

# Well-being učitelů 1. stupně základních škol ve vztahu k velikosti školy

Martin Rozumek

---

Diplomová práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Martin Rozumek**  
Osobní číslo: **H19860**  
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**  
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Well-being učitelů 1. stupně základních škol ve vztahu k velikosti školy**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury well-beingu.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti učitelského well-beingu a klimatu školy.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

OECD (2015). *How's Life? 2015: Measuring Well-being*. OECD Publishing.  
Mercer, S., & Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford University Press España, S.A.  
Bethune, A., & Kell, E. (2020). *A Little Guide for Teachers: Teacher Wellbeing and Self-care*. Corwin UK.  
Green, A. (2022). *Teacher Wellbeing: A Real Conversation for Teachers and Leaders*. Amba Press.  
Křivohlavý, J. (2013). *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. Grada.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Petr Najvar, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**  
Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

10.4.2024

*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 nevydělečně 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 nahlížení 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 vzdělávacímu 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 užití 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 přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá well-beingem učitelů 1. stupně základní školy ve vztahu k velikosti školy. Cílem bylo srovnat úroveň well-beingu učitelů v porovnání velké a malé školy, a také zjistit, co si učitelé pod pojmem well-being představují. Vyhodnocení probíhalo na základě dotazníkového šetření u 301 respondentů. Výsledky ukazují, že je možné sledovat o něco vyšší úroveň well-beingu učitelů na menších školách než na velkých školách. Závěrem je formulován nápad, vycházející z výzkumných zjištění a odborné literatury, na zavedení měření míry well-beingu pedagogických zaměstnanců jako autoevaluace školy.

Klíčová slova: velikost školy, klima školy, pracovní spokojenost, well-being, model PERMA

## **ABSTRACT**

This dissertation examines the well-being of primary teachers in relation to school size. The aim was to compare teachers' levels of well-being in a comparison of a large and a small school, and to find out what teachers perceive by the term well-being. The evaluation was based on a questionnaire survey of 301 respondents. The results show that it is possible to observe slightly higher levels of teacher well-being in smaller schools than in large schools. Finally, an idea is formulated, based on research findings and literature, to introduce the measurement of the level of well-being of teaching staff as a self-evaluation of the school.

Keywords: school size, school climate, job satisfaction, well-being, PERMA model

Rád bych vyjádřil hluboký vděk doc. Mgr. Petru Najvarovi, Ph.D. za jeho cenné vedení, odborné rady a trpělivost během celého procesu psaní této diplomové práce. Jeho vstřícnost a podpora mi byly nepostradatelné při zkoumání tématu well-beingu učitelů.

Dále bych rád poděkoval všem učitelům, kteří se podíleli na této studii svými odpověďmi a osobními zkušenostmi. Bez jejich ochoty a upřímnosti v dotazníkovém šetření by tato práce nemohla vzniknout. Jejich příspěvek byl nepostradatelný a přispěl k zajímavým výsledkům při porovnávání úrovní well-beingu učitelů na velké a malé škole.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU .....</b>	<b>12</b>
1.1 POJEM WELL-BEING.....	12
1.1.1 Fyzická oblast.....	15
1.1.2 Kognitivní oblast.....	17
1.1.3 Emocionální oblast.....	18
1.1.4 Sociální oblast .....	19
1.1.5 Duchovní oblast .....	21
1.2 SELF-EFFICACY .....	22
1.3 KLIMA ŠKOLY.....	23
1.4 MODEL PERMA .....	24
1.5 VISIBLE WELL-BEING.....	25
1.6 SUBJECTIVE WELL-BEING .....	25
<b>2 UČITELSKÝ WELL-BEING .....</b>	<b>27</b>
2.1 UČITELSKÁ PROFESE .....	27
2.2 ZDROJE WELL-BEINGU UČITELŮ .....	29
2.3 POZITIVNÍ A NEGATIVNÍ ASPEKTY OVLIVŇUJÍCÍ UČITELSKÝ WELL-BEING.....	31
2.4 UČITELSKÝ WELL-BEING A JEHO VLIV NA VYUČOVÁNÍ.....	32
2.5 OPTIMALIZACE WELL-BEINGU .....	34
2.6 WELL-BEING ŽÁKŮ .....	35
2.7 VLIV VZTAHU UČITEL-ŽÁK NA UČITELŮV WELL-BEING .....	36
<b>3 VELIKOST ŠKOLY .....</b>	<b>39</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>41</b>
<b>4 METODOLOGIE.....</b>	<b>42</b>
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	42
4.2 SBĚR DAT A VÝBĚR RESPONDENTŮ .....	42
4.3 TVORBA DOTAZNÍKU .....	43
4.3.1 Měření well-beingu podle OECD .....	44
4.4 ANALÝZA DAT.....	44
<b>5 PREZENTACE A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT .....</b>	<b>46</b>
5.1 PODPORA PROFESNÍHO ROZVOJE A UZNÁNÍ .....	46
5.2 FYZICKÉ A PSYCHICKÉ ZDRAVÍ.....	48
5.3 KLIMA A KOMUNIKACE .....	53
5.4 SPOKOJENOST S PROFESÍ .....	55



5.5	CO SI PŘEDSTAVUJETE POD POJMEM WELL-BEING? .....	58
<b>6</b>	<b>DISKUSE A SHRnutí .....</b>	<b>60</b>
6.1	LIMITY VÝZKUMU .....	62
6.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	62
6.3	PŘÍNOS DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	63
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>64</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>65</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>83</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>84</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>85</b>

## ÚVOD

Učitelská profese je jednou z nejdůležitějších a zároveň nejnáročnějších profesí, která formuje budoucnost společnosti prostřednictvím vzdělávání a rozvoje mladé generace. Učitelé hrají klíčovou roli ve vytváření podmínek pro rozvoj a učení svých studentů, a jejich práce má vliv na mnoho aspektů života jednotlivců i společnosti jako celku. Nicméně, přestože jejich úloha je zásadní, často se opomíjí otázka jejich vlastního well-beingu. Ve výzkumu Johnsona et al. (2005) se učitelství umístilo na jednom z prvních míst, co se týče výsledků spojených se stresem.

Well-being učitelů je multidimenzionální koncept, který prozatím nemá ustálenou definici. Křivohlavý (2013) uvádí, že nejčastěji používanými překlady well-beingu jsou štěstí, subjektivní pohoda, blaho, životní či osobní spokojenost. V posledních letech se stále více upozorňuje na důležitost péče o well-being učitelů, neboť jeho míra má vliv nejen na jejich vlastní životní spokojenost, ale také na kvalitu výuky, školní klima a výsledky žáků (Burić et al., 2019).

Tato diplomová práce se zaměřuje na srovnání úrovně well-beingu učitelů 1. stupně základních škol ve vztahu k velikosti školy, a také zjištění interpretace učitelů tohoto pojmu. Pro dosažení těchto cílů bude použit kvantitativní výzkumný design za pomoci dotazníkového šetření.

Práce začíná teoretickou částí, kde má čtenář možnost nejdříve pochopit samotný pojem well-being a seznámit se s pojmy, které se na tento pojem vážou a budou se v této části nadále objevovat. Následně je představen well-being s konkrétní vazbou na učitelskou profesi, jeho zdroje, aspekty, vliv, optimalizace a další. Poslední kapitola teoretické části se týká velikosti školy, ve které čtenář pochopí, proč byla velikost školy ve spojitosti s well-beingem do výzkumu zahrnuta.

Následná praktická část popisuje metodologii výzkumu. Následující kapitoly budou věnovány analýze výsledků, diskusi nad jejich významem a implikacemi pro praxi.

Práce je koncipována s cílem odpovědět na výzkumné otázky a poskytnout užitečné informace pro budoucí zkoumání problematiky well-beingu učitelů.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Ústředním tématem této práce je výzkumný problém, jež se týká subjektivního vnímání well-beingu učitelů 1. stupně základních škol ve vztahu k velikosti školy. Tato kapitola si dává za úkol přiblížit čtenáři veškeré pojmy, které se budou objevovat v následujících kapitolách teoretické části.

### 1.1 Pojem well-being

Učitelský well-being a well-being obecně v posledních letech získává na popularitě a bývá stále více považován za důležitý nejen pro jednotlivce, ale i pro společnost (McCallum et al., 2017). Prozatím není zcela definován a v českém jazyce se zpravidla nepřekládá do českého jazyka. V širším kontextu se o něm uvažuje jako o duševním zdraví (Gray et al., 2017) a v literatuře panuje tvrzení, že dobří učitelé se ve svém povolání cítí dobře (Branand & Nakamura, 2017; Hall-Kenyon et al., 2014). Vyšší míra wellbeingu bývá často spojován se zvýšenou efektivitou výuky, lepšími výsledky žáků, lepším řízením vzdělávání, spokojeností učitelů (Burić et al., 2019), motivací a angažovaností (Cameron & Lovett, 2015). Je tedy v zájmu jedince i společnosti, aby well-being nezůstal pouze pojmem, ale aby mu byla věnována dostatečná pozornost pro podpoření co nejlepších výsledků vzdělávacího systému. Nízký well-being učitelů bývá skutečně často považován za problém, který brání školám v dalším zlepšování, brání zavádění školních reforem a dále může také vést k vyšší míře odchodů učitelů z profese (Parker et al., 2012). Stejně tak je s nízkým well-beingem spojován i nadměrný stres (Curry & O'Brien, 2012; Richards, 2012) a syndrom vyhoření (Burić et al., 2019; Antoniou et al., 2013).

Tento pojem však prozatím, jak již bylo zmíněno, nemá ustálenou definici, což dále komplikuje jeho zkoumání. Křivohlavý (2013) ve své publikaci uvádí, že nejčastěji používanými překlady well-beingu jsou štěstí, subjektivní pohoda, blaho, životní či osobní spokojenost. Naghie et al. (2015) provedli přehled čtyř studií, ve kterých bylo obecně nahlíženo na well-being jako na zvládání stresu, depresi nebo úzkost související s prací, emoční schopnosti, vyhoření a míru udržení učitelů v zaměstnání. Hall-Kenyon et al. (2014) publikovali přehled 30 výzkumných prací, které se zabývali well-beingem učitelů v mateřských školách, kde se tento pojem konceptualizoval jako pohoda, pracovní spokojenost, stres, vyhoření a kvalita učitele. McCallum a Price (2015) poskytli tematický přehled učitelského well-beingu na základě definice pojmu jako "různorodé a proměnlivé, respektující individuální, rodinné a komunitní přesvědčení, hodnoty, zkušenosti, kulturu,

příležitosti a kontexty napříč časem a změnami". Ve své publikaci byli schopni nastínit řadu iniciativ a faktorů učitelského well-beingu, které jej umožňují, jako podporu individuálních dovedností učitelů a vedení školy.

Hascher a Waber (2021) provedli systematický přehled literatury od roku 2000 do roku 2019, kde v jedné z jeho částí se snažili najít vědecký konsenzus ohledně definice well-beingu a učitelského well-beingu, avšak neúspěšně. Proto navrhuje, aby se v budoucnu užíval vícedimenzionální přístup, který přesahuje neurčité přidávání libovolných dimenzí a různých stupnic.

Jelikož učitelský well-being je pravděpodobně až příliš komplexním jevem a skládá se z vícero forem, pak pro společné chápání tohoto pojmu nemusí být vyžadována pouze jedna definice. Jediná definice by znatelně podhodnocovala jednotlivé typy učitelského well-beingu. Pokud by zde byly tedy snahy o jedinou definici učitelského well-beingu, konečná definice pojmu by byla pravděpodobně příliš obecná, což by znamenalo nevyhovující pro správné pochopení a následovné užití.

Aby bylo možné reprezentovat pozitivní konotaci termínu well-being, Hascher a Waber (2021) navrhuje definovat učitelský well-being jako pozitivní nerovnováhu, tj. že prožitek pozitivních dimenzí je zřetelně výraznější než dimenze negativní. Podobnou definici well-beingu uvádí i Engels et al. (2004) jako „pozitivní emocionální stav, který je výsledkem harmonie mezi souhrnem specifických kontextových faktorů na jedné straně a osobních potřeb a očekávání vůči škole na straně druhé.“

McCallum a Price (2015) přišli s definicí, která říká, že well-being "zahrnuje vzájemně provázané individuální, kolektivní a environmentální prvky, které se neustále ovlivňují v průběhu celého života. Well-being je něco, o co všichni usilujeme a co je podloženo pozitivními představami, přesto je pro každého z nás jedinečný a poskytuje nám pocit toho, kým jsme, který je třeba respektovat."

Drtivá většina autorů se nadále shoduje na užívání vícedimenzionálního přístupu. Například zde je identifikováno šest možných aspektů, které tvoří pohodu:

- 1) sebepřijetí (pozitivní hodnocení sebe sama a svého dosavadního života);
- 2) zvládnutí prostředí (schopnost efektivně řídit svůj život a okolní svět);
- 3) autonomie (pocit sebeurčení a schopnost odolávat sociálním tlakům myslet a jednat určitým způsobem);

- 4) pozitivní vztahy s druhými lidmi (vyjádřené například skutečným zájmem o blaho druhých);
- 5) osobní růst (pocit neustálého růstu a rozvoje jako osobnosti, jakož i otevřenost novým zkušenostem);
- 6) životní cíl (přesvědčení, že život člověka je účelný a smysluplný a že má pro co žít) (Van Horn et al., 2004).

Dalším příkladem je model "pěti dimenzí" podle McCalluma a Price (2010): 1) sociální; 2) emocionální; 3) kognitivní; 4) fyzická a 5) duchovní dimenze. Z tohoto modelu pak vycházel i projekt Partnersví pro vzdělávání 2030+, o kterém si řekneme víc níže.

Kern et al. (2014) tvrdí, že zaměstnanci, kteří si vedli dobře ve více dimenzích well-beingu, byli více oddáni škole a byli spokojenější se svým životem, zdravím a volbou zaměstnání. Stejně tak Brouskeli et al. (2018) došli k závěru, že programy na podporu dobrého well-beingu učitelů by měly být prioritou vzdělávacích systémů a doporučují další výzkum faktorů, které přispívají k dobrému well-beingu učitelů.

Viac a Fraser (2020) představili čtyřdimenzionální rámec sestávající z kognitivní pohody, subjektivní pohody, fyzické a duševní pohody a sociální pohody. V dotazníku pro učitele PISA 2021 byly tyto dimenze operacionalizovány prostřednictvím následujících dílčích škál. Do kognitivní dimenze patří schopnost soustředit se na svou práci a self-efficacy učitele. Do subjektivní dimenze pak spokojenost se současným zaměstnáním a s učitelskou profesí, četnost nálad a emocí s ohledem na pracovní činnosti, cílevědomost a spokojenost se životem. Frekvence psychosomatických příznaků a počet zameškaných školních dnů v důsledku těchto příznaků patří do fyzické a psychické dimenze. Funkce vztahů s řediteli, kolegy a studenty a pocity důvěry pak do sociální dimenze.

Hascher a Waber (2021) navrhují ještě jedno alternativní řešení – prosazování holistického pohledu na učitelský well-being, který integruje jakoukoli složku související s učitelským well-beingem. V tomto případě by učitelský well-being sloužil jako zastřešující pojem, který by zahrnoval všechny teoretické úvahy a výzkumy, zabývající se jakýmkoliv aspektem fyzického, sociálního, kognitivního a emocionálního fungování učitelů. Toto řešení má však také své meze a tou hlavní je přílišná svévolnost, která by mohla nadále komplikovat výzkum tohoto jevu.

PISA (2015) říká, že well-being můžeme definovat jako „Souhrn psychologických, kognitivních, sociálních a fyzických kvalit, které jedinec potřebuje ke šťastnému a

naplněnému životu. Zkráceně jej můžeme označit jako stav převažující tělesné, duševní a společenské pohody.“

Abychom byli schopni v této diplomové práci well-being učitelů zkoumat, budeme se držet podobné definice podle projektu Partnersví pro vzdělávání 2030+, jelikož aktivně přispívá k naplnění cílů Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030 a tak můžeme zatím předpokládat, že bude pro náš výzkum nejvhodnější. „Well-being je 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“ (Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2021).

### 1.1.1 Fyzická oblast

Fyzická oblast se týká bezpečí a obecně zdravého životního stylu, a to konkrétně fyzické aktivity, zdravého stravování, uvědomělou volbou zdravého životního stylu a prostředí, spánkovým režimem (Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2021).

#### Pohyb

Nespočet studií již potvrdilo, že fyzická aktivita snižuje riziko psychiatrických příznaků (konkrétně deprese a úzkosti) a je spojována s lepším duševním zdravím (Knapen et al., 2015). Wunsh et al. (2017) ve své studii tvrdí, že obzvláště ve stresových obdobích může navýšení fyzické aktivity pomoci v boji proti stresu. Odborná literatura se shoduje v tom, že jak týmové, tak individuální sporty mají své místo ve snaze optimalizovat jedincův well-being, a některé dokonce tvrdí, že týmové sporty mohou mít v tomto směru o něco lepší efekt z důvodu sociální interakce (McMahon et al., 2017). Se zvýšenou fyzickou aktivitou můžeme u jedinců pozorovat i zvýšené sebevědomí a sebepojetí (Lubans et al., 2016).

#### Strava

Počet epidemiologických studií, zkoumajících vztahy mezi duševními stavy a stravovacími návyky, v posledních letech výrazně narůstá. Mnoho studií se shoduje v tom, že čím více člověk konzumuje vysoce zpracované potraviny či obecně západní stravu, tím více je ohrožen rozvojem psychiatrických příznaků (např. deprese, úzkost, ...). Naopak čím více se člověk stravuje středomořským způsobem (čerstvé ovoce a zelenina, obiloviny, luštěniny, olivový olej jako hlavní zdroje tuků, ryby a maso, mléčné výrobky a víno), tím více je chráněn před rozvojem duševních poruch (O'neil et al., 2014). Studie od Phillips et al. (2018) mluví až o 60-70% vyššímu riziku výše zmíněných psychiatrických příznaků a o 38% nižší

pravděpodobnosti, že bude jedinec vykazovat vysoký well-being. Kognitivní deficity, plynoucí z nevhodných stravovacích návyků, byly objeveny i u mladých zdravých jedinců s běžnou hmotností, ale špatnou regulací cukru (Owen & Corfe, 2017), a proto by měla být zvýšená pozornost stravě už v mladém věku. Jeden z výzkumů se však zaměřil konkrétně na neurogenezi dospělého hipokampu (oblast mozku). Míra neurogeneze v hipokampu je přímo spojena jak s poznáváním, tak i náladou. Formování hipokampální neurogeneze skrz stravovací návyky se nedávno objevilo jako možný mechanismus, kterým může výživa ovlivňovat funkci mozku, jeho plasticitu a obecně duševní zdraví (Yoo & Blackshaw, 2018).

### **Spánek**

Často se můžeme setkat s tvrzením, že „pohyb je lék“. Chow (2020) však ve svém výzkumu potvrzuje, že stejné diktum platí taktéž i pro spánek a výživu. Osoby s krátkou dobou spánku či nespavostí vykazují nižší míru obecné radosti (Zhao a kol., 2019). Krátký spánek je navíc spojený s výrazně větším rizikem obezity z důvodu hormonální nerovnováhy, vyšším rizikem kardiovaskulárních onemocnění, vzniku cukrovky a jiných patologických stavů (Nedeltcheva & Scheer, 2014). Podle Daneshmandi et al. (2017) dnešní časté sedavé návyky spojené se sníženým energetickým výdejem a nadměrným energetickým příjmem tyto efekty značně zvýrazňují. Garfield (2019) uvádí, že samotná obezita může výrazně zhoršovat spánek jedince. Dlouhodobý spánkový deficit má přímý vliv i na kognitivní funkce, což se projeví v horším zvládnání každodenních úkolů a časem má jedinec pocit malátnosti, fyzické únavy a zhoršeného well-beingu (Armad et al., 2021). Spánek plní mimo jiné i funkci nových nervových struktur, což znamená, že bez ní bychom nebyli schopni se učit, osvojovat si motorické postupy, schopnost rozpoznávat, mapovat fyzický prostor, rozvíjet jazykový projev, umožňovat kreativitu a mnoho dalšího (De Bruin et al., 2017). Mezi well-beingem a spánkem funguje obousměrný vztah. To potvrzuje například studie od Kalmbach et al. (2018), kde autoři tvrdí, že nízká kvalita spánku je spojována s vysokou mírou stresu, tudíž nižším well-beingem.

### **Prostředí**

Kromě silných sociálních vztahů, zdravých sociálních interakcí a dalších kontextových faktorů jsou pro well-being a pozitivní emoce rozhodující i faktory prostředí (Townsend et al., 2018). V dnešní době můžeme v literatuře nalézt i studie neurovědy, které zkoumají změny mozkových funkcí, když se lidé pohybují na kole v parku či městském prostředí (Scanlon et al., 2020). Další výzkumy se zabývají například i tím, jak jednotlivá „uměle vybudovaná prostředí“ usnadňují fyzické cvičení, hru, pozitivní emoce a posilují vztahy



v komunitě (Bates et al., 2018). V poslední době se začíná, z hlediska navrhování veřejných prostorů, klást větší důraz na příjemnější prostředí, které podporuje well-being (Panagopoulos et al., 2016), přičemž platí, že větší přístup k zeleni tento pocit do jisté míry podporuje (Conniff & Craig, 2016; Panagopoulos et al., 2016).

Začínají se objevovat i studie, které zkoumají, jak architektonické charakteristiky domova brzdí či naopak podporují rodinné vztahy (Graham et al., 2015). Přístup ke kvalitním, stabilním a cenově dostupným zdrojům bydlení zvyšuje emocionální a fyzický well-being u dětí a rodin (Clair, 2019).

### 1.1.2 Kognitivní oblast

Kognitivní oblast se odráží převážně v kritickém myšlení, kreativitě a schopnosti řešení problémů. Sekundárně pak ve zpracovávání informací, motivaci k dosahování stanovených cílů a vytváření úsudků (Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2021).

Schopnost vnášet do své profesní role své vlastní já, být součástí něčeho smysluplného a behaviorálně, kognitivně a emocionálně se angažovat má vliv na to, jak jedince vnímá a prožívá svůj osobní well-being (Shuck & Reio, 2014). Je však důležité rozlišovat pracovní angažovanost a workoholismus. Pracovní angažovanost se ukazuje, dle odborné literatury, jako pozitivní pro jedince i společnost a měla by se podporovat, zatímco workoholismus má negativní důsledky na psychiku jedince (Shimazu et al., 2015). Dle studie Pietarinen et al. (2014) kognitivní angažovanost přímo souvisí se školním prospěchem a je regulována jejich prožívaným well-beingem. Dále podle této studie kognitivní angažovanosti přispívá i emoční angažovanost v interakci mezi vrstevníky či učitelem a žákem.

Motivace učitele přímo souvisí s prospěchem žáků, z čehož vyplývá, že jednou z cest, jak zlepšit studijní výsledky žáků, je motivovat učitele k lepšímu výkonu (Han & Yin, 2016). To může být proto, že pokud žák probíranému učivu nerozumí, je zde mnohem vyšší šance, že se začne nudit (Bréda et al., 2017). Jedny z vnitřních motivačních procesů, které učitele vedou ke zvolení této profese, je touha pracovat s dětmi/dospívajícími, vnitřní hodnota, vnímaná schopnost, pozitivní předchozí zkušenosti s výukou a učením a touha přispět společnosti (Richardson et al., 2014).

### 1.1.3 Emocionální oblast

Tato oblast klade důraz na seberegulaci, rozpoznávání emocí a vnímání sebe sama. Můžeme ji sledovat na odolnosti umožňující zvládat nepříznivé situace a schopnosti důvěry v sebe i druhé (Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2021).

V současné době, kdy si je veřejnost vědoma hrozeb vycházejících ze změn klimatu, rostoucích ekonomických rozdílů a nerovností a v neposlední řadě probíhajících pandemií se globálně zvyšuje obava o duševní zdraví populace (Bartoš et al. 2020; Burns, 2015; Hayes et al., 2018; Twenge a Joiner, 2020). Z těchto a jiných důvodů se ve vědeckém výzkumu klade nyní větší důraz na well-being (Holmes et al., 2020). Pro pěstování životní spokojenosti, odolnosti, vitality a pocitu štěstí je základem prožívání pozitivních emocí, pocitů a afektů, které přispívají k emocionálnímu well-beingu (Silton et al., 2020).

Pro podporu well-beingu a posílení zvládnání emocí je slibným souborem dovedností (které lze naučit) emoční inteligence (Sánchez-Álvarez et al., 2016; Fernández-Berrocal, 2016). Souvislost mezi emoční inteligencí a velkým množstvím pozitivních výsledků v sociální, akademické, kariérní a psychologické sféře je dobře zdokumentována (Di Fabio et al., 2014; Perera & DiGiacomo, 2015). Tento druh inteligence souvisí i s jedincovou odolností, sociální podporou a pozitivním sebehodnocením (Di Fabio & Saklofske, 2014; Perera & DiGiacomo, 2015). Dovednosti v interpersonální a intrapersonální oblasti emoční inteligence by měly, podle odborné literatury, přispívat k pozitivním vztahům s druhými lidmi a k lepším schopnostem ovládat své okolí, což umožňuje jedinci lepší seberealizaci a osobní růst (Friedman & Kern, 2014). Vlastní sebehodnocení míry emoční inteligence souvisí se sebehodnocením svého života jako příjemného a smysluplného (Di Fabio & Kenny, 2016).

Podle Mikels a Reuter-Lorenz (2019) je afektivní pracovní paměť zásadní pro řízení chování zaměřeného na cíl. Dále se můžeme v odborné literatuře setkat s tím, že je s lepší regulací emocí často spojována zvýšená kapacita pracovní paměti (Hendricks & Buchanan, 2016; Messina et al., 2016; Scult et al., 2017). Pracovní paměť a následné vybavování informací ovlivňuje i míra pozornosti zaměřená na pozitivní podněty, které jsou spojovány s vyšším subjektivním well-beingem a celkovou životní spokojeností (Blanco & Vazquez, 2020; Sanchez & Vazquez, 2014).

Podle Houben et al. (2015) se nižší úroveň psychického well-beingu vyznačuje proměnlivějšími, nestabilnějšími a internějšími emocemi, a naopak vyšší úroveň well-

beingu se vyznačuje menšími změnami emocí. Můžeme tak souhrnně říci, že nižší well-being jedince má za následek jeho vyšší labilitu. Dále je podle této metaanalýzy vztah mezi dynamikou emocí a psychickým well-beingem silnější u negativních emocí než u těch pozitivních. Jedinci, kteří jsou schopni vnímat, znát a zvládat své emoce obecně lépe zvládají emoční problémy, a proto často disponují vyšší úrovní well-beingu (Sánchez-Álvarez et al., 2016).

Emoční složka well-beingu se však projevuje i ve studiu jedinců. Metaanalýza od Bückner et al. (2018) potvrdila vztah mezi emočním well-beingem a studijními výsledky žáků. Často se můžeme v literatuře dočíst i o tom, že emoce ovlivňují vzdělávací výsledky skrze motivační mechanismy, a to poté vede k proaktivnímu chování k učení (Mega et al., 2014). Tato studie dále tvrdí, že pozitivní emoce jsou silnějšími prediktory sebeřízeného učení než ty negativní. Míra podpory ze strany učitele k žákovi povzbuzuje emocionální well-being jedince skrz pozitivní zpětnou vazbu, aktivní naslouchání a důvěru v jejich schopnosti (Lester & Cross, 2015). Zažívání spravedlivého zacházení a emocionální podpory ze strany učitelů, obliba a pocit přijetí mezi vrstevníky jsou hlavními determinanty subjektivního well-beingu studentů (Pietarinen et al., 2014). Učitelství je však profesí s alarmující mírou stresu a vysokým rizikem syndromu vyhoření (Taylor et al., 2021). Vysokou míru vyhoření uvádí 5 až 20 % všech učitelů (Ptáček, 2019). Žáci učitelů, kteří jsou na cestě k vyhoření, se cítí často méně podporováni a motivováni (Shen et al., 2015). Navíc dále i dosahují horších studijních výsledků (Madigan & Kim, 2021).

#### **1.1.4 Sociální oblast**

Sociální oblast je spjata s pocitem sounáležitosti, se schopností empatie, navazováním a udržováním vztahů a spolupráce s ostatními a v poslední řadě s komunikačními dovednostmi (Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2021).

Z historie víme, že silné vzájemné a zdravé vztahové vazby jsou pro přežití člověka klíčové a pozitivní emoce k tomuto faktu přispívají nemalým dílem (Pressman et al., 2019; Sbarra & Coan, 2018; Shiota et al., 2017). Velikost sociálních sítí zvyšuje dlouhověkost a posiluje schopnost vyrovnávat se se všemi druhy stresorů (Pearce et al., 2017). Sociální vztahy jsou obohacovány sdílením pozitivních emocí, a zároveň při trávení času s rodinou či přáteli se zvyšuje pocit momentálního štěstí (Campos et al., 2013). Podle English et al. (2017) se denně můžeme setkávat i s regulací emocí jedinců z důvodu sociálních účelů (vyhnutí se konfliktu, pomoc ostatním, aby se cítili lépe, ...). Například pokud jedinec zvítězí v soutěži, tak se

může snažit mírnit svou pozitivní reakci, aby neublížil dalším účastníkům soutěže, jakožto projev empatie. Můžeme se tak často setkat s případy, kdy se lidé snaží pozitivně ovlivnit emoce druhých a zlepšit tak jejich well-being (Zaki, 2020).

Podle (Stosic et al., 2022) jsou emoční výměny základní součástí téměř každé pomáhající profese (učitelství, lékařství, ...). Empatie, jakožto porozumění, sdílení a péče o emoce druhých, je rozhodující pro život ve velkých skupinách (Decety et al., 2016) a důležitá pro jednotlivce a zásadní pro vztahy (Kimmes et al., 2014). Studie Depow et al. (2021) tvrdí, že s rostoucí blízkostí roste i míra empatie. Názory na to, jak se empatie podílí na well-beingu se různí. Někteří výzkumníci tvrdí, že empatie přispívá k vyššímu well-beingu, ale jiní zastávají názor, že empatie jedince vede naopak blíž k syndromu vyhoření a sociálnímu stažení (Konrath & Grynberg, 2016; Pettita et al., 2017). V odborné literatuře ale koluje i názor, že je empatie neutrální, ale vede k osobnímu stresu nebo soucitu (Singer & Klimecki, 2014). Novější studie se však přiklánějí k tvrzení, že pozitivní empatie (sdílení radosti, vzrušení, hrdosti, ...) přispívá k nižší míře emočního vyčerpání a většímu pocitu osobního naplnění (Beauvais, 2017; Andreychik, 2019; Stosic et al., 2022). Studie Stosic et al. (2022) dále uvádí, že sdílení negativních emocí druhých (úzkost, smutek, ...) vede k většímu pocitu celkového vyhoření a většímu sekundárnímu traumatickému stresu.

Teorie sociálních základů (Coan et al., 2014; Coan & Sbarra, 2015; Sbarra & Coan, 2018) nabízí transdisciplinární pohled založený na neurovědách, který se týká kritické povahy sociálních vztahů pro zajištění well-beingu a pozitivních zdravotních výsledků. Tato teorie vychází z předpokladu, že lidský mozek se vyvinul proto, abychom byli schopni udržovat sociální vztahy a dosahovat tak společných cílů. Odborná literatura často vyzdvihuje i tvrzení, že sociální prosperita je spojována i s delším a šťastnějším životem, menším rizikem fyzických a duševních problémů a rychlejším zotavením z nemoci (Pearce et al., 2017; Sbarra & Coan, 2018). Pocit sounáležitosti má vliv na duševní zdraví jedince, a to konkrétně na míru stresu a deprese (Stebleton et al., 2014).

Velikost a také kvalita našich přátelských kruhů se ukazuje jako jeden z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje náš mentální well-being, pocit štěstí, fyzické zdraví, nemocnost i riziko úmrtí (Dunbar, 2018). V reálném životě platí, že čím více přátel máme a čím častěji jíme s přáteli, tak tím větší cítíme pocit angažovanosti, spokojenosti se životem a štěstí (Dunbar et al., 2017). Udržovat přátelství je ale časově a kognitivně náročné (Dunbar, 2018) a dvacetiletý jedinec má tedy více přátel než šedesátiletý jedinec (Bhattacharya et al., 2016). Proto se ve středním věku často objevuje pocit osamělosti (Almeling et al., 2016).

Mimo přátelské okruhy však mají lidé často i manželské vztahy či rodinné okruhy, které mohou přispívat k lepšímu well-beingu. Podle Liu a Waite (2014) mají šťastné manželské vztahy vliv na nižší míru depresivních příznaků a lepší zdravotní stav obou jedinců. V tradičním manželství žena často přebírá zodpovědnost za udržování sociálních vazeb s rodinou a přáteli a ve vyšší míře přispívá emocionální podporou svému manželovi, zatímco manžel často zajišťuje finanční stabilitu a společně se tak podílejí na podpoře vzájemného zdraví a well-beingu (Revenson et al., 2016; Liu & Waite, 2014). S přibývajícím věkem mají manželské vztahy tendenci nabývat na významu, jelikož ostatní sociální vztahy se v pozdější části života z mnoha důvodů (úmrtí, stěhování, ...) často ztrácejí (Liu & Waite, 2014). Pro starší generace je tedy prospěšné udržovat dobré vztahy se svými dětmi (Polenick et al., 2016) či vnoučaty (Mahne & Huxhold, 2015). Děti, rodiče a prarodiče si často navzájem poskytují v různých fázích života vzájemnou péči, což přispívá k sociální podpoře, snižuje stres a přispívá i k mechanismům sociální kontroly, které ovlivňují jejich zdraví a well-being (Reczek et al., 2014). Dobré rodinné vztahy mohou jedinci pomoci zapojit se do zdravějšího chování, zvládat stres a zvýšit sebevědomí, což vede k lepšímu well-beingu, ale špatné vztahy, intenzivní péče o rodinné příslušníky a rozpad manželství mají na jedince opačný efekt (Thomas et al., 2017).

Do sociální oblasti well-beingu jedince patří i hra a člověk se s ní setkává v průběhu celého života. Při hře člověk často prožívá pozitivní emoce a jedná se o kritickou formu sociálních interakcí, která přispívá k celkovému well-beingu a buduje vztahové schopnosti (Nijhof et al., 2018; Storli & Sandseter, 2019). Hru můžeme nalézt i v říši živočichů, a to konkrétně u ptáků, savců a plazů (Nijhof et al., 2018). Prozatím hra nemá ustálenou definici. Odborná literatura se však shoduje v tom, že hra obvykle odráží spontánní, odměňující a příjemné chování a nedisponuje žádným praktickým účelem v okamžiku, kdy k ní dochází (Nijhof et al., 2018).

### **1.1.5 Duchovní oblast**

V poslední oblasti jsou zahrnuty etické principy, hodnoty a smysl naší existence (Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2021).

Etické přesvědčení o vlastním povolání má silný vliv na pracovní spokojenost jedince, která je důležitá pro pracovní nasazení a ochranu proti syndromu vyhoření (Yang, 2014; Chughtai et al., 2015).

Pozitivní a podpůrné sociální vztahy s kolegy mají vyšší pravděpodobnost, že povedou k otevřenější komunikaci o hodnotách, a tím ke společnému chápání hodnot a cílů, což zase povede k pozitivnějším sociálním vztahům mezi kolegy (Skaalvik & Skaalvik 2018). Podle Skaalvik a Skaalvik (2018) by měl učitelský sbor kolektivně sdílet společný hodnotový systém, jelikož jednat v rozporu se svými osobními hodnotami může být pro člověka velmi stresující. Z toho vyplývá, že by se mělo o hodnotách, cílech a postupech otevřeně diskutovat a rozhodnutí a změny by měly být motivovány a pečlivě diskutovány.

Jednou z praktik, která může pomoci well-beingu jedince je meditace všímavosti (mindfulness meditation). Meditace všímavosti vychází z buddhistických tradic a obvykle se v ní člověk snaží zaměřit pozornost na prožitky, které se v daný moment odehrávají, a k tomu tyto prožitky zároveň nijak nehodnotit (Wielgosz et al., 2019). Prostřednictvím meditačních praktik se komplexně zdokonaluje pozornost, zvyšuje se metaúvědomování si vlastních zážitků (Dahl et al., 2015), posiluje se schopnost prožívat pozitivní emoce (Garland et al., 2015; Wielgosz et al., 2019) a je podporován i well-being jedince (Dahl et al., 2015).

## 1.2 Self-efficacy

Self-efficacy je pojmem, který se bude v následujících kapitolách občasně objevovat. Jelikož se jedná o pojem cizí, bude zde stručně vysvětlen, aby měl čtenář možnost, po přečtení této kapitoly, vhodně pochopit následující myšlenky.

Za zakladatele teorie self-efficacy bývá v literatuře často považován A. Bandura. Self-efficacy je univerzální koncept, který funguje ve všech činnostech jedince a je nejdůležitějším regulátorem činností člověka a zprostředkovatelem výsledků těchto činností. Můžeme jej vnímat jako vlastní přesvědčení o vlastních schopnostech, jak dosáhnout určité úrovně výkonu i přes události, které ovlivňují náš život (Wiegerová, 2012). V odborné literatuře se můžeme s tímto pojmem setkat jako s pojmem „vlastní vnímaná zdatnost“. Bandura (1997) považuje za velmi důležitý faktor úroveň motivace a že efektivní konání jsou více založené na přesvědčení jedince než na jeho skutečném potencionálu. Vnímaná osobní nebo vlastní zdatnost říká, že nositelem názoru je sám jedinec (Wiegerová, 2012). Vysoké pracovní nároky učitelské profese mohou snižovat učitelskou self-efficacy (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

### 1.3 Klima školy

V této kapitole si přiblížíme pojem klimatu školy, jelikož těsně souvisí s well-beingem všech zúčastněných stran. Na tvorbě školního klimatu se totiž spolupodílejí žáci, školní personál i rodiče. Po přečtení této kapitoly bude mít čtenář hlubší povědomí o této souvislosti a o důležitosti této proměnné.

Pojem klima školy dříve charakterizoval pojem školní prostředí. Dnes se užívají termíny jako: prostředí, klima, atmosféra. Liší se zde ale přístup autorů, kdy někteří popisují tyto pojmy jako významově neutrální a jiní je vnímají pouze z hlediska kladného obsahu.

Škola je považována za sociální instituci, která reprezentuje společenské výchovy a vzdělávání, kultury, společenské tradice a normy. Škola a školní prostředí má své nástroje, způsoby chování, hodnoty a normy. Školní prostředí je pojátkem mezi přirozeným rodinným prostředím a společností. Umožňuje rozvoj vrstevnických vztahů a sociálních skupin (Čábalová, 2011).

Grecmanová (2014) tvrdí, že můžeme klima školy charakterizovat jako odraz objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho aktérů.

Spilková (2013) uvádí, že v případě klimatu školy jde o „celkovou kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů v dané škole, jako úroveň komunikace a interakce mezi všemi aktéry procesů vzdělávání ve škole včetně sociálních partnerů školy, dlouhodobější sociálně emocionální naladění a relativně ustálené způsoby jednání, které jsou založeny na implicitních či explicitních hodnotách a pravidlech života ve škole.“ Dá se tedy říci, že když mluvíme o klimatu školy, jde hlavně o to, jak se tam lidé (žáci, pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci) cítí, jaké tam panují mezilidské vztahy, zda také dochází ke společnému sdílení hodnot, na základě, kterých se pak lidé chovají.

Na jedince má klima prostředí, v němž se v daný moment vyskytuje, velký vliv ve sféře studijních i pracovních výkonů, chování a schopnosti vytvářet vhodné prostředí pro život svého okolí (Malinen & Savolainen, 2016). Školní klima není důležité pouze pro pozitivní změny ve výše zmíněných oblastech, ale i pro podporu emočního a duševního well-beingu (Lester & Cross, 2015).

Na klima školy je pohlíženo z vícero perspektiv. Mareš (2003) uvádí, že klima školy bývá zkoumáno skrz pozitivní, ale i negativní klima školy. Pozitivní fungování školy lze zkoumat skrze následující proměnné: altruismus, prosociální chování obou zúčastněných stran,

kvalitu přátelství, fungující vrstevnické učení, ochotu žáků, suportivní klima školy, pocit bezpečí a jistoty a well-being. V odborné literatuře se však častěji klima školy zkoumalo skrze negativní stránky. Mareš (2003) tvrdí, že klima školy se zkoumá v souvislosti se školní neúspěšností žáků, psychosociálním stresem učitelů i žáků, problémovým chováním žáků, sociálními problémy, genderovými problémy a zdravotně rizikovým chováním.

Bezesporu jedním z nejvlivnějších tvůrců klimatu školy je právě učitel. Prevence sociálně patologických jevů či problémů s duševním zdravím je zásadní pro zdravé klima školy. Učitel má důležitou roli v této prevenci a musí být schopen aktivizovat žáky, ovládat metodiku prevence se skupinou a měl by disponovat pozitivní osobností v oblasti naplňování cílů prevence (Hawkins & Weis, 2017).

Motivace učitelů a žáků je také do velké míry ovlivněna právě klimatem školy. Z pohledu učitelů ovlivňuje klima školy jejich motivaci k práci a cílem učitelů je zase motivovat žáky k dalšímu studiu a připravit je tak na jejich budoucí profesi a život (Wentzel, 2016; Han & Yin, 2016). Podle Holmesové (2005) učitelé denně navazují přibližně tisíc mezilidských kontaktů. Právě kvalita těchto kontaktů buď podporuje pocit pohody, nebo udržuje toxické pracovní prostředí.

Podle studie Shuck a Reio (2014) má klima pracovního prostředí vliv na emocionální vyčerpání, osobní naplnění, depersonalizaci a well-being jedince. Jedinci, kteří jsou v práci více angažovaní uvádějí lepší vztah mezi klimatem pracoviště a osobním úspěchem a psychologickým klimatem pracoviště a well-beingem (Shuck & Reio, 2014)

Podle Wang a Degol (2016) mezi školy s nejlepšími studijními výsledky žáků patří ty, které zdůrazňují vysokou oddanost studentům, stanovují vysoké akademické standardy, kladou důraz na zvládnutí cíle a vykazují efektivní vedení. Tato studie také tvrdí, že pro motivaci, optimální výsledky a snížení problémového chování žáků je potřeba dosáhnout prostředí, které je příznivé pro vřelé vztahy mezi školou, rodiči a žáky.

## 1.4 Model PERMA

Přední výzkumník v oblasti pozitivní psychologie Seligman (2012) uvádí, že well-being lze definovat jako konstrukt, který zahrnuje prvky pozitivních emocí, angažovanosti, pozitivních vztahů, smyslu a úspěchu, které shrnul do pojmu PERMA. V rámci tohoto modelu Seligman navrhuje, že pozitivní emoce (positive emotions) jsou subjektivní mírou štěstí a životní spokojenosti a angažovanost (engagement) je subjektivní mírou pohlčení



úkolem. Kvalitní vztahy (relationships) jsou vztahy s druhými lidmi, které podporují pohodu. Smysl bytí (meaning) je pak subjektivní prožitek příslušnosti k něčemu, o čem jedinec věří, že je větší než on sám, nebo služby něčemu, co jej přesahuje. Úspěšný výkon (achievement) se vztahuje k prožívání výkonu nebo úspěchu. Vysoké PERMA je považováno za stav optimálního well-beingu, který je pak označován jako "prosperita" (Seligman, 2012).

Předchozí výzkumy v oblasti lidského rozkvětu soustavně ukazují, že pokud lidé zažívají pozitivní účinky well-beingu, jejich inteligence, zvědavost, zájem, vášeň, kreativita, schopnosti řešit problémy, angažovanost a množství energie se zvyšují a jejich úspěch nebo výsledky v plnění cílů se zlepšují (Achor, 2011; Fredrickson, 2009; Seligman, 2012). Achor (2011) dále tvrdí, že pohoda, optimismus a štěstí jsou předstupněm úspěchu, optimálního výkonu a úspěchu. Podobně Lyubomirsky et al. (2005), kteří provedli metaanalýzu údajů z 293 studií zkoumajících souvislosti mezi štěstím a úspěchem, zjistili, že pozitivní afekt a optimální pohoda vyvolávají žádoucí pracovní výsledky a úspěch. Tyto tvrzení byly vyvozeny také z 22 longitudinálních studií, které byly zahrnuty do jejich metaanalýzy.

### 1.5 Visible well-being

Lea Waters, jakožto autorka přístupu Viditelného well-beingu (VWB), se zabývá především pozitivní psychologií a její aplikací pro well-being učitelů i žáků. Její přístup spojuje tři samostatné oblasti – viditelné myšlení, viditelné učení a pozitivní psychologii. Viditelné myšlení přináší učitelům praxi, viditelné učení přináší učitelům efektivitu a pozitivní vzdělávání přináší učitelům znalosti o well-beingu obecně. VWB poskytuje učitelům způsob, jak si ve výuce osvojit postupy, které zvyšují well-being žáků (Waters, 2017).

Jelikož se jedná primárně o zvyšování well-beingu žáků (což se poté promítá i do well-beingu učitele, viz.2.6 Vliv vztahu učitel-žák na učitelův well-being), rozhodl jsem se tento přístup pouze zmínit a věnovat se přístupům, které jsou více orientovány k pedagogickým pracovníkům.

### 1.6 Subjective well-being

Subjektivnímu well-beingu se věnoval Ed Diener, který kladl za důležité, aby byla věnována pozornost kognitivnímu a emočnímu hodnocení vlastního života každým jedincem.

Diener (2000) vyznačuje subjektivní well-being součtem třech základních prvků:

1. Zhodnocení spokojenosti se životem racionálním myšlením.
2. Subjektivní stav well-beingu jedince, která zahrnuje převahu pozitivních emocí nad negativními.
3. Zhodnocení spokojenosti v životních doménách jako zdraví, pracovní výkon, vztahy, sebeláska a využití volného času.

## 2 UČITELSKÝ WELL-BEING

Učitelé se potřebují cítit ve svém pracovním prostředí komfortně, a to hlavně ve vyučování. Vztahy mezi žáky a učitelem jsou nepostradatelným prvkem učitelského well-beingu, jak již bylo v předchozích kapitolách zmíněno. Jelikož učitelský well-being je velice subjektivním pocitem, můžeme tedy předpokládat, že každý učitel bude mít jiné požadavky na své vnímání well-beingu v prostředí školy, jelikož každý jedinec je zcela jiný. I přes odlišnosti jedinců však můžeme najít faktory a potřeby, které budou well-being ovlivňovat všem. Každý učitel má jiné potřeby. Někteří učitelé potřebují mít větší kontrolu nad svými žáky a preferují disciplinovanější prostředí pro vzdělávání. Jiní se zase snaží o tvorbu příjemnější atmosféry, kde se žáci nebojí riskovat a být kreativní. Můžeme předpokládat, že mezilidské vztahy a preference učitelů jsou do jisté míry určeny jejich základními charakteristikami, jako jsou jejich zkušenosti a pohlaví (Petegem et al., 2005).

### 2.1 Učitelská profese

Podkapitola si klade za úkol definovat učitele a přiblížit čtenáři náročnost a psychickou vyčerpávanost učitelů, což obecně podtrhává důležitost péče o duševní zdraví učitelů.

MŠMT (2023) uvádí, že:

Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb (s.2).

Výzkum Haschera a Wabera (2021) uvádí, že většina autorů, zabývajících se well-beingem učitelů, mluví o ohroženosti well-beingu učitelů, vycházejícího z velké části mimo jiné i z důvodu vysokých požadavků společnosti a velkého tlaku ze strany politického systému. Požadavky na učitele se neustále po celá léta nadále specifikují, tudíž se učitelé musí neustále adaptovat a naslouchat hlasům společnosti. Podle Kalhouse (2002) není žádná profese pod takovým dohledem jako učitelská profese, což také přispívá k vyššímu tlaku na pedagogickou činnost. Onen dohled je pravděpodobně hlavně z důvodu, že se učitelé

velkou mírou podílejí na rozvoji dětí, které jim byly svěřeny, a mohou je tak ovlivnit na celý život, což představuje pro učitele velkou zodpovědnost (Kalhous, 2002).

Učitelské povolání je velmi náročné i z toho důvodu, že průběh a konečný výsledek vyučování je závislý na mnoha sociálních, politických, legislativních a dalších faktorech (Kalhous, 2002). A právě proto si mnoho učitelů stěžuje na to, že se objevují různá doporučení či nařízení, která je zatěžují, přidávají jim práci navíc a komplikují jim tak jejich zaměstnání. Nejtěžším obdobím pro učitele je prvních pět let praxe a jedním z hlavních faktorů, proč učitelé končí s tímto povoláním, je nedostatečná podpora ze strany vedení školy (Píšová & Hanušová, 2016). Spilková (2013) uvádí, že vztahy s ostatními zaměstnanci školy a samotným vedením školy je nesporně velmi důležité, neboť kvalitní klima jde ruku v ruce participativním řízením, týmovou prací, převzetím odpovědnosti a důvěrou v učitele. U učitelů se postupem času, vlivem pracovního vyčerpání, vytrácí elán a nadšení z práce a často to může vést až k úzkostným stavům, vyčerpání, apatii až k syndromu vyhoření (Gurková & Behúňová, 2017).

Učitelství se v databázi 26 profesí umístilo na jednom z prvních míst, co se týče výsledků spojených se stresem, a za hlavní vysvětlení těchto zjištění se považuje emocionální angažovanost učitelů ve vztahu k jejich žákům (Johnson et al. 2005). Další studie tvrdí, že takové stresové zatížení může mít za následek vysokou nespokojenost, změnu zaměstnání, a dokonce i kompletní odchod ze školství (Ptáček et al., 2018). Gurková a Behúňová (2017) uvádějí, že mezi projevy stresu, spojené s učitelskou profesí, patří nejčastěji psychické a somatické problémy, které mají často za následek častější absenci v práci z důvodu zdravotních problémů. Aktuální studie od Skaalvik a Skaalvik (2018) naznačuje, že by pedagogičtí administrátoři měli věnovat zvláštní pozornost snižování pracovní zátěže a časového tlaku v pedagogické profesi. Je zde však otázka, jestli se well-being projevuje ve všech kulturách stejně.

Hascher a Waber (2021) rozdělili faktory působící na well-being učitelů na objektivní a subjektivní faktory. Mezi objektivní faktory patří učitelská praxe, věk, pohlaví, urbanizace a velikost školy. Do subjektivních faktorů poté zařadili pracovní spokojenost a zátěž vyplývající z práce, osobnostní rysy, vedení školy a kolegiální podporu. Je tedy důležité snažit se pohlížet na obě skupiny faktorů, aby bylo pro učitele dosaženo dobrého well-beingu.

## 2.2 Zdroje well-beingu učitelů

V předchozích kapitolách byl vysvětlen pojem well-being a důvody, proč se well-beingem zabývat. Odkud ale well-being pramení se čtenář dočte v této kapitole.

Výzkum Viaca a Frasera (2020) zjistil, že vyšší well-being učitelů je spojený s vyšší úrovní sebevědomí a spokojeností s prací, což znamená, že jsou takoví učitelé více motivováni k práci a mají větší odhodlání setrvat u své profese. Well-being učitelů je tak prospěšný pro celou školu, jelikož učitel je tak schopný odvádět dobrý výkon a pokud by ze svého zaměstnání odešel, mohlo by to ranit žáky a školu stát hodně času a peněz (Roffey, 2012). Proto by mělo být v zájmu vedení školy well-being zaměstnanců a obecně zkvalitňování klimatu školy.

Autoři mají v oblasti zdrojů well-beingu odlišné názory, avšak v některých se shodují. Blatný (2010) uvádí sociální vztahy, socioekonomické faktory, osobní dispozice a nesoulad v očekávání jako čtyři hlavní zdroje well-beingu. Selingman (2014) vytvořil model PERMA, který jsme si podrobněji rozebrali dříve v samostatné podkapitole (viz 1.4 Model PERMA). Ve stručnosti se jedná o zkratku, jejíž jednotlivá písmena znamenají v překladu pozitivní emoce, zaujetí činnostmi, pozitivní vztahy, smysluplnost a úspěšný výkon. V čistě učitelské sféře je však nutno zmínit i Greenberga a kol. (2016). Ti vytvořili čtyři oblasti s významným vlivem přímo na učitelský well-being, a to je konkrétně oblast pracovních nároků, pracovních zdrojů, organizace školy a učitelovy mechanismy zvládnání, které jsou popsány níže.

### Organizace školy

Každá škola se svou organizací liší od ostatních, což logicky vede k tomu, že na každé škole může být míra well-beingu všech zúčastněných značně odlišná. Do organizace můžeme například zahrnout kvalitu samotného prostředí, množství práce, finanční a jiné odměny a rozvržení časového volna i práce. Patří zde však i postoj a vztah s vedením (Greenberg a kol., 2016). Podle Jennings et al. (2019) by měl vztah a postoj k vedení zahrnovat podporu a důvěru pro zmírňování stresu učitelů.

Jennings et al. (2019) uvádí, že v případě spokojenosti s prací je hlavním stresorem velké množství práce. Co se týče kvality samotného prostředí, tak podle Viaca a Frasera (2020) zde spadá i vybavenost školy. Finanční a jiné odměny dávají zaměstnancům často pocit

úspěchu a vyšší kvalitu života, avšak některé výzkumy ukázaly, že na spokojenost s profesí nemělo materiální ohodnocení až tak výrazný vliv (Delle Fave, 2006). A posledním faktorem je vysoká časová náročnost, která se u učitelské profese negativně odráží do well-beingu učitelů (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Časový tlak na učitele je spojován se stresem, emočním vyčerpáním, nižší mírou self-efficacy a nižší mírou angažovanosti (Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2017).

### **Pracovní nároky**

Do pracovních nároků můžeme řadit výkon učitele a učitelovy nároky na své žáky. Podle Hvozdíka (2015) učitel bez vnitřních aspirací na svůj výkon nebude pociťovat well-being. Výkon žáků se také podepisuje do well-beingu učitele, a to jak pozitivně, tak i negativně (Zee & Koomen, 2016). Při dosažení chtěného výkonu, učitele doprovázejí pozitivní pocity (Selingman, 2014). Problémy s disciplínou žáků a jejich nízká motivace má na učitele značný negativní dopad a souvisí s nižší self-efficacy učitele a příznaky vyhoření (Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2017). Učitelé trpící stavy deprese či vyčerpání mohou intenzivněji vnímat časový tlak, jelikož jsou často méně výkonní, být méně trpělivý ke svým žákům a méně své žáky motivovat ke studijní práci (Skaalvik & Skaalvik 2018).

### **Pracovní zdroje**

Pracovní zdroje jsou zmiňovány ve vztahu k autonomii učitele, která je považována za jeden z hlavních zdrojů well-beingu učitelů. Učitelé ji potřebují pro plnění svých úkolů v pracovním i mimopracovním prostředí, a zároveň i k rozhodování. Autonomie se nepopíratelně odráží i ve volbě a aplikaci výukových metod a vzdělávacích strategií (Greenberg a kol., 2016). Podle Viaca a Frasier (2020) přispívá autonomie učitele pocitu spokojenosti s prací i pocit kontroly nad svým pracovním životem. Tento pocit kontroly je míněn jako možnost spolupodílení se na náležitostech ve školním prostředí. Při nedostatku tohoto pocitu kontroly může učitel mířit k syndromu vyhoření (Hirst, 2020).

### **Učitelovy mechanismy zvládnání (coping)**

Tato oblast se dá doslovně přeložit jako sociální a emocionální kompetence. Patří sem obecně vztahy na pracovišti – s kolegy, vedením, žáky i zákonnými zástupci (Jennings et al., 2019). Pracovní vztahy učitele mají na jeho well-being velký vliv, což potvrzuje i Slezáčková (2012), která tyto vztahy označuje přímo za klíčové. Viac a Fraser (2020) tvrdí, že pokud má jedinec ve svých kolezích oporu, má poté vyšší sebevědomí, více se zaměřuje na své žáky, cítí menší tlak okolí a také se zvyšuje jeho míra zvládnání těchto tlaků. Pozitivní

vztahy se také promítají do motivace, angažovanosti učitelů, lepšímu well-beingu a nižší míře syndromu vyhoření (Collie & Martin, 2017; Skaalvik & Skaalvik 2017). Tyto vztahy tedy mohou posilovat učitelovu odolnost (Skaalvik & Skaalvik 2018). Učitelé, kteří dosahují vyššího well-beingu ve většině případů vyhledávají častěji sociální vztahy a jsou energičtější, což má za následek vnímání sociálního prostředí jako více podporující (Skaalvik & Skaalvik 2018).

### 2.3 Pozitivní a negativní aspekty ovlivňující učitelský well-being

Při zkoumání well-being učitelů je důležité porozumět jak pozitivním, tak negativním aspektům, které mohou jejich well-being ovlivnit. Tato podkapitola se zaměřuje na identifikaci faktorů, které mohou přispět k zlepšení well-being učitelů, jakož i na ty, které mohou být překážkou pro dosažení optimální úrovně well-beingu. Porozumění těmto faktorům je klíčové pro navrhování účinných strategií a intervencí pro podporu well-being učitelů v různých vzdělávacích prostředích.

Zee a Koomanová (2016) tvrdí, že učitelský well-being se dá dělit na pozitivní a negativní aspekty, z čehož pozitivní aspekty bývají zpravidla více proměnlivé než ty negativní. Mezi negativní řadí stres, syndrom vyhoření a odchod z práce. Mezi ty pozitivní pak spokojenost s prací, zvládání stresu, angažovanost a úmysl udržení si práce. Všechny tyto aspekty se vzájemně prolínají a u negativních aspektů můžeme sledovat i jistou návaznost zmíněných aspektů.

Spokojenost s prací nastává, když jedinec uspokojí své potřeby či postoje k samotné práci (Kociánová, 2010). Odborná literatura spojuje pracovní spokojenost s pracovní motivací, jejich identifikaci s firmou, výkonností pracovníků, v souvislosti s jejich pracovní stabilizací, organizačními změnami a dalšími (Kociánová, 2010).

Pokud je učitel dostatečně spokojen s prací, tak cítí často touhu angažovat se v okolních situacích. Pod angažovaností si můžeme tedy představit produktivního zaměstnance, který pociťuje vnitřní naplnění (Maslach & Leiter, 2016).

V odolnosti vůči každodennímu stresu pomáhají učitelům zvládací techniky, které jim napomáhají řešit stresové situace vhodným způsobem. Podle výzkumu Smetáčkové et al. (2017) tyto strategie využívají dvě třetiny učitelů. Některé z vhodných řešení uvádí Kraska-Lüdecke (2007) a to například hledání opory na úrovni vztahů, cílené hledání řešení problému, sebeovládání, přijetí zodpovědnosti za řešení situace a další. Třetina učitelů, která

však tyto techniky nevyužívá je vystavěna vyššímu riziku sebeobviňování, rezignace, ulpínavému myšlení na stresor a dalším negativním strategiím (Smetáčková et al., 2017).

Úmysl udržet si práci těsně souvisí se zvládnutím stresu. Pokud učitel úspěšně realizuje zvládací techniky, tak potlačuje a eliminuje negativní vlivy stresorů, což má za následek absenci touhy po opuštění práce (Zee & Koomen, 2016).

Následující negativní aspekty jsou již trvalejšího charakteru. Chronický stres, kterému se učitel není schopen efektivně bránit, má na jedince velice nežádoucí vlivy, a to už ve formě psychologických či fyziologických symptomů (Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2015). Tento stres může dojít až do stádia syndromu vyhoření (Prilleltensky et al., 2016).

Syndrom vyhoření můžeme na základě odborné literatury charakterizovat jako "psychologický syndrom vznikající jako dlouhodobá reakce na chronické interpersonální stresory v zaměstnání" (Maslach & Leiter, 2016, s. 103). Vyhoření se rozvíjí postupně, když se práce stává nepříjemnou, nenaplňující a neodměňující. Tento koncept se obvykle dělí na tři dimenze: vyčerpání, nedostatek úspěchu a pocity cynismu vůči práci a odloučení od ní. Z těchto tří dimenzí je emoční vyčerpání neboli pocit emočního vyčerpání a opotřebovanosti označováno za ústřední aspekt celého konstruktů (Maslach & Leiter, 2016; 2017).

Odchod z práce může být podle Mareše (2013) pro některé jedince dokonce i příjemný, díky pocitu úlevy, avšak pro jiné naopak frustrující zážitek, jelikož mají nejasné vyhlídky do budoucnosti.

## 2.4 Učitelství well-being a jeho vliv na vyučování

V předešlých kapitolách byl zmíněn fakt, že učitelův well-being se přímo prolíná i s well-beingem žáků. Jakým způsobem učitelství well-being ovlivňuje žáky bude podrobněji představeno v této kapitole.

V drtivé většině případů učitelé vnímají prostředí třídy pozitivněji, než samotní žáci (Breklemans, 1989). Tento jev může být způsoben rozdílným vnímáním pocitu moci mezi učitelem a žákem (Petegem et al., 2005). Učitelovi kvality, které umožňují rozvoj autentických lidských vztahů se svými žáky a jeho schopnost vytvářet demokratickou a příjemnou třídu, jsou důležitými atributy pro efektivní výuku (Muijs & Reynolds, 2005). Studie z roku 2005 ukázala, že více zkušeností v oboru a vlastní vnímání sebe sama jako vůdčího a vstřícného/pomáhajícího učitele vedlo k lepšímu well-beingu tázaných (Petegem et al., 2005). Toto tvrzení částečně potvrzuje kvalitativní studie z Turecka od Çimena a



Özgana (2018), kteří zkoumali faktory, které přispívají k psychologickému kapitálu učitelů. Pro svou studii definovali psychologický kapitál jako konstrukt vyššího řádu, který vychází z pozitivní psychologie a zahrnuje čtyři aspekty: naději, self-efficacy, optimismus a odolnost. Zjistili, že psychologický kapitál učitelů se zvyšuje, když učitelé pomáhají svým žákům uspět a překonat problémy. Kromě toho učitelé uváděli, že týmová práce a solidarita mezi kolegy a připomínání, že výuka zlepšuje další generace a směřuje k budoucnosti, měly vliv na psychologický kapitál učitelů, protože motivace pocitu odpovědnosti za vytváření lepší společnosti je činila odhodlanějšími dosáhnout svých cílů (Çimen & Özgan, 2018).

V práci Duckworthové et al. (2009), byl zkoumán vliv well-beingu učitelů měřený pomocí výdrže, životní spokojenosti a optimismu u začínajících učitelů na začátku školního roku na studijní výsledky jejich žáků na konci roku. Zjistili, že výdrž a životní spokojenost učitelů předpovídaly studijní výsledky žáků. Podobně Caprara et al. (2006) ve své studii zjistili, že žáci učitelů, kteří měli vyšší úroveň životního well-beingu, měřeného přesvědčením o vlastních schopnostech a spokojenosti se svou prací, měli v předmětech lepší konečné známky.

Ačkoli tyto studie poukazují na možný vztah mezi well-beingem učitelů, vyučovací praxí a učením žáků, přehled literatury na toto téma ukazuje, že prozatím neexistuje dostatek důkazů, aby bylo možné s jistotou tvrdit, že tyto tři faktory spolu s naprostou jistotou souvisejí. Pokud by se takovou souvislost podařilo nalézt, pak by bylo pravděpodobně možné řešit výsledky učení studentů prostřednictvím dobrého well-beingu učitelů. Proto, aby bylo možné tuto myšlenku dále prozkoumat, bude model well-beingu PERMA, který má silné empirické důkazy o účinnosti (Kern et al., 2014; Lai et al., 2018; Tansey et al., 2018), zvažován v souvislosti s tím, že by mohl být využit jako možný model well-beingu učitelů.

Prozatím existuje jen málo výzkumů, které by zkoumaly přímo vliv dobrého well-beingu učitelů na vyučovací praxi nebo na učení žáků. K tomu se ještě přidává absence obecně užívané definice pojmu well-being i standardizovaných měřítek well-beingu. I přes absenci definice již však máme k dispozici výzkumy, které důležitost well-beingu učitelů potvrzují.

Ve studii Turner a Thielking (2019) využívali učitelé strategie pozitivní psychologie, aby zlepšili svůj PERMA well-being a podařilo se jim ovlivnit své vlastní vyučování a žáky osmi způsoby:

1. Učitelé se ve třídě cítili celkově pozitivnější, méně stresovaní, uvolněnější a klidnější.

2. Učitelé se cítili více angažováni ve výuce, což podle jejich názoru, zlepšilo kvalitu jejich vyučovací praxi.
3. Učitelé se věnovali více individuálnímu času se svými žáky, a v důsledku toho si vytvořili lepší vztah a porozumění ke svým žákům. Učitelé si také všimli, že tento individuální čas vedl ke zlepšení práce a samotnému sebevědomí žáků.
4. Učitelé se snažili hledat pozitivní aspekty u žáků a poskytovali žákům pozitivnější zpětnou vazbu o jejich práci.
5. Učitelé se více zaměřili na učební plán a více se soustředili na to, aby jejich hodiny byly hlubší, poutavější, smysluplnější a pro studenty příjemnější.
6. Ve třídách se často vytvářely partnerské vztahy mezi učiteli a studenty. Učitelé se snažili posílit postavení studentů tím, že jim dávali větší slovo ve třídě a zařazovali více aktivit vedených studenty. Studenti se více ujímali odpovědnosti za své učení, častěji pracovali samostatně a častěji řídili své vlastní učení. Učitelé častěji zapojovali do výuky nápady, zpětnou vazbu a zájmy studentů, aby byla výuka pro studenty relevantnější a zajímavější. Učitelé byli dokonce často překvapeni prací, kterou jejich žáci dokázali samostatně vytvořit.
7. Učitelé více uznávali potřeby žáků ve třídě, dávali žákům více přestávek během dne a nechávali jim více času na dokončení práce.
8. Učitelé v této studii uváděli, že první studenti se ve třídě lépe učili, byli více zapojeni do výuky a někteří studenti dokončili více práce.

## 2.5 Optimalizace well-beingu

Z přehledu literatury vyplývají celkem čtyři strategie, které úzce souvisejí s výzkumem PERMA a přispívají k optimálnímu well-beingu v pracovním prostředí.

První strategií je využití silných stránek charakteru jednotlivce na pracovišti. To se týká pozitivních emocí, angažovanosti a složek PERMA. Silné stránky charakteru jsou cestou k projevení ctností moudrosti, odvahy, lidskosti, spravedlnosti, umírněnosti a transcendence (Peterson & Seligman, 2004). Peterson a Seligman (2004) vytvořili klasifikaci 24 silných stránek charakteru. Pokud si jedinci uvědomují své silné stránky charakteru a využívají je v práci, je pravděpodobnější, že budou pociťovat pozitivní emoce (Gander et al., 2013; Seligman et al., 2005), zažívají spokojenost s prací, potěšení, angažovanost a nacházejí ve své práci smysl (Harzer & Ruch, 2013). Využívání silných stránek charakteru na pracovišti

je navíc spojeno s větším sebevědomím, vitalitou a nižším vnímaným stresem (Wood et al., 2011).

Sociální opora je druhou strategií a zabývá se složkami zapojení, vztahů a úspěchu PERMA. Bylo zjištěno, že sociální opora na pracovišti předpovídá pracovní spokojenost a angažovanost (Achor, 2013; Bakker et al., 2011; Orgambidez-Ramos & Almeida, 2017). Achor (2012) ve své studii sociální opory na pracovišti zjistil, že jedinci, kteří poskytují sociální oporu svým kolegům, se častěji zapojují do práce, jsou se svou prací více spokojeni, mají lepší vztahy na pracovišti a jsou v mnoha případech i povýšeni.

Další dobře zavedenou strategií, která úzce souvisí s významovou složkou PERMA a přispívá k optimálnímu well-beingu v pracovním prostředí, jsou postoje lidí související s prací. Lidé, kteří považují svou práci za smysluplnou, s větší pravděpodobností uvádějí vyšší spokojenost s prací (Duffy et al., 2018).

Zaměření se na pozitivní aspekty své práce je čtvrtou strategií a obdobně se týká složek PERMA, tedy pozitivních emocí a úspěchu. Výzkumy ukazují, že velká část rozdílů v úrovni well-beingu a štěstí jednotlivce je způsobena volbami, které činí v tom, jak subjektivně vnímá okolní svět (Seligman, 2011). Řada výzkumů potvrdila, že mozek je neuroplastický a je schopen se "přepojovat" v reakci na změny v myšlenkových návycích jedince. To znamená, že to, na co se jedinec rozhodne zaměřit, mění způsob, jakým jeho mozek vnímá okolní svět (Achor, 2011; Doidge, 2010). Výzkumy ukazují, že když se lidé vědomě rozhodnou soustředit na to, co se jim daří, nebo na dobré věci ve svém životě či v práci, jsou výrazně šťastnější a optimističtější (Achor, 2011; Seligman a kol., 2005). Turner & Theilking (2019) ve svém kvalitativním výzkumu, zaměřeném na používání pozitivních psychologických strategií učiteli, se záměrem zvýšení jejich well-beingu, mimo jiné ve výsledku zmiňují i jiný přístup k žákům ze strany učitelů, lepší partnerství mezi žákem a učitelem a pozitivní změny i ze strany žáků (větší angažovanost, více vykonané práce a klidnější prostředí).

## 2.6 Well-being žáků

Nejednou v této práci zaznělo, že well-being žáků se projevuje do celkového klimatu školy. Jak well-being definují žáci, co žáci k dosažení vysokého well-beingu potřebují a proč se touto problematikou zabývat i ve vztahu k žákům bude představeno v této kapitole.

Powell et al. (2018) provedli studii s cílem zjistit, jak well-being definují samotní žáci. Ačkoliv chápali pojem, nedokázali jej sami definovat. Navzdory tomuto faktu se podařilo autorům vytvořit tři kategorie z žákovských odpovědí – having (mít), being (být) a doing (dělat). Vzájemný respekt s druhými v rámci celkového well-beingu třídy byl z žákovských odpovědí neodmyslitelný. Dále žáci uváděli, že je pro ně velmi důležitý pocit podpory ze strany přátel, ale i instituce při obtížných chvílích. Škola a její aktéři mají na celkový well-being ve škole nepopiratelný vliv, obzvláště učitelé, kdy žáci často zmiňují důležitost komunikace učitelů se žákem, především projevení zájmu v přátelském duchu. Autoři uvedli i příklady z rozhovoru: „Někdy se skutečně obávají o váš well-being (žák 8. třídy).“ „Tak například se vám zrovna doma nedaří a ve třídě jste přecitlivělí, vytáhnou vás ven a zeptají se, co se děje, a všechno vyřeší, nebo řeknou: "Potřebuji, abys udělal nějakou práci." Aby vás nikdo neviděl tak přecitlivělé (žák 6. třídy).“ Roli učitele vnímají spíše jako mentora, průvodce a je pro ně velice důležité mít učitele, kterým mohou věřit a jednat s nimi s respektem (Powell et al., 2021).

Psychologicko-emocionální well-being a duševní zdraví se vztahují k dosažení očekávaných vývojových milníků a vytvoření účinných dovedností pro zvládání problémů, bezpečných vazeb a pozitivních sociálních vztahů. Nižší well-being v psychické a emocionální rovině se projevuje vnitřně úzkostnými stavy až depresemi a externě potížemi s chováním (agrese, násilnické a rušivé chování). Existuje řada studií o tom, že well-being má vliv na školní úspěch dětí (Urbis, 2011). Tuominen-Soini et al. (2012) tvrdí, že vyšší míra well-beingu u žáků dává solidní podklad k úspěšné socializaci dospívajících do dospělosti a je zároveň spojena s lepším sebehodnocením a sociálně-emocionální činností.

Well-being by měl být důležitou složkou vzdělávacích institucí. Podle Urbise (2011) má škola velkou moc v ovlivňování žákovského well-beingu a disponuje výhodami jako známost rodin studentů, možnost preventivních opatření a zvýšené příležitosti, jak ve škole promovat well-being. Dobře fungující třídy podporují vzájemný respekt a soudržnost mezi žáky (Kutsyuruba, 2015). Učitel by měl být schopen garantovat ve třídě řád, plynulost výuky, přiměřené a srozumitelné nároky, minimální soutěživost mezi žáky apod. (Bréda et al., 2017).

## **2.7 Vliv vztahu učitel-žák na učitelův well-being**

Učitelům by vždy mělo záležet na svých žácích. Z toho vyplývá, že by měl učitel vždy disponovat rozvinutou empatií. Pokud má tedy žák s něčím problémem, učitele by to mělo

zajímat a měl by se snažit žákovi pomoci. Tato kapitola si dává za cíl čtenáři představit, jak se well-being žáka může odrážet do well-beingu učitele.

Obecně se má za to, že osobní vztahy s žáky přinášejí učitelům vnitřní odměnu a dávají jejich práci smysl. Vztahy mezi učiteli a žáky jsou často zmiňovány jako jeden z hlavních důvodů, proč zůstávají učitelé v této profesi (O'Connor, 2008). Existuje empirická podpora pro široce předpokládanou souvislost mezi vztahy učitelů, žáky a dobrým well-beingem učitelů? Hargreaves (2000) provedl hloubkové rozhovory s 60 učiteli a zjistil, že vztahy se studenty jsou nejdůležitějším zdrojem radosti a motivace učitelů. To bylo zjištěno jak u učitelů základních, tak i středních škol, ačkoli zjištění naznačovala emočně intenzivnější vztahy na základních než na středních školách. Učitelé základních škol prožívali více negativních i pozitivních emocí a častěji zmiňovali případy hněvu a frustrace. Středoškolští učitelé měli tendenci popisovat osobní vztahy se studenty spíše ve smyslu uznání a respektu. Struktura základních škol má často obecně vhodnější podmínky pro propojení s žáky, než školy střední (Hargreaves, 2000). Bylo také zjištěno, že nikoliv zprávy o blízkosti, ale právě zprávy učitelů o konfliktech mírně souvisejí s přesvědčením učitelů o vlastní efektivitě (Spilt, 2010; Yeo et al., 2008) a s depresí učitelů předškolního věku, kterou sami uváděli, pokud byly konflikty vyšší, než se očekávalo na základě vnímání problémového chování dětí učiteli (Hamre et al., 2008).

Na základě takového zjištění můžeme tedy předpokládat, že zkušenosti s vysokým konfliktem mezi učitelem a žákem mohou podkopávat přesvědčení učitelů o vlastní efektivitě a vyvolávat pocity bezmoci. Naproti tomu Mashburn et al. (2006) zjistili, že to byla blízkost, a nikoli konflikt, která pozitivně souvisela s přesvědčením učitelů o vlastní efektivitě, pokud jde o zvládání chování obtížných dětí na vzorku učitelů mateřských škol. Nejistili souvislost mezi kvalitou vztahu mezi učitelem a žákem a depresí uváděnou učiteli. Ačkoliv se jednalo o výzkumy na učitelích mateřských škol, přesto můžeme předpokládat, že se podobné spojitosti budou objevovat i u učitelů prvního stupně základní školy. Výsledky z hloubkových rozhovorů a dalších výzkumů naznačují, že mezi dyadickými vztahy mezi učiteli, žáky a well-beingem učitelů existují přinejmenším mírné souvislosti.

Ve studii od autorů Spilt et al. (2011) bylo posuzováno, zda je emocionální angažovanost učitelů ve třídě vůči žákům dána základní psychologickou potřebou příbuznosti nebo společenství a zjistilo se, že mohou být učitelé částečně do třídy přitahováni proto, že zde může být tato potřeba naplněna.

Spilt et al. (2011) uvádějí, že nikoliv špatné chování žáků obecně, ale míra, do jaké narušuje vztah mezi učitelem a žákem, může u učitelů vyvolat dlouhodobé trápení. Konkrétněji by se dalo zdůvodnit, že vnímání problémů s chováním jednotlivých žáků utváří mentální reprezentace učitelů o dyadickém vztahu, které pak údajně usměrňují reakce učitelů na stres v každodenních situacích se žáky a v dlouhodobém horizontu mohou způsobit změny v učitelském well-beingu. Kromě toho je také možné, že nepříznivé vztahové reprezentace zesilují negativní účinky vnímaného nevhodného chování (Spilt et al., 2011).

### 3 VELIKOST ŠKOLY

Tato kapitola se bude věnovat efektům velikosti školy na žáky i učitele. Domnívám se totiž, že je zde vztah mezi velikostí školy a well-beingem učitelů. Ostatně i Hascher a Waber (2021) zmiňovali velikost školy jako jeden z objektivních faktorů, které působí na well-being učitelů. Po přečtení této kapitoly bude mít čtenář podrobnější informace o tom, co tvrdí odborná literatura. Je třeba zmínit, že spousta zdrojů této kapitoly je starší než 25 let. U takových zdrojů je třeba jejich tvrzení brát v dnešní době, skrz neustálé změny ve společnosti a jinou kulturu, trochu s rezervou.

Leithwood a Jantzi (2009) ve své zahraniční studii tvrdí, že malé školy se jeví jako výhodnější než velké školy. Co se žáků týče, tak žáci na malých školách měli lepší postoj ke škole a školním předmětům obecně, lepší sociální chování, vyšší docházku, větší pocit sounáležitosti a vyšší studijní i celkové sebevědomí. Dle starší literatury mají v malých školách zaměstnanci a studenti obecně silnější pocit osobní účinnosti (Berlin & Cienkus 1989; Rutter 1988; Stockard & Mayberry 1992). Rosenblatt (2001) ve svém výzkumu také vyzoroval na menších školách větší angažovanost učitelů a pocit odpovědnosti za učení žáků.

Kvalitativní studie Lee et al. (2000) zjistila, že na malých školách jsou užší sociální vztahy mezi studenty i mezi zaměstnanci a studenty. Jednalo se sice o studii, která byla provedena na střední škole, ale můžeme předpokládat, že do jisté míry by byly takové vztahy i na menších základních školách. Co se týká krádeží, vandalismu, záškoláctví, vyrušování ve třídě, agresivního chování a dalšího negativního sociálního chování, tak spousta starších studií indikovalo větší výskyt na velkých školách v porovnání s menšími (Duke & Perry 1978; Gregory 1992; Kershaw & Blank 1993).

Americká studie Egalite a Kisida (2016) se také přiklání k menším školám, jelikož s rostoucí velikostí školy podle nich klesají výsledky žáků. Jak již z předchozích kapitol víme, tak žákův well-being má přímou spojitost s učitelským well-beingem, tudíž můžeme předpokládat, že se tyto benefity budou promítat i do učitelského well-beingu. Co se týče učitelů, tak se tato studie opět přiklání k menším školám. Podle ní mají v menších školách učitelé lepší vztah ke své profesi a disponují silnějším pocitem osobní účinnosti (Leithwood & Jantzi, 2009). Tyto tvrzení podporuje i studie od Cotton (1996).

Z české a slovenské literatury můžeme vyčíst různé názory na to, zda se velikost školy podílí na sociálním klimatu školy. Hvozdík (1998) na základě výzkumných zjištění tvrdí, že

existuje závislost mezi zhoršujícím se klimatem v učitelském sboru a vyšším počtem žáků školy. Naopak ale Grecmanová (1997) oponuje svým názorem, že celková velikost školy nemusí ovlivňovat kvalitu školního klimatu a toto tvrzení podporuje i studie Urbánka (2003).

Zahraniční autoři zmiňují, že se lidé v malých školách navzájem znají a zajímají o sebe v mnohem větší míře než ve velkých školách. To se týká vztahů mezi žáky, mezi zaměstnanci, mezi zaměstnanci a žáky a mezi školou a okolní komunitou (Bates 1993; Berlin & Cienkus 1989; Miller, Ellsworth & Howell 1986; Rutter 1988; Schoggen & Schoggen 1988). Studenti, kteří přešli z velké školy do alternativní školy nebo školy v rámci školy, téměř vždy uvádějí jako důvod zlepšení svých studijních výsledků a postojů pozorný a starostlivý personál.

Na menších školách je pozorovatelná i vyšší míra zapojení rodičů a je často uváděna jako hlavní pozitivní vliv na prospěch a postoje žáků (Berlin & Cienkus 1989; Walberg 1992).

Ze zmiňované odborné literatury v této kapitole jsou patrné rozdíly v mnoha oblastech, které vycházejí z velikosti školy.



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE

V diplomové práci se zabývám well-beingem učitelů 1. stupně základní školy ve vztahu k velikosti školy. V teoretické části byly představeny klíčové pojmy, které budou v praktické části předmětem zkoumání. Empirická část diplomové práce je zpracována metodou kvantitativního výzkumného designu. Kvantitativní výzkum je metodou zkoumání, která se soustředí na měření a zkoumání datových souborů. Tento přístup se opírá o deduktivní metodu, která klade důraz na ověřování teorií na základě empirických dat a pozitivistického pohledu na vědu (Bryman, 2016). Pro realizaci výzkumu byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Respondenti výzkumu jsou učitelé ze všech krajů České republiky. Úvodem budou zmíněny výzkumné cíle a z nich vyplývající výzkumné otázky. Dále bude popsán sběr dat a výběr respondentů. Analýza získaných dat bude popsána v samostatné kapitole.

### 4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

#### Hlavní výzkumný cíl

- Srovnání úrovně well-beingu učitelů v porovnání velké a malé školy.

#### Dílčí výzkumný cíl

- Zjistit, co si učitelé představují pod pojmem well-being.

#### Hlavní výzkumná otázka

- Jak se liší úroveň well-beingu učitelů v porovnání velké a malé školy?

#### Dílčí výzkumná otázka

- Co si učitelé představují pod pojmem well-being?

### 4.2 Sběr dat a výběr respondentů

K účasti v dotazníkovém šetření byli osloveni učitelé 1. stupně základních škol ze všech krajů České republiky. Ke sběru dat byl použit online dotazník vypracovaný na stránce Survio.com a jednalo se o dostupný nepravidelný výběr. Dotazník byl rozeslán do více než 600 škol na školní emaily ředitelů a jejich zástupců, kteří tyto emaily rozeslali svým pedagogickým pracovníkům. Pro výběr škol nebyly stanoveny žádné preference a identita respondentů je anonymní. Sběr dat probíhal od 12.2.2024 do 23.2.2024. Celkem se pro tuto diplomovou práci podařilo sesbírat 301 respondentů, z čehož 130 respondentů pocházelo ze

škol s více než 300 žáky a 171 respondentů s méně než 300 žáky. Celkem 61,5 % respondentů uvedlo pedagogickou praxi delší než 15 let, praxi 6 až 15 let 23,6% a méně než 6 let 15%.

**Tabulka 1**

ODPOVĚĎ	POČET	PODÍL
Do 300 žáků.	171	56.8%
Nad 300 žáků.	130	43.2%

**Tabulka 2**

ODPOVĚĎ	POČET	PODÍL
Více než 15 let	185	61.5%
6 až 15 let	71	23.6%
1 až 5 let	45	15%

### 4.3 Tvorba dotazníku

Tvorba dotazníku vycházela z dotazníku k měření well-beingu podle OECD, který je popsán níže. Dotazník OECD sloužil jako inspirace k možným otázkám dotazníku, a následně byl modifikován tak, aby jeho otázky byly validní k tématu této diplomové práce.

Respondenti odpovídali na celkem 16 tvrzení a 8 otázek, z čehož 1 otázka byla otevřená. Zbytek odpovědí bylo sbíráno pomocí pětistupňové Likertovy škály, až na jednu výjimku, kde v jedné z nich byla použita pouze 4stupňová škála. Nástroje s Likertovou škálou se nejčastěji používají k měření psychologických konstruktů, což je jeden z aspektů afektu nebo poznání člověka, který lze operacionalizovat a měřit (Nemoto & Beglar, 2014). Otevřená otázka se týkala toho, co si učitelé představují pod pojmem well-being, což je dílčím cílem diplomové práce.

Důvodem pro zvolení hranice 300 žáků pro kategorii „velká“ a „malá“ škola je osobnostní preference, jelikož se vnímání toho, co je považováno za velkou a malou školu mezi autory až překvapivě liší. Americká výzkumnice Cotton (1996) uvádí, že z 69 studií, které analyzovala, jich jen 27 uvádí přesné hodnoty toho, co pro autory znamená malá a velká škola. Podle těchto studií se malá škola pohybuje mezi 200 až 1000 studenty, zatímco velká škola má rozsah od 300 do 5000 studentů. Tyto data však vycházejí z Ameriky, kde jsou

školy obvykle větší než na území České republiky. Jakákoli snaha o agregaci dat týkajících se efektu velikosti školy je tudíž obtížná.

Všechny otázky se řadí do 4 kategorií – 1. podpora profesního rozvoje a uznání, 2. fyzické a psychické zdraví, 3. klima a komunikace a 4. spokojenost s profesí. Všechny tyto kategorie jsou podrobněji popsány níže.

#### 4.3.1 Měření well-beingu podle OECD

Na základě dosavadního výzkumu vypracovala OECD rámec pro měření individuálního well-beingu. Tento rámec zahrnuje jedenáct dimenzí, které jsou dnes důležité pro well-being a jsou seskupeny do dvou širokých okruhů: materiální podmínky (příjem a bohatství, zaměstnání a výdělky a bydlení) a kvalita života (zdravotní stav, rovnováha mezi pracovním a soukromým životem; vzdělání a dovednosti, sociální vazby, občanská angažovanost a správa věcí veřejných, kvalita životního prostředí, osobní bezpečnost a subjektivní pohoda). (OECD, 2015)

Rámec OECD pro měření blahobytu zahrnuje jak objektivní, tak subjektivní ukazatele (OECD, 2015). Podle tohoto rámce objektivní ukazatele měří podmínky, v nichž lidé žijí a které mohou být pozorovatelné třetí stranou. Jedná se například o výdělky, míru zaměstnanosti nebo očekávanou délku života. Naopak subjektivní ukazatele se týkají těch, u nichž mohou o svých vnitřních pocitech a stavech informovat pouze dotyční lidé. To se týká například ukazatelů souvisejících s mírou životní spokojenosti, kterou sami uvádějí. Pro pochopení životního well-beingu učitelů jsou důležité jak objektivní, tak subjektivní ukazatele: objektivní údaje o životní situaci lidí mohou být vhodně doplněny informacemi o tom, jak lidé svůj život prožívají. Rámec OECD pro hodnocení blahobytu jednotlivců měří průměrné hodnoty, ale zahrnuje také rozdíly mezi muži a ženami, mladšími a staršími lidmi, skupinami s vysokými a nízkými příjmy a mezi lidmi s různou úrovní vzdělání. Tento rámec lze také přizpůsobit různým typům jednotlivců nebo zemí. Například OECD provedla určité práce, aby rámec blahobytu přizpůsobila zemím v různých fázích vývoje (Boarini et al., 2014).

#### 4.4 Analýza dat

V této části diplomové práce je popsán postup analýzy dat a v další samostatné kapitole budou data prezentována a interpretována.

Data byla shromažďována pomocí online dotazníku vytvořeného pomocí stránky Survio.com. Po ukončení období sběru dat byly odpovědi respondentů exportovány do programu Microsoft Excel, kde byla data dále zpracována do grafů. Data byla rozdělena do dvou kategorií, a to na školy s více než 300 žáky a školy s méně než 300 žáky. Tyto dvě kategorie byly následně porovnávány mezi sebou. Zjištěná data jsou uvedena v procentuálním zastoupení.

Následně byly z výzkumných otázek dotazníku vytvořeny 4 oblasti – podpora profesního rozvoje a uznání, fyzické a psychické zdraví, klima a komunikace, spokojenost s profesí. Tyto oblasti byly vytvořeny za účelem přehlednosti oblastí, které působí na well-being učitele. Všechny oblasti se však prolínají a nedá se je vyhodnocovat individuálně.

Odpovědi respondentů na otevřenou otázku byly zredukovány a rozděleny do významových jednotek podle významu jejich sdělení. Zároveň pokud respondent zasáhl svou odpovědí více kategorií, tak byla taková odpověď započítána do obou zasažených jednotek. Následné významové jednotky byly poté seřazeny dle četnosti odpovědí. Ve výsledné tabulce a grafickém znázornění pomocí wordcloudu je možné sledovat volbu slov respondentů a vyvodit si tak, co si učitelé 1.stupně základní školy představují pod pojmem well-being.

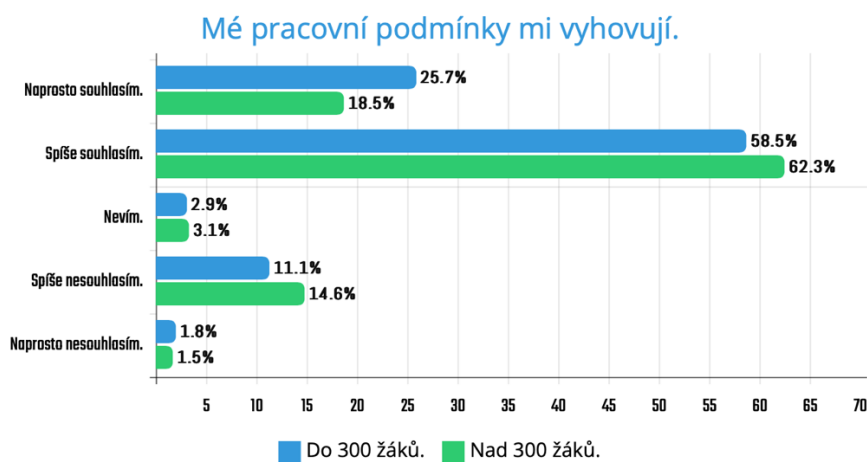
## 5 PREZENTACE A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Cílem této kapitoly je prezentovat a interpretovat získaná data, která se zaměřovala na well-being učitelů 1. stupně základních škol ve vztahu k velikosti školy. Konkrétně se bude jednat o data z dotazníkového šetření s učiteli prvního stupně základní školy. Nejdříve budou představena data z jednotlivých oblastí dotazníkového šetření, který byl realizován v kvantitativním výzkumném designu, která se týkala přednostně hlavní výzkumné otázky. Následně dílčí výzkumná otázka, která byla zjišťována pomocí otevřené otázky.

Otázky a tvrzení níže nejsou řazeny jako v samotném dotazníku, ale jsou řazeny dle jednotlivých oblastí, které budou nyní samostatně rozebrány. Otázky v samotném dotazníku nebyly sdruženy do samotných oblastí za účelem podpoření pozornosti respondentů.

### 5.1 Podpora profesního rozvoje a uznání

Pro první oblast byly zvoleny 3 tvrzení, ke kterým se učitelé vyjadřovali pomocí 5stupňové Likertovy škály.

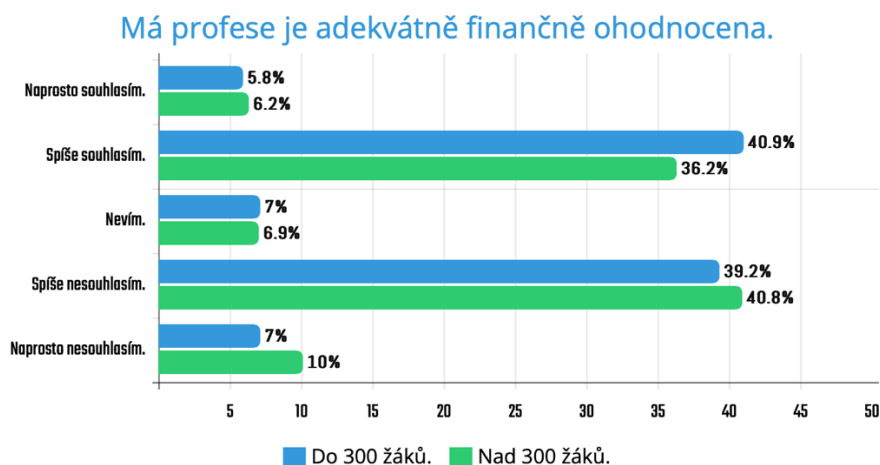


**Graf 1**

V položce, jestli učitelům vyhovují jejich pracovní podmínky, byly výsledky pro obě skupiny škol srovnatelné, s výjimkou první odpovědi nejvyšší hodnoty „Naprosto souhlasím.“, kde byl celkový rozdíl 7,2 % ve prospěch menších škol.

Pokud jsou pracovní podmínky pro jedince vyhovující, tak to má vliv i na spokojenost jedince s profesí. A podle Kociánové (2010) je pracovní spokojenost předpokladem k identifikaci s firmou, a také s vyšší výkonností a motivací. Poslední oblast této kapitoly „5.4 Spokojenost s profesí“ se přiklání spíše ve prospěch menších základních škol. Bylo by

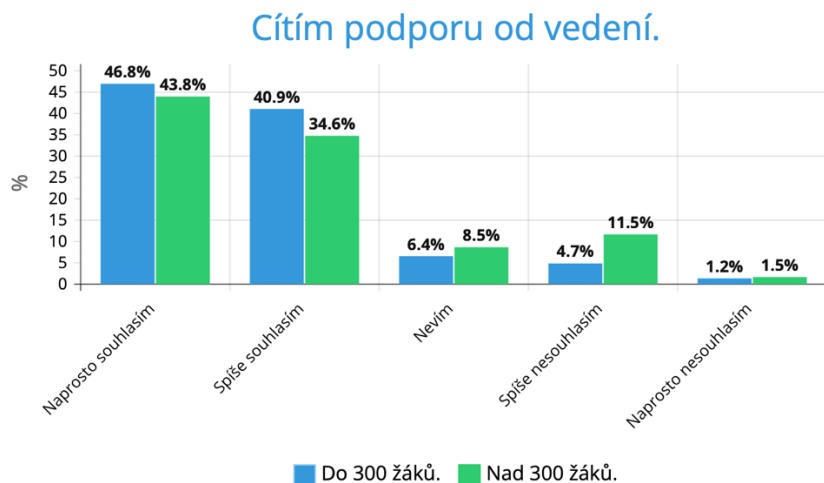
tedy možné polemizovat o tom, zda jsou tito pracovníci výkonnější a více motivováni k profesi.



**Graf 2**

Druhá otázka této oblasti se týkala finančního ohodnocení učitelů. Podle získaných dat je možno konstatovat, že zde nejsou žádné výrazné rozdíly mezi oběma skupinami. Většina učitelů se však pohybuje ve dvou pomyslných táborech „Spíše souhlasím.“ a „Spíše nesouhlasím.“

Jak velký vliv má materiální ohodnocení zaměstnanců na vyšší spokojenost s profesí jsou v literatuře dva tábory, kdy jeden se přiklání k velkému vlivu a druhý určitý vliv připouští, ale nedává mu až tak velkou váhu jako první tábor (Delle Fave, 2006). Jak moc ovlivňuje finanční ohodnocení well-being respondentů zůstává pouhou domněnkou. Někteří z respondentů však v otevřené otázce zmiňovali právě finanční ohodnocení jako jeden z pojmů, který zapadá pod pojem well-being (viz tabulka 3).

**Graf 3**

Poslední otázka zaznamenala mírný rozdíl ve prospěch menších škol, kde největší rozdíly je možno sledovat v odpovědích „Spíše nesouhlasím.“ s rozdílem 6,8 % a „Spíše souhlasím.“ s rozdílem 6,3 %. Ostatní odpovědi na negativní části spektra byly vyšší u větších škol.

Kvalitní klima jde ruku v ruce participativním řízením, týmovou prací, převzetím odpovědnosti a důvěrou v učitele (Spilková, 2013). Podpora a vzájemná důvěra s vedením by měla podle Jennings et al. (2019) vést ke zmiřování stresu učitelů, což se vztahuje k otázce níže „Jak často máte pocit, že je Váš pracovní stres neúměrný?“, kde si malé školy vedly lépe než velké školy (viz graf 9). Stres se však skládá z vícero oblastí a nedá se tedy vztahovat pouze ke dvěma otázkám. Například ve tvrzení níže „Cítím podporu od svých kolegů.“ jsou výsledky obou skupin srovnatelné (viz graf 13). Mohli bychom se tedy domnívat, že funkci opory pro učitele velkých škol zastávají z velké části jejich kolegové.

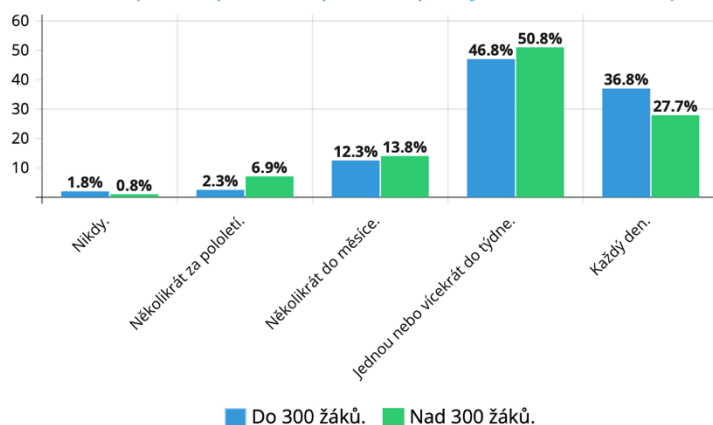
Podle studie Cotton (1996) je vztah mezi vedením a pedagogickými zaměstnanci pozitivnější na menších školách. Získaná data z této položky se k tomuto tvrzení přiklánějí, avšak se nedá říci, že by zde byl pozorovatelný skutečně významný rozdíl.

## 5.2 Fyzické a psychické zdraví

Tato oblast obsahovala celkem 3 otázky a 4 tvrzení, na které respondenti odpovídali pomocí 5stupňové škály.



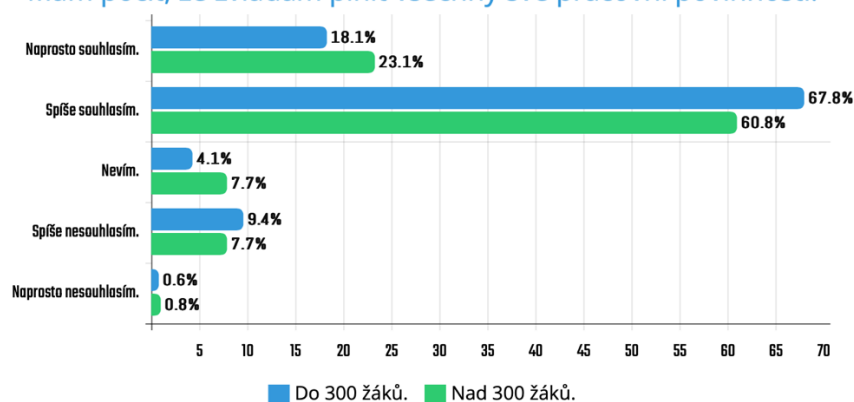
Jak často ve své profesi prožíváte pozitivní pocity (štěstí, radost, uspokojení...)?



Graf 4

V první otázce oblasti Fyzické a psychické zdraví je možno zaznamenat největší rozdíl ve tvrzení „Každý den.“, kde je rozdíl 9,1 % ve prospěch malých škol. Jak z teoretické části diplomové práce a definic well-beingu vyplývá, tak vyšší frekvence a síla pozitivních pocitů nepopíratelně přispívají k well-beingu jedince. Například slovo „radost“ bylo zmiňováno jako pojem, pod kterým si někteří z respondentů představují well-being (viz tabulka 3).

Mám pocit, že zvládám plnit všechny své pracovní povinnosti.

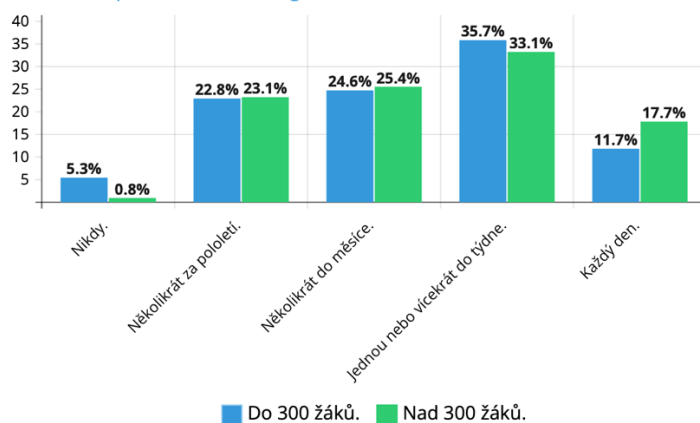


Graf 5

Druhá otázka se vztahuje k pocitu zvládání svých pracovních povinností, kde si opět lépe vedly malé školy s největším rozdílem 7 % v odpovědi „Spíše souhlasím.“

K tomuto tvrzení se vztahuje učitelská self-efficacy, jelikož respondenti zde uvádějí, že jsou schopni zvládat všechny své pracovní povinnosti, což by se dalo interpretovat tak, že se jim daří dosahovat určité úrovně výkonu a jsou přesvědčeni o vlastních schopnostech zvládání. Jak již bylo v teoretické části diplomové práce zmíněno, tak self-efficacy je přímo spojováno s well-beingem.

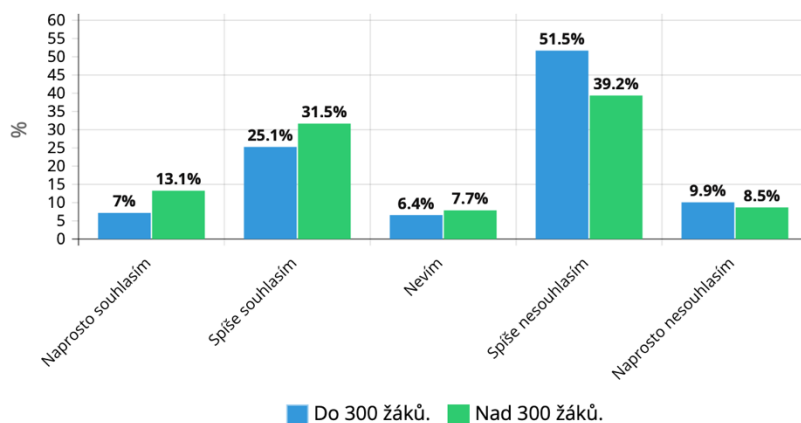
Jak často ve své profesi zažíváte negativní emoce (smutek, vztek, stres, úzkost, obavy...)?



**Graf 6**

Vyšší výskyt negativních emocí byl zaznamenán u větších škol, kde je toto tvrzení nejvíce zřejmé v odpovědi „Nikdy.“ (rozdíl 4,5 %) a „Každý den.“ (rozdíl 5 %). Negativní emoce, jak je z definic well-beingu zřejmé (viz Pojem well-being), mají negativní dopad na well-being učitelů.

Komunikace s rodiči je pro mě zatěžující.



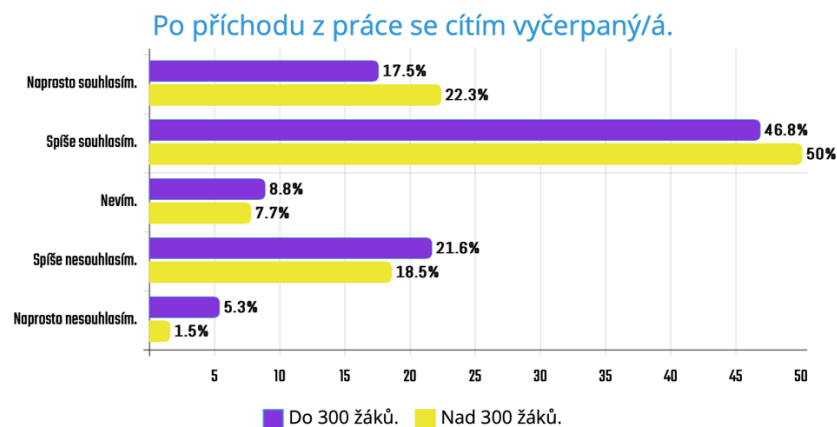
**Graf 7**

Dle odpovědí respondentů je komunikace s rodiči výrazně méně zatěžující na menších školách. Největší rozdíl 12,3 % je v odpovědi „Spíše nesouhlasím.“ v neprospěch velkých škol. V odpovědi „Naprosto souhlasím.“, tedy v odpovědi, kde respondenti tvrdí, že komunikace s rodiči je pro ně velice zatěžující je rozdíl skoro dvojnásobný u velkých škol v porovnání s malými.

Na základě použitého dotazníku nevíme, proč tomu tak je, což ale nijak neubírá na validitě získaných dat z tohoto tvrzení, jelikož se nejedná o předmět zkoumání diplomové práce. Za předpokladu, že by na menších školách byl i menší počet žáků ve třídě, tak by bylo

hypoteticky možné tvrdit, že zmiňované menší zatížení z komunikace s rodiči se týká, mimo jiné, i nižšího počtu rodičů a interakcí s nimi.

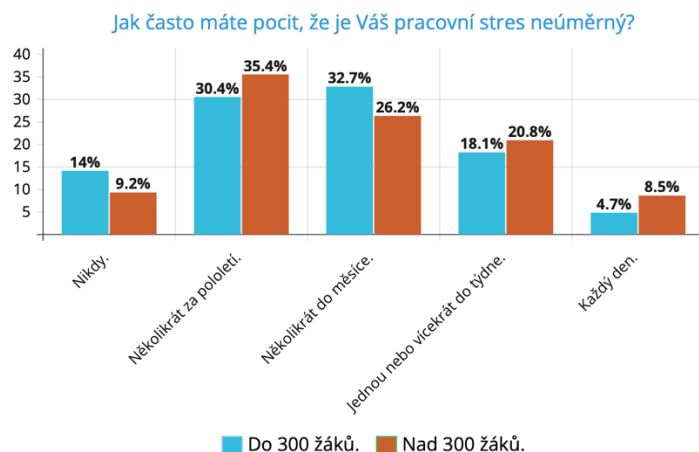
Je zde ale spousta dalších možností, proč tomu tak může být. Někteří zahraniční autoři uvádějí vyšší míru zapojení rodičů, a zároveň lepší vztahy skrz vyšší míru vzájemného zájmu a pocitu sounáležitosti (Bates 1993; Berlin & Cienkus 1989; Miller, Ellsworth & Howell 1986; Rutter 1988; Schoggen & Schoggen 1988; Walberg 1992).



**Graf 8**

Vyčerpanost respondentů je u obou skupin srovnatelná. Obě skupiny vykazují značné vyčerpání po příchodu domů ze svého zaměstnání. Přesto je zde možné sledovat menší vyčerpání u respondentů z malých základních škol. Pokud totiž sečteme tvrzení „naprosto souhlasím.“ a „Spíše souhlasím.“ a porovnáme je mezi sebou, tak je rozdíl mezi skupinami 8 %.

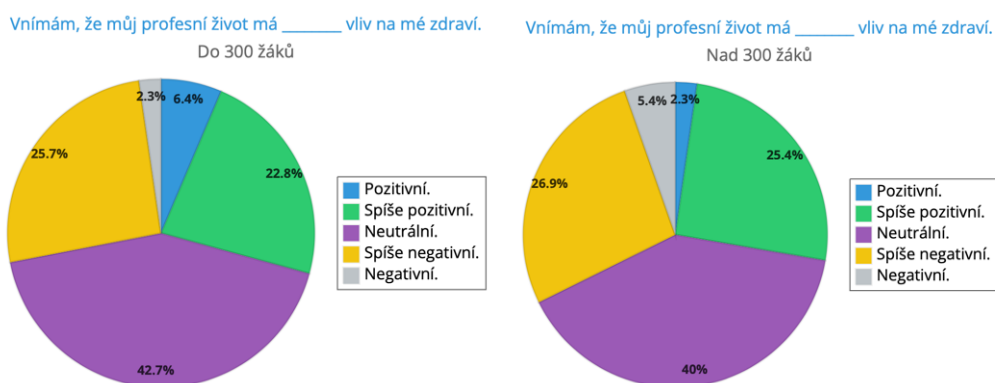
Musím ale podotknout, že se nemusí nutně jednat o negativní vyčerpání z profese, nýbrž o přirozené vyčerpání z výkonu jako z každé jiné namáhavé činnosti. Pokud by tomu tak ale nebylo, pak by se vlivem nadměrného pracovního vytížení mohlo z jedinců postupně vytrácet nadšení z práce, což by mohlo vést k úzkostným stavům, apatii i k syndromu vyhoření (Gurková & Behúňová, 2017), což by znamenalo nízkou míru well-beingu jedinců.



Graf 9

Předposlední otázka této oblasti se věnovala pocitu neúměrného pracovního stresu. Opět si zde vede lépe malá škola. Jediná odpověď, u které nemůžeme tento jev dostatečně zřetelně pozorovat, se týká odpovědi „Jednou nebo vícekrát do týdne“, kde jsou hodnoty srovnatelné.

Jistě by bylo zajímavé zkoumat, z čeho tento rozdíl ve skupinách vyplývá. Učitelská profese je velice stresující profesí (viz. 2.1 Učitelská profese) a obě skupiny jistě cítí dohled ze strany okolí a jejich moc v ovlivnitelnosti žáků na celý život, což samo o sobě přináší učitelům velkou zodpovědnost a s tím spojený stres (Kalhous, 2002).

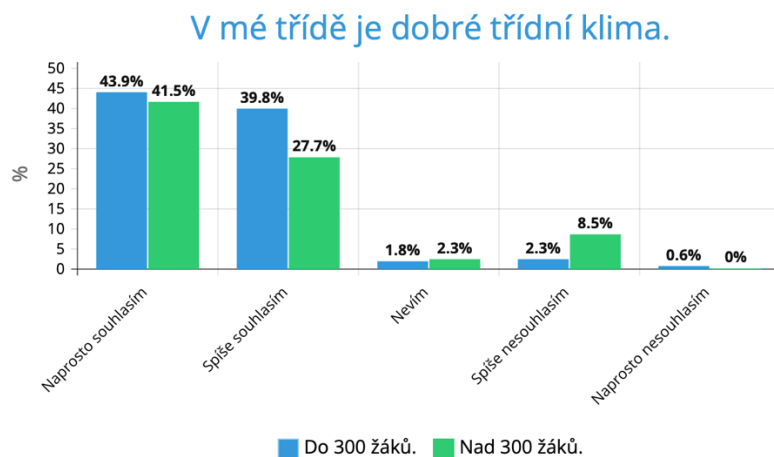


Graf 10

V posledním tvrzení této oblasti byl počet odpovědí pro pozitivní vliv profese na zdraví učitelů skoro trojnásobný u učitelů malých základních škol. Více jak dvojnásobek učitelů velkých škol zvolilo právě negativní vliv profese na své zdraví. Většina respondentů se pohybovala v neutrálním vlivu na zdraví.

### 5.3 Klima a komunikace

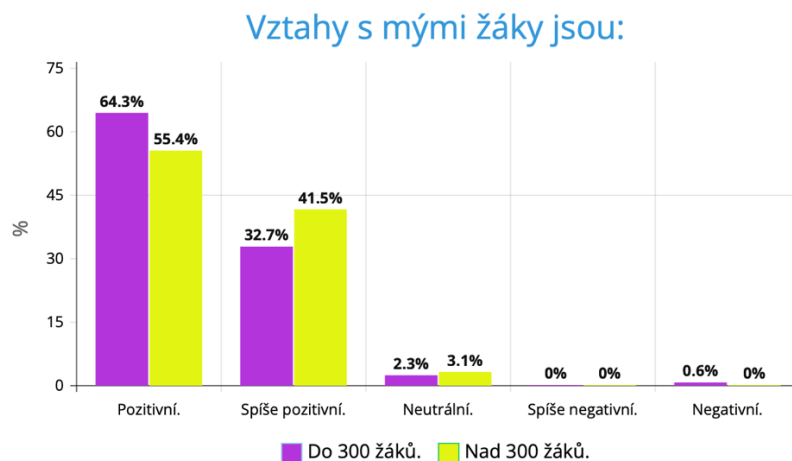
V dotazníku byly obsaženy celkem 3 tvrzení a 1 otázka, které se týkaly klimatu a komunikace.



Graf 11

V prvním tvrzení, týkající se klimatu třídy, je nejzřetelnější rozdíl v odpovědi „Spíše souhlasím.“ (rozdíl 12,1 %) a „Spíše nesouhlasím.“ (rozdíl 6,2 %). Z čehož vyplývá, že lepší třídní klima, alespoň u škol respondentů, bývá častěji spíše na menších základních školách.

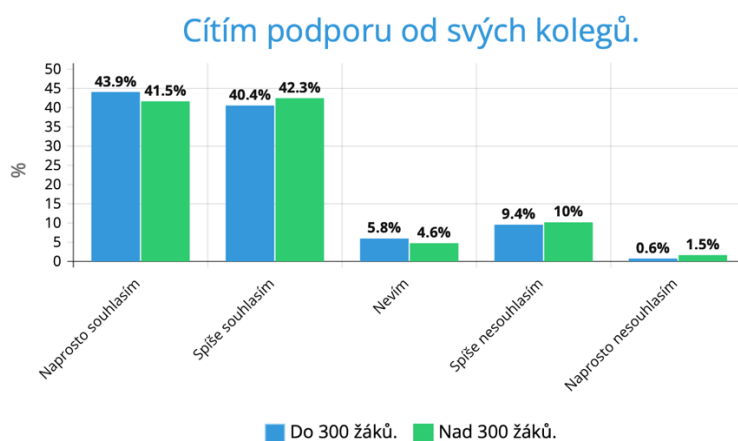
Vzájemný respekt s druhými v rámci celkového well-beingu třídy je u žáků neodmyslitelný (Powell et al., 2018). Podle Leithwood a Jantzi (2009) je na menších školách pozorovatelné lepší sociální chování, což by dle získaných dat mohlo podporovat toto tvrzení. Je nutno ale podotknout, že dotazník se neptal samotných žáků, ale na pohled učitelů. Jak již bylo v teoretické části zmíněno, tento pohled může být učitelem vnímán pozitivněji (Brekelmans, 1989).



Graf 12

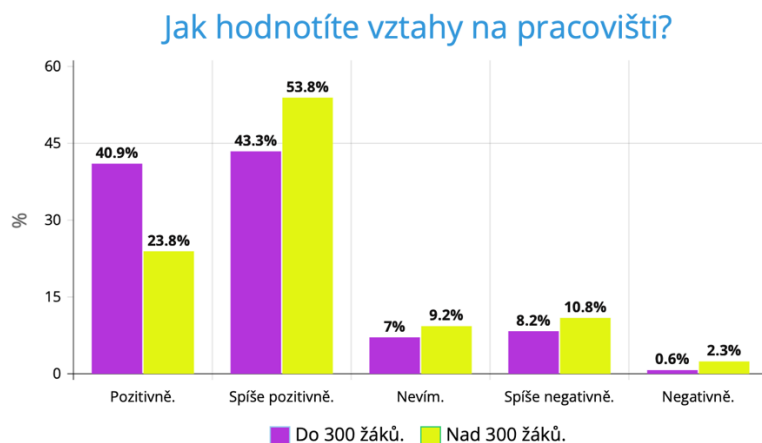
Vztahy s žáky byly na pozitivní straně spektra, kde zhruba 97 % respondentů volilo první či druhé tvrzení a rozdíl v těchto dvou tvrzeních mezi skupinami byl pouhých 0,1 %. V odpovědi „Pozitivní.“ je celkový rozdíl mezi skupinami 8,9 % ve prospěch malých škol a v odpovědi „Spíše pozitivní.“ 8,8 % ve prospěch velkých škol. Můžeme tedy konstatovat, že na malých školách jsou o něco častěji vztahy s žáky pozitivnější.

Podle Hargreaves (2000) jsou vztahy s žáky nejdůležitějším zdrojem radosti a motivace učitelů. Pozitivní výsledky z tohoto tvrzení je možné propojit s otázkou „Jak často prožíváte ve své profesi pozitivní pocity (štěstí, radost, uspokojení...)?“ (viz graf 4), kde kolem 80 % učitelů z obou skupin volilo odpověď „Každý den.“ nebo „Jednou nebo vícekrát do týdne.“ Můžeme se ale pouze domnívat, zda jsou tyto pozitivní pocity hlavně díky pozitivním vztahům s žáky.



**Graf 13**

Podpora od kolegů byla u obou skupin velice srovnatelná bez výraznějších rozdílů a můžeme říci, že v dotazovaných školách obecně působí značná míra podpory mezi zaměstnanci. Toto zjištění je značně pozitivního charakteru, jelikož pocit sounáležitosti má vliv na duševní zdraví jedince (Stebleton et al., 2014) a Viac a Fraser (2020) tvrdí, že jedinec s oporou ve svých kolezích má vyšší sebevědomí, zaměření na své žáky, motivaci a angažovanost.

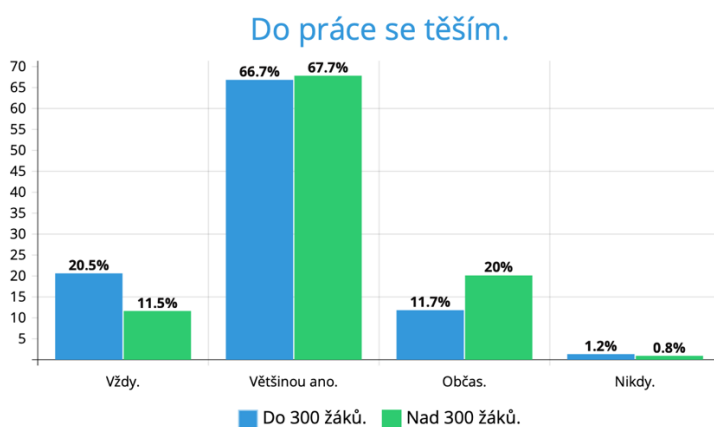
**Graf 14**

Vztahy na pracovišti jsou spíše pozitivního charakteru. Pokud sečteme data z odpovědí „Pozitivně.“ a „Spíše pozitivně“ u každé skupiny a následně je porovnáme mezi sebou, je zde rozdíl 6,6 % ve prospěch malých škol.

Vztahy na pracovišti mohou posilovat učitelovu odolnost tlakům (Skaalvik & Skaalvik 2018). Kvalita navázaných kontaktů udržuje toxické pracovní prostředí nebo podporuje pocit pohody (Holmesová, 2005) a jedinci s vyšší mírou well-beingu vnímají obecně sociální prostředí jako více podporující (Skaalvik & Skaalvik 2018). Můžeme tvrdit, že se jedná o velice pozitivní výsledek tohoto tvrzení.

## 5.4 Spokojenost s profesí

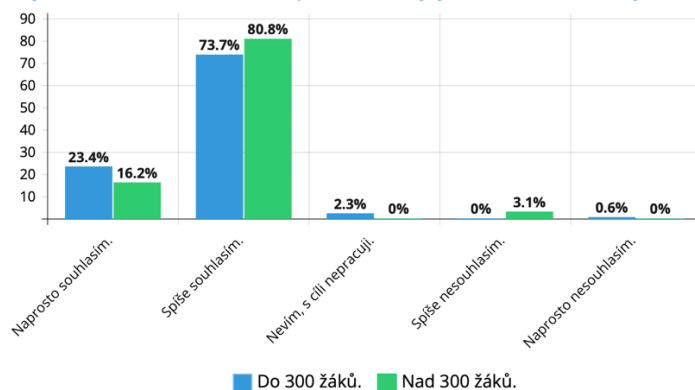
V poslední oblasti respondenti odpovídali na 6 tvrzení pomocí 5stupňové škály, s výjimkou jednoho tvrzení, kde byly použity pouze 4 stupně odpovědi.

**Graf 15**

Na první otázku z této oblasti můžeme pozorovat největší rozdíly, které jsou v obou případech skoro dvojnásobné, v odpovědi „Vždy.“ a „Občas.“ Většina respondentů však

uvedla, že se většinou do svého zaměstnání těší, což je dobrým znamením pro míru well-beingu učitele.

Ve vyučovací hodině se mi daří plnit mnou vytyčené vzdělávací a výchovné cíle.

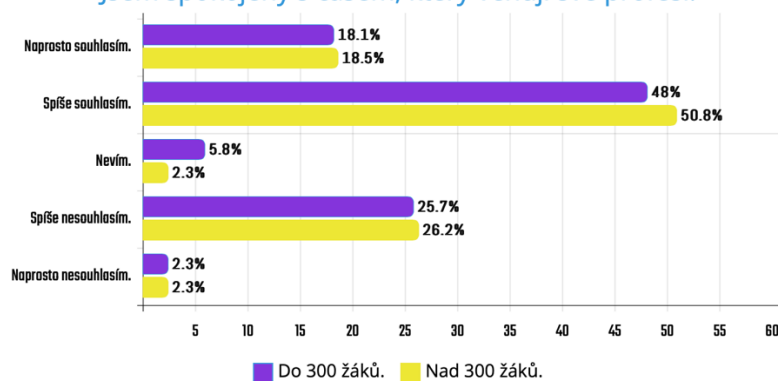


**Graf 16**

V odpovědi „Naprostou souhlasím.“ je rozdíl mezi skupinami 7.2 % a v odpovědi „Spíše souhlasím.“ 7,1 %. Pokud tyto dvě odpovědi porovnáme mezi sebou, je mezi nimi rozdíl pouze 0,1 %. Můžeme tedy tvrdit, že v drtivé většině případů, konkrétněji v 97 % respondentů, se daří plnit jimi vytyčené cíle.

Při dosažení zamýšleného výkonu učitele doprovázejí pozitivní pocity (Selingman, 2014). Na tuto položku mají nepopíratelně velký vliv žáci. Jejich výkon, motivace k učení a disciplína se, ať už pozitivně či negativně, podepisuje do well-beingu učitelů (Zee & Koomen, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2017).

Jsem spokojený s časem, který věnuji své profesi.

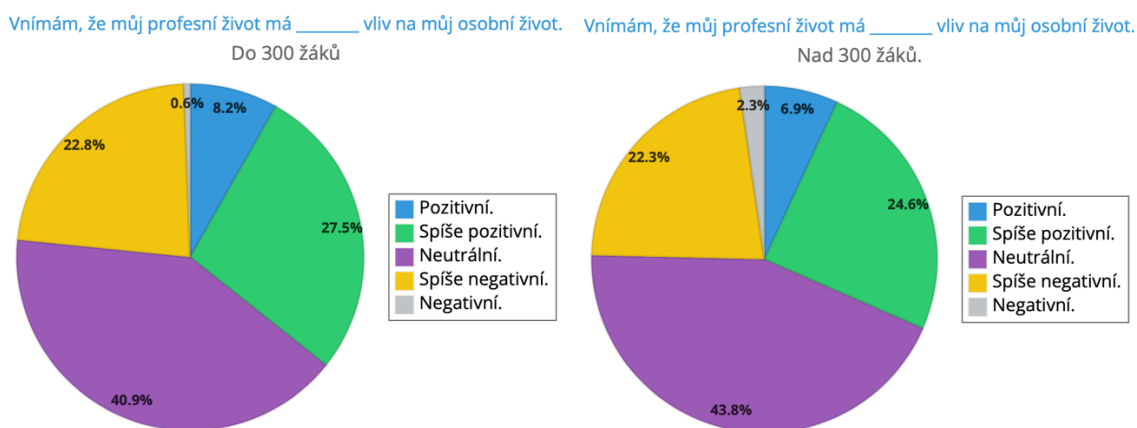


**Graf 17**

V této otázce si učitelé vedli prakticky totožně. Většina, konkrétněji 66 % a 69,3 %, z dotazovaných je spokojena s časem, který věnuje své profesi a více než čtvrtina respondentů je opačného názoru. Ze získaných dat není zřetelný významný rozdíl mezi velkou a malou školou.

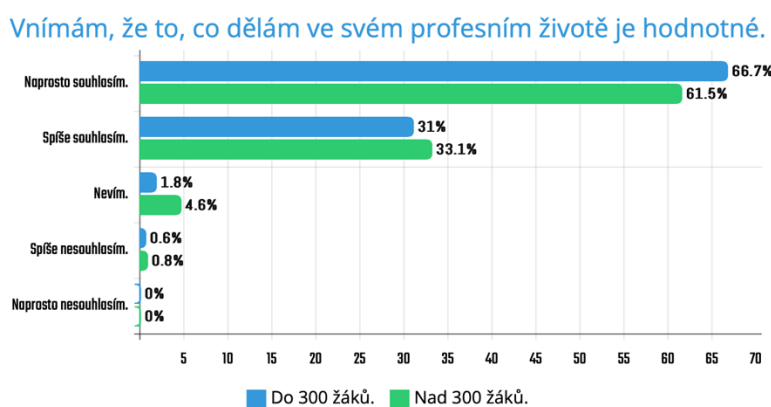


Toto zjištění je velice pozitivní, jelikož právě vysoká časová náročnost se negativně odráží do učitelského well-beingu a je spojována s vyšším stresem, nižší mírou self-efficacy, emočním vyčerpáním a nižší mírou angažovanosti (Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2017). Je zde jistá pravděpodobnost, že respondenti, kteří se pohybují na negativní straně spektra prožívají tyto negativní stavy.



Graf 18

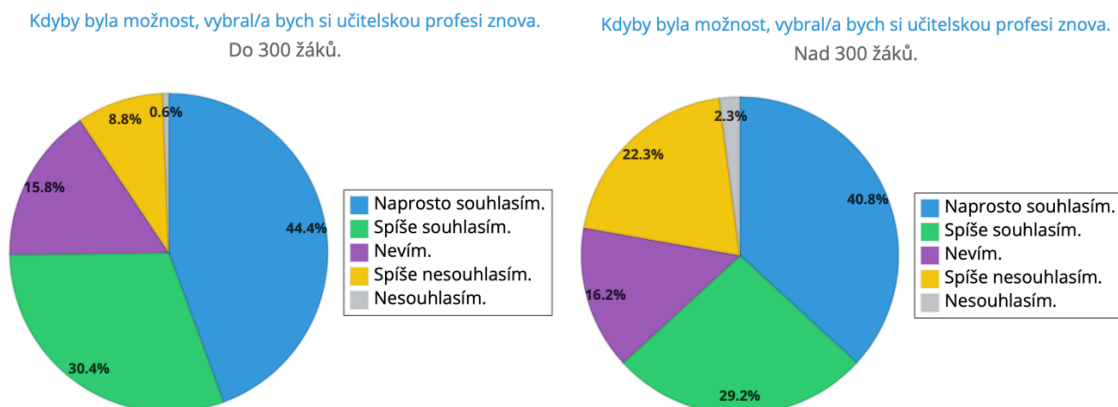
Skoro polovina učitelů tvrdí, že jejich profesní život nemá vliv na jejich osobní život. Ostatní data jsou na velké a malé škole srovnatelná. Můžeme si všimnout, že učitelů, kteří uvedli, že jejich profese má negativní vliv na jejich osobní život, je skoro čtyřnásobně více než u učitelů malých základních škol.



Graf 19

Skoro všichni tázaní učitelé si jsou vědomi toho, že jejich profese je velice hodnotná pro společnost. Největší rozdíl 5,2 % je možno pozorovat v odpovědi „Naprosto souhlasím.“.

Považování své práce za smysluplnou je v literatuře spojováno s vyšší spokojeností s prací (Duffy et al., 2018). Také větší odhodlanost dosažení cílů je spojována právě s pocitem odpovědnosti za vytváření lepší společnosti (Çimen & Özgan, 2018).



Graf 20

V porovnání s učiteli z malých škol až dvě a půl násobek učitelů velkých základních škol uvedlo, že by si učitelskou profesi již znovu nezvolilo nebo spíše nezvolilo.

Nízký well-being učitelů bývá v literatuře často spojován s vyšší mírou odchodů učitelů z profese (Parker et al., 2012). Nebavíme se zde sice o odchodu z profese, ale o hypotetické možnosti opětovné volby profese. Každopádně pokud nejsou učitelé se svou profesí dostatečně spokojeni, můžeme předpokládat nižší motivaci a výkonnost (Viac & Fraser, 2020).

### 5.5 Co si představujete pod pojmem well-being?

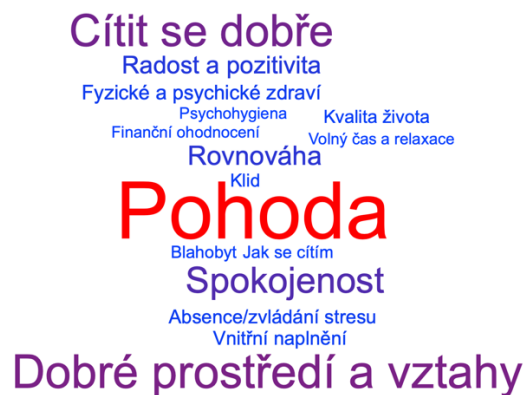
V následující tabulce je možné sledovat nejčastější volbu slov či významu respondentů na otevřenou otázku „Co si představujete pod pojmem well-being?“, která uzavírala dotazníkové šetření.

Počet respondentů s odpovědí „nevím/nic“ bylo pouze 10 z celkového počtu 301 respondentů. Tyto odpovědi nebyly zahrnuty do následující tabulky, jelikož, dle mého názoru, neobohacují výzkumná zjištění z dílčí otázky diplomové práce.

Tabulka 3

KATEGORIE	ČETNOST
Pohoda	100
Dobré prostředí a vztahy	51
Cítit se dobře	48
Spokojenost	36
Rovnováha	22
Radost a pozitivita	19
Fyzické a psychické zdraví	12
Absence/zvládání stresu	11
Vnitřní naplnění	10
Kvalita života	9
Klid	9
Blahobyť	7
Jak se cítím	7
Volný čas a relaxace	6
Finanční ohodnocení	6
Psychohygiena	6

Četnostní tabulka je pro lepší přehlednost převedena do grafického znázornění pomocí wordcloudu. Všechny tyto významové jednotky jsou v souladu s teorií a definicemi well-beingu. Respondenti, ve většině případů, tedy mají vhodnou představu o významu pojmu well-being a neobjevila se zde žádná kategorie, která by vybočovala z definic well-beingu odborné literatury.



Graf 21

## 6 DISKUSE A SHRNU TÍ

V této kapitole bude představena diskuse a shrnutí společně z důvodu plynulé návaznosti těchto kapitol.

Hlavním výzkumným cílem této diplomové práce bylo srovnání úrovně well-beingu učitelů v porovnání velké a malé školy. Dílčím výzkumným cílem bylo zjistit, co si učitelé představují pod pojmem well-being.

Kromě otevřené otázky se položky věnovaly hlavní výzkumné otázce. S výjimkou 3 položek si malé školy vedly ve všech ostatních položkách dotazníku o něco lépe než velké školy. Největší rozdíly v odpovědích, které byly považovány za statisticky významné, se pohybovaly kolem 5-12 %. Pouze 3 otázky nevypozorovaly statisticky významný rozdíl (rozdíl s hodnotou alespoň 5 %) a to:

- Má profese je adekvátně finančně ohodnocena. (viz graf 2)
- Cítím podporu od svých kolegů. (viz graf 13)
- Jsem spokojený s časem, který věnuji své profesi. (viz graf 17)

Jelikož každá z položek má podíl, ať už pozitivní či negativní, na míře well-beingu jedince, tak můžeme konstatovat, že souhrn těchto výsledků naznačuje, že menší velikost školy zvyšuje šanci, že učitelé budou mít vyšší míru well-beingu než učitelé velkých škol, a budou těžit z pozitiv takového stavu.

Dílčí otázka byla zkoumána skrz rozdělení do významových jednotek a znázornění skrz četnostní tabulku. Nejčastějším používaným výrazem pro význam slova well-being bylo slovo „pohoda“, které mělo dvojnásobný počet výskytu než druhá nejpoužívanější jednotka. Dalšími jednotkami byla slova „dobré prostředí a vztahy, cítit se dobře, spokojenost, rovnováha, radost a pozitivita“ a další. Všechny tyto významové jednotky jsou v souladu s teorií a definicemi well-beingu. Můžeme tedy konstatovat, že až na 10 respondentů, kteří odpověděli „nevím/nic“, mají učitelé základních škol alespoň povrchové nebo hlubší znalosti o pojmu well-being či alespoň představu o jeho významu.

Studie od Leithwood a Jantzi (2009), a také Cotton (1996) tvrdí, že na menších školách mají učitelé kladnější vztah ke své profesi a celkově vyšší míru well-beingu. Tyto studie jsou v souladu s výsledkem této diplomové práce.

Na základě výzkumu Madigan a Kim (2021) dosahují žáci horších studijních výsledků, pokud jsou ze strany učitelů méně motivováni a podporováni. Pravděpodobnost takového učitelského přístupu stoupá, pokud jsou učitelé blíže k syndromu vyhoření (Shen et al., 2015). A jak již bylo zmíněno v teoretické části, tak nízký well-being je spojován se syndromem vyhoření (Burić et al., 2019; Antoniou et al., 2013). Mohli bychom tedy na základě těchto tvrzení a získaných dat polemizovat o tom, zda mají žáci na velkých školách o něco horší studijní výsledky. Nemůžeme však nic takového tvrdit s jistotou, jelikož se nejednalo o předmět zkoumání diplomové práce a na výsledky žáků má vliv spousta faktorů, nikoliv pouze míra well-beingu učitelů. Nehledě na to, že ani samotná motivace učitelů nebyla v této diplomové práci přímo zkoumána, ačkoliv se některé položky dotazníku této oblasti dotýkají (např. graf 1 a 15). Pokud jsou ale samotní učitelé méně motivováni, tak méně motivují své žáky (Wentzel, 2016; Han & Yin, 2016), což má dopad na jejich studijní prospěch (Madigan & Kim, 2021).

Kvalitativní studie Lee et al. (2000) tvrdí, že na malých středních školách byly zjištěny užší sociální vztahy mezi studenty i mezi zaměstnanci a studenty než na větších. Nejednalo se o první stupeň základní školy, ale do jisté míry můžeme sledovat podobný trend i v této diplomové práci. Tento trend lze pozorovat v grafu 3, 7, 11, 12 a 14. V těchto položkách dotazníku si vedou malé školy lépe ve vztazích na pracovišti, s žáky i s rodiči. Největší rozdíl je pozorovatelný v grafu 7, kde respondenti odpovídají na tvrzení, jestli je pro ně komunikace s rodiči zatěžující.

Kociánová (2010) tvrdí, že spokojenost s profesí nastává v moment, kdy jedinci uspokojí své potřeby či postoje k samotné práci. Jaké postoje a jak mají uspokojeny své pracovní potřeby lze pozorovat v drtivé většině položek dotazníku – nejvýrazněji v oblasti 5.4 Spokojenost s profesí. Většina respondentů se pohybuje na pozitivní straně spektra, ale najdou se i případy, kdy někteří pedagogičtí pracovníci vykazují známky výrazné nespokojenosti s profesí. Podle Maslacha a Leitera (2016) se při vyšší spokojenosti zvyšuje i angažovanost jedince v okolních situacích, což si podle nich můžeme představit jako produktivního zaměstnance s pocitem vnitřního naplnění. Vztah mezi mírou well-beingu a produktivitou je z tohoto tvrzení, teoretické části diplomové práce a množství provedených výzkumů na toto téma nepopíratelný. Zvyšování míry well-beingu se tak zdá být budoucí vhodnou strategií pro zvyšování produktivity zaměstnanců.

## 6.1 Limity výzkumu

V této kapitole budou představeny limity, které mohly zkreslit výsledek diplomové práce.

Dotazník neobsahoval otázku na to, zda se jedná o školu, která je pouze pro první stupeň nebo i pro druhý stupeň. Domnívám se, že by zde mohl být rozdíl ve výsledcích dotazníkového šetření, pokud by se jednalo o školu pouze s prvním stupněm a měla méně než 300 žáků, oproti škole s více než 300 žáků.

Zpracování otevřené otázky, která odpovídala na dílčí otázku „Co si představují učitelé pod pojmem wellbeing?“, byl chvílemi velice náročný a mohlo dojít k menším chybám, jelikož je velice těžké vyvodit, na základě volby slov a různých forem sdělení, co tím autor skutečně myslel, a zda se opravdu vyjádřil v nejlepším souladu se svými myšlenkami. K hlubšímu pochopení by bylo nejlepší zvolit metodu rozhovoru.

Well-being je pro jedince subjektivní a může být ovlivněn vnějšími faktory v daném období. Ačkoliv většina otázek byla dlouhodobějšího charakteru, tak přesto mohou být výsledky aktuálními subjektivními pocity respondentů zkresleny, pokud například momentálně prožívají obtížnější životní či profesní období. To samé bude platit u dobrého období. Longitudinální data by byly schopny zachytit dlouhodobé a objektivnější trendy lépe.

Dostupný nepravidelnostní výběr byl založený na dobrovolnosti respondentů, tudíž nelze uvažovat nad zobecněním na populaci (Soukup & Kočvarová, 2016). Kvantitativní výzkum zobecnění obecně dovoluje, ale pouze za předpokladu reprezentativního vzorku. Jak již bylo zmíněno v diskusi a shrnutí, je ale možné použít získaná data z diplomové práce k pozorování jisté tendence. Z tohoto důvodu nebyly použity statistické nástroje ke zpracování získaných dat.

## 6.2 Doporučení pro praxi

V této kapitole budou představeny možné rozšíření diplomové práce, a také samotné doporučení pro praxi, které vychází ze získaných dat a jejich zjištění.

Tato diplomová práce by byla vhodná pro propojení s kvalitativním zkoumáním, např. rozhovorem. Kvalitativní výzkumný design by přinesl hlubší pohled do zkoumané reality a byla by zde vyšší pravděpodobnost zodpovězení více faktorů, které ovlivňují well-being a byly zmiňovány v prezentaci a interpretaci dat, např. povaha vyčerpanosti z profese, stresu, motivace a další. Pomocí rozhovoru by bylo možné více rozvádět jednotlivé položky a dostali bychom se tak ke konkrétnějším výsledkům.

Jelikož je vyšší míra well-beingu spojována s vyšší efektivitou zaměstnanců (Burić et al., 2019; Cameron & Lovett, 2015), pak by se mohlo jeho zvyšování stát samostatnou budoucí strategií pro zvyšování efektivity vyučovacího procesu. Vedení školy by mělo tedy registrovat tuto skutečnost a snažit se na ni aktivně brát zřetel. Zjišťování well-beingu zaměstnanců a žáků by se tak, dle mého názoru, mohlo stát oblastí autoevaluace školy. Dále by se vedení mělo snažit učit své zaměstnance technikám pro zvyšování well-beingu jako zlepšování a informovanost o jednotlivých oblastech well-beingu (viz kapitoly 1.1.1–1.1.5.), konkrétněji zvyšování PERMA (viz 2.5 Optimalizace well-beingu).

### **6.3 Přínos diplomové práce**

Tato diplomová práce měla za primární cíl zodpovědět otázku, jak se liší úroveň well-beingu učitelů v porovnání velké a malé školy. Určitý vztah byl možný pozorovat v odborných studiích, které byly však zahraniční či staršího data. Na základě získaných dat od 301 respondentů z celé České republiky můžeme konstatovat, že i v České republice je možno pozorovat tendence, že míra well-beingu učitelů 1. stupně základní školy je na malých školách o něco vyšší než na velkých školách.

## ZÁVĚR

Na základě analýzy dat z dotazníkového šetření byly získány cenné poznatky ohledně well-beingu učitelů 1. stupně základních škol. Významným zjištěním bylo zodpovězení hlavní výzkumné otázky, která srovnávala úroveň well-beingu učitelů na malých školách a velkých školách, kde se ukázalo, že na malých školách byla míra well-beingu učitelů mírně vyšší, což je v souladu i se zahraniční literaturou.

Dále bylo zkoumáno, co si učitelé představují pod pojmem well-being. Bylo zjištěno, že jejich představy o well-beingu se ve velké míře shodují s definicemi odborné literatury a mají tak dobré povědomí o tomto pojmu, tudíž jim není úplně neznámý. Mezi zmiňovanými pojmy respondentů se objevovala pohoda, dobré prostředí a vztahy, spokojenost, rovnováha, radost a pozitivita a další.

Výsledky výzkumu naznačovali, že je možné pozorovat tendence, kdy s velikostí školy může klesat úroveň well-beingu pedagogických zaměstnanců. Proto by zde mohl být v budoucnu vyvíjen vhodný tlak na vedení školy, aby si byli tohoto vědomi, jelikož mohou well-being značně ovlivnit, a aktivně se zajímali o well-being vlastních zaměstnanců.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Achor, S. (2011). *The happiness advantage: The seven principles that fuel success and performance at work*. Virgin Books.
- Achor, S. (2012). Positive intelligence: Three ways individuals can cultivate their own sense of well-being and set themselves up to succeed. *Harvard Business Review*, 90(1-2). <https://hbr.org/2012/01/positive-intelligence>
- Achor, S. (2013). *Before happiness: Five actionable strategies to create a positive path to success*. Random House Inc.
- Almeling, L., Hammerschmidt, K., Sennhenn-Reulen, H., Freund, A. M., & Fischer, J. (2016). Motivational shifts in aging monkeys and the origins of social selectivity. *Current Biology*, 26(13), 1744-1749. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cub.2016.04.066>
- Andreychik, M. R. (2019). Feeling your joy helps me to bear feeling your pain: Examining associations between empathy for others' positive versus negative emotions and burnout. *Personality and Individual Differences*, 137, 147-156. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.08.028>
- Antoniou, A., Ploumpi, A. & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4(3), 349-355. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.43A051>
- Armand, M. A., Biassoni, F., & Corrias, A. (2021). Sleep, well-being and academic performance: A study in a Singapore residential college. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.672238>
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L. & Leiter, M. P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 4-28. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2010.485352>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bartoš, V., Cahlíková, J., Bauer, M., & Chytilová, J. (2020). *Dopady pandemie koronaviru na duševní zdraví*. Národohospodářský ústav AV ČR, vvi.
- Bates, C. R., Bohnert, A. M., & Gerstein, D. E. (2018). Green schoolyards in low-income urban neighborhoods: natural spaces for positive youth development outcomes. *Frontiers in psychology*, 9, 805. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00805>
- Bates, J. T. (1993). Portrait of a Successful Rural Alternative School. *Rural Educator*, 14(3), 20-24.

- Beauvais, A., Andreychik, M., & Henkel, L. A. (2017). The role of emotional intelligence and empathy in compassionate nursing care. *Mindfulness & Compassion*, 2(2), 92-100. <https://doi.org/10.1016/j.mincom.2017.09.001>
- Berlin, B. M., & Cienkus, R. C. (1989). Size: The ultimate educational issue?. *Education and Urban Society*, 21(2), 228-231.
- Bhattacharya, K., Ghosh, A., Monsivais, D., Dunbar, R. I., & Kaski, K. (2016). Sex differences in social focus across the life cycle in humans. *Royal Society open science*, 3(4), 160097. <https://doi.org/10.1098/rsos.160097>
- Blanco, I., & Vazquez, C. (2021). Integrative well-being leads our attentional system: an eye-tracking study. *Journal of Happiness Studies*, 22, 787-801. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00251-7>
- Blatný, M. & kol. (2010). *Psychologie osobnosti*. Grada.
- Boarini, R., Kolev, A. & McGregor, A. (2014). *Measuring well-being and progress in countries at different stages of development: Towards a more universal conceptual framework*. OECD publishing. <https://doi.org/10.1787/5jxss4hv2d8n-en>.
- Branand, B., & Nakamura, J. (2017). The well-being of teachers and professors. In L. G. Oades, M. F. Steger, A. Delle Fave, & J. Passmore (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of the psychology Of positivity and strenghts-based approaches at work* (pp. 466-490). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Bréda, J., Dandová, E., Kendíková, J., & Mertin, V. (2017). *Sebeobrana učitele*. Raabe.
- Brekelmans, M. (1989). Interpersonal teacher behaviour in the classroom. *Utrecht: WCC*.
- Brouskeli, V., Kaltsi, V. & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43-60. <http://www.iier.org.au/iier28/brouskeli.pdf>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Burić, I., Slišković, A., & Penezić, Z. (2019). Understanding teacher well-being: A cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience. *Educational Psychology*, 39(9), 1136–1155. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1577952>
- Burns, J. K. (2015). Poverty, inequality and a political economy of mental health. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 24(2), 107-113. doi:10.1017/S2045796015000086

- Cameron, M., & Lovett, S. (2015). Sustaining the commitment and realising the potential of highly promising teachers. *Teachers and Teaching*, 21(2), 150–163. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928132>
- Campos, B., Shiota, M. N., Keltner, D., Gonzaga, G. C., & Goetz, J. L. (2013). What is shared, what is different? Core relational themes and expressive displays of eight positive emotions. *Cognition & emotion*, 27(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/02699931.2012.683852>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Chughtai, A., Byrne, M., & Flood, B. (2015). Linking ethical leadership to employee well-being: The role of trust in supervisor. *Journal of Business Ethics*, 128(3), 653-663. doi:10.1007/s10551-014-2126-7
- Çimen, İ. & Özgan, H. (2018). Contributing and damaging factors related to the psychological capital of teachers: A qualitative analysis. *Issues in Educational Research*, 28(2), 308-328. <http://www.iier.org.au/iier28/cimen.pdf>
- Clair, A. (2019). Housing: an under-explored influence on children's well-being and becoming. *Child Indicators Research*, 12(2), 609-626. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9550-7>
- Coan, J. A., & Sbarra, D. A. (2015). Social baseline theory: The social regulation of risk and effort. *Current opinion in psychology*, 1, 87-91. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2014.12.021>
- Coan, J. A., Brown, C. L., & Beckes, L. (2014). Our social baseline: The role of social proximity in economy of action. *Mechanisms of social connection: From brain to group.*, 89-104. <https://doi.org/10.1037/14250-006>
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 100(55), 29-39. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003>
- Conniff, A., & Craig, T. (2016). A methodological approach to understanding the wellbeing and restorative benefits associated with greenspace. *Urban Forestry & Urban Greening*, 19, 103-109. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2016.06.019>

- Cotton, K. (1996). School size, school climate, and student performance. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=7b3925b8398d20a3b676db0b16e241e11054d951>
- Chow, C. M. (2020). Sleep and Wellbeing, Now and in the Future. *International journal of environmental research and public health*, 17(8), 2883. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082883>
- Curry, J. R. & O'Brien, E. R. (2012). Shifting to a wellness paradigm in teacher education: A promising practice for fostering teacher stress reduction, burnout resilience, and promoting retention. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 14(3), 178-191. <https://doi.org/10.1891/1559-4343.14.3.178>
- Čabalová, D. (2011). *Pedagogika*. Praha, Česko: Grada.
- Dahl, C. J., Lutz, A., & Davidson, R. J. (2015). Reconstructing and deconstructing the self: cognitive mechanisms in meditation practice. *Trends in cognitive sciences*, 19(9), 515-523. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.07.001>
- Daneshmandi, H., Choobineh, A., Ghaem, H., & Karimi, M. (2017). Adverse effects of prolonged sitting behavior on the general health of office workers. *Journal of lifestyle medicine*, 7(2), 69. <https://doi.org/10.15280/jlm.2017.7.2.69>
- De Bruin, E. J., van Run, C., Staaks, J., & Meijer, A. M. (2017). Effects of sleep manipulation on cognitive functioning of adolescents: A systematic review. *Sleep medicine reviews*, 32, 45-57. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2016.02.006>
- Decety, J., Bartal, I. B. A., Uzefovsky, F., & Knafno-Noam, A. (2016). Empathy as a driver of prosocial behaviour: highly conserved neurobehavioural mechanisms across species. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371(1686), 20150077. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0077>
- Delle Fave, A. (Ed.). (2006). *Dimensions of well-being: research and intervention*. FrancoAngeli.
- Depow, G. J., Francis, Z., & Inzlicht, M. (2021). The experience of empathy in everyday life. *Psychological Science*, 32(8), 1198-1213. <https://doi.org/10.1177/0956797621995202>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2016). Promoting well-being: The contribution of emotional intelligence. *Frontiers in psychology*, 7, 1182. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01182>
- Di Fabio, A., Kenny, M. E., & Minor, K. A. (2014). Emotional intelligence: School-based research and practice in Italy. In *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 450-464). Routledge.

- Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2014). Promoting individual resources: The challenge of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 65, 19-23. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.026>
- Doidge, N. (2010). *The brain that changes itself*. Scribe Publications. [http://www.normandoidge.com/?page\\_id=1259](http://www.normandoidge.com/?page_id=1259)
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D. & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>
- Duffy, R. D., Dik, B. J., Douglass, R. P., England, J. W. & Velez, B. L. (2018). Work as a calling: A theoretical model. *Journal of Counseling Psychology*, 65(4), 423-439. <https://doi.org/10.1037/cou0000276>
- Duke, D. L., & Perry, C. (1978). Can alternative schools succeed where Benjamin Spock, Spiro Agnew, and BF Skinner have failed?. *Adolescence*, 13(51), 375.
- Dunbar, R. I. (2018). The anatomy of friendship. *Trends in cognitive sciences*, 22(1), 32-51. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.10.004>
- Dunbar, R. I., Launay, J., Wlodarski, R., Robertson, C., Pearce, E., Carney, J., & MacCarron, P. (2017). Functional benefits of (modest) alcohol consumption. *Adaptive human behavior and physiology*, 3, 118-133. doi:10.1007/s40750-016-0058-4
- Egalite, A. J., & Kisida, B. (2016). School size and student achievement: A longitudinal analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 406-417. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1190385>
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30 (2), 127–143. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159787>
- English, T., Lee, I. A., John, O. P., & Gross, J. J. (2017). Emotion regulation strategy selection in daily life: The role of social context and goals. *Motivation and emotion*, 41, 230-242. <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9597-z>
- Fernández-Berrocal, P., & Cabello, R. (2016). Commentary: Dimensions of emotional intelligence related to physical and mental health and to health behaviors. *Frontiers in Psychology*, 7, 441. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00317>
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity*. Oneworld Publications.
- Friedman, H. S., & Kern, M. L. (2014). Personality, well-being, and health. *Annual review of psychology*, 65, 719-742. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115123>

- Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W. & Wyss, T. (2013). Strength-based positive interventions: Further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1241-1259. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9380-0>
- Garfield, V. (2019). The association between body mass index (BMI) and sleep duration: Where are we after nearly two decades of epidemiological research? *Res. Public Health*, 16, 4327. <https://doi.org/10.3390/ijerph16224327>
- Garland, E. L., Farb, N. A., R. Goldin, P., & Fredrickson, B. L. (2015). Mindfulness broadens awareness and builds eudaimonic meaning: A process model of mindful positive emotion regulation. *Psychological inquiry*, 26(4), 293-314. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.1064294>
- Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2015). Teacher burnout: A review of sources and ramifications. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 6(1), 24-39. doi: 10.9734/BJESBS/2015/15162
- Graham, L. T., Gosling, S. D., & Travis, C. K. (2015). The psychology of home environments: A call for research on residential space. *Perspectives on Psychological Science*, 10(3), 346-356. <https://doi.org/10.1177/1745691615576761>
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 58(3), 203–210. <https://doi.org/10.1037/cap0000117>
- Grecmanová, H. (1997). Faktory prostredia ovplyvňujúceškolskú klímu. *Pedagogická revue*, 49(7), 364-369.
- Grecmanová, H., Dopita, M., Poláchová Vaš'átková, J., & Skopalová, J. (2008). *Klima školy*. Hanex.
- Grecmanová, H. (2014, říjen 21). *Klima školy II*. [http://www.old.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/aktuality/2014/Grecmanova\\_21\\_10\\_2014.doc](http://www.old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/aktuality/2014/Grecmanova_21_10_2014.doc)
- Gregory, T. (1992). *Small Is Too Big: Achieving a Critical Anti-Mass in the High School*.
- Greenberg, M. & kol. (2016). *Teachers stress and health effect on Teacher, Students and Schools*. [https://www.academia.edu/28690597/Teacher\\_Stress\\_and\\_Health\\_Effects\\_on\\_Teachers\\_Students\\_and\\_Schools](https://www.academia.edu/28690597/Teacher_Stress_and_Health_Effects_on_Teachers_Students_and_Schools)

- Gurková, Ž., & Behúňová, L. (2017). Stresory a syndróm vyhorenia v práci učiteľa ZŠ. *Pedagogika*, 8(2), 92-108.
- Hall-Kenyon, K.M., Bullough, R.V., MacKay, K.L. & Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153-162. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17, 115–136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent education*, 3(1), 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Harzer, C. & Ruch, W. (2013). The application of signature character strengths and positive experiences at work. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 965-983. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9364-0>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational research review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hawkins, J. D., & Weis, J. G. (2017). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. In *Developmental and life-course criminological theories* (pp. 3-27). Routledge.
- Hayes, K., Blashki, G., Wiseman, J., Burke, S., & Reifels, L. (2018). Climate change and mental health: risks, impacts and priority actions. *International journal of mental health systems*, 12(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s13033-018-0210-6>
- Hendricks, M. A., & Buchanan, T. W. (2016). Individual differences in cognitive control processes and their relationship to emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 30(5), 912-924. <https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1032893>
- Hirst, V. (2020). *PSDP—Resources and Tools: The Professional Wellbeing Self-assessment Tool*. Practice Supervisors. [https://practice-supervisors.rip.org.uk/wp-content/uploads/2020/06/PT-The-Professional-Wellbeing-Self-assessment-Tool\\_FINAL.pdf](https://practice-supervisors.rip.org.uk/wp-content/uploads/2020/06/PT-The-Professional-Wellbeing-Self-assessment-Tool_FINAL.pdf)
- Holmes, E. (2005). *Teacher well-being*. Routledge Falmer.

- Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., Ballard, C., Christensen, H., Silver, R., Everall, I., Ford, T., John, A., Kabir, T., Kings, K., Madan, I., Michie, S., Przybylski, A., Shafran, R., Sweeney, A., Worthman, C., Yardley, L., Cowan, K., Cope, C., Hotopf, M., & Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, 7(6), 547-560. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1)
- Houben, M., Van Den Noortgate, W., & Kuppens, P. (2015). The relation between short-term emotion dynamics and psychological well-being: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 141(4), 901. <https://doi.org/10.1037/a0038822>
- Hvozdík, S. (1998). Vybrané osobnostné koreláty percepcie školskej klímy. *Pedagogická revue*, 50(3), s. 249-258.
- Hvozdík, S. (2015). Vývinová potencialita a well being. *Edukácia*, 85.
- Jennings, T., Minnici, A., & Yoder, N. (2019). *Creating the working conditions to enhance teacher social and emotional well-being. Keeping students safe and helping them thrive: A collaborative handbook on school safety, mental health, and wellness*, 1, 210-239. <https://www.upjs.sk/public/media/11267/11.pdf>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 178–187. DOI: 10.1007/978-94-007-5640-3\_3
- Kalhous, Z. & OBST, O. (2002). *Školní didaktika*. Portál.
- Kalmbach, D. A., Anderson, J. R., & Drake, C. L. (2018). The impact of stress on sleep: pathogenic sleep reactivity as a vulnerability to insomnia and circadian disorders. *Journal of sleep research*, 27(6). <https://doi.org/10.1111/jsr.12710>
- Kern, M. L., Waters, L., Adler, A. & White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology*, 5(6), 500-513. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.56060>
- Kershaw, C. A., & Blank, M. A. (1993). Student and Educator Perceptions of the Impact of an Alternative School Structure.
- Kimmes, J. G., Edwards, A. B., Wetchler, J. L., & Bercik, J. (2014). Self and other ratings of dyadic empathy as predictors of relationship satisfaction. *The American Journal of Family Therapy*, 42(5), 426-437. <https://doi.org/10.1080/01926187.2014.925374>



- Knapen, J., Vancampfort, D., Moriën, Y., & Marchal, Y. (2015). Exercise therapy improves both mental and physical health in patients with major depression. *Disability and rehabilitation*, 37(16). <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.972579>
- Kociánová, R. (2010). *Personální činnosti a metody personální práce*. Grada.
- Konrath, S., & Grynberg, D. (2016). The positive (and negative) psychology of empathy. In Watt D. F., Panksepp J. (Eds.), *Psychology and neurobiology of empathy* (pp. 63–107).
- Kraska-Lüdecke, K. (2007). *Nejlepší techniky proti stresu*. Grada.
- Křivohlavý, J. (2013). *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. Grada.
- Kutsyruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103-135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>
- Lai, M. K., Leung, C., Kwok, S., Hui, A., Lo, H., Leung, J. & Tam, C. (2018). A multidimensional PERMA-H positive education model, general satisfaction of school life, and character strengths use in Hong Kong senior primary school students: Confirmatory factor analysis and path analysis using the APASO-II. *Frontiers in Psychology*, 9, 1090. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01090>
- Lee, V. E., & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37(1), 3-31.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of educational research*, 79(1), 464-490.
- Lester, L., & Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology of Well-being*, 5, 1-15. <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0037-8>
- Liu, H., & Waite, L. (2014). Bad marriage, broken heart? Age and gender differences in the link between marital quality and cardiovascular risks among older adults. *Journal of health and social behavior*, 55(4), 403-423. <https://doi.org/10.1177/0022146514556893>
- Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., Kelly, P., Smith, J., Raine, L., & Biddle, S. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: a systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, 138(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1642>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>

- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International journal of educational research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Mahne, K., & Huxhold, O. (2015). Grandparenthood and subjective well-being: Moderating effects of educational level. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 70(5), 782-792. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbu147>
- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and teacher education*, 60, 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Mareš, J. (2003). Zamyšlení nad pojmem klima školy. *Klima současné české školy*, 32-42.
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24, 367-380. <https://doi.org/10.1177/0734282906290594>
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association*, 15(2), 1-9. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). New insights into burnout and health care: Strategies for improving civility and alleviating burnout. *Medical teacher*, 39(2), 160-163. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1248918>
- McMahon, E. M., Corcoran, P., O'Regan, G., Keeley, H., Cannon, M., Carli, V., Wasserman, D., Hadlaczky, G., Sarchiapone, M., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., Bobes, J., Brunner, R., Cozman, D., Haring, C., Iosue, M., Kaess, M., Kahn, J. P., Nemes, B., Podlogar, T., Poštuvan, V., Sáiz, P., Sisask, M., Tubiana, A., Varnik, P., Hoven, C., & Wasserman, D. (2017). Physical activity in European adolescents and associations with anxiety, depression and well-being. *European child & adolescent psychiatry*, 26, 111-122. DOI: 10.1007/s00787-016-0875-9
- McCallum, F. & Price D. (2010). "Well teachers, well students". *The Journal of Student Wellbeing*, 4. <http://dx.doi.org/10.21913/jsw.v4i1.599>.
- McCallum, F., & Price, D. (2015). *Nurturing wellbeing development in education*. Routledge.
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). Teacher wellbeing: A review of the literature. *AIS: NSW, The University of Adelaide, Australia*, 34.

- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of educational psychology*, *106*(1), 121. <https://doi.org/10.1037/a0033546>
- Messina, I., Sambin, M., Beschoner, P., & Viviani, R. (2016). Changing views of emotion regulation and neurobiological models of the mechanism of action of psychotherapy. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, *16*, 571-587. <https://doi.org/10.3758/s13415-016-0440-5>
- Mikels, J. A., & Reuter-Lorenz, P. A. (2019). Affective working memory: An integrative psychological construct. *Perspectives on Psychological Science*, *14*(4), 543-559. <https://doi.org/10.1177/1745691619837597>
- Miller, J. W. (1986). Public Elementary Schools Which Deviate from the Traditional SES-Achievement Relationship. *Educational Research Quarterly*, *10*(3), 31-50.
- MŠMT. (2023). *Zákon o pedagogických pracovnících ve znění účinném od 1. 9. 2023*. <https://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-ve-zneni-ucinnem-ode-dne>
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2005). *Effective Teaching. Evidence and practice*. SAGE Publications Ltd.
- Naghieh, A., Montgomery, P., Bonell, C. P., Thompson, M., & Aber, J. L. (2015). Organisational interventions for improving wellbeing and reducing work-related stress in teachers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, *4*(4). 1-70. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD010306.pub2>
- Nemoto, T., & Beglar, D. (2014). Likert-scale questionnaires. In *JALT 2013 conference proceedings* (pp. 1-8).
- Nijhof, S. L., Vinkers, C. H., van Geelen, S. M., Duijff, S. N., Achterberg, E. M., Van Der Net, J., Veltkamp, R., Grootenhuis, M. A., Putte, E. M., Hillegers, M. H., Brug, A. W., Wierenga, C., Benders, M., Engels, R., Ent, C. K., Vanderschuren, L., & Lesscher, H. M. (2018). Healthy play, better coping: The importance of play for the development of children in health and disease. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *95*, 421-429. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.09.024>
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 117-126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- OECD (2015). *How's Life? 2015: Measuring Well-being*. OECD Publishing. [https://dx.doi.org/10.1787/how\\_life-2015-en](https://dx.doi.org/10.1787/how_life-2015-en).
- OECD (2017). *PISA 2015 Results* (Volume III). OECD Publishing.

- O'neil, A., Quirk, S. E., Housden, S., Brennan, S. L., Williams, L. J., Pasco, J. A., Berk, M., & Jacka, F. N. (2014). Relationship between diet and mental health in children and adolescents: a systematic review. *American journal of public health, 104*(10), 31-42. doi: 10.2105/AJPH.2014.302110
- Orgambídez-Ramos, A. & de Almeida, H. (2017). Work engagement, social support, and job satisfaction in Portuguese nursing staff: A winning combination. *Applied Nursing Research, 36*, 31-41. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2017.05.012>
- Owen, L., & Corfe, B. (2017). The role of diet and nutrition on mental health and wellbeing. *Proceedings of the Nutrition Society, 76*(4), 425-426. doi:10.1017/S0029665117001057
- Panagopoulos, T., Duque, J. A. G., & Dan, M. B. (2016). Urban planning with respect to environmental quality and human well-being. *Environmental pollution, 208*, 137-144. <https://doi.org/10.1016/j.envpol.2015.07.038>
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 503–513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001>
- Partnerství pro vzdělávání 2030+. (2021). *Co je wellbeing?* <https://www.wellbeingveskole.cz/infografika-oblasti-skoly/>
- Pearce, E., Wlodarski, R., Machin, A., & Dunbar, R. I. (2017). Variation in the  $\beta$ -endorphin, oxytocin, and dopamine receptor genes is associated with different dimensions of human sociality. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 114*(20), 5300-5305. <https://doi.org/10.1073/pnas.1700712114>
- Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2015). The role of trait emotional intelligence in academic performance during the university transition: An integrative model of mediation via social support, coping, and adjustment. *Personality and individual differences, 83*, 208-213. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.001>
- Petegem, K.V., Creemers, B.P.M., Rossel, Y. & Aelterman A. (2005). Relationships Between Teacher Characteristics, Interpersonal Teacher Behaviour and Teacher Wellbeing. *Journal of Classroom Interaction 40*, 34-43. <http://www.jstor.org/stable/23870662>
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook of classification*. Oxford University Press.
- Petitta, L., Jiang, L., & Härtel, C. E. (2017). Emotional contagion and burnout among nurses and doctors: Do joy and anger from different sources of stakeholders matter?. *Stress and Health, 33*(4), 358-369. <https://doi.org/10.1002/smi.2724>

- Phillips, C. M., Shivappa, N., Hébert, J. R., & Perry, I. J. (2018). Dietary inflammatory index and mental health: a cross-sectional analysis of the relationship with depressive symptoms, anxiety and well-being in adults. *Clinical nutrition*, 37(5), 1485-1491. <https://doi.org/10.1016/j.clnu.2017.08.029>
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Píšová, M. & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386-407. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.353>
- Polenick, C. A., DePasquale, N., Eggebeen, D. J., Zarit, S. H., & Fingerman, K. L. (2018). Relationship quality between older fathers and middle-aged children: Associations with both parties' subjective well-being. *The Journals of Gerontology: Series B*, 73(7), 1203-1213. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbw094>
- Powell, M. A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N., & White, N. E. (2018). Wellbeing in schools: what do students tell us?. *The Australian Educational Researcher*, 45, 515-531. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0273-z>
- Pressman, S. D., Jenkins, B. N., & Moskowitz, J. T. (2019). Positive affect and health: What do we know and where next should we go? *Annual review of psychology*, 70, 627-650. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102955>
- Prilleltensky, I., Neff, M., & Bessell, A. (2016). Teacher stress: What it is, why it's important, how it can be alleviated. *Theory Into Practice*, 55(2), 104-111. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986>
- Ptáček, R., Vnukova, M., Raboch, J., Smetackova, I., Sanders, E., Svandova, L., Harsa, P., & Stefano, G. B. (2019). Burnout syndrome and lifestyle among primary school teachers: A Czech representative study. *Medical science monitor: international medical journal of experimental and clinical research*, 25, 4974. doi: 10.12659/MSM.914205
- Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P. & Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a Slovenská Psychiatrie*, 114(5).
- Reczek, C., Beth Thomeer, M., Lodge, A. C., Umberson, D., & Underhill, M. (2014). Diet and exercise in parenthood: A social control perspective. *Journal of Marriage and Family*, 76(5), 1047-1062. <https://doi.org/10.1111/jomf.12135>
- Revenson, T. A., Griva, K., Luszczynska, A., Morrison, V., Panagopoulou, E., Vilchinsky, N., & Hagedoorn, M. (2016). Gender and caregiving: The costs of caregiving for women. *Caregiving in the illness context*, 48-63. [https://doi.org/10.1057/9781137558985\\_5](https://doi.org/10.1057/9781137558985_5)

- Richards, J. (2012). Teacher stress and coping strategies: A national snapshot. *The Educational Forum*, 76(3), 299-316. <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.682837>
- Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. (2014). Teacher motivation. *Theory and Practice*. Hoboken: Routledge.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8.
- Rosenblatt, Z. (2001). Teachers' multiple roles and skill flexibility: Effects on work attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 684-708. <https://doi.org/10.1177/00131610121969479>
- Rutter, R. A. (1988). Effects of School as a Community.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Sanchez, A., & Vazquez, C. (2014). Looking at the eyes of happiness: Positive emotions mediate the influence of life satisfaction on attention to happy faces. *The Journal of Positive Psychology*, 9(5), 435-448. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.910827>
- Sbarra, D. A., & Coan, J. A. (2018). Relationships and health: The critical role of affective science. *Emotion Review*, 10(1), 40-54. <https://doi.org/10.1177/1754073917696584>
- Scanlon, J. E., Redman, E. X., Kuziek, J. W., & Mathewson, K. E. (2020). A ride in the park: Cycling in different outdoor environments modulates the auditory evoked potentials. *International Journal of Psychophysiology*, 151, 59-69. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2020.02.016>
- Schoggen, P., & Schoggen, M. (1988). Student voluntary participation and high school size. *The Journal of Educational Research*, 81(5), 288-293.
- Scult, M. A., Knodt, A. R., Swartz, J. R., Brigidi, B. D., & Hariri, A. R. (2017). Thinking and feeling: individual differences in habitual emotion regulation and stress-related mood are associated with prefrontal executive control. *Clinical Psychological Science*, 5(1), 150-157. <https://doi.org/10.1177/2167702616654688>
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Learned optimism*. William Heinemann.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

- Selingman, M. E. P. (2014). *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Jan Melvil Publishing.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Kamiyama, K., & Kawakami, N. (2015). Workaholism vs. Work Engagement: the Two Different Predictors of Future Well-being and Performance. *International Journal of Behavioral Medicine*, 22(1), 18. <https://doi.org/10.1007/s12529-014-9410-x>
- Shiota, M. N., Campos, B., Oveis, C., Hertenstein, M. J., Simon-Thomas, E., & Keltner, D. (2017). Beyond happiness: Building a science of discrete positive emotions. *American Psychologist*, 72(7), 617. <https://doi.org/10.1037/a0040456>
- Shuck, B., & Reio Jr, T. G. (2014). Employee engagement and well-being: A moderation model and implications for practice. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(1), 43-58. <https://doi.org/10.1177/1548051813494240>
- Silton, R. L., Kahrilas, I. J., Skymba, H. V., Smith, J., Bryant, F. B., & Heller, W. (2020). Regulating positive emotions: Implications for promoting well-being in individuals with depression. *Emotion*, 20(1), 93. <https://doi.org/10.1037/emo0000675>
- Singer, T., & Klimecki, O. M. (2014). Empathy and compassion. *Current Biology*, 24(18), 875-878. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-56006-9>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say?. *International education studies*, 8(3), 181-192. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20, 775-790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15-37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>

- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií*. Grada.
- Smetáčková, I., Vondrová, E. & Topková, P. (2017). Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. *E-pedagogium*, (1). DOI: 10.5507/epd.2017.006
- Soukup, P., & Kočvarová, I. (2016). Velikost a reprezentativita výběrového souboru v kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace*, 26(3), 512-536.
- Spilková, V. (2013). Klima školy je zásadním aspektem pro utváření osobnosti dítěte. *Moderní vyučování*, 19 (4).
- Spilt, J. L. (2010). *Relationships between teachers and disruptive children in kindergarten: An exploration of different methods and perspectives, and the possibility of change*. Doctoral thesis, University of Amsterdam, The Netherlands.
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y. & Thijs, J.T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educ Psychol Rev* 23, 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Stebleton, M. J., Soria, K. M., & Huesman Jr, R. L. (2014). First-generation students' sense of belonging, mental health, and use of counseling services at public research universities. *Journal of College Counseling*, 17(1), 6-20. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2014.00044.x>
- Stockard, J., & Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Corwin Press.
- Storli, R., & Hansen Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65-78. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338>
- Stosic, M. D., Blanch-Hartigan, D., Aleksanyan, T., Duenas, J., & Ruben, M. A. (2022). Empathy, friend or foe? Untangling the relationship between empathy and Burnout in helping professions. *The Journal of Social Psychology*, 162(1), 89-108. <https://doi.org/10.1080/00224545.2021.1991259>
- Tansey, T. N., Smedema, S., Umucu, E., Iwanaga, K., Wu, J.-R., da Silva Cardoso, E., & Strauser, D. (2018). Assessing college life adjustment of students with disabilities: Application of the PERMA framework. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 61(3), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0034355217702136>
- Taylor, S. G., Roberts, A. M., & Zarrett, N. (2021). A brief mindfulness-based intervention (bMBI) to reduce teacher stress and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103284. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103284>



- Thomas, P. A., Liu, H., & Umberson, D. (2017). Family Relationships and Well-Being. *Innovation in Aging, 1*(3), 2. <https://doi.org/10.1093/geroni/igx025>
- Townsend, M., Henderson-Wilson, C., Ramkissoon, H., & Werasuriya, R. (2018). Therapeutic landscapes, restorative environments, place attachment, and well-being. *Oxford textbook of nature and public health: The role of nature in improving the health of a population*, 57-62.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and individual differences, 22*(3), 290-305. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002>
- Turner, K. & Theilking, M. (2019). Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research, 29*(3), 938-960. <https://doi.org/10.3316/641930197632835>
- Twenge, J. M., & Joiner, T. E. (2020). US Census Bureau-assessed prevalence of anxiety and depressive symptoms in 2019 and during the 2020 COVID-19 pandemic. *Depression and anxiety, 37*(10), 954-956. <https://doi.org/10.1002/da.23077>
- Urbánek, P. (2004). K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In: Ježek, S. (2003): *Psychosociální klima školy I*. MSD Brno.
- Urbis. (2011). *The psychological and emotional wellbeing needs of children and young people: Models of effective practice in educational settings*. Prepared for the Department of Education and Communities. [https://www.researchgate.net/publication/308067185\\_Meeting\\_the\\_psychological\\_and\\_emotional\\_needs\\_of\\_children\\_and\\_young\\_people\\_Models\\_of\\_effective\\_practice\\_in\\_educational\\_settings](https://www.researchgate.net/publication/308067185_Meeting_the_psychological_and_emotional_needs_of_children_and_young_people_Models_of_effective_practice_in_educational_settings).
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of occupational and Organizational Psychology, 77*(3), 365-375. <https://doi.org/10.1348/0963179041752718>
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. In *OECD: Education working papers, 213*. OECD.
- Walberg, H. J. (1992). On Local Control: Is Bigger Better?.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational psychology review, 28*(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Waters, L. (2017). Visible wellbeing in schools: The powerful role of instructional leadership. *Australian Educational Leader, 39*(1), 6-10.
- Wentzel, K. R. (2016). *Handbook of motivation at school*. Routledge.

- Wiegerová, A. (2012). *Self-efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Wielgosz, J., Goldberg, S. B., Kral, T. R., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2019). Mindfulness meditation and psychopathology. *Annual review of clinical psychology, 15*, 285-316. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-021815-093423>
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B. & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences, 50*(1), 15-19. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.08.004>
- Wunsch, K., Kasten, N., & Fuchs, R. (2017). The effect of physical activity on sleep quality, well-being, and affect in academic stress periods. *Nature and science of sleep, 9*, 117-126. <https://doi.org/10.2147/NSS.S132078>
- Yang, C. (2014). Does Ethical Leadership Lead to Happy Workers? A Study on the Impact of Ethical Leadership, Subjective Well-Being, and Life Happiness in the Chinese Culture. *Journal of Business Ethics, 123*(3), 513-525. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1852-6>
- Yeo, L., Ang, R., Chong, W., Huan, V., & Quek, C. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Current Psychology, 27*, 192–204. <https://doi.org/10.1007/s12144-008-9034-x>
- Yoo, S., & Blackshaw, S. (2018). Regulation and function of neurogenesis in the adult mammalian hypothalamus. *Progress in neurobiology, 170*, 53-66. <https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2018.04.001>
- Zaki, J. (2020). Integrating empathy and interpersonal emotion regulation. *Annual review of psychology, 71*, 517-540. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050830>
- Zee, M. & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research, 86*(4), 981-1015. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654315626801>
- Zhao, S.Z.; Wang, M.P.; Viswanath, K.; Lai, A.; Fong, D.Y.T.; Lin, C.-C.; Chan, S.S.-C.; Lam, T.H. (2019). Short Sleep Duration and Insomnia Symptoms were Associated with Lower Happiness Levels in Chinese Adults in Hong Kong. *Int. J. Environ. Res. Public Health, 16*. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122079>

**SEZNAM TABULEK**

<b>Tabulka 1</b> .....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
<b>Tabulka 2</b> .....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
<b>Tabulka 3</b> .....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>

**SEZNAM GRAFŮ**

<b>Graf 1</b> .....	46
<b>Graf 2</b> .....	47
<b>Graf 3</b> .....	48
<b>Graf 4</b> .....	49
<b>Graf 5</b> .....	49
<b>Graf 6</b> .....	50
<b>Graf 7</b> .....	50
<b>Graf 8</b> .....	51
<b>Graf 9</b> .....	52
<b>Graf 10</b> .....	52
<b>Graf 11</b> .....	53
<b>Graf 12</b> .....	53
<b>Graf 13</b> .....	54
<b>Graf 14</b> .....	55
<b>Graf 15</b> .....	55
<b>Graf 16</b> .....	56
<b>Graf 17</b> .....	56
<b>Graf 18</b> .....	57
<b>Graf 19</b> .....	57
<b>Graf 20</b> .....	58
<b>Graf 21</b> .....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka dotazníku

## PŘÍLOHA P I: UKÁZKA DOTAZNÍKU

- 1) Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?
  - 1-5 rok
  - 6-15 let
  - 15+ let
  
- 2) Kolik žáků má Vaše škola?
  - Do 300 žáků.
  - Nad 300 žáků.
  
- 3) Ve vyučovací hodině se mi daří plnit mnou vytyčené vzdělávací a výchovné cíle.
  - Naprosto souhlasím.
  - Spíše souhlasím.
  - Nevím, s cíli nepracuji.
  - Spíše nesouhlasím.
  - Naprosto nesouhlasím.
  
- 4) V mé třídě je dobré třídní klima.
  - Naprosto souhlasím.
  - Spíše souhlasím.
  - Nevím.
  - Spíše nesouhlasím.
  - Naprosto nesouhlasím.
  
- 5) Vnímám, že to, co dělám ve svém profesním životě je hodnotné.
  - Naprosto souhlasím.
  - Spíše souhlasím.
  - Nevím.
  - Spíše nesouhlasím.
  - Naprosto nesouhlasím.
  
- 6) Mám pocit, že zvládám plnit všechny své pracovní povinnosti.
  - Naprosto souhlasím.
  - Spíše souhlasím.
  - Nevím.
  - Spíše nesouhlasím.
  - Naprosto nesouhlasím.
  
- 7) Má profese je adekvátně finančně ohodnocena.
  - Naprosto souhlasím.
  - Spíše souhlasím.
  - Nevím.
  - Spíše nesouhlasím.
  - Naprosto nesouhlasím.

- 8) Mé pracovní podmínky mi vyhovují.
- Naprosto souhlasím.
  - Spíše souhlasím.
  - Nevím.
  - Spíše nesouhlasím.
  - Naprosto nesouhlasím.
- 9) Jsem spokojený s časem, který věnuji své profesi.
- Naprosto souhlasím.
  - Spíše souhlasím.
  - Nevím.
  - Spíše nesouhlasím.
  - Naprosto nesouhlasím.
- 10) Cítím podporu od svých kolegů.
- Naprosto souhlasím.
  - Spíše souhlasím.
  - Nevím.
  - Spíše nesouhlasím.
  - Naprosto nesouhlasím.
- 11) Cítím podporu od vedení.
- Naprosto souhlasím.
  - Spíše souhlasím.
  - Nevím.
  - Spíše nesouhlasím.
  - Naprosto nesouhlasím.
- 12) Komunikace s rodiči je pro mě zatěžující.
- Naprosto souhlasím.
  - Spíše souhlasím.
  - Nevím.
  - Spíše nesouhlasím.
  - Naprosto nesouhlasím.
- 13) Po příchodu z práce se cítím vyčerpaný.
- Naprosto souhlasím.
  - Spíše souhlasím.
  - Nevím.
  - Spíše nesouhlasím.
  - Naprosto nesouhlasím.
- 14) Kdyby byla možnost, vybral bych si učitelskou profesi znova.
- Naprosto souhlasím.
  - Spíše souhlasím.
  - Nevím.
  - Spíše nesouhlasím.

- Naprosto nesouhlasím.

15) Jak často ve své profesi prožíváte pozitivní pocity (štěstí, radost, uspokojení...)?

- Každý den.
- Jednou nebo vícekrát do týdne.
- Několikrát do měsíce.
- Několikrát za pololetí.
- Nikdy.

16) Jak často ve své profesi zažíváte negativní emoce (smutek, vztek, stres, úzkost, obavy...)?

- Každý den.
- Jednou nebo vícekrát do týdne.
- Několikrát do měsíce.
- Několikrát za pololetí.
- Nikdy.

17) Jak často máte pocit, že je Váš pracovní stres neúměrný?

- Každý den.
- Jednou nebo vícekrát do týdne.
- Několikrát do měsíce.
- Několikrát za pololetí.
- Nikdy.

18) Do práce se těším.

- Vždy.
- Většinou ano.
- Občas.
- Nikdy.

19) Vztahy s mými žáky jsou:

- Pozitivní.
- Spíše pozitivní.
- Neutrální.
- Spíše negativní.
- Negativní.

20) Jak hodnotíte vztahy na pracovišti?

- Pozitivně.
- Spíše pozitivně.
- Nevím.
- Spíše negativně.
- Negativně.

21) Vnímám, že můj profesní život má \_\_\_\_\_ vliv na mé zdraví.

- Pozitivní.



- Spíše pozitivní.
- Neutrální.
- Spíše negativní.
- Negativní.

22) Vnímám, že můj profesní život má \_\_\_\_\_ vliv na můj osobní život.

- Pozitivní.
- Spíše pozitivní.
- Neutrální.
- Spíše negativní.
- Negativní.

23) Co si představujete pod pojmem well-being?