

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Tvorba a realizace projektového dne na podporu wellbeingu ve škole
malotřídního typu

Creation and implementation of a project day to support well-being in
a small-class school

Bc. Monika Burianová

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Machovcová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství výchovy ke zdraví pro 2. stupeň základní školy a střední
školy (NO 114A300099)

Studijní obor: N VZ-SPG 20 (114A300099, 0113TA300002)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Tvorba a realizace projektového dne na podporu wellbeingu ve škole malotřídního typu potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 9. července 2024

Ráda bych zde touto formou poděkovala vedoucí práce Mgr. Kateřině Machovcové, Ph.D. Děkuji především za vstřícný přístup, trpělivost, ochotu, inspirující podněty a cenné rady při vypracování této diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje podpoře wellbeingu žáků na škole malotřídního typu. Jedná se o školu pouze prvostupňovou, a právě pro podporu wellbeingu žáků na této škole byl vytvořen plán projektového dne, jež má za účel podpořit wellbeing žáků. Cílem práce je vytvořit plán projektového dne, kde se žáci seznámí s pojmem wellbeing (duševní pohoda), zjistí, proč je důležitý a jak sami mohou svůj wellbeing podpořit a ovlivnit.

Teoretická část se zabývá představením pojmu wellbeing, seznámením s duševní pohodou žáků ve školním prostředí a jak lze wellbeing na prvním stupni v prostředí malotřídní školy ovlivnit.

Praktická část představuje přípravu na projektový den v rámci školy a jeho následné zhodnocení. V rámci výzkumného šetření bylo využito dotazníkové šetření žáků, kteří se projektového dne účastnili, rozhovoru s učitelkami školy a vlastního pozorování. Ze získaných dat a informací byla provedena analýza. Data získaná z dotazníkového šetření byla doplněna a porovnána s informacemi získanými v rámci rozhovorů a pozorování. Z výzkumu vyplývá, že projektový den přinesl žákům i učitelkám školy přínos, a to především v uvědomění si, co to wellbeing znamená, co s wellbeingem souvisí a jak jej podporovat, ať už z pohledu žáků nebo učitelek (práce s emocemi, úprava prostředí třídy, průběh vyučovacích hodin apod.). Vzhledem k faktu, že se vybrané části projektového dne účastnila také ředitelka školy, dostali žáci možnost představit jí své návrhy na zlepšení školního prostředí, jež některé z nich byly vyslyšeny a budou realizovány.

KLÍČOVÁ SLOVA

Wellbeing, duševní pohoda, duševní zdraví, projektový den, malotřídní škola

ABSTRACT

The thesis focuses on the promotion of pupils' wellbeing in a small classroom school. It is a primary school only and it is to promote pupil wellbeing at this school that a project day plan was developed to promote pupil wellbeing. The aim of the work is to create a project day plan where pupils learn about the concept of wellbeing, why it is important and how they can support and influence their own wellbeing.

The theoretical part deals with introducing the concept of wellbeing, learning about pupils' mental wellbeing in the school environment and how wellbeing can be influenced in a small first grade school setting.

The practical part presents the preparation for a project day within the school and its subsequent evaluation. The research investigation used a questionnaire survey of the pupils who participated in the project day, interviews with teachers in the school and own observations. From the data and information gathered, an analysis was carried out. The data obtained from the questionnaire survey was supplemented and compared with the information obtained from the interviews and observations. The research shows that the project day brought benefits to the pupils and teachers of the school, especially in the awareness of what wellbeing means, what is related to wellbeing and how to promote it, either from the pupils' or the teachers' perspective (working with emotions, adjusting the classroom environment, the flow of lessons, etc.). As the headmistress also participated in a selected part of the project day, the pupils were given the opportunity to present their suggestions for improving the school environment, some of which were listened to and will be implemented.

KEYWORDS

Well-being, mental health, project day, small class school

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	10
1 Wellbeing a duševní zdraví	10
1.1 Vymezení pojmů wellbeing a duševní zdraví	10
1.2 Různá pojetí wellbeingu, duševní pohody	12
1.2.1 Osobní pohoda v pojetí E. Dienera	12
1.2.2 Teorie sebeurčení podle E. Deciho a R. Ryana	13
1.2.3 Pojetí osobní pohody podle C. D. Ryffové	13
1.2.4 Koncept pozitivního mentálního zdraví C. Keyse	13
1.2.5 Od opravdového štěstí k PERMA	14
2 Duševní zdraví a jeho význam v mladším školním věku	15
2.1 Žáci mladšího školního věku z hlediska vývojové psychologie	15
3 Duševní zdraví a wellbeing ve školním prostředí	16
3.1 Proč podporovat wellbeing na školách – výsledky šetření	17
3.2 Kdo se ve škole podílí na podpoře wellbeingu žáků	20
3.2.1 Učitelé	20
3.2.2 Školní poradenské pracoviště	22
3.3 Vybrané faktory ovlivňující wellbeing ve škole	23
3.3.1 Prostředí třídy	23
3.3.2 Třídní klima	24
3.3.3 Rituály třídního kolektivu	25
3.3.4 Emoce žáků	25
3.3.5 Smysl učeného učiva	26
3.4 Duševní zdraví v kurikulu základních škol	27

3.4.1	Duševní zdraví ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.....	28
3.4.2	Duševní zdraví ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví – obor tělesná výchova	29
3.4.3	Duševní zdraví ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví – obor výchova ke zdraví	29
3.4.4	Duševní zdraví ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda – obor přírodopis..	29
3.4.5	Duševní zdraví v průřezových tématech	30
3.5	Odborné programy na podporu duševního zdraví	31
4	Projektový den.....	32
5	Malotřídní školy	33
	Praktická část.....	35
6	Výzkumné otázky	35
7	Struktura výzkumného šetření	35
8	Realizace projektového dne.....	38
8.1	Organizace projektového dne	38
8.1.1	Souhlas vedení školy	38
8.1.2	Časová organizace	38
8.1.3	Personální zajištění	38
8.1.4	Účastníci	39
9	Projektový den na podporu wellbeingu ve škole.....	40
9.1	Cíle projektového dne.....	40
9.2	Organizace projektového dne	40
9.2.1	Souhlas vedení školy	40
9.2.2	Časová organizace	40
9.2.3	Personální zajištění	40

9.2.4	Účastníci	41
10	Interpretace výsledků výzkumného šetření	41
10.1	Analýza zpracování dat	41
10.2	Popis výzkumného vzorku dotazníkového šetření a rozhovorů	41
10.3	Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření	43
10.3.1	Celkové zhodnocení projektového dne.....	43
10.3.2	Zhodnocení jednotlivých činností projektového dne.....	45
10.3.3	Pocit pohody během projektového dne	52
10.3.4	Pohled žáků a učitelek na duševní pohodu, wellbeing	53
10.3.5	Jak žáci ovlivňují svůj wellbenig.....	58
10.3.6	Pocit pohody, wellbeing ve třídě	61
10.3.7	Faktory ovlivňující duševní pohodu, wellbeing ve třídě	62
10.3.8	Zhodnocení průběhu projektového dne	66
	Diskuze	68
	Pedagogický přínos	71
	Závěr.....	72
	Limity	74
	Doporučení na další výzkum/projekt.....	74
	Seznam použitých informačních zdrojů	75
	Seznam příloh.....	82

Úvod

Žákům s příchodem na základní školu nastává i velká životná změna, plná zodpovědnosti a povinností, které dosud neměli. Mimo to také soužití se spolužáky, řešení vztahů radostí a také strastí, které není pro děti v tomto věku vždy jednoznačně řešitelné. Žáci ve škole tráví velké množství času, proto je vhodné se také zamyslet nad tím, jak se ve škole cítí, v jakém prostředí svůj čas tráví. Nejen zmíněné faktory, ale i mnoho dalších, působí na wellbeing žáků, na to, aby i ve školním prostředí bylo respektováno a podporováno jejich duševní zdraví. A především škola by měla být jedním z míst, odkud si žáci odnesou strategie, jak své duševní zdraví podporovat. Každý žák na změny s příchodem povinné školní docházky reaguje jinak. Nicméně podporovat duševní zdraví není třeba jen při nástupu do první třídy, ale během celé školní docházky. Proto i Národní akční plán 2020-2030 reaguje na potřebu podpory duševního zdraví ve školských zařízeních a cíleně podporuje vzdělávání budoucích pedagogů v oblasti podpory duševního zdraví žáků.

Vzhledem k tomu, že wellbeing ve školním prostředí je v posledních letech velmi diskutovaný a čím dál více rozšířený, zároveň je ale řada pedagogů, kteří s ním nemají zkušenosti a nevědí, jak je podpořit. I právě proto bylo cílem této diplomové práce vytvořit plán projektového dne na podporu wellbeingu žáků. Vzhledem k tomu, že sama jako pedagog působím na prvním stupni základní školy, konkrétně na škole malotřídní, se právě tomuto okruhu v diplomové práci věnuji. Faktem ale je, že plán projektového dne, a především jeho jednotlivé činnosti, jde využít jak v plnětřídní běžné základní škole, tak s drobnými úpravami taktéž na druhém stupni základních škol, či příslušných ročnících gymnázia.

Teoretická část této práce představuje především pohled na to, co to wellbeing je a jak je možné jej podporovat ve školním prostředí – kdo se na jeho podpoře podílí, vybrané faktory, které wellbeing žáků podporují a v jaké formě je zahrnut ve školním kurikulu.

Praktická část analyzuje výsledky výzkumného šetření, které bylo postaveno na základě zhodnocení proběhnutého projektového dne. Toto výzkumné šetření sestává z dotazníkového šetření od žáků, kteří se projektového dne účastnili, druhým prvkem byly rozhovory s dvěma učitelkami, jež jedna z nich se účastnila celého projektového dne

a druhá se účastnila pouze krátce, nicméně mě zajímal její pohled na wellbeing z pohledu vyučující. Třetí částí výzkumného šetření bylo mé vlastní pozorování při průběhu projektového dne. Tyto tři výzkumné prvky jsou v rámci zhodnocení propojeny a dávají ucelený pohled na přínos vypracovaného plánu projektového dne.

Teoretická část

1 Wellbeing a duševní zdraví

V posledních letech velmi vzkvétá zájem populace o podporu wellbeingu. Podle Urbana (2016) jde o zájem, který vzkvétá v posledních dvou desetiletích. Zájem o podporu wellbeingu má mnoho vědních disciplín, ať už pozitivní psychologie, biomedicínské vědy, sociologie, neurověda, fyziologie, genetika, ekonomie, politologie, filosofie a mnoho dalších. Právě proto vědu o wellbeingu zahrnujeme do multidisciplinárního výzkumu. V této práci se budu o wellbeing zajímat z pohledu pedagogického, ve třídních kolektivech.

Překlad tohoto pojmu do českého jazyka je poměrně obtížný a v podstatě nepřeložitelný. V českém jazyce se původní pojem well-being využívá bez pomlčky, tudíž wellbeing. Někteří autoři se ovšem pokouší well-being do českého jazyka překládat. Např. Blatný (2010) překládá z pohledu psychologie osobnosti well-being jako pohodu či osobní pohodu. Další překlady budou zmíněny v dalších kapitolách.

1.1 Vymezení pojmů wellbeing a duševní zdraví

Vzhledem k faktu, že je wellbeing multidisciplinární pojem, každá věda si jej definuje svým vlastním způsobem. V této práci se budu zajímat o definice především z pohledu pedagogicko-psychologického.

Světová zdravotnická organizace uvádí ve slovníku pojmů (2021) wellbeing jako pozitivní stav, který neprožívají pouze jednotlivci, ale i společnost. Vychází se sociálních, ekonomických a environmentálních podmínek. Tento stav je významným zdrojem pro život v každodenní realitě. Wellbeing vypovídá o kvalitě života lidí, zda člověk žije s pocitem smysluplnosti, zda je jeho život prosperující a udržitelný.

WHO kromě pojmu well-being pracuje také s pojmem duševní zdraví. Tyto dva pojmy vzájemně velmi úzce souvisí. WHO (2022) zmiňuje fakt, že stav duševní pohody a duševního zdraví je významným faktorem pro práci v kolektivu, napomáhá dobrému učení a také vyrovnávat se se stresem.

Křivohlavý (2001) předkládá definici WHO, kdy zdraví označuje jako stav, kdy je člověku dobře. A to jak po fyzické stránce, psychické, tak ale také sociální. Právě tento stav má velmi blízko k wellbeingu.

Duševnímu zdraví se také věnuje Blahutková, Dan (2008), kteří pojem duševní zdraví - zdraví - vysvětlují jako ideální stav člověk, kterému je dobře. S tímto stavem je spojován také pocit štěstí. Autoři zde zmiňují fakt, že pokud je člověk šťastný, bývá jeho zdraví v lepší kondici a dožívá se vyššího věku.

Felcmanová (2020) v rámci partnerství pro vzdělávání 2030+ představuje pohled na wellbeing žáků v závislosti na diskuzi s účastníky setkání. Wellbeing tedy popisují jako podporu bio-psycho-socio-spirituálního vývoje jedince, v závislosti na jeho respektování. Aby ve škole žák zažíval pocit pohody, měl by každý žák mít možnost zažít úspěch a individuální přístup s adekvátními podmínkami.

Partnerství pro vzdělávání 2030+ představuje pohled na wellbeing jako souvislost s Maslowovou pyramidou potřeb. Jednotlivá patra pyramidy představují vodítka k tomu, aby se žáci ve škole cítili dobře a tím byl podporován jejich wellbeing. Jednotlivá patra pyramidy na sebe navazují, a pokud nedojde k naplnění nižšího patra, není možné plně postupovat dále. Čím více žáci dosáhnou naplnění jednotlivých potřeb, tím lepší pocity zažívají a tím snáz dochází k osvojování učiva.

- potřeby fyziologické: jedná se o základní podmínky, které žáci potřebují k naplnění wellbeingu – čerstvý vzduch ve třídě, pravidelný pitný režim, dobré stravovací návyky, ergonomické vybavení třídy (odpovídající židle, lavice), zařazování pohybových chvil;
- potřeba bezpečí a jistoty: žák by se měl ve škole cítit bezpečně a díky jasně stanoveným pravidlům a rituálům by měl cítit také pocit jistoty – pravidla chování, jasný plán dne (hodiny), jasně a zřetelně stanovené pokyny pro práci, vhodné výukové metody (střídání činností a aktivní zapojení žáků do výuky), třídní rituály (viz dále), relaxační a odpočinkové koutky, schránky důvěry;
- potřeba sounáležitosti a lásky: toto patro maslowovy pyramidy potřeb odpovídá vztahům v třídním kolektivu, ale také s učiteli – rozvoj osobnostní a

sociální výchovy, ať už v rámci vyučování nebo třídnických hodin, komunikace, podpora pozitivního klima ve třídě;

- potřeba uznání: jak již bylo zmíněno, každý žák (potažmo každý člověk) potřebuje zažít úspěch – formativní hodnocení a zpětná vazba je důležitým prvkem vyučování;
- potřeba seberealizace: tato potřeba stojí na vrcholku pyramidy a žák jí dosáhne v případě, pokud naplní všechna předchozí patra pyramidy. Stejná souvislost je i s wellbeingem, pokud je naplněn, žák se cítí ve škole v pohodě, učení mu jde snáz (viz dále výzkumy).

1.2 Různá pojetí wellbeingu, duševní pohody

Z historického hlediska Turner a kol. (2023) zmiňují dva pohledy na blahobyt. Jedná se o pohled hédonistický a eudaimonický. Hédonistické pojetí vychází z myšlenek Arristipa a můžeme jej popsat jako hledání radosti, potěšení, štěstí a snižování bolesti. Eudaimonické pojetí vychází z myšlenek Aristotela, jehož myšlenky směřují ke smysluplnosti a naplněnému životu. Z těchto myšlenek následně vychází další teoretické přístupy, které zmiňuji v následujících odstavcích.

Slezáčková (2012) představuje názory na osobní pohodu a štěstí několika dalších psychologů, jež se věnují pozitivní psychologii. Tito pozitivní psychologové spojují pojem wellbeing s pojmy osobní pohoda, pozitivní mentální zdraví, opravdové štěstí a další. Právě vybraným z těchto autorů se budu v následujících odstavcích věnovat.

1.2.1 Osobní pohoda v pojetí E. Dienera

Jedním z těchto pozitivních psychologů je Ed Diener, který představuje své pojetí osobní pohody. „*Pojmem osobní pohoda (subjective well-being) rozumí E. Diener výsledek jak racionálního, tak emocionálního zhodnocení vlastního života*“ (Slezáčková, 2012, s. 25). Diener zahrnuje několik složek do konceptu pojetí osobní pohody. Jednou ze složek je fakt, jak subjektivně daná osoba vnímá stav duševní pohody, s převahujícími pozitivními emocemi. Další složkou je racionální zhodnocení, zda je nadá osoba spokojená se svým životem a současně poukazuje na zhodnocení jednotlivých oblastí života, ať už jde o spokojenost se svým zdravotním stavem či vztahy, ale taktéž trávením jak pracovního,

tak osobního života. Neméně podstatnou je také celková spokojenost se sebou samým (Slezáčková, 2012).

1.2.2 Teorie sebeurčení podle E. Deciho a R. Ryana

Slezáčková (2012) představuje také teorii sebeurčení. E. Deci a R. Ryan považují za podstatní klást největší důraz na motivaci člověka. Zvláště na jeho vnitřní pohonné síly, jelikož právě ty ovlivňují jeho chování. Z toho důvodu nazvali tuto teorii teorií sebeurčení. Deci a Ryan tvrdí, že pro spokojený život je třeba naplnit tři základní psychologické potřeby - kompetence, autonomie a sociální začleněnost. Pokud bychom se zaměřili na význam těchto psychologických potřeb, kompetence znamená naplněný pocit, že je člověk schopen řešit úlohy, mít pocit kompetentnosti, tedy pocit „že na to mám“. Autonomie znamená pocit sebekontroly nad tím, co člověk dělá, tedy pocit, že dělá to, co je vhodné, důležité. Sociální začleněnost potom znamená pocit, že člověk někam patří a uvědomuje si důležitost vztahů.

1.2.3 Pojetí osobní pohody podle C. D. Ryffové

Dalšími představiteli pozitivní psychologie, které Slezáčková (2012) zmiňuje, jsou Carol D. Ryffová a Burton Singer. Ti definují šest základních dimenzí, které podporují duševní pohodu a zároveň jsou důležitým zdrojem duševní pohody. Jedná se o sebezpřijetí (sebeúcta, sebeláska, pozitivní hodnocení sebe samého, s čímž zároveň souvisí přijetí svých nežádoucích vlastností), osobní rozvoj (příjem nových zkušeností, důležitost rozvoje), smysl života (životní cíl, směr života, hodnotit život nejen v současnosti, ale i minulosti), zvládnutí prostředí (smysluplné prostředí, ve kterém bude docházet k naplnění všech potřeb a člověk bude moci využívat nabídnutí příležitosti), autonomii (schopnost rozhodovat o vlastním životě, schopnost zachování si vlastního myšlení) a pozitivní vztahy s druhými lidmi (mít kvalitní a důvěrné vztahy nejen v rodině, ale také s přáteli a ve společnosti, být empatický).

1.2.4 Koncept pozitivního mentálního zdraví C. Keyse

Na Ryffovou a Singera navazuje sociolog a psycholog Corey Keyes. Slezáčková (2012) zmiňuje, že Keyes využívá nový termín flourishing, což znamená „stav

tzv. pozitivního mentálního zdraví člověka (positive mental health), který nejen že netrpí duševními poruchami, ale je převážně pozitivně emocionálně naladěn a vykazuje úspěchy v osobní a sociální sféře“ (Slezáčková, 2012, s. 27). Slezáčková (2012) taktéž dodává, že Keyes navazuje na Ryffovou a Singera a k výše zmíněným jejich složkám duševní pohody Keyes přidává další dvě složky – emocionální pohodu (pocit pozitivních emocí, štěstí a spokojenosti) a sociální pohodu (pozitivní přístup k ostatním lidem, být součástí společnosti a mít zájem o dění v ní).

1.2.5 Od opravdového štěstí k PERMA

A v neposlední řadě Slezáčková (2012) zmiňuje významného představitele pozitivní psychologie Martina Seligmana. Ten představuje základní komponenty opravdového štěstí, později duševní pohody (well-being). Za první z komponentů štěstí považuje pozitivní emoce (pozitivní emoce, jako láska, radost nebo naděje přispívají k vlastnímu vnímání života, zda jej člověk vnímá příjemně anebo ne). Druhým komponentem je zapojení (tedy štěstí, které vyplývá z koníčků, zaměstnání a prožívání mezilidských vztahů) a třetím je smysluplnost (pocit smysluplnosti, uspokojování potřeb svých, ale také potřeb společnosti).

O 10 let později Seligman přechází od pojmu štěstí k pojmu duševní pohoda a představuje model PERMA, kterým doplňuje, rozšiřuje a prohlubuje komponenty štěstí. „Pro jeho komplexní uchopení zavádí akronym PERMA složený z počátečních písmen anglických slov: *Positive Emotion* (pozitivní emocionalita), *Engagement* (angažování zaujetí), *Positive Relationships* (kladné mezilidské vztahy), *Meaning* (smysl) a *Accomplishment* (úspěšný výkon)“ (Slezáčková, 2012, s. 29).

Podrobnější vysvětlení těchto pěti komponentů PERMA modelu představuje Turner a kol. (2023). Pozitivní emoce vysvětlují jako pocit štěstí, životní spokojenosti. Angažovanost je pocit, kdy je člověk plně pohlčen a zaujat určitou prací či úkolem, koníčky. Pozitivní vztahy představují kvalitní vztahy s lidmi. Smysl představuje sounáležitost s tím, v co člověk věří. Úspěšný výkon pak znamená pocit úspěchu a dosahování cílů.

2 Duševní zdraví a jeho význam v mladším školním věku

V období mladšího školního věku podle Pugnerové a kol. (2019) již děti dovedou z části pracovat se svými emocemi. Nejen, že emoce dovedou ovládat, tak je ale dovedou také zastírat. Pro toto období je charakteristická radostná nálada a optimismus. To je ovlivňováno aktivitami, které si děti např. volí pro své volnočasové aktivity, tzn. činnosti, které u dětí vzbuzují pozitivní emocionální stav.

Nicméně ani tomuto období se nevyhýbají prožitky negativních emocí. Pugnerová a kol. (2019) uvádí za faktory negativně ovlivňující emoce např. odmítání kolektivem nebo výukové obtíže, které souvisejí s pocitem méněcennosti. V případě, že pedagog ve třídě zaznamená – měl by chování žáků průběžně monitorovat – by s kolektivem měl pracovat.

2.1 Žáci mladšího školního věku z hlediska vývojové psychologie

Žáci mladšího školního věku jsou zpravidla žáci navštěvující první stupeň základní školy ve věku přibližně 6–11 let. Dle Čápa, Mareše (2001) je právě vstup na základní školu pro dítě velkým krokem. V tomto období přichází změny ve způsobu života (každý den odcházet do školy, plnit si své školní povinnosti, být za ně zodpovědný) a také dosahují změn v sociálních vztazích (nová kamarádství, učení se nejrůznějšími formám interakce a komunikace – na úrovni žák-učitel, se spolužáky). „*Škála školních předmětů zahrnuje činnosti značně rozmanité, s požadavky na rozvíjení senzomotoriky, paměti, intelektu, estetických předpokladů, pozornosti, sebeovládání a vytrvalosti, svědomitosti, tj. všech aspektů osobnosti*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 229). Autoři dále zmiňují uspokojování základních potřeb, např. potřebu zvědavosti, radosti z nabytých dovedností, úspěchu a uznání, při vhodném uspořádání vyučování a vhodném emočním klimatu ve třídním kolektivu.

Také Thorová (2015) popisuje mladší školní věk (střední dětství) jako podstatnou fázi vývoje a taktéž uvádí jako největší změnu nástup do školy a plnění školních povinností. Dítě má během tohoto období řadu úkolů, které s jeho vývojem souvisí. „*Formuje se sebepojetí, genderová identita (uvědomování si vlastního pohlaví) a postoje ke vzdělávání*“ (Thorová, 2015, s. 402). Thorová (2015) uvádí jako zřetelnou změnu také učitelovo hodnocení žáka, které může vést ke srovnávání se spolužáky, soutěživosti, ale

taktéž ke strachu ze selhání. V tomto období dochází také k situaci, kdy se dítě učí přijímat své nedostatky. Napětí u dětí má různé projevy, může se jednat o výskyt zlovyků (kousání nehtů, kroucení vlasů, okusování věcí), pohybový neklid či tikové projevy. Může se dostavit také vyšší míra unavitelnosti. *„Dítě v období středního dětství často reaguje negativním afektem, snadno se rozpláče, trápí ho různé obavy, má stále křehkou frustrační toleranci a lehce se dostává do stresu. V tomto období by dospělí měli dítěti pomáhat rozvíjet techniky zvládnání stresu - učit dítě porozumět emocím (včetně emocí ambivalentních), uvědomovat si emoce svoje i druhých, umět o emocích komunikovat a vyjadřovat je sociálně přiměřeným způsobem; a vést dítě k osvojování různých strategií vedoucích k zvládnání emocí - rozvíjet komunikaci, osvojit si základy dechových cvičení, imaginativních technik a tělesné relaxace, dokázat zastavit negativní myšlenky a přehodnotit situaci jejím pozitivním přerámováním (naučit se najít ve špatném to dobré)“* (Thorová, 2015, s. 404).

Co se týče sociálních vztahů Thorová (2015) zmiňuje jako stále nejvýznamnější autoritu rodiče. Ti určují pravidla a hranice. Nicméně děti v mladším školním věku tráví stále více času mimo domov, ať už ve škole, s kamarády venku nebo na táborech apod. V období středního dětství děti čím dál více inklinují k vrstevnickým vztahům. Děti si vztahy již sami vybírají podle mnoha faktorů, ať už jde o společné zájmy nebo osobností charakteristiky. Nicméně také podléhají vrstevnickému tlaku, kdy např. nevhodně popisují a komentují svůj vzhled či schopnosti a chování. V tomto období jsou ale stále vrstevnické vztahy nestálé a proměnlivé. Děti spolu chvíli kamarádí, potom se pohádají a za pár dnů spolu zase kamarádí.

3 Duševní zdraví a wellbeing ve školním prostředí

Vzhledem k faktu, že žáci prožívají ve školním prostředí podstatnou část dne, je také podstatné se wellbeingu na půdě školy věnovat. *„Všichni učitelé vědí, že každá třída je jiná, má svou atmosféru, která může ovlivňovat pocity pohody jejích jednotlivých členů pozitivně i negativně. Udržet ve třídě přijatelné klima je důležité, i když to může být*

obtížné.“ (Vágnerová, 2005, s. 177). Právě udržování pohody ve školní prostředí je podstatné nejen pro pohodu v třídním kolektivu, ale také pro efektivní práci.

Urban (2016) říká, že podstatným faktorem, který stojí ve středu pozornosti o wellbeing, jsou sociální vztahy. Právě proto je důležité se wellbeingu věnovat na půdě školy, v třídních kolektivech. Urban (2016) dále uvádí, že výzkumy dokazují vliv dobrých sociálních vztahů na zdraví člověka. A to nejen na zdraví, ale také na osobní pohodu, prospívání, předchází některým duševním poruchám a chronickým onemocněním.

Dalším autorkou, která zmiňuje negativní prožívání emocí jako faktor ovlivňující učení, je Pugnerová a kol. (2019). Právě emoční problémy mohou způsobovat překážky v učení.

Národní akční plán pro duševní zdraví 2020–2030 (2020) zmiňuje jako důležité opatření zajistit podporu duševního zdraví dětí ve školním systému. Odkazuje tak na WHO, která doporučuje zařazení programů do školního prostředí, které mají za cíl podpořit psychosociální dovednosti žáků. Tyto dovednosti by tak fungovaly jako prevence patologických jevů, jelikož je v ČR stále zaměřena pozornost převážně na sekundární jevy těchto problémů. Mezi tyto sekundární jevy můžeme zařadit šikanu, záškoláctví atd. Prevence zaměřená na duševní zdraví by tak mohla být účinná, ale pouze v případě, že se změní systém a bude systematicky dostupná. Vhodnou prevencí by bylo především účinné vzdělávání budoucích pedagogů v pregraduálním vzdělávání v oblasti duševního zdraví dětí (Národní akční plán pro duševní zdraví 2020–2030, 2020).

3.1 Proč podporovat wellbeing na školách – výsledky šetření

Česká školní inspekce se v rámci sledování a testování škol taktéž zaměřuje na wellbeing žáků (i pedagogických pracovníků). Z těchto zpráv vychází myšlenka a domněnka, že právě wellbeing žáků je úzce spojen se vzdělávacími výsledky žáků.

Dle zprávy ČŠI Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách (2021) je jedním z klíčových faktorů úspěšných škol spolupráce aktérů školy – jedná se o faktor kolektivní důvěry na všech úrovních spolupráce aktérů školy, tedy mezi ředitelem, učiteli,

žáky a jejich zákonnými zástupci. Důvěra je na těchto školách kritickým prvkem pro nastavení kvalitních vztahů. Podle ČŠI má právě faktor kolektivní důvěry blízko k wellbeingu žáků.

Dalším zprávou vydanou ČŠI je Národní zpráva TIMSS 2019, z jejíchž dat vyplývá, že v České republice je malý počet žáků, kteří mají pocit vysoké sounáležitosti se školou, kterou navštěvují. V celkovém hodnocení pocitu sounáležitosti se školou vychází Česká republika průměrně vzhledem k ostatním zemím EU. Což se také odráží na vzdělávacích výsledcích žáků. Z šetření TIMSS se potvrdilo, oproti předchozím šetřením, že žáci ČR chodí do školy nejméně rádi, dokonce je ještě nižší, opět v porovnání s vrstevníky ze zemí EU.

Dle dat získaných v rámci Sekundární analýzy TIMSS 2019 je zřejmé několik faktorů, které ovlivňují vzdělávací výsledky žáků. Mezi tyto faktory patří také wellbeing žáků. Výsledky TIMSS 2019 poukazují na fakt, že vliv na vzdělávací výsledky žáků má nejen socioekonomický status, ale taktéž výchova, denní režim a životní styl žáků. Žáci dosahující nižších výsledků z matematiky pocítují při ranním příchodu do školy únavu nebo hlad. Z čehož vyplývá důležitost osvěty v oblasti zdravého životního stylu – důležitost spánku a pravidelného stravování.

Sekundární analýza TIMSS 2019 poukazuje také na fakt, že wellbeing ovlivňuje i další vnější faktory. Jedním z nich je šikana. Žáci, kteří jsou vystaveni šikaně, dosahují horších vzdělávacích výsledků. Výsledky šetření ale taktéž poukazují fakt, že některé občasné konflikty mezi žáky, které ovšem lze považovat za šikanu, nemají podstatný vliv na psychickou pohodu žáků a ani na vzdělávací výsledky žáků. Důležité je také podporovat komunikaci mezi učiteli a rodiči žáků.

Taktéž Sekundární analýza PISA 2018 se zabývá wellbeingem žáků (2021). Výsledky tohoto šetření taktéž poukazují na fakt, že wellbeing žáků má vliv na jejich vzdělávací výsledky. V případě, že se žáci cítí ve škole dobře, zažívají tam pocit pohody, tedy mají pocit sounáležitosti se školou, dosahují výrazně lepších výsledků ve vzdělávání. Výsledky PISA poukazují taktéž na důležitost emoční podpory rodičů žáků. Učitelé by měli vhodně s rodiči komunikovat a podpoře a pozitivním zapojení do emočního vývoje dětí. Výsledky sekundární analýzy taktéž jako Sekundární analýza TIMSS (2019)

poukazuje na ovlivnění skóre výsledků obětí šikany. Dosažené skóre v rámci testování poukazuje na vždy nižší skóre u žáků, kteří se setkali se šikanou (v různé podobě), oproti žákům, kteří šikaně vystaveni nebyli. V tomto případě také ČŠI poukazuje na důležitost vybudování vhodného školního prostředí, jež by šikaně předcházelo a případně by bylo projevy šikany možné identifikovat v co nejranější fázi. Následná opatření je třeba reflektovat jak na straně oběti, tak ale také agresora.

Následující šetření PISA z roku 2022 (v roce 2021 se z důvodu pandemie Covid-19 nekonalo a bylo přesunuto na rok následující) bylo zaměřeno souvislosti s uzavřením škol během pandemie a jaké mělo odloučení žáků z kolektivu vliv. Ve srovnání s hodnotami z roku 2018 zůstala míra pocitu sounáležitosti se školou na stejné hodnotě. Nicméně i tak je to oproti zemím OECD a EU pod průměrem. Z výsledků také vyplývá, že 21 % žáků se ve škole cítí osaměle a přibližně 25 % žáků si připadá jako outsider. Oba tyto výsledky jsou nad průměrem zemí OECD. Z doporučení mimo jiné vyplývá, že je třeba dbát na duševní pohodu žáků, možné je zařazování do preventivních programů. Zároveň je třeba vytvářet a upevňovat ve škole podmínky, které jsou zaměřeny na vytváření pozitivních vztahů ve škole, a to na všech úrovních. Dále dbát na kvalitní a příznivé třídní klima a tím předcházet rizikovému chování žáků.

Tematická zpráva ČŠI, která vyhodnocuje výsledky vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků ZŠ a víceletých gymnázií (2022/2023), se taktéž zabývá wellbeingem žáků. Stejně jako PISA 2018 i tato zpráva zdůrazňuje vliv vnitřního rozpoložení a pohody na vzdělávací výsledky žáků, potažmo wellbeing žáků souvisí s únavou a hladem. Z výsledků šetření v 5. ročnících je patrné, že téměř polovina žáků zažívá častý nebo každodenní výskyt pocitů únavy nebo hladu, a velmi často obou pocitů současně. Zpráva také poukazuje na fakt, že silnější vztah k dosaženým výsledkům v testech, má také strach. Tento pocit žáci uvádějí méně často. Neméně důležitým faktorem dle ČŠI spojeným s vnitřní pohodou žáků, je faktor, zda se žáci těší do školy. Výsledkem tohoto šetření je, že žáci se ve většině případů těší na spolužáky, nicméně na obsah výuky ne. To se může odvíjet od pocitu, který žáci vnímají, vzhledem k demotivujícímu chování učitele, jeho přísnost či urážlivé vyjadřování.

3.2 Kdo se ve škole podílí na podpoře wellbeingu žáků

Vliv na duševní zdraví má především klima celé školy – vedení školy, třídní učitelé, vyučující dalších předmětů, ostatní pedagogičtí pracovníci a v neposlední řadě také žáci, tedy třídní kolektiv.

3.2.1 Učitelé

Právě učitelé jsou v první řadě mezi těmi, kteří se podpoře wellbeingu a duševnímu zdraví mohou denně s žáky věnovat. Jak již bylo zmíněno v úvodu 3. kapitoly, podstatné je především vzdělávání budoucích pedagogů v pregraduálním vzdělávání v oblasti duševního zdraví a podpory wellbeingu.

Dle Koláře (2012) je učitelem pracovník, jenž má vzdělání v oblasti výchovně vzdělávací práce. „*Předavatel(ka) kultury lidstva a tradic i hodnot a sociokulturního prostředí mladším generacím. Řídí učební činnost žáků a využívá vlastní strategie výuky v souladu s cíli výchovně-vzdělávacího procesu a svého osobního pojetí tohoto procesu*“ (Kolář, 2012).

Průcha (2009) zmiňuje složky profesní kompetence učitele. Mezi ně patří kompetence, kdy učitel by měl mít odborné znalosti v oblasti svého oboru a ty neustále prohlubovat. Taktéž kompetence v oblasti psychologie a didaktiky, aby byl schopen žáky náležitě vzdělávat a ke vzdělání motivovat, vytvářet příznivé třídní klima. Další kompetencí jsou kompetence v oblasti komunikativnosti, učitel komunikuje nejen se žáky, svými kolegy a vedením, ale také s rodiči žáků. Neméně důležitá je kompetence organizační, jelikož učitel by měl být schopen vzdělávací proces plánovat. Mezi další kompetence patří kompetence diagnostická, intervenční, poradenská a konzultativní. Poslední neméně důležitou kompetencí je schopnost sebereflexe.

Žáci se ve školním prostředí setkávají s několika učiteli a každý z nich na žáky působí jiným způsobem, a především má jinou funkci. Učitel, se kterým se setkávají na prvním stupni základních škol, je třídní učitel. Kolář (2012) uvádí, že hlavní činností třídního učitele je vedení dané třídy. Mezi náplň jeho práce lze zařadit práci s třídním kolektivem, administrativní činnosti, komunikaci se zákonnými zástupci žáků a také s ostatními učiteli třídy. Mimo to řeší vztahy v třídním kolektivu a pečuje o příznivé klima.

Čapek (2010) dodává, že kromě pozitivního působení na třídní klima, by učitel neměl zastávat roli policisty, soudce ani dozorce. „*Klimatu ve třídě lépe vyhovuje, upozaduje-li pedagog svou mocenskou roli a tam, kde je to možné, ponechává iniciativu a aktivitu žákům*“ (Čapek, 2010, s. 17). Taktéž je zde zmiňován třídní učitel jako hlavní strůjce a ovlivnitel třídního klimatu a pocitů žáků ve třídním kolektivu. A to především proto, jelikož má největší možnost žáky poznat, má možnost získat vědomí o tom, jak rozvíjet schopnosti žáků a jakým způsobem je nejlépe motivovat či brzdit. Především odhadne, kdy by k tomuto mělo dojít. Mimo to třídní učitel by měl působit jako vzor a pro žáky by měl být důležitou osobou.

Třídní učitel tráví na prvním stupni základních škol s žáky nejvíce času. Nejen ve vyučovacích hodinách, ale také má možnost nahlížet do třídního kolektivu během přestávek. Taktéž předměty, které jsou koncipovány jako výchovy, např. výtvarná, hudební, tělesná výchova, jsou velkým ukazatelem toho, jakým způsobem probíhá soužití těchto žáků, a zároveň lze více s kolektivem a nahlížením na sebe samého v těchto předmětech pracovat. V případě, že třídní učitel tyto předměty ve své třídě nevyučuje, měl by úzce spolupracovat s vyučujícími těchto předmětů.

V neposlední řadě je významnou osobou, která působí na žáky výchovně, vychovatelka školní družiny. Dle Koláře (2012) je třeba, aby vychovatel školní družiny měl taktéž pedagogicko-psychologické vybavení. Jeho kompetence vychází ze schopnosti řídit činnost, spolupracovat, diagnostikovat a hodnotit. Neméně podstatnou kompetencí je schopnost vytvořit si s dětmi pozitivní vztahy.

Kolář definuje školní družinu jako „*sociálně pedagogické zařízení při základních školách pro povyučovací péči a aktivity (organizované) pro žáky prvního stupně základní školy. S dětmi zde pracují vychovatelky s (požadovanou) kvalifikací bakaláře pedagogických oborů*“ (Kolář, 2012, s. 388). Žáci ve školní družině tráví čas po vyučování. Taktéž způsob trávení tohoto času je podstatný pro podporu wellbeingu žáků. Jak zmiňuje Kolář (2012), činnosti ve školní družině jsou organizované a zájmové vzdělávání podporuje aktivní trávení volného času, a to ať už při činnostech sportovních, hudebních či výtvarných. Zároveň si žáci osvojují schopnost relaxace a odpočinku v rámci relaxačních a odpočinkových činností.

3.2.2 Školní poradenské pracoviště

V případě potřeby práce s třídním kolektivem pracovat, ať už např. na zlepšení vztahů ve třídě nebo při výskytu rizikového chování, je možné se obrátit na školní poradenské pracoviště. Školní poradenské pracoviště poskytuje poradenské služby ve školách a je zřízeno na základě Vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. (Kucharská a kol., 2013).

Zřízení školního poradenského pracoviště je na školách povinné, a to v jednom ze dvou modelů. Prvním typem je model základní, na tomto školním poradenském pracovišti působí výchovný poradce a školní metodik prevence. Oba tyto odborníci jsou pedagogičtí pracovníci s náležitou specializační přípravou. Druhým typem je model rozšířený, kdy na školním poradenském pracovišti kromě výchovného poradce a školního metodika prevence působí také školní psycholog a školní speciální pedagog (Kucharská a kol., 2013).

Kucharská a kol. (2013) dále zmiňuje funkce jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště:

VÝCHOVNÝ PORADCE: hlavní činností výchovného poradce jsou činnosti organizační, konzultační (s učiteli, žáky, rodiči), diagnostická a intervenční. Výchovný poradce se věnuje především kariérovým poradenstvím a plní roli koordinátora pro zajištění průběhu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům s odlišným mateřským jazykem.

ŠKOLNÍ METODIK PREVENCE: náplní činnosti školního metodika prevence je především prevence sociálně nežádoucích jevů. Práci metodika prevence je pozorování a sledování výskytu těchto jevů, podílí se na přípravě preventivních programů a sleduje účinnost těchto programů.

ŠKOLNÍ PSYCHOLOG: hlavní činností školního psychologa je především vyhledávání a identifikace žáků, kteří mají výukové nebo výchovné obtíže. Důležitou oblastí, kterou se školní psycholog zabývá, je krizová intervence (nabízí odbornou pomoc žákům, kteří prožili jakoukoliv zátěžovou situaci).

ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG: hlavní činností školního speciálního pedagoga je práce s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami (administrativní činnost, intervence, vedení předmětů speciálně pedagogické péče a další).

3.3 Vybrané faktory ovlivňující wellbeing ve škole

V následujících kapitolách zmiňuji vybrané faktory, které mají vliv na wellbeing žáků během vzdělávacího procesu. Jsou to faktory, na které mají vliv nejen samotní žáci, ale především vyučující a celkový chod školy.

3.3.1 Prostředí třídy

Prostředím třídy se věnuje Čapek (2010), který označuje třídy prvního stupně jako příjemné prostředí, ale naopak třídy druhého stupně jako holé, neosobní. Vliv na prostředí třídy mají především učitelé, kteří by jej měli tvořit. I prostředí třídy ovlivňuje nejen klima třídy, ale také pocit, který žáci ve třídě prožívají. Třídy by měly být vyzdobeny výtvary žáků, ale zároveň by výzdoba měla být podnětná a s pedagogickým záměrem. „*Neměly by chybět ani produkty dětské práce, nejen výkresy, ale i myšlenkové mapy, papírové stromy s „lepkami“, trojrozměrné objekty, prezentace, výukové koláže apod., nejlépe s aktuálním obsahem právě probíraného učiva*“ (Čapek, 2010, s. 92). Výzdoba třídy by se měla odvíjet také od aktuálního dění, např. roční období, sportovních nebo kulturních událostí, zároveň by měla mít edukativní ráz, např. vícejazyčné popisky či jiná tematická zobrazení odpovídající učivu. I na plakátech s učivem, ať už jde např. o násobilku nebo vyjmenovaná slova, by se žáci měli podílet.

Čapek (2010) dále rozděluje prostředí třídy na vzdělávací a hodnotové. „*Vzdělávací interaktivnost je vyjádřena nejen výše zmíněnou pedagogizací, ale také umístěním různých instrumentů, jako je „zed' nářků“ nebo schránka důvěry, vyvěšením společně projednaných pravidel, prezentací, hodnocením nebo výsledky soutěží, které žáci pravidelně sledují, referátů ze sportovních utkání třídy nebo reportáží z výletů apod. Ale znamená také běžnou dostupnost pracovních nástrojů jako je děrovačka, sešívačka, kancelářské sponky apod.*“ (Čapek, 2010, s. 92). Interaktivnost hodnotovou Čapek (2010) charakterizuje jako činnost,

při které je cílem péče o prostředí třídy. Péče o třídu zahrnuje udržování pořádku nebo ohleduplnost k vybavení třídy.

Prostředím třídy se věnuje také Geršicová (2013), která uvádí, že podstatným faktorem vnímání pocitu ve třídě je nejen vnitřní vybavení, ale také umístění školy, a především výhled z oken. Geršicová (2013) zmiňuje čtyři faktory, které mají vliv na třídní prostředí. Jedním z nich je architektonika třídy, včetně jejího vybavení, s čímž jde ruku v ruce faktor ergonomický, který zahrnuje hledisko především kvality nábytku, respektive lavic a židlí, včetně jejich uspořádání ve třídě. Podstatným faktorem jsou také hygienické podmínky, které ve třídě panují, a to zejména kvalita vzduchu a míra osvětlení (ať už přirozeného či umělého). V neposlední řadě je třeba také respektovat akustiku tříd, vč. míry hluku při práci, ale také v relaxačních chvílích.

3.3.2 Třídní klima

Kolář (2012) charakterizuje třídní klima jako charakteristickou atmosféru třídy, která je dlouhodobá a typická pro daný kolektiv. Klima třídy je ovlivněno nejen celkovým klimatem školy, ale také jednotlivými žáky, skupinami žáků a taktéž učiteli, které v dané třídě působí.

„Při interakci v kterékoliv lidské skupině existuje cosi „nehmatatelného“ ale silně jednotlivci pocíťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima apod.“ (Průcha, 2009, s. 333). Průcha (2009) dále uvádí, že odborníci brali vždy na vědomí, že právě toto klima třídy má vliv na vzdělávání žáků ve třídě, že na žáky působí a ovlivňuje je. Zda je žákovi ve třídě dobře, jak na něj působí učitel, zda vyučování bylo působivé, příjemné nebo ne, dokáže vyjádřit každý žák a na každého žáka toto třídní klima působí také ve vzdělávacím procesu.

Klima ve třídě lze také měřit a výzkum *Naše třída* zmiňuje také Průcha (2009). Dotazník je určen pro žáky 3. - 6. ročníků základních škol a zjišťuje klima ve třídách a zjišťuje, jak jsou žáci ve třídě spokojeni (tedy vztah mezi žáky uvnitř třídy, míru spokojenosti a pohody), do jaké míry mezi žáky působí napětí a v jaké míře se vyskytují mezi žáky spory, jak si žáci mezi sebou konkurují a snaží se vyniknout, jak je pro žáky učení náročné a jak prožívají nároky, které jsou na ně kladeny v rámci učiva a v neposlední řadě, jak fungují ve třídě přátelské vztahy a jaká je míra soudržnosti třídy.

3.3.3 Rituály třídního kolektivu

Rituály jsou činnosti, které se pravidelným opakováním, stávají určitou jistotou. Kroupová (2016) definuje rituál ze sociologického hlediska jako způsob chování jednotlivce nebo skupiny, který je ustálen, a v rámci dané skupiny jsou přijatá pravidla pro jeho uskutečňování.

Právě rituály jsou součástí naplňování pocitů bezpečí a jistoty žáků. Pocit bezpečí a jistoty, který vychází z Maslowovy pyramidy potřeb je jedním ze základních faktorů, které ovlivňují pocit pohody žáků. Díky naplnění tohoto patra Maslowovy pyramidy, kdy žáci vědí, co je čeká, jak mohou reagovat nebo co znamenají reakce učitele, spolužáků, se mohou plně soustředit na učení (zapojimevsechny.cz, Kocurová, 2020).

Rituály se týkají velmi často úvodu nebo závěru vyučovací hodiny. Může jít o způsob pozdravu mezi žáky či žáky s učitelem, ale také o pondělí vypravování zážitků z víkendu. Učitelka může tuto činnost zahrnout do slohové a komunikační výchovy v rámci hodiny českého jazyka. Rituálem také může být pokyn, který žákům naznačuje, že je třeba vystřídat činnost nebo se ztišit. Ať už jde o zvednutou ruku, tleskání nebo zazvonění zvonečkem. Možnost upozornit žáky na hluk při práci by neměl mít jen učitel, ale především také žáci, kteří by navzájem měli udržovat příjemné pracovní prostředí a nerušit se navzájem. Taktéž závěr hodiny může být spojen s rituálem, ať už jde o pravidelné sebehodnocení, reflexi hodiny nebo pochvala spolužáka. Rituálem může být ale také aktivita, která se opakuje např. 1x měsíčně či 1x ročně – na začátku školního roku, při určitých dnech, jako jsou Vánoce, pálení čarodějnic, atd.

3.3.4 Emoce žáků

Jak již bylo zmíněno v kapitole 2.1 děti v tomhle věkovém období, by se měly učit pracovat s emocemi. Nápomocnými by jim k tomuto měli být dospělé osoby v jejich životě, potažmo i učitelé. Důležitou součástí toho procesu není jen uvědomování si vlastních emocí, ale také emocí druhých, a učit se své emoce zvládat. Právě školní prostředí je vhodným místem, kde by se žáci mohli naučit různé relaxační techniky, dechová cvičení či jinou práci s emocemi (Thorová, 2015).

Vztah mezi emocemi a učením uvádí Mareš (2013), který čerpá z přehledného výkladu Stuchlíkové (2002, s. 105 a násl.). Vliv na poznávací procesy, především učení,

mají zprostředkovaně také emoce. Jedná se především o situace, kdy se žáci mnohem snáze a raději učí to, co je zajímavé a baví než to, o čem zájem nemají. Žáci tak postrádají smysl, proč se dané učivo učit, jaký význam pro ně bude mít v životě. Vliv na učení mají emoce jak pozitivní, tak negativní. Zatímco negativní emoce spíše zužují zájem žáků, pozitivní emoce jsou podstatné pro rozšíření zájmu a pozornosti, mají vliv na tvořivost a kreativitu. Žák tak snadněji dokáže zaznamenat souvislosti a vztahů mezi získanými informacemi.

Mareš (2013) dále uvádí vliv afektivních stavů na žákovu učení. Pozitivní prožívání má vliv nejen na příznivé zapamatování, vybavování a motivaci, ale také jsou zdrojem pocitu pohody, kdy se žák nebojí se uvolnit a zrelaxovat, jelikož jej netíží negativní emoce a s nimi spojené hrozící nebezpečí.

Jedním z nástrojů, který mohou pedagogové využít pro seznámení žáků s emocemi, jsou Emušáci – Ferda a jeho mouchy. Jedná se o knihu, která ve svých pohádkách dětem představuje emoce, přiblíží jim to, co je pro ně v tomto věku těžko pochopitelné. K tomu je nápomocen plyšový Ferda a mouchy, které právě emoce představují. Publikace je vhodná nejen proto, že děti v mladším školním věku (příp. předškolním) motivuje plyšový žabák, ale především vzhledem k možnostem využití. Pohádky jsou doprovázeny návodem, jak s emocemi dále pracovat, různými aktivitami a doporučeními.

3.3.5 Smysl učeného učiva

Aby učivo mělo pro žáky smysl a žáci o něj měli zájem, mělo by být využitelné v běžném životě. Žáci by měli pochopit, proč se danou látku učí, a ne pouze memorovat naučené. Mareš (2013) dále popisuje smysluplné učení jako stav, jak by měla v současné době výuka probíhat. „*Smysluplné učení je efektivní tehdy, když má žák alespoň rámcovou představu, co ho čeká za činnosti a co on sám očekává od učení. Očekávání „naladuje“ žáka pozitivně nebo negativně*“ (Mareš, 2013, s. 82). Mareš (2013) mimo očekávání za podstatné v smysluplném učení považuje také motivaci. Žák by měl být vhodně motivován, a to ať už vnější motivací či vnitřní, aby mohl vynaložit potřebné úsilí k učení.

Smysl, smysluplnost nebo také význam je jedním z komponent štěstí, a tedy duševní pohody. Zahrnuje fakt, že dělat to, co dává žákům smysl, napomáhá rozvíjet jejich myšlení, s čímž souvisí také větší zájem o učivo. Pokud žáci mají zájem o učivo, přináší to

také pocit pohody při učení a dosahování nových poznatků (Seligman, 2011; Slezáčková, 2012; Turner a kol. 2023).

3.4 Duševní zdraví v kurikulu základních škol

Téma duševního zdraví je do rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání zakomponováno do více vzdělávacích oblastí a oborů. Na 1. stupni základních škol se jedná především o obor Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví – obor tělesná výchova, na 2. stupni základních škol se jedná o obor Člověk a zdraví (RVP ZV, 2021).

Zatímco kurikulum v České republice stále neobsahuje wellbeing jako vzdělávací oblast a jde pouze o téma, které je rozptýleno do několika vzdělávacích oblastí během školní docházky, např. Finsko, jak zmiňuje O'Neill (2017) má systém vzdělávání v oblasti wellbeingu odlišný, a to po celou dobu vzdělávání. Součástí finského kurikula je zdůrazněn individualismus a zdraví člověka. Kladen je důraz především na psychické zdraví – wellbeing, který je součástí kurikula pro základní vzdělání. Důvodem je známý fakt, že právě wellbeing má vliv na vzdělávání žáků a jejich vzdělávací výkon.

V plánované revizi rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání v ČR bude duševní zdraví hrát významnější roli. Nicméně tento RVP je stále v procesu příprav změn. MŠMT v roce 2023 představilo plán jeho realizace a zavedení do škol, jež se bude konat v nejbližších letech (MŠMT, 2023).

Osobní pohodu žáků ve finském vzdělávacím systému zmiňuje také Vencovská (2018), která popisuje osobní pohodu jako součást finského vzdělávacího systému. Nejen, že je wellbeing ukotven v kurikulu škol, ale také v jejich kultuře a legislativě. Právě ukotvení wellbeingu v legislativě dává žákům, na podporu duševního zdraví, právo. Kurikulum finským školám nařizuje zajištění wellbeingu v oblasti fyzické, psychické, sociální i ekonomické, a tím jej podporuje. Příkladem může být kladení důrazu na individualitu žáků, jejich diferencování, bezpečnost, podílení se na dění ve škole. Neméně podstatným je zajištění potřeb fyziologických, jako je stravování ve škole zdarma či svoz žáků.

Právě např. finský systém v osvětě duševního zdraví, pohody či wellbeingu by mohl být inspirací pro inovaci kurikula škol v České republice. Místo zařazených témat

do různých ročníků, by měl být wellbeing součástí kultury škol. Rezervu ve vzdělávacím kurikulu ČR vidím především v nedostatečném zastoupení tématu wellbeingu na prvním stupni základních škol. Žáci by si mohli právě již z prvního stupně odnášet do dalšího vzdělávání alespoň základy práce s osobní pohodou, znalosti o duševním zdraví, které např. ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, jsou pouze minimální, viz dále. Žák se seznámí s fyziologickými potřebami člověka (hygienické návyky, prevence), ale zastoupení péče o duševní zdraví zde chybí. Podpora wellbeingu na prvním stupni závisí tedy především na vyučujících a jejich osobním postoji k tomuto tématu. Právě proto je jedním z cílů Národního akčního plánu pro duševní zdraví 2020-2030 podpořit vzdělávání budoucích pedagogů v oblasti duševního zdraví dětí. Domnívám se, že v rámci např. DVPP by ale podobným vzděláním měli projít všichni pedagogové, kteří již na školách působí a mají i dlouholetou praxi.

Na druhém stupni základních škol je již podpora duševního zdraví zahrnuta ve více oblastech a žáci si tedy osvojují nejen ucelenější informace o duševním zdraví, ale taktéž již aktivně podílí na zkvalitňování svého života, např. v oblasti volnočasových aktivit, které podporují wellbeing (RVP ZV, 2021).

3.4.1 Duševní zdraví ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je oblastí pouze pro 1. stupeň ZŠ. Tato oblast je rozdělena do tematických okruhů. Okruh, který se především zabývá duševním zdravím, respektive zdravím jako celkem, je tematický okruh Člověk a jeho zdraví. „*V tematickém okruhu Člověk a jeho zdraví žáci poznávají především sebe na základě poznávání člověka jako živé bytosti, která má své biologické a fyziologické funkce a potřeby. Poznávají zdraví jako stav bio-psycho-sociální rovnováhy života*“ (RVP ZV, 2021, s. 48).

Očekávaný výstup pro 1. období: „*ČJS-3-5-01 žák uplatňuje základní hygienické, režimové a jiné zdravotně preventivní návyky s využitím elementárních znalostí o lidském těle; projevuje vhodným chováním a činnostmi vztah ke zdraví*“ (RVP ZV, 2021, s. 54).

Očekávané výstupy pro 2. období: „*ČJS-5-5-01 žák využívá poznatky o lidském těle k podpoře vlastního zdravého způsobu života,*“ dále „*ČJS-5-5-03 žák účelně plánuje svůj*

čas pro učení, práci, zábavu a odpočinek podle vlastních potřeb s ohledem na oprávněné nároky jiných osob“, a taktéž *„ČJS-5-5-06 žák uplatňuje základní dovednosti a návyky související s podporou zdraví a jeho preventivní ochranou“* (RVP ZV, 2021, s. 54).

3.4.2 Duševní zdraví ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví – obor tělesná výchova

Vzdělávací obor tělesná výchova je realizován na obou stupních základního vzdělávání.

Očekávaný výstup pro 1. období: *„TV-3-1-01 žák spojuje pravidelnou každodenní pohybovou činnost se zdravím a využívá nabízené příležitosti“* (RVP ZV, 2021, s. 102).

Očekávaný výstup pro 2. období: *„TV-5-1-01 žák se podílí na realizaci pravidelného pohybového režimu“* (RVP ZV, 2021, s. 102).

Očekávaný výstup pro 2. stupeň: *„TV-9-1-01 žák aktivně vstupuje do organizace svého pohybového režimu“* (RVP ZV, 2021, s. 104).

3.4.3 Duševní zdraví ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví – obor výchova ke zdraví

Vzdělávací obor výchova ke zdraví navazuje na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Je tak tedy realizován pouze na 2. stupni základního vzdělávání. *„Vzdělávací obor Výchova ke zdraví vede žáky k aktivnímu rozvoji a ochraně zdraví v propojení všech jeho složek (sociální, psychické a fyzické) a učí je být za ně odpovědný“* (RVP ZV, 2021, s. 97).

Očekávané výstupy pro 2. stupeň: *„VZ-9-1-03 žák vysvětlí na příkladech přímé souvislosti mezi tělesným, duševním a sociálním zdravím; vysvětlí vztah mezi uspokojováním základních lidských potřeb a hodnotou zdraví“*, dále *„VZ-9-1-10 žák samostatně využívá osvojené kompenzační a relaxační techniky a sociální dovednosti k regeneraci organismu, překonávání únavy a předcházení stresovým situacím“* (RVP ZV, 2021, s. 99).

3.4.4 Duševní zdraví ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda – obor přírodopis

Vzdělávací oblast Člověk a příroda navazuje na 2. stupni ZŠ taktéž na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. RVP ZV zmiňuje, že v této vzdělávací oblasti si žáci mimo jiné

utváří pohled na vztah mezi člověkem a přírodou. Žáci si tak v průběhu vzdělávání uvědomují, jaký význam má příroda pro jejich život.

Očekávaný výstup pro 2. stupeň: „*P-9-5-04 žák rozlišuje příčiny, případně příznaky běžných nemocí a uplatňuje zásady jejich prevence a léčby*“ (RVP ZV, 2021, s. 79).

3.4.5 Duševní zdraví v průřezových tématech

Průřezová témata jsou podstatnou součástí základního vzdělávání, jsou taktéž povinná. Dle Zormanové (2014) to jsou okruhy, které představují problémy současné společnosti. Průřezová témata nejsou v RVP ZV zařazena do jednotlivých vzdělávacích oblastí, jelikož všechny oblasti prostupují.

Jedním z průřezových témat, které se zabývá duševním zdravím, je Osobnostní a sociální výchova. Témata, se kterými jsou žáci v rámci tohoto průřezového tématu seznámeni, jsou:

- sebepoznání a sebepojetí: „*moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty); co o sobě vím a co ne; jak se promítá mé já v mém chování; můj vztah k sobě samému; moje učení; moje vztahy k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí*“ (RVP ZV, 2021, s. 134),
- psychohygienu: „*dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému; sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích; dobrá organizace času; dovednosti zvládnutí stresových situací (rozumové zpracování problému, uvolnění/relaxace, efektivní komunikace atd.); hledání pomoci při potížích*“ (RVP ZV, 2021, s. 134).

Dalším průřezovým tématem, který se zdravím zabývá, je Environmentální výchova. Konkrétní témata:

- vztah člověka k prostředí: „*prostředí a zdraví (rozmanitost vlivů prostředí na zdraví, jejich komplexní a synergické působení, možnosti a způsoby ochrany zdraví)*“ (RVP ZV, 2021, s. 144).

3.5 Odborné programy na podporu duševního zdraví

Vzhledem k potřebě podpory duševního zdraví na školách vznikají či již dlouhodobě v České republice působí organizace, které se právě podpoře duševního zdraví věnují.

Jedním z nich je nestátní nezisková organizace *Nevypuť duši*. Tato organizace pořádá několik různých programů na podporu duševního zdraví, a to nejen pro žáky a studenty, ale také pedagogy. *Nevypuť duši* šíří osvětu o duševním zdraví, ukazuje lidem, jak pečovat o své duševní zdraví a informuje o možnostech, kde vyhledat odbornou pomoc. Na stránkách organizace je možné najít velké množství infografik, které využijí, jak samotní žáci, studenti, tak také učitelé nebo rodiče. Na webových stránkách lze dohledat také poradnu a kontakty na mnoho institucí, jako jsou např. psychologické poradny v různých městech (www.nevypustdusi.cz).

Pod záštitou Partnerství 2030+ vznikl projekt *Wellbeing ve škole*. Cílem tohoto projektu je snaha o to, aby se ve školách všichni cítili dobře. „*Wellbeing ve školách pokládáme za základní podmínku pro to, aby žactvo, ředitelky a ředitelé škol i vyučující mohli vést spokojený a plnohodnotný život, zvládat stres a uplatnit své silné stránky*“ (wellbeingveskole.cz, cit. 2024). Nejen, že na webových stránkách najdeme novinky a informace z oblasti duševního zdraví, vč. webinářů a rozhovorů s erudovanými odborníky, nalezneme zde také sekci pro rodiče a sekci pro učitele (www.wellbeingveskole.cz).

Dalším zajímavým projektem je projekt *Všech pět pohromadě*. „*Vzdělávací program Všech pět pohromadě vyvinula Pracovní skupina pro výzkum duševního zdraví dětí a adolescentů Národního ústavu duševního zdraví společně se skupinou českých a zahraničních odborníků z vládního a vzdělávacího sektoru a z oblasti duševního zdraví*“ (<https://dzda.cz/vsech-pet-pohromade/>, cit. 2024). Jedná se o plán vzdělávacího programu, který je univerzální a jeho obsah odpovídá rámcovému vzdělávacímu programu – výchovy ke zdraví. Po zaškolení učitelů je možné využít náplň tohoto programu do jednoho pololetí výuky výchovy ke zdraví. Program má za cíl podpořit pozitivní duševní gramotnost, rozvoj pozitivního duševního zdraví a také jeho udržení. Učitelé v rámci tohoto programu působí

jako průvodci a v hodinách se žáci s podporou duševního zdraví seznámí pomocí zážitkových a vzdělávacích činností a diskuzí (www.dzda.cz/vsech-pet-pohromade).

4 Projektový den

Projektový den charakterizuje Kolář (2012) jako den, kde žáci zpracovávají a realizují projekt, který je zaměřen na určité téma. Projektový den je možno uskutečnit v rámci celé školy, ale také v jednotlivých třídách. Žáci během tohoto dne mohou pracovat individuálně či skupinově. *„Projektové vyučování dává prostor pro integraci poznatků z různých oborů, pro integraci žákova poznání vůbec. Poskytuje příležitost pro pěstování spoluodpovědnosti žáka a vytváření prostoru pro rozvoj jeho samostatnosti v bezpečném prostředí školy“* (Kolář, 2012).

„Projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu“ (Kratochvílová, 2006, s. 36). Autorka také dodává, že podstatnou částí projektu je obhájení vlastních myšlenek a jejich argumentace.

S podobnou charakteristikou projektové výuky přichází i Vališová, Kovaříková (2021), které popisují projektovou výuku jako práci žáků na určitém problému. Žáci jsou při této činnosti vedeni učitelem. Důležitým faktem je zajímavost tématu, aby se ho žáci zhostili a byli motivováni k práci, aby vycházel z praktických potřeb. Pokud projektová výuka probíhá skupinově, podporuje žáky ke spolupráci, zároveň přispívá ale také k individualizaci výuky.

Tato diplomová práce reaguje na potřebu podpory wellbeingu na prvním stupni základních škol. Jak již bylo zmíněno v kapitole 3.1, výsledky výzkumných šetření dokazují, že duševní pohoda má vliv na výsledky učení žáků. Právě proto by se podobné projektové dny mohly uskutečňovat častěji, pravidelněji. Případně není podstatné vyhradit celý den pro podobný projektový den, ale témata na podporu wellbeingu rozšířit do projektového vyučování v rámci vyučovacích hodin nebo třídnických hodin.

5 Malotřídní školy

Vzhledem k faktu, že se tato diplomová práce zabývá tvorbou a realizací projektového dne na škole malotřídního typu, bude následující část věnována charakteristice malotřídních škol.

Kolář (2012) charakterizuje školu, jako základní instituci, která je organizovaná a jejím úkolem je výchovně-vzdělávací proces. Škola pracuje podle školního vzdělávacího programu, který vychází z rámcového vzdělávacího programu. Tento vzdělávací program je výchozím plánem pro vzdělávání za přítomnosti učitele, který řídí proces vzdělávání a výchovy. Příjemcem tohoto procesu jsou žáci, kteří se sami aktivně na tomto procesu podílí.

Malotřídní školu Kolář (2012) charakterizuje jako školu, ve které není plný počet tříd, ale pouze část ročníků, často prvních pět ročníků – tedy první stupeň základní školy. Tyto školy se často nachází v menších obcích, a i proto je navštěvuje menší počet žáků. Právě z tohoto důvodu jsou spojeny dva nebo tři ročníky (někdy i více) do jedné třídy. Jednotlivé ročníky pracují na realizaci svého plánu, přítomen bývá zpravidla jeden učitel v takto smíšené třídě.

Ač Kolář (2012) vzdělání na malotřídní škole charakterizuje jako plnohodnotné, Emmerová (2010) zmiňuje také kritické názory veřejnosti. Jedním z těchto názorů je neefektivnost malotřídních škol. Z jedné strany jde o ekonomické hledisko (zaplněné třídy běžných škol jsou ekonomicky výhodnější), z druhé strany jde o zpochybňování kvality vzdělání ve smíšených třídách malotřídních škol.

Emmerová (2010) však zmiňuje také fakt, že malotřídní školy s menším počtem žáků ve třídě, jsou vhodným prostředím pro vzdělávání mladších žáků. Malotřídní školy jsou malé, přehledné, s rodinnou atmosférou, s příznivým individuálním přístupem ke každému žákovi. Navíc prolínání různých věkových skupin žáků má na žáky příznivý vliv. To vede k pozitivnímu navazování vztahů, což úzce souvisí s wellbeingem žáků. Pocitu bezpečí a jistoty přispívá nejen fakt, že školy jsou menší svoji rozlohou, a tedy pro žáky více přehledné, ale také menší počet učitelů, potažmo dalších pedagogických i nepedagogických pracovníků. S žáky se všichni navzájem znají, často již od mala, což je

pro podporu wellbeingu také příznivé. Autorka dále zmiňuje klady věkově smíšených tříd, kterými může být nejen podpora spolupráce. Ta je podstatná pro rozvoj komunikačních dovedností a dovedností práce ve skupině. *„Malotřídní školy mají také větší možnost seznamovat děti s historií, zvláštnostmi a prostředím vesnice. V menším, pro děti přehlednějším, prostředí mohou děti už na základní škole pochopit vzájemné vazby sociálního a přírodního prostředí“* (Emmerová, 2010, s. 89). Emmerová (2010) dále dodává, že malotřídní školy jsou pro vzdělávání a výchovu příznivé, jelikož vychovávají ke zdravému sebevědomí a ohleduplnosti.

Praktická část

V rámci praktické části diplomové práce bylo vytvořit přípravu pro uskutečnění projektového dne a zároveň projektový den uskutečnit. Projektový den je zaměřen na podporu wellbeingu a byl uskutečněn na prvním stupni ZŠ malotřídního typu. Cílem projektového dne je žáky seznámit s pojmem duševní pohoda (wellbeing), aby u žactva došlo k uvědomění, proč je důležitá a zároveň žáci zjistí, jak ji sami mohou ovlivnit. Pracovat budou s konkrétními příklady a velkou část dne bude tvořit kreativní činnost spojená s tvorbou výstupních materiálů. Během celého dne budou všichni žáci aktivně zapojeni do práce a rozhovorů, diskuzí.

6 Výzkumné otázky

1. Porozuměli žáci významu wellbeingu?
2. Jaké činnosti z projektového dne jsou pro žáky nejvíce zajímavé, poutavé?
3. Co pro učitelky znamená wellbeing a proč je důležité jej podporovat ve škole?
4. Jak učitelky hodnotí přínos projektového dne?

7 Struktura výzkumného šetření

V rámci praktické části jsem zvolila vyhodnocení aktivity od žactva pomocí stručných dotazníků. Dotazníky jsou rozděleny pro žáky 1. a 2. ročníku a pro 3. - 5. ročníku. Otázky se shodují, ale jsou vhodně upraveny pro danou věkovou kategorii. Starší žáci v dotazníku dostali více prostoru k rozepsání, tedy především otevřené otázky. Mladší žáci u vybraných otázek dostali několik možností odpovědi, které stačilo podtrhnout. Případně samozřejmě měli také možnost dopsat vlastní možnost.

Dotazník lze charakterizovat jako písemné kladení otázek a díky odpovědím lze zjistit daná data o respondentovi, které jsou předmětem dotazování (Skutil, 2011). Skutil (2011) dále zmiňuje výhody a nevýhody dotazníkového šetření. Mezi výhody zařazuje jednoduché a rychlé administrativní provedení, údaje lze kvantifikovat a v případě potřeby lze zajistit anonymitu respondentů. Zároveň díky dotazníkovému šetření lze poměrně snadno zjistit

data od velkého množství respondentů. Mezi nevýhody řadí možnost, že respondent se vyhne odpovědi, odpovědi mohou mít subjektivní charakter, případně respondentovi nemusí vyhovovat forma šetření a je nemožné dovysvětlit otázky (v případě této diplomové práce bude možnost žákům otázky dovysvětlit, jelikož budu přímo u jejich vyplňování). V dotazníku můžeme uvádět otázky otevřené, polouzavřené, uzavřené, ale také škálovací či testové (Skutil, 2011) V rámci dotazníkového šetření pro tuto práci jsou otázky voleny jak uzavřené, tak otevřené a škálovací. Žáci budou dotazník vyplňovat v závěru projektového dne.

Účelem dotazníkového šetření bylo získat informace k zodpovězení dílčích otázek, které přispějí k zodpovězení hlavních výzkumných cílů.

Dílčí otázky dotazníkového šetření:

- 1.) Jak se žákům líbil projektový den a jeho jednotlivé části?
- 2.) Co nejvíce ovlivňuje pocit pohody ve třídě?
- 3.) Jakým způsobem žáci ovlivňují svůj pocit pohody (wellbeing)?

Celé znění dotazníků viz příloha č. 2 a příloha č. 3.

Druhým výzkumným prvkem budou rozhovory se dvěma učitelkami, které na škole působí a žáky vyučují. Rozhovor bude polostukturovaný. „*Tazatel se drží předem připravených otázek, avšak průběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta*“ (Skutil, 2011, s. 91). Cílem rozhovorů bude zjistit postoj učitelek k duševnímu zdraví žáků, a jakým způsobem podporují wellbeing žáků při výuce. Doslovně přepsané rozhovory jsou umístěny v příloze práce, pro účely vyhodnocení byly rozhovory gramaticky upraveny.

Účelem rozhovorů bylo získat informace k zodpovězení dílčích otázek, které přispějí k zodpovězení hlavních výzkumných cílů.

Dílčí otázky rozhovorů:

- 1.) Jaký mají učitelky postoj k duševní pohodě (wellbeingu) ve vyučovacích hodinách?

- 2.) Jak učitelky pracují na wellbeingu ve vyučovacích hodinách a třídních kolektivech?
- 3.) Jaké konkrétní aktivity, činnosti a pomůcky jsou žactvu nabízeny ve škole pro podporu wellbeingu?

Doslovný přepis rozhovorů viz příloha č. 4 a příloha č. 5.

Jako třetí výzkumný prvek proběhne pozorování žactva během projektového dne. Pozorování lze charakterizovat jako sledování určitých vjemů pomocí smyslového vnímání, může se jednat o pozorování chování nebo průběhu činnosti (Chrásková, 2016). „Pozorování je výzkumnou metodou tehdy, je-li záměrné, cílevědomé, plánované, systematické a řízené“ (Skutil, 2011, s. 101). Skutil (2011) taktéž doplňuje, že výhodou pozorování je jeho přirozenost a přímé pozorování jevů, které se v danou chvíli reálně odehrávají. V rámci tohoto projektového dne lze pozorování charakterizovat jako pozorování přímé a krátkodobé. Tedy zkoumané jevy budu pozorovat sama v krátkodobém časovém horizontu jednoho dne.

Účelem pozorování bylo získat informace k zodpovězení dílčích otázek, které přispějí k zodpovězení hlavních výzkumných cílů.

Dílčí otázky pozorování:

- 1.) Jsou žáci tématem a činnostmi zaujati?
- 2.) Zapojují se do činnosti všichni žáci?
- 3.) Jak žáci vnímají jednotlivé činnosti, tedy uvědomují si jejich podstatu vzhledem k duševnímu zdraví (wellbeingu)?

8 Realizace projektového dne

Projektový den se uskuteční na škole malotřídního typu ve Středočeském kraji. Jedná se o školu, kterou navštěvují pouze žáci 1. stupně.

8.1 Organizace projektového dne

V následujících stranách představím, jak bude projektový den konkrétně organizován.

8.1.1 Souhlas vedení školy

Paní ředitelka udělila souhlas s realizací projektového dne ústní formou na 12. června 2024. Zároveň přislíbila účast při některých aktivitách. Rodiče žáků byli informováni o realizaci projektového dne.

8.1.2 Časová organizace

Všichni žáci budou mít v tento den upraven rozvrh na 5 vyučovacích hodin, stejně tak bude projektový den rozdělen do třech bloků. V jednotlivých blocích budou probíhat přestávky, stejně jako během vyučování. 1. blok bude probíhat od 8:00 do 9:40 h. Následovat bude přestávka na svačinu. 2. blok bude probíhat v čase od 10:00 do 11:40 h a 3. blok 11:50 až 12:35 h. Žáci poté půjdou společně na oběd a do školní družiny. Časové rozvržení se může dle okolností změnit a přizpůsobit tak potřebám žáků.

8.1.3 Personální zajištění

V rámci tohoto projektového dne budu vedoucím akce já (pro účely této práce) a jako druhý vyučující bude třídní učitelka 1. a 2. ročníku.

Ve všech ročnících naší školy vyučuji prvouku/přírodovědu, tělesnou výchovu, výtvarnou výchovu, pracovní činnosti a informatiku, taktéž působím jako vychovatelka školní družiny. Téměř všechny žáky znám již od mateřské školy, mám s nimi vztah založený na důvěře.

Kolegyně, která bude se mnou spolupracovat při realizaci projektového dne, je třídní učitelkou 1. a 2. ročníku a zároveň ve všech ostatních ročnících vyučuje anglický jazyk. Jelikož jsme malá vesnická škola, žáky taktéž zná velmi dobře, a proto bude vhodnou druhou pedagožkou, která se na realizaci tohoto projektového dne bude podílet.

8.1.4 Účastníci

Do tohoto projektového dne bude zařazena celá škola, tedy celý 1. stupeň. Celkem naši školu v tomto školním roce navštěvuje 29 žáků.

Třídu ZŠ I navštěvuje 15 žáků 1. a 2. ročníku. 9 žáků je z prvního ročníku, 6 žáků z ročníku druhého. Z toho je 5 dívek a 10 chlapců.

Třídu ZŠ II navštěvuje celkem 14 žáků 3., 4. a 5. ročníku. 7 žáků je ze třetího ročníku, 3 žáci čtvrtého ročníku a 4 žáci ročníku pátého. Z toho je 9 dívek a 5 chlapců.

Celkový počet dívek a chlapců je téměř vyrovnaný. Školu od 1. do 5. ročníku navštěvuje 14 dívek a 15 chlapců.

Všichni žáci se velmi dobře znají, nejen že většina bydlí v jedné vesnici a tráví tak spolu i volný čas odpoledne a o víkendech, ale také navštěvují jedno oddělení školní družiny. Většinu akcí, u kterých to je možné, realizujeme společně. Z mojí zkušenosti jako vyučující, která pracuje se žactvem napříč ročníky, mohu konstatovat, že mají napříč ročníky dobré vztahy a dobře společně spolupracují. Pokud při realizaci jakéhokoliv projektu využíváme skupinovou práci, dbáme na to, aby v jednotlivých skupinách byli žáci spravedlivě rozdělení (především téměř stejné věkové zastoupení ve skupinách).

Stejně tak tomu bude i při realizaci tohoto projektového dne. Žáci budou rozdělení do 7 skupin, po 4 nebo 5 žácích. V každé skupině bude určen vedoucí skupiny, kterým bude některý z žáků 4. nebo 5. ročníku. Žáci 3. ročníku budou rozdělení po jednom do každé skupiny. Žactvo prvního a druhého ročníku bude rozděleno po dvojicích nebo trojicích do skupin. V rámci tohoto projektového dne se tedy nebude jednat o náhodné rozdělení skupin, ale právě z důvodu vyrovnanosti bude žactvo rozděleno záměrně.

Školu v letošním roce nenavštěvuje žádný žák se specifickými vzdělávacími potřebami.

9 Projektový den na podporu wellbeingu ve škole

Žáci a žákyně se během tohoto projektového dne seznámí se základními pojmy, které souvisí s duševním zdravím a wellbeingem. Samotný pojem duševní zdraví je pro žáky prvního stupně ve většině případů neznámý, pojem wellbeing neznají vůbec. Ač se vyučující ve škole snaží wellbeing a duševní zdraví žáků podporovat během celého roku, nyní se žactvo s těmito pojmy seznámí záměrně.

Metodické listy k průběhu projektového dne jsou přiloženy v příloze č. 1 této práce.

9.1 Cíle projektového dne

- kognitivní – Žák ví, co je to duševní zdraví, dokáže jej svými slovy popsat.
- afektivní – Žák si uvědomuje, proč je duševní zdraví důležité v životě člověka.
- psychomotorický – Žák rozvíjí schopnost relaxace pomocí práce s dechem.

9.2 Organizace projektového dne

Aby mohl projektový den proběhnout, je třeba zajistit následující organizační úkony:

9.2.1 Souhlas vedení školy

Vedení školy by mělo být v dostatečném předstihu seznámeno s plánem akce a všemi organizačními úpravami, které je třeba zajistit. S vedením školy je nutné stanovit přesné datum konání projektového dne. Vedení školy dá k tomuto souhlas.

9.2.2 Časová organizace

Projektový den je koncipován na 5 vyučovacích hodin a jeho náplň je rozdělena do 3 bloků. Nicméně plán není nutné uskutečnit pouze v jeden den, ale je možné program rozčlenit do několika dnů, např. jej uskutečnit v rámci třídnických hodin nebo do výuky např. výchovy ke zdraví.

9.2.3 Personální zajištění

V rámci personálního zajištění je možné projektový den uskutečnit s jedním vyučujícím. Pro větší efektivitu je vhodné zapojení více učitelů nebo asistentů pedagoga.

Je vhodné zapojit především třídní učitele, či učitele, kteří s žáky tráví více času, dobře je znají a také mohou získané zkušenosti žáků využít dále ve výuce a organizaci třídy.

9.2.4 Účastníci

Projektový den je připraven pro žáky 1. stupně. Je však na zvážení každého vyučujícího či lektora, který nejlépe své žáky zná, jak činnosti bude třeba modifikovat.

10 Interpretace výsledků výzkumného šetření

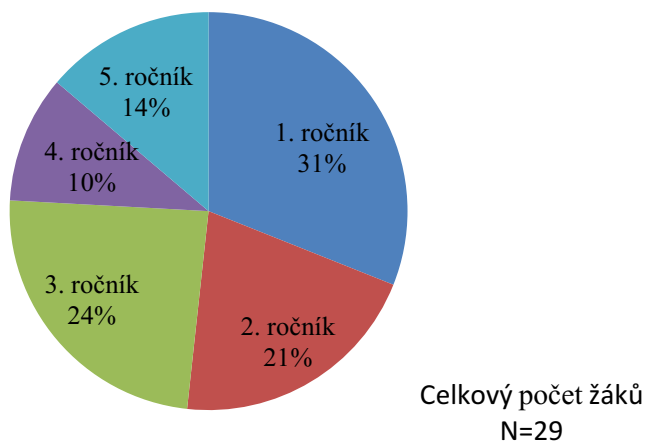
10.1 Analýza zpracování dat

V závěru projektového dne žáci dostali k vyplnění dotazník. Výsledky dotazníkového šetření u jednotlivých otázek byly přepsány do Microsoft Excel, kde proběhlo jejich převedení do grafů. Výsledky v grafech jsou zobrazeny procentuálně. Zároveň je každá otázka slově slovně vyhodnocena. Výsledky dotazníkového šetření jsou zároveň doplněny výsledky z rozhovorů s učitelkami a pozorování.

10.2 Popis výzkumného vzorku dotazníkového šetření a rozhovorů

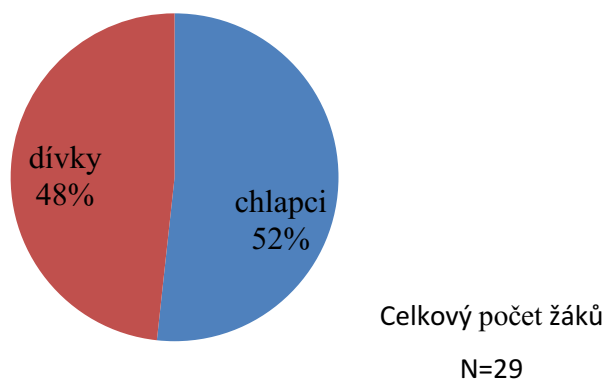
Rozhovor probíhal se dvěma respondentkami. Rozhovory probíhaly po skončení projektového dne, s každou respondentkou zvlášť. Z důvodu odlišení a anonymizace jsem pro účel interpretace výsledků výzkumného šetření respondentku, která se projektového dne účastnila, označila jako respondentku A. Druhou respondentku, která se účastnila pouze části projektového dne, označila jako respondentku B.

Zastoupení žáků v jednotlivých ročnících



Graf č. 1: Zastoupení žáků v jednotlivých ročnících

Zastoupení dívek a chlapců napříč všemi ročníky



Graf č. 2: Zastoupení dívek a chlapců napříč všemi ročníky

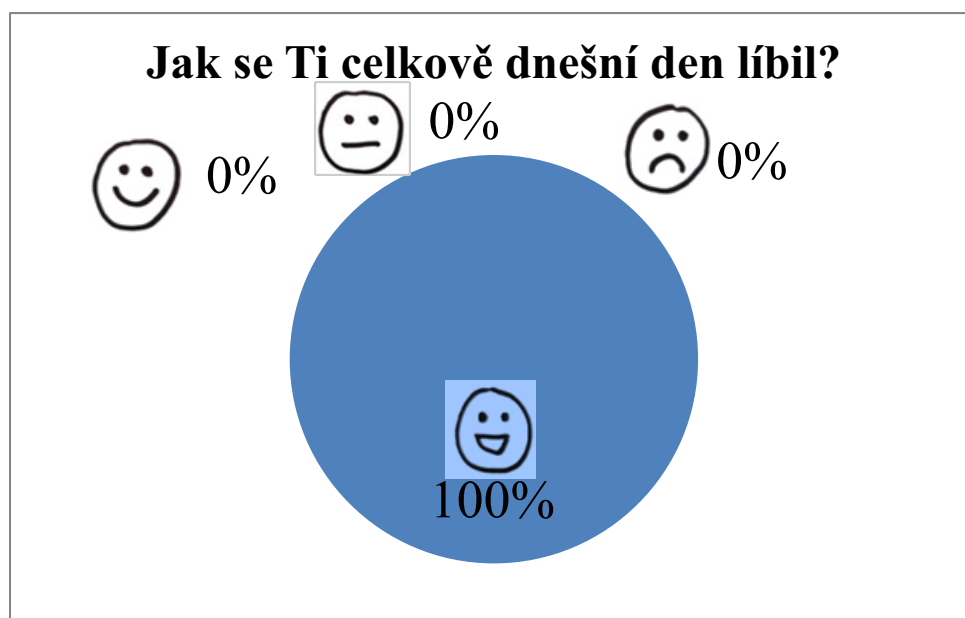
Grafy znázorňují, jaké je složení školy z hlediska zastoupení počtu žáků v jednotlivých ročnících a zastoupení dívek a chlapců napříč všemi ročníky. Projektového dne se účastnilo 100 % žáků navštěvující školu.

Jak již bylo zmíněno, jedná se o školu malotřídního typu, která se nachází v malé obci ve Středočeském kraji. Všichni žáci v obci také bydlí, což přispívá k udržování jejich přátelských vztahů a otužování vztahů v třídním kolektivu.

Složení dívek a chlapců je téměř totožné, ve školním kolektivu je pouze o jednoho chlapce více než dívek.

10.3 Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření

10.3.1 Celkové zhodnocení projektového dne



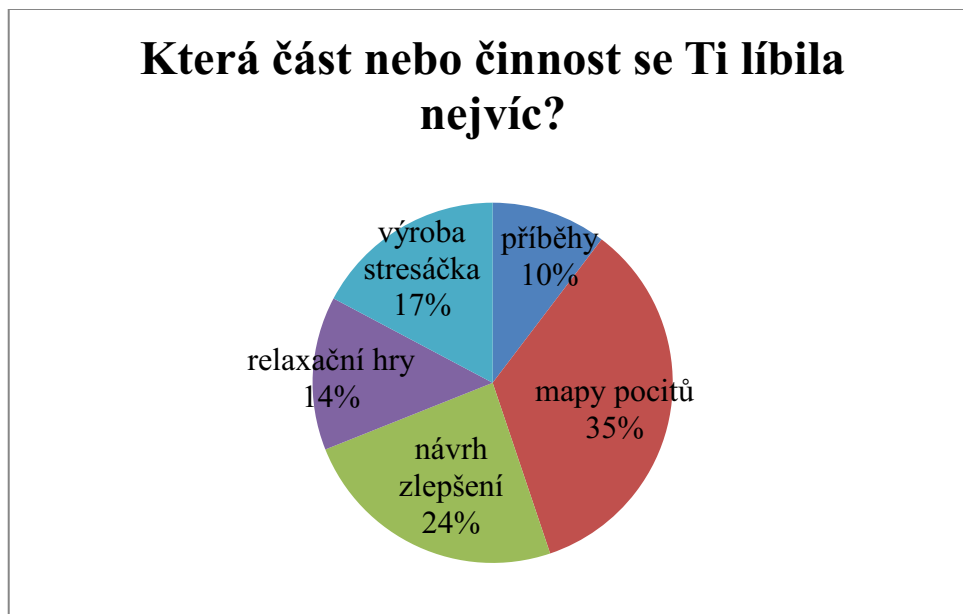
Graf č. 3: Jak se Ti celkově dnešní den líbil?

V rámci této otázky měli žáci vybrat ze škály piktogramů, jak se jim projektový den líbil. 100 % žáků označilo možnost, že se jim projektový den líbil nejvíce, jak to na škále bylo možné.

V rámci pozorování bylo vidět, že všichni žáci jsou do práce zaujati, že je baví jak jednotlivé tvůrčí úkoly, tak také relaxační hry, kterými jsem projektový den prokládala. Během celého dne jsem od jediného žáka neslyšela, že by jej „něco“ nebavilo nebo se někdo nezapojil do některé činnosti. I v prvním bloku, který byl z části teoretický, bylo vidět zaujetí žáků.

Jak uvedla vyučující – respondentka A v rozhovoru: *„My sice s dětma v rámci nějakých pravidel wellbeingu pracujeme, podporujeme ho, ale oni si to sami neuvědomují. Takže za mě to super, že se seznámili i s tím, co to vlastně je, s čím souvisí a jak s tím sami mohou pracovat. To si asi uvědomují a odnáší ti starší, ale když se to připomene i menším, určitě je to dobře. Já jsem si vlastně během toho dne uvědomila, že sice s dětma třeba relaxuji, učím je dechová cvičení, řekla jsem jim určitě, proč to je, aby se zklidnili, a podobně. Ale mám pocit, že jsem jim nikdy neřikala, že zklidnit se je potřeba z toho a toho důvodu, že existuje stres, že právě s ním se dá nějak pracovat. Ten by bylo určitě taky dobrý do osvěty tohohle tématu zařadit.“* Tato myšlenka respondentky naznačuje, proč žáky bavila i teoretická část projektového dne – dozvěděli se nové informace o svém vlastním životě, o svém vlastním těle. Ač wellbeing škola a učitelky podporují všemi možnými způsoby, žáci si neuvědomují jejich konkrétní cíl. Což koresponduje také s Národním akčním plánem pro duševní zdraví 2020-2030, který by žákům při úpravě vzdělávacího obsahu a zavedení psychosociální výchovy, mohl tento fakt osvětlit. Konkrétně lze zmínit opatření 2.3.3, který zmiňuje důležitost začlenění gramotnosti v rámci psychosociální oblasti do rámcového vzdělávacího programu pro mateřské, základní i střední školy. *„Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání zahrnuje koncepční rozpracování psychosociálních témat, psychohygieny, psychosomatiky, duševních změn, duševního rozvoje, duševní hygieny, duševního zdraví a duševního a sociálního zdraví, a proto je potřeba především podpořit pedagogy pro práci s těmito tématy ve školách“* (Národní akční plán pro duševní zdraví 2020-2030, 2020, s. 39).

10.3.2 Zhodnocení jednotlivých činností projektového dne



Graf č. 4: Která část nebo činnost se Ti líbila nejvíc?

Další otázkou měli žáci označit možnost nebo vypsát, která část nebo činnost se jim během dne líbila nejvíce. V této otázce žáci označovali více odpovědí, což je také zohledněno ve vyhodnocení.

Mapy pocitů

Jak ukazuje graf, 35 % žáků uvedlo tvorbu mapy pocitů jako tu, která se jim líbila nejvíce. Tento fakt dokládají i obě respondentky z rozhovorů, kterým se tato část také líbila nejvíce, a navíc si dovedou představit, jak s pocity budou dále pracovat, jelikož uznávají práci s nimi za vhodné a důležité.

Respondentka A: „Potom malovali ty mapy, tak to se mi hodně líbilo, knížku vůbec neznám, musím se na ni ještě v klidu podívat. O pocitech si někdy něco říkáme, ale ne úplně podrobně, určitě by taky stálo za to jim věnovat více času. Navíc se tedy zamyslet nad tím, co mě vede k tomuto pocitu, co k tomuto, jak z toho ven, to je za mě fajn zamýšlení. Sama jsem přemýšlela, co bych tam mohla napsat. Pocity jsou důležité, provází nás celým životem a je dobré si to takhle shrnout, co nás kam vede, co co způsobuje. Možná, když teď nad tím přemýšlím, by bylo fajn udělat z pocitů i celoroční projekt a každý měsíc třeba zaměřit na jeden pocit? No, stálo by to asi za úvahu. A ty cesty k těm jednotlivým pocitům, nebo z nich, to mi přijde taky důležitý, že si sami uvědomují, že když

je provází smutek, co jim pomůže do té rovnováhy. Za mě fajn a hezky to přednášeli, obhajovali si to, opravdu si za tím stáli, za mě to určitě mělo velký význam a líbila se mi ta aktivita asi nejvíc.“

Respondentka B: *„Jojo, byla jsem, když se malovaly ty mapy, tak to se mi líbilo. I jsem si prohlížela knížku, vůbec ji neznám, ale musím si ji pak od Tebe ještě půjčit. A fakt se mi líbilo, jak to ty děti pojaly, že nad tím přemýšlely, mělo to hlavu a patu. Mají to hezky zpracovaný, fakt hezký za mě. A i jsem byla na chvíli v době, kdy ty mapy ukazovaly ostatním, a to se mi líbilo, jak si to obhajovali, že nad tím opravdu přemýšleli, mělo to souvislost, i jak diskutovali o tom, proč tohle ano a tohle ne. Fakt super nápad a určitě by se to dalo využít i dál a hlouběji.“*

V rámci vlastního pozorování mohu zhodnotit aktivitu žáků, a především jejich zapojení a zaujatost. Samotnou mě překvapilo, jak byli žáci při tvorbě map nápadití a především, jak sami dokázali zhodnotit jednotlivé pocity. Zvláště, že jim jednotlivé pocity evokovaly různé myšlenky, se kterými se pojí. Mapy mají nejen přehledně a hezky výtvarně zpracované, ale především vychází opravdu ze samotných žáků. Během tvorby mapy spolu diskutovali o jednotlivých faktech, diskuze probíhala v klidu a na všem se domluvili. Ač práce probíhala ve skupině a dovedu si představit, že každý žák by tvořil svoji vlastní mapu se svými vlastními pocity a myšlenkami, tak i tato společná práce má smysl. V rámci diskuze žáci své mapy představovali a objektivně hodnotili i mapy ostatních, u některých faktů se více pozastavili a dále své pocity rozvíjeli. Za velmi přínosné považují také vyhodnocení „cest zpět do středu“, kdy žáci opravdu přemýšleli nad tím, co je pro ně přínosné a jak dané situace vnímají.

Během práce s emocemi, by si žáci měli také uvědomit, že i negativní emoce jsou součástí života každého z nás. I tyto emoce je třeba v životě přijmout. Důležitou součástí práce s emocemi je učít je, že existuje určitá intenzita / míra působení negativních emocí. Pokud je tato míra dodržena a nepřesahuje do hlubších potíží, je v pořádku.

Práci s emocemi a pocity zmiňuje za důležitou také Thorová (2015), která uvádí, že žák v tomto období poznává své vnitřní pocity, a především se je učí pochopit a porozumět jim. Vágnerová (2017) zmiňuje, že žáci v tomto období jsou většinou pozitivní a stejně tak hodnotí i většinu dění kolem sebe pozitivně. Zároveň v tomto věku dochází k rozvoji emoční inteligence a děti nejen, že se začínají vyznávat ve vlastních pocitech, které umí

popsat a lépe s nimi pracovat, tak ale také s emocemi a pocity druhých. Tento fakt vychází jak z dozrávání centrální nervové soustavy, tak také ze zkušeností, kterých nabývají. Zároveň oproti předškolnímu věku jsou žáci schopni propojovat emoční hodnocení a racionální uvažování. „Školáci proto lépe rozumějí svým pocitům, více chápou jejich smysl a umějí je adekvátně interpretovat. Dokáží je přesněji rozlišovat, vnímat jejich kvalitu, intenzitu a délku trvání, lépe rozumějí i jejich souvislostem a vztahům“ (Vágnerová, 2017, s. 306). Vágnerová (2017) také dodává, že emoce často mají souvislost se sociálním chováním. Děti si tedy v tomto věku uvědomují, že emoce mají souvislost se vztahy s druhými lidmi, a právě v tomto období je pro ně emoční oporou především rodina. I proto žáci do svých map často jako cestu ze smutku nebo neštěstí uvádějí oběti od rodičů.

Návrh na zlepšení třídy, školy

Druhou nejčastější odpovědí v dotazníku byla možnost návrhu zlepšení školní třídy, ve které žáci působí. Jako častý fakt, který by ve třídě chtěli zlepšit, je zřízení relaxačního koutku ve třídě (např. se sedacími vaky, pohodlnými křesílky apod.). Tento bod si žáci obhájili před paní ředitelkou v rámci diskuze s ní. Žáci navrhli konkrétní místo, kde by koutek mohl ve třídě být, ocenili by místo jednoho prázdného koberce, vedle knihovničky, sedací vaky. Žáci se tedy na tento koutek mohou po prázdninách těšit. To, že žáci dostali možnost aktivně se podílet na zlepšení prostoru, který byl vedením školy vyslechnut a bude zrealizován, považují z hlediska podpory wellbeingu jako velmi důležitou součást.

Mezi další často zmiňovaný postřeh, bylo zavedení zvonění na hodiny a přestávky. Tento fakt se žákům obhájit nepodařilo, paní ředitelka argumentovala faktem, že na tak malé škole to není třeba, a navíc by zvonění rušilo děti z mateřské školy. Mezi argumenty žáků byl hlavně důvod nejen pozdní začátky hodin, ale tím pádem také přetahování do přestávek. Paní ředitelka přislíbila zakoupení hodin do obou tříd a přesnější dodržování časového rozvrhu od všech pedagogů. Možným řešením by bylo zavedení ohlašování začátku a konce hodiny nějakou melodií či písní. Zde bych ráda dodala, že žáci byli vyslyšeni nejen vedením školy, ale také námi – učitelkami. Pokusíme se tedy s vedením školy tento žakovský návrh ještě prodiskutovat.

Žáci také uváděli možnost chodit na toaletu a pít v hodinách, z vlastní zkušenosti si nejsem vědoma, že by některá z kolegyní žáky na toaletu nepouštěla, totéž platí o pití v hodinách. Explicitně nemá ani jedna třída v třídních pravidel tento zákaz uveden, ovšem je možné, že je učitelka upozorní na odchod na toaletu např. krátce po začátku hodiny, tedy po přestávce, kdy si na toaletu mohli dojít. V tomto případě je možné, že žáci tuto situaci vnímají odlišně než učitelka. Žáci jsou o přestávce zaujati jinou činností (hrou, povídání s kamarády apod.) a poté si na začátku hodiny vzpomenu na toaletu. Nicméně v úvodu hodiny, kdy učitelka zmiňuje např., co budou danou hodinu dělat, či vysvětluje zadání práce, to není pro úplně vhodné. O to více v smíšené třídě, kdy je třeba samostatnost žáků, tedy hlavně porozumění práci. Žák by z pohledu učitelky mohl na toaletu odejít např. během samostatné činnosti, ke které se vrátí. Žáci tento fakt však vnímají odlišně. V rámci třídních pravidel by bylo vhodné tento fakt zmínit a ustálit si pravidla pro všechny – odejít bez rušení ostatních žáků, neodcházet při testech, dojít si na toaletu o přestávce apod.

Taktéž respondentka A reagovala na práci žáků při této činnosti: *„Mělo to smysl, ta obhajoba byla opodstatněná, nebylo to jenom, chceme tohle a tohle, ale dokázali říct i proč, k čemu by to využili, jak by to využili, u většiny případů teda. Za mě určitě fajn zamýšlení, možná by to chtělo trochu víc času. Ale zase jsme jim říkaly, že tady nejde úplně o to výtvarné zaměření, ať klidně píšou, ale je fakt, že všichni malovali. Mají to hezký. Paní ředitelka byla myslím taky překvapená, co někdo vymyslel, a uvidíme, jestli to bude mít nějaký efekt.“* Respondentka dále dodává, že je za ni důležité, aby splnění účelu této činnosti bylo efektivní, bylo by vhodné některé návrhy žáků realizovat. Jinak se obává, že by efektivní nebylo a žáky by to poté mohlo odradit od podobných úkolů.

Jak uvádí Čapek (2010), mnoho výzkumů dokazuje, že prostředí třídy má vliv na sociální klima ve třídě. Právě učitel je tím, kdo má na starost prostředí třídy a měl by ho vytvořit takové, aby v něm žáci byli rádi, měli z ní dobrý pocit, bylo pro ně inspirující a inspirativní. Žáci by se měli podílet na výzdobě třídy i např. na tvorbě nástěnky s aktualitami třídy.

Relaxační hry, výroba stresáčka

Přibližně stejný počet odpovědí dostaly relaxační hry a výroba stresáčka, jak si její žáci pojmenovali. Žactvo relaxační hry zná, ale pro tento projektový den jsem se snažila vybrat takové, které ještě neznají a s paní učitelkami budou pokračovat na jejich realizaci. Výroba stresáčka byla pro děti zajímavá. Je to výrobek, který jsme společně ještě nevyrobili, je z netradičního materiálu, což žáky vždy zaujme (oproti např. malování temperovými barvami). Zároveň žáky překvapilo, jak se mouka v nafukovacím míčku chová, jak lze tvarovat. Pro příště bych doporučila zvolit jiný materiál, než je mouka, např. kukuřičný škrob, aby výrobek lépe držel tvar. Nicméně žáci hned zkoušeli se stresáčkem nejrůznější kreace a vlastně i název stresáček vymysleli sami. Zároveň ihned vnímali, jak příjemné je zacházení s tímto materiálem, své pocity libosti také vyjadřovali. Dále ocenili, že si výrobek mohou buď odnést domů anebo si jej nechat v lavicích pro využívání v napjatých situacích. Kladně hodnotím především fakt, že se žáci sami podíleli na výrobě této antistresové pomůcky, což má pro žáky větší efekt, než např. zakoupené míčky apod. Žactvo v tomto případě nezaujímá pouze pasivní postoj, ale uvědomují si, že pro ně má význam aktivní zapojení a vědění, že v této situaci mohou něco udělat sami.

Příběhy

Nejméně častou odpovědí byly příběhy dětí, které poukazovaly na určitý problém ve třídě. Domnívám se, že vzhledem k tomu, že se dané jevy ve třídě neobjevují, tím pádem pro žáky také nebyly poutavé. Nicméně v rámci vlastního pozorování během projektového dne bylo patrné, že žáky i diskuze nad příběhy zaujala, měli dostatek argumentů a nápadů, jak by se těmto žákům dalo pomoci. Vzhledem k tomu, že žáci na druhý stupeň odchází do jiných škol, především do nedalekého města, mohou se sami vcítit (především žáci 5. ročníku) do situace, jak jim bude v novém, zaběhnutém, kolektivu. Dále považuji za důležité, že si žáci při příbězích mohli uvědomit, že tato situace může nastat (a to nejen spolužákovi, ale také jim samotným), a pro třídní kolektiv je poté velmi důležitá jejich soudržnost.

Tento pohled komentuje také respondentka A v rozhovoru: *„líbili se mi jejich reakce, že vlastně každý z nich by určitě pomohl, nesmál se a tak. Spíš by mě zajímalo, jak by to bylo doopravdy, protože tady tyhle situace úplně nezažíváme, naopak mám pocit, že když přijde někdo nový, tak je o něj boj, šikana, ta vlastně vůbec, co tady učím, tak jsem nezažila, ani jako náznak mám pocit. A to učení, ono tím, že tady jedeme dost individuálně, já nemám problém si třeba vzít někoho stranou, vysvětlit mu to učivo znovu jinak, fungujeme vlastně i v rámci doučování, kde je potřeba, tak ani nějaké špatné výsledky nemáme. Však teď bude jedna jediná trojka na vysvědčení a jinak vyznamenání a více méně opravdu hezké známky. Navíc u těch starších často vidím, že o přestávce stojí u mapy a projíždí si řeky společně, hory a nevím co, stejně tak třeba přírodovědu si často opakují spolu, zkouší se i z matematiky a tak. Takže by mě vlastně opravdu zajímalo, kdyby se objevil někdo, kdo by měl opravdu obtíže, jak by se k tomu ostatní postavili, jestli by pomohli nebo jak.“*

Jak zmiňuje paní učitelka, žáci si jsou v těchto třídách velmi často oporou při učení se. Především tedy v 3. - 5. ročníku. Právě pocit sounáležitosti a prožívání každodenní opory v kolektivu je pro podporu wellbeingu důležitý – žák ví, že má možnost se s někým poradit, že jej někdo ze spolužáků vyslechne a pomůže mu s učivem či vysvětlí danou problematiku. Takto se společně učí tedy především žáci 3. - 5. ročníku – v 1. a 2. ročníku tento fakt zas tak viděn nebývá. Nicméně jakmile žáci přijdou do 3. ročníku a vidí

u starších spolužáků, že si pomáhají, velmi rychle se naučí si také pomáhat. Jak již bylo zmíněno, i toto je pozitivum malotřídních škol.

Žáci v hodnocení jednotlivých činností projektového dne nezmiňují úvodní část, kde se seznámili s tím, co to duševní zdraví znamená. Tuto část ale hodnotí respondentka A jako taktéž podstatnou.

První blok hodnotí kladně z důvodu, že se žáci dozvěděli i teoretický obsah tématu, seznámili se s tím, co to je duševní zdraví, wellbeing. Překvapil ji fakt, že žáci nezmiňovali jako pohodu pouhé sezení u televize, ale rovnou je napadaly různé sportovní aktivity, četba atd. Naopak ji zamrzelo, že mezi prvními nebyla zmíněná rodina, každopádně jakmile některý žák tento fakt zmínil, téměř všichni se přidali. U části s příběhy by respondentku zajímalo, jak by žáci reagovali ve skutečnosti, kdyby se ve třídě našel někdo s obtížemi. Žáci měli mnoho nápadů, jak by žákům pomohli, ale otázkou je reálná situace.

Z vlastního pozorování mohu jedině souhlasit s respondentkou A. Navíc bych dodala, že rozřazování papírků s různými termíny z oblasti duševního zdraví, bylo pro žáky obtížné, jelikož si pod pojmy kognitivní oblast, emocionální oblast, duchovní oblast, atd, nedovedli nic představit, jsou to pro ně pojmy neznámé. Nicméně jsem věnovala čas vysvětlení jednotlivých oblastí, aby jí žáci porozuměli, a poté již zařazování nebyl problém. Příště bych zvolila obrázkové vysvětlení jednotlivých pojmů, aby je žáci měli neustále na očích.

10.3.3 Pocit pohody během projektového dne



Graf č. 5: Během dnešního dne jsi zažíval/a víc duševní pohody nebo nepohody?

Další otázka v dotazníku se týkala konkrétně projektového dne a to, zda během dne zažívali více duševní pohody nebo nepohody. Tato otázka byla založena na škále, která připodobňuje počasí.

Všichni žáci vybarvili na škále sluníčko, tedy že zažívali více pohody než nepohody. Stejně, jako jsem v první otázce v rámci pozorování zmiňovala, že bylo evidentní vidět, jak byli zaujati a činnosti je bavily, i tady lze tento fakt dosvědčit. Žáci pracovali ve skupinkách, které byly věkově smíšené, aby byly věkově přibližně vyrovnané. Rozdělení do skupin jsem plánovala já a přihlížela jsem nejen na věkové rozdělení, ale také na kamarádské vztahy mezi žáky. I proto probíhala jejich spolupráce dobře, v klidu, na všem se dohodli a vzájemně se všichni členové skupinek doplňovali.

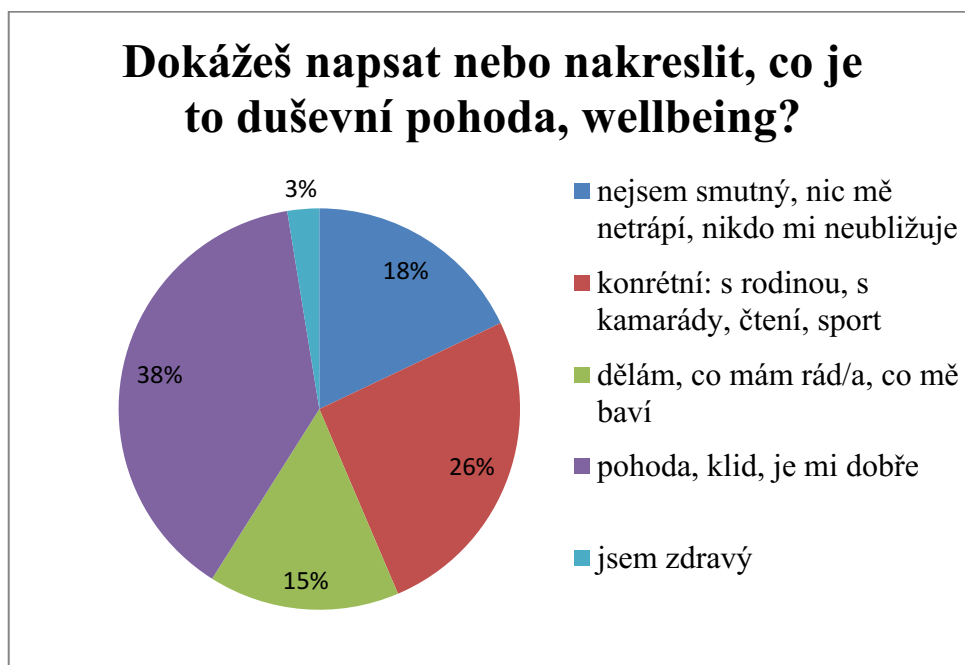
Tento fakt doplňuje taktéž respondentka A, která v rámci rozhovoru měla posoudit spolupráci ve skupinkách během projektového dne a během jejich běžné aktivitě v hodinách: „*Já mám pocit, že naprosto běžně, tady v těch třídách se dá o jakémkoliv tématu diskutovat hodiny, s tím děti problém nemají. Zapojovali se všichni, každý vlastně z té skupinky i při tom představování něco řekl, dobře si to domluvili. Za mě fakt dobrý. Jde vidět, že často ve skupinkách něco dělají a prostě to umí, nedělá jim to obtíže. Tento rok jsou dost ukecaní, i v hodinách, takže diskuze problém určitě není nikdy, bylo to fakt úměrný tomu, jak to probíhá vždycky. A tím, že měla každá ta skupinka dostatek času,*

tak dostali slovo všichni, všichni věděli, o čem mluví. Ty otázky dávali spíš ti starší, ale to je fakt běžný a myslím, že to odpovídá.“

Jak již bylo zmíněno, Emmerová (2000) popisuje vliv starších žáků na mladší pozitivně, a to se taktéž ukázalo během skupinových prací.

Skupinová práce může mít jak pozitivní, tak negativní vliv na spolupráci. Mezi pozitivní bych zařadila především spolupráci v rámci pochopení zadání úkolu (starší žáci mladším mohou pomoci pochopit zadání a dovysvětlit), některé úkoly by pro mladší žáky byly obtížné, nicméně ve spolupráci se staršími to zvládnou, mladší žáci mají ve starších žácích oporu. Z omezujících faktorů pro mladší žáky by se dal ze zkušeností uvést fakt, že někdy se nedostanou tolik k práci a ke slovu, jelikož starší žáci mají pocit, „že to vědí lépe, že to napíší lépe, že to namalují lépe“. Stejně tak omezující pro starší žáky může být to, že mladší „to tak hezky nenamalují, to nedokáží, jsou pomalejší, apod“. Nicméně právě proto často ve škole pracujeme ve skupinách, aby se žáci učili vzájemnému respektu a toleranci.

10.3.4 Pohled žáků a učitelek na duševní pohodu, wellbeing



Graf č. 6: Dokážeš napsat nebo nakreslit, co je to duševní pohoda, wellbeing?

Další otázka v dotazníku pro žáky se týkala otázky, jak si vlastně žáci představují duševní pohodu, wellbeing. Žáci mohli buď psát anebo malovat, všichni si vybrali možnost psaní. V této otázce většina žáků označila to, co malovali v prvním bloku projektového dne, kdy měli za úkol každý sám namalovat, co pro ně po seznámení se s tímto pojmem wellbeing znamená. V rámci odpovědí v dotazníku jsem jednotlivé odpovědi roztrídila do pěti kategorií. Někteří žáci v této otázce odpovídali více možných odpovědí, proto jsem i jednotlivé odpovědi rozřadila do příslušných kategorií.

Žáci v dotazníku nejčastěji uváděli odpovědi typu, že je to čas, kdy se cítí dobře, jsou v klidu a v pohodě.

Druhým nejčastějším typem odpovědí byly konkrétní činnosti, při čem se žactvo cítí dobře. Označovali tedy čas strávený s rodinou (doma, při hrách, na výletech), s kamarády (povídání, venku), poté mezi odpověďmi bylo čtení, včetně čtení v knihovně a v neposlední řadě různé sportovní aktivity (fotbal, házená, jídla na kole, kolečkových bruslích). S touto otázkou souvisí také odpověď, která se umístila na 4. místě, a to nejsou konkrétní odpovědi, ale celkově – když dělám, co mám rád/a, co mě baví. Pokud bychom tyto dvě varianty odpovědí zahrnuly do jedné, byla by tato kategorie jistě na prvním místě toho, jak si žáci představují wellbeing.

V neposlední řadě žáci označovali opak/zápor nejčastější odpovědi. Jedná se tedy o odpovědi typu, když nejsem smutná/ý, nic mě netrápí, nikdo mi neublíží. Jeden žák uvedl do odpovědi také možnost, že pro něj wellbeing znamená to, že je zdravý.

Žáci se téměř nezaměřovali na wellbeing ve škole, ale především svůj osobní wellbeing. Důvodem může být především fakt, který zmiňují respondentky, že toto téma není ve třídě otevřeně diskutované. Učitelky podporují wellbeing žáků, bez jejich vědomí. Tím pádem si žáci nemusí uvědomovat, že wellbeing se týká i školního prostředí. Právě proto je vhodné zařazovat témata duševního zdraví, wellbeingu otevřeně i do výuky. S čímž souvisí větší zvědomění těchto témat, propojovat je a ukazovat a diskutovat s žáky i o souvislostech mezi školou a osobním životem.

Podobnou otázku dostaly také respondentky v rozhovorech, které se ale zaměřovaly na to, co pro ně znamená wellbeing ve škole – wellbeing žáků.

Respondentka A: „Pro mě to rozhodně znamená takový ten klid, že se sem nikdo nebojí chodit, že se máme rádi, že si pomůžeme. Ten pocit ve třídě nebo v obou třídách vlastně, že je to na pohodu. Že nikdo ráno nebrečí, že sem nechce, odpoledne se jim nechce domů. To je podle mě známka toho, že sem chodí rádi, jsou tady v pohodě. A jasně, někdo nerad píše, někdo nerad čte, to s tím souvisí a je to tak, ale nekřičíme tady po sobě, máme i my učitelky s dětmi hezký vztah, respektujeme se navzájem, takže ve zkratce asi takhle.“

Respondentka B: „No wellbeing, já se přiznám, že ač učím už spoustu let, tak jsem tohle slovo slyšela až letos poprvé, ale samozřejmě vím, jak by to, jakože v té třídě mělo chodit a tak. Ale jako wellbeing jsem to neznala. Za mě je to hlavně asi o tom, aby těm dětem bylo ve třídě dobře, aby měli fajn vztahy mezi sebou, aby taky se mnou ten vztah byl fajn. Na druhou stranu to ale samozřejmě není o tom, že po nich nic nechci, nic nemusí atd. To zase máme nastavený pravidla, a když se něco dělá, tak se to prostě dělá. Takže pro mě je to hlavně o tom kolektivu, i v tom, že jsou ve třídě mladší děti i starší a ač mají dobrý vztahy, pomáhají si, tak někdy to zaskřípe. Takže vztahy řešíme často. Za mě je to asi nejdůležitější, vždyť jsou tady pořád spolu, odpoledne taky chodí ven spolu. Takže mně se vyplácí jim věnovat čas na nějakou podporu kolektivu, pak se nám líp pracuje. Ale neřekla bych, že jsou nějaké zásadní problémy. Ale nevím, jestli je to tím kolektivem nebo tím, že na těch vztazích pracujeme.“

Jak respondentka B zmínila, součástí fungování kolektivu jsou i chvíle, které nejsou optimistické – neshody, tenze, různé pohledy žáků na věc, jiné potřeby apod. Wellbeing nemusí nutně znamenat neustále přátelské a klidné prostředí. Žáci jsou součástí kolektivu, každý žák má různé názory a potřeby. A právě názory či potřeby jednoho mohou omezovat druhé. Žák by si měl proto v rámci wellbeingu uvědomit, že uspokojení jeho potřeby může mít určitý limit, aby neomezovalo druhé apod.

Respondentka B zmiňuje, že wellbeing neznamená, že po žácích nic v hodinách nechce, aby zažívali pocit pohody a klidu. Domnívám se, že v tomto případě jde především o to, poskytnout žákům příjemné prostředí, ve kterém se budou cítit dobře a tím pádem se žákům bude i lépe pracovat, učit se. Budou rádi spolupracovat s učitelkou, pokud se budou cítit dobře a bezpečně, nebudou se ostýchat např. chyb, ale budou společně s chybou pracovat. Součástí wellbeingu třídy by mělo být také nastavení pravidel. Tato pravidla

třídy, pokud jsou dobře vytvořena, žáci na jejich tvorbě spolupracují a odpovídají danému kolektivu, podporují také pocit bezpečí a jistoty, který je pro žáky v třídním kolektivu důležitý. Z toho vyplývá, že jasně daná, stanovená pravidla třídy, jsou důležitá také pro wellbeing.

Obou respondentek jsem se ptala, jak wellbeing podporují ve svých hodinách. Jak již bylo zmíněno, respondentka A uvedla, že s žáky na podpoře wellbeingu pracuje, ale nikdy si o něm záměrně nepovídali. V následujících řádcích vypisují konkrétní činnosti, kterými respondentky wellbeing podporují ve třídě.

- **základní hygienické potřeby** – toaleta, pití, větrání ve třídě,
- **činnosti v hodinách** – časté střídání činností, pohybové chvilky a didaktické hry, relaxační cvičení, výuka venku, spolupráce žáků při přípravě hodin (TV, VV, HV), sebehodnocení žáků,
- **třídní klima** – dobré vztahy na všech úrovních (žák x učitel, žák x žák), práce s třídním kolektivem, podpora spolupráce, problémy (s učením či chováním) v klidné atmosféře diskutovat,
- **respekt individuality žáků** – respektování jejich povahy, tempa, potřeby individuální pomoci,
- **třídní rituály** – každé ráno povídací chvilka (každý má možnost cokoliv říct), pondělní vzpomínání na víkend, plány dne (týdne) - zapsání plánu na nástěnku, aby byl žákům na očích.

Respondentky tyto činnosti zařazují především dle potřeby, především u střídání činností, zařazování her v hodinách, relaxační cvičení apod. je to téměř každou hodinu. Především při poklesu aktivity žáků zmiňují za vhodné zařadit pohybovou aktivitu. Relaxační cvičení bývají zařazována méně často z důvodu jejich časové náročnosti, ale kratší dechová cvičení několikrát týdně.

Žáci dle jejich pozorování reagují na činnosti podporující wellbeing kladně, baví je, berou to jako zpestření běžné hodiny, „kdy se nemusí učit“. Respondentka A využívá relaxační příběhy s prvky meditace také k navázání na učivo např. prvouky.

Dalšími otázkami bylo, zda učitelkám ve třídě chybí něco k podpoře wellbeingu žáků, čím by škola mohla přispět a jakým způsobem škola podporuje zájem o wellbeing.

Obě respondentky se shodly na tom, že podpora vedení školy je kladná, jediné, co jim chybí je buď více místa ve třídě, nebo relaxační místnost vybavená pro tyto účely. V této místnosti by ocenily také relaxační pomůcky, aby byly „při ruce“. Nyní jsou uloženy v jiném patře budovy a není to tak praktické. Ve třídě tedy využívají prostor sražením lavic a podsedáky na sezení.

Nicméně škola podporu wellbeingu podporuje, je možné se s vedením dohodnout na zakoupení pomůcek. Taktéž je podporuje formou umožnění DVPP, seminářů, školení.

Jako důležitý fakt respondentka B zmiňuje: *„ty menší školy to mají v tomhle ohledu takový jednodušší než třídy s třiceti dětmi. Je to takový osobnější, ty vztahy jsou přece jen lepší, známe je od mala, je to určitě rozdíl.“*

Tuto myšlenku zmiňuje také respondentka A: *„Všichni pracujeme s dětmi podobným způsobem, takže ta podpora je i mezi námi. Asi by nebylo dobré, kdybychom se všechny snažily o tu pohodu ve třídě a pak mezi námi byla jedna učitelka, která by po dětech křičela nebo něco podobného. To by to dost narušovalo a nefungovalo. Ale tím, že jsme malá škola a všechno tady funguje na pohodu, tak si myslím, že není co víc moc podporovat.“*

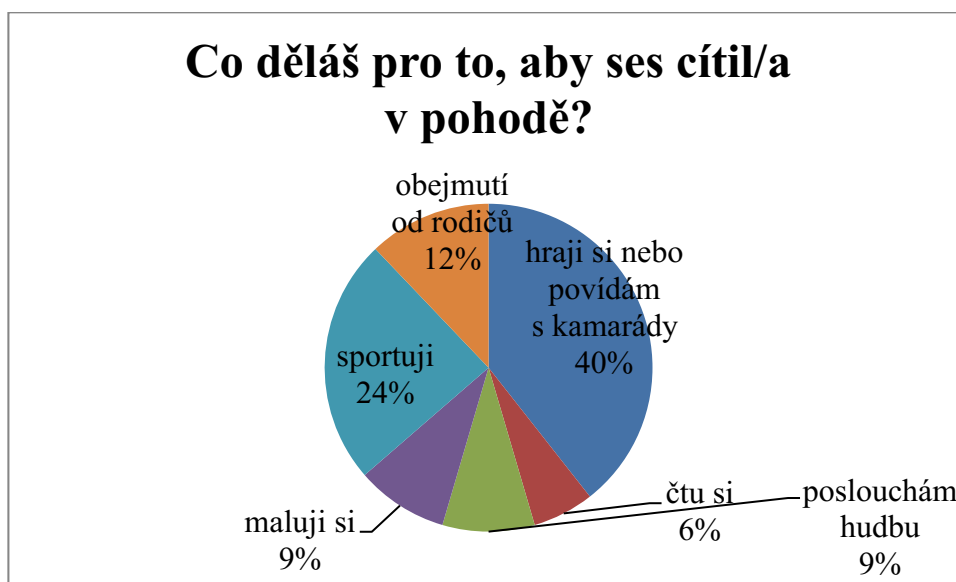
Právě v malotřídních školách se často i na prvním stupni střídají vyučující jednotlivých předmětů. Oproti běžným základním školám, kde ve většině případů v prvních ročnících vyučuje všechny předměty třídní učitel/ka. Právě změny vyučujících v různých předmětech by pro žáky mohly být obtížné – každý učitel má svá pravidla hodin, každý učitel má jiné nároky na žáky, každý učitel má svůj osobitý styl práce. Pro žáky to z jednoho úhlu pohledu může být obohacující (během dne se mění rytmus a styl výuky), z úhlu druhého to pro žáky mladšího školního věku může být omezující (těžko se jim na jiný rytmus a styl výuky může zvykat). Proto mi připadá vhodné v pedagogickém sboru sjednotit alespoň určitá pravidla, která by zastávali všichni vyučující, a pro žáky by to znamenalo větší jistotu.

Fakt, že malotřídní školy s menším počtem žáků ve třídě jsou pro podporu wellbeingu příznivější, popisuje i Emmerová (2000). Ta zmiňuje, že malotřídní školy bývají často popisovány jako vhodné místo pro žáky. Jsou malé a přehledné, s rodinnou atmosférou. Vzhledem k menšímu počtu žáků ve třídách dochází snadněji k navazování

a upevňování sociálních vazeb, snadnější možnosti individuálního přístupu ze strany učitele k žákům a také větší možnost pro žáky se ve třídě projevit. Jako jednu z dalších výhod popisuje vliv smíšených tříd jak z pedagogického, tak psychologického hlediska. Žáci se ve smíšených třídách navzájem obohacují, a to nejen v učivu, ale také v budování respektu a ohleduplnosti.

Druhou stranou tohoto pozitivního postavení se k malotřídním školám může být fakt, že ne všechny děti s tímto stylem školy souzní. V prvé řadě to mohou být rodiče, kteří chtějí, aby se jejich děti vzdělávaly ve třídě, kterou navštěvuje pouze jeden ročník. Dalším případem může být potíže vyhledání si kamaráda v takto malém kolektivu, kdy např. má tento žák jiné zájmy. Vzhledem k tomu, že v méně početné třídě má menší možnost najít kamaráda se stejnými zájmy, může toto být omezující. V neposlední řadě může být omezující menší počet volnočasových aktivit, které se na malotřídních školách konají. Tady bych ráda zmínila, že v této škole je nabídka volnočasových aktivit opravdu široká – škola nabízí sportovní hry, basketbal, výtvarný kroužek, pro každý ročník zvlášť kroužek anglického jazyka, příp. konverzace v anglickém jazyce pro starší žáky, a kroužek počítačů. Škola spolupracuje taktéž s Domem dětí a mládeže v nedalekém městě, který v obci pořádá kroužek keramiky.

10.3.5 Jak žáci ovlivňují svůj wellbenig



Graf č. 7: Co děláš pro to, aby ses cítil/a v pohodě?

V poslední otázce se měli žáci zamyslet nad tím, jakým způsobem ovlivňují svůj wellbeing, co je vede k pocitu duševní pohody. Žáci uváděli více možností, které jsem pro vyhodnocení roztřídila do příslušných kategorií.

Ač Vágnerová (2017) uvádí, že v rámci sociálního chování žáci v mladším školním věku inklinují především k rodině, respektive rodičům, a ke kamarádům z vývojového hlediska až ve starším školním věku, uvedli žáci jako nejčastější odpověď právě hru s kamarády nebo povídání si s nimi. Rodina, rodiče a jejich objetí je na třetím místě.

Více žáků totiž preferuje sportovní aktivity. Na dalších místech se shodně umístilo malování a poslech hudby, na posledním místě četba.

S tím, zda žáci vědí, jak podporovat wellbeing ve svém životě a zda to má smysl pro jejich život, souvisí i otázka v rozhovorech bylo, zda mají učitelky pocit, že je potřeba během vyučování pracovat na podpoře wellbeingu.

Respondentka A uvedla: „*V dnešní uspěchané době? Rozhodně. A kéž by si toho odnesli dál do života co nejvíc. Protože ten stres je všude kolem nás a pokud si ty děti budou věřit, budou vědět, jak sami se sebou pracovat, jak se hodit do pohody, tak jim to do života strašně pomůže. To naprosto bezpochyby. Ten stres na nás působí odevšud, to víme všichni, a když s tím i dál budou pracovat a budou vědět, co to je to duševní zdraví a budou s ním pracovat, bylo by to nejlepší. To by si měl uvědomit každý a mám pocit, že naše generace v tom vychovávána není, ale na ty dnešní děti to už působí, už to sem tam zaslechnou a je to dobře. My spíš ještě bojujeme s tím stresem a bereme ho jako součást našeho života. Tak snad se tohle změní a budou s ním umět v dospělosti pracovat.*“

Respondentka B uvedla: „*Aby těm dětem bylo ve škole dobře, aby se sem nebáli chodit a hlavně, co bych chtěla, aby si odnesli, aby se nebáli chodit ani dál. Ono přece jenom na tom prvním stupni, to jsou ještě takové dětičky, že sem většina chodí ráda. Ale pokud se tady naučí pracovat se stresem třeba, pokud si budou vážit sami sebe a budou vědět, jak se do té pohody dostat, tak si to mohou odnést i na druhý stupeň. Já upřímně vůbec nevím, jak to na druhém stupni vypadá, jestli se tam prostě maká anebo má taky někdo zájem o to, aby těm dětem bylo fajn, fakt nevím. Ale pokud budou vědět, že přichází stres, ať už nějaký test nebo něco, co prostě nemají rádi a vzpomenou si na nějaké dechové cvičení, na chvilku, kterým se zklidní, tak by to bylo super a já bych byla rozhodně ráda.*“

Aby si sami sebe vážili a věděli, co dělat, když přijde nějaké špatné období nebo nějaká špatná situace... bylo by to rozhodně fajn a věřím, že si to odtud odnáší. Ne jenom sedět v lavicích a počítat a psát, ale umět sám se sebou pracovat a vědět, na koho se třeba obrátit, když se něco děje, nezůstat v tom sám.“

Důležitým faktem je také uvědomění si a vědomí, zda je s wellbeingem potřeba během školního roku pracovat. Ukazovat tak i nadále žákům možnosti, jak se vypořádat s duševní nepohodou, jak s ní pracovat, aby si odnášeli znalosti i z této oblasti. Respondentky se v rámci rozhovorů také vyjádřily k tomu, jak dál si myslí, že by se dále s wellbeingem ve škole dalo pracovat. Z pohledů respondentek na wellbeing ve škole vyplývá, že práci s wellbeingem vnímají jako posílení či budování odolnosti, jak v budoucnu zvládnout zátěžové situace.

Respondentka A: *„Být v pohodě i my dospělí, ty děti respektovat, učit je respektu k sobě samým, předat jim, jak se chovat v určitých situacích. A celkově mít ten život rádi. Ono asi nic víc než předávat tyto naše zkušenosti, ani nemůžeme. Tak snad to bude k něčemu. A jinak pokračovat v tom, co děláme doteď, a i my se dál vzdělávat, čerpat nové inspirace a náměty. To je taky podstatný.“*

Respondentka B: *„Za mě asi pokračovat v tom, co máme nastavený, jak v hodinách pracujeme, chci se pak podívat, co tam děti malovaly nebo psaly o tom, co by chtěli zlepšit, to se určitě mrknu. Zaměřila bych se na takovéhle projekty častěji během roku, ale já sama za sebe budu v hodinách pokračovat tak, jak doteď, myslím, že nám to vyhovuje. Plus se určitě chystám zase na nějaký seminář, ať načerpám zase inspiraci dál.“*

10.3.6 Pocit pohody, wellbeing ve třídě



Graf č. 8: Máš pocit, že ve třídě panuje duševní pohoda?

Další otázka v dotazníku se netýkala přímo projektového dne, který proběhl, ale celkových pocitů žáků ve třídách, v třídních kolektivech. Žáci jednoznačně odpověděli, že v jejich třídě panuje duševní pohoda. Také tento fakt by mohl být založen na tom, jak uvádí Emmerová (2010), že se jedná o třídy na škole malotřídního typu, s menším počtem žáků, které jsou pro rozvoj sociálních vztahů vhodným prostředím. To, zda daná škola bude vhodným prostředím, určuje především nastavení školních hodnot, kultura školy, pedagogická vize, postoj pedagogů k wellbeingu.

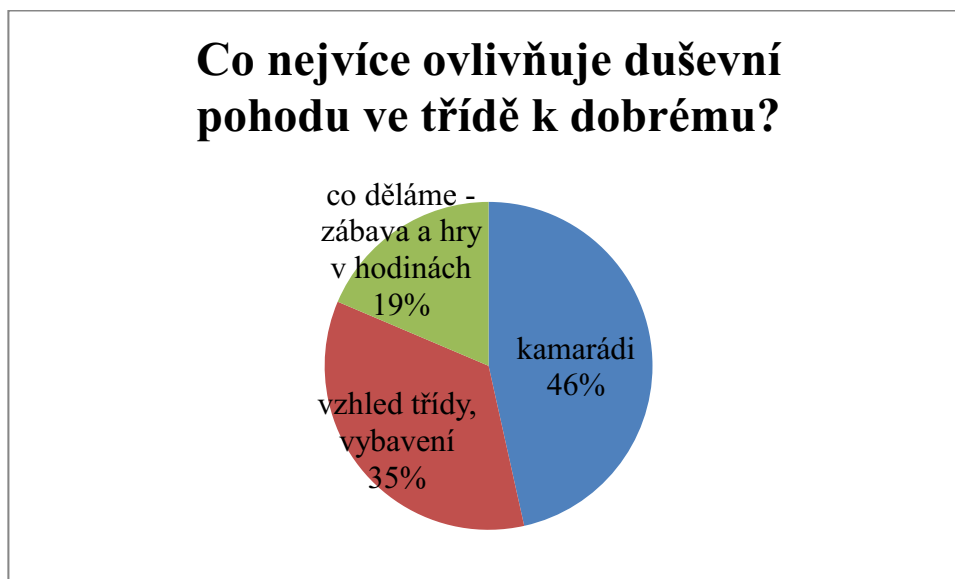
Respondentky v rozhovorech zmiňují, kromě výše zmíněných faktů, také další činnosti, které škola nabízí k podpoře wellbeingu mimo vyučování. A vzhledem k tomu, že všichni žáci navštěvují školní družinu a vybrané zájmové kroužky, je i toto jedna z podpory duševního zdraví na škole.

Respondentka A: *„Dobře fungující družina, do které můžou chodit všichni až do páté třídy, včetně ranní družiny, kdy se tam děti sejdou a jsou spolu. No pak rozhodně kroužky, které nabízíme a tím, že je máme zdarma, tak jsou dostupné pro všechny a můžou jich tak děti navštěvovat víc. Jezdíme na exkurze, výlety, ještě bych brala jet třeba na školu*

v přírodě, to by bylo i pro ten kolektiv, vztahy a důvěru mezi námi určitě taky super. Ale to bohužel nejezdíme. Ale ty kroužky jsou určitě dobrý.“

Respondentka B: „Určitě v rámci družiny, to je fajn prostor, děti jsou všichni v jednom oddělení, takže podpora těch vztahů je úplně napříč celou školou. Chodí k nám lektorka z Etické dílny, což je taky fajn prvek během roku, oživení zase jiným způsobem a většinou vybíráme témata na podporu vztahů ve třídě, podporu vztahu k sobě samému, letos jsme měli práci s emocemi, to bylo taky fajn. No a potom kroužky, těch máme poměrně hodně, ať už to je od první třídy angličtina nebo pak konverzace v angličtině, která se samozřejmě s vyučovací hodinou nedá srovnat, je to spíš takovou hravou formou. Tak hlavně asi výtvarka, sportovky, kde děti zase dělají to, co je baví, co mají rádi, rozvíjí se v tom. A loni byla i jóga, ale ta nám letos nevyšla, tak snad vyjde v příštím roce, protože to je za mě fajn, s prvky třeba nějaké meditace a tak, to vím, že děti hrozně bavilo.“

10.3.7 Faktory ovlivňující duševní pohodu, wellbeing ve třídě



Graf č. 9: Co nejvíce ovlivňuje duševní pohodu ve třídě k dobrému?

Co nejvíce ovlivňuje duševní pohodu ve třídě k horšímu?



Graf č. 10: Co nejvíce ovlivňuje duševní pohodu ve třídě k horšímu?

Žáci se v rámci této otázky měli zamyslet, co ovlivňuje duševní pohodu ve třídě k dobrému, druhou částí otázky bylo k horšímu. Pro procentuální vyhodnocení jsem odpovědi na tuto otázku rozdělila do dvou grafů.

Jak již bylo zmíněno a okomentováno v předchozích odpovědích, žáky nejvíce ovlivňují jejich spolužáci, na druhém místě vzhled třídy a její vybavení a v neposlední řadě také činnosti, které učitelky zahrnují do vyučování.

Žáci zde vyzdvihli faktory, které považují za podstatné. Vliv spolužáků zmiňují také respondentky z rozhovorů - učitelky - které třídní klima považují za podstatné a pracují s ním během celého školního roku. Se sociálními vztahy nepracují ovšem pouze třídní učitelky, ale také vychovatelka ŠD. Do školní družiny chodí všichni žáci školy, proto je i toto prostředí vhodné k upevňování žákovských vztahů, a to především napříč všemi ročníky. Sociální oblast je i jednou ze složek wellbeingu, ta „*souvisí se schopností empatie, pocitem sounáležitosti, navazováním a udržováním vztahů a spolupráce s ostatními a komunikačními dovednostmi*“ (Partnerství pro vzdělávání 2030+).

Vzhled třídy a její vybavení považují žáci také za kladné. Právě prostředí třídy definuje Čapek (2010) za podstatné vzhledem k duševní pohodě žáků. Žákům se dle odpovědí v dotazníku jejich třída líbí, cítí se v ní dobře. Třídy jsou ve škole sice menší,

ale zato prosvětlené mnoha okny, jedna ze tříd je v půdní vestavbě, což třídu také zútulňuje. Čapek (2010) považuje za vhodné, aby výzdoba třídy vycházela z vnímání žáků a byla tvořena především jejich výtvy. Ve třídách jsou nástěnky, kde žáci nejen prezentují své výtvy z výtvarné výchovy, ale také nejrůznější projekty z prvouky, přírodovědy, vlastivědy, ale také anglického jazyka apod. Třídy jsou tak opravdu vyzdobeny žákovskými výtvy. V budoucnu by připadalo v úvahu upravit i didaktické pomůcky (přehled slovních druhů, vyjmenovaných slov, pádových otázek, násobilky apod.). Žáci by na těchto materiálech mohli taktéž spolupracovat (ať už v ruční formě anebo psaní na počítači) a další prvky třídy by tak vycházely z nich. Nehledě na vzdělávací dopad, který by tvorba těchto plakátů přinesla.

Činnosti v hodinách se učitelky snaží dělat pestré, aby právě žáky bavily a aby udržely jejich pozornost. Jak již bylo zmíněno dříve, ani jedna z učitelek nepreferuje jednotvárnou činnost během hodiny a výuku se jim snaží zpříjemnit. Z výsledků dotazníkového šetření byly obě učitelky potěšeny, že to žáci ocenili. Jistě je to podpoří v tvorbě dalších příprav na hodinu. Hry a činnosti jsou v hodinách různorodé, mají nejen didaktický dopad, ale také utužující třídní klima či pohybové a relaxační.

K horšímu, žáky ovlivňuje fakt, že se v odpoledních hodinách musí věnovat domácím úkolům, nezvoní na začátek a konec hodiny, s čímž podle žáků souvisí krátké přestávky. Také známkování ovlivňuje duševní pohodu žáků.

To, že ve škole nezvoní, je faktem, žáci tento fakt v rámci třetího bloku projektového dne diskutovali s vedením školy. Související postřeh - krátké přestávky - je žáky vnímáno taktéž negativně. Délka přestávek je důležitá především pro odpočinek, regeneraci žáků, volnou zábavu, povídání si s kamarády mezi vyučovacími hodinami a taktéž k vykonání základních potřeb.

Domácí úkoly jsou na této škole téměř na denním pořádku, a to především z matematiky a českého jazyka. Vyučující těchto předmětů v 3. - 5. ročníku je paní ředitelka, která domácí přípravu považuje za důležitou. Vhodnost a nutnost zadávání domácích úkolů je ve škole stále diskutována.

Žáci také udávali známkování jako faktor, který ovlivňuje jejich wellbeing k horšímu. Ve škole je využíváno především sumativní hodnocení, které je taktéž

zakotveno ve školním vzdělávacím programu. Nicméně některé učitelky pracují také s hodnocením formativním, především ústní formou, ale také využívají notýsky. Neméně podstatnou formou hodnocení, je sebehodnocení, se kterým učitelky také pracují. Pro žáky ovšem hraje sumativní hodnocení a známky v žákovské knížce podstatnou roli. V rámci této odpovědi by se vliv sumativního hodnocení žáků dal zhodnotit jako poměrně negativní a v příštích letech by škola mohla začít preferovat hodnocení formativní. Taktéž tento poznatek bude předán vedení školy k projednání.

10.3.8 Zhodnocení průběhu projektového dne

V následujících řádcích bych ráda na základě rozhovorů s respondentkami a vlastního pozorování zhodnotila projektový den jako celek. Respondentka A, která se celého projektového dne účastnila, hodnotila jednotlivé bloky. Její hodnocení již bylo zmíněno v kapitole 10.3.2, kde celkově hodnotila činnosti za zdařilé, přiměřené věku žáků a odpovídající tématu projektového dne.

Další otázkou pro respondentku A bylo, zda aktivity, které proběhly během projektového dne, přispěly k vědomí o duševním zdraví. „*Určitě jo, jak jsem říkala, i to, že si vysvětlili, co to vlastně to duševní zdraví je, nebo ten wellbeing. To je taky důležité to uvědomění, ale o tom jsem už mluvila. Protože začínali tím, že jako jsou zdraví, nemají chřipku, jí vitamíny, ale po přiblížení si už začínali uvědomovat, co to je to duševní zdraví, a hlavně i to, jak je podstatný. Že sami řekli, že když jsou unavení, tak se jim hůř pracuje, když mají nějaké trápení nebo neshody kvůli něčemu, že je to horší. Takže za mě největší význam z tohoto dne je v tom, že si uvědomili, co to vlastně do duševní zdraví je a že je možný ho nějak ovlivňovat.*“

Zda činnosti byly vhodné pro věkovou skupinu, bylo další otázkou pro respondentku A. Ta zhodnotila, že určitě ano, a to především z důvodu věkově smíšených skupin. Žáci si tak navzájem pomáhali, případně vysvětlili nejasnosti. Pokud by se mělo jednat o samostatnou práci pouze 1. a 2. ročníku, bylo by třeba některé činnosti upravit. Tento fakt potvrzuji i na základě vlastního pozorování. Jak již bylo zmíněno výše, žáci v malotřídních školách jsou naučení spolupracovat, navzájem se obohacují, a to je pro takové skupinové práce podstatné.

Dále mě v rozhovoru zajímalo, které činnosti se respondentce A líbily nejvíce. Již několikrát zmínila, že pro ni byla zajímavá práce s pocity, kterou se nechala inspirovat a dále s pocity bude pracovat. „*Možná bych tam víc zdůraznila ještě tu práci s cestami, co je k tomu vede a co je vede ven z některých pocitů. Takže to se mi líbilo nejvíc.*“ Dále dodává: „*Musím se na to podívat, najít nějaké činnosti, aktivity, možná třeba i příběhy, pohádky. Určitě se s tímhle dá hodně pracovat.*“

Za negativum respondentka A považuje velké množství činností, při kterých se malovalo. Nicméně u některých aktivit bylo žákům nabídnuto místo malování psát, ale

stejně si vybrali možnost malování, případně s doplněním popisků (např. návrhy na zlepšení třídy).

Adekvátní časovou dotaci na jednotlivé činnosti respondentka A zhodnotila jako přiměřenou: *„Děti skoro všichni všechno stihli. Pár těch nedokončených obrázků tam je z té první části myslím, ale to podstatné tam vystižené je. A pak při té společné práci stihli vlastně myslím všechno, mapy měli hotové, dokonce bych řekla, že i skoro ve stejnou dobu, že žádné časové prodlevy některé skupiny nebyly. Myslím si, že to bylo dobře odhadnuto.“*

V poslední řadě bych zde ráda zmínila odpovědi respondentek, které se měly zamyslet nad tím, zda projektový den tohoto typu má význam a je vhodné ho zařadit během školního roku.

Respondentka A: *„Aktivity bych rozdělila buď do více dnů v jednom týdnu anebo třeba během delšího časového úseku, během roku, aby to nebylo všechno v jeden den. Ale třeba každý měsíc něco nebo celý týden, protože si myslím, že by si to téma zasloužilo určitě víc času. Takže význam to určitě má, ale rozvrhla bych to jinak, kdyby to šlo. Chápu ale, že máš téma projektový den, tak je to v jeden den. Já bych opravdu popřemýšlela o tom celým ročním projektu, mělo by to podle mě větší význam, víc by tam docházelo k tomu uvědomění, a navíc i opakování, připomínání.“*

Respondentka B: *„Já jsem nad tím přemýšlela, za mě určitě ano, ale já bych to spíš rozdělila. Ne všechno v jeden den, ale třeba každý měsíc mít den, půl den za nějakou takovou aktivitu, aby to bylo průběžně, pak bychom mohli nějaká ta cvičení opakovat v hodinách a tak. Takhle v jeden den mi to přijde míň efektivní. Ale jako určitě to bylo fajn, super, líbily se mi ty nápady, ale za mě by to bylo efektivnější rozdělit po dobu celého roku. Nebo třeba i v rámci třídnických hodin, naplánovat si jakoby 10 lekcí postupně během roku, proč ne.“*

Obě dvě respondentky se shodly na tom, že by bylo vhodnější projektový den uskutečnit dříve než téměř na konci školního roku. Zároveň obě podotkly, že by bylo vhodnější se tématu věnovat během školního roku častěji a třeba v kratší časové dotaci na den. S tímto faktem souhlasím, diskutovaly jsme společně celoroční projekt, který by se mohl během příštího školního roku uskutečnit, a já bych ráda byla nápomocná při jeho realizaci.

Diskuze

Tato část diplomové práce se věnuje diskusi a zhodnocení průběhu projektového dne, který se věnuje podpoře wellbeingu žáků a byl uskutečněn na prvním stupni malotřídní školy, a zhodnocení stanovených výzkumných otázek. Taktéž k propojení získaných výsledků s aktuálními výzkumy daného tématu.

Výzkumná otázka č. 1: Porozuměli žáci významu wellbeingu?

Žáci se s pojmem wellbeing setkali během projektového dne poprvé, ale z výsledků dotazníkového šetření a také z průběhu projektového dne vyplývá, že význam duševního zdraví pochopili. Každý žák ve volné otázce v dotazníku dokázal wellbeing popsat tak, jak si jej sám představuje. Nejvíce žáků odpovídalo, že je to pro ně pohoda, klid a čas, kdy se cítí dobře, několik žáků zmiňovalo konkrétní činnosti, při kterých se cítí dobře, např. čas strávený s rodinou nebo kamarády, četba či nejrůznější sportovní činnosti, kterým se žáci věnují ve svém volném čase. Mezi další časté odpovědi bylo uvedení opozit k nejčastější odpovědi, a to zejména pocit, kdy žák není smutný či ho nic netrápí. V neposlední řadě žáci zmiňovali, že zažívají pocit pohody, wellbeing ve chvílích, kdy dělají to, co mají rádi, co je baví.

Pokud budeme vycházet z představení wellbeingu Blahutkovou a Danem (2008), kteří pojem duševní zdraví vysvětlují jako stav člověk, kterému je dobře, s čímž je spojen i pocit štěstí, popisují žáci svůj pohled na wellbeing správně.

Výzkumná otázka č. 2: Jaké činnosti z projektového dne jsou pro žáky nejvíce zajímavé, poutavé?

Druhá výzkumná otázka měla za úkol nejen zjistit, jak žáky projektový den nejen bavil, ale také jaké činnosti je zaujaly a nezaujaly, a tím pádem, zda by bylo vhodné některé činnosti z projektového dne vyřadit.

Na tuto výzkumnou otázku bylo možné zodpovědět díky otázce z dotazníku žáků. Žáky nejvíce zaujala práce s mapami pocitů a návrh na zlepšení třídy. Práci žáků při zhotovování mapy pocitů a celkovou diskusi po této činnosti, hodnotily také učitelky, které byly ve třídě při této činnosti přítomny. Žáci podle nich byli prací zaujatí a učitelky

překvapilo, jak dobře s emocemi zvládli pracovat a propojovat je s životními událostmi. Zároveň jednu z učitelek tato činnost inspirovala natolik, že plánuje podporovat práci s emocemi i v dalším školním roce, kdy by je ráda zapojila do celoročního projektu pro svoji třídu. Tento fakt považuji za velký úspěch projektového dne, jelikož právě rozvoj socio-emočních dovedností má významný vliv na budování odolnosti žáků, zároveň je pro žactvo podstatné naučit se vnímat, při jakých situacích je vhodné o své duševní zdraví pečovat ve zvýšené míře, případně kdy je potřeba si říct o pomoc.

Žáci dále také zmiňují jako zajímavou činnost možnost podílet se na tvorbě prostředí tříd, ve kterých působí. O to více pro ně bylo motivující vymyslet zajímavé podněty k vylepšení třídy, když věděli, že se diskuze s nimi zúčastní ředitelka školy. Žáci ředitelce předložili své návrhy a jako velmi úspěšný fakt tohoto projektového dne považují také to, že vybrané žákovské návrhy byly vyslyšeny a žáci se v příštím školním roce dočkají změn.

O to více je podpora wellbeingu na této škole z pohledu ředitelky vítána, pokud vezmeme v potaz výsledky šetření STEM (2021), které byly představeny Partnerstvím pro vzdělání 2030+. Tohoto výzkumu se zúčastnilo 393 ředitelů základních škol a přibližně polovina z nich nevěděla, co to wellbeing znamená, respektive se s pojmem wellbeing nikdy nesetkala. Osvětlující ovšem byl fakt, že ač neznají pojem wellbeing, považují za důležité jednotlivé prvky wellbeingu, respektive principy, jak wellbeing žáků podporovat. Tyto principy jsou dle zmíněných ředitelů škol podstatné pro vzdělávání žáků v prostředí školy.

Výzkumná otázka č. 3: Co pro učitelky znamená wellbeing a proč je důležité jej podporovat ve škole?

Obě respondentky považují podporu wellbeingu ve škole jako důležitou součást nejen výuky, ale celého působení žáků ve škole. Jedna z respondentek uvedla, že pro ni wellbeing ve škole znamená pohodu a klid, které v jejich třídě a celé škole panují. Důležité pro ni je, aby se žáci nebáli do školy chodit. Druhá respondentka wellbeing pociťuje jako situaci, která by ve škole měla panovat, aby se žáci ve škole cítili dobře a

panovaly v kolektivu dobré vztahy. Právě práce se sociálními vztahy je pro učitelku podstatná, žáci umí spolupracovat a problémy jsou schopni řešit společně.

Na důležitost dobrého klimatu ukazuje také výzkum, jehož autorem je Aziz et al (2023), jehož výzkum je zaměřen na rozvoj wellbeingu žáků. Z tohoto výzkumu vyplývá, že klima školy, respektive třídy, významně ovlivňuje wellbeing žáků. Mezi aspekty, které wellbeing žáků ovlivňují, patří také pocit sounáležitosti a kladné vztahy se spolužáky a učiteli.

Učitelky podporu wellbeingu ve škole za důležitou považují, jelikož samy cítí, že pokud žákům bude dobře a budou se cítit v pohodě, bude se jim také lépe učit.

Výzkumná otázka č. 4: Jak učitelky hodnotí přínos projektového dne?

Přínos podle učitelek projektový den měl, nicméně obě dvě měly postřeh v tom, že by bylo efektivnější, kdyby se nejednalo o projektový den, ale např. projektový rok. S touto myšlenkou zcela souhlasím. Činnosti by tak mohly být více rozptýlené, doplněné o další aktivity, častější opakování žáků by bylo efektivnější a dalo by se s činnostmi pracovat více do hloubky, jelikož by na ně bylo více času. Činnosti by se daly propojit s vyučovanými předměty, ať už s hudební, výtvarnou, tělesnou výchovou, tak ale také s prvoukou. Efekt by měla také integrace tématu duševního zdraví do výuky českého jazyka, matematiky či anglického jazyka.

Nicméně respondentky v rozhovorech potvrdily, že i takto měl projektový den přínos, žáci si uvědomili spoustu důležitých faktů o vlastním životě a zdraví, pochopili, co to wellbeing je a jak s ním mohou pracovat. Další rozšíření bude jedině přínosem.

Příznivý význam realizace projektů na podporu wellbeingu žáků nebo zapojení podpory wellbeingu žáků do běžného režimu škol, vychází také ze studie, kterou provedl Clarke (2019), která zdůrazňuje význam celkového klimatu školy, na wellbeing žáků. Zároveň reflektuje, že programy na podporu wellbeingu jsou (zaměřené na sociální a emoční dovednosti), jsou klíčovými, pro podporu duševního zdraví žáků. Tato studie považuje školní prostředí za velmi důležité a přínosné prostředí pro podporu wellbeingu žáků.

Pedagogický přínos

Diplomová práce je pro pedagogy přínosem především díky vytvořenému plánu projektového dne, jehož smysl byl ověřen realizací na prvním stupni malotřídní školy. Vzhledem k důležitosti podpory duševního zdraví žáků je vhodné témata duševního zdraví integrovat i do dalších vyučovacích předmětů. Téma duševního zdraví v RVP ZV na 1. stupni je zastoupeno poměrně málo, nicméně příležitost realizace v rámci třídnických hodin či integrace do jiných předmětů je na 1. stupni základních škol mnoho. Žáci by si z prvního stupně měli odnést alespoň základy dovednosti péče o své vlastní duševní zdraví, měli by být schopni rozpoznat situace, ve kterých je třeba se wellbeingu věnovat důsledněji, případně si umět říct o pomoc. Právě proto by měli již v mladším školním věku mít znalosti o wellbeingu, duševním zdraví, aby tyto situace dokázali rozpoznat a věděli, jak s nimi pracovat.

Tento plán projektového dne lze ovšem využít také na druhém stupni základních škol. Projektový den by bylo možné rozdělit na více hodin během školního roku a uskutečnit jej tak například v hodinách výchovy ke zdraví. Právě výchova ke zdraví je stěžejním předmětem druhého stupně, kde se žáci věnují zdraví jako celku, jak z pohledu tělesného, duševního, tak sociálního. Všechny tyto složky zdraví jsou podstatné pro jejich wellbeing. Žáci by měli být schopni pracovat s vlastním wellbeingem, přispívat wellbeingu ostatních a mít schopnost využívat získané poznatky během dalšího studia, života. Taktéž třídnické hodiny jsou vhodným prostorem, kde lze s duševním zdravím a wellbeingem žáků pracovat. Těmito způsoby tak lze na prvním i druhém stupni přispět k rozvoji gramotnosti v oblasti duševního zdraví, konceptu a jeho praktické aplikaci se v ČR věnovala např. Frombergerová a Licholetová (2023).

Wellbeing by mohl být integrován do všech vyučovacích předmětů, ač ve stávajícím RVP ZV není konkrétně zakomponován. V připravované revizi RVP ZV bude duševnímu zdraví věnován větší prostor (MŠMT, 2023), jeho realizace by měla ve školách proběhnout během následujících let. Zatím je třeba realizovat podporu duševního zdraví integrovaně v rámci jiných vyučovacích předmětů, a právě i tento plán projektového dne by mohl být pedagogům nápomocen.

Závěr

Diplomová práce se věnovala wellbeingu žáků na prvním stupni základních škol, konkrétně škol malotřídních. Pro tento účel a cílem práce byl vypracován plán projektového dne, který byl na škole malotřídního typu uskutečněn a následně zhodnocen.

Práce byla rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část se věnuje wellbeingu z pohledu vybraných psychologů a dále wellbeingu v prostředí prvního stupně základních škol. Žáci mladšího školního věku jsou výzkumným vzorkem pro praktickou část, tak tedy i charakteristika tohoto období z hlediska vývojové psychologie je na místě. Dále je představen pohled na wellbeing ve škole, kdo s wellbeigem a pohodu žáků na školních pracovištích pracuje a kdo je ovlivňuje. Dále jsou zmíněny vybrané faktory, kterými lze wellbeing žáků během školního roku v třídním prostředí podporovat. V neposlední řadě je představeno zastoupení wellbeingu v kurikulu základních škol. Dále diplomová práce představuje pohled na projektový den a charakteristiku malotřídních škol.

Pro praktickou část byl na základě teoretických východisek vytvořen plán projektového dne, který je možné nalézt v příloze této práce. Součástí teoretické části je poté představení projektového dne, především jeho organizačních pokynů potřebných pro jeho realizaci. Interpretace výsledků a jejich vyhodnocení je významnou částí této diplomové práce.

Pro účely výzkumného šetření byla zvolena škola malotřídního typu, kterou navštěvují žáci prvního až pátého ročníku. Projektový den byl na základě povolení vedení školy zrealizován a následně vyhodnocen.

Žáci měli možnost v závěru tohoto dne jej zhodnotit pomocí dotazníků, který sestával z uzavřených, otevřených i škálovacích otázek. Všichni žáci projektový den hodnotili kladně, a především z jejich dat lze zhodnotit, že pro ně měl přínos. Uvědomili si, co to je wellbeing (duševní zdraví), proč je důležité jej pociťovat, a to nejen v prostředí školy, ale také v celém životě, jak je možné s ním pracovat a jakým způsobem je možné ho vlastním úsilím podpořit. Žáci hodnotili také wellbeing, který panuje v jejich třídě.

Učitelky školy měly možnost po skončení projektového dne se zúčastnit rozhovoru. Rozhovor byl polostrukturovaný. Rozhovoru se zúčastnila učitelka, která byla zároveň po celou dobu realizace projektového dne, přítomná ve třídě a nápomocná žákům. Tato respondentka projektový den hodnotila kladně, zvolené činnosti dle ní byly přiměřené a odpovídající nejen podpoře duševního zdraví, ale také věku a schopnostem žáků. Některé činnosti (práce s pocity) ji inspirovaly natolik, že plánuje pro příští rok práci s nimi rozšířit a dále s emocemi žáků pracovat v rámci projektů. Kromě toho došla k uvědomění, že ač s žáky pracuje na podpoře wellbeingu, nikdy jim nevysvětlila, co to wellbeing či duševní zdraví znamená, proč je důležité jej podporovat, a především jak k podpoře wellbeingu činnosti, které v hodinách a práci s třídou vykonává, vedou. I právě proto hodnotila projektový den za přínosný a obohacující.

Druhá respondentka se projektového dne účastnila pouze krátce, nicméně byla seznámena s jeho průběhem. Taktéž hodnotila projektový den za přínosný, vzhledem k uvědomění si důležitosti podpory duševního zdraví již v tomto věku žáků. Dále měla učitelka možnost vyjádřit se ke svému postoji k duševnímu zdraví, a jak jej s žáky podporuje. Podpora duševního zdraví žáků je i pro tuto respondentku velmi podstatná, proto i projektový den na toto téma považuje za přínosný.

Celkově hodnotím práci za přínosnou, a to především z důvodu, že ostatní pedagogové mohou plán projektového dne využít pro práci se svojí třídou. Plán lze buď uskutečnit beze změn anebo jej upravit pro konkrétní třídu, podle potřeb daného kolektivu. Jednotlivé části projektového dne není třeba uskutečnit během jednoho dne, ale vznikne tak plán na tři samostatné bloky, které lze uskutečnit odděleně.

Limity

Za limit této práce shledávám především nízký vzorek, ve kterém byl projektový den realizován. Efektivnější by bylo projektový den uskutečnit na více malotřídních školách a poté by bylo možné i porovnat výsledky jednotlivých malotřídních škol a jejich přístup k wellbeingu žáků.

Dalším limitem byl čas, během kterého byl projektový den uskutečněn. Žáci sice měli na všechny činnosti dostatek času, ale z mého pohledu, i z pohledu respondentek rozhovorů, by bylo efektivnější se tématu věnovat po delší dobu v kratších časových úsecích. Např. místo projektového dne uskutečnit projektový týden, kdy by byl každý den vyhrazen prostor pro činnosti projektu – ať už propojené s vyučovacím předmětem, či samostatně. Pro žáky bylo tolik kreativních činností už příliš.

Doporučení na další výzkum/projekt

Vzhledem ke zmíněným limitům této práce, směřuje doporučení na další výzkum právě do této oblasti. Tedy uskutečnit projektový den na více školách malotřídního typu, v ročnících prvního stupně, aby bylo možné výsledky porovnat. Přínosné by bylo také porovnání přístupu škol a vyučujících k wellbeingu žáků. Zajímavou možností, kterou by bylo možné výzkumné šetření rozšířit o diskuzi vedení těchto škol či vyučujících, kteří by tak měli možnost obohatit své působení ve škole, svůj přístup k wellbeingu žáků a celkově klima školy, které by tak wellbeing více podporovalo.

Jako další doporučení bych na základě vlastního pozorování a vnímání projektového dne, ale také výsledků šetření, doporučila projektový den rozšířit o více činností a zařadit je tak průběžně do celého školního roku. Žáci by tak měli více příležitostí se s tématem duševního zdraví seznámit hlouběji. Práce s wellbeingem by se tak stala efektivnější, při jeho vědomém podporování, a ne jen nevědomém z pohledu učitelek.

Seznam použitých informačních zdrojů

AZIZ, Rahmat et al. *Exploring Student and Teacher Perspectives on Well-being Development: A Mixed-methods Investigation*. Online. 2023, s. 14. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/376843097_Exploring_Student_and_Teacher_Perspectives_on_Well-being_Development_A_Mixed-methods_Investigation. [cit. 2024-06-29].

BLAHUTKOVÁ, Marie a DAN, Jiří. *Zdraví a osobní pohoda: Některé nové přístupy a metody posuzování*. Online. *School and Health 21, Současný diskurs zkoumání školy a zdraví*. 2003, roč. 2003, č. 3, s. 6. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/z21/2007/konference_2007/sbornik_2007/sb07_soucasny_diskurs/cze/blahutkova_dan_cz.pdf. [cit. 2024-05-21].

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.

BOUDOVÁ, Simona; TOMÁŠEK, Vladislav a HALBOVÁ, Barbora. *Národní zpráva PISA 2022 - Matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost*. Online. 2022, s. 88. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%20c5%99%20c3%adlohy/Mezin%20c3%a1rodn%20c5%a1et%20c5%99en%20c3%ad/PISA_2022_e-verze-9.pdf. [cit. 2024-05-04].

CLARKE, A. M. *Promoting Children's and Young People's Mental Health in Schools*. Online. 2019. Dostupné z: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-23455-3_10#citeas [cit. 2024-06-29].

COLEMAN, John. *Well-being in schools: empirical measure, or politician's dream?* Oxford Review of Education 2009. Online. 2009, s. 12. ISSN 0305-4885. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/27784562> . [cit. 2024-05-04].

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

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

DOMISCHOVÁ, Ivona. *Projektová výuka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, ISBN 978-80-244-2915-1.

EMMEROVÁ, Kateřina. *Malotřídky v současném prostředí českého venkova*. In Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-210-2310-4.

FELCMANOVÁ, Lenka. *Wellbeing ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu 1*. [online]. Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú., 2023. ISBN 978-80-908892-1-7. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Wellbeing-ve-skole_-Jak-na-pozitivni-pristupk-k-uceni-i-k-zivotu-UCITELE_2023_A4_jednostrany.pdf. [cit. 2023-12-12].

FELCMANOVÁ, Lenka. *Wellbeing ve vzdělávání. Jak mu rozumíme a proč se mu věnovat?* Online. 2020. S. 19. Dostupné z: <https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Setkani-lidru-Wellbeing.pdf>. [cit. 2024-04-29].

FROMBERGEROVÁ, Anna a LICHOLETOVÁ, Kateřina. *Hodnocení přínosu primárně preventivního programu duševní zdravotní péče pro jeho účastníky*. Online. *E-psychologie*. 2023, roč. 17, č. 4, s. 11. Dostupné z: https://e-psycholog.eu/pdf/Frombergerova_Licholetova.pdf. [cit. 2024-07-04].

GERŠICOVÁ, Zuzana. *Sociální klima třídy v edukačnej teorii a praxi*. Brno: Tribun EU, 2013. 116, [22] s. Librix.eu.

HOLMES, Elizabeth, Anne. *Teacher well-being: looking after yourself and your career in the classroom*. London, New York: Routledge Falmer, 2005. ISBN 0415334985.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. *Pedagogika (Grada)*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

JOCHMANNOVÁ, Leona a KIMPLOVÁ, Tereza (ed.). *Psychologie zdraví: biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-2569-2.

JURÍKOVÁ, Laura a Anna KAGSTRÖM. *Duševní zdraví ve škole*. Pasparta, 2023. ISBN 978-80-88429-93-7.

KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Vyd. 2., opr. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-426-5.

KOCUROVÁ, Lucie. *Rituálem k efektivnímu učení*. Online. Zapojme všechny. 2020. Dostupné z: <https://zapojevsechny.cz/clanek/rituaelem-k-efektivnimu-uceni>. [cit. 2024-05-15].

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užité psychologie*. Brno: CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.

KUCHARSKÁ, Anna. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.

LEBEDA, Tomáš et al. *Vybrané faktory ovlivňující vzdělávací výsledky žáků - Sekundární analýza TIMSS 2019*. Online. 2022, s. 88. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/Sekundarni-analyza-TIMSS-2019_final.pdf. [cit. 2024-05-04].

LEBEDA, Tomáš et al. *Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele - Sekundární analýza PISA 2018*. Online. 2021, s. 148. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/Sekundarni-analyza-PISA-2018.pdf. [cit. 2024-05-04].

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MATĚJČEK, Zdeněk a DYTRYCH, Zdeněk. *Děti, rodina a stres: [vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí]*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR a Psychiatrické centrum Praha v nakl. Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-x.

MŠMT. *Revidovaný RVP ZV představíme veřejnosti začátkem 2024*. Online. 2023. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/revidovany-rvp-zv-predstavime-verejnosti-zacatkem-roku-2024>. [cit. 2024-07-03].

Nevypusť duši. Online. Dostupné z: <https://nevypustdusi.cz/>. [cit. 2024-04-25].

NOVOTNÁ, Kateřina. *Wellbeing ve vzdělávání. Analýza vybraných zahraničních vzdělávacích systémů*. Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s., 2022. ISBN: 978-80-907826-9-3.

NOVOSÁK, Jiří et al. *Tematická zpráva – Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách*. Online. Česká školní inspekce. Online. 2021. S. 32. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Spolecne_znaky_vzdelavani_v_uspesnych_ZS.pdf. [cit. 2024-04-16].

NOVOSÁK, Jiří. *Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií - Tematická zpráva*. Online. 2022, s. 84. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Vyhodnoceni-vysledku-vzdelavani-zaku-5-a-9-rocniku-ZS-a-VG.pdf. [cit. 2024-05-04].

O'Neill, H. (Ed.) (2017). *Wellbeing in Our Schools: International Perspectives*. CIDREE Yearbook 2017. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.

Partnerství pro vzdělávání 2030+. Online. Dostupné z: <https://www.wellbeingveskole.cz/pro-skoly/>. [cit. 2024-04-25].

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů. Pedagogika (Grada)*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0532-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2021). Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.npi.cz/ramcove-vzdelavaci-programy-zakladni-vzdelavani>

SELIGMAN, Martin E. P. *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody. Pod povrchem*. V Brně: Jan Melvil, 2014. ISBN 978-80-87270-95-0.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace. Psyché (Grada)*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3507-8.

STEM. *Prezentace výsledků průzkumu „Wellbeing ve vzdělávání“*. Online. 2021. Dostupné z: <https://partnerstvi2030.cz/prezentace-vysledku-pruzkumu-wellbeing-ve-vzdelavani/>. [cit. 2024-06-29].

ŠTARKOVÁ, Petra. *Jak to chodí v lidské hlavě: psychologie pro děti*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1007-8.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

TOMÁŠEK, Vladislav et al. *Mezinárodní šetření TIMSS 2019 - Národní zpráva*. Online. 2019, s. 98. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%3%a1rodn%3%ad%20%20%5%a1et%5%99en%3%ad/TIMSS_2020_e-verze.pdf. [cit. 2024-05-04].

Turner, J., Roberts, R. M., Proeve, M., & Chen, J. (2023). *Relationship between PERMA and children's wellbeing, resilience and mental health: A scoping review*. *International Journal of Wellbeing*, 13(2), 20-44. <https://doi.org/10.5502/ijw.v13i2.2515> [cit. 2024-05-13].

Urban, P. (2016). *Věda o well-being – několik (více méně kritických) poznámek*. *Československá psychologie*, 60(1), 13-21. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/PetrUrban/publication/304349203_The_science_of_well-being_-_Some_more_or_less_critical_remarks/links/588db93945851567c93e3138/The-scienceof-well-being-Some-more-or-less-critical-remarks.pdf. [cit. 2024-05-12].

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VALIŠOVÁ, Alena a KOVAŘÍKOVÁ, Miroslava. *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. *Pedagogika (Grada)*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-3249-2.

VENCOVSKÁ, Aneta. *Finsko: well-being jako právo žáka a prostředek učení*. Online. Pro vzdělávání. 2018. Dostupné z: <http://provzdelavani.nuv.cz/clanky/ze-zahranici/finsko-well-being-jako-pravo-zaka-a-prostredek-uc>. [cit. 2024-05-04].

VOPEL, Klaus W. *Skupinové hry pro život*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-286-7.

Všech pět pokromadě. Online. 2023. Dostupné z: <https://dzda.cz/vsech-pet-pohromade/>. [cit. 2024-04-25].

WHO. *Mental Health*. Online. World Health Organization. 2022. Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>. [cit. 2024-05-20].

World Health Organization. *Health Promotion Glossary of Terms 2021*. [online] 202112-06. Dostupné z: <https://apps.who.int/iris/rest/bitstreams/1398462/retrieve> [cit. 2024-04-12].

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi. Pedagogika (Grada)*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

ZVÍROTSKÝ, Michal. *Terminologický a výkladový slovník šikany. Pedagogika (Grada)*. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-5187-5.

Seznam grafů

<i>Graf č. 1: Zastoupení žáků v jednotlivých ročnících</i>	42
<i>Graf č. 2: Zastoupení dívek a chlapců napříč všemi ročníky</i>	42
<i>Graf č. 3: Jak se Ti celkově dnešní den líbil?</i>	43
<i>Graf č. 4: Která část nebo činnost se Ti líbila nejvíc?</i>	45
<i>Graf č. 5: Během dnešního dne jsi zažíval/a víc duševní pohody nebo nepohody?</i>	52
<i>Graf č. 6: Dokážeš napsat nebo nakreslit, co je to duševní pohoda, wellbeing?</i>	53
<i>Graf č. 7: Co děláš pro to, aby ses cítil/a v pohodě?</i>	58
<i>Graf č. 8: Máš pocit, že ve třídě panuje duševní pohoda?</i>	61
<i>Graf č. 9: Co nejvíce ovlivňuje duševní pohodu ve třídě k dobrému?</i>	62
<i>Graf č. 10: Co nejvíce ovlivňuje duševní pohodu ve třídě k horšímu?</i>	63

Seznam příloh

<i>Příloha č. 1: Metodické listy k jednotlivým blokům projektového dne</i>	
<i>Příloha č. 2: Dotazník pro žáky 1. a 2. ročníku</i>	
<i>Příloha č. 3: Dotazník pro žáky 3. – 5. ročníku</i>	
<i>Příloha č. 4: Doslovný přepis rozhovoru s respondentkou A</i>	
<i>Příloha č. 5: Doslovný přepis rozhovoru s respondentkou B</i>	
<i>Příloha č. 6: Vybrané výstupy žákovských prací z projektového dne</i>	