

Wellbeing žáků inovativních a tradičních škol

Lenka Maláníková

Bakalářská práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Lenka Maláníková
Osobní číslo: H21635
Studijní program: B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Wellbeing žáků inovativních a tradičních škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti wellbeingu, inovativních přístupů ve vzdělávání a prostředí školy.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

GORDON, Thomas, 2015. Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem. Praha: Malvern. ISBN 978-80-7530-006-5.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

LAŠEK, Jan, 2012. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-220-1.

PRŮCHA, Jan, 2012. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.

WATSAN, Debbie, Carl EMERY, Phillip BAYLISS, Karen MCINNES, Margaret BOUSHEL, 2012. Children's Social and Emotional Wellbeing in Schools: A Critical Perspective. Velká Británie: Policy Press. ISBN 978-18-4742-513-3.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **10. ledna 2024**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 10. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

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

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

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce zkoumá vliv inovativních a tradičních přístupů vzdělávání na wellbeing žáků. Její teoretická část se zabývá pojmem wellbeing a dále vymezením souvisejících pojmů z oblasti sociální pedagogiky a sociální psychologie. Práce také seznamuje s oblastmi podpory wellbeingu a zmiňuje se zde i funkce Sociálního pedagoga, jakožto důležitého aktéra podpory wellbeingu. V praktické části jsou prezentovány výsledky kvantitativního výzkumu realizovaného formou dotazníkového šetření. Výzkum odhaluje, zda je wellbeing žáků ovlivněn využíváním inovativních přístupů vzdělávání.

Klíčová slova: wellbeing, žák, prostředí školy, klima školy, inovativní vzdělávání, tradiční vzdělávání, sociální pedagog

ABSTRACT

This bachelor thesis focuses on the impact of innovative and traditional approaches to education on learners' wellbeing. Its theoretical part deals with the concept of wellbeing and the definition of related concepts from the field of social pedagogy and social psychology. The thesis also introduces the areas of promoting wellbeing and mentions the function of the Social Educator as an important actor in promoting wellbeing. In the practical part, the results of quantitative research conducted in the form of a questionnaire survey are presented. The research reveals whether students' wellbeing is influenced by the use of innovative educational approaches.

Keywords: wellbeing, student, school environment, school climate, classroom, innovative education, traditional education, social pedagogue

Na tomto místě bych ráda poděkovala Fakultě humanitních studií za znalosti a dovednosti, které jsem si díky studiu osvojila. Zároveň bych ráda poděkovala mé vedoucí práce za odborné rady. Děkuji své rodině za podporu, lásku a v neposlední řadě pomoc s povinnostmi všedního dne, na které už mi při psaní nezbývala energie ani čas. Zkrátka, děkuji všem, kteří mi umožnili napsání této bakalářské práce.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 CO JE WELLBEING A PROČ JE DŮLEŽITÝ VE ŠKOLE	12
1.1 ORGANIZACE PODPORUJÍCÍ WELLBEING VE ŠKOLÁCH.....	12
1.2 Z ČEHO SE WELLBEING SKLÁDÁ	13
1.3 JAK LZE WELLBEING MĚŘIT?	14
1.4 DUŠEVNÍ ZDRAVÍ.....	15
1.4.1 Duševní zdraví a možnosti podpory ve škole	16
1.5 MINDFULNESS	16
2 PROSTŘEDÍ A KLIMA ŠKOLY.....	19
2.1 PROSTŘEDÍ ŠKOLY A ZAPOJENÍ RODIČŮ	19
2.2 KLIMA ŠKOLY.....	19
2.3 KLIMA TŘÍDY	20
3 INOVATIVNÍ A ALTERNATIVNÍ PŘÍSTUPY VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
3.1 DEFINICE.....	21
3.2 TYPY	22
3.3 POPIS JEDNOTLIVÝCH TYPŮ Z HLEDISKA VLIVU NA WELLBEING	22
3.3.1 Waldorfská	23
3.3.2 Montessori.....	23
3.3.3 Daltonská.....	23
3.3.4 Freinetovská	23
3.3.5 Jenská	24
3.3.6 Začít spolu	24
3.3.7 Zdravá škola	24
3.3.8 Lesní / přírodní škola	24
3.3.9 Domácí vzdělávání.....	25
4 TRADIČNÍ ŠKOLA.....	26
4.1 TRADIČNÍ ŠKOLSTVÍ V HISTORICKÉ PERSPEKTIVĚ.....	26
4.2 SPOLEČNÉ ZNAKY TRADIČNÍCH ŠKOL	26
4.3 KRITIKA	26
5 POZICE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
6 VÝZKUM.....	31
6.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	31
6.2 HYPOTÉZY.....	32
6.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	32

6.4	METODA SBĚRU DAT	33
7	ANALÝZA DAT	34
7.1	ODPOVĚDI ŽÁKŮ Z INOVATIVNÍ ŠKOLY	34
7.2	ODPOVĚDI ŽÁKŮ Z TRADIČNÍ ŠKOLY	37
7.3	CHÍ-KVADRÁT TEST NEZÁVISLOSTI	40
8	INTERPRETACE DAT	41
9	VERIFIKACE HYPOTÉZ	46
10	SHRNUTÍ VÝZKUMU	47
	ZÁVĚR	48
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	49
	INTERNETOVÉ ZDROJE	51
	SEZNAM OBRÁZKŮ	53
	SEZNAM TABULEK	54
	SEZNAM GRAFŮ	55
	SEZNAM PŘÍLOH	56

ÚVOD

V současné době se stále více uznává důležitost wellbeingu žáků jako klíčového faktoru pro jejich celkový rozvoj a úspěch ve škole i v životě. Tato bakalářská práce se zaměřuje na problematiku wellbeingu žáků v kontextu inovativních a tradičních školních prostředí na úrovni základních škol v České republice. Cílem je prozkoumat a porovnat wellbeing žáků, kteří navštěvují inovativní školu, s těmi, kteří studují na tradiční škole.

Volba tohoto tématu vychází z osobní zkušenosti autorky, která pracovala na pedagogických pozicích jak v tradiční, tak v inovativní škole, což jí umožnilo hlouběji porozumět rozdílům v přístupu ke vzdělávání a jejich možnému vlivu na wellbeing žáků.

Téma wellbeingu žáků je v dnešní době aktuální z několika důvodů. Prvním důvodem je narůstající povědomí o významu psychického zdraví a jeho vlivu na celkovou kvalitu života. Druhým důvodem je rostoucí tlak na školní úspěch a výkon, který může vést k negativním dopadům na psychické zdraví žáků. Jako poslední důvod vnímáme rozvoj inovativních vzdělávacích přístupů, které kladou důraz na celkový rozvoj žáků a podporu jejich psychického a emočního blaha s důrazem na individualitu žáka.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou hlavních částí, a to teoretické a praktické. V teoretické části práce popisujeme samotný wellbeing, také duševní zdraví žáků včetně možností podpory ve školním prostředí a vlivu inovativních a tradičních přístupů ke vzdělávání. Dále zkoumá prostředí a klima školy a roli sociálního pedagoga v podpoře wellbeingu žáků.

V empirické části je proveden kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření, jehož cílem je zjistit, jestli existuje významný vliv na pozitivní wellbeing žáků, zda žáci navštěvují inovativní anebo tradiční základní školu. V závěru práce prezentujeme analýzu získaných dat a jejich interpretaci.

Přínosem této práce je zjištění potřeby využívání alespoň prvků inovativních přístupů vzdělávání i v tradičních základních školách, a to za účelem podpory wellbeingu žáků. Za stejným účelem jsme také zjistili potřebu posunu v legislativním začlenění sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky.

V rámci řešení této problematiky vznikly určité potíže, zejména nedostatek dostupných zdrojů a informací o samotném wellbeingu žáků, např. chybějící definice. Nutno podotknout, že v zahraničí se tímto nebo podobným tématem zabývají déle, existuje spousta výzkumů a odborných článků, ve školách (zjm. v USA) je wellbeing jednou z priorit.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CO JE WELLBEING A PROČ JE DŮLEŽITÝ VE ŠKOLE

Stanovení jednotné definice je problematické, protože ani v zahraniční literatuře není možné najít jednotný názor na její znění.

„Well-being podle Světové zdravotnické organizace WHO představuje obraz celkového duševního zdraví. Je to stav, ve kterém si člověk uvědomuje svůj vlastní potenciál, dokáže se vyrovnat s běžnými stresy života, může produktivně a plodně pracovat a přispívat své komunitě.“ (Jankovičová, 2021)

Je prokázáno, že spokojené děti ve školním prostředí dosahují lepších výsledků ve vzdělávání. Wellbeing ve školách je možné považovat za klíčový prvek umožňující žákům, ředitelům a učitelům úspěšně zvládat stres, uplatnit své silné stránky a vést spokojený a plnohodnotný život. (wellbeingveskole.cz, 2022)

„Běžné je, že se ve školách nezaměřujeme na duševní pohodu a zdraví dětí, dokud nemají formální diagnózu. Přece neznamená, že pouze tito potřebují podporu v oblasti wellbeingu. Diagnostika duševního zdraví je obtížná a existuje mnoho debat o tom, jak lékařsky hodnotíme duševní pohodu. Celostní chápání je však více než jen diagnostické nálepky. Přece lidé mohou ve svém životě zažívat významné problémy, aniž by splňovali konkrétní klinická kritéria. Změna našeho (pedagogického) myšlení směrem ke spektru wellbeingu, nám umožní poskytnout podporu každému, kdo ji potřebuje, a jistě tak předejít dalším potížím. Je to podobné, jako když diskutujeme o stravě, cvičení a zdravém životním stylu jako o preventivních opatřeních pro pozdější možná rizika v oblasti fyzického zdraví.“ (Mahmud, Satchel, 2022, s.3)

1.1 Organizace podporující wellbeing ve školách

V České republice existuje mnoho organizací, jež se zaměřují na činnosti, které podporují wellbeing anebo alespoň některou jeho částí. V oblasti vzdělávání již dnes působí více organizací, které se specializují na toto téma. Poskytují školení pedagogů nebo přímo realizují vzdělávací programy. Jejich aktivity jsou většinou zaměřeny na konkrétní oblasti, jako například individualizace výchovy a vzdělávání, prevence patologického chování, chování dětí v kyberprostoru atd. (tydenprowellbeing.cz, 2023)

Nejvíce se touto problematikou zabývá program **Partnerství pro vzdělání 2030+**. Mezi jeho zakladatelské platformy patří například nadační fond Eduzměna, SKAV (Stálá konference asociací ve vzdělávání), ČRDM (Česká rada dětí a mládeže), Society for All, Asociace

ředitelů základních škol České republiky a další. Mezi odborné organizace působící v tomto programu spadají například Centrum LOCIKA, EDUin, CM hodnotové vzdělávání, Učitel Naživo, Nevypusť duši, AVP (asociace výchovných poradců), Asociace pracovníků Pedagogicko-psychologických poraden aj. Projekt Partnerství pro vzdělání 2030+ ke své činnosti využívá také konzultační partnery, jako například MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), ČSI (Česká školní inspekce) a Národní ústav duševního zdraví. Program by ale nemohl fungovat bez stálé finanční podpory různých nadací. (wellbeingveskole.cz, 2022)

Partnerství pro vzdělání 2030+ je také velmi aktivním činitelem pro naplnění cílů **Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030**, kde je wellbeing definován jako „*Stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život.*“ (msmt.cz, 2021)

1.2 Z čeho se wellbeing skládá

Oblasti wellbeingu, které byly identifikovány z dostupné soudobé literatury, jsou: fyzická, psychická, kognitivní, sociální a ekonomická. (Pollard, Lee, 2003)

Projekt Partnerství pro vzdělávání 2030+ vyjmenovává skladbu wellbeingu velmi podobně, a to z těchto vzájemně souvisejících oblastí:

Obrázek 1: Oblasti wellbeingu



(Zdroj: Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2022)

a) Tělo

Pozornost k fyzickým potřebám dětí je nezbytná pro dosažení wellbeingu ve škole. Máme na mysli prvky pro udržení dobrého zdraví. Jedná se o pravidelnou fyzickou aktivitu, vyváženou stravu a dostatečný kvalitní spánek.

b) Učení se

Wellbeing ve škole podporuje děti k plnému využití jejich potenciálu. Při příjemném pocitu totiž snáze absorbujeme nové informace a formujeme si vlastní názory.

c) Emoce

Pokud dítě ve škole získá dovednosti práce s emocemi, bude schopné rozpoznat a současně respektovat emocionální projevy své i ostatních. Tímto způsobem si mnohem jednodušeji vybuduje důvěru v sebe i v ostatní.

d) Vztahy

V atmosféře bezpečí a pohody, kde panují přátelské vztahy a férový přístup, děti rozvíjejí schopnost vcítění se do ostatních a prožívání sounáležitosti. To jim usnadňuje navazování nových přátelství a udržování zdravých, bezpečných vztahů.

e) Duše

Wellbeing spočívá také v tom, že si dítě uvědomí, kdo je a je schopno rozpoznat, kde je mu dobře. K tomu je nutné zajistit mu bezpečný prostor pro zkoumání vlastní identity a vytváření svého systému hodnot.

1.3 Jak lze wellbeing měřit?

Měření wellbeingu žáků ve škole je důležitým aspektem vytváření podpůrného a zdravého školního prostředí. Existuje několik nástrojů a metod, které mohou školy použít k hodnocení wellbeingu svých žáků, a to např.:

- Dotazníky o wellbeingu: Existuje více variant dotazníků, které se zaměřují na různé aspekty wellbeingu žáků, jako je například jejich emocionální stav, sociální interakce, pocity štěstí apod. Mezi populární dotazníky patří například Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS), který měří celkový stav psychického wellbeingu. Dále Student Life Satisfaction Scale (SLSS), který se zaměřuje na celkovou spokojenost se životem u studentů a obsahuje otázky týkající

se školy, rodiny, přátelství a celkového životního uspokojení. (mentalhealthpromotion.net, 2008). Z českých zdrojů můžeme využít například Dotazník Kvality života ve škole (DKVŠ), jenž byl vyvinut v rámci projektu České školní inspekce a je určen pro žáky základní a střední školy.

- Sociometrické metody: Tyto metody se zaměřují na sociální interakce mezi žáky a jejich vnímání vztahů ve třídě. Může se jednat o techniky, jako jsou sociogramy, které mapují vztahy mezi žáky.
- Hlubkové rozhovory a focus group diskuse: Pro lepší porozumění individuálním potřebám žáků mohou být použity metody jako jsou rozhovory nebo skupinové diskuse. Tyto techniky umožňují žákům vyjádřit své pocity, obavy a potřeby.
- Pozorování chování: Observace chování žáků ve škole může poskytnout cenné informace o jejich pohodě a adaptaci v učebním prostředí. Může se jednat o systematické pozorování interakcí mezi žáky a učiteli nebo o sledování úrovně zapojení žáků ve výuce.
- Statistické údaje: Analýza statistických dat, jako jsou údaje o absenci, výsledcích testů, úspěšnosti ve škole apod., může také poskytnout indikace o wellbeingu žáků. Například vysoká míra absence může naznačovat problémy s pohodou nebo školním prostředím.

Při měření wellbeingu žáků je důležité zvolit vhodnou metodu nebo jejich kombinaci, aby bylo získáno co nejkomplexnější a vyvážené porozumění jejich stavu. (Watsan et al., 2012)

1.4 Duševní zdraví

„Vzdělání je lidské právo. Duševní zdraví je lidské právo. Navzdory zdánlivému politickému a veřejnému pochopení významu duševního zdraví žáků i pedagogů se však problematice duševního zdraví ve školství věnuje stále málo pozornosti. Téměř všichni učitelé mohou ve svých třídách uvést zkušenosti, které jsou ovlivněny jejich vlastním duševním zdravím nebo duševním zdravím jejich žáků, avšak obory duševního zdraví a pedagogiky zůstávají stále velkou měrou odděleny.“ (Juríková, 2023, str. 5)

Dále Juríková (2023) uvádí, že učitelé nejsou po dokončení studií dostatečně připraveni na to, aby účinně zvládali a řídili skupinu žáků s různorodými potřebami, včetně těch spojených s duševním zdravím. Klíčový prvek v životě každého člověka je právě duševní zdraví.

Ovlivňuje nejen žáky, ale i učitele, a tyto vlivy mají významné dopady na jeho třídy i svět kolem.

1.4.1 Duševní zdraví a možnosti podpory ve škole

Učitel disponuje jedinečnou příležitostí pravidelně pozorovat žáky, sledovat jejich postupné zlepšování se a porovnávat je s vrstevníky. A proto má unikátní možnost si všimnout a identifikovat varovné signály, že je jeho žák v psychické nepohodě a začíná se s ním něco dít (myslí se tím změny v chování nebo horší výsledky). Škola je tedy nedílnou součástí duševního zdraví dítěte, ať chce nebo nechce. (Juríková, 2023).

Otázka péče o duševní zdraví žáků se stává stále více diskutovaným tématem jak v zahraničí, tak mezi odborníky v České republice. Aktuální výzkumy a znepokojivé statistiky naznačují potřebu poskytovat širší podporu duševního zdraví dětí, a nejen individualizované péče. V této souvislosti se zdůrazňuje, že podpora duševního zdraví žáků na základních školách je klíčovým a nevyhnutelným krokem směrem k efektivnímu řešení vzrůstajících problémů v chování ve českých školách. (Kubíčková, 2021).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání stanovuje podporu osobnostního a psychického růstu žáků, kladný přístup pedagogů a rozvoj emocí a chování, které přispívají k celkové péči o duševní zdraví žáků.

„Základní vzdělávání zajišťuje, aby se každý žák prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám, případně s využitím podpůrných opatření, optimálně vyvíjel a dosahoval svého osobního maxima. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání všech žáků. Hodnocení žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech.“ (RVP ZV, 2017, s. 8).

1.5 Mindfulness

Mindfulness může výrazně zlepšit život dětí a mladistvých v několika oblastech. Současný výzkum naznačuje, že výhody mindfulness zahrnují posílení kontroly emocí, zdokonalení sociálních dovedností, zlepšení schopnosti soustředění pozornosti, zvýšení pracovní paměti a dovedností plánování a organizace, posílení sebevědomí, získání většího klidu, uvolnění a sebepřijetí, vylepšení kvality spánku, snížení úzkosti, menší projevy hyperaktivního a impulzivního chování, snížení projevů negativních afektů a emocí, zmenšení úzkosti a

zlepšení stavu deprese, a snížení obtíží s ovládním hněvu a problematickým chováním. (Burdick, 2019).

Učitelé, ale i rodiče, mohou využít mnohé techniky, nástroje a pracovní listy mindfulness do své práce s dětmi a dospívajícími. Mohou se pak těšit z jejich prokázaných přínosů na wellbeing. Níže jsou uvedeny jen dvě techniky z mnoha čistě na ukázkou, aby bylo zřejmé, že lze děti ve škole mj. naučit zklidňovat své reakce, a to pravidelně pomocí mindfulness cvičení:

f) Příklad techniky na ÚZKOST – nástroj: Přepni program

Děti a mladiství mohou zažívat úzkost, která pro ně může být nesmírně obtížná. Často pocítují ztrátu kontroly a mohou se cítit nervózní ze své vlastní úzkosti.

Popis a průběh aktivity:

Děti a mladiství, kteří zažívají úzkost, často pocítují, že jejich myšlenky plné úzkosti a starostí ovládají jejich mysl a život. Tato cvičení jim pomohou identifikovat, co je uklidňuje a přináší jim klid, a následně si mohou vybrat podněty pro svůj vlastní „pokojný program“. Požádejte je, aby vyjmenovali až pět věcí, které je uklidňují a dávají jim pocit bezpečí. Tímto způsobem budou mít možnost vybrat si ke sledování všelijaké klidné programy. V případě potřeby jim poskytněte nápady. Aktivitu provádějte, pokud možno, mimo období akutní úzkosti. Naučte je, že když si všimnou nástupu úzkosti, mohou přepnout na jeden z těchto klidných programů. Vysvětlete, že pravidelným přepínáním na klidnější myšlenky postupně trénují svůj mozek k menší úzkosti. (Burdick, 2019)

g) Příklad techniky na HNĚV – nástroj: Odfoukni svůj hněv

Některé děti a mladiství procházejí fází intenzivního hněvu až vzteku. Tato metoda poskytuje jednoduchý postup, který mohou využít k utišení svého hněvu a zabránění impulzivním projevům agresivity.

Popis a průběh aktivity:

Dotazujte se dětí a dospívajících na to, co je rozčiluje, abyste identifikovali spouštěče. Asistujte jim při zkoumání, jak si uvědomují začátek svého rozčilení. Často mohou vnímat fyzické projevy, jako je zrychlené bušení srdce, pocit, že hrudník exploduje, nebo návaly horka v obličejí. Zvýrazněte význam uvědomění si tělesných projevů jako prostředku ke zvýšení povědomí. Klíčem k efektivnímu řízení hněvu je rozpoznání začátku vzteku a

okamžité zastavení před reakcí na situaci, která ho vyvolala. Proved'te s nimi cvičení relaxačního dýchání a naučte je, jak pomocí kontrolovaného vydechování uklidnit svůj hněv. Pracujte s nimi na správném provedení techniky a na tom, aby dýchali pomalu. Vysvětlete jim, že pomalý výdech může působit jako „odfoukávání hněvu“. Až se zase někdy budou cítit naštvání, mohou tuto techniku použít jako svou záchranu. (Burdick, 2019).

2 PROSTŘEDÍ A KLIMA ŠKOLY

2.1 Prostředí školy a zapojení rodičů

Navzdory tomu, že rodina tvoří pro děti základní prostředí, tak právě školní prostředí výrazným způsobem a dlouhodobě ovlivňuje jejich život. A to z důvodu, že v dnešní době v České republice dochází do školy více než 99 % dětí, a to po dobu 13-15 let. Ročně děti ve škole tráví cca 1000 hodin. (Mertin, 2019).

Ve školním prostředí dochází nejen k plánovanému výchovnému a vzdělávacímu procesu, ale také k neúmyslnému formování osobnosti žáka. Tento neplánovaný vliv se projevuje skrze neformální interakce mezi vrstevníky, které se vytvářejí v rámci školního prostředí, a je ovlivněn sociálně-psychologickým kontextem, atmosférou a strukturou školy a třídy. Učitelova sociální role a jeho kompetence také hrají v tomto procesu roli. (Šafránková, 2019).

Podle Čapka (2010) je proto potřeba do života školy stále více zapojovat rodiče. Na začátku se jedná o akce typu sportovní den, soutěže na Den dětí, vánoční jarmark, dny rodičů, na kterých tito představují své povolání, projektové a tématické dny, výtvarné soutěže a jejich následná vernisáž apod. Je dobré, aby se na takových akcích pár šikovných žáků o ně přímo staralo a informovalo je o všem, co je bude zajímat. Po čase, kdy se počty zúčastňujících se rodičů začnou zvyšovat, tak pedagogy začne motivovat pozornost veřejnosti. Učitelé mohou také rodiče přizvat jako doprovod na školní akce (výlety).

„Právě sebedůvěra školy a učitelů přizvat ke své práci rodiče a nabízet jim spoluúčast je již znakem vhodného přístupu a kvality. Rodiče vidí nejen prostředí školy, vzdělávací postupy a další aktivity, poznají možnosti školy, ale také získají reálnější obrázek o svém dítěti. Na oplátku mohou učitelé očekávat, že od rodičů získají podporu, která se přesune i do domova dětí.“ (Čapek, 2010, s. 32).

2.2 Klima školy

Pojem klima školy lze vysvětlit prostřednictvím těchto základních a ilustrujících charakteristik, které uvádí Mareš (2003):

- a) Aktéry tohoto jevu jsou: vedení školy, učitelský sbor, třídy, žáci, pracovníci školního poradenského pracoviště, rodiče, představitelé státní správy a komunity obce (nebo

její části), kde se škola vyskytuje. Tito všichni se podílejí na vzniku, fungování a proměnách klimatu školy.

- b) Může být vnímáno subjektivně, a proto jej mohou aktéři jedné školy vnímat rozdílně vnímat.
- c) Klima školy lze zkoumat na více úrovních a v různých podobách.

V dosavadní literatuře převažuje negativní náhled na klima školy, a to zejména na zdravotní a psychologické aspekty. Prvky pozitivního klimatu však charakterizuje Mareš, a to v souvislosti s prosociálním chováním učitelů a žáků, kvalitním přátelstvím, pocitem bezpečí a celkovým wellbeingem všech zúčastněných aktérů. (Mareš, 2003)

Prevence má ve školním prostředí klíčový význam pro vytvoření zdravého klimatu a současně pro předcházení sociálně patologických jevů a potíží s duševním zdravím. „*Strategie prevence sociálně patologických jevů je v souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání, tzv. Bílou knihou, v oblasti, která se týká změny vnitřního klimatu školy, vztahů žáků a pedagogů a vytváření klíčových kompetencí pro osobní život i budoucí uplatnění mladých lidí.*” (Budinská, 2003, s. 65)

2.3 Klima třídy

Třídní klima si lze představit jako edukační prostředí třídy, které ovlivňují dva faktory:

- d) Fyzikální faktory (osvětlení, prostorové dispozice, konstrukce nábytku, barvy stěn aj.)
- e) Psychosociální faktory, a to stabilní (trvalejší sociální vztahy mezi účastníky), tedy klima třídy, a proměnlivé (krátkodobé stavy interakce mezi účastníky), tedy atmosféra ve třídě. (Průcha, 2003)

Používají se i další termíny, jako například atmosféra, ovzduší třídy, nálada apod. (Čapek, 2010).

Grecmanová (2008, s. 73) uvádí, že „*klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ani to není pouze souhrn nebo bilance různých typů vyučujících klimat. Vytváří se jak ve vyučování, tak i o přestávkách, na výletech i při různých společenských akcích třídy.*“

3 INOVATIVNÍ A ALTERNATIVNÍ PŘÍSTUPY VE VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 Definice

Tento pojem se v české pedagogice objevuje od konce 90. let 20. století, avšak školy s tímto přístupem se začaly vyvíjet už ve 20. letech 20. století a zahájily tak zásadní změny ve školství. Na světě vznikla celá řada alternativních typů škol, zahrnujících jak soukromé, tak i veřejné instituce.

Jedná se o školy, které se úmyslně a na základě vlastního rozhodnutí a úsilí mění tím, že do způsobu vzdělávání dětí implementují inovace. (Průcha, 2012)

„Obyčejně jsou jako alternativní chápány školy, které svými inovačními programy a postupy cíleně odstraňují (nebo chtějí odstraňovat) nedostatky tradičních škol, vyhovují lépe novým požadavkům společnosti, novému, alternativnímu životnímu stylu.“ (Grecmanová, 2008, s. 145)

Společným rysem alternativních škol je také důraz na žákovu i učitelovu svobodu, na rozvoj samostatnosti a tvořivosti, na využití netradičních forem a metod vyučování. (Jůva, 2001).

Podle Průchy (2009) inovativní školy odstraňují nedostatky tradičních škol a uniformitu vzdělávání.

Obrázek 2: Příklad prostředí inovativní třídy



(Zdroj: vlastní, 2024)

3.2 Typy

Podle serveru zkola.cz (2023) jsou v České republice aktuálně dostupné tyto alternativy ke tradičnímu školství:

- Waldorfská (MŠ, 1. i 2. stupeň ZŠ, SŠ)
- Montessori (MŠ, 1. i 2. st. ZŠ)
- Daltonská (MŠ, 1. i 2. st. ZŠ, SŠ)
- Freinetovská škola (pouze prvky v některých ZŠ)
- Jenská (1. st. ZŠ)
- Začít spolu (MŠ, 1. st. ZŠ)
- Zdravá škola (MŠ, 1. i 2. st. ZŠ, SŠ)
- Lesní / přírodní škola (MŠ, SŠ)
- Domácí vzdělávání (MŠ, 1. i 2. st. ZŠ, SŠ)

Spousta škol ale není oficiálně označována za alternativní, avšak aktivně používá prvky některého alternativního způsobu nebo jejich kombinace. Takovou školu můžeme také označit za „inovativní“. Koordinuje je Institut pro podporu inovativního vzdělávání, k dispozici je i veřejná Mapa inspirativních škol na serveru www.inspirativni-skoly.cz, ovšem ne každá této možnosti svého zveřejnění využila. Je tedy velmi obtížné přesně

Těžko tedy se dá přesně určit, kolik škol (a které) v České republice se mezi ty s inovativním či alternativním přístupem ke vzdělávání řadí. Dle manželů Černých, rodičů dětí, kteří z vlastní iniciativy v období od listopadu 2023 do ledna 2024 tvořili jakýsi „katalog“ těchto škol, se jedná o cca 1100 škol všech stupňů a všech možných alternativ. (alternativniskoly.net, 2023)

3.3 Popis jednotlivých typů z hlediska vlivu na wellbeing

Níže popisujeme jednotlivé alternativní typy vzdělávání, které jsou v České republice dostupné. Z jednotlivých konceptů uvádíme vždy jen fakta, která mají vliv na wellbeing dětí ve vzdělávání.

3.3.1 Waldorfská

Cílem je připravit člověka na život nejen prostřednictvím aktivizace znalostí, ale hlavně prostřednictvím podpory rozvoje tvůrčích dovedností a sociálních kompetencí. Děti jsou hodnoceny, ale formativně. Vyučování probíhá v epochách a každý blok je rozdělen tak, aby se při činnostech zapojovaly střídavě různé části žákovy osobnosti (hlava, srdce, tělo). Waldorfský pedagog by měl vnímat dítě jako duchovní entitu, která vstupuje do světa s potenciálem pro celostní rozvoj, a nakonec získá schopnost převzít výchovu sebe sama. (Pol, 2006).

3.3.2 Montessori

Montessori pedagogika respektuje fáze vývoje dítěte, harmonizuje s aktuálními psychologickými teoriemi právě o vývojových potřebách a senzitivních obdobích dětství. V této pedagogice je klíčová role učitele založena na nenápadném vedení a ohleduplné a taktické asistenci, což reflektuje motto celého Montessori přístupu: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Při výuce se používají speciálně vyvinuté pomůcky. (Montessori, 2012)

Za nejdůležitější hesla jsou považována: bezpečnost, spolupráce, ohleduplnost, ticho, klid a láska. (Kopřiva, 2006)

3.3.3 Daltonská

Základními principy Daltonu jsou volnost, samostatnost a spolupráce.

Mezi učitelem a žákem panuje dohoda týkající se harmonogramu práce na konkrétní období. Žák má samostatnou pravomoc rozhodovat o své práci, stanovuje si vlastní tempo a získává dovednosti spolupráce s ostatními spolužáky. (Průcha, 2012)

Vždy je nastaven konkrétní pracovní plán, který by měl žák během daného období dokončit. Po úspěšném splnění plánu záleží na žákovi, jak si naplní svůj zbývající čas. Často se jedná o připravené úkoly na opakování a prohlubování látky nebo o možnost účasti v zájmových kroužcích. (Svobodová, 1996)

3.3.4 Freinetovská

Ve škole se klade důraz na zdraví a aktivitu jednotlivce, na využívání bohatých vzdělávacích příležitostí s použitím pracovních materiálů a metod, a to spíše než na mechanické memorování látky. Žák na začátku týdne projednává se svým učitelem individuální týdenní pracovní plán. (Husáková, 2007).

3.3.5 Jenská

Tato škola je spíše komunita s rodinnou atmosférou, která poskytuje přirozené a podnětné prostředí pro svobodný individuální rozvoj. Vzhled učeben připomíná dětský pokoj, hodnocení žáků je formativní. Děti jsou sdruženy do tzv. kmenových skupin, skládajících se ze dvou až tří ročníků (starší žáci se stávají patrony mladších). Mají stanoven vždy plán na jeden týden. Na některých úkolech z tohoto plánu pracují ve skupinách podle úrovně a individuální zralosti. Žáci se dále specializují prostřednictvím volitelných předmětů. (Rýdl, 2001)

3.3.6 Začít spolu

Den začíná kolektivním povídáním v kruhu na koberci, kde si děti sdělují své nové zážitky a pocity a seznamují se s plány na nadcházející den. Následuje výuka. Způsob výuky se může lišit podle jednotlivých učitelů, ale obecně je kladen důraz na co nejaktivnější zapojení dětí prostřednictvím her, diskusí, zajímavých úkolů a práce ve skupinách o různém počtu členů. Ve třídě jsou tzv. centra aktivity, což jsou stolky s policemi s různými materiály podle zaměření toho daného centra. (Krejčová, Poche Kargerová, 2011)

3.3.7 Zdravá škola

„Typické znaky zdravého učení jsou smysluplnost, možnost výběru, přiměřenost, spoluúčast, spolupráce, motivující hodnocení, přirozenost, klidná a otevřená atmosféra, samostatnost žáků, zaujímání vlastních postojů, hledání konstruktivních nápadů, uvědomění si odpovědnosti za své konání, podpora zvědavosti a spontánnosti, respektování potřeb jednotlivce, rozvoj komunikace, diferencovaný a individuální přístup k žákům – zadávání práce podle schopností žáka.“ (Svobodová, 1996, s. 55)

Svobodová (1998) také uvádí, že sice každá škola si tvoří svůj projekt, ale všude platí pravidlo, že zdraví ve Zdravé škole znamená celkový stav, a to fyzické, psychické i sociální pohody.

Působivé je, že informace o dětech jsou rodičům poskytovány za jejich přítomnosti a rodiče mohou být také přítomni ve vyučování nebo fungovat jako asistenti. (Havlíková, 2006).

3.3.8 Lesní / přírodní škola

Děti jsou vzdělávány nejčastěji při pobytu v přírodě, ideálně v lese, zkrátka mimo učebny. Každý den v lese není stejný, každý krok je jiný, a je prokázáno, že právě toto má velký vliv

na rozvoj kognitivních funkcí. Další devízou je, že děti na výpravách a v lese musí často vystoupit ze své komfortní zóny, a to je dělá silnějšími. Pro odpočinek či za nepříznivého počasí je využíváno zázemí, které má nejrůznější podoby (jurta, chata apod.). Je však důležité podotknout, že děti z lesních škol a školek nejsou omezeny pouze na pobyt v lese po celý rok. Součástí programu jsou také návštěvy kulturních akcí a veřejných institucí. Věkově bývají nejčastěji skupiny smíšené. (Asociace lesních mateřských školek, www.lesnims.cz)

3.3.9 Domácí vzdělávání

Hlavním aspektem domácího vzdělávání je, že rodič své dítě zná a je tedy pro něj snazší dítě motivovat. Není potřeba známek, jelikož jedním z výsledků každodenní práce s ním ví, co mu je jasné, čemu nerozumí, a podle toho navazuje další den učivo. Rodič, který vzdělává své dítě doma, má samozřejmě velký zájem na dobro svého dítěte.

Je ale nezbytné, aby dítě mělo dostatek jiných sociálních kontaktů, když nenavštěvuje školu. Zde může být viditelné riziko, že vrstevníci na něj budou mít negativní vliv, respektive pod tlakem jiných dětí udělá něco špatného, aby jej ostatní vzali do party. (Asociace pro domácí vzdělávání, www.domaciskola.cz)

4 TRADIČNÍ ŠKOLA

4.1 Tradiční školství v historické perspektivě

Tradiční vzdělávací systém byl v minulosti hluboce ovlivněn myšlenkami Jana Ámose Komenského a Johana Friedricha Herbart. Komenský přinesl koncept hromadného vyučování, kdy učitel věnuje pozornost všem žákům ve třídě a vyučuje je současně. Dále zdůraznil důležitost přizpůsobení výuky věku žáků. Herbart a jeho stoupenci zase prosazovali teorii známou jako "formální stupně vyučování", která zdůrazňovala memorování, pasivitu žáků a paměťové učení. (Zormanová, 2012)

4.2 Společné znaky tradičních škol

Tradiční škola představuje určitý standard, který se opírá o pravidla a zaměřuje se hlavně na obsah učiva. Žáci jsou rozděleni do tříd, kde jsou lavice uspořádány v řadách směrem k učiteli, po většinu času v nich sedí. Výuka je rozdělena do bloků s pevně stanovenou délkou a oddělena přestávkami. Maximální počet žáků ve třídě stanoven na 30. Výuka probíhá formou hromadného vyučování, kdy učitel věnuje pozornost všem žákům současně. Typická je frontální výuka, kde dominuje výklad učitele. Učitel řídí výuku pomocí instrukcí a klade důraz na kognitivní procesy. Cílem výuky je, aby si žáci zapamatovali co nejvíce nových znalostí. V tradiční škole je důležité memorování učiva. Motivace žáků je často založena na vnějších motivaci, jako jsou hodnocení nebo tresty. Komunikace během výuky je většinou jednosměrná, s důrazem na interakci mezi učitelem a žákem, zatímco interakce mezi samotnými žáky je obvykle velmi omezená. (Nelešovská, 2001)

„Tradiční pojetí školy jako místa, v němž kultura školy je kulturou dospělých.“

(Pol, 2006, s. 21)

4.3 Kritika

Obecně tradiční škola bývá v dnešní době často kritizována, a to zejména z důvodů, jako je například ignorování jedinečnosti a individuálních potřeb žáka, organizace výuky je jednotná, stejně tak prostředky a metody, ale i celkově systém výuky, což může vést k tragickým následkům. (alternativniskoly.net, 2023)

Obrázek 3: Příklad prostředí tradiční třídy



(Zdroj: vlastní, 2024)

5 POZICE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA

Sociální pedagog je důležitým členem školního poradenského pracoviště na základní škole. Jeho úloha spočívá v poskytování komplexní péče a podpory žáků, aby se mohli plně rozvíjet a dosahovat svého potenciálu.

„Školy následují nezřídka především vzdělávací funkci a na socializaci a osobnostní rozvoj není kladen vždy takový důraz. Mnohdy je tato role školy podceňovaná, což v kombinaci s oslabováním výchovné role rodiny může mít vážné důsledky. Potřeba, aby někdo tuto roli plnil a vytvářel oporu učitelům ve výchovné funkci, je enormní. Proto je nutné, aby na škole byli odborníci, kteří se budou této problematice naplno věnovat.“ (Čech, Hormandlová, 2020, s. 23).

Z tohoto usuzujeme, že je jeho pozice důležitá i právě v souvislosti s wellbeingem žáků.

Dle Asociace sociálních pedagogů (asocp.cz, 2020) lze říci, že sociální pedagog přispívá k wellbeingu žáků:

- Podporou emocionálního a sociálního rozvoje: Sociální pedagog může poskytovat individuální i skupinové poradenství a podporu pro žáky, kteří se potýkají s emocionálními obtížemi, sociálními konflikty nebo stresujícími situacemi. Pomáhá žákům rozvíjet dovednosti pro zvládání emocí, komunikaci a řešení konfliktů, což přispívá k jejich celkovému pocitu pohody a sociální integraci ve školním prostředí.
- Prevence školního neúspěchu a záškoláctví: Sociální pedagog může identifikovat žáky, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem nebo záškoláctvím, a poskytnout jim podporu a intervenční strategie pro překonání překážek v učení či osobních obtížích. Tím pomáhá vytvářet inkluzivní prostředí, ve kterém se každý žák cítí podporován a motivován k dosažení svých cílů.
- Spolupráce s rodiči a dalšími odborníky: Sociální pedagog spolupracuje s rodiči žáků, učiteli, školními psychology a dalšími odborníky na vytváření individuálních plánů podpory pro žáky. Pomáhá vytvářet mosty mezi domovem a školou, aby byla zajištěna koordinovaná a komplexní péče pro žáky v jejich celkovém rozvoji a pohodě.
- Prevence a intervence v rizikových chováních: Sociální pedagog může být aktivní v prevenci a intervenci v rizikových chováních žáků, jako je šikana, užívání návykových látek aj. Provádí prevenci prostřednictvím vzdělávacích programů,

podporuje žáky ve vybudování zdravých vztahů a nabízí pomoc žákům, kteří se potýkají s těmito obtížemi.

- Rozvoj přátelského prostředí k učení: Sociální pedagog podporuje vytváření školního prostředí, které je bezpečné, podporuje respekt a toleranci a posiluje pocit sounáležitosti mezi žáky. To vytváří prostředí, ve kterém se žáci cítí dobře a mají motivaci aktivně se zapojovat do učení a školního života.

Závěrem této kapitoly lze uvést, že role sociálního pedagoga na základní škole je klíčová pro podporu wellbeingu žáků. Poskytuje nejen individuální podporu žáků, ale také přispívá k vytváření pozitivního školního prostředí a k prevenci sociálních a emocionálních obtíží, což má dlouhodobý pozitivní vliv na celkový rozvoj a úspěch žáků.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUM

V praktické části se zaměříme na provedení kvantitativního výzkumu pomocí dotazníkového šetření. Definujeme výzkumnou otázku a formulujeme hypotézy. Popisujeme způsob, jakým jsme shromažďovali data, provedeme analýzu dotazníků a realizujeme interpretaci dat. V závěrečné části shrneme celý výzkumný proces a odpovíme na výzkumnou otázku.

6.1 Výzkumný problém

Wellbeing žáků je velmi významný pro školní život. Efektivní vzdělávací prostředí je klíčovým faktorem pro celkovou pohodu a rozvoj žáků. Nicméně, můžeme diskutovat o tom, zda právě inovativní přístupy ve vzdělávání, charakterizované v teoretické části této bakalářské práce, mají pozitivní vliv na wellbeing žáků ve srovnání s tradičními vzdělávacími metodami.

Cílem tohoto výzkumu je výše uvedenými metodami prozkoumat a porovnat wellbeing žáků, kteří navštěvují inovativní školu, s těmi, kteří studují na tradiční škole. Pro dosažení tohoto cíle bude proveden kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření.

Specifické oblasti, které budou zkoumány, zahrnují zejména emocionální a sociální a wellbeing žáků. Dotazník se zaměří na tyto oblasti:

- úspěch a příležitost;
- vztah učitel-žák;
- interakce s vrstevníky;
- formování a podpora identity;
- celková spokojenost se školou;
- negativní prožívání.

Výzkumná otázka tedy zní:

Existuje významný rozdíl na pozitivní wellbeing žáků, zda žáci navštěvují inovativní anebo tradiční základní školu?

6.2 Hypotézy

H1_A: Žáci ze školy využívající inovativní přístupy ve vzdělávání jsou se školou celkově spokojenější než žáci navštěvující tradiční školu.

H1₀: Žáci ze školy využívající inovativní přístupy ve vzdělávání jsou se školou stejně celkově spokojeni jako žáci navštěvující tradiční školu.

H2_A: Žáci ze školy s inovativním přístupem vzdělávání si více uvědomují svůj úspěch než žáci školy s tradičními přístupy.

H2₀: Žáci ze školy s inovativním přístupem vzdělávání si uvědomují svůj úspěch než stejně jako žáci školy s tradičními přístupy.

H3_A: Žáci školy využívající inovativní přístupy ve vzdělávání mají vztah s učitelem zaměřen více na důvěře a partnerství než žáci školy s tradičním přístupem, kde je učitel pro ně pouze autoritou.

H3₀: Žáci školy využívající inovativní přístupy ve vzdělávání mají vztah s učitelem zaměřen na důvěře a partnerství stejnoměrně jako žáci školy s tradičním přístupem, kde je učitel pro ně pouze autoritou.

H4_A: Žáci ze školy s tradičním přístupem vzdělávání prožívají své školní dny spíše negativně, kdežto žáci inovativních škol mají ze vzdělávání spíše pozitivní prožitek.

H4₀: Žáci ze školy s tradičním přístupem vzdělávání prožívají své školní dny také shodně pozitivně jako žáci z inovativních škol.

H5_A: Žáci z inovativní školy mají v době vyučování větší možnost spolupráce a interakce se svými spolužáky, a to nejen ze svých tříd, než žáci z tradiční školy.

H5₀: Žáci z inovativní školy mají v době vyučování totožnou možnost spolupráce a interakce se svými spolužáky, a to nejen ze svých tříd, jako žáci z tradiční školy.

6.3 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Byla vybrána jedna konkrétní školní budova v Moravskoslezském kraji, kde sídlí dvě základní školy, přičemž na jedné z nich bakalářka působí. Tato práce je tedy přínosná nejenom z hlediska výzkumu wellbeingu obecně, ale také je přínosem pro konkrétní školy.

Jde tedy o záměrný výběr účelový. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 116 dětí z inovativní školy a 148 dětí z tradiční školy, celkem tedy 264 dětí.

6.4 Metoda sběru dat

Metoda sběru dat bude provedena kvantitativní formou, a to prostřednictvím dotazníku, který zpracovala Česká školní inspekce pod názvem Postoje žáků (příloha 1), jehož rozdělení do oblastí a otázky korespondují s pojetím wellbeingu. Po dohodě s řediteli vybraných základních škol byl dotazník rozdán v 2. až 9. třídách všem žákům v tištěné podobě. Žákům 1. tříd rozdán nebyl, protože většina ještě neumí číst, případně by pro ně otázky byly těžce pochopitelné a pravděpodobně by vyznačené odpovědi neodpovídaly skutečnosti. Časová náročnost je cca 20 minut.

Při rozdávání dotazníků žákům je klíčové jasně sdělit, že jejich odpovědi jsou zcela anonymní. Současně to představuje příležitost dát žákům najevo, že jejich názor je pro vedení školy důležitý a zajímá ji, stejně tak, že vyjádření se v tomto dotazníku může být nápomocno k případnému provedení změn, aby se ve škole cítili lépe. Zajištění anonymity a důvěryhodného prostředí pro žáky je nezbytné pro získání relevantních dat pro analýzu. Proto je důležité pracovat s emocemi žáků při vyplňování dotazníků a minimalizovat jakékoli obavy z možného porušení anonymity.

7 ANALÝZA DAT

V této části uvádíme analýzu dat z dotazníků. Nejprve provádíme součty odpovědí dětí z inovativní školy, poté z tradiční školy. Následně realizujeme statistickou metodou Chí-kvadrát test nezávislosti, která umožňuje posoudit, zda mezi proměnnými existuje statisticky významná závislost.

7.1 Odpovědi žáků z inovativní školy

Tabulka 1: Odpovědi žáků inovativní školy v jednotlivých oblastech

OBLAST: ÚSPĚCH A PŘÍLEŽITOST				
Uved', nakolik souhlasíš s následujícími větami: Škola je místo...				
	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
kde vím, že mohu dosáhnout dobrých výsledků.	14	71	28	3
kde mám pocit, že jsem důležitý/á.	17	59	37	3
kde mi učitelé nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím.	66	39	11	0
součet	97 (28%)	169 (48%)	76 (22%)	6 (2%)

OBLAST: VZTAH UČITEL-ŽÁK				
Uved', nakolik souhlasíš s následujícími větami: Škola je místo...				
	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
kde učitelé naslouchají tomu, co říkám.	35	48	33	0
kde se učitelé při vyučování zajímají o mé názory.	43	56	16	1
kde se mohu obrátit na učitele, když mám nějaký problém.	51	52	12	1
kde vím, co po mně učitel požaduje.	70	36	10	0
kde jsou učitelé spravedliví v hodnocení žáků.	50	55	11	0
kde mi učitel pomůže, když si nevím rady s úkolem.	84	30	2	0
kde mi učitelé dávají známky, které si zasloužuji.	70	36	10	0
kde mi učitelé pomáhají k dobrým výsledkům.	63	35	18	0
součet	466 (50%)	348 (38%)	112 (12%)	2 (0%)

OBLAST: INTERAKCE S VRSTEVNÍKY

Uveď, nakolik souhlasíš s následujícími větami: Škola je místo...

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
kde si mě ostatní lidé váží.	7	56	49	4
kde se těším na přestávku.	42	51	23	0
kde mě spolužáci přibírají k různým hrám.	31	52	30	3
kde je o přestávkách dobrá zábava.	50	38	23	5
kde si se spolužáky rádi povídáme.	50	45	21	0
kde mi pomůže můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem.	71	33	12	0
kde děláme s kamarády mnoho zajímavého i mimo výuku.	5	49	47	15
součet	256 (32%)	324 (40%)	205 (25%)	27 (3%)

OBLAST: FORMOVÁNÍ A PODPORA IDENTITY

Uveď, nakolik souhlasíš s následujícími větami: Škola je místo...

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
kde se více poznávám.	3	48	45	20
kde jsem se naučil/a brát ostatní takové, jací jsou.	44	54	17	1
kde mi setkávání s jinými lidmi pomáhá porozumět sám/a sobě.	35	38	43	0
kde vím o mnoha věcech, které dobře zvládám.	60	49	7	0
kde se učím rozumět spolužákům s jinými názory.	43	64	9	0
součet	185 (32%)	253 (43%)	121 (21%)	21 (4%)

OBLAST: CELKOVÁ SPOKOJENOST SE ŠKOLOU

Uved', nakolik souhlasíš s následujícími větami: Škola je místo...

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
kde se rád/a učím.	19	68	22	7
kam skutečně rád/a chodím.	15	67	27	7
kde mám rád/a většinu předmětů.	38	57	21	0
kde jsem často zvědavý/á.	49	28	34	5
kde jsem šťastný/á.	14	64	36	2
kde zjišťuji, že učení je i legrace.	40	57	19	0
kde bývám spokojen/a s tím, co dělám.	35	53	25	3
kde se toho hodně naučím.	58	37	20	1
součet	268 (29%)	431 (46%)	204 (22%)	25 (3%)

OBLAST: NEGATIVNÍ PROŽÍVÁNÍ

Uved', nakolik souhlasíš s následujícími větami: Škola je místo...

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
kde se cítím osaměle.	0	20	72	24
kde mě učitelé nemají rádi.	0	8	50	58
kde učitelé některé žáky upřednostňují.	9	19	63	25
součet	9 (3%)	47 (13%)	185 (53%)	107 (31%)

(Zdroj: vlastní, 2024)

7.2 Odpovědi žáků z tradiční školy

Tabulka 2: Odpovědi žáků tradiční školy v jednotlivých oblastech

OBLAST: ÚSPĚCH A PŘÍLEŽITOST

Uved', nakolik souhlasíš s následujícími větami: Škola je místo...

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
kde vím, že mohu dosáhnout dobrých výsledků.	27	61	35	25
kde mám pocit, že jsem důležitý/á.	2	56	86	4
kde mi učitelé nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím.	8	68	70	2
součet	37 (8%)	185 (42%)	191 (43%)	31 (7%)

OBLAST: VZTAH UČITEL-ŽÁK

Uved', nakolik souhlasíš s následujícími větami: Škola je místo...

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
kde učitelé naslouchají tomu, co říkám.	15	57	68	8
kde se učitelé při vyučování zajímají o mé názory.	7	56	85	0
kde se mohu obrátit na učitele, když mám nějaký problém.	7	60	71	10
kde vím, co po mně učitel požaduje.	30	83	32	3
kde jsou učitelé spravedliví v hodnocení žáků.	11	66	70	1
kde mi učitel pomůže, když si nevím rady s úkolem.	9	85	52	2
kde mi učitelé dávají známky, které si zaslouhují.	6	76	60	6
kde mi učitelé pomáhají k dobrým výsledkům.	12	81	49	6
součet	97 (8%)	564 (48%)	487 (41%)	36 (3%)

OBLAST: INTERAKCE S VRSTEVNÍKY

Uveď, nakolik souhlasíš s následujícími větami: Škola je místo...

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
kde si mě ostatní lidé váží.	0	53	84	11
kde se těším na přestávku.	103	34	11	0
kde mě spolužáci přibírají k různým hrám.	28	69	48	3
kde je o přestávkách dobrá zábava.	68	54	26	0
kde si se spolužáky rádi povídáme.	65	56	25	2
kde mi pomůže můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem.	11	65	66	6
kde děláme s kamarády mnoho zajímavého i mimo výuku.	10	68	53	17
součet	285 (27%)	399 (39%)	313 (30%)	39 (4%)

OBLAST: FORMOVÁNÍ A PODPORA IDENTITY

Uveď, nakolik souhlasíš s následujícími větami: Škola je místo...

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
kde se více poznávám.	0	54	82	12
kde jsem se naučil/a brát ostatní takové, jací jsou.	11	79	58	0
kde mi setkávání s jinými lidmi pomáhá porozumět sám/a sobě.	3	80	63	2
kde vím o mnoha věcech, které dobře zvládám.	6	77	47	18
kde se učím rozumět spolužákům s jinými názory.	12	58	59	19
součet	32 (4%)	348 (47%)	309 (42%)	51 (7%)

OBLAST: CELKOVÁ SPOKOJENOST SE ŠKOLOU

Uved', nakolik souhlasíš s následujícími větami: Škola je místo...

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
kde se rád/a učím.	14	65	58	11
kam skutečně rád/a chodím.	15	52	71	10
kde mám rád/a většinu předmětů.	10	67	47	24
kde jsem často zvědavý/á.	31	56	61	0
kde jsem šťastný/á.	10	56	75	7
kde zjišťuji, že učení je i legrace.	22	71	50	5
kde bývám spokojen/a s tím, co dělám.	1	81	57	9
kde se toho hodně naučím.	61	66	21	0
součet	164 (14%)	514 (43%)	440 (37%)	66 (6%)

OBLAST: NEGATIVNÍ PROŽÍVÁNÍ

Uved', nakolik souhlasíš s následujícími větami: Škola je místo...

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
kde se cítím osaměle.	8	49	67	24
kde mě učitelé nemají rádi.	1	27	86	34
kde učitelé některé žáky upřednostňují.	48	54	42	4
součet	57 (13%)	130 (29%)	195 (44%)	62 (14%)

(Zdroj: vlastní, 2024)

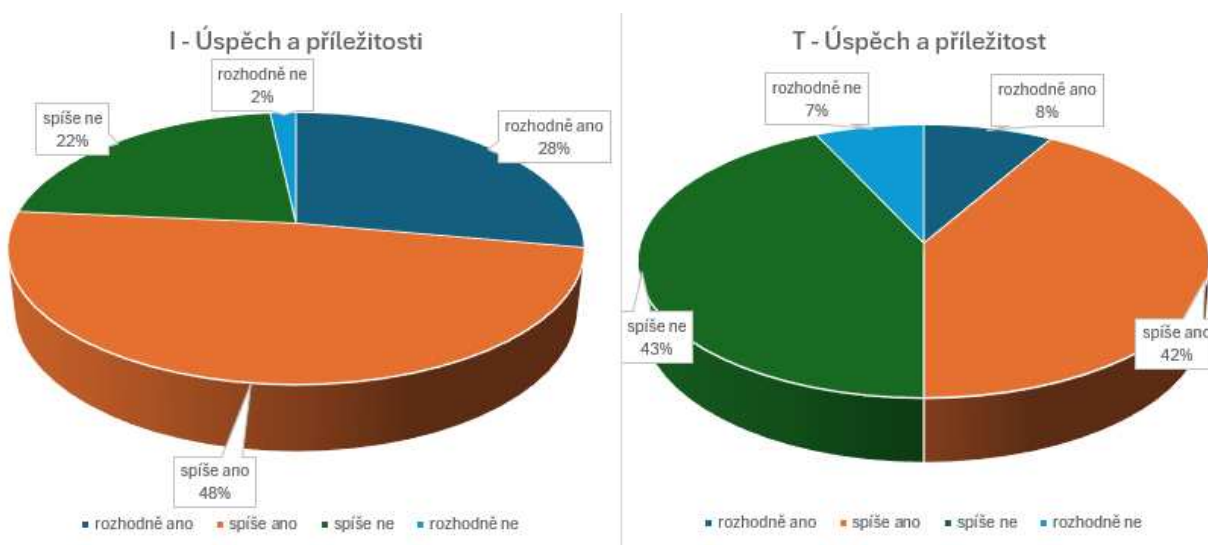
7.3 Chí-kvadrát test nezávislosti

K ověření byla využita statistická metoda Chí-kvadrát test nezávislosti. Tento byl počítán z celkového součtu hodnot uvedených v tabulkách č. 1 a 2. Výpočet uvádíme v příloze č. 2. Výsledkem je číslo 1,17418E-97, reprezentuje velmi malou hodnotu. V tomto případě to znamená 1,17418násobek desetiny mocniny -97. Pokud bychom to chtěli vyjádřit v procentech, tato hodnota by byla velmi blízko nule, téměř nepatrná. Ve statistice a analýze dat tato hodnota signalizuje, že zde není žádný statisticky významný rozdíl. Výsledek tedy interpretujeme tak, že data dobře odpovídají hypotéze, kterou zkoumáme. Je menší pravděpodobnost než 5 % (konkrétně téměř 0 %), že by takovéto četnosti měření vznikly náhodou.

8 INTERPRETACE DAT

K interpretaci dat byl primárně využit program Microsoft Excel, zejména k jednotné formě výpočtů a k tvorbě grafů, na kterých jsou dobře patrné zjištěné informace.

Graf 1: Výsledky v oblasti Úspěch a příležitost



(Zdroj: vlastní, 2024)

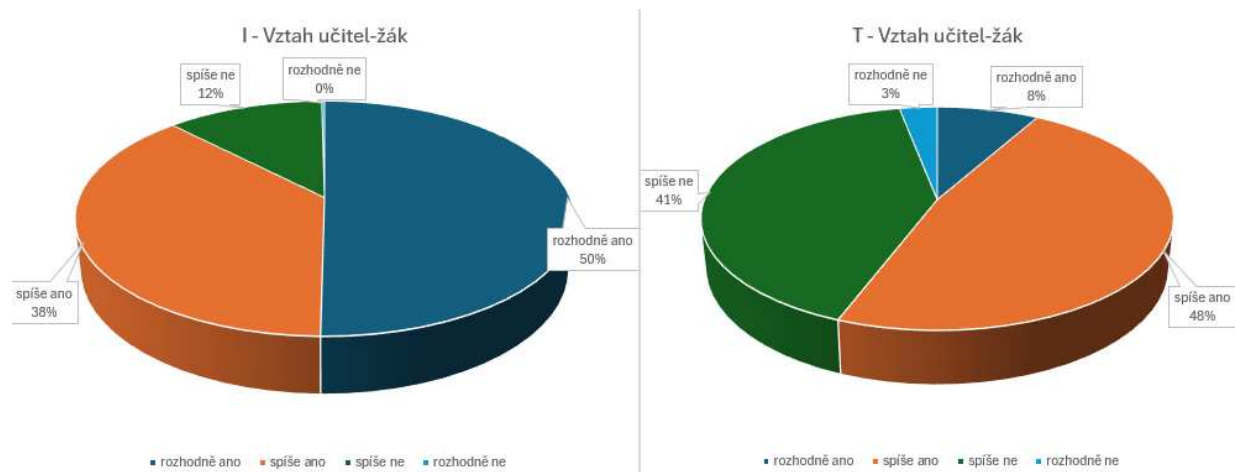
V první části dotazníkového šetření, do které jsme zařadili otázky týkající se **úspěchu a příležitosti**, se vztahuje tato hypotéza:

H2A: Žáci ze školy s inovativním přístupem vzdělávání si více uvědomují svůj úspěch než žáci školy s tradičními přístupy.

H20: Žáci ze školy s inovativním přístupem vzdělávání si uvědomují svůj úspěch stejně jako žáci školy s tradičními přístupy.

Porovnáním výsledků se ukázalo, že žáci z inovativní základní školy (označení grafu „I“) vykazují větší míru pocitu úspěchu a příležitostí ve srovnání s žáky tradiční základní školy (označení grafu „T“). Největší rozdíl, a to 21 %, je u odpovědi „spíše ne“. Téměř stejně výrazný rozdíl 20 % je u „rozhodně ano“. Za zmínku také stojí, že v kategorii „rozhodně ne“ odpovědělo za inovativní školu pouze 6 žáků, zatímco za tradiční školu 31 žáků. To naznačuje, že žáci z inovativní školy obecně častěji vnímají úspěch a dostávají příležitosti úspěch zažít, a to ve srovnání s žáky tradiční školy.

Graf 2: Výsledky v oblasti Vztah učitel-žák



(Zdroj: vlastní, 2024)

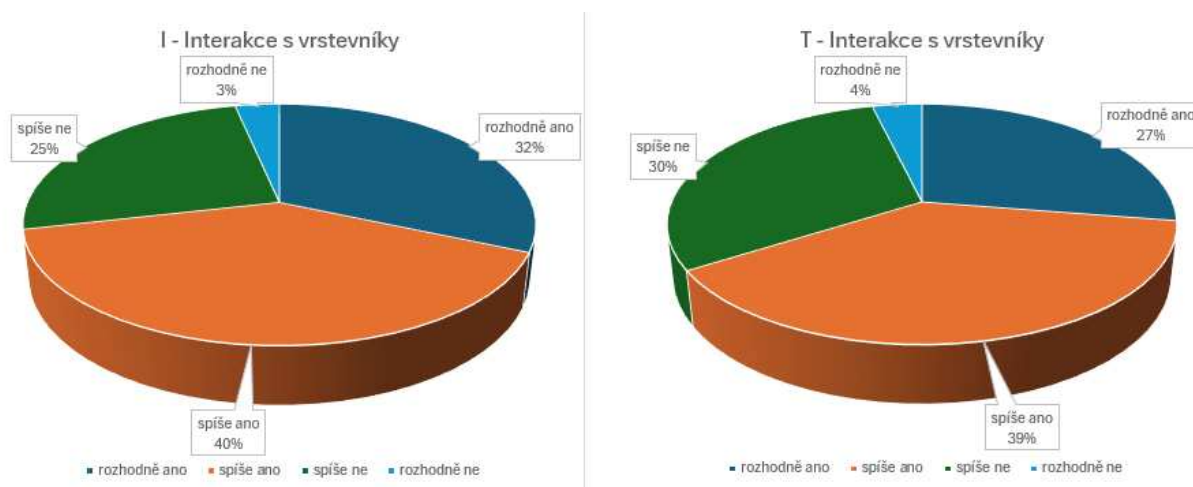
S druhou částí dotazníkového šetření, do které jsme zařadili otázky týkající se **vztahu učitel-žák**, souvisí tato hypotéza:

H3_A: Žáci školy využívající inovativní přístupy ve vzdělávání mají vztah s učitelem zaměřen více na důvěře a partnerství než žáci školy s tradičním přístupem, kde je učitel pro ně pouze autoritou.

H3₀: Žáci školy využívající inovativní přístupy ve vzdělávání mají vztah s učitelem zaměřen na důvěře a partnerství stejně jako žáci školy s tradičním přístupem, kde je učitel pro ně pouze autoritou.

Porovnáním výsledků bylo zjištěno, že žáci z inovativní základní školy (označení grafu „I“) vykazují silnější pozitivní vztahy s učitelem ve srovnání s žáky tradiční základní školy (označení grafu „T“). V kategorii „rozhodně ano“ odpovědělo z inovativní školy 466 žáků, zatímco z tradiční školy pouze 97. Graf ukazuje, že celkově mají žáci těchto dvou škol relativně pozitivní vnímání vztahu učitel-žák rozdílné o 32 %.

Graf 3: Výsledky v oblasti Interakce s vrstevníky



(Zdroj: vlastní, 2024)

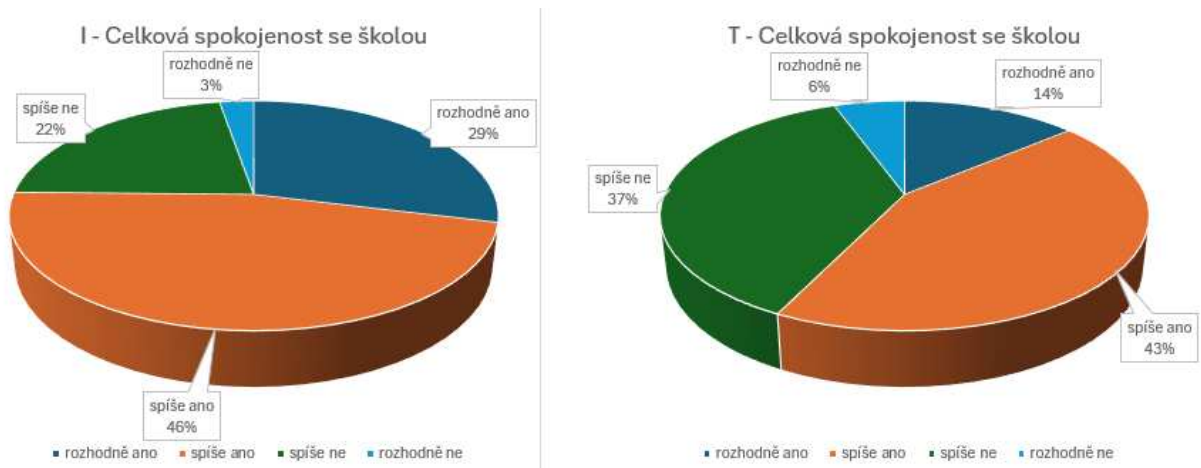
V třetí části dotazníkového šetření, do které jsme zařadili otázky týkající se **interakce s vrstevníky**, se vztahuje tato hypotéza:

H5_A: Žáci z inovativní školy mají v době vyučování větší možnost spolupráce a interakce se svými spolužáky, a to nejen ze svých tříd, než žáci z tradiční školy.

H5₀: Žáci z inovativní školy mají v době vyučování totožnou možnost spolupráce a interakce se svými spolužáky, a to nejen ze svých tříd, jako žáci z tradiční školy.

Porovnáním výsledků se ukázalo, že žáci z tradiční základní školy (označení grafu „T“) zažívají velmi podobné pozitivní interakce s vrstevníky jako žáci inovativní základní školy (označení grafu „I“). Při hodnocení této oblasti je zaznamenán rozdíl jen mezi 1 - 5 %. Lze tedy říci, že žáci zažívají spíše pozitivní interakci s vrstevníky bez ohledu na to, jaký druh základní školy navštěvují.

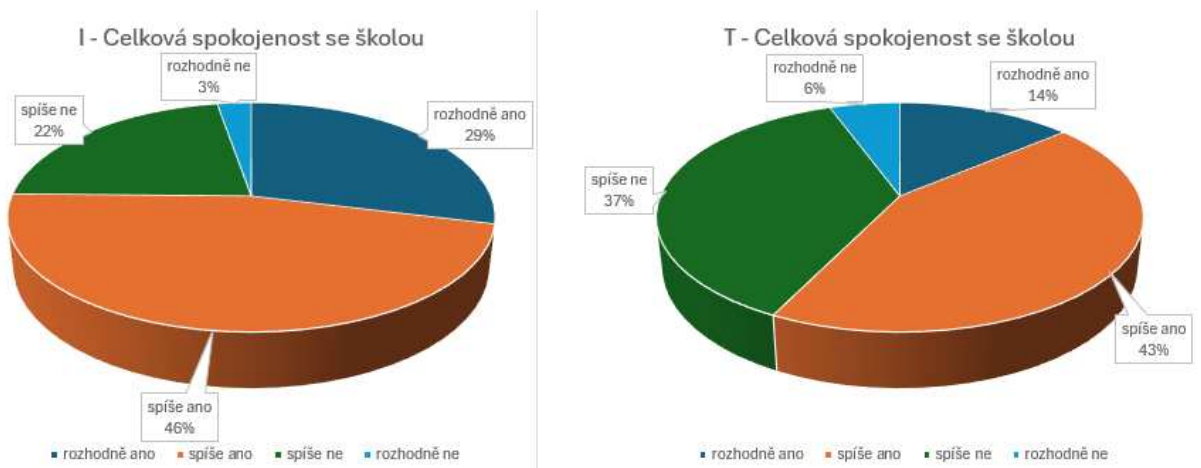
Graf 4: Výsledky v oblasti Formování a podpora identity



(Zdroj: vlastní, 2024)

Porovnáním výsledků ze čtvrté části dotazníkového šetření, do které jsme zařadili otázky týkající se **formování a podpory identity**, bylo zjištěno, že žáci inovativní základní školy (označení grafu „I“) projevují větší důvěru v proces formování a podpory své identity ve srovnání s žáky tradiční základní školy (označení grafu „T“). Za zmínku stojí, že v inovativní škole cítí žáci podporu svojí identity ze 75 % pozitivně a z 25 % negativně. Oproti tomu v tradiční škole cítí žáci podporu svojí identity z 51 % pozitivně a ze 49 % negativně, což je v téměř půl napůl.

Graf 5: Výsledky v oblasti Celková spokojenost se školou



(Zdroj: vlastní, 2024)

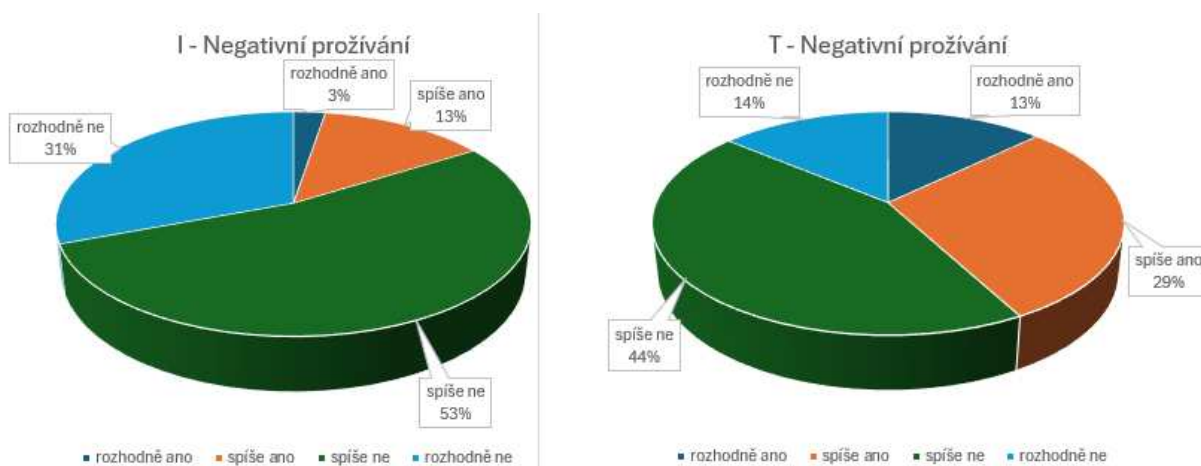
S pátou částí dotazníkového, do které jsme zařadili otázky týkající se **celkové spokojenosti se školou**, souvisí tato hypotéza:

H1_A: Žáci ze školy využívající inovativní přístupy ve vzdělávání jsou se školou celkově spokojenější než žáci navštěvující tradiční školu.

H1₀: Žáci ze školy využívající inovativní přístupy ve vzdělávání jsou se školou stejně celkově spokojeni jako žáci navštěvující tradiční školu.

Porovnáním výsledků bylo zjištěno, že rozdíl ve spokojenosti je 18 % ve prospěch inovativní školy (označení grafu „I“). To naznačuje, že žáci tradiční školy (označení grafu „T“) mají obecně nižší míru celkové spokojenosti se školou.

Graf 6: Výsledky v oblasti Negativní prožívání



(Zdroj: vlastní, 2024)

Se šestou částí dotazníkového šetření, do které jsme zařadili otázky týkající se **negativního prožívání**, souvisí tato hypotéza:

H4_A: Žáci ze školy s tradičním přístupem vzdělávání prožívají své školní dny spíše negativně, kdežto žáci inovativních škol mají ze vzdělávání spíše pozitivní prožitek.

H4₀: Žáci ze školy s tradičním přístupem vzdělávání prožívají své školní dny také shodně pozitivně jako žáci z inovativních škol.

Porovnáním výsledků se ukázalo, že žáci tradiční školy (označení grafu „T“) zažívají ve škole negativní prožitky sice častěji, ale s rozdílem jen 11 % oproti žákům ze školy inovativní (označení grafu „I“), kteří projevují nižší míru negativního prožívání.

9 VERIFIKACE HYPOTÉZ

V této části bakalářské práce přijímáme hypotézy, a to na základě výstupů z dotazníkového šetření, které jsou vyjádřeny v procentech v kapitole 8. Procenta totiž poskytují kvantitativní informace o rozložení odpovědí a pomáhají vyhodnotit, zda jsou nalezené rozdíly statisticky významné.

Na základě výstupů z dotazníkového šetření přijímáme tyto hypotézy:

H1_A: Žáci ze školy využívající inovativní přístupy ve vzdělávání jsou se školou celkově spokojenější než žáci navštěvující tradiční školu.

H2_A: Žáci ze školy s inovativním přístupem vzdělávání si více uvědomují svůj úspěch než žáci školy s tradičními přístupy.

H3_A: Žáci školy využívající inovativní přístupy ve vzdělávání mají vztah s učitelem zaměřen více na důvěře a partnerství než žáci školy s tradičním přístupem, kde je učitel pro ně pouze autoritou.

H4_A: Žáci ze školy s tradičním přístupem vzdělávání prožívají své školní dny spíše negativně, kdežto žáci inovativních škol mají ze vzdělávání spíše pozitivní prožitek.

H5_A: Žáci z inovativní školy mají v době vyučování větší možnost spolupráce a interakce se svými spolužáky, a to nejen ze svých tříd, než žáci z tradiční školy.

10 SHRNUTÍ VÝZKUMU

Pomocí informací, získaných dotazníkovým šetřením, odpovídáme na výzkumnou otázku, která zní: Existuje významný rozdíl na pozitivní wellbeing žáků, zda žáci navštěvují inovativní anebo tradiční základní školu?

Odpověď na tuto výzkumnou otázku lze formulovat následně: Ano, existuje významný rozdíl na pozitivní wellbeing žáků, zda žáci navštěvují inovativní anebo tradiční základní školu.

Podklady pro odpověď na zmíněnou výzkumnou otázku jsme získali porovnáním výsledných informací interpretovaných do grafů.

Na základě výše uvedeného lze říci, že žáci z inovativní školy obecně častěji vnímají úspěch a dostávají příležitosti úspěch zažít, a to ve srovnání s žáky tradiční školy. Celkově mají žáci těchto dvou škol relativně pozitivní vnímání vztahu učitel-žák rozdílné o 32 %. Dále lze uvést, že žáci zažívají spíše pozitivní interakci s vrstevníky bez ohledu na to, jaký druh základní školy navštěvují. Za zmínku stojí, že v inovativní škole cítí žáci podporu svojí identity ze 75 % pozitivně. Oproti tomu v tradiční škole cítí žáci podporu svojí identity téměř půl napůl. Zajímavým zjištěním je, že rozdíl mezi četností negativních prožitků žáků tradiční a inovativní školy je pouze 11 %. Můžeme říci, že žáci tradiční školy mají obecně nižší míru celkové spokojenosti se školou.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na problematiku wellbeingu žáků v kontextu inovativních a tradičních školních prostředí na úrovni základních škol v České republice. Cílem bylo prozkoumat a porovnat wellbeing žáků, kteří navštěvují inovativní školu, s těmi, kteří studují na tradiční škole. Bylo dosaženo zjištění větší potřeby využívání prvků inovativních přístupů vzdělávání i v tradičních základních školách, a to za účelem podpory wellbeingu žáků. Za stejným účelem byla zjištěna potřeba posunu v legislativním začlenění sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky.

V teoretické části bakalářské práce byl popsán wellbeing, inovativní a tradiční přístupy ke vzdělávání, dále klima školy a role sociálního pedagoga v podpoře wellbeingu žáků. V empirické části byl proveden kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření, kde relevanci výsledů výzkumu dodal výzkumný soubor o velikosti 264 respondentů. Součet odpovědí ve všech částech dotazníku vyjadřujících spíše negativní wellbeing ukázal významný rozdíl, a to 42,7 % u žáků tradiční základní školy oproti 21,7 % u žáků inovativní základní školy.

Při tvorbě bakalářské práce byl zjištěn nedostatek dostupných zdrojů a informací jak o samotném wellbeingu žáků, tak v oblasti terminologie. Vznikl mimo jiné podnět pro další výzkum se zaměřením na ostatní aktéry wellbeingu žáků základních škol, konkrétně na wellbeing jejich učitelů a rodičů.

Výsledky bakalářské práce poskytly cenné poznatky pro pedagogy, vedení školy a rodiče žáků, ohledně optimálních přístupů k podpoře wellbeingu žáků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BOUSHEL. *Children's Social and Emotional Wellbeing in Schools: A Critical Perspective*. Velká Británie: Policy Press, 2012. ISBN 978-18-4742-513-3.

BURDICK, Debra E. *Mindfulness u dětí a dospívajících: 154 technik a aktivit*. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 9788027108527.

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

ČECH, Tomáš a HORMANDLOVÁ, Tereza. *Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5861-8.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Edukace. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 9788074090103.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 8073670593.

JURÍKOVÁ, Laura a KÅGSTRÖM, Anna. *Duševní zdraví ve škole: základy posilování psychické pohody žáků i učitelů*. Praha: Pasparta, 2023. ISBN 978-80-88429-93-7.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 8085931958.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 8090187374.

KREJČOVÁ, Věra a POCHE KARGEROVÁ, Jana. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2., aktualiz. vyd. Step by step. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073679064.

MAHMUD, Arif, Liam SATCHELL. *Mental wellbeing in schools*. New York: Routledge, 2022. ISBN 978-0-367-74964-4.

MERTIN, Václav. *Škola pro děti: (z pohledu dětského psychologa)*. Řízení školy (Wolters Kluwer). Praha: Wolters Kluwer, 2019. ISBN 978-80-7598-500-2.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Praha: Triton, 2012. ISBN 9788073873820.

NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika II.* 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 8070679573.

POL, Milan a RABUŠICOVÁ, Milada a NOVOTNÝ, Petr. *Demokracie ve škole.* Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 8021042109.

POL, Milan. *Škola v proměnách.* Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník.* 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787728.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika.* 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675035.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788071789994.

RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu.* Pedagogika. Praha: ISV, 2001. ISBN 8085866870.

SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy.* 2. dopl. vyd. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika. 2., aktualizované a rozšířené vydání.* Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-247-5511-3.

WATSAN, Debbie, Carl EMERY, Phillip BAYLISS, Karen MCINNES, Margaret BOUSHEL. *Children's Social and Emotional Wellbeing in Schools: A Critical Perspective.* Velká Británie: Policy Press, 2012. ISBN 978-18-4742-513-3.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod.* Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Alternativní školy v Česku. Online. 2023. Dostupné z: <https://www.alternativniskoly.net/info-odkazy/>. [cit. 2023-03-15].

Asociace pro domácí vzdělávání. Online. 2006. Dostupné z: https://domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=86&Itemid=514 [cit. 2024-03-15].

Célestin Freinet jako osobnost francouzské pedagogiky 20. století. Online. HUSÁKOVÁ, Hana. 2007. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/9584>. [cit. 2024-03-15].

Co je wellbeing. Online. Partnerství pro vzdělání 2030+. 2022. Dostupné z: https://www.wellbeingveskole.cz/wp-content/uploads/2022/12/Methodika_Wellbeing_listopad2022_skola.pdf [cit. 2024-03-01].

Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole. Online. Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. 2020. Dostupné z: https://asocp.cz/wp-content/uploads/2023/08/tento_dokument_asociace_vytvorila_k_naplni_socialniho_pedagoga_na_zs.pdf. [cit. 2024-02-16].

Pojetí a cíle základního vzdělávání. Online. 2017. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [cit. 2024-03-01].

Prevence–nadstandardní služba školy. Klima současné české školy. Online. BUDINSKÁ, Martina. 2003. Dostupné z: http://www.cpds.cz/sbornik_konference_2003.php [cit. 2024-01-10].

Proč wellbeing ve škole. Online. Partnerství pro vzdělání 2030+. 2023. Dostupné z: <https://tydenprowellbeing.cz/proc-wellbeing-ve-skole/>. [cit. 2024-03-01].

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Online. MŠMT. 2021. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf. [cit. 2024-02-16].

<https://tydenprowellbeing.cz/proc-wellbeing-ve-skole/>. [cit. 2024-03-01].

Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale. Stewart-Brown, Janmohamed. Online. 2008.
Dostupné z:

<http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/user-guide.pdf>. [cit. 2024-03-15].

Well-being: cesta k životní pohodě a duševnímu zdraví. Jankovičová, R. Online. 2021.
Dostupné z: <https://blog.cesko.digital/2021/07/wellbeing>. [cit. 2024-04-11].

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Oblasti wellbeingu.....	13
Obrázek 2 – Příklad prostředí inovativní třídy	21
Obrázek 3 – Příklad prostředí tradiční třídy	27

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Odpovědi žáků inovativní školy v jednotlivých oblastech.....	34
Tabulka 2 – Odpovědi žáků tradiční školy v jednotlivých oblastech.....	37

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Výsledky v oblasti Úspěch a příležitosti	41
Graf 2 – Výsledky v oblasti Vztah učitel-žák.....	42
Graf 3 – Výsledky v oblasti Interakce s vrstevníky	43
Graf 4 – Výsledky v oblasti Formování a podpora identity	44
Graf 5 – Výsledky v oblasti Celková spokojenost se školou.....	44
Graf 6 – Výsledky v oblasti Negativní prožívání	45

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Dotazník Postoje žáků

Příloha 2 – Výpočet Chí-kvadrát test nezávislosti

PŘÍLOHA 1: DOTAZNÍK – POSTOJE ŽÁKŮ

Uveď, nakolik souhlasíš s následujícími větami: Škola je místo...

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
kde se rád/a učím.				
kde učitelé naslouchají tomu, co říkám.				
kde se více poznávám.				
kde se učitelé při vyučování zajímají o mé názory.				
kam skutečně rád/a chodím.				
kde si mě ostatní lidé váží.				
kde vím, že mohu dosáhnout dobrých výsledků.				
kde se mohu obrátit na učitele, když mám nějaký problém.				
kde se cítím osaměle.				
kde vím, co po mně učitel požaduje.				
kde se těším na přestávku.				
kde mě učitelé nemají rádi.				

Uveď, nakolik souhlasíš s následujícími větami: Škola je místo...

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
kde mám rád/a většinu předmětů.				
kde jsem se naučil/a brát ostatní takové, jací jsou.				
kde jsem často zvědavý/á.				
kde jsou učitelé spravedliví v hodnocení žáků.				
kde mi setkávání s jinými lidmi pomáhá porozumět sám/a sobě.				
kde mi učitel pomůže, když si nevím rady s úkolem.				
kde mám pocit, že jsem důležitý/á.				
kde mě spolužáci přibírají k různým hrám.				
kde jsem šťastný/á.				
kde mi učitelé dávají známky, které si zaslouhují.				
kde mají žáci s postižením stejný respekt jako ostatní.				
kde zjišťuji, že učení je i legrace.				

Uveď, nakolik souhlasíš s následujícími větami: Škola je místo...

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
kde učitelé některé žáky upřednostňují.				
kde vím o mnoha věcech, které dobře zvládám.				
kde mi učitelé nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím.				
kde je o přestávkách dobrá zábava.				
kde bývám spokojen/a s tím, co dělám.				
kde se učím rozumět spolužákům s jinými názory.				
kde mi učitelé pomáhají k dobrým výsledkům.				
kde si se spolužáky rádi povídáme.				
kde mi pomůže můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem.				
kde se toho hodně naučím.				
kde děláme s kamarády mnoho zajímavého i mimo výuku.				

PŘÍLOHA 2: VÝPOČET CHÍ-KVADRÁT TEST NEZÁVISLOSTI

ANO = pozitivní wellbeing	NE = negativní wellbeing				
Pozorované četnosti					
	Inovativní	Tradiční	Součty		
ANO	3089	2882	5971		
NE	855	2150	3005		
Součty	3944	5032	8976		
Teoretické četnosti					
	Inovativní	Tradiční			
ANO	2623,621212	3347,378788			
NE	1320,378788	1684,621212			
Tabulka testovacích kritérií jako kvadratická odchylka pozorované a teoretické četnosti					
	Inovativní	Tradiční			
ANO	82,54904146	64,70060006			
NE	164,026731	128,5614918			
Chi-sq	439,8378643		P-value	1	
			tj. počet stupňů volnosti, tedy počet variant minus 1		
Pravděpodobnost pomocí funkce CHIDIST v MS Excel					
	1,17418E-97				