učebních pomůcek, (abstraktních) uměleckých děl aj. Pro inspiraci můžeme žákům ukázat příklady předmětů, které jsou takto vyráběny. Dále je vhodné žákům ukázat díla umělců, kteří právě s upcylací použitých materiálů běžně pracují a vdechují jim nový život.

Projekt je zakončen výstavou upcylovaných výrobků.

### » **Zasazení stromu přátelství**

Tato aktivita může být i cenově náročnější, dají se ovšem sehnat i levné stromy. Pokud bude na výběr z více druhů stromů, může se třída společně domluvit na tom, jaký strom budou



chtít zasadit. Dalším krokem je výběr vhodného místa, které děti společně s učitelem vyberou. Následně (s pomocí dospělého) děti vyhloubí díru, zasadí strom a poté opět společně zahrnou a zahrnou hlínou. Tento strom se nazve stromem přátelství a děti složí slib o tom, že o strom budou pečovat stejně tak jako o přátelství ve třídě.

» **Vysetí bylinek, zeleniny...**

Aktivité předchází společné povídání, k čemu je daná bylina/zelenina dobrá, proč je zdravá a jak ji později můžeme použít. Připomeneme správný postup zasévání, jak dlouho přibližně bude probíhat růst a jak se výpěstky starat. Žáci pracují ve skupinkách po 3–4. Přidají půdu do truhlíků, promíchají a nakypří. Poté prstem udělají řádek a semínko po semínku zasévají cca 1 cm od sebe, aby rostliny nemuseli posléze rozsazovat. Následně semínka lehce zahrnou hlínou, udusají a zalijí vodou. Žáci se zapojí do úklidu pracovního místa. Poté mají za úkol se poctivě o zaseté rostliny starat, každý den je musí zalévat. Jakmile rostlina vyrostne, vypěstovaná rostlina je využita k přípravě třídou zvoleného pokrmu (např. pomazánka).

» **Školní zahrada**

Cílem této aktivity je propojení výuky s přírodou, potažmo podpoření environmentálního povědomí a osobního wellbeingu žáků skrze práci v zahradě. Tato činnost mj. podporuje relaxaci a snižuje stres.

Žáci se aktivním způsobem podílejí na založení a údržbě školní zahrady. Pěstují zvolené rostliny, čímž se učí o přírodních cyklech a významu udržitelnosti. Učí se také, že vypěstované jídlo (zelenina, ovoce, bylinky) je vzácná komodita a že není jednoduché potraviny vypěstovat. Zde je možno zařadit diskuzi o plýtvání potravinami atp.

Pokud se na zahradě nějaká surovina podaří vypěstovat, žáci z ní připraví jednoduchý pokrm a společně jej pojí.

» **Wellbeing workshopy**

Tato aktivita si klade za cíl, aby sami žáci přicházeli na to, jaký prostor a aspekty prostředí jsou pro ně příjemné. Před experimentováním je s žáky otevřena diskuze o vlivu prostředí na lidskou spokojenost. Mají nějaký vliv barvy, světlo, hluk, uspořádání prostoru...? Učitel

společně s žáky naplánujeme sérii experimentů, kterými následně společně ověří, jak různé aspekty prostředí ovlivňují naši náladu a produktivitu.

### » **Mindfulness v přírodě**

V principu velmi jednoduchá aktivita, je však možné, že prakticky bude jednou z nejtěžších. Učitel s žáky praktikují mindfulness či meditace na školním pozemku či v blízkém přírodním prostředí. Učitel žáky provádí uvědoměním si okamžiku „tady a teď“. Aktivita si klade za cíl snižovat úzkost a stres. Zároveň s tím má významný vliv na úroveň soustředění.

### » **Ekologický den**

Jedná se o ideální koncept pro projektový den, který lze zařadit například na některý z dubnových dní (22. 4. = Den Země). Cílem projektového dne je zvýšit povědomí žáků o environmentálních otázkách a aktivně zapojit žáky do udržitelných praktik. Volba aktivit může být širokého záběru, mohou být zaměřeny například na učení o recyklaci, snižování odpadu či ochranu životního prostředí. Optimálním výstupem projektového dne může být například vytvoření "zeleného plánu" pro školu nebo domácnosti žáků.

### » **Landart**

Žáci tvoří umělecká díla z materiálů nalezených v přírodě, jako jsou listy, větvičky, kameny, atd. Tato aktivita podporuje kreativitu a posiluje vztah k přírodě. Je možno pracovat individuálně či ve skupinách. Vytvořená díla je vhodné vyfotit a vystavit ve třídě. Po tvorbě můžeme s žáky diskutovat o pocitech při práci s přírodninami.

Tyto aktivity by měly posílit nejen povědomí žáků o významu udržitelného prostředí, ale také přímo přispívat k jejich mentálnímu a fyzickému wellbeing. Každá z nich je zaměřena na konkrétní aspekty wellbeing, včetně duševní pohody, sociálního zdraví, a fyzického komfortu.

#### 2.5.6 AKTIVITY REFLEKTIVNÍ

Reflexe je obecně klíčovým, byť zároveň často opomíjeným, prvkem vzdělávacího procesu, jelikož pomáhá žákům rozvíjet sebeuvědomění a kritické myšlení. Skrze reflexi se děti učí

zpětně hodnotit své činnosti, což přispívá k lepšímu porozumění učiva a zlepšování osobních i akademických dovedností. Reflexe dále podporuje emoční inteligenci tím, že žáky vede k rozpoznávání a pojmenování jejich vlastních emocí a pocitů spojených s různými aktivitami a situacemi ve škole. Tento proces nejenže posiluje jejich schopnost empatie a sociální interakce, ale také buduje jejich sebevědomí a schopnost adaptace na změny a nové výzvy. Vyučující mohou reflexi využívat jako nástroj pro posílení třídního klimatu a prohlubování vzájemných vztahů mezi žáky, čímž vytvářejí podpůrné a motivující prostředí pro učení.

Následující aktivity jsou designovány tak, aby byly neobvyklé, zábavné a zároveň podněcovaly reflexi a porozumění mezi žáky. Jsou vhodné pro vytvoření bezpečného prostoru, kde se žáci mohou naučit lépe rozumět svým emocím a vzájemně si naslouchat. Velmi vhodné je zařadit tyto aktivity po proběhnutí některé z připravených aktivit, aby se tak daná činnost nechala doznít a uzavřít.

» **Kreslení emocí**

Žáci dostanou za úkol nakreslit obrázek, který vyjadřuje, jak se cítí po dokončení nějaké aktivity. Mohou použít různé barvy a tvary k vyjádření svých pocitů. Tato metoda jim pomáhá vizualizovat a pojmenovat své emoce.

» **Emoční karty**

Učitel vytvoří karty, na kterých jsou vyobrazeny různé emoce (štěstí, smutek, nadšení, únava atd.). Po aktivitě si každý žák vybere kartu, která nejlépe odpovídá jeho aktuálním pocitům. Toto může vést k diskuzi o tom, jak různé aktivity ovlivňují jejich pocity.

» **Pohybová reakce**

Žáci stojí v kruhu a jeden po druhém předvádí jednoduchý pohyb nebo gesto, které vyjadřuje jeho pocity po aktivitě. Ostatní žáci tento pohyb napodobují, což pomáhá posílit pocit sounáležitosti a vzájemného porozumění.

» **Záznamový deník**

Každý žák má malý deníček/sešit, kam si zapisuje své myšlenky a pocity po každé wellbeingové aktivitě. Toto může být užitečná a příjemná forma reflexe například pro žáky, kteří jsou introspektivnější a upřednostňují individuální zpracování svých zkušeností.

» **Hudební cítění**

Po aktivitě učitel pustí hudbu a žáci tancují/pohybují se podle toho, jak se cítí. Tato aktivita pomáhá dětem vyjádřit své emoce prostřednictvím tělesného pohybu.

» **Strom pocitů**

Na velký plakát ve tvaru stromu žáci lepí papírové listy. Na ty předtím napíší či nakreslí své pocity po předcházející aktivitě. Každý "list" představuje jiný pocit nebo myšlenku. Jedná se o vizuálně působivý způsob, jakým lze zobrazit emoce žáků. Zároveň tento strom následně zdobí prostředí třídy, a rozvíjen je tak i prostorový wellbeing.

» **Kouzelná bedna**

Ve třídě je „kouzelná krabice“, ideálně jakkoliv kreativně ozdobená samotnými žáky. Do této bedny žáci po skončení některé z aktivit vhodí lísteček, na který předtím napíší, co se jim nejvíce líbilo, nelíbilo či například co se naučili. Po několika proběhlých aktivitách je možné krabici otevřít a společně probrat, co všechno žáci zaznamenali.

» **Pantomima pocitů**

Žáci se střídají v roli herce, zatímco ostatní hádají, jaký pocit nebo zážitek „herce“ ztvárňuje. Tato aktivita je pro žáky zábavná a zároveň trénuje empatii a dovednost číst emoční stavy druhých.

» **Konverzační a reflektivní kartičky**

Konverzační a reflektivní kartičky mohou být velice užitečným nástrojem pro rozvoj komunikačních dovedností, empatie a hlubšího porozumění mezi žáky ve školní třídě. Tyto kartičky jsou obvykle souborem otázek či tvrzení, které nějak ponoukají k zamyšlení a k

diskusi na různá témata, jež bývají součástí běžného lidského života, a každý tak může při uvažování nad daným tématem jednoduše vycházet z vlastní zkušenosti.

Čím tyto kartičky mohou být užitečné?

- Podporují komunikaci, vybízejí k formulaci a vyjádření myšlenek a pocitů
- Stmelování kolektivu skrze sdílení osobních příběhů a názorů vede obvykle k většímu vzájemnému porozumění a respektu, potažmo pak k lepší třídní dynamice a atmosféře
- Rozvíjí empatii a buduje silné mezilidské vztahy
- Sebezpoznání, budování vlastní sebehodnoty
- Rozvoj kritického myšlení, řešení problémových situací

Jak a kdy je například možné tyto kartičky používat?

- Zahajovací aktivita (na začátku dne/týdne)
- V konfliktních situacích
- Hodiny etiky, prvouky, českého jazyka a literatury aj.
- Zařazujeme pravidelně (například 1x týdně tak, aby s tím žáci dopředu počítali)
- Nezbytná potřeba bezpečného a podporujícího prostoru

Konkrétní tipy na konverzační kartičky:

- Smysluplné rozhovory
- Komunikační karty PAS
- Mluvme spolu pro děti
- Vadí, nevadí! Aneb nejsme všichni stejní.
- Emoční karty pro děti
- Montessori karty
- Podle sebe pro děti a dospělé
- Reflektivní karty JOB

[Hranostaj, online; Odyssea, online; ...]

*Pozn. aut.:* Jednotlivé aktivity byly inspirovány pobyty na táborech, výpravách a jiných akcích, kterými autorka této práce trávila svá mladá léta. Mnohé z nich jsou upraveny tak, aby byly realizovatelné pro větší skupinu dětí, tj. školní třídu. Většinu z nich lze jednoduše upravit na míru konkrétní skupině žáků. V citaci uvádím webové stránky, které jsou plně

podobných či totožných aktivit. Často jedná o hry a aktivity, které jsou léty prověřeny na všemožných skautských či volnočasových táborech.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce je zaměřena na analýzu a hodnocení implementace wellbeingových principů v primárním vzdělávání, s cílem posoudit jejich dopady na školní prostředí a kvalitu vzdělávacích procesů. Začlenění wellbeingových aktivit do školního kurikula má významný pozitivní vliv na osobnostní a sociální rozvoj jednotlivých žáků, a v důsledku toho také na sociální a emocionální klima ve třídách. Systematické zapojení wellbeingových principů do praxe může pozitivně transformovat vzdělávací prostředí.

V praxi bylo zjištěno, že integrace wellbeingových principů do školního kurikula nevyžaduje rozsáhlé zdroje nebo speciální pomůcky, což z těchto metod činí snadno aplikovatelné a flexibilní nástroje pro každodenní využití ve školním prostředí. Aktivity, které byly v rámci této práce popsány a analyzovány, jsou přístupné, variabilní a mohou být přizpůsobeny potřebám a specifikacím různých vzdělávacích kontextů bez ohledu na počet žáků či specifika školní třídy.

Tato práce tedy nejenže poskytuje teoretické poznatky o významu wellbeingu ve vzdělávání, ale také praktické návody, jak tyto principy začleňovat do každodenního školního života.

Celkově má být tato diplomová práce příspěvkem k rozvoji pedagogické teorie a praxe tím, že zdůrazňuje, jak fundamentální je wellbeing pro moderní vzdělávací systémy.

Investice do (nejen) školního wellbeingu je investicí do budoucnosti našeho vzdělávacího systému. Důraz na wellbeing ve školách má potenciál nejen zlepšit akademické výsledky, ale také podporovat rozvoj šťastnějších, zdravějších a spokojenějších žáků, kteří jsou tak lépe připraveni čelit výzvám moderního světa.

Wellbeing ve vzdělávání by měl být vnímán jako základní předpoklad pro rozvoj zdravého a podporujícího prostředí, které umožňuje žákům i pedagogům dosahovat nejlepších výsledků. Tímto způsobem může moje práce sloužit jako nástroj pro všechny zúčastněné strany ve vzdělávacím procesu a jako základ pro další výzkum v oblasti wellbeingu ve vzdělávání.

**RESUMÉ**

Tato diplomová práce se věnuje fenoménu posledních let – wellbeingu ve vzdělávání. Zkoumá jeho teoretické základy a praktickou aplikaci v primárním vzdělávání. V teoretické části práce je poskytnut rozsáhlý přehled literatury a teorií týkajících se významu wellbeingu a jeho vlivu na učení a motivaci žáků i učitelů. Dále jsou analyzovány možnosti efektivního měření a hodnocení wellbeingu v rámci školních systémů. Zjištění zdůrazňují, že pro maximální efekt je žádoucí aktivní zapojení všech zainteresovaných stran, včetně rodičů a komunit. Praktická část práce sestává ze souboru aktivit a technik, které mohou napomoci implementovat wellbeingové strategie do primárního vzdělávání. Práce zároveň identifikuje úskalí a výzvy spojené s implementací wellbeingových programů a nabízí strategie pro jejich překonání. Rozvoj a integrace wellbeingových principů tak může představovat klíčový prvek ve zvyšování kvality a efektivity vzdělávacích systémů.

**Klíčová slova:** *wellbeing, vzdělávání, primární školství, implementace strategií, kvalita vzdělávání, třídní klima, wellbeing v praxi*

**Summary**

This thesis addresses a phenomenon of recent years – wellbeing in education. It explores its theoretical foundations and the practice of application in primary education. The theoretical part of the thesis provides an extensive overview of literature and theories concerning the significance of wellbeing and its impact on the learning and motivation of both students and teachers. The analysis further investigates the possibilities for effective measurement and assessment of wellbeing within school systems. Findings emphasize that for maximum effect, active involvement of all stakeholders, including parents and communities, is desirable. The practical part of the work compiles a set of activities and techniques that can help implement wellbeing strategies in primary education. The work also identifies the challenges and obstacles associated with the implementation of wellbeing programs and offers strategies for overcoming them. The development and integration of wellbeing principles can thus be a key element in enhancing the quality and efficiency of educational systems.

**Keywords:** *wellbeing, education, primary schooling, elementary school, strategy implementation, educational quality, classroom climate, wellbeing in practice*



**SEZNAM LITERATURY****Tištěné knihy:**

1. Aristotle (2004). *Nicomachean Ethics*. Hugh Treddenick (ed.). London: Penguin.
2. Bethune, A. (2023) *Wellbeing in the primary classroom*. Bloomsbury Publishing PLC.
3. Bucelli, I. (2022) *Wellbeing*. Ubiquity Press (London School of Economics).
4. Čapek, R., Příkazská, I., Šmejkal, J. (2021). *Učitel a syndrom vyhoření*. Raabe.
5. Mahmud, A., Satchell, L. (2023) *Mental Well-Being in Schools*. Taylor & Francis Ltd.
6. Plato (1999). *The Symposium*. Walter Hamilton (ed). London: Penguin Classics
7. Seligman, M. (2011) *Vzkvétání: Nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Jan Melvil Publishing.
8. Švamberk Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Grada.
9. Vachovcová, M. (2023). *Využití wellbeingu v českém a britském školství na prvním stupni základních škol*. Diplomová práce. Západočeská univerzita. Fakulta pedagogická. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Václava Klimtová.

**Elektronické zdroje:**

1. ANU, 2023 [online]. Physical wellbeing. Australian National University, cit. 24. 08. 2023. Dostupné Z. <https://www.anu.edu.au/covid-19-advice/health-wellbeing/strategies-for-wellbeing-at-home-or-on-campus/physical-wellbeing>.
2. APA Dictionary, 2023 [online]. APA Dictionary of Psychology. American psychological association, cit. 22. 8. 2023. Dostupné z: <https://dictionary.apa.org/well-being>.
3. Cambridge Doctionary: Well-being, 2023 [online]. Cambridge University Press & Assessment, cit. 22. 8. 2023. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/well-being>
10. Clarce, T. (2020). Children's wellbeing and their academic achievement: The dangerous discourse of 'trade-offs' in education. *Theory and Research in Education* Volume 18, Issue 3, Article Reuse Guidelines. <https://doi.org/10.1177/1477878520980197>.
11. Colomeischi, A. A., & Ursu, A. (2023). How does Perceived Stress Relate to Life Satisfaction in pre-University Teachers? The Mediating Role of Wellbeing. *Romanian Journal for Multidimensional Education / Revista Românească Pentru Educație Multidimensională*, 15(3), 44–54. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.3/752>

4. Craig, H. (2019). The Philosophy of Happiness in Life (+ Aristotle's View). *Positivepsychology.com*, cit. 25. 8. 2023. Dostupné z: <https://positivepsychology.com/philosophy-of-happiness/>.
5. CSU Pueblo, 2023 [online]. 8 Dimension of wellbeing. Colorado State University Pueblo, cit. 24. 8. 2023. Dostupné z: <https://www.csupueblo.edu/health-education-and-prevention/8-dimension-of-well-being.html>.
6. Diener, E., Biswas-Diener, R. (2008) *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
7. Diener, E., Seligman, M. E. P. (2004). Beyond Money: Toward an Economy of Well-Being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1–31.
8. Dixon, J. (2023). Teacher mental health and wellbeing: What, why and how. *Education Research and Perspectives*, Suppl. Special Issue – Fostering Positive Mental Health in Australian Schools: Perspectives from the Field, 50, 158-207. Cit. 23. 4. 2024. Dostupné z: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/teacher-mental-health-wellbeing-what-why-how/docview/2926685769/se-2>.
9. Dreer, B. (2023) On the outcomes of teacher wellbeing: a systematic review of research. *Front Psychol.* Cit. 23. 4. 2024. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10421665/>.
10. Ghamrawi, N. (2011). Trust Me: Your School Can Be Better—A Message from Teachers to Principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 333-348. Cit. 23. 4. 2024. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1741143210393997>.
11. Ghamrawi, N., Naccache, H., Shal, T. (2023) Teacher Leadership and Teacher Wellbeing: Any Relationship? *International Journal of Educational Research*, Vol. 122. Cit. 23. 4. 2024. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102261>.
12. Hranostaj [online]. Cit. 7. 4. 2024. Dostupné z: <https://www.hranostaj.cz/>.
13. Kemp, A. H., Fisher, Z. (2022). Wellbeing, Whole Health and Societal Transformation: Theoretical Insights and Practical Applications. *Glob Adv Health Med*. Cit. 23. 4. 2024. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8796073/>.
14. Kment, Š., Korbel, V., Prokop, D. (2021). Sledování úrovně vzdělávání a wellbeingu ve vybraných zemích. *Partnerství ve vzdělávání 2030+*, cit. 1. 4. 2024. Dostupné z: [https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/2021/06/Publikace\\_Sledovani-urovne-vzdelavani-a-wellbeingu\\_2021\\_final.pdf](https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/2021/06/Publikace_Sledovani-urovne-vzdelavani-a-wellbeingu_2021_final.pdf).

15. Larsen, A. F., Leme, A. S., C., Simonsen, M. (2020). Pupil Well-being in Danish Primary and Lower Secondary Schools. Economics Working Papers 2020-13, Department of Economics and Business Economics, Aarhus University.
16. Lerner, M. D., 2023 [online]. What is Emotional Wellness? The National Center for Emotional Wellness, cit. 24. 8. 2023. Dostupné z: <https://www.nationalcenterforemotionalwellness.org/>.
17. Lester, L., Cefai, C., Cavioni, V., Barnes, A., Cross, D. (2020). A Whole-School Approach to Promoting Staff Wellbeing. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(2). Cit. 23. 4. 2024. Dostupné z: <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n2.1>.
18. Losada-Puente, L., Mendiri, P., & Rebollo-Quintela, N. (2022). From general well-being to school well-being: a systematic review. *Revista Electrónica De Investigación y Evaluación Educativa*, 28(1) <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23956>.
19. Lyubomirsky, S., King, L., Diener, E. (2005) The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychol Bull* 131(6):803–855.
20. Mazancová, P. [online] Příspěvek na sociální síti – Facebook. Cit. 19. 2. 2024. Dostupné z: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10228786679525209&set=a.1168142137108>.
21. Mental health, 2022 [online]. World health organisation, cit. 21. 8. 2023. Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>.
22. Mind [online]. Mind website. Cit. 1. 4. 2024. Dostupné z: <https://www.mind.org.uk/>.
23. NICE (online) Social, emotional and mental wellbeing in primary and secondary education (2022). Cit. 23. 4. 2024. Dostupné z: <https://www.proquest.com/standards-practice-guidelines/social-emotional-mental-wellbeing-primary/docview/2730397345/se-2>.
24. Nielsen, K. H. [online]. Wellbeing: The concept of wellbeing. Cit. 19. 2. 2024. Dostupné z: <https://dpu.au.dk/en/research/research-themes/all-themes/wellbeing>.
25. NIH, 2022 [online]. Emotional Wellness Toolkit. National Institut of Health, cit. 24. 08. 2023. Dostupné z: <https://www.nih.gov/health-information/emotional-wellness-toolkit>.
26. Northwestern University [online]. Eight dimensions of wellness overview. Nortwestern University in Chicago, cit. 24. 08. 2023. Dostupné z: <https://www.northwestern.edu/wellness/8-dimensions/>.

27. Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O., Malau-Aduli, B. S. (2023) A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Occupational Wellbeing. *Int J Environ Res Public Health*. Cit. 23. 4. 2024. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10298565/>.
28. Odyssea [online]. Cit. 7. 4. 2024. Dostupné z: <https://www.odyssea.cz/>.
29. Osipova, I. S., Nikishov, S. N., Rakitskaya, H. V. (2018). Psychological support of teachers with burnout syndrome. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 10(12), 3257. Dostupné z: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/psychological-support-teachers-with-burnout/docview/2164971162/se-2>.
30. Otevřeno [online]. Učitelství wellbeing – bingo. Staženo 21. 2. 2024. Dostupné z: [https://scontent-prg1-1.xx.fbcdn.net/v/t39.30808-6/408912504\\_894150929165945\\_2745109331744383693\\_n.jpg?stp=dst-jpg\\_p843x403&\\_nc\\_cat=109&ccb=1-7&\\_nc\\_sid=3635dc&\\_nc\\_ohc=QdVS3WADIN8AX8b2s39&\\_nc\\_ht=scontent-prg1-1.xx&oh=00\\_AfCdWOLG3KtRYzNyohHKgnagSwJzNlsVK4nidd5bxti9hQ&oe=65DB406F](https://scontent-prg1-1.xx.fbcdn.net/v/t39.30808-6/408912504_894150929165945_2745109331744383693_n.jpg?stp=dst-jpg_p843x403&_nc_cat=109&ccb=1-7&_nc_sid=3635dc&_nc_ohc=QdVS3WADIN8AX8b2s39&_nc_ht=scontent-prg1-1.xx&oh=00_AfCdWOLG3KtRYzNyohHKgnagSwJzNlsVK4nidd5bxti9hQ&oe=65DB406F).
31. Partnerství2023+ [online]. Wellbeing. Partnerství pro vzdělávání 2023+, cit. 24. 8. 2023. Dostupné z: [Wellbeing\\_Rozsirena\\_definice\\_brezen\\_2021\\_A4-3.pdf](https://www.partnerstvi2030.cz/W wellbeing_Rozsirena_definice_brezen_2021_A4-3.pdf) (partnerstvi2030.cz).
32. Partnerství 2030+ II [online]. Týden pro wellbeing. Cit. 20. 2. 2024. Dostupné z: <https://tydenprowellbeing.cz/>.
33. Place2be [online]. Place2be website. Cit. 1. 4. 2024. Dostupné z: <https://www.place2be.org.uk/>.
34. Ramirez-Duran, D. (2021). What is social wellbeing? 12+ Social activities for social wellness. *Positivepsychologie.com*, cit. 24. 8. 2023. Dostupné z: <https://positivepsychology.com/social-wellbeing/>.
35. Reed, S. (2016). Teacher burnout: Special education teachers' perspectives (Order No. 10251714). Cit. 22. 2. 2024, dostupné z: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/teacher-burnout-special-education-teachers/docview/1870784411/se-2>.
36. Saastamoinen, U., Eronen, L., Juvonen, A., & Vahimaa, P. (2023). Wellbeing at the 21st century innovative learning environment called learning ground. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 16(2), 239-252. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/JRIT-03-2022-0012>.

37. Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. Cit. 23. 4. 2024. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>.
38. Shu-Hua Yeh, Ch., Barrington, R. (2023) Sustainable positive psychology interventions enhance primary teachers' wellbeing and beyond – A qualitative case study in England. *Teaching and Teacher Education*, vol. 125. Cit. 23. 4. 2024. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104072>.
39. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68-77.
40. Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2010). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. Cit. 22. 2. 2024, dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11000382>.
41. Smetáčková, I. (2017). Self-efficacy and burnout syndrome among teachers. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 20(3), 2476-2488. Dostupné z: <https://doi.org/10.15405/ejsbs.219>.
42. Švecová, M. [online]. Zahraniční inspirace: V Dánsku není wellbeing luxus, ale způsob života (Step by Step ČR). Cit. 19. 2. 2024. Dostupné z: <https://www.wellbeingveskole.cz/zahranicni-inspirace-v-dansku-neni-wellbeing-luxus-ale-zpusob-zivota-step-by-step-cr/>.
43. UKH [online]. Maslowova hierarchie potřeb a hodnot. Univerzita Hradec Králové. Staženo 25. 8. 2023. Dostupné z: [https://prezentace.halek.info/prezentace/ZMNG-C08/obrazky/maslowova\\_hierarchie\\_potreb\\_a\\_hodnot.png](https://prezentace.halek.info/prezentace/ZMNG-C08/obrazky/maslowova_hierarchie_potreb_a_hodnot.png).
44. Well-being Canada [online]. Well-being Canada website, cit. 1. 4. 2024. Dostupné z: [https://wellbeing-canada.ca/?gad\\_source=1&gclid=CjwKCAjwqmwBhBVEiwAL-WAYVP0ZH\\_OB0FIypGzkCumQny5T8ANHvisKqOgfDDljZpCXvzbfVKX1BoCTRUQAvD\\_BwE](https://wellbeing-canada.ca/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwqmwBhBVEiwAL-WAYVP0ZH_OB0FIypGzkCumQny5T8ANHvisKqOgfDDljZpCXvzbfVKX1BoCTRUQAvD_BwE).
45. Well-being concepts, 2018 [online]. National Center for Chronic Disease, cit. 22. 8. 2023. Dostupné z: <https://www.cdc.gov/hrqol/wellbeing.htm>.
46. Well-being, 2023 [online]. Online Etymology Dictionary. Douglas Harper, cit. 21.8.2023. Dostupné z: [well-being | Etymology, origin and meaning of well-being by etymonline](https://www.etymonline.com/dictionary/well-being).

47. World mental health report: transforming mental health for all, 2022 [online]. WHO, cit. 21. 8. 2023. Dostupné z: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>.
48. Zacher, H., Shmitt, A. (2016). Work Characteristics and Occupational Well-Being: The Role of Age. *Frontiers in Psychology*, vol. 7. Cit. 2. 3. 2024. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5031689/>.
49. Živčicová, E., Gullerová, M. (2018). Burnout Syndrome Among Teachers. Varazdin: Varazdin Development and Entrepreneurship Agency (VADEA). Dostupné z: <https://www.proquest.com/conference-papers-proceedings/burnout-syndrome-among-teachers/docview/2139003821/se-2>.

## **SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ**

Obr. 1: Dimension of wellbeing (str. 11)

Obr. 2: Maslowova pyramida hierarchie lidských potřeb (str. 13)

Obr. 3: Přehled výstupu z brainstormingu žáků na téma wellbeing (str. 21)

Obr. 4 a 5: Příklady výstupů z brainstormingu žáků 4. tříd (str. 22)

Obr. 6: Bingo k učitelskému wellbeingu (str. 30)

**PŘÍLOHY**

1. DOTAZNÍK „NAŠE TŘÍDA“
2. SOCIOMETRICKÝ DOTAZNÍK
3. DOTAZNÍK „KDO JE KDO V NAŠÍ TŘÍDĚ“



## PŘÍLOHA 1: DOTAZNÍK „NAŠE TŘÍDA“

**Instrukce:** dotazník není žádná zkouška, nejsou zde dobré nebo špatné odpovědi. Máte napsat, jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci. Každou větu v dotazníku si nejprve přečtěte. Na jednotlivé otázky odpovídejte čísla (jakoby školními známkami) od 1 do 5 s tím, že známka 1 vyjadřuje váš naprostý souhlas, a naopak známka 5 znamená váš nesouhlas:

S O U H L A S		NĚCO "MEZI"	N E S O U H L A S	
nejvíce výstižně	dosti výstižně	těžko rozhodnout	málo výstižně	nejméně výstižně
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Svou odpověď v podobě čísla 1 až 5 napište nad tečky vždy na začátek věty. Pokuste se nepoužívat příliš často neutrální odpověď 3 (něco "mezi"). Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte číslo, které chcete opravit, a napište to, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku. Pokud nechcete uvádět své jméno, nemusíte.

Za vyplnění dotazníku děkujeme.

Jméno: ..... Třída: ..... Datum: .....

1. .... V naší třídě baví všechny žáky práce ve škole.
2. .... V naší třídě se žáci mezi sebou často perou.
3. .... V naší třídě žáci mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděli, kdo je nejlepší.
4. .... V naší třídě je učení většinou velmi těžké, máme moc práce.
5. .... V naší třídě je každý mým kamarádem.
6. .... Při výkladu učitele jsou žáci v naší třídě téměř stále potichu
7. .... Všichni žáci se ve třídě cítí dobře
8. .... Někteří žáci v naší třídě jsou lakomí a nepomáhají druhým
9. .... Mnoho žáků z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků
10. .... Jen málo žáků z naší třídy dokáže udělat školní práci bez cizí pomoci
11. .... Žáci v naší třídě se navzájem dobře znají a dost mezi sebou kamarádí
12. .... Žáci v naší třídě se snaží, aby za nimi bylo po hodině vidět kus práce
13. .... Žáci z naší třídy mají svou třídu rádi, nechtěli by být v jiné
14. .... Někteří žáci z naší třídy dělají spolužákům naschvály, někteří se jich i bojí
15. .... Ně kterým žákům v naší třídě je velmi nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí
16. .... V naší třídě umí dobře pracovat jen bystří žáci
17. .... Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé
18. .... Při vyučování bývají všichni žáci plně zapojeni, nikdo se nemůže flinkat
19. .... Všem žákům se v naší třídě velmi líbí
20. .... Někteří žáci z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, vyžadují to i násilím, a tak se jim ostatní žáci musí přizpůsobit
21. .... Někteří žáci z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp než ostatní
22. .... Práce ve škole je pro všechny žáky velmi namáhavá a často málo zajímavá
23. .... Všichni žáci v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí
24. .... Učitelé při vyučování oznamují vždy "pravidla hry" a žáci z naší třídy se je snaží vždy dodržovat, většina žáků ochotně spolupracuje s učitelem
25. .... V naší třídě bývá často legrace
26. .... Žáci z naší třídy se mezi sebou hodně hádají
27. .... Několik žáků z naší třídy chce být pořád nejlepší
28. .... Většina žáků z naší třídy nedokáže mít dobré známky, učivo je příliš náročné

29. .... Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé  
 30. .... Většina žáků naší třídy dává při vyučování dobrý pozor

## NORMY DOTAZNÍKU „NAŠE TŘÍDA“

Hledisko	Číslo otázky	Nižší hodn.	Normy	Průměr
Spokojenost ve třídě	1, 7, 13, 19, 25	lépe	2,3 - 3,2	2,75
Konflikty mezi žáky	2, 8, 14, 20, 26	hůře	3,4 - 4,8	4,1
Soutěživost ve třídě	3, 9, 15, 21, 27	hůře	2,2 - 3,7 !	3,0
Obtížnost učení	4, 10, 16, 22, 28	hůře	2,9 - 3,3	3,1
Soudržnost třídy	5, 11, 17, 23, 29	lépe	1,8 - 3,3 !	2,55
Pořádek při výuce	6, 12, 18, 24, 30	lépe	2,8 - 4,0	3,4

**Zdroj:**

Dotazník „**Naše třída**“ (v angličtině My Class Inventory – MCI):

- je modifikací dotazníku od B. J. Frasiera a D. L. Fishera
- se svolením autorů přeložil a upravil J. Lašek (2007)
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007.

## PŘÍLOHA 2: SOCIOMETRICKÝ DOTAZNÍK

**Sociometrie ve školní třídě**

Je třeba mít k dispozici:

- 1) dostatečně velkou místnost, aby každý žák seděl samostatně v lavici
- 2) **očíslovaný jmenný seznam třídy**, pro každého žaka jeden.

Napravo od sloupců jmen na něm musí být následující **tabulka** pro záznam odpovědí:

..... možno odstříhnout a zkopírovat vedle jmenného seznamu.....

**Odpovědi na otázky** (ke každé otázce pište čísla žáků)

Otázka	Čísla vybraných žáků:		
<b>A</b>			
<b>B</b>			
<b>C</b>			
<b>D</b>			
<b>E</b>			
<b>F</b>			

..... možno odstříhnout a zkopírovat vedle jmenného seznamu.....

**Řekněte asi toto:**

„Uděláme si dnes takový test, abychom zjistili, kdo je ve třídě nejvíc oblíbený, komu ostatní nejvíc důvěřují, koho mají rádi apod. Bude to takové hlasování. Budu vám dávat různé otázky a vaše odpovědi zůstanou tajné, nic nebudete podepisovat a nikdo vám nesmí koukat do papíru. Až spočítám vaše hlasy, tak vám výsledek řeknu, ale jak kdo hlasoval, nebudu vědět ani já, tedy nikdo.“

„Nejdřív si vás rozsadím trochu jinak, než sedíte obvykle. Každý si vezměte do ruky tužku a vstaňte.“ Rozsazujeme podle abecedy, střídavě chlapec - děvče. Tím se minimalizuje běžná komunikace mezi žáky. V krajním případě žaka bez řečí, zdvořile, ale energicky přesadíme někam mimo stoly, čelem ke zdi, s podložkou na psaní. (*výše uvedená instrukce není nutná v případě, že je zajištěna anonymita dotazování*)

**Rozdejte očíslovaný jmenný seznam žáků s výše uvedenou tabulkou.**

„Máte před sebou jmenný seznam třídy s čísly. Vedle tohoto seznamu je tabulka, ve které jsou velká písmena A, B, C, D, E, F, což jsou čísla otázek. Hlasovat budeme tak, že já vždy řeknu otázku a vy **do řádku** k danému písmenu napíšete **číslo spolužáka**, kdo je takový, jaký jsem řekl/a. **Maximálně můžete napsat tři čísla**, do každého sloupce vždy jedno číslo. Máte nějaké otázky? Později se už nebudete na nic ptát, kdo bude mít nějaký problém, zvedne ruku a já k němu přijdu.“

**A: První otázka: „Kdo ve vaší třídě má nejlepší nápady, s kým je největší legrace?“**

(*Otázku vždy přečtěte nejméně dvakrát*) „Prohlédni ten seznam a napiš k tomu velkému A číslo, to číslo, které patří klukovi nebo děvčeti, se kterými je největší legrace. Můžeš psát i ty, kteří tu dnes nejsou, ale máš je v seznamu. Piš to tajně, zakryj si papír rukou, aby nikdo neviděl, co píšeš. Bylo by dobré, kdybys napsal více čísel (do každého sloupce ale vždy jen jedno). Můžeš napsat **maximálně tři čísla** do řádku. Čísla děvčat a chlapců, kteří mají nejlepší nápady, se kterými je největší legrace. Pokud se spleteš, stačí chybné číslo přeškrtnout a vedle napsat číslo správné. Kdo je hotov, položí tužku a zakryje to, co napsal, rukou, sešitem nebo něčím, protože to je tajné hlasování. Hotovo?“ **Zkontrolujte, zda všichni položili tužku.** Jestli ne, řekneme: „Kdo ještě přemýšlí, na toho počkáme, času je dost... Výborně, jdeme dál.“ (*toto možno opakovat - podle situace - u každé otázky*)

**B: Druhá otázka: „S kým ze třídy bys jel(a) nejraději na výlet nebo šel(šla) do kina?“**

„Zase si prohlédni ten seznam a napiš k tomu velkému B to číslo, které patří klukovi nebo děvčeti, se kterými bys jel nejraději na výlet nebo šel do kina.

Můžeš psát i ty, kteří tu dnes nejsou, ale máš je v seznamu. Piš to tajně, zakryj si papír rukou, aby to nikdo neviděl. Jestli chceš, tak můžeš napsat dvě nebo tři čísla, ty další bych ti škrtl/a. (*Toto možno opakovat - podle vyspělosti žáků - u každé otázky*). Čísla děvčat a chlapců, se kterými bys jel nejraději na výlet nebo šel do kina. A zakryj to, co jsi napsal, protože to je tajné hlasování. Hotovo?“

**C: Třetí otázka: „S kým bys určitě nechtěl(a) jet na výlet nebo jít do kina?“**

„A zase si prohlédni ten seznam a napiš k tomu velkému C číslo toho kluka nebo děvčete, se kterými bys určitě nechtěl jet na výlet nebo jít do kina. Můžeš napsat jedno číslo nebo dvě. Ale nepiš víc jak tři čísla. Čísla děvčat a chlapců, se kterými bys určitě nechtěl jet na výlet nebo jít do kina. Kdo je hotov položí tužku. Hotovo?“ (*Vždy zkontrolujeme, zda všichni položili tužku.*)

**D: Čtvrtá otázka: „Vedle koho bys ve třídě rád seděl?“**

„Znovu si prohlédni seznam a napiš k tomu D číslo holky nebo kluka, vedle kterých bys rád seděl(a). Kdo je hotov, položí tužku. Hotovo?“

**E: Pátá otázka: „Vedle koho bys ve třídě určitě nechtěl(a) sedět?“**

„A nyní naopak napiš do řádku k písmenu E číslo holky nebo kluka, vedle kterých bys ve třídě určitě nechtěl sedět. Kdo je hotov položí tužku. Hotovo?“

**F: Šestá otázka: „Kdo má ve třídě největší autoritu?“**

„Že má někdo autoritu to znamená, že ostatní dají na to, co říká, berou ho vážně, dají si od něj poradit. Prohlédni si seznam a napiš k F číslo holky nebo kluka, kteří mají ve třídě největší autoritu, koho např. vysíláte za učitelem (ředitelem), když je třeba něco za celou třídu vyjednat apod.? Můžeš psát i ty, kteří tu dnes nejsou, ale jsou v seznamu. Jestli chceš, napiš ještě jedno nebo dvě čísla, ale nepiš víc než tři čísla. Čísla děvčat a chlapců, kteří mají ve třídě největší autoritu... Kdo je hotov, položí tužku. Hotovo?“ *Zkontrolujeme, zda všichni položili tužku.*

Poděkujeme, papíry sebereme, vyhodnocení provádíme zásadně bez pomoci dětí!

### Zpracování výsledků

Je třeba vycházet ze jmenného seznamu žáků, ve kterém sečteme, kolik hlasů kdo dostal v každé položce (někdy je vhodné rozlišovat kolik bylo hlasů od dívek a kolik od chlapců.

Můžeme sečíst **B+D** (spolu s otázkou **A** testují **oblibu**), **C+E** (**neobliba, odmítání**). Položka **F** zjišťuje, kdo má ve třídě největší **vliv, autoritu**.

**Seznámení třídy s výsledky:** hodně stručně, bez velké diskuse sdělíme jména „hvězd“, tj. tři až pět nejúspěšnějších dětí. Celou záležitost před dětmi spíš bagatelizovat a rozhodně **neuvádět jména těch, kteří dostali záporné hlasy**. I kolegy informovat velmi **zdrženlivě**.

**UPOZORNĚNÍ: Sociometrie je velmi agresivní vyšetřovací metoda, může snadno ublížit!!!**

**Využití výsledků:** Nejúspěšnější děti pečlivě sledujeme a snažíme se je získat ke spolupráci. Někdy mají ve třídě velký vliv. Děti, na něž se soustřeďuje odmítání třídy, potřebují naši pomoc, zejména při zapojování mezi ostatní děti, potřebují i nenápadnou podporu sebevědomí. Měli bychom je pozorně sledovat, mívají osobní a rodinné problémy a stávají se snadno předmětem šikany. Někdy jsou ovšem samy agresory.

PŘÍLOHA 3: DOTAZNÍK "KDO JE KDO V NAŠÍ TŘÍDĚ"

## *Kdo je kdo v naší třídě?*

Jméno:.....

Třída:.....

1. Kdo je přátelský a kamarádský?.....
2. S kým je největší legrace? .....
3. Kdo nejvíc pošťuchuje ostatní?.....
4. Kdo se zastává slabších?.....
5. Kdo se stává terčem různých vtipů a legrace?.....
6. Kdo nejvíc začíná hádky (rvačky)?.....
7. Komu to myslí a má dobré nápady?.....
8. Kdo zastrašuje nebo zesměšňuje spolužáky?.....
9. Kdo je odvážný a nebojí se?.....
10. Kdo je ostatními přehlížen?.....
11. Koho bys chtěl za předsedu třídy?.....
12. Kdo ubližuje slabším?.....
13. Koho mají rádi učitelé?.....

V poslední otázce zakroužkováním čísla varianty dokonči větu:

„Naše třída je....“

1. výborný kolektiv
2. celkem dobrý kolektiv
3. průměrný kolektiv
4. špatný kolektiv
5. velmi špatný kolektiv