

VĚDECKÝ ČASOPIS

ISSN 2570-7612

ROČNÍK 7 | ČÍSLO 1 | 2023

DIAGNOSTIKA A PORADENSTVÍ V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH

SPECIFIKA POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ
– VÝCHODISKA SPOLUPRÁCE, STANDARDY, ÚSKALÍ PÉČE

VYSOKÁ ŠKOLA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU
PALESTRA, SPOL. S R. O

PALESTRA

VĚDECKÝ ČASOPIS

ISSN 2570-7612

ROČNÍK 7 | ČÍSLO 1 | 2023

DIAGNOSTIKA A PORADENSTVÍ V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH

SPECIFIKA POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ
– VÝCHODISKA SPOLUPRÁCE, STANDARDY, ÚSKALÍ PÉČE

DIAGNOSTIKA A PORADENTSTVÍ

v pomáhajících profesích Vědecký recenzovaný časopis

Vědecká rada

doc. PhDr. Jaroslav Balvín, CSc. Univerzita Tomáše Bati, Zlín
Prof. ThDr. Josef Dolista, ThD. Ph.D., 1LF UK, Praha
PhDr. Marcela Ehlová, Ph.D., FF UPCE Pardubice
Prof. Dr. Elena Gonchareva, Ph.D., Institute of Special Education of Russian Academy of Education Moskva
doc. MUDr. Lidmila Hamplová, PhD., Vysoká škola zdravotnická o.p.s. Praha
doc. PhDr. Petr Hlaďo, Ph.D., Masarykova univerzita Brno
doc. MUDr. Alena Kobesová, Ph.D. 2. LF UK, Praha
doc. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D., Pedagogická fakulta UK Praha
doc. PaedDr. Slavomír Laca, Ph.D., Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r.o. Praha
PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D., Filozofická fakulta UK Praha
Mgr. Eva Marková, Ph.D., Vysoká škola zdravotnická Praha
Prof. MUDr. Pavel Maruna, CSc, FF TU Trnava
doc. PhDr. Jitka Němcová, PhD., Vysoká škola zdravotnická Praha
doc. PhDr. Beata Pitula, PhD., Uniwersita Ślaski, Katowice, Poland
Dr. Ekaterina Popova, Ph.D., Russian Academy of Sciences Moskva
PhDr. Peter Rusnák, Ph.D., FF TU Trnava
Prof. PhDr. Wenceslava Sacher, Ph.D., Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka w Katowicach
doc. PhDr. Daniela Stáckeová, Ph.D., Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r.o. Praha
PhDr. Klára Špačková, Ph.D. UK Praha
Prof. PaedDr. Gabriel Švejda, CSc., FAMO Písek
doc. PhDr. Pavel Tilinger, CSc., Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r.o. Praha
Mgr. Katarína Maria Vadíková, Ph.D., FF TU Trnava, SR
Prof. PhDr. Alena Vališová, Ph.D., Masarykův ústav ČVUT Praha

Šéfredaktorka: doc. PhDr. Markéta Švamberg Šauerová, Ph.D.

Výkonná redaktorka: Alena Malcová

Hlavní editor vydání: doc. PhDr. Markéta Švamberg Šauerová, Ph.D.

© **Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r.o.**

Praha 2023

ISSN 2570-7612

OBSAH

EDITORIAL	4
TEREZA KOUTNÁ, OLGA KUČEROVÁ	6
Spolupráce mezi školním psychologem a Oddělením sociálně právní ochrany dítěte Collaboration between the School Psychologist and the Department of Child Protection and Social Law	
MICHAEL MARTINOV	19
Vztah pohybové aktivity, náchylnosti ke stresu a self-efficacy u studentů vysoké školy – výzkumná studie realizovaná v rámci řešení diplomové práce The Relationship between Physical Activity, susceptibility to Stress and Self-efficacy in Students	
TEREZA HÁJKOVÁ	62
Vliv práce z domova na vyváženost pracovního a osobního života (v oborech kancelářských prací) – studie The Impact of Remote Work on Work-life Balance (in Office-related Occupations) – a Study	
LUCIE HAVLOVÁ, MARKÉTA ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ	80
Vliv formativního hodnocení na psychickou pohodu žáků střední školy – studie The Influence of Formative Assessment on the Psychological Well-being of High School Pupils – a Study	
MEDAILONEK DOC. PAEDDR. ANNA KUCHARSKÁ, PH.D.	105
POZVÁNKA NA KONFERENCI „WELLNESS, ZDRAVÍ A KVALITA ŽIVOTA“	107
RECENZE – ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta (ed.). <i>Prožitek jako součást edukačních a psychosociálních přístupů</i>. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r. o., 2023.	108

EDITORIAL

Vážení čtenáři, milí kolegové

Nové číslo je tentokrát věnováno problematice „**Specifika pomáhajících profesí – východiska spolupráce, standardy, úskalí péče**“. Téma je tentokrát hodně široké, a to s ohledem na aktuální problémy v oblasti poradenské péče, v jejímž rámci bychom mohli v důsledku nárůstu duševních obtíží hovořit o krizi poskytované péče. Zvyšuje se počet nejen duševních obtíží na straně klientů, ale zaznamenáváme i **zvýšený počet odchodů specialistů z poradenství v důsledku přetížení, nárůst snižování kvality standardů v souvislosti s nárůstem počtu klientů**. Rovněž evidujeme zvýšená rizika při **spolupráci mezi odbornými pracovišti**, zejména mezi dětskými psychology a dětskými psychiatrickými ambulancemi, kde se stále výrazněji prodlužuje doba pro objednání pacienta, a tedy i dokončení komplexního psychologického vyšetření dětí a dospívajících. Obdobná situace nastává v některých regionech i při péči o dospělé.

Tlak událostí posledních let se nepromítá jen do specifík práce psychologů, ale i **dalších pomáhajících profesí – učitelů, wellness specialistů, studentů budoucích pomáhajících profesí**. Právě s ohledem na tuto pestrost jsou vybrané i publikované příspěvky.

První příspěvek se věnuje **Spolupráci školního psychologa a Oddělení sociální právní ochrany dítěte, základním principům a úskalím této spolupráce**. Autorky (Koutná, Kučerová) na základě získané analýzy ukazují, že je několik zásadních faktorů, které mají vliv na četnost a míru spokojenosti se vzájemnou spoluprací. Jedním z těchto faktorů je **vzájemná důvěra mezi institucemi**,

přičemž vytvoření této důvěry může podpořit osobní komunikace zástupců daných institucí, například formou neformálních či formálních setkávání, kde dochází ke vzájemnému vymezení kompetencí, rolí v procesu spolupráce, nebo předávání informací. Významným faktorem vzájemné dobré spolupráce jsou dle zjištění autorek specifické **osobnostní charakteristiky jedinců**. V případě, že není vytvořena osobní znalost a kontakt s konkrétním jedincem, ke spolupráci může přispět i tzv. **gatekeeper**, tedy osoba zvenčí, která může kontakt zprostředkovávat.

Druhý příspěvek sleduje vzájemný **Vztah pohybové aktivity, náchylnosti ke stresu a obecné self-efficacy u studentů VŠTVS Palestra (Martinov)**. Hlavním cílem této studie, která byla realizována v rámci řešení Interního studentského projektu (**SV/IV/5**) a konkrétní diplomové práce, bylo zjistit, **zda existuje u studentů vztah mezi pohybovou aktivitou a náchylností ke stresu**. Dílčími cíli práce pak bylo sledovat u studentů s vyšší/nížší pohybovou aktivitou rozdíly v náchylnosti ke stresu ve čtyřech rovinách (emocionální, kognitivní, tělesná, sociální), a **zjistit, zda se u studentů s vyšší mírou pohybové aktivity ukazuje i vyšší míra obecné self-efficacy**. Součástí rozsáhlé studie bylo rovněž **sledování rozdílů v náchylnosti ke stresu a obecné self-efficacy podle druhů pravidelně vykonávané pohybové aktivity**. S ohledem na rozsáhlost studie je publikovaný text upraven, přesto je s ohledem na množství zajímavých dat rozsáhlejší.

Třetí příspěvek se zaměřuje na **Vliv práce z domova na vyváženost pracovního a osobního života v oborech kancelářských prací (Hájková)**. Téma patří do kompetencí

wellness specialistů zaměřujících se na **problematiku workplace wellness** (případně do kompetencí specialistů HR), opět bylo řešeno v rámci grantového úkolu – tentokrát Interního projektu Vědy a výzkumu (**P /VSP/221/N**) a je součástí řešení diplomové práce. Autorka sleduje vliv práce z domova zároveň **v kontextu působení karantén a postkarantén opatření** v důsledku pandemie Covid-19. Pro účely publikování je text upraven.

Čtvrtý příspěvek je také součástí řešení diplomové práce (Havlová, Švamberk Šauerová) a zaměřuje se na velmi zajímavé téma – analýzu **Vlivu formativního hodnocení na psychickou pohodu žáků střední školy**. S nárůstem psychických obtíží dospívajících lze téma hodnotit jako vysoce aktuální a originální, ve smyslu, **využití důležitých pedagogických procesů, které mohou ovlivňovat sami pedagogové, pro prevenci v oblasti duševního zdraví žáků**.

Jak je již tradicí v našem vědeckém časopise, nechybí ani **medailonek zajímavé osobnosti**, kterou je s ohledem na zaměření tohoto čísla **doc. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.** Na medailonku se podílely její dlouholeté kolegyně (Špačková, Kučerová), čímž jim velmi děkuji za spolupráci.

Další tradiční rubrikou je **pozdání na významné odborné setkání** – tentokrát čtenáře zveme na 8. bienále Mezinárodní vědecké konference „**Wellness, zdraví a kvalita života**“, která se koná na VŠTVS PALESTRA, **2. listopadu 2023**; a **upoutávka na novou publikaci věnující se významu prožitku v edukačních a psychosociálních přístupech**.

Věřím, že i toto číslo čtenářům nabídne mnoho inspirací k zamyšlení i do praxe, a přispěje tak v jednotlivých tématech k dalším odborným diskusím.

Závěrem ještě zmíním **publikační výzvu** pro další číslo, věnované tématu „**Psychosociální rizika a stres v pomáhajících profesích**“, **číslo bude vycházet v anglickém jazyce**.

Přeji čtenářům co nejvíce pohody u aktuálního čísla a těším se na setkání u dalších čísel časopisu Diagnostika a Poradenství v pomáhajících profesích. Protože nás v redakci těší spolupráce s našimi čtenáři, uvítáme i další návrhy na tematické zaměření dalších čísel.

Za redakční tým

Markéta Švamberk Šauerová

(šéfredaktorka)

SPOLUPRÁCE MEZI ŠKOLNÍM PSYCHOLOGEM A ODDĚLENÍM SOCIÁLNĚ PRÁVNÍ OCHRANY DÍTĚTE

COLLABORATION BETWEEN THE SCHOOL PSYCHOLOGIST AND THE DEPARTMENT OF CHILD PROTECTION AND SOCIAL LAW

TEREZA KOUTNÁ, OLGA KUČEROVÁ

Abstrakt: Příspěvek je věnovaný aspektům vzájemné spolupráce školních psychologů a pracovníků Orgánu sociálně-právní ochrany dětí (dále OSPOD). Nástrojem sběru dat je polostrukturovaný rozhovor. Informanty tvořili školní psychologové (N: 7) a pracovníci OSPOD (N: 3). Pro zpracování dat byl použit kvalitativní přístup (konkr. tematická analýza). Cílem výzkumu bylo prozkoumat, jak probíhá spolupráce školního psychologa a OSPOD a rozpoznat kritická místa v jejich kontaktu. Získané analýzy ukazují, že je několik zásadních faktorů, které mají vliv na četnost a míru spokojenosti se vzájemnou spoluprací. Jedním z těchto faktorů je vzájemná důvěra mezi institucemi, přičemž vytvoření této důvěry může podpořit osobní komunikace zástupců daných institucí, například formou neformálních či formálních setkávání, kde dochází ke vzájemnému vymezení kompetencí, rolí v procesu spolupráce, nebo předávání informací. Dle respondentů spolupráci usnadňují specifické osobnostní charakteristiky jedinců. V případě, že není vytvořena osobní znalost a kontakt s konkrétním jedincem, ke spolupráci může přispět i tzv. gatekeeper, tedy osoba zvenčí, která může kontakt zprostředkovávat. Zásadní pro spolupráci je vytvoření pevné pracovní sítě v nejlepším zájmu dítěte.

Klíčová slova: Školní psycholog, školní poradenské pracoviště, Orgán sociálně-právní ochrany dětí, dítě v ohrožení, spolupráce

Abstract: The paper deals with the aspects of cooperation between school psychologists and the Authority for Social and Legal Protection of Children (OSPOD). The research tool is a semistructured interview. The informants were school psychologists (seven in total) and OSPOD staff (three in total). The main aim of the research was to explore the way in which the cooperation between school psychologists and OSPOD is conducted and to identify the critical points of contact between the two institutions. The research shows that there are several key factors which influence the frequency and level of satisfaction with the cooperation. One of these factors is the mutual trust between the institutions, and establishing this trust can be enhanced by personal communication between the representatives of the institutions, for example, through informal or formal meetings where competences and roles in the cooperation process are mutually defined, or information is passed on. According to the respondents, cooperation is facilitated by specific personal characteristics of individuals. In the case that personal knowledge and contact with a specific individual is not established, the so-called gatekeeper, i.e. an outsider can mediate contact.

Establishing a strong working network in the best interests of the child is essential for cooperation.

Keywords: *School psychologist, school counselling centre, Authority for Social and Legal Protection of Children, child at risk, cooperation*

Úvod

Základními potřebami dítěte jsou dle Matějčka a Dytrycha (1999) bezpečí a jistota, které jsou syceny především skrze dostatečně podnětné prostředí, smysluplné uspořádání světa a bezpečné vztahy s pečujícími osobami. Téma zhoršování psychického zdraví dětí, dospívajících a dospělých se častěji dostává do veřejných sdělovacích prostředků (např. Synčák, 2023). Mezi příčiny zhoršování psychického zdraví jmenujme válečný konflikt na Ukrajině (02/2022 – současnost), pandemie onemocnění Covid19 (2020-2022), ekonomická krize. V souhrnu všechny tyto okolnosti znamenaly narušení základního pocitu bezpečí a jistoty. Děti byly v důsledku pandemie vystaveny sociální izolaci, což vedlo dle údajů Linky bezpečí k častějším hovorům s tematikou úzkosti, domácího násilí a jiných psychických potíží u dětí a dospívajících (Laurenčíková, 2021). Dopady těchto událostí trvají dodnes. (Bai MS, Miao CY, Zhang Y, Xue Y, Jia FY, Du L., 2022)

Škola a rodina představují základní socializační instituce, které působí na dítě. V případě, že dítě je ohroženo v rodinném prostředí, tak je to právě škola (prostřednictvím pedagogů, vychovatelů, školních psychologů aj.), která tuto situaci zaregistruje.

V současné době na školách přibývá počet školních psychologů, jejichž role je v systému pomoci dětem a dospívajícím nezastupitelná. MŠMT ČR si je vědomo významu školních poradenských pracovníků (především v době inkluzivního vzdělávání) a připravuje v rámci *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*

(Fryč a kol, 2020) systém tzv. institucionalizace podpůrných pedagogických pozic (školní psycholog, školní speciální pedagog), která slibuje zajistit základním školám poradenské odborníky.

Služby školního psychologa označujeme za nízkoprahové, není tedy nutné podstoupit dlouhé čekací lhůty na dětské psychology a pedopsychiatry, aby se žákům/rodičům/pedagogům dostalo podpory. Školní psychologové mají na školách specifickou pozici. Jsou součástí školy a zároveň působí nezávisle. Aby nebyli školní psychologové samostatnými jednotkami bez opory, neobejdou se bez spolupráce s dalšími profesionály, organizacemi a institucemi.

Zvláště podstatné je to v situaci standardní, za kterou dítě v ohrožení považujeme. Jedním z důležitých spojenců školních psychologů může být právě pracovník OSPOD. Ačkoliv mají oba odborníci jinou úlohu, jejich společným cílem je nejlepší zájem dítěte.

Kdo je školní psycholog?

Školním psychologem může být dle zákona o pedagogických pracovnících (*Zákon č.563/2004 Sb.*), absolvent akreditovaného magisterského studijního programu psychologie. Ačkoliv první publikace o pozici školního psychologa se na našem území objevily už ve 20.–30. letech 20. století, trvalo několik desítek let, než se tato pozice začala objevovat v praxi. Zásadní mezníky školní psychologie v České republice jsou roky 1990, kdy u nás vznikla Asociace školní psychologie, a rok 2005,

kdy byla pozice školního psychologa ukotvena i legislativně vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (Štech & Zapletalová, 2013). Dle údajů z roku 2022 je aktuálně na českých základních školách 403 školních psychologů a na středních školách 101 (Wagner, 2022). Pozice školního psychologa je součástí školního poradenského pracoviště, společně s výchovným poradcem, školním metodikem prevence a v některých případech i školním speciálním pedagogem (Zapletalová 2014).

Hlavní činností školního psychologa je konzultační, poradenská a intervenční činnost. Školní psycholog se dále může věnovat depistáži, metodické práci, vzdělávací činnosti a může se podílet i na programu primární prevence (*Vyhláška č.72/2005 Sb.*). Činnost školního psychologa se však liší dle individuálních potřeb jednotlivých škol, zároveň dle kompetencí a zkušeností školních psychologů. Velmi rozmanitá je také klientela školního psychologa, který pracuje jak s žáky, třídními kolektivy, učiteli a vedením školy, tak i s rodiči a zákonnými zástupci žáků. Nejčastěji řešenými problémy se kterými žáci přichází do kontaktu se školním psychologem jsou například vztahové potíže, ať už rodinné, přátelské či partnerské, dále psychické obtíže v různé míře, vzdělávací obtíže nebo cokoliv, v čem žáci potřebují podpořit. Vzhledem k tomu, že školní psychologové představují v systému školy specifickou pozici, může se stát, že jsou na určitou práci a některá rozhodnutí sami. Je tedy velmi důležité, aby školní psycholog spolupracoval s dalšími institucemi a organizacemi. Školní psycholog je v roli mediátora, který umožňuje dítěti (a často i jeho zákonnému zástupci) první kontakt s odborníkem, získává jeho důvěru v pomoc a poté může být zprostředkovatelem kontaktu s dalšími odborníky, za těchto okolností bývá do

řešení problému zapojen také zákonný zástupce. Nejčastěji mezi ně patří například Pedagogicko-psychologická poradna (PPP), Středisko výchovné péče (SVP), Speciálně-pedagogické centrum (SPC), kliničtí psychologové, pedopsychoiatrii nebo právě OSPOD.

Co je Oddělení sociálně-právní ochrany dítěte?

Sociálně-právní ochrana dětí je dle Matouška „*soubor zákonem upravených činností směřujících k ochraně a zajištění práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu, ochranu oprávněných zájmů dítěte a působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny*“ (Matoušek a kol., 2013, s. 459). Vykonavatelem sociálně-právní ochrany dětí je dle § 4 zákona č. 359/1999 Sb. např. krajský nebo obecní úřad, ministerstvo, mohou jím být také obce a kraje, či právnické a fyzické osoby, které jsou tím pověřené. Na OSPOD se můžeme setkat především se sociálními pracovníky, kteří vykonávají terénní i ambulantní činnost a mohou mít různé specializace, např. kurátoři pro děti a mládež, pracovníci náhradní rodinné péče a pracovníci pro týrané, zneužívané a zanedbávané děti se syndromem CAN. Některé OSPOD mají dokonce své psychology. Ovšem tato pozice není povinnou.

Sociálně-právní ochrana dětí je dle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí definována jako: ochrana práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu, ochrana oprávněných zájmů dítěte, včetně ochrany jeho jmění, působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny, zabezpečení náhradního rodinného prostředí pro dítě, které nemůže být trvale nebo dočasně vychováváno ve vlastní rodině (*Zákon č. 359/1999 Sb.*). Cílovou skupinou OSPOD jsou dle § 6 zákona o socio právní ochraně dětí v ohrožení. Jedná se

například o děti, které byly opuštěny rodičem, děti jejichž rodiče zanedbávají nebo zneužívají rodičovskou odpovědnost, nebo děti, které se dopouštějí opakovaných útěků od rodičů, případně děti ohrožené závislostí. Dále děti, na kterých byl spáchán trestný čin, případně které jsou ohroženy násilím mezi rodiči, apod. Aby se jednalo o klienta OSPOD, musejí tyto skutečnosti trvat tak dlouho a být v takové intenzitě, že mohou ovlivnit nepříznivý vývoj dětí nebo být jeho příčinou (Zákon č. 359/1999 Sb.). Sociálně-právní ochrana dětí spočívá primárně v preventivní a poradenské činnosti, která má za cíl řešit náročnou situaci, ve které se dítě nachází a kterou může být ohrožen jeho zdravý vývoj.

Dítě v ohrožení – kde se setkává školní psycholog a OSPOD?

Dítětem v ohrožení je myšleno dítě či dospívající, jehož zdravý vývoj je ohrožen (viz předchozí odstavec). Jedná se o děti, které jsou ohroženy rodinným zázemím, tedy veškeré případy kdy jsou děti z různých důvodů opuštěny, svěřeny do péče jiné osoby odpovědné za výchovu dítěte, jejich rodiče neplní povinnosti plynoucí z rodičovské odpovědnosti, nebo z určitých důvodů nevykonávají či zneužívají práva plynoucí z rodičovské odpovědnosti. Nejčastěji jsou to děti ohrožené rozvodovou či rozchodovou situací rodičů, děti závislých rodičů, děti ohrožené syndromem CAN. Ohrožení dítěte se může týkat také chování dítěte. Dle zákona o sociálně-právní ochraně dětí do této kapitoly můžeme zařadit děti, které vedou zahálčivý nebo nemravný život spočívající zejména v zanedbávání školní docházky, užívání alkoholu nebo návykových látek, jsou ohroženy závislostí, žijí se prostitutací, spáchaly trestný čin. Dále děti, které opakovaně nebo soustavně páchají přestupky nebo jinak ohrožují občanské

soužití, nebo se opakovaně dopouští útěků od rodičů. (Zákon č. 359/1999 Sb.) V situaci, kdy se vyskytne podezření na ohrožení dítěte, vzniká tzv. **oznamovací povinnost**, která je v §7 zákona č. 359/1999 Sb. definována takto: „Každý je oprávněn upozornit na závadné chování dětí jejich rodiče. A každý je oprávněn upozornit orgán sociálně-právní ochrany na porušení povinností nebo zneužití práv vyplývajících z rodičovské odpovědnosti, na skutečnost, že rodiče nemohou plnit povinnosti vyplývající z rodičovské odpovědnosti“. Dle § 10 téhož zákona „Státní orgány, pověřené osoby, školy, školská zařízení a poskytovatelé zdravotních služeb, popřípadě další zařízení určená pro děti, jsou povinni oznámit obecnímu úřadu obce s rozšířenou působností skutečnosti, které nasvědčují tomu, že jde o děti uvedené v § 6, a to bez zbytečného odkladu poté, kdy se o takové skutečnosti dozví. Pokud o to ten, kdo učinil oznámení podle věty první, požádá, obecní úřad obce s rozšířenou působností ho informuje ve lhůtě 30 dnů ode dne, kdy oznámení obdržel, zda na základě skutečností uvedených v oznámení shledal či neshledal, že jde o dítě uvedené v § 6.“ Postup OSPOD je v takovýchto případech dle Pemové a Ptáčka (2012) následující:

1. „*Identifikace ohrožení dítěte – jedná se o úvodní fázi procesu hodnocení ohrožených dětí. Většinou probíhá vně systému SPOD.*“ (Pemová & Ptáček, 2012, s. 51) Právě zde hrají důležitou roli školy a školní psychologové, kteří mohou být těmi prvními co ohrožení u dítěte zaznamenají.
2. „*Přijetí informace o ohroženém dítěti – úvodní zaznamenání ohroženého dítěte v systému SPOD, shromažďování vstupních informací, rozhodnutí o dalším postupu.*“ (Pemová & Ptáček, 2012, s. 51)
3. „*Vstupní hodnocení – určení závažnosti ohrožení dítěte a vymezení rychlosti a intenzity následného postupu*“ (Pemová

& Ptáček, 2012, s. 51). Pro hodnocení situace existuje řada různých doporučení a nástrojů, které mohou pomoci v metodickém vedení pracovníků OSPOD. Jedním z takových zdrojů je například Průvodce k vyhodnocení situace dítěte od MPSV (MPSV, 2020) OSPOD provádí prvotní hodnocení na základě informací z ohlášení, rozhovoru s dítětem, rozhovoru s rodiči a na základě informací od dalších subjektů, například školy (Pemová & Ptáček, 2012) K rozhovoru s dítětem v mnoha případech dochází právě na půdě školy.

4. *“Komplexní hodnocení dítěte/rodiny – hodnocení potřeb, rizik a silných stránek dítěte, rodiny a komunity za účelem vytvoření Individuálního plánu ochrany dětí.”* (Pemová & Ptáček, 2012, s. 51)

5. *“Individuální plán ochrany dětí (dále jako „IPOD“) – komplexní plán ochrany dětí, zahrnující cíle na straně dítěte, osob, které o něj pečují, i rodiny jako celku, včetně způsobu jejich naplnění, časového rámce i měřitelných kritérií.”* (Pemová & Ptáček, 2012, s. 51)

6. *“Poskytování služeb – jedná se o veškeré aktivity a služby, které budou dítěti/rodině poskytovány za účelem řešení jejich sociální situace (služby sociální, zdravotnické, vzdělávací, poradenské atp.)”* (Pemová & Ptáček, 2012, s. 51) V tomto kroku často dochází k rozdělení rolí a kompetencí mezi školními psychology a OSPOD v procesu komplexní podpory dítěte.

7. *Vyhodnocení případu – průběžné i závěrečné zhodnocení realizace IPOD, splnění, případně redefinice cílů IPOD“* (Pemová & Ptáček, 2012, s. 51)

Cíl a metodologie studie

Na základě rešerše dostupné odborné literatury bylo zjištěno, že téma spolupráce školního psychologa a OSPOD je popsáno

velmi okrajově. Odborná literatura se věnuje především školní psychologii z hlediska kompetencí, profesní identity nebo spolupráci školního psychologa s dalšími subjekty (především s pedagogy). Z rešerše absolventských (bakalářských a diplomových) prací zaměřených na toto téma vyplývá, že z naprosté většiny se tyto práce zaměřují na spolupráci školy a OSPOD z hlediska sociální práce, případně z pohledu učitelů a chybí zde hledisko školních psychologů.

Námi prezentovaný výzkum si kladl za cíl blíže prozkoumat, jak probíhá spolupráce školního psychologa a OSPOD a rozpoznat kritická místa v kontaktu těchto dvou institucí. Konkrétní cíle tohoto výzkumu byly primárně: Popsat nejčastější podobu, důvody a četnost spolupráce školních psychologů a OSPOD. Na základě osobní zkušenosti respondentů, specifikovat nejasnosti a dilemata spolupráce školních psychologů a OSPOD, popsat kladné stránky i limity spolupráce školních psychologů a OSPOD z pohledu respondentů a navrhnout ideální možnou podobu spolupráce školních psychologů a OSPOD. Hlavní výzkumnou otázkou bylo: *Jaká je spolupráce školních psychologů a OSPOD?* Dílčí výzkumné otázky byly následující:

- *Jaká je zkušenost se spoluprací školních psychologů a OSPOD?*
- *Objevují se ve spolupráci školních psychologů a OSPOD nějaká dilemata či nejasnosti spolupráce?*
- *Jaké jsou přínosy a jaké jsou limity spolupráce školních psychologů a OSPOD?*
- *Jakou podobu má ideální spolupráce mezi školními psychology a OSPOD?*

Metoda sběru dat: polostrukturované rozhovory

Na zodpovězení výzkumných otázek jsme zvolili kvalitativní design výzkumu. Jako

metodu sběru dat jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor, díky němuž získáme informace o zkušenostech, názorech i pocitech jedince ohledně tématu, které zkoumáme (Fiona Fylan in Jeremy Miles & Gilbert, 2005).

Otázky k polostrukturovanému rozhovoru byly rozděleny do tří oblastí:

- 1) Základní informace o respondentovi – biografické údaje, délka praxe, dosavadní pracovní kariéra, specifika pracoviště apod.
- 2) Klienti – kdo je klientem, jaká je nejčastější zakázka s klientem apod.
- 3) Spolupráce školního psychologa s OSPOD – jaké jsou zkušenosti se spoluprací, v jakých případech ke spolupráci dochází apod.

Otázky vycházely primárně z cílů práce. Pořadí otázek bylo přirozeně přizpůsobeno směřování rozhovoru. Respondentky na připravené otázky často odpovídaly spontánně, aniž by byla otázka položena.

Realizace výzkumného šetření a popis výzkumného vzorku

Účastníci výzkumu byli vybráni metodou záměrného výběru, která spočívá v cíleném vyhledávání jedinců splňujících předem určená kritéria (Miovský, 2006). Kritériem zde bylo povolání účastníků (školní psycholog, pracovník na OSPOD), trvalé bydliště na území České republiky a zkušenost se spoluprací školního psychologa s OSPOD a naopak. Respondenty jsou školní psycholožky a pracovnice OSPOD, ve všech případech se jedná o ženy ve věku 26–48 let, s délkou praxe od 1 roku do 22 let. Mezi respondentkami je sedm školních psycholožek z několika krajů, konkrétně z Prahy, ze Středočeského kraje, několik respondentek z různých měst Pardubického kraje, z Jihomoravského kraje a z Vysočiny. Dále tři pracovnice OSPOD, přičemž dvě z nich pracují na

pozici sociální pracovnice, z toho jedna je specialistkou na syndrom CAN, a jedna respondentka pracuje jako psycholožka na OSPOD. Pracovnice OSPOD působí v Praze, v Pardubickém a Královéhradeckém kraji. Všechny respondentky písemně vyjádřily informovaný souhlas s účastí na výzkumu. Z důvodu ochrany osobních údajů byla zachována anonymita účastnic výzkumu.

Způsob zpracování dat

Data získaná prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů byla na základě písemného souhlasu respondentek nahrávána a následně doslovně přepsána. K analýze získaných údajů byla využita strategie kódování. *„Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dál pracuje.“* (Švaříček & Šedová, 2007, s. 211) Během zpracování získaných dat došlo k jejich rozdělení na jednotlivé části (věty, či více vět). Těmto částem byly přiřazeny kódy, čímž je myšleno *„slovo nebo krátká fráze, která nějakým způsobem vystihuje určitý typ a odlišuje jej od ostatních“* (Švaříček, & Šedová, 2007, p. 212) Kódy byly dále podrobeny důkladné analýze, kdy byly vzájemně porovnány a na základě podobností rozděleny do pěti kategorií. Tyto kategorie byly nazvány: Specifika práce, Klienti, (Ne)důvěra, Spolupráce, Hranice.

Výsledky

V následující kapitole věnujeme odpovědi na výzkumné otázky, které jsme si kladli.

▪ ***Jaká je zkušenost se spoluprací školních psychologů a OSPOD?***

Z výzkumu vyplývá, že zkušenost se spoluprací školních psychologů a OSPOD závisí na více faktorech. Je zde několik proměnných, které ovlivňují četnost i podobu vzájemného kontaktu. Školní psychologové i pracovníci OSPOD vnímají jako zásadní součást své práce právě spolupráci s dalšími institucemi a organizacemi. U školních psychologů je to nejčastěji spolupráce s OSPOD, pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně-pedagogickými centry, se středisky výchovné péče, s klinickými psychology/pedopsychiatry a s dalšími odborníky.

U pracovníků OSPOD spolupráce nejčastěji probíhá se školami a jakýmkoliv dalšími školskými poradenskými zařízeními, dále s policií, se soudy, nebo s různými poskytovateli sociálních služeb.

K samotné spolupráci školních psychologů a OSPOD dochází na velmi individuální úrovni. Respondentky výzkumu se shodují na tom, že většinou má spolupráci školy a OSPOD na starosti vedení školy, nebo jeden z členů školního poradenského pracoviště. Ke spolupráci přímo se školním psychologem dochází v případě, že dítě v péči OSPOD je zároveň klientem školního psychologa, nebo v případě že školní psycholog je s OSPOD pravidelně v kontaktu. V případě čtyř školních psychologů je četnost setkání alespoň jednou za měsíc. Jedna školní psychologová uvedla spolupráci s OSPOD třikrát až čtyřikrát za rok. U pracovníků OSPOD se odpovědi lišily i dle konkrétního pracovního zaměření. Jedna z pracovníků OSPOD zmiňuje, že se školními psychology obecně není tak často v kontaktu, výjimkou je ale psycholog¹, který je školním psychologem na několika školách a zároveň je

zaměstnán na OSPOD. Respondentka, která pracuje jako psychologka na OSPOD je v kontaktu se školními psychology zhruba jednou až dvakrát do měsíce. Pracovnice OSPOD, která se specializuje na práci s dětmi ohroženými syndromem CAN, uvedla, že se školními psychology spolupracuje téměř každý den.

Iniciátorem kontaktu je ve většině případů školní psycholog, v některých případech je kontakt vyrovnaný na obou stranách. Jednou ze zásadních proměnných pro kontaktování OSPOD školními psychology je v první řadě důvěra v organizaci jako takovou. Ukázalo se, že jak mezi školními psychologkami, tak pracovníci OSPOD panuje shoda na tom, že OSPOD je často vnímán a priori negativně a jsou s ním spjaté mnohé předsudky. Vliv na kontaktování OSPOD školním psychologem má také nejistota ohledně témat a konkrétních případů, se kterými je možné se na OSPOD obrátit. V tomto případě je velmi přínosná možnost obrátit se na někoho z kolegů ve škole, který může být v takovém procesu oporou.

▪ ***Objevují se ve spolupráci školních psychologů a OSPOD nějaká dilemata či nejasnosti spolupráce?***

Spolupráce školních psychologů s OSPOD zahrnuje mnoho nejasností a dilematických situací. Vychází například z výše zmíněné nedůvěry a předsudků vůči OSPOD, nebo nedůvěry či neznalosti kompetencí školních psychologů ze strany OSPOD.

Jak již bylo řečeno, základním předpokladem pro kvalitní spolupráci je **důvěra**. Důvěra byla zmiňovaná respondentkami ve více kontextech. V první řadě respondentky ze strany školních psychologů uváděly potřebu zachovat si důvěrný vztah s dětským klientem, což může být v situaci ohlášení na OSPOD ohroženo. Pro školní psychology je tedy

¹ velmi specifická situace

dilematická situace ohrožení vztahu s klientem, což je základním stavebním kamenem psychologické práce. Dle výpovědí respondentek může být důvěra narušena netransparentním předáváním informací, nebo negativní zkušeností s fungováním jedné ze zúčastněných institucí. U respondentek se v takových situacích často objevuje pocit bezmoci, protože ačkoliv si jsou vědomi správného postupu, nemají jistotu, že situace bude řešena v nejlepším zájmu dítěte.

Narušení důvěry může vznikat například z neznalosti postupů práce s rodinou (v kontextu školy) na straně OSPOD. Kompetence této instituce se řídí Zákonem č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, který jasně stanovuje postup práce s rodinou. Školní psychologové v některých případech označovaly postup OSPOD za příliš pomalý. Na všechny tyto skutečnosti může mít vliv výrazné přehlcení OSPOD a nedostatek pracovníků OSPOD, který je způsoben mimo jiné i silnou fluktuací zaměstnanců vzhledem k náročnosti povolání. Zde je pak zásadní i **znalost kompetencí** OSPOD ze strany školního psychologa a schopnost rozlišit, které případy již ohlásit a jaké jiné možnosti řešení je možné vyčerpat. To samé pak platí pro OSPOD, kterému může pomoci předání určitých kompetencí v podpoře dítěte školnímu psychologovi. Respondentky však uváděly, že znalost kompetencí a činnosti školního psychologa ze strany OSPOD bývá často omezená. V některých situacích tak zbytečně dochází k vzájemnému nepochopení v důsledku nedostatku informací.

- ***Jaké jsou přínosy a jaké jsou limity spolupráce školních psychologů a OSPOD?***

Jedním z hlavních limitů spolupráce je již zmíněné vzájemné předávání informací. Na straně školních psychologů vzniká blok v důsledku zákonem dané mlčenlivosti,

kteřá jde v případě spolupráce s OSPOD stranou vzhledem k ohlašovací povinnosti. V případě předání nedostatečného množství informací nemusí být dítěti poskytnuta adekvátní pomoc, na straně druhé, v případě že psycholog předá OSPOD určité důvěrné informace o klientovi, je zde nebezpečí, že psycholog ztratí důvěru klienta a veškerá psychologická pomoc bude narušená. Na straně OSPOD je situace podobná. Ačkoliv OSPOD nemá povinnost předat více informací, než zda dítě je či není v jeho péči, mohou být další informace pro práci školního psychologa s dítětem zásadní. Jako příklad dobré praxe se ukázalo mít vytvořený osobní kontakt mezi oběma institucemi, který umožňuje předávání dostatečného množství informací z obou stran, které má za cíl co nejkvalitnější pomoc v nejlepším zájmu dítěte. Jednou ze strategií spolupráce školních psychologů a OSPOD je využití tzv. **gatekeepera**. Tím je myšlen člověk, který zprostředkovává kontakt mezi těmito dvěma institucemi a vytváří tím prostor pro spolupráci, ačkoliv přímý osobní kontakt mezi školním psychologem a pracovníkem OSPOD chybí.

- ***Jakou podobu má ideální spolupráce mezi školními psychology a OSPOD?***

Všechny respondentky považovaly za základní předpoklad kvalitní spolupráce osobní kontakt mezi oběma institucemi. Ten může být realizován formou neformálního setkání, jehož iniciátorem může být např. školní psycholog, popř. se může jednat o formální setkání, která jsou cíleně pořádána za účelem budování kontaktů mezi zástupci daných organizací.

V případě, že tzv. **sítování** již proběhlo, tak respondentky využívaly nezávazných telefonických konzultací, kdy potřebovaly rychlou zpětnou vazbu v případě postupu. Školní psycholog je solitérní profese

a možnost konzultovat je považována za nesmírně cennou. Současně témata, která jsou řešena s OSPOD bývají profesně náročná.

Úspěšnou spolupráci nelze realizovat bez jasně **vyjasněných rolí** obou odborníků. Respondentky našeho výzkumu upozorňovaly na nedostatečnou znalost kompetencí partnerské instituce (zejména školní psychologové ve vztahu k OSPOD). V případě, že by docházelo k pravidelnému síťování, se kterým je spojeno také navazování osobních vztahů, tak by bylo pro pracovníky obou institucí snadnější vytvořit si představu o obsahu práce druhé strany.

Se znalostí kompetence je v úzkém spojení téma **hranic**. Nejčastěji se jednalo o problematiku předávání informací. Nespokojenost referovaly pracovnice školy v situaci, kdy podají informace OSPOD, ale nedostane se jim zpětné vazby. Příkladem dobré praxe mohou být v tomto případě tzv. případové konference, které svolává OSPOD. Jejich předmětem je případ konkrétního dítěte (popř. celé rodiny) a přizvány jsou všechny instituce, které participují na daném případě. Jedná se o nezletilé děti, takže zástupce školy je přizván vždy. V průběhu tohoto setkání dojde ke zmapování aktuální situace, pojmenování problémů. Výstupem je konkrétní postup, který bude vést k minimalizaci rizikovitosti situace dítěte, přičemž budou jasně rozdělené role a kompetence obou stran v celém procesu.

Nástrojem komunikace Ospod_škola_rodina může být také tzv. **trojdohoda**, kterou používala jedna z respondentek: *“To znamená, že když se potkáme s klientem, tak se podepíše trojdohoda, kde se podepíše OSPOD, klient a my, že si budeme vzájemně předávat informace a budeme společně pracovat na těch cílech”*.

Pracovníci Ospod naopak velmi pozitivně hodnotili ochotu školních psychologů vzít

si jejich dětského klienta do péče a poskytovat také psychotherapeutické služby (za situace, kdy má školní psycholog psychotherapeutický výcvik). Tato skutečnost je odrazem současnosti, v níž je velký nedostatek odborné psychologické, psychiatrické a psychotherapeutické péče.

Diskuze

Při závěrečné interpretaci výsledků je nutné připomenout, že se jednalo o kvalitativní studii, do které byli zapojeni pouze ti respondenti, kteří vyjádřili souhlas se spoluprací.

U většiny z nich byla tato potřeba motivována významnější zkušeností, ať už pozitivního či negativního rázu. Dalším limitem může být nepoměr mezi počtem respondentů z řad školních psychologů (celkem sedm) a pracovníků OSPOD (celkem tři). Pohled pracovníků OSPOD by bylo přínosné prozkoumat blíže. Limitem výzkumu je i genderově nevyvážený vzorek informantů, vzhledem k tomu, že všechny respondentky jsou ženy. Tento výzkum by však mohl být pouze vstupní branou k dalšímu výzkumu a k diskuzi tohoto tématu. Spolupráce školních psychologů a pracovníků OSPOD je téma, které může být důležité například v přípravě budoucích školních psychologů, v dalším vzdělávání školních psychologů i jako supervizní téma, ať už pro školní psychology, tak pro pracovníky OSPOD.

V následující části budeme naše závěry diskutovat s odbornou literaturou.

Jaká je zkušenost se spoluprací školních psychologů a OSPOD?

Respondenti ze strany OSPOD i školních psychologů se shodují na důležitosti spolupráce s dalšími odborníky a institucemi. Aby ke kontaktu mezi institucemi došlo, je potřeba určitá důvěra v pomoc či smysl spolupráce, v kompetence druhé strany

a znalost situací, ve kterých se na druhou stranu obrátit. Respondentky z řad školních psychologek i OSPOD uvádějí jako zásadní dobré pracovní zázemí a možnost obrátit se v náročnějších či nejistých situacích na někoho dalšího, ať je to vedoucí či kolega. Výzkum Jizbové (2017), který se věnoval spokojenosti pracovníků OSPOD potvrzuje, že vztah s kolegy má na pracovníky OSPOD zásadní emocionální dopad a má vliv na jejich profesní fungování. V případě školních psychologů to není jinak, Braun, Marková a Nováčková (2014) se shodují, že školní psycholog se bez opory dalších institucí a spolupráce s dalšími odborníky neobejde. Dalším faktorem, jenž dle respondentek ovlivňuje spolupráci těchto dvou institucí jsou individuální osobnostní charakteristiky školních psychologů a pracovníků OSPOD. Vlastnosti, které jsou oceňované u odborníků z obou institucí a ulehčují navázání kontaktu a komunikaci jsou například dobré komunikační schopnosti nebo empatie, což se shoduje s požadovanými vlastnostmi pro výkon školního psychologa (Illinois Department of Employment Security, nedatováno). Empatie, respekt k pocitům druhých a soucit jsou charakteristiky, které se shodují jak s výsledky tohoto výzkumu, tak s výsledky výzkumu oceňovaných osobnostních charakteristik u sociálních pracovníků (Kam, 2020). Manktelow a Lewis (2005) uvádí jako důležitou vlastnost sociálních pracovníků otevřenost.

Objevují se ve spolupráci školních psychologů a OSPOD nějaká dilemata či nejasnosti spolupráce?

Jako dilematické se ukazuje vzájemná nedůvěra obou institucí, která často vychází z neznalosti. Respondentky z řad školních psychologek i pracovníků OSPOD se shodují na tom, že vůči OSPOD se ve společnosti objevují určité předsudky. To potvrzuje i článek od Smrže (2016) na

webové stránce Šance dětem. Smrž uvádí „*Sociálka nebo též orgán ukrytý za zkratku OSPOD – je orgánem sociálně právní ochrany dětí, který nemá být strašákem, ale ani státem ve státu. Má být pomocníkem 70 pro dítě a jeho ochráncem. S OSPODem se ve svém životě potká v různých životních momentech mnoho rodičů a dětí. A většina z nich může potvrdit, že sociálka není zlém, které je často v představách lidí vnímáno jako všemocný úřad se svými vlastními pravidly a neomezenou mocí. Přesto často média ukazují sociální pracovníce jako zubaté tety, které odebírají děti z náručí svých rodičů.*“ (Smrž, 2016) Z výzkumu vyplývá, že respondentky z řad školních psychologek i pracovníků OSPOD vnímají spolupráci jako velmi dobře fungující, když je založena na vzájemné důvěře, možnosti se na sebe kdykoliv obrátit, a cení si rychlých a funkčních řešení v nejlepším zájmu dítěte. Školní psychologové veskrze vnímají, že OSPOD je instituce, která má velkou moc a potenciál, který však není vždy plně využit. Dilematické jsou zde dvě roviny. Zda již určitý případ spadá pod dikci OSPOD a na druhé straně, zda bude danému dítěti opravdu pomoheno. Školní psychologové se v některých případech setkali s příliš pomalým postupem OSPOD. To může být ovlivněno nedostatkem pracovníků OSPOD a přetížením tohoto orgánu. Dle veřejného ochránce práv Stanislava Křečka má „*pracovník orgánu sociálně právní ochrany dětí dle standardů ministerstva, což je vyhláška, pracovat s 80 rodinami. Pokud se každý sociální pracovník stará v měsíci o 120-160 dětí, výraz přetížený je pro takovou situaci naprosto nedostatečný.*“ (Můj rozhlas, 2022).

Jaké jsou přínosy a jaké jsou limity spolupráce školních psychologů a OSPOD?

Limitem a zároveň přínosem spolupráce školních psychologů jsou fluidní hranice

předávání informací mezi OSPOD a školními psychology. Hranice mezi porušením mlčenlivosti na obou stranách a zároveň předání dostatečného množství informací potřebných pro adekvátní pomoc dítěti je velmi tenká. Proto je tolik důležitý osobní přístup a kontakt mezi odborníky na obou stranách. V několika případech se školní psycholožky a pracovnice OSPOD shodují, že dobrou praxí vnímají právě v důvěrném vztahu s druhou stranou a předáváním si většího množství informací, které je pro pomoc dítěti dle nich zásadní.

Jakou podobu má ideální spolupráce mezi školními psychology a OSPOD?

Ideální spolupráce školních psychologů a OSPOD je podmíněna vzájemnou důvěrou, předáváním dostatečného množství informací o klientovi z obou stran a občasným překročením hranic kompetencí vycházejících ze zákonem dané činnosti pracovníků. Ze strany školních psychologů je překračování těchto hranic poměrně časté. Štech (2013) označuje model práce školních psychologů jako model rozšířených kompetencí. Školní psychologové mají mít dovednosti a znalosti nejen v oblasti psychologie (dětské i dospělé), ale i v pedagogice, lékařství, farmakologii nebo právu. Zároveň mají zvládat péči preventivní, diagnostickou i intervenční (Štech & Zapletalová, 2013) Proto je možné, aby školní psycholog vyšel OSPOD vstříc, když je potřeba kromě poradenské činnosti například psychoterapeutická podpora klienta. Zároveň je velmi důležité, aby došlo k vzájemnému vyjasnění rolí a kompetencí obou stran, aby nedocházelo k přehnaným očekáváním a požadavkům od druhé strany, nebo naopak k nevyužití spolupráce z důvodu neznalosti možností druhé strany. V knize *The Handbook of School Psychology* (1999) autoři uvádí, že školní psycholog se nachází v prostředí, kde není jeho role pochopena a jeho

úkolem je seznámit školu a jeho aktéry se svým působením, se svými možnostmi a hranicemi, včetně těch etických (Reynolds & Gutkin, 2008). To samé je nutné realizovat i ve vztahu k dalším institucím. Veškeré kroky vstříc ideální spolupráci školních psychologů a OSPOD je možné realizovat za předpokladu, že je mezi pracovníky oběma institucí osobní znalost, kterou je možné budovat skrze formální i neformální setkávání. Jedna z pracovnic OSPOD uváděla jako možnost formálního setkávání případová konference, která účel předání více informací o situaci dítěte umožňují. Jedna školní psycholožka uvedla jako možnost takzvanou trojdohodu, kdy zákonný zástupce dítěte, školní psycholog a OSPOD podepíší, že dodržují mlčenlivost, ale vzájemně si mohou informace předat. Další možností jsou neformální telefonáty na OSPOD, které mohou nasměrovat školního psychologa k dalšímu postupu.

Závěr

Výzkum byl uskutečněn prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů vedených se školními psycholožkami a pracovnicemi OSPOD. Jejich prostřednictvím jsme chtěli porozumět zkušenostem respondentek ze vzájemné spolupráce. Z výzkumu vyplynulo, že četnost spolupráce mezi školními psychology a OSPOD a míra spokojenosti s touto spoluprací závisí na několika faktorech. Zásadním faktorem je důvěra. Ať už důvěra v moc a pomoc druhé strany, ale i vzájemná důvěra mezi oběma stranami, která umožňuje bezpečné předávání informací. Překážkou k důvěře se ukázaly být negativní zkušenosti s druhou institucí nebo určité předsudky, především vůči OSPOD. Dalším důležitým faktorem bylo vnímání důležitosti určitých osobnostních charakteristik školních psychologek a pracovnic OSPOD, které mohou napomoci spolupráci i vytvoření důvěry v instituci. Není tedy možné zobecnit, zda je

spolupráce dobrá, nebo špatná, velmi záleží na konkrétních jedincích na obou stranách.

Za podstatný faktor je považován osobní vztah (kontakt) s pracovníkem z druhé instituce, případně když je tento kontakt alespoň zprostředkovaný někým, kdo má osobní vztah (kontakt) s oběma stranami. Školní psycholožky i pracovnice OSPOD vnímají jako významný model spolupráce pravidelná neformální setkání, při kterých může dojít k vzájemnému vyjasnění rolí a kompetencí, případně i předání informací. Jednou z uvedených možností, jak si vyjasnit své možnosti a kompetence bylo uspořádat setkání, které by sloužilo k vzájemné edukaci o pracovní náplni, činnosti a možnostech spolupráce. Další z možností funkčního modelu spolupráce popisovaného respondentkami jsou případové konference a multioborová setkání. Několikrát byla respondentkami uvedena možnost anonymního telefonátu na OSPOD, při kterém je možné informovat se o možnostech a postupech v případě nejistoty školních psychologů, zda případ hlásit, či nikoliv. Respondentky se shodovaly na důležitosti určitého překračování hranic – ať už hranic kompetencí, nebo hranic mlčenlivosti, které vnímají v některých případech jako zásadní pro pomoc dítěti. Školní psycholožky však uváděly, že se potýkají s nedostatkem zpětné vazby ze strany OSPOD, což vnímají jako překážku v lepší pomoci dítěti.

Literatura

- BAI, Miao-Shui, Chun-Yue MIAO, Yu ZHANG, Yang XUE, Fei-Yong JIA and Lin DU. *COVID-19 and mental health disorders in children and adolescents (Review)*. *Psychiatry Res.*, vol. 317 (2022). Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2022.114881>
- BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2
- FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, Karel KOVÁŘ, Jaromír BERAN a kol. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT ČR, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.
- JIZBOVÁ, Jana. *Spokojenost pracovníků OSPOD*. Online. Brno, 2017. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/s1ma9/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Libor MUSIL a Ladislav OTAVA. [Citováno 2023-07-31]
- KAM, Ping Kwon. 'Social work is not just a job': *The qualities of social workers from the perspective of service users*. Online. *Journal of Social Work*, vol. 20 (2020), no. 6, p. 775–796. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1468017319848109>. [Citováno 2023-07-31]
- LAURENČÍKOVÁ, Klára. *Péče o duševní zdraví dětí má smysl*. Online. *Duševní zdraví pro děti*, 2021. Dostupné z: <https://www.dusevnizdraviprodeti.cz/pece-o-dusevni-zdravi-deti-ma-smysl/>. [Citováno 2023-07-31]
- MANKTELOW, Roger and Christopher Alan LEWIS. *A study of the personality attributes of applicants for postgraduate social work training to a Northern Ireland University*. Online. *Social Work Education*, vol. 24 (2005), no. 3, p. 297–309. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02615470500050503>. [Citováno 2023-07-31].
- MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Nevlastní rodiče a nevlastní děti*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-897-0
- MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0366-7
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, Psyché (Grada), 2006. ISBN 80-247-1362-4
- MILES, Jeremy, and Paul GILBERT (eds). *A Handbook of Research Methods for Clinical and Health Psychology*. Online. Oxford University Press, 2005. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/med/psych/9780198527565.001.0001>. [Citováno 2023-07-31].
- MPSV. *Průvodce k vyhodnocení situace dítěte*. Online. MPSV.cz, 2020. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/komentar.pdf/b64847af-63df-ea91-a2b0-e97f665f9afe>. [Citováno 2023-07-31]
- MŮJ ROZHLAS. *Sociálních pracovníků je nedostatek. Někteří pracují až*

- s dvojnásobným počtem ohrožených dětí, upozorňuje právníčka z kanceláře ombudsmana. Online. Mujrozhlas.cz, 2022. Dostupné z: https://www.mujrozhlas.cz/dvacet-minut-radiozurnalu/socialnich-pracovniku-je-nedostatek-nekteri-pracuji-az-s-dvojnásobnym?fbclid=IwAR36ljsTeWPPAxZqWcnK6xXt_sqjRqI2-BZKL32bZUi5VR6UgDFRpdVhQ. [Citováno 2023-07-31]
- NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠTOVIČKOVÁ, ed. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, 2019. ISBN 978-80-7571-025-3.
- PEMOVÁ, Terezie a Radek PTÁČEK. *Sociálně-právní ochrana dětí pro praxi*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4317-2
- REYNOLDS, Cecil R., Terry B. GUTKIN & (Eds.). Vyd. 4. *The handbook of school psychology*. John Wiley & Sons Inc., 2008. ISBN 978-0471707479
- SMRŽ, Josef. *Co se skrývá pod orgánem sociálně právní ochrany dětí?* Online. Šance dětem, 2016. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/co-se-skryva-pod-organem-socialne-pravni-ochrany-deti>. [Citováno 2022- 09-13].
- SYNČÁK, Jaroslav. *V Česku chybí kliničtí psychologové, čekací doby jsou až tři čtvrtě roku. Zádrhel je v jejich vzdělávání*. Online. www.ct24.ceskatelevize.cz, 2023. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3558242-v-cesku-chybi-klinicti-psychologove-cekaci-doby-jsou-az-tri-ctvrte-roku-zadrhel-je-v>. [Citováno 2023-07-31]
- ŠTECH, Stanislav a Jana ZAPLETALOVÁ. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0368-1
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
- WAGNER, Janek. *Na jednoho školního psychologa vychází 4200 středoškoláků 2022*. Online. Pedogicke.info, 2022. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2022/04/na-jednoho-skolního-psychologa-vychazi.html>. [Citováno 2023-07-31].
- ZAPLETALOVÁ, Jana a kol. *Metodika pro práci školního psychologa zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2014. ISBN 978-80-7481-063-3
- ZAPLETALOVÁ, Jana. *Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese*. Časopis Pedagogika, roč. 5 (2001), s. 36-46. ISSN 0031-3815
- Legislativní zdroje
- MŠMT. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In Sběrka zákonů, Česká republika. 2005, částka 20, s. 490-502. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43482>.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In Sběrka zákonů, Česká republika. 2004, částka 190, s. 10262-8210324. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In Sběrka zákonů, Česká republika. 2004, částka 190, s. 10333-10345. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene>.
- Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. In Sběrka zákonů, Česká republika. 1999, částka 111, s. 7662-7681. ISSN 1211-1244. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/Novela+ZSPOD+-+p%C5%99ehled_zm%C4%9Bn_final.pdf/52a9c00c-ff8b-17b2-20c5-8de2ef2273e6.

Kontakt

Tereza Koutná

Karlova univerzita, Pedagogická fakulta
e-mail: koutnate@gmail.com

Olga Kučerová

Karlova univerzita, Pedagogická fakulta
e-mail: olga.kucerova@pedf.cuni.cz

VZTAH POHYBOVÉ AKTIVITY, NÁCHYLNOSTI KE STRESU A SELF-EFFICACY U STUDENTŮ VYSOKÉ ŠKOLY – VÝZKUMNÁ STUDIE REALIZOVANÁ V RÁMCI ŘEŠENÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

THE RELATIONSHIP BETWEEN PHYSICAL ACTIVITY, SUSCEPTIBILITY TO STRESS AND SELF-EFFICACY IN STUDENTS

MICHAEL MARTINOV

Abstrakt: Záměrem práce je sledovat vzájemný vztah pohybové aktivity, náchylnosti ke stresu a obecné self-efficacy u studentů VŠTVS Palestra. Hlavním cílem je zjistit, zda existuje u studentů vztah mezi pohybovou aktivitou a náchylností ke stresu. Dílčími cíli práce je sledovat u studentů s vyšší/nížší pohybovou aktivitou rozdíly v náchylnosti ke stresu ve 4 rovinách (emocionální, kognitivní, tělesná, sociální). Dále zjistit, zda se u studentů s vyšší mírou pohybové aktivity ukazuje i vyšší míra obecné self-efficacy a současně sledovat rozdíly v náchylnosti ke stresu a obecné self-efficacy podle druhu pravidelně vykonávané pohybové aktivity. Pro získání dat slouží kvantitativní standardizované dotazníky, jako Inventář projevů syndromu vyhoření J. a T. Tošnerových, Dotazník obecné vlastní efektivity a Wellness Inventory. Výsledky ukazují, že v případě zohlednění celkových dat, mezi pohybovou aktivitou a náchylností ke stresu existuje u studentů statisticky významný negativní lineární vztah. Data dále ukazují kladný lineární vztah pohybové aktivity a obecné self-efficacy. V případě, že se studenti pravidelně věnují nějakému sportu/pohybové aktivitě, mezi druhem pravidelně vykonávané aktivity a náchylností ke stresu neexistuje statisticky významný vztah, přičemž stejný výsledek se ukázal u srovnání druhu pohybové aktivity a obecné self-efficacy. Ačkoliv se jedná pouze o korelaci, nikoliv o kauzalitu, je pravděpodobné, že pro snížení náchylnosti ke stresu a zvýšení obecné self-efficacy můžeme pravidelně aplikovat různé druhy pohybové aktivity, pokud je aktivita zařazována v dostatečném množství.

Téma bylo doporučeno k publikování po prezentaci na studentské konferenci.

Klíčová slova: náchylnost ke stresu, pohybová aktivita, self-efficacy, sport, studenti

Abstract: The aim of this study is to monitor the correlation between physical activity, stress proneness and general self-concept in students of VŠTVS Palestra. The main objective is to find out whether there is a relationship between physical activity and susceptibility to stress in students. The sub-objective are to monitor the differences in susceptibility to stress in 4 levels (emotional, cognitive, physical, social) among students with higher/lower physical activity. Furthermore, to find out whether students with higher levels of physical activity also show higher levels of general self-efficacy and at the same time monitor differences in susceptibility to stress and general self-efficacy according to the types of regularly performed

physical activity. Quantitative standardized questionnaires, such as the J. and T. Tošner Burnout Syndrome Inventory, the General Self-Efficacy Scale and the Wellness Inventory, are used to obtain data. The results show that, when all data are taken into account, there is a statistically significant negative linear relationship between physical activity and susceptibility to stress among students. The data also show a positive linear relationship between physical activity and general self-efficacy. In the case that students are regularly engaged in a sport/physical activity, there is no statistically significant relationship between the type of regular activities and susceptibility to stress, while the same result was shown when comparing the type of physical activity and general self-efficacy. Although, these are only correlations and none of them mean a causality, it stands to reason that we can regularly apply different types of physical activity to reduce susceptibility to stress and increase self-efficacy, if the activity is included in the relevant amount.

The topic was recommended for publication after presentation at a student conference.

Keywords: *physical activity, self-efficacy, students, sport, susceptibility to stress*

Úvod do problematiky – teoretická východiska

Dnes se stresem zabývá velké množství vědeckých pracovníků, psychologů i lékařů a můžeme se tak v literatuře setkat s celou řadou jeho definic. Výstižnou definici nabízí například Křivohlavý, který za stres považuje stav organismu, který reaguje na nějaké ohrožení nebo se domnívá, že ho nějaké ohrožení čeká, přičemž jeho vlastní odolnost zde není dostatečná (1994, s. 10). Definice Křivohlavého už na stres nahlíží více komplexně a zahrnuje i naše individuální odlišnosti. Její komplexita spočívá především v tom, že na stres nenahlíží pouze z fyziologického pohledu, ale zahrnuje i naše vnímání. Říká nám, že stres nemusí vzniknout pouze jako reakce na vnější vlivy, ale může vzniknout i na základě vnitřních procesů, tedy našich myšlenek a pocitů (Paulík, 2017, s. 75).

Na člověka přirozeně působí různé stresory. Ty se mnohdy na první pohled zdají být naprosto odlišné, nicméně velmi často se ve svém působení ovlivňují nebo jeden vzniká na základě toho druhého. Z toho důvodu není možné je od sebe zcela odlišit. Pro snazší pochopení se ale v literatuře s jejich dělením setkáváme.

Kožinová upřednostňuje rozdělení stresorů na **vnější** a **vnitřní**, kdy vnější stresory zastupují různé mimořádné a nečekané situace, překvapující události nebo obtížné úkoly, zkrátka jsou to podněty zvenčí, které působí na náš organismus. Vnitřní stresory naopak vznikají na základě našeho subjektivního vnímání reality a lze mezi ně zařadit naše negativní myšlenky, vnitřní konflikty nebo rozpor mezi našimi činy a hodnotami. Do potencionálních vnitřních stresorů lze zařadit také zhoršený zdravotní stav (2022, s. 40).

Kožinová dále upozorňuje na skutečnost, že si lidé mnohdy vnější a vnitřní stresory zaměňují (2021, s. 150).

Velmi důležité rozdělení stresorů je dle jejich síly – tedy na **slabé** a **silné**. To souvisí i s dělením stresorů na dobré a špatné, které vlastně také souvisí s intenzitou. To, jestli je stres považovaný za dobrý či špatný, se pojí s emocemi, které jej doprovázejí. Pokud se jedná o zátěžovou situaci, ke které se pojí pozitivní emoce, stresová reakce je mírnější, a tedy se jedná o slabý stres. Naopak pokud se situace vyvolávající stres pojí s negativními emocemi, umocní se i její intenzita a jde tedy o silný stresor. Kolář tedy zastává

názor, že ve skutečnosti neexistuje dobrý a špatný stres, ale je potřeba brát v potaz jejich intenzitu. Ve svém konečném důsledku je to totiž právě příliš intenzivní nebo dlouho trvající stres, který má negativní vliv na náš organismus. Tím se nám nabízí další dělení stresorů, a to na akutní a chronické.

S rozdělením stresorů podle doby působení, tedy na akutní a chronické, nás seznamuje například Cungi (2001, s. 20).

Akutní stresory, které na nás v dnešní době běžně působí, jsou například slovní konflikty, kritika na naši osobu, nějaká ponižující situace či třeba pracovní pohovor nebo zkouška ve škole. V případě působení takovýchto stresorů začne jedinec reagovat poplachovou fází, kterou obvykle taková stresová reakce i skončí. Jiná situace ale může nastat v případě příliš intenzivních akutních stresorů, jako přepadení, znásilnění či autonehoda, kdy se může u dotčeného projevit posttraumatický stres neboli posttraumatická stresová porucha, zkráceně PTSD. Ta se projevuje následnými, v mysli promítajícími se obrazy této traumatizující situace, které jsou doprovázeny dalšími stresovými reakcemi v podobě pocení a zrychleného srdečního tepu, společně s úzkostnými stavy nebo pocity strachu. V takových případech následně hrozí i riziko rozvoje deprese a je důležité tento stav řešit co nejdříve pomocí psychoterapie (Cungi 2001, s. 20).

V případě, že stresor působí opakovaně nebo jeho působení přetrvává delší dobu, ho lze nazývat stresorem **chronickým**. Pod takovýmto stresorem si dnes můžeme představit například nespokojenost v zaměstnání z důvodu nevyhovující náplně práce či nevhodného pracovního prostředí. Co se týče pracovního prostředí, tak i vícesměnný provoz a noční směny, které zaměstnancům narušují přirozený cirkadiánní rytmus, působí jako silný chronický stresor (Cungi, 2001, s. 21). Dále zde můžeme

zařadit složité rodinné situace, např. onemocnění blízké osoby nebo jak můžeme vidět v současnosti i válečné konflikty a pandemie. Podle Kožinové, chronické stresory vznikají často i na základě výše zmíněného umocnění vnějších akutních stresorů našimi myšlenkami, které se následně stávají našim chronickým vnitřním stresorem (2022, s. 40).

Přehledné dělení stresorů nám potom nabízí Bartůňková (2010, s. 16), která je řadí do čtyř kategorií:

- **Fyzikální** – teplo, chlad, tlak, vibrace, záření, elektrický proud
- **Chemické** – jedy, toxiny, alkohol, otravy, infekce, hypoglykémie
- **Biologické** – hlad, žízeň, bolest, popáleniny
- **Psychosociální** – úzkost, strach ze zkoušky, tréma před vystoupením

Kožinová je doplňuje dalšími dvěma kategoriemi:

- **Traumatické** – úmrtí v rodině, rozvod, rozchod, stěhování, nemoci, ztráta zaměstnání, ztráta životní role.
- **Informační** – záplava extrémního množství informací z médií, sociálních sítí a reklam (2022, s. 41).

Z uvedeného dělení je zřejmé, že některé stresory vůbec nemusejí být pro organismus škodlivé i ve vyšší intenzitě, za to jiné jsou bezesporu zdraví škodlivé téměř vždy. Rozlišováním stresorů podle toho, jestli jsou pro nás škodlivé nebo mohou být i žádoucí se podrobně zabývá Kolář, který stresory dělí na přirozené a nepřirozené. Pod **přirozenými** stresory si můžeme představit horko, zimu, tělesnou zátěž, hlad, nedostatek spánku, bolest a některé viry a bakterie. Jsou to tedy stresory, se kterými bychom se setkali i ve volné přírodě. S jejich působením jsme se evolučně museli vyrovnávat neustále, a tak pokud se s nimi

setkáme i dnes, jsme schopni se na ně postupně adaptovat a následně i zvyšovat naši odolnost. Takové stresové zatížení je tedy v určité míře žádoucí, jelikož absence přirozených stresorů by nás postupně činila slabšími a negativně působila na naše zdraví a prosperitu. Naopak je tomu u **nepřirozených** stresorů. Pod těmi si můžeme představit například alkohol, kouření, pesticidy, drogy a další syntetické látky. I na ně jsme schopni se do určité míry adaptovat, nicméně ve vyšší míře jsou pro organismus toxické a zdraví ohrožující. Vystavování se takovým stresorům tedy není potřebné a na místě je spíše jejich omezování v co nejvyšší míře (2021, s. 150).

Náchylnost ke stresu

Řada autorů se dodnes zabývá otázkou individuálních odlišností v reakci na stres. Lze si položit otázku, jak je jedinec odolný či jakou disponuje resiliencí nebo jak je ke stresu náchylný atd. Zkrátka jde o to, že pokud se dva jedinci vyskytnou v úplně stejné situaci, je dost možné, že jeden zareaguje zvýšenou mírou stresu a druhý dokáže zachovat klid. Takové odlišnosti se potom také projeví i v dlouhodobém horizontu například ve zdravotním stavu nebo celkové kvalitě života. Výstižně to komentuje Kolář (2022, s. 201), který tvrdí, že vlastně ani není tak důležité, co se nám v životě děje, ale záleží především na tom, jak danou situaci čteme. To, jaké máme vzpomínky a zkušenosti a jakým způsobem smýšlíme, se přímo odrazí v našem emocionálním prožívání.

To, jak situace čteme, a to, zda se potencionální stresový podnět stane reálným, ovlivňuje celá řada faktorů (Kožinová, 2021, s. 20), které budou rozebrány v následujících odstavcích.

Jako jedni z prvních se problematikou osobní charakteristiky ve vztahu ke stresu zabývali kardiologové Friedman a Rosedman (1959). Ti určili dva typy chování:

- **Chování typu A** – vnitřní neklid, ctižádostivý, často spěchá, suverénní, kritický, perfekcionista;
- **Chování typu B** – klidný, vnitřně vyrovnaný, umí se uvolnit, nespěchá, není perfekcionista.

Friedman a Rosedman uvádějí, že chování typu A je typické např. pro manažery, workoholiky a člověk, který disponuje danými vlastnostmi je více náchylný ke stresu a hrozí mu vyšší riziko rozvoje kardiovaskulárních onemocnění. Kožinová (2021, s. 22) tvrdí, že podle výzkumů osoby s chováním typu A trpí dvakrát častěji ischemickou chorobou srdeční a infarktem myokardu než osoby s chováním typu B. Nicméně nemusí se zde vždy jednat o vrozené predispozice. Friedman a Rosenman (1959) tvrdí, že je možné lidi s typem A do určité míry přeučit vhodnějším návykům a přiblížit je k chování typu B.

Pro určení jedincovi náchylnosti ke stresu může dobře posloužit i pětifaktorový model osobnosti, nazývaný Big Five. Tento model hodnotí 5 dimenzí:

- **extraverze**
- **otevřenost vůči zkušenostem**
- **přívětivost**
- **svědomitost**
- **neuroticismus.**

Výsledné hodnoty těchto pěti faktorů následně do určité míry předpoví, v jakých situacích a jak intenzivně se pravděpodobně zvýší naše hladina stresu a jak tyto situace budeme zvládat. Nejvýznamnějším faktorem, co se náchylnosti ke stresu týče, je míra neuroticismu, která udává naši genetickou predispozici pro náchylnost k emocionální labilitě. Na základě dotazníku, vytvořeného psychologem H. J. Eysenckem, zde lze určit, zda je osoba více neurotická, a tedy více prožívá smutek, strach, nervozitu, je více v napětí a v nejistotě nebo jestli

osoba vykazuje nízkou míru neuroticismu a je tedy více emočně stabilní, čímž je i klidnější, uvolněnější a spokojenější (Kolář, 2022, s. 202-203).

Další faktor, který může ovlivnit náchylnost ke stresu je **míra optimismu**. To, jestli je člověk spíše optimista nebo pesimista, je do určité míry ovlivněno geneticky, nicméně je možné, se z velké části opačnému smýšlení přeučit. Tuto problematiku popisuje Seligman (2013), který nejdříve přišel s konceptem naučené bezmocnosti a nyní s konceptem naučeného optimismu. Seligman například tvrdí, že bychom nepříznivou událost neměli vnímat osobně, pervazivně ani trvale. To v případě nějakého nezdaru může vypadat tak, že si říkáme, že to je naše vina, vše je zkažené a už to nikdy nebude jako dřív. Takovým vyhodnocením situace si potom totiž budeme stres umocňovat. Naopak doporučuje, abychom na své nezdary a nepříznivé situaci hleděli neosobně, specificky a dočasně. Kolář (2022, s. 205) zde doplňuje, že mnohé výzkumy ukazují, že pro efektivní zvládnutí krizí bez zbytečného navýšení stresové odpovědi, je ideální na daný problém nahlížet realisticky s optimistickou důvěrou ve vlastní schopnosti. S tím také úzce souvisí Bandury (1997) koncept **self-efficacy**, který nám říká, že víra ve vlastní schopnosti mimo jiné snižuje náchylnost ke stresu.

Zpracování stresové situace také významně ovlivňují naše **předchozí zkušenosti**. Zkušenost s náročnými životními situacemi potom může na náchylnost ke stresu působit pozitivně, ale i negativně. Pokud někdo žije celý svůj život naprosto bez problémů, nebo je za něj například řeší rodiče, první setkání s nějakou krizí bude snášet pravděpodobně hůře než někdo, kdo byl celý život více samostatný a pravidelně se setkával s krizovými situacemi. Naopak se ale může stát, že nějaká negativní zkušenost, která nás určitým způsobem poznamenala, způsobí nepřiměřenou

reakci na situaci, která se navenek může jevit naprosto bezproblémovou. Velký význam zde může mít trauma prožité v dětství, na což upozorňuje Kožinová (2021, s. 29-30). V dětství si teprve osvojujeme své zvládací strategie, a tak intenzivní stres může způsobit, že si dítě osvojí nevhodnou strategii jako vzorec chování do budoucna. Traumatizovaným dětem potom také jinak pracuje CNS. Konkrétně amygdala a hippocampus mohou fungovat rychleji. Dalo by se říci, že jsou stále připraveni na útok nebo útek. S tím potom samozřejmě souvisí i zvýšené vyplavování stresových hormonů a celkově tedy vysoká náchylnost ke stresu.

Odpověď našeho organismu na konkrétní stresovou situaci dále ovlivňuje celá řada dalších vnějších faktorů. Kožinová (2021, s. 28-32) například přidává velkou váhu **sociální opoře**. Vysvětluje, že v případě, že máme spokojené a hluboké vztahy a doma na nás čeká rodina či se máme večer sejit s kamarádem, budeme na stres během dne reagovat jinak, než kdybychom se cítili osamělí a nebyli spokojeni se svými vztahy. Zvládnutí konkrétního stresoru také ovlivní naše aktuální situace, tedy to, jestli už třeba nějakou náročnou situaci neprožíváme. Dále zde hrají roli naše návyky v chování a náš **životní styl**. Co se týče životního stylu, tak se ukazuje jako významný faktor pohybová aktivita. Například výzkum Truhlářové a Vosečkové (2018) ukazuje, že sportující studenti se lépe vyrovnávají se stresovými situacemi než nesportující studenti.

Self-efficacy

S konceptem self-efficacy přišel jako první kanadský sociální psycholog Albert Bandura, který ho původně rozpracoval v rámci sociálně – kognitivní teorie (Wiegerová, 2012, s. 4). Tuto teorii tvořil Bandura postupně v průběhu let a publikoval ji v mnoha svých pracích (např. Bandura, 1977; 1982; 1994; 1996; 1997; 2001).

Pojem self-efficacy poprvé definoval v roce 1977, a to jako „*přesvědčení lidí o jejich schopnostech nutných k dosažení určitých výkonů*“ (Bandura, 1994, s. 2). Podle Bandurovy teorie jedinec není pouze pasivní bytostí, kterou ovládají vlastní pudy a vliv prostředí. Je to bytost, která bere na zřetel své chování, kterým ovlivňuje své okolí a toto okolí zpětně ovlivňuje danou osobu a její osobní vlastnosti (Weigerová, 2012, s. 4). V Bandurově modelu je to právě self-efficacy, které hraje v rámci osobních vlastností jedince stěžejní roli.

Bandura self-efficacy popisuje jako jedincovo mínění o jeho schopnostech zahájit a vykonávat určitý úkol a tím dosáhnout svého stanoveného cíle. Zároveň tvrdí, že přesvědčení o našich schopnostech je základem veškerého konání všech činností a „úroveň motivace, afektivní stavy a naše konání se zakládají více na přesvědčení jedince než na jeho skutečné potencialitě“ (Bandura, 1997, s. 2). Z toho důvodu se objektivně zjištěná potencialita může mnohdy lišit od přesvědčení o nich. To může vypadat tak, že jedinec má více než dostatečné schopnosti v dané činnosti, ale disponuje nízkou mírou self-efficacy, a jeho schopnosti se tak reálně neprojeví. Druhá možnost je ta, že je silně přesvědčen o svých schopnostech, které jsou ale reálně nižší. Bandura ve své teorii upřednostňuje druhý případ, tedy to, že vysoká míra self-efficacy je důležitější než míra skutečného potenciálu, jelikož člověk s vyšší mírou self-efficacy přemýšlí více proaktivně a o svých cílech pouze nesní, ale i koná. (Bandura, 1997, s. 395). Míra vnímané self-efficacy se tedy vždy podílí na dosažení výsledku. Vztahuje se k vlastnímu přesvědčení o jeho schopnosti něco dosáhnout, bez ohledu na jeho skutečnou potencialitu. (Weigerová, 2012).

Podle Pajarese (2007), self-efficacy významně ovlivňuje naše chování a rozhodování, jelikož pokud je naše vnímaná vlastní účinnost vysoká, spíše si stanovíme ambicióznější

cíle, náročnější postupy, ve vztahu k různým překážkám budeme odolnější a vytrvalejší a během toho budeme i lépe emocionálně naladěni (Weigerová, 2012, s. 5).

Díky vnímání vysoké osobní účinnosti jsme i více odolní proti neúspěchu, jelikož ho přisuzujeme nedostatečnému úsilí, dovednostem či znalostem, o kterých ale víme, že je můžeme získat a při dalším pokusu uspět. K neznámým situacím tak přistupujeme sebejistí a s vědomím, že nad nimi máme kontrolu. Takové nastavení podporuje úspěšné dokončení úkolu i snižuje prožívaný stres a jeho negativní dopady na organismus (Bandura, 1994, s. 1).

Naopak člověk, který pochybuje o svých schopnostech a jeho vnímání osobní účinnosti je tedy nízké, se bude více vyhýbat obtížným situacím, bude méně ctižádostivý i méně vytrvalý. U takového jedince lze vidět větší orientovanost na překážky, které mu brání v úspěchu či na své nedostatečné schopnosti, přičemž už mu nezbyde skoro žádný prostor pro zabývání se možnými způsoby, jak svých cílů může dosáhnout. V případě selhání hůře obnovuje pocit své účinnosti a zároveň stačí méně neúspěchů, aby ztratil úplnou důvěru ve svou osobní účinnost. Takový člověk je ve svém důsledku více náchylný ke stresu a depresím (Bandura, 1994, s. 1).

Zdroje self-efficacy

Bandura (1994) popisuje čtyři zdroje pro rozvoj self-efficacy. Tím nejvýznamnějším zdrojem je dle Bandury náš vlastní úspěch (mastery experience). Dalším možným způsobem, jak získat a posilovat vlastní vnímanou účinnost, je pomocí zástupné zkušenosti neboli pomocí sociálních modelů (social modeling). Třetí možnost zvýšení vlastní vnímané účinnosti je sociální přesvědčování (social persuasion) a poslední zdroj nabití vlastní vnímané účinnosti bychom mohli nazvat „regulace emočních a tělesných stavů“.

Obecný vs. specifický koncept self-efficacy

V literatuře se můžeme setkat s pojmem self-efficacy v obecném kontextu nebo ho lze pojímat specificky, tedy zvláště u konkrétních činností.

Bandura (1997) na tuto problematiku nahlíží pouze z pohledu specifického. Tvrdí, že self-efficacy je podmíněna úkolem a situací a nelze ji chápat obecně, ale pouze jako začleněnou do kontextu konkrétní situace. Je to konstrukt, který je propojený s mnoha funkčními oblastmi člověka a je tedy více různých druhů vnímané účinnosti. Lze ji pozorovat u kognitivních, emocionálních, sociálních a behaviorálních schopností. Nízkou vnímanou účinností lze u člověka pozorovat v případě neúspěchu v konkrétní činnosti i přesto, že ví, co je třeba udělat a disponuje patřičnými schopnostmi k jejímu úspěšnému vykonání. Pro měření míry self-efficacy tedy Bandura navrhuje vytvoření škály, která je přímo navržena pro konkrétní oblast a obsahuje všechny dílčí úkoly, u nichž chceme úroveň vlastní vnímané účinnosti zjišťovat. Naproti tomu škály, které jsou tvořeny generalizovaně, považuje za nerelevantní, jelikož nezohledňují kontext úkolu. Jako příklad Bandura uvádí oblast matematiky. Zde je jeho názor potvrzen i vícero studiemi (Earley, Lituchy, 1991; Eden, Zuk, 1995; McAuley, Gill, 1983; Pond, Hay, 1989; in Bandura, 1997). Dále je třeba poznamenat, že s Bandurovým názorem souhlasí i další autoři (B. Zimmerman, 2000; F. Pajares a D. Schunk, 2001), kteří uvádějí, že v různých činnostech se úroveň vnímané účinnosti odlišuje, a proto je při jejím měření nutné vzít tuto skutečnost v úvahu.

Na druhé straně se můžeme setkat s mnoha autory, kteří dávají přednost obecnému vnímání self-efficacy. Ti tento koncept tedy chápou, jako nezávislý na situaci. Například D. Eden (1988) deklaruje, že obecné chápání vnímané účinnosti je

odolnější vůči přechodným vlivům, více než to specifické. Dále autoři jako T. A. Judge, E. A. Locke, C. C. Durham, vnímají self-efficacy jako jedincovo přesvědčení o svých schopnostech napříč různými situacemi (S. S. Imam, 2007). I v některých výzkumech se obecné vnímání self-efficacy ukazuje jako efektivnější. Například výzkum G. Chena, S. M. Gullyho a D. Edena zjišťoval vliv obecného a specifického vnímání účinnosti, týkajícího se plnění různých úkolů v zaměstnání. Zde se ukázalo, že právě obecná self-efficacy pozitivně koreluje se splněním zadaných úloh (2001). Efektivitu měření obecné a specifické self-efficacy se rozhodli ověřit i A. Luszczynska, U. Scholz a R. Schwarzer. Ti zkoumali jejich vliv na sociálně-kognitivní proměnné, zdravý prospěšné chování, osobní pohodu a copingové strategie. V jejich výzkumu to bylo právě specifické self-efficacy, které mělo slabou korelaci s ostatními proměnnými (2005). Také A. Miyoshi (2011) zkoumala obecný i specifický koncept, a to u japonských studentů. Zde se potvrdilo, že obecná self-efficacy je stabilnější vůči přechodným vlivům. Je tedy významná navzdory změně vykonávaných činností, tudíž se ukazuje jako důležitá i ve specifických úkolech. Specifická self-efficacy se zde naopak ukázala méně stabilní vůči přechodným vlivům a není uplatnitelná generalizovaně.

Self efficacy ve sportu

Koncept self-efficacy byl původně využíván v oblasti klinické psychologie, například jako jedna z metod měření úrovně úzkosti. Postupem času se ale začal objevovat také v oblasti zdraví, pohybových aktivit a sportu (Feltz, Short, Sullivan, 2008).

Právě u sportovců je self-efficacy považována za významný rozlišující faktor. Už Highlen a Bennett (1983) prokázali, že je úroveň self-efficacy jedním z hlavních faktorů, které rozhodují o úspěchu elitních sportovců napříč

různými sporty. Hagger a Chatzisarantis (2005) dodávají, že vzhledem k motivaci sportovce a sportovnímu výkonu se jeví self-efficacy dokonce jako jeden z nejpodstatnějších a zároveň nejstálejších konceptů. Moritz, Feltz et al. (2000) na základě výsledků jejich meta-analýzy připisují self-efficacy přibližně 16% podíl z celkového výkonu sportovců. Podle Williamse a Kranea (2001) se úspěšní sportovci odlišují od méně úspěšných tím, že jsou jejich psychologické dovednosti rozvinutější. Konkrétně, lze u úspěšných sportovců pozorovat vyšší sebedůvěru, vyšší seberegulaci napětí nebo lepší zaměření pozornosti.

Úroveň podaného sportovního výkonu tedy závisí z velké části i na psychických faktorech. Výzkumy ukazují nepopiratelný význam sportovcovi výry ve vlastní schopnosti, zároveň se ve sportu setkáváme s již zmíněnou kolektivní self-efficacy. V týmových sportech se totiž ukazuje důležitá i výra ve schopnosti svých spoluhráčů nebo i víra celkově ve svůj tým, že jako celek má šanci na úspěch. Sebedůvěra sportovců i jejich konečný výkon potom může být ovlivněn i trenérem, na základě jeho víry ve své vlastní schopnosti, a tím jak s hráči interaguje a co od nich očekává (Feltz, 2008, s. 4).

Self-efficacy ve školním prostředí

Self-efficacy spadá do oblasti zájmu psychologie ale také pedagogiky, kde na jedné straně jako předmět zájmu stojí pedagog, který má za úkol efektivně uchopit a předat látku a na druhé žák/student, který musí dané informace pochopit a následně své získané znalosti obhájit, přičemž úroveň jejich self-efficacy významně ovlivní jejich osobní úspěšnost, která následně ovlivňuje úroveň a kvalitu školy (Wiegerová, 2012, s. 9).

Wiegerová (2012, s. 18) upozorňuje, že ve školním prostředí lze na interakci žáka a učitele nahlížet pohledem vnějším, který

hodnotí jejich výkony, ale existuje zde i pohled vnitřní, který si jedinec vytvořil sám na sebe a je tedy i subjektivně zabarvený. Zajímavé potom je, že pokud bychom oba pohledy porovnali, málo kdy by se shodovaly. Ve většině případů se totiž jedinec buďto podceňuje nebo přeceňuje. Takové vnímání se může různě lišit i v jednotlivých činnostech a týkat se jak žáka, tak i učitele.

Pokud se budeme zabývat problematikou self-efficacy u žáků a studentů, běžně používaným termínem je „školní zdatnost“, přičemž se zde vychází z anglického pojmu „academic self-efficacy“. Wiegerová, školní zdatnost definují takto: „*Jde o žákovo přesvědčení o své zdatnosti učit se, plnit zadané úkoly na určité úrovni obtížnosti, a to v měnících se situacích učení a vyučování. Toto přesvědčení se zakládá na žakově subjektivním hodnocení vlastních schopností a dovedností, na jeho dosavadních znalostech a zkušenostech, na hodnocení svých osobních vlastností a výkonových možností, kterých převzal od druhých lidí, na pozorování a srovnávání, jak si úkolových situacích vedou ostatní lidé, zejména jeho vrstevníci. Žákovo přesvědčení vychází z toho, co žák o sobě ví z minulosti, jak si vede v současnosti a je orientováno do budoucnosti. Vyjadřuje jeho očekávání, jak si povede v dalších úkolových situacích; míru jeho sebedůvěry v to, co je schopen dokázat*“ (2012, s. 20). Ve zkratce se tedy jedná o přesvědčení žáka o jeho schopnostech, které ovlivňuje jeho úsilí, jeho výkony a jeho celkovou školní úspěšnost (Multon, Brown, Lent, 1991).

Koncept self-efficacy ve školním prostředí je vědci zkoumán už řadu let. Například Caraway et al., zkoumali vztah mezi self-efficacy a školními výsledky studentů. Zde se ukázalo, že vyšší úroveň self-efficacy u studentů souvisí s lepšími známkami, s menším počtem absencí ve škole a s vyšší školní angažovaností (2003). Vysoká míra self-efficacy u studentů také koreluje s nižší mírou prokrastinace a s vyšší seberegulací

(Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008). Chemers, Hu a Garcia, (2001) v longitudinální studii u studentů 1. ročníku vysoké školy zjistili, že vyšší míra self-efficacy měla pozitivní vliv na školní výsledky a přizpůsobení se novému režimu, což se odrazilo na celkové spokojenosti studentů i na jejich odhodlání pokračovat dále ve studiu. Multon, Brown a Lent (1991) v metaanalýze potvrdili pozitivní vztah mezi mírou self-efficacy, školní výkonností a vytrvalostí a to u studentů obou pohlaví.

Někteří výzkumníci přišli i na jiné vzájemné vztahy, než je self-efficacy a školní výkonnost. To, jak vnímaná míra self-efficacy působí na prožívání stresu, zkoumali Moeini et al. V jejich studii bylo upozorováno menší prožívání subjektivního stresu a celkově nižší psychický distres u studentů s vyšší mírou self-efficacy (2008), s tou je potom u adolescentů spojována i vyšší míra resilience (Keye & Pidgeon, 2013). To vše se následně promítá do chování studentů a opět ovlivňuje školní výsledky. Právě Yerdelen, McCaffrey a Klassen našli u studentů významnou spojitost mezi nízkou self-efficacy, odkládáním povinností a vyšší úzkostí (2016). Naopak vysoká self-efficacy je podle Khana (2003) spojována s lepšími copingovými strategiemi, lepším plánováním a nižším užíváním návykových látek.

Jak je více uvedeno, self-efficacy je významným prediktorem úspěšnosti nejen u studentů, ale týká se i výkonu učitelů. Self efficacy ovlivňuje i jejich psychický stav a celkový vývoj jejich kariéry. Například metaanalýza shrnující 16 studií, na které se podíleli Aloe, Amo a Shanahana, se zabývala self-efficacy a syndromem vyhoření u učitelů. Zde se potvrdil významný vztah mezi nízkou mírou self-efficacy a zvýšeným výskytem syndromu vyhoření (2014). Na problematiku z opačného pohledu se v další metaanalýze zaměřili Chesnut a Burley, přičemž jejichž zjištění naznačují, že self-efficacy učitelů před nástupem i v průběhu zaměstnání ovlivňuje jejich oddanost

učitelské profesi (2015). To se potom opět může odrazit na motivaci i vnímané vlastní účinnosti u jejich žáků.

Cíle výzkumu

Hlavní cíl výzkumu:

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, zda existuje vztah mezi mírou pohybové aktivity a náchylností ke stresu. Konkrétně bylo cílem u studentů Vysoké školy tělesné výchovy a sportu Palestra zjistit, zda studenti s vyšší mírou pohybové aktivity vykazují méně projevů stresu/syndromu vyhoření, a tedy zda jsou díky většímu množství pravidelně vykonávané pohybové aktivity méně náchylní ke stresu než studenti, kteří vykonávají pohybové aktivity méně.

Výzkumné hypotézy

Na základě stanovených cílů výzkumu byly stanoveny následující hypotézy:

H1: Vyšší míra pohybové aktivity negativně koreluje s náchylností ke stresu.

H1a: Vyšší míra pohybové aktivity u studentů obou pohlaví negativně koreluje s mírou náchylnosti ke stresu.

H1b: Vyšší míra pohybové aktivity u studentů všech ročníků negativně koreluje s mírou náchylnosti ke stresu

H1c: Vyšší míra pohybové aktivity u studentů všech oborů negativně koreluje s mírou náchylnosti ke stresu.

H1.0: Mezi pohybovou aktivitou u studentů v jednotlivých skupinách neexistuje statisticky významný vztah s mírou náchylností ke stresu.

Dílčí cíl 1.:

H2.1: Mezi projevy stresu v jednotlivých oblastech (emoční, kognitivní, tělesná a sociální) a mírou pohybové aktivity existuje statisticky významný vztah.

H2.1.0: Mezi projevy stresu v jednotlivých oblastech (emoční, kognitivní, tělesná a sociální) a mírou pohybové aktivity neexistuje statisticky významný vztah.

H2.2: U studentů s vyšší/ nižší mírou pohybové aktivity existuje statisticky významný vztah v projevech stresu v jednotlivých oblastech (emoční, kognitivní, tělesná, sociální).

H2.2.0: Projevy stresu v jednotlivých oblastech (emoční, kognitivní, tělesná a sociální) se mezi skupinami s různou mírou pohybové aktivity neliší.

Ad Dílčí cíl 2.:

H3: Vyšší míra pohybové aktivity pozitivně koreluje s vyšší mírou obecné self-efficacy.

H3.0: Mezi mírou pohybové aktivity a mírou obecné self-efficacy neexistuje statisticky významný vztah.

Ad Dílčí cíl 3.:

H4: Studenti se statisticky významně liší v náchylnosti ke stresu v souvislosti s typem pravidelně vykonávané pohybové aktivity.

H4.0: Mezi druhem pravidelně vykonávané pohybové aktivity a náchylností ke stresu neexistuje statisticky významný vztah.

Ad dílčí cíl 4.:

H5: Studenti se statisticky významně liší v úrovni obecné self-efficacy v souvislosti s typem pravidelně vykonávané pohybové aktivity.

H5.0: Mezi druhem pravidelně vykonávané pohybové aktivity a úrovní obecné self-efficacy neexistuje statisticky významný vztah.

Metodika

Charakteristika výzkumného souboru

Cílovou skupinou tohoto výzkumu byli studenti vysoké školy. Hlavním důvodem

výběru této skupiny byl fakt, že se jedná o skupinu, která je vystavena poměrně vysoké stresové zátěži. O tom, že studenti zažívají mnohdy více stresu než jejich nestudující vrstevníci, svědčí i některé výzkumy (Cvetkovski, Reavley, Jorm, 2012). Zároveň se jedná o poměrně homogenní vzorek respondentů, jelikož se všichni musejí vypořádávat s obdobnými zátěžovými situacemi i se jedná o podobnou věkovou skupinu. Většinu studentů lze zařadit do věkové kategorie „mladé dospělosti“ případně „střední dospělosti“. V této práci se konkrétně jednalo o studenty Vysoké školy tělovýchovy a sportu (dále jen VŠTVS) Palestra, a to jak studentů denního, tak i kombinovaného studia. Kombinace obou typů studia homogenost souboru zase snižuje, nicméně bylo tak zvoleno z důvodu většího počtu potencionálních respondentů.

Dále je vhodné poznamenat, že ve výzkumech, kde byla porovnáována náchylnost ke stresu u různých studijních oborů, studenti tělovýchovných zaměření vykazovaly spíše nižší hodnoty stresu (Švamberk Šauerová, 2019). Při zjišťování náchylnosti ke stresu na VŠTVS Palestra se potom ukázalo, že zde studenti celkově nevykazují projevy syndromu vyhoření (Martinov, 2021). V tomto výzkumu bylo tedy předpokládáno, že se jedná o soubor, který je v poměru se studenty jiných oborů spíše méně náchylný ke stresu. Jelikož se jedná o studenty tělovýchovného zaměření, bylo předpokládáno, že se jedná o skupinu spíše s větším množstvím prováděné pohybové aktivity.

Celkový soubor je tvořen 148 respondenty, z toho je 46 mužů a 102 žen. Jedná se o 50 studentů bakalářského oboru Sportovní a kondiční specialista (dále jen SKS), 64 studentů bakalářského oboru Výživové poradenství a sportovní diagnostika (dále jen VPSD) a 34 studentů navazujícího magisterského oboru Wellness specialista (dále jen WS). Soubor se skládá ze studentů všech ročníků bakalářského i magisterského studia..

Tabulka č. 1 – Pohlaví

Pohlaví	Počet	Počet v %
muž	46	31 %
žena	102	69 %
Celkem	148	100 %

Zdroj: Vlastní

V tabulce č. 1 jsou znázorněny počty studentů mužského a ženského pohlaví, společně s procentuálním vyjádřením. Při porovnání těchto dvou skupin, některé výzkumy potvrzují vyšší projevy stresu u studentek než u studentů (Acharya, Lin, Collins, 2018; Nuran a Nazan,

2008), nicméně při měření náchylnosti ke stresu u studentů VŠTVS Palestra se ukázal rozdíl nevýznamný (Martinov, 2021). Bylo tak předpokládáno, že by rozdíl v pohlaví respondentů neměl ovlivnit výsledky výzkumu. I přesto byly skupiny analyzovány i samostatně

Tabulka č. 2 – Obor

Obor	Počet	Počet v %
SKS	50	34 %
VPSD	64	43 %
WS	34	23 %
Celkem	148	100 %

Zdroj: Vlastní

Tabulka č. 2 vyobrazuje rozdělení studentů dle studijních oborů. Rozložení je zde relativně rovnoměrné, přičemž studentů magisterského oboru Wellness specialista se zúčastnilo nejméně. To se odvíjí pravděpodobně od skutečnosti, že tento obor pojímá i celkově nejnižší počet studentů, a tak bylo obtížné počty studentů dorovnat. Jelikož je mezi skladbou předmětů jednotlivých oborů poměrně velký rozdíl, byla data analyzována i jednotlivě, tzn., každý obor byl s pohybovou aktivitou analyzován samostatně. Data z výzkumu v roce 2021 totiž ukázala, že studenti oboru VPSD vykazovali více stresu, než studenti oboru SKS, přičemž autoři se domnívali, že hlavním důvodem je právě

větší množství prováděné pohybové aktivity (Martinov, 2021). SKS je totiž oborem klasického tělovýchovného zaměření, kde část povinného plnění studia zahrnují předměty sportovní. Naproti tomu obor VPSD, se i přes to, že se také jedná o program tělesná výchova a sport, se skladbou předmětů řadí více do zaměření biomedicínského a sportovní předměty jsou zde kategorizovány jako volitelné. Zaměření oboru WS je charakteristické tím, že navazuje na oba tyto obory a dalo by se o něm říci, že je kombinací oborů SKS a VPSD, přičemž povinné předměty zahrnující fyzickou aktivitu zde již také nejsou.

Tabulka č. 3 – Ročník

Ročník	Počet	Počet v %
1.	44	30 %
2.	30	20 %
3.	40	27 %
1. nmgr	13	9 %
2. nmgr	21	14 %
Celkem	148	100 %

Zdroj: Vlastní

V tabulce č. 3 jsou znázorněny počty studentů jednotlivých ročníků i s jejich procentuálním vyjádřením. Rozdělení v ročnících je poměrně rovnoměrné, a jelikož některé výzkumy ukazují

rozdílné hodnoty stresu u studentů různých ročníků (Nuran a Nazan, 2008; Martinov, 2021), byla data analyzována i samostatně v rámci jednotlivých ročníků.

Tabulka č. 4 – Druh pohybové aktivity

Druh pohybové aktivity	Počet	Počet v %
anticipační individuální	13	8,8 %
anticipační týmové	21	14,2 %
funkčně mobilizační dlouhodobé	24	16,2 %
funkčně mobilizační krátkodobé	63	42,6 %
koordinačně estetické	21	14,2 %
senzorické	1	0,7 %
žádná pravidelná aktivita	5	3,4 %
Celkem	148	100,0 %

Zdroj: Vlastní

Poslední dělení souboru se týkalo druhu pravidelně prováděné pohybové aktivity. Rozdělení studentů dle druhu pohybové aktivity, kterou pravidelně zařazují lze vidět v tabulce č. 4. V práci se předpokládalo, že jednotlivé druhy pohybových aktivity mohou mít odlišnou odezvu na organismus v rámci jejich salutoprotektivních účinků, jelikož každý druh pohybové aktivity působí na psychiku jedince odlišně. V této práci se nejednalo o klasické rozdělení na pohybovou aktivitu silového a vytrvalostního typu, jako tomu ve většině výzkumů v této oblasti bývá. Bylo využito více specifického dělení, dle Kodýma (1970), kde je brána v potaz jak intenzita, tak doba trvání pohybové aktivity, což rozhoduje o tom,

zda je zatížen více cirkulorespirační aparát, nebo dochází spíše k lokální únavě. Dále je zde aktivita dělena podle toho, jestli jedinec provádí pohybovou aktivitu samostatně a může se tedy spolehnout pouze sám na sebe, nebo sportuje v rámci týmu a je zase naopak nucen ke společné spolupráci a vzájemné podpoře. Je zde rozhodující i to, jestli při pohybu dochází maximální koncentraci na provedení pohybu nebo naopak spíše na maximální výkon a v neposlední řadě jsou pohybové aktivity děleny tak, aby odlišili jedince, kteří se zaměřují převážně na mechanické provádění pohybů nebo musí společně s pohybem také předvídat soupeřovo jednání a podle toho akutně měnit směr a intenzitu provedení

jejich pohybů. Všechny tyto aspekty by totiž mohli ovlivnit působení pohybové aktivity na psychiku jedince, a tak by zde teoreticky mohl být jiný salutoprotektivní efekt a u studentů i celkově jiná míra náchylnosti ke stresu.

Následně budou uvedeny zvolené kategorie, společně s konkrétními pohybovými aktivitami, které respondenti v šetření uvedli:

- **Funkčně mobilizační krátkodobé** – aerobně-rezistentní trénink, cross-fit, plavání, atletika, silový trénink, fitness, vzpírání, rychlostní kanoistika, EMS cvičení
- **Funkčně mobilizační dlouhodobé** – triatlon, běh, cyklistika, turistika, běh na lyžích
- **Anticipační týmové** – fotbal, florbal, lední hokej, házena, basketbal, volejbal, pozemní hokej
- **Anticipační individuální** – tenis, badminton, MMA, judo, box, karate, taekwondo, kickbox
- **Koordinačně estetické** – sportovní aerobik, pole dance, gymnastika, tanec, street dance, jóga
- **Senzorické** – golf

Organizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo formou anonymního dotazování přes školní informační systém VŠTVS Palestra. Konkrétně se jednalo o formulář, sestavený ze tří standardizovaných dotazníků, který byl zveřejněn v informačního systému Moggis, do kterého mají přístup všichni studenti prezenčního i kombinovaného studia. Studenti byli předem seznámeni s tím, že je dotazník anonymní, slouží k výzkumným účelům diplomové práce a jeho téma se týká pohybové aktivity, náchylnosti ke stresu a self-efficacy. O tom, že se bude

u dat následně zjišťovat jejich vzájemný vztah, informování nebyli.

Dotazník byl k dispozici od 1. 12. 2022 do 31. 1. 2023. Jedná se o období konce zimního semestru, společně se zkuškovým obdobím, a tudíž bylo předpokládáno, že studenti v daném období budou určitými zátěžovými situacemi konfrontováni. Delší časové období, kdy byl dotazník přístupný, byl zvolen z důvodu dostatečného množství vyplněných dotazníků a také aby studenti mohli dotazníky vyplňovat v klidu a nebyli tíženi časovým omezením, jak by tomu bylo například při rozdělení dotazníků v papírové podobě v budově školy.

Metody výzkumu

Pro sestavení finálního dotazníku, který studenti vyplňovali v rámci výzkumu, byly použity 3 standardizované dotazníky, sbírající kvantitativní data. Každý dotazník je podrobněji rozebrán v následujících podkapitolách.

Wellness Inventory (část physical wellness)

Pohybová aktivita u studentů byla zjišťována pomocí dotazníku Wellness Inventory od Trávise a Ryana. Originální dotazník byl vyvinut jako nástroj pro individuální práci na změně životního stylu a skládá se z 12 dimenzí wellness. V této práci byly využity pouze otázky z dimenze sledující pohybovou aktivitu. Konkrétně se jednalo o 10 obecně formulovaných tvrzení o pohybové aktivitě v nespecifikovaném časovém období, u kterých respondenti odpovídali na čtyřbodové škále (1 – vůbec mě nevystihuje; 2 – spíše mě nevystihuje; 3 – spíše mě vystihuje; 4 – úplně mě vystihuje). U Wellness Inventory byla prokázána vysoká reliabilita a validita (Travis & Ryan, 2004). Dotazník nehodnotí přímo čas strávený pohybem v konkrétním časovém rozmezí, ale zkoumá především subjektivní hodnocení různých pohybových činností, postoj a motivaci k pohybu. Výsledné

skóre dotazníku se může pohybovat od 10 do 40 bodů.

V této práci dotazník sloužil ke zjištění, zda hodnoty dotazníku korelují s mírou self-efficacy a s náchylností ke stresu. Cílem bylo zjistit, zda studenti, kteří se více hýbou, vykazují i vyšší míru obecné self-efficacy a naopak nižší míru náchylnosti ke stresu. V rámci ověření 3. hypotézy byla data z toho dotazníku rozdělena na dvě skupiny (studenti s vyšší mírou pohybové aktivity a studenti s nižší mírou pohybové aktivity) a následně byly obě skupiny porovnávány v náchylnosti ke stresu ve čtyřech rovinách (emocionální, kognitivní, tělesné, sociální).

Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE)

Pro splnění několika dílčích úkolů byla použita česká verze dotazníku měřícího obecnou míru self-efficacy. V originále je nazývána „General Self-Efficacy scale“ (GSES). Dotazník GSES byl původně vyvinut v roce 1986 Matthiasem Jerusalemem a Ralfem Schwarzerem v německém jazyce a byl použit v mnoha studiích se stovkami tisíc účastníků. Českou verzi tohoto dotazníku vytvořili v roce 1993 Křivohlavý, Schwarzer a Jerusalem a pojmenovali ji: „Dotazník obecné vlastní efektivity“ (DOVE). Dotazník obsahuje 10 otázek, které zjišťují míru obecné vnímané vlastní účinnosti na čtyřbodové škále (1 – vůbec mě nevystihuje; 2 – spíše mě nevystihuje; 3 – spíše mě vystihuje; 4 – úplně mě vystihuje). Metoda je podle autorů dostatečně reliabilní a byla u ní potvrzena i její diskriminační a konvergentní validita. Cronbachova alfa se pohybuje v rozmezí 0,76 – 0,90 (M = 0,80) (Schwarzer & Jerusalem, 2014). Skóre dotazníku se může pohybovat od 10 do 40 bodů.

Generalizovaná self-efficacy vyjadřuje obecný, stabilní smysl pro vnímání vlastní kompetence při zvládnání stresových situací.

Souvisí také se schopností adaptace po náročných životních situacích. Pomocí míry obecné self-efficacy lze vyjádřit míru optimistického sebepojetí, vytrvalost nehladě na překážky a zotavení po případném neúspěchu. Je možné ji také považovat za zdroj resilience. I některé studie prokázali u obecné self-efficacy pozitivní korelaci se sebeúctou a optimismem, a naopak negativní korelaci s úzkostí, depresí a nepříjemnými fyzickými symptomy (Schwarzer, Jerusalem, 1993).

V této práci dotazník sloužil ke zjištění, zda hodnoty dotazníku korelují s množstvím pohybové aktivity. Cílem bylo zjistit, zda studenti, kteří se více hýbou, vykazují i vyšší míru self-efficacy. Tím, že se dotazník týká generalizované self-efficacy, bylo v podstatě zjišťováno, zda se u studentů získání sebedůvěry ve své schopnosti v daném sportu či cvičení, přenáší i do sebedůvěry v jejich schopnosti mimo pohybovou aktivitu, např. do studia.

Inventář projevů syndromu vyhoření J. a T. Tošnerových

Pro zjištění míry náchylnosti ke stresu byl použit Inventář projevů syndromu vyhoření, který byl vytvořen členy Národního dobrovolnického centra Hestia J. Tošnerem a T. Tošnerovou a byl v roce 1996 publikován Hennigem a Kellerem v publikaci Antistresový program pro učitele. Dotazník je tvořen dvaceti čtyřmi položkami, které se týkají zjištění míry stresu a jeho projevů v oblasti kognitivní, emocionální, tělesné a sociální. Respondenti u každé položky volili z pěti uzavřených odpovědí: vždy – často – někdy – zřídka – nikdy. Každý měl za úkol zvolit jednu odpověď, s kterou se nejvíce ztotožňoval. Ke každé z možností byly přiřazeny body: 4 body = vždy, 3 body = často, 2 body = někdy, 1 bod = zřídka, 0 bodů = nikdy. Maximální počet nasbíraných bodů byl 96. V každé jednotlivé rovině bylo možné nasbírat maximálně 24 bodů. V této

práci byla formulace některých položek upravena, aby odpovídala zvolenému výzkumnému souboru. Význam otázek byl ale zachován, aby se tyto změny neprojevyly na výsledných odpovědích. Dotazník je vyhodnocován pro každou oblast (kognitivní, emocionální, tělesná a sociální) zvlášť, z čehož vždy vyplývá individuální stresový profil respondenta. Součet hodnot všech kategorií následně ukazuje míru náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření.

Za zvýšenou míru náchylnosti ke stresu se většinou považuje hodnota 13 bodů (Švamberg Šauerová, 2019; Martinov, 2021), nicméně v této práci bylo předpokládáno, že vzorek studentů neprojevuje vysokou náchylnost ke stresu a není ohrožen syndromem vyhoření. Data z dotazníku sloužila primárně ke zjištění, zda s mírou náchylnosti ke stresu negativně koreluje pohybová aktivita anebo zda se liší náchylnost ke stresu u studentů vykonávající určitý druh pohybové aktivity.

Metody analýzy dat

V rámci testování hypotéz byly použity následující metody:

Spearmanův korelační koeficient

Pokud je rozsah dat malý, podmínka normálního rozdělení není splněna nebo jsou-li pochybnosti o linearitě zkoumaného vztahu veličin X, Y, je vhodnější místo Pearsonova korelačního koeficientu použít Spearmanův koeficient pořadové korelace.

$$r_s = 1 - \frac{6 * \sum_{i=1}^n d_i^2}{n * (n^2 - 1)}$$

Kde jsou difference pořadových čísel uspořádaných hodnot veličin X a Y. Tento koeficient je vlastně Pearsonův korelačním koeficientem těchto pořadí. Tento koeficient je tedy vhodný také pro ordinální proměnné.

Hodnoty stejně jako Pearsonova korelačního koeficientu leží v intervalu od -1 do 1, se

stejnou interpretací, tj. jeho nulová hodnota představuje absenci lineární (tedy nikoli jakékoliv) závislosti sledovaných veličin. Naopak v případě funkční závislosti, kdy z hodnoty jedné veličiny na základě rovnice přímky vyplývá jednoznačně hodnota druhé veličiny, je korelační koeficient roven ± 1 . Znaménko zde ukazuje směr závislosti, tj. zda jde o přímou lineární závislost (+) nebo nepřímou (-).

Stejně jako Pearsonův koeficient, i Spearmanův koeficient pořadové korelace lze testovat v hypotéze o nezávislosti veličin. Ani vysoká hodnota korelačního koeficientu ještě totiž nemusí znamenat příčinnou závislost mezi proměnnými. Tvzení o existující lineární závislosti je proto nutné ověřit.

V případě lineární nezávislosti veličin X a Y v základním souboru roven nule. Nulová hypotéza proto bude mít tvar:

$$H_0: R_{xy} = 0$$

Oproti tomu je postavena hypotéza o nenulové hodnotě korelačního koeficientu ve formě:

$$H_1: R_{xy} \neq 0 \text{ nebo } H_1: R_{xy} > 0 \text{ nebo } H_1: R_{xy} < 0$$

Test pro Spearmanův korelační koeficient má však vlastní kritické hodnoty. Pro větší rozsahy má veličina $r_s * \sqrt{n - 1}$ přibližně normované normální rozdělení a kritickými hodnotami jsou tedy kvantily tohoto rozdělení (Pecáková, 2011; Hindls a kol., 2006).

Mann – Whitneyův test pro dva nezávislé výběry

Tento test je používán k ověření shodné úrovně dvou malých výběrů z neznámých rozdělení, tj. výběrů nepocházející z normálního rozdělení, kdy není možné použít klasický parametrický test o shodě středních hodnot. Testová hypotéza sleduje shodu mediánů nebo shodu úrovně rozdělení. Tento test je založen na uspořádání všech zjištěných

hodnot dle velikosti, je tedy použitelný i pro pořadové proměnné.

Testovanou hypotézu lze ověřit pomocí porovnání výsledné p-hodnoty s hladinou významnosti, která je nejčastěji $\alpha = 5\%$. V případě, že p-hodnota je vyšší než stanovená hladina významnosti, testovaná hypotéza o shodné úrovni ve sledovaných skupinách se nezamítá.

Testovým kritériem U je počet všech případů, v nichž ve vzestupné posloupnosti všech pozorování hodnotám jednoho výběru předcházejí hodnoty výběru druhého. Zjištění počtu těchto případů pro oba výběry (označují se U_1 a U_2) je relativně snadné. Jestliže v souboru tvořeném oba výběry (skupinami) o rozsahu $n = n_1 + n_2$ jsou každé hodnotě přidáno vzestupné pořadové číslo a tato pořadí jsou pak v každém vzorku zvlášť sečtena (obdržíme součty R_1 a R_2 pro každou skupinu), lze ukázat, že platí:

$$U_1 = R_1 - n_1(n_1 + 1)/2 \text{ a } U_2 = R_2 - n_2(n_2 + 1)/2$$

$$\text{A také že } R_1 + R_2 = n(n + 1)/2$$

Poté platí:

$$U_1 + U_2 = R_1 - n_1(n_1 + 1)/2 + R_2 - n_2(n_2 + 1)/2$$

Pro malé rozsahy výběru (do 20 jednotek) jsou tabelovány kritické hodnoty pro testové kritérium U, které je obvykle min. (U_1, U_2). Pro větší výběry (nad 20 jednotek) je dobře použitelná normální aproximace se střední hodnotou $E(U) = n_1 n_2 / 2$ a rozptylem $D(U) = n_1 n_2 n(n + 1) / 12$ (Pecáková, 2011; Hindls a kol., 2006).

Kruskall – Wallisův test

V případě, že jsou sledované proměnné tříděné na více jak 2 skupiny a data

nepocházejí z normálního rozdělení, je nutné použít Kruskal – Wallisův test.

Tento test představuje neparametrickou obdobu parametrické Analýzy rozptylu. Stejně jako neparametrická obdoba dvouvýběrového t-testu – Mann – Whitneyův test pro dva nezávislé výběry je tento test založen na upořádání všech zjištěných hodnot podle velikosti, je tedy opět použitelný i pro pořadové proměnné.

Testová hypotéza sleduje, na rozdíl od klasické parametrické Analýzy rozptylu, stejně jak Mann Whitneyův test shodu mediánů. Testové kritérium G je poté založeno na součtu pořadových čísel v jednotlivých výběrech R. (Pecáková, 2011; Hindls a kol., 2006).

Výsledky

Výsledky výzkumu jsou nejdříve uvedeny deskriptivní statistikou získaných dat. Následně jsou výsledky přehledně uspořádány v pořadí dle stanovených cílů, dílčích cílů a formulovaných hypotéz.

Deskriptivní statistika

Následující tabulka č. 5 shrnuje popisné statistiky číselných proměnných. Jsou zde vyobrazeny minimální i maximální hodnoty, které byly respondenty zaznamenány. Dále jsou zde uvedeny průměrné hodnoty i hodnoty mediánu, společně se směrodatnou odchylkou. Tabulka obsahuje hodnoty pohybové aktivity, náchylnosti ke stresu ve všech měřených rovinách a obecné self-efficacy u všech studentů

Tabulka č. 5 – Číselné proměnné

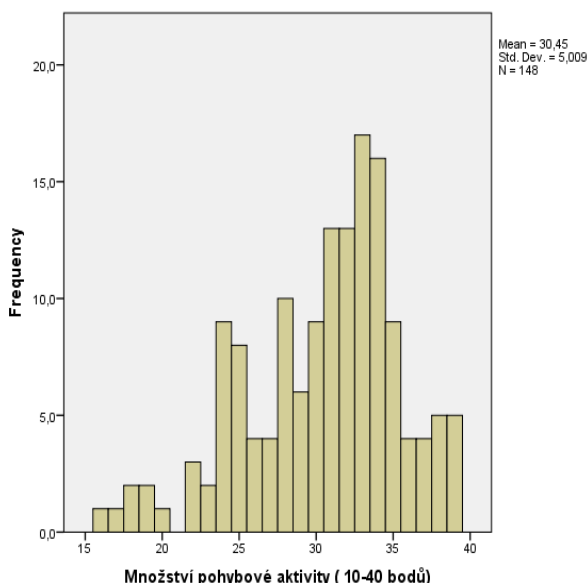
Číselné proměnné	Medián	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Množství pohybové aktivity (10-40 bodů)	31,00	30,45	5,009	16	39
self-efficacy (10-40)	30,00	30,03	4,027	20	40
rozumová rovina (0-24)	7,00	6,90	2,911	2	15
emocionální rovina (0-24)	7,00	7,86	3,772	1	18
tělesná rovina (0-24)	7,00	7,58	3,661	1	18
sociální rovina (0-24)	6,00	6,32	3,450	0	17
Náchylnost ke stresu celkově (0-96)	27,50	28,67	11,473	5	62

Zdroj: Vlastní

Data z tabulky o pohybové aktivitě lze nalézt v grafu č. 1. Jedná se o histogram, jehož spodní osa znázorňuje počet možných získaných bodů a výška sloupců vyjadřuje četnost daných odpovědí. Medián je zde 31, průměr 30,45, směrodatná odchylka 5,009, nejmenší hodnota 16 a největší hodnota 39. To znamená, že v této proměnné byla naměřena škála hodnot mezi 16 a 39, s průměrnou hodnotou 30,45 a s poměrně nízkou mírou variability, jelikož je zde poměrně nízká směrodatná odchylka. Medián 31 naznačuje, že 50 % respondentů

mělo množství pohybové aktivity menší než 31 a 50 % mělo hodnotu větší než 31. Medián je tedy o 6 bodů vyšší než střední hodnota bodů ve Wellness Inventory. Vrchol, který znázorňuje nejvyšší četnost odpovědí je zde na 33 bodech. V grafu tak lze pozorovat větší rozptýlení menších hodnot, a tedy i negativní zešikmení grafu. Z dat vyplývá, že celkově se respondenti pohybují spíše ve větších hodnotách pohybové aktivity, což bylo i očekáváno, jelikož se jedná o studenty tělovýchovných oborů.

Graf č. 1 – Množství pohybové aktivity

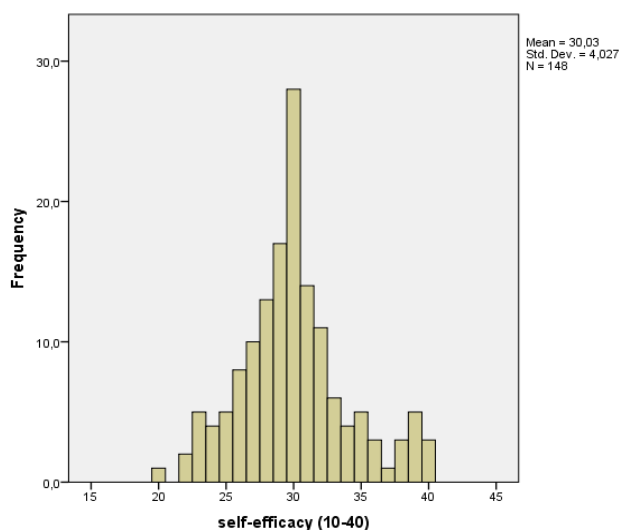


Zdroj: Vlastní

Graf č. 2 znázorňuje číselné proměnné z oblasti self-efficacy. Hodnoty jsou zde v rozmezí od 20 do 40. Medián self-efficacy je 30, což znamená, že polovina účastníků měla hodnotu vyšší než 30 a polovina měla hodnotu nižší než 30. Průměr self-efficacy je 30,03 se směrodatnou odchylkou 4,027. Vrchol se nachází také na 30 bodech. Z těchto údajů vyplývá, že data jsou téměř symetrická, protože medián, průměr i vrchol hodnot jsou velmi

blízko sebe. Self-efficacy vyjadřuje úroveň sebeúčinnosti, tj. víru jedince v to, že dokáže splnit určitý úkol nebo dosáhnout určitého cíle. V tomto případě se hodnoty pohybují vysoko, jelikož použitý dotazník (DOVE) se pohybuje v rozmezí 10–40 bodů. To by mohlo naznačovat, že účastníci mají celkově vysokou sebeúčinnost a dostatečně věří ve své schopnosti splnit úkoly, které jsou jim předloženy.

Graf č. 2 – Obecná míra self-efficacy



Zdroj: Vlastní

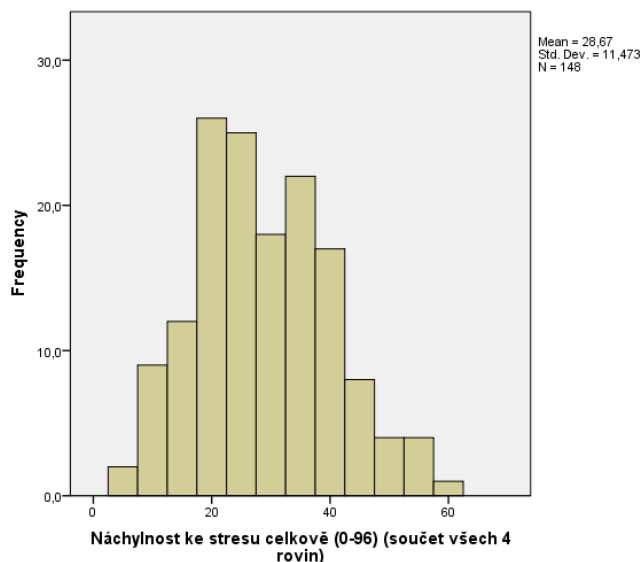
Proměnné náchylnosti ke stresu jsou vyjádřeny v grafu č. 3. Tyto proměnné vyjadřují, jak jsou respondenti náchylní k prožívání stresu. Číselná škála dotazníku se pohybuje od 0 do 96, kde vyšší hodnota znamená vyšší náchylnost ke stresu. Ze statistických charakteristik lze vyčíst, že byly naměřeny hodnoty 5–62, přičemž medián je 27,5, což znamená, že polovina respondentů z tohoto vzorku má náchylnost ke stresu větší než 27,5 a druhá polovina má náchylnost menší než 27,5. Průměrná náchylnost ke stresu je zde 28,67. Směrodatná odchylka této proměnné je 11,473, což naznačuje, že data jsou poměrně

rozptýlená. To znamená, že hodnoty v tomto vzorku se od průměru poměrně výrazně liší, což může naznačovat, že v tomto vzorku existuje poměrně velká variabilita v náchylnosti ke stresu u jednotlivých respondentů. Kromě toho lze říci, že data nejsou zcela symetrická, protože průměr je o něco vyšší než medián. Vrchol je na 20 bodech, a tedy v nižších hodnotách než medián a průměr. To může znamenat, že existuje určitý počet jedinců s vysokou náchylností ke stresu, kteří lehce zvedají celkový průměr a data jsou celkově pozitivně zešikmena, tzn., že je větší rozptýlení na straně vyšších hodnot. Studenti průměrně

nevykazují vysoké hodnoty stresu a nejsou ohroženi syndromem vyhoření. Většina se pohybuje v poměrně nízkých hodnotách, ale je zde velké rozptýlení hodnot, jelikož někteří vykazují minimální hodnoty náchylnosti ke

stresu a někteří se pohybují ve vysokých hodnotách (nad 48 bodů) a dalo by se o nich říci, že vykazují projevy syndromu vyhoření.

Graf č. 3 – Náchylnost ke stresu



Zdroj: Vlastní

Testování hypotéz

Pro testování hypotéz byla nejprve u všech číselných proměnných testována normalita dat pomocí Kolmogorov – Smirnova testu. V tabulce č. 6 lze vidět, že pro každou proměnnou je uvedeno testové kritérium,

které udává největší rozdíl mezi empirickou distribucí dat a předpokládanou normální distribucí. Z výsledku vyplývá, že ani jedna z číselných proměnných nemá normální rozdělení (p-hodnoty <0,05) a tudíž budou při testování hypotéz použity neparametrické testy.

Tabulka č. 6 – Testy normality – celková data

Test normality dat	Kolmogorov-Smirnovův test		
	Testové kritérium	Testové kritérium	Testové kritérium
Množství pohybové aktivity	0,125	148	<0,001*
self-efficacy	0,131	148	<0,001*
rozumová rovina	0,108	148	<0,001*
emocionální rovina	0,118	148	<0,001*
tělesná rovina	0,123	148	<0,001*
sociální rovina	0,100	148	0,001*
Náchylnost ke stresu celkově	0,081	148	0,018*

Pozn. *data pocházejí z jiného než normálního rozdělení na hladině významnosti $\alpha = 5\%$

Zdroj: Vlastní

V následujících podkapitolách budou rozebrány jednotlivé testované hypotézy.

Korelace pohybové aktivity a náchylnosti ke stresu

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, zda existuje u studentů vztah mezi pohybovou aktivitou a náchylností ke stresu. Konkrétním záměrem bylo určit, zda studenti s vyšší mírou pohybové aktivity vykazují méně projevů stresu/syndromu vyhoření, a tedy zda jsou díky většímu množství pravidelně vykonávané pohybové aktivity méně náchylní ke stresu než studenti, kteří vykonávají pohybové aktivity méně.

V rámci stanovené hypotézy byly ověřeny 3 dílčí hypotézy, které se týkaly vztahu pohybové aktivity a náchylnosti ke stresu v jednotlivých skupinách dle **pohlaví, ročníků a oborů**.

Pro všechny sledované skupiny byla testována hypotéza:

H1.0: Mezi pohybovou aktivitou u studentů v jednotlivých skupinách neexistuje statisticky významný vztah s mírou náchylnosti ke stresu.

Jelikož jsou proměnné pohybové aktivity a náchylnost ke stresu měřeny pomocí tzv. ordinální škály, která neumožňuje přesné kvantifikace a současně Kolmogorov-Smirnovův test prokázal, že rozdělení dat není normální, byl pro testování hypotéz použit neparametrický **Spearmanův korelační koeficient**. Koeficient této korelace se pohybuje v rozmezí mezi -1 a +1, přičemž hodnota 1 znamená dokonalou pozitivní korelaci, hodnota -1 znamená dokonalou negativní korelaci a hodnota 0 znamená žádnou korelaci mezi proměnnými.

Tabulka č. 7 – Korelační koeficienty – Hypotéza 1

		n	korelační koeficient	p -hodnota
Celkový korelační koeficient		148	-0,306	<0,001*
obor	SKS	50	-0,284	0,045*
	VPSD	64	-0,361	0,003*
	WS	34	-0,401	0,019*
ročník	1.	44	-0,317	0,036*
	2.	30	-0,515	0,004*
	3.	40	-0,038	0,815
	1. nmgr	13	-0,437	0,135
	2. nmgr	21	-0,404	0,070
pohlaví	muž	46	-0,426	0,003*
	žena	102	-0,298	0,002*

Pozn. *statisticky významný vztah na hladině významnosti $\alpha = 5\%$

Zdroj: Vlastní

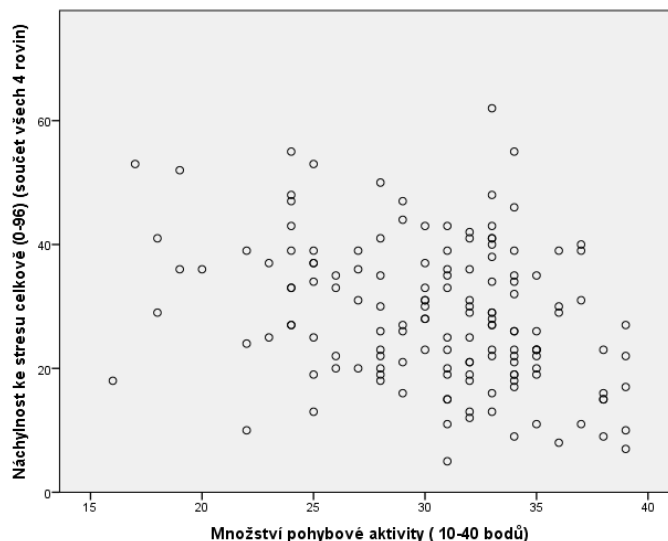
Výsledky v jednotlivých skupinách jsou uvedeny v tabulce č. 7. **Testovaná hypotéza H0 byla na hladině významnosti zamítnuta u všech oborů, v případě 1. a 2. ročníků a u obou pohlaví. V těchto**

skupinách existuje statisticky významný negativní vztah mezi mírou pohybové aktivity a náchylností ke stresu, tj. s rostoucí mírou pohybové aktivity klesá míra náchylnosti ke stresu. V případě 3.

ročníku bakalářského studia a obou ročníků navazujícího magistra není tento vztah statisticky významný. V případě celkových dat existuje mezi pohybovou aktivitou u studentů a mírou náchylnosti ke stresu statisticky významný negativní lineární vztah ($R = -0,306$; p -hodnota $<0,001$).

Hodnotu korelačního koeficientu $R = -0,306$, která naznačuje střední až slabý negativní lineární vztah mezi množstvím pohybové aktivity a náchylností ke stresu, vyobrazuje také korelační diagram, značený jako graf č. 4.

Graf č. 4 – Vztah míry pohybové aktivity a celkové náchylnosti ke stresu



Zdroj: Vlastní

Korelace PA a náchylnosti ke stresu v jednotlivých oblastech

Ad Dílčí cíl 1. Zde byla stanovená hypotéza testována ze dvou pohledů. V prvním kroku byl ověřen vztah jednotlivých oblastí stresu a míry pohybové aktivity pomocí Spearmanova korelačního koeficientu. V druhém kroku byli studenti rozděleni podle míry pohybové aktivity na dvě skupiny, přičemž byla následně ověřena náchylnost stresu v jednotlivých oblastech pomocí Mann Whitneyova dvouvýběrového testu.

Korelace pohybové aktivity a náchylnosti ke stresu v jednotlivých oblastech (emoční, kognitivní, tělesná, sociální)

Hypotéza byla testována ve tvaru:

H2.1.0: Mezi projevy stresu v jednotlivých oblastech (emoční, kognitivní, tělesná

a sociální) a mírou pohybové aktivity neexistuje statisticky významný vztah.

Výsledné korelační koeficienty jsou uvedeny v tabulce č. 8. Z dat je patrné, že testovaná hypotéza na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$ byla zamítnuta ve všech oblastech stresu, tj. **Mezi projevy stresu v jednotlivých oblastech (emoční, kognitivní, tělesná a sociální) a mírou pohybové aktivity existuje statisticky významný vztah. Ve všech případech se jedná o negativní vztah, tj. s rostoucí mírou pohybové aktivity klesá míra stresu ve všech sledovaných oblastech.** Nejvýraznější snížení lze pozorovat v rozumové rovině, nejnižší naopak v tělesné rovině

Tabulka č. 8 – Korelační koeficienty – Hypotéza 2

Projevy stresu v oblastech	Množství pohybové aktivity		
	Korelační koeficient	P -hodnota	N
rozumová rovina	-0,394	<0,001*	148
emocionální rovina	-0,220	0,007*	148
tělesná rovina	-0,183	0,026*	148
sociální rovina	-0,260	0,001*	148

Pozn. *statisticky významný vztah na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$

Zdroj: Vlastní

Odišnost v náchylnosti ke stresu v jednotlivých oblastech (emoční, kognitivní, tělesná, sociální) u dvou skupin studentů s různou mírou pohybové aktivity

Zde byli studenti rozděleni do skupiny s nižší a do skupiny s vyšší mírou pohybové aktivity. Pro rozdělení studentů byl využit medián pohybové aktivity, tj. hodnota 31 bodů.

Hypotéza byla testována ve tvaru:

H2.2.0: Projevy stresu v jednotlivých oblastech (emoční, kognitivní, tělesná

a sociální) se mezi skupinami s různou mírou pohybové aktivity neliší.

V prvním kroku byla ověřena normalita dat pomocí Kolmogorova-Smirnovova testu (tab. č. 9). Jelikož zde vždy alespoň jeden výběr pochází z jiného než normálního rozdělení, pro ověření hypotézy ve všech oblastech byl použit neparametrický Mann Whitneyův test pro dva výběry.

Tabulka č. 9 – Testy normality – Hypotéza 2

Test normality dat		Kolmogorov-Smirnovův test		
		Testové kritérium	Stupně volnosti	P -hodnota
rozumová rovina	Nižší pohybová aktivita	0,140	75	0,001*
	Vyšší pohybová aktivita	0,153	73	<0,001*
emocionální rovina	Nižší pohybová aktivita	0,125	75	0,005*
	Vyšší pohybová aktivita	0,131	73	0,003*
tělesná rovina	Nižší pohybová aktivita	0,120	75	0,010*
	Vyšší pohybová aktivita	0,122	73	0,009*
sociální rovina	Nižší pohybová aktivita	0,090	75	0,200
	Vyšší pohybová aktivita	0,126	73	0,006*
Náchylnost ke stresu celkově	Nižší pohybová aktivita	0,057	75	0,200
	Vyšší pohybová aktivita	0,111	73	0,027*

Pozn. *data pocházejí z jiného než normálního rozdělení na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$

Zdroj: Vlastní

Výsledky Mann Whitneyova testu jsou uvedeny v tabulce č. 10. Hypotéza v tomto

případě byla vyhodnocována jako jednostranná alternativa

Tabulka č. 10 – Mann Whithneyův test – Hypotéza 2

Mann-Whitneův test	Testové kritérium U	P -hodnota
rozumová rovina	1885,0	0,001*
emocionální rovina	2291,5	0,043*
tělesná rovina	2470,0	0,151
sociální rovina	2136,0	0,010*
Náchylnost ke stresu celkově	2103,0	0,007*

Pozn. *statisticky významné rozdíly na hladině významnosti $\alpha = 5\%$

Zdroj: Vlastní

Z tabulky č. 10 je patrné, že testovaná hypotéza H_0 byla zamítnuta v případě všech rovin i celkové náchylnosti ke stresu, až na tělesnou rovinu. **Projevy stresu v jednotlivých oblastech (emoční, kognitivní a sociální) jsou statisticky vyšší u osob s nižší pohybovou aktivitou.** V případě tělesné roviny nejsou mezi skupinami statisticky významné rozdíly.

Výsledky náchylnosti ke stresu v jednotlivých oblastech (emoční, kognitivní, tělesná, sociální) u dvou skupin studentů s různou mírou pohybové aktivity jsou uvedeny v tabulce č. 11 a následně také v grafu č. 5 a 6.

Tabulka č. 11 – Oblasti stresu podle skupin pohybové aktivity

Oblasti stresu		Pohybová aktivita	
		Nižší pohybová aktivita	Vyšší pohybová aktivita
rozumová rovina (0-24)	Počet	75	73
	Průměr	7,7	6,1
	Medián	7,0	6,0
	Minimum	2,0	2,0
	Maximum	15,0	15,0
	Směr. Odchylka	3,0	2,6
emocionální rovina (0-24)	Počet	75	73
	Průměr	8,3	7,4
	Medián	8,0	7,0
	Minimum	1,0	1,0
	Maximum	18,0	18,0
	Směr. Odchylka	3,5	4,0
tělesná rovina (0-24)	Počet	75	73
	Průměr	7,9	7,2
	Medián	7,0	7,0

	Minimum	1,0	1,0
	Maximum	18,0	17,0
	Směr. Odchylka	3,9	3,4
sociální rovina (0-24)	Počet	75	73
	Průměr	6,9	5,8
	Medián	7,0	5,0
	Minimum	0,0	0,0
	Maximum	13,0	17,0
	Směr. Odchylka	3,2	3,6
Náchylnost ke stresu celkově (0-96)	Počet	75	73
	Průměr	30,8	26,4
	Medián	31,0	25,0
	Minimum	5,0	7,0
	Maximum	55,0	62,0
	Směr. Odchylka	11,1	11,5

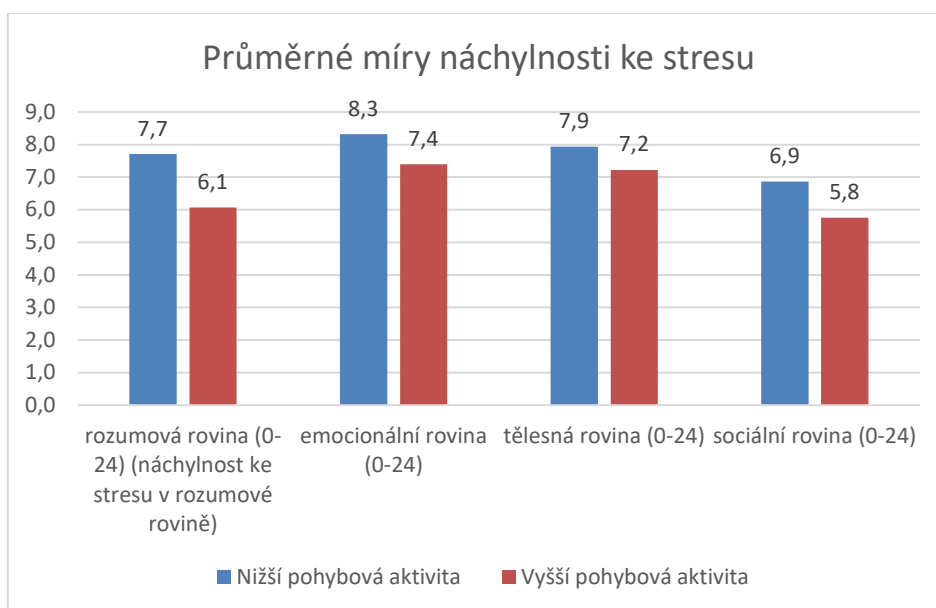
Zdroj: Vlastní

V tabulce č. 11 lze pozorovat jednotlivé proměnné náchylnosti ke stresu ve všech čtyřech rovinách u obou skupin studentů. Největší rozdíl se ukazuje u rozumové roviny, kde je průměrná náchylnost ke stresu vyšší o 1,6 bod než u skupiny s nižší pohybovou aktivitou. Nejmenší rozdíl lze

pozorovat u tělesné roviny, kde je průměr vyšší pouze o 0,5 bodu u skupiny s nižší pohybovou aktivitou. Medián je v tělesné rovině dokonce stejný u obou skupin.

V grafu č. 5 lze pozorovat průměrné hodnoty náchylnosti ke stresu u skupin s vyšší/nižší pohybovou aktivitou v daných oblastech.

Graf č. 5 – Průměrná míra náchylnosti ke stresu v jednotlivých oblastech podle skupin pohybové aktivity

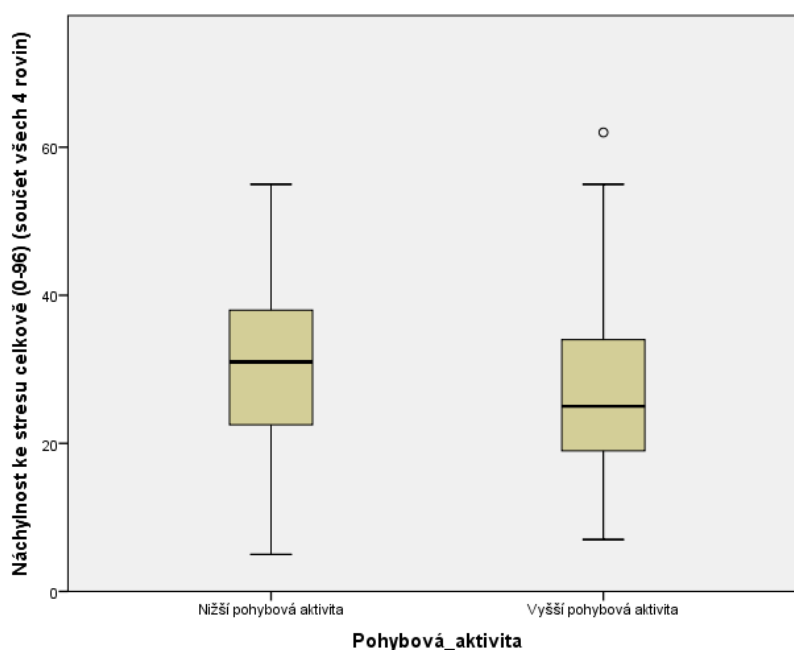


Zdroj: Vlastní

Graf č. 6 graficky znázorňuje všechny proměnné z předchozí tabulky, ale naopak ukazuje pouze celkovou náchylnost ke stresu. U celkové náchylnosti ke stresu je možné vidět, že průměr je o 4,4 bodů vyšší a medián o 6 bodů vyšší u skupiny s nižší

pohybovou aktivitou. Dále zde můžeme pozorovat minimální a maximální hodnoty ve skupinách, přičemž zde jsou nižší minimální i maximální hodnoty u skupiny s nižší pohybovou aktivitou.

Graf č. 6 – Celková míra náchylnosti ke stresu podle skupin pohybové aktivity



Zdroj: Vlastní

Ad Dílčí cíl 2. Korelace pohybové aktivity a obecné self-efficacy

Ad Dílčí cíl 2. Cílem zde bylo zjistit, jestli pohybová aktivita koreluje s obecnou self-efficacy. Konkrétním úkolem bylo určit, zda studenti s vyšší mírou pohybové aktivity vykazují vyšší míru obecné self-efficacy.

Testovaná hypotéza byla ve tvaru:

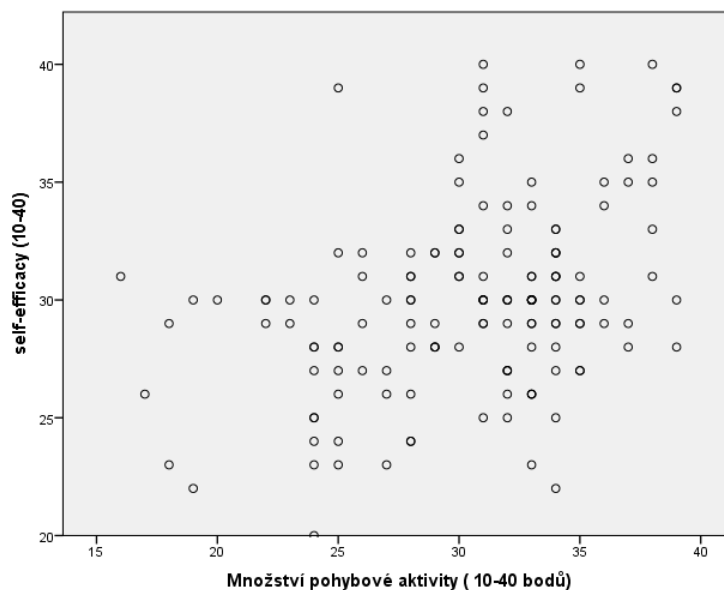
H3.0: Mezi mírou pohybové aktivity a mírou obecné self-efficacy neexistuje statisticky významný vztah.

Pro ověření hypotézy byl použit neparametrický Spearmanův korelační koeficient. Na základě

provedeného testu, kdy má výsledný koeficient hodnotu 0,351 s p-hodnotou <0,001, byla testovaná hypotéza H3.0 na hladině významnosti $\alpha = 5\%$ zamítnuta. **Mezi mírou pohybové aktivity a mírou obecné self-efficacy existuje statisticky významný vztah. Jelikož hodnota je kladná, mezi mírou pohybové aktivity a mírou obecné self-efficacy existuje kladný lineární vztah.**

Hodnotu korelačního koeficientu $R = -0,351$, která naznačuje střední až slabý kladný lineární vztah mezi množstvím pohybové aktivity a náchylností ke stresu, vyobrazuje také korelační diagram, značený jako graf č. 7.

Graf č. 7 – Vztah míry pohybové aktivity a obecné self-efficacy



Zdroj: Vlastní

Odlišnost v náchylnosti ke stresu podle druhu pohybové aktivity

Ad Dílčí cíl 3. Cílem bylo zjistit, zda se studenti statisticky významně liší v náchylnosti ke stresu v souvislosti s typem pravidelně vykonávané pohybové aktivity. Jinak řečeno, bylo cílem porovnat skupiny studentů v náchylnosti ke stresu, přičemž se jednalo o skupiny studentů, rozdělené podle druhu pravidelně vykonávané pohybové aktivity.

Hypotéza byla ve tvaru:

H4.0: Mezi druhem pravidelně vykonávané pohybové aktivity a náchylností ke stresu neexistuje statisticky významný vztah.

V datech byla jedna osoba, která uvedla druh pohybové aktivity – senzorické. Tato

osoba pro potřeby této hypotézy byla vyřazena. Výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 11. Z dat je patrné, že 5 osob nevykonává žádnou pravidelnou aktivitu a z toho důvodu byla pro vyhodnocení hypotézy také vyřazena.

Jelikož jeden výběr má data z jiného než normálního rozdělení (viz tabulka č. 13), pro ověření hypotézy byl použit neparametrický Kruskal Wallisův test. Na základě provedení testu ($\chi^2(4)=8,050$; p-hodnota = 0,090) testovaná hypotéza na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$ nebyla zamítnuta. **V případě, že studenti vykonávají pravidelně nějaký sport, mezi druhem pravidelně vykonávané pohybové aktivity a náchylností ke stresu neexistuje statisticky významný vztah.**

Tabulka č. 9 – Náhylnost ke stresu podle druhu pohybové aktivity

Náhylnost ke stresu celkově (0 -96)	Druh pohybové aktivity					
	anticipační individuální	anticipační týmové	funkčně mobilizační dlouhodobé	funkčně mobilizační krátkodobé	koordinačně estetické	žádná pravidelná aktivita
Počet	13	21	24	63	21	5
Průměr	22,1	27,7	26,5	30,3	28,8	40,0
Medián	22,0	25,0	22,5	31,0	26,0	39,0
Minimum	9,0	7,0	5,0	8,0	10,0	25,0
Maximum	37,0	50,0	55,0	62,0	44,0	53,0
Směr. Odchylka	8,8	11,2	12,7	11,3	10,2	12,4

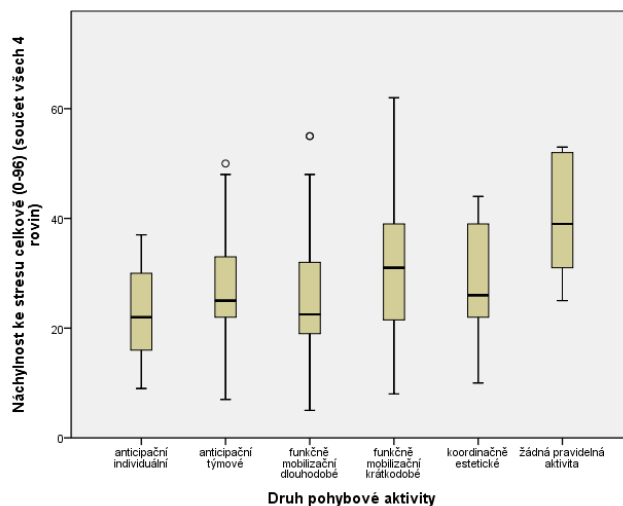
Zdroj: Vlastní

Proměnné náhylnosti ke stresu podle druhu pohybové aktivity znázorňuje tabulka č. 12. Co se týče celkového počtu respondentů v jednotlivých skupinách, můžeme vidět, že nejvíce studentů provozuje funkčně mobilizační krátkodobé cvičení a nejméně je zastoupena kategorie „anticipační týmové“. Ostatní skupiny jsou zastoupeny v podobném počtu. Minimální a maximální skóre se pohybovalo ve všech skupinách obdobně, nicméně u skupiny „anticipační individuální“ se hodnoty pohybovaly pouze do 37 a u skupiny „koordinačně estetické“ do 44. To jsou tedy jediné dvě skupiny, ve kterých žádný z respondentů nepřekročil pomyslnou hranici (48 bodů), která značí

zvýšené projevy syndromu vyhoření. Co se týče průměrných hodnot, tak je na tom také nejlépe skupina „anticipační individuální“ s průměrem 22,1. Můžeme zde také pozorovat, že skupina bez pohybové aktivity má průměr nejvyšší, nicméně jedná se o velmi nízký počet respondentů, a tedy nelze z tohoto výsledku vyvozovat žádný závěr. Jak už bylo zmíněno výše, rozdíly mezi skupinami jsou statisticky nevýznamné, tudíž lze považovat všechny typy pohybové aktivity za ekvivalentní v potencionálních účincích snížení náhylnosti ke stresu.

Proměnné náhylnosti ke stresu podle druhu pohybové aktivity, které znázorňuje tabulka č. 12, jsou graficky znázorněny v grafu č. 8.

Graf č. 8 – Náhylnost ke stresu podle druhu pohybové aktivity



Zdroj: Vlastní

Tabulka č. 10 -Testy normality – Hypotéza 4

Druh pohybové aktivity	Kolmogorov-Smirnovův test		
	Testové kritérium	Stupně volnosti	P-hodnota
anticipační individuální	0,139	13	0,200
anticipační týmové	0,190	21	0,045*
funkčně mobilizační dlouhodobé	0,150	24	0,176
funkčně mobilizační krátkodobé	0,086	63	0,200
koordinačně estetické	0,157	21	0,188
žádná pravidelná aktivita	0,232	5	0,200

Pozn. *data pocházejí z jiného než normálního rozdělení na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$

Zdroj: Vlastní

Odlišnost v obecné self-efficacy podle druhu pohybové aktivity

Ad Dílčí cíl 4. Cílem byl zjistit, zda se studenti statisticky významně liší v míře obecné self-efficacy v souvislosti s typem pravidelně vykonávané pohybové aktivity. Konkrétně bylo cílem porovnat míru obecné self-efficacy ve skupinách rozdělených podle druhu pravidelně vykonávané pohybové aktivity.

Testovaná hypotéza byla ve tvaru:

H5.0: Mezi druhem pravidelně vykonávané pohybové aktivity a úrovní obecné self-efficacy neexistuje statisticky významný vztah.

Stejně jako u hypotézy 4 byla z vyhodnocení vyřazená osoba s druhem pohybové aktivity

– senzorické. Výsledky pro všechny ostatní skupiny jsou uvedeny v tabulce č. 14 a jsou vyobrazeny v grafu č. 9. Před vyhodnocením hypotézy byly také vyřazeny osoby, které uvádějí, že nemají žádný druh pohybové aktivity. Pro vyhodnocení hypotézy byla opět použita neparametrická analýza rozptylu – Kruskal Wallisův test, jelikož některé výběry nepocházejí z normálního rozdělení (viz tabulka č. 15). Na základě provedeného testu ($\chi^2(4)=5,410$; p-hodnota = 0,248) testovaná hypotéza na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$ nebyla zamítnuta. **V případě, že již studenti sportují, mezi druhem pravidelně vykonávané pohybové aktivity a úrovní obecné self-efficacy neexistuje statisticky významný vztah.**

Tabulka č. 11 – Self-efficacy podle druhu pohybové aktivity

self-efficacy (10-40)	Druh pohybové aktivity					
	anticipační individuální	anticipační týmové	funkčně mobilizační dlouhodobé	funkčně mobilizační krátkodobé	koordinačně estetické	žádná pravidelná aktivita
Počet	13	21	24	63	21	5
Průměr	32,1	29,5	29,9	29,8	30,9	26,2
Medián	32,0	29,0	30,0	30,0	30,0	26,0
Minimum	25,0	24,0	20,0	22,0	26,0	22,0
Maximum	39,0	39,0	40,0	40,0	40,0	30,0
Směr. Odchylka	4,1	3,5	4,2	4,1	3,8	3,8

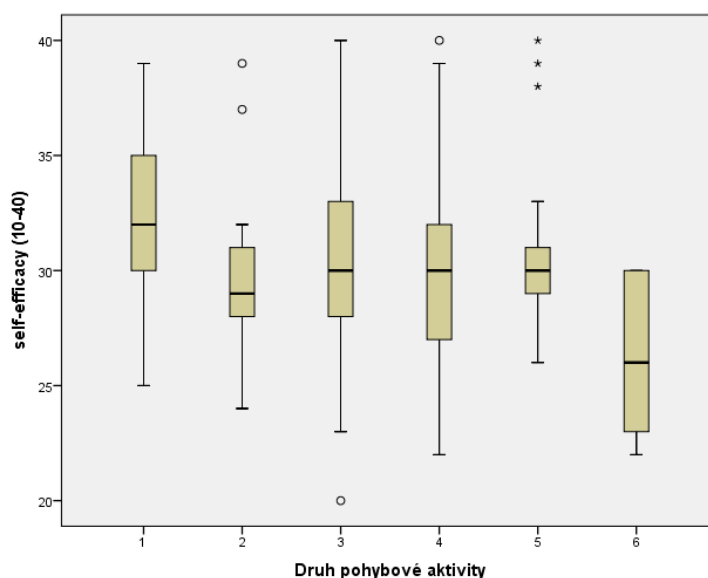
Zdroj: Vlastní

Proměnné obecné self-efficacy podle druhu pohybové aktivity znázorňuje tabulka č. 14. Můžeme zde pozorovat, že minimální a maximální hodnoty se pohybují ve skupinách téměř totožně. Průměrné hodnoty jsou také velmi podobné, přičemž skupina „anticipační individuální“ vykazuje lehce vyšší hodnoty obecné self-efficacy, než ostatní skupiny. Skupina bez pohybové aktivity vykazuje hodnoty nejnižší, ale jak už bylo zdůrazněno u předchozí hypotézy,

jedná se o příliš nízký počet respondentů v této skupině, a tak nelze z výsledku vyvozovat žádný závěr. Celkově jsou rozdíly mezi skupinami statisticky nevýznamné, tudíž lze považovat všechny typy pohybové aktivity za ekvivalentní v potencionálních účincích zvyšování obecné self-efficacy.

Proměnné obecné self-efficacy podle druhu pohybové aktivity, které znázorňuje tabulka č. 14, jsou graficky znázorněny v grafu č. 9.

Graf č. 9 – Self-efficacy podle druhu pohybové aktivity



Zdroj: Vlastní

Tabulka č. 12 – Testy normality – Hypotéza 5

Druh pohybové aktivity	Kolmogorov-Smirnovův test		
	Testové kritérium	Stupně volnosti	P -hodnota
anticipační individuální	0,145	13	0,200
anticipační týmové	0,195	21	0,036*
funkčně mobilizační dlouhodobé	0,159	24	0,121
funkčně mobilizační krátkodobé	0,116	63	0,034*
koordinálně estetické	0,252	21	0,001*
žádná pravidelná aktivita	0,243	5	0,200

Pozn. *data pocházejí z jiného než normálního rozdělení na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$

Zdroj: Vlastní

Shrnutí výsledků výzkumu

Jelikož, bylo v rámci výzkumu testováno více hypotéz, je tato podkapitola věnována shrnutí všech výsledků. Jedná se o stručná a výstižná vyjádření, jejichž podrobnější interpretace a hlubší posouzení souladu s dalšími výzkumy bude věnována diskuze práce.

1. U studentů všech oborů, v případě 1. a 2. ročníku bakalářského studia a u obou pohlaví existuje statisticky významný negativní vztah mezi mírou pohybové aktivity a náchylností ke stresu, tj. s rostoucí mírou pohybové aktivity klesá míra náchylnosti ke stresu. V případě 3. ročníku bakalářského studia a obou ročníků navazujícího magisterského studia není tento vztah statisticky významný. V případě celkových dat u studentů existuje mezi pohybovou aktivitou a mírou náchylnosti ke stresu statisticky významný negativní lineární vztah ($R = -0,306$; p-hodnota $<0,001$).
2. Mezi projevy stresu v jednotlivých oblastech (emoční, kognitivní, tělesná a sociální) a mírou pohybové aktivity existuje statisticky významný vztah. Ve všech případech se jedná o negativní vztah, tj. s rostoucí mírou pohybové aktivity klesá míra stresu ve všech sledovaných oblastech.
3. Projevy stresu v jednotlivých oblastech (emoční, kognitivní a sociální) jsou statisticky vyšší u osob s nižší pohybovou

aktivitou. V případě tělesné roviny nejsou mezi skupinami statisticky významné rozdíly.

4. Mezi mírou pohybové aktivity a mírou obecné self-efficacy existuje statisticky významný vztah. Jelikož hodnota je kladná, mezi mírou pohybové aktivity a mírou obecné self-efficacy existuje kladný lineární vztah ($R = 0,351$; p-hodnota $<0,001$).
5. V případě, že studenti vykonávají pravidelně nějaký sport, mezi druhem pravidelně vykonávané pohybové aktivity a náchylností ke stresu neexistuje statisticky významný vztah ($\chi^2(4)=8,050$; p-hodnota = 0,090).
6. V případě, že již studenti sportují, mezi druhem pravidelně vykonávané pohybové aktivity a úrovní obecné self-efficacy neexistuje statisticky významný vztah ($\chi^2(4)=5,410$; p -hodnota = 0,248).

Diskuze

Předmětem zájmu této práce byl stres a self-efficacy. Dále pohybová aktivita, která zde byla vnímána především jako salutoprotektivní činitel s potencionálními účinky vztahujícími se ke snížení náchylnosti ke stresu a zvýšení obecné self-efficacy, a to zejména u současných studentů. V diskuzi budou následně rozebrány a odůvodněny výzkumné kapitoly, týkající se zvoleného souboru a použitých metod. Diskuze nabídne

i komentáře k výsledkům týkajících se deskriptivní statistiky. Následně budou na základě popsaných účinků pohybové aktivity v literatuře a výsledků, již provedených výzkumů rozebrány cíle a výsledky této práce.

Komentáře k výzkumnému souboru –

Pro dosažení určité homogenosti výzkumného souboru bylo třeba vybrat specifickou skupinu, se kterou by bylo možné výzkum uskutečnit. Jelikož, studenti patří do skupiny, která je ohrožena zvýšeným působením stresorů, jako ideální výzkumný soubor, byli určeni právě oni. Pro dostatečnou homogenost, bylo dále třeba vybrat určité studijní zaměření, a to ideálně v jedné instituci. Především kvůli snadné dostupnosti byla vybrána VŠTVS Palestra, kde bylo možné oslovit všechny studenty pomocí školního informačního systému.

Oproti průběhu výzkumného šetření v budově školy, kde jsou studenti zatíženi vlastními úkoly a rozvrhem, se tento způsob zdál efektivnější. Studenti tak mohli daný dotazník vyplňovat kdykoliv uznali za vhodné a nebyli ničím rušeni a tím byla snížena pravděpodobnost nesprávných odpovědí z důvodu spěchu. Nicméně se jednalo o výběr na základě dobrovolnosti, což samozřejmě mohlo výsledky zkreslovat, například z důvodu toho, že studenti s vyšší náchylností ke stresu a s projevy syndromu vyhoření s větší pravděpodobností dotazník vůbec nevyplnili a naopak. Na druhou stranu byly v náchylnosti ke stresu a self-efficacy porovnávány skupiny podle výsledků pohybové aktivity a nebylo cílem práce určovat, zda jsou studenti celkově ohroženi stresem a syndromem vyhoření. Nejedná se tak o přílišnou limitaci.

Limitací je zde zcela určitě to, že se jedná o výzkumný soubor složený ze tří studijních oborů, všech ročníků bakalářského i magisterského studia a šetření se účastnili jak muži, tak ženy. Zároveň nebylo v šetření zohledněno, zda se jedná o studenty prezenčního či kombinovaného studia. To,

že v těchto skupinách vychází rozdílná náchylnost ke stresu, totiž ukazuje výzkum u studentů VŠTVS Palestra z roku 2021 (Martinov, 2021). Rozdílnost v projevech stresu v různých ročnících a u pohlaví ukazují i další studie (Acharya, Lin, Collins, 2018; Nuran a Nazan, 2008). Ve snaze tyto limitace vyřešit, byla v rámci testování některých hypotéz data rozdělena dle oborů, ročníků a pohlaví. To zajistilo vysokou homogenost souboru, ale výrazně se tak snížil počet respondentů, a to pod 50 respondentů na skupinu, což zvyšovalo pravděpodobnost chyby při vyhodnocování výsledků. Ze zmíněných důvodů tak konečné výsledky nelze zobecňovat. Výsledky pouze mapují současnou situaci studentů, kteří se výzkumu zúčastnili a mohou sloužit spíše jako pilotní studie.

Vybraný výzkumný soubor ale zajišťuje i určitou jedinečnost. Salutoprotektivní účinky pohybové aktivity jsou totiž častěji zkoumány u skupin, které se potýkají s vysokým prožíváním stresu, s úzkostnými stavy nebo depresí (Kvam et al., 2016; Schuch et al., 2016; Babyak et al., 2000; Cramer et al., 2018; Rosenbaum et al., 2015). A právě studenti tělovýchovného zaměření známky vysokého prožívání stresu neprojevují (Švamberská Šauerová, 2019). V této práci je tak vztah pohybové aktivity a náchylnosti ke stresu pozorován u skupiny, která celkově přílišné projevy stresu nevykazuje. Výsledky tak mohou poukazovat na to, zda mohou z psychologických benefitů pohybové aktivity těžit i jedinci, kteří již jsou v dobré duševní kondici a chtějí v rámci wellness životního stylu své duševní zdraví dále zvyšovat.

Většina výzkumů, kde je pozorován vliv pohybové aktivity na vnímání/náchylnost ke stresu je prováděna s běžnou populací, která se jinak pohybové aktivitě ve větší míře nevěnuje. V čemž také spočívá jedinečnost tohoto souboru, jelikož zde byly potencionální salutoprotektivní efekty pohybové aktivity pozorovány u skupiny, která má celkově kladný vztah k pohybové aktivitě a předpokládá

se, že většina zařazuje pohybovou aktivitu pravidelně. Výsledky tak mohou poukazovat na to, zda se pro salutoprotektivní efekty pohybové aktivity vyplatí pohybovou aktivitu stále navyšovat i u sportovců, kteří už určité minimum aktivity splňují.

Wellness Inventory – Jako nejvhodnější metoda pro sledování pohybové aktivity v této práci byl zvolen sebehodnotící dotazník. Hlavním důvodem byla velmi snadná aplikace a také se jedná o nejpoužívanější kvantitativní metodu sběru dat v této oblasti, tudíž lze výsledky porovnat s dalšími pracemi.

Limitací této metody je především to, že princip většiny sebehodnotících dotazníků spočívá v tom, že si respondent zpětně vybavuje svou pohybovou aktivitu v určeném sledovaném čase, zpravidla týden a více zpětně. Z toho důvodu sebehodnotící dotazníky podléhají určité míře zkreslení a vykazují nižší míru validity a reliability (Shephard, 2003), než jiné objektivnější způsoby měření, jako jsou různé akcelerometry, pedometry a mobilní aplikace (Rääsk et al., 2015). Navíc jak již bylo řečeno v předchozí části diskuze, v této práci se jednalo o výzkumný soubor, složený převážně ze sportovců nebo minimálně jedinců, kteří žijí více aktivně. Z těchto důvodů se pro sběr dat jevil ideální Wellness Inventory od Travise a Ryana, který nehodnotí přímo čas strávený pohybem v konkrétním časovém rozmezí, ale zkoumá především subjektivní hodnocení různých pohybových činností, motivaci k pohybu a pohybovou všestrannost a celkově to, za jak důležitou součást životního stylu studenti pohybovou aktivitu považují.

Pro sběr dat byly zvažovány ještě dotazníky IPAQ a GPAQ, které jsou charakteristické naopak tím, že zjišťují konkrétní čas strávený pohybovou aktivitou v předchozím týdnu a aktivita je zde rozdělena podle druhu a intenzity. (Stará a Vespalec, 2017). To se ve skupině, která má větší množství pohybové aktivity jevílo jako náročné a mohlo

by tak docházet k ještě větší míře zkreslení nebo dokonce neochotě ze strany respondentů, si vše vybavovat a zpětně počítat. Ke zkreslení by také mohlo docházet z důvodu, že by pohybová aktivita v daný týden neodpovídala běžné pravidelné pohybové aktivitě, která pro účely této práce byla podstatnější. To, že by sledovaný týden neodpovídal pravidelnému režimu, v tomto výzkumném souboru hrozilo především z důvodu, že sportovci trénují cyklicky a zároveň výzkumné šetření probíhalo přes zkouškové období, kdy studenti mohli své aktivity dočasně omezit, aby měli více prostoru na studium. Wellness Inventory sice není tak podrobný jako IPAQ a GPAQ, ale tím že nesleduje specifické období ani přesné časy strávené pohybovou aktivitou, je snazší na vyplnění a neměl by v tomto směru podléhat takové míře zkreslení.

Dotazník obecné vlastní efektivity – Jedná se o původní Generalized Self-Efficacy Scale (GSES) autorů Jerusalema a Schwarzera, který v roce 1993 přeložil Jaro Křivohlavý do českého jazyka. Tento dotazník byl do výzkumu vybrán jako doplňující metoda, která pozorovala, zda studenti s větším množstvím pohybové aktivity vykazují i vyšší míru obecné self-efficacy.

Přesto, že Bandura (1997) doporučuje pracovat ve výzkumech spíše se specifickou self-efficacy (vztahenou ke konkrétním oblastem), byla zvolena právě generalizovaná škála. Cílem zde totiž bylo zjistit, zda se u studentů získání sebedůvěry ve své schopnosti v daném sportu či cvičení, přenáší i do sebedůvěry v jejich schopnosti mimo pohybovou aktivitu, např. do studia. Jelikož některé studie prokázali u obecné self-efficacy pozitivní korelaci se sebeúctou a optimismem, a naopak negativní korelaci s úzkostí, depresí a nepříjemnými fyzickými symptomy (Schwarzer, Jerusalem, 1993), bylo předpokládáno, že případný pozitivní vliv pohybové aktivity na obecnou self-efficacy by měl pozitivně ovlivňovat

i náchyllost ke stresu a předcházet syndromu vyhoření u studentů.

Mimo jiné již byla prokázána validita GSES na vzorku přibližně 18 000 respondentů celosvětově a 2 000 respondentů v Německu. Na české populaci dotazník zatím validován nebyl, což by bylo možné považovat za limitaci, kdyby zde bylo hlavním cílem srovnání s normou, což ale nabyl případ této práce. Nelze tedy říci, že by se jednalo o významnou limitaci. Naopak u tohoto dotazníku byly prokázány dobré psychometrické vlastnosti u různých populací v rozličných kulturách (Lönnfjord, Hagquist, 2018; Luszczynska, Scholz, Schwarzer, 2005; Nilsson, Hagell, Iwarsson, 2015; Scholz et al., 2002). Také, jak již bylo zmíněno, mnoho studií zde popisuje smysluplné vztahy s jinými psychologickými konstrukty, což navyšuje jeho výpovědní hodnotu. Dotazník je tak dnes považován za spolehlivý nástroj k měření obecné self-efficacy (Lönnfjord & Hagquist, 2018).

Inventář projevů syndromu vyhoření J. a T. Tošnerových – Pro zjištění míry náchyllosti ke stresu byl použit Inventář projevů syndromu vyhoření, který byl vytvořen členy Národního dobrovolnického centra Hestia J. Tošnerem a T. Tošnerovou a byl v roce 1996 publikován Hennigem a Kellerem v publikaci Antistresový program pro učitele.

Dotazník se pro tuto práci jevil vhodný ze dvou důvodů. Prvním důvodem je výsledné rozdělení projevů stresu do čtyř oblastí (kognitivní, emocionální, tělesná a sociální), díky čemuž bylo možné sledovat, zda pohybová aktivita působí na jednotlivé oblasti odlišně. Například, že by významně ovlivnila emocionální projevy stresu a tělesné nikoli, nebo naopak. Druhým důvodem byly předchozí výzkumy náchyllosti ke stresu u studentů, kde byl tento dotazník také využit. Švamberk Šauerová se s touto metodou zaměřila na srovnání náchyllosti ke stresu u studentů různých

studijních zaměření (2019) a také byla tato metoda využita v rámci bakalářské práce, která sledovala náchyllost ke stresu u studentů VŠTVS Palestra (2021). Právě výzkum v roce 2021 ukázal, že studenti více sportovně zaměřeného oboru (SKS) vykazovali nižší náchyllost ke stresu než studenti oboru, kde sportovní aktivita není součástí povinných předmětů (VPSD). To naznačovalo, že právě pohybová aktivita průměrnou náchyllost ke stresu snižovala. Nynější výzkum byl tedy sestaven i na základě těchto dat a měl by sloužit k ověření zmíněné teorie.

Limitací je zde to, že Tošnerovi tento dotazník neprezentují jako hodnotící test, ale pouze jako dotazník orientačního zjištění, ve kterých složkách osobnosti není vše v pořádku. Vysoké hodnoty celkového součtu bodů tak ještě nemusí svědčit o rozvoji syndromu vyhoření. Současně zde mohlo být pro respondenty matoucí to, že položky jsou formulované primárně pro učitele/zaměstnance. Z toho důvodu byly některé formulace upraveny, aby se do nich studenti mohli lépe vžít.

Data pohybové aktivity naznačují, že studenti VŠTVS Palestra zařazují pohybové aktivity obecně hodně. Přesto, že nešlo dohledat normu u Wellness Inventory, z dat je zřejmé, že respondenti se pohybují ve vysokých hodnotách. Medián je zde 31, průměr 30,45, směrodatná odchylka 5,009, nejmenší hodnota 16 a největší hodnota 39. Medián je tedy o 6 bodů vyšší než střední hodnota bodů samotného dotazníku a u výsledků lze pozorovat negativní zešikmení, které ukazuje, že data v dolní polovině jsou více rozptýlena a vrchol (nejvíce odpovědí) je tak na hodnotě 33. Jelikož dotazník nabízí rozložení bodů v rozmezí od 10 do 40 bodů, je zřejmé, že se jedná o skupinu, která pohybovou aktivitu považuje za důležitou součást svého životního stylu, a v průměru zařazují pohybové aktivity dostatek. Data náchyllosti ke stresu u respondentů jsou zde poměrně

jedinečná v tom, že porovnávají spíše skupiny s nižší až střední pohybovou aktivitou a vysokou pohybovou aktivitou. Když byly v náchylnosti ke stresu porovnávány skupiny podle pohybové aktivity, skupiny dělil medián 31. Přitom by se dalo diskutovat, že hodnota 25 je ještě dostatečná a respondenti, kteří se pohybovali v rozmezí 25-30 nemají pravděpodobně nedostatek pohybové aktivity. Výsledky této práce tak mohou poukazovat na to, že čím více pohybové aktivity zařazujeme, tím lépe z hlediska pozitivního působení na salutoprotektivní faktory a snížení náchylnosti ke stresu.

Data obecné self-efficacy respondentů se pohybují v rozmezí od 20 do 40. Medián hodnot je 30, průměr 30,03, směrodatná odchylka 4,027. Z těchto údajů vyplývá, že data jsou téměř symetrická. Vrchol je na 30 a data se celkově pohybují okolo vrcholu. Průměrná mezinárodní hodnota GSES činí 29,55 (Scholz et al., 2002), což ukazuje, že se v průměru studenti VŠTVS Palestra pohybují těsně nad mezinárodním průměrem obecné self-efficacy.

Data náchylnosti ke stresu se pohybují od 5–62, přičemž medián je zde 27,5. Průměrná hodnota je 28,67. Směrodatná odchylka této proměnné vychází na 11,473. Zde jsou tedy data nejvíce rozptýlená a velká část respondentů se v náchylnosti ke stresu poměrně výrazně liší. Současně je patrné, že průměr je o něco vyšší než medián. To by zase mohlo naznačovat, že existuje určitý počet jedinců s vysokou náchylností ke stresu, kteří lehce zvadají celkový průměr dat. Poměrně vysoká variabilita v náchylnosti ke stresu se ukázala i v bakalářské práci, která sledovala výzkumný soubor bakalářských oborů právě na VŠTVS Palestra v roce 2021 (Martinov). Průměrné hodnoty ve zmíněné práci byly 29,8, což je o 1,3 bodů více než v této práci. Důvodů zde může být samozřejmě mnoho. Přesto, že se také jedná o obory SKS a VPSD, výzkumný soubor se lišil

a důvodem tak mohou být rozdílné osobní charakteristiky respondentů nebo další faktory. Je ale dost pravděpodobné, že lehce vyšší hodnoty stresu zapříčinila pandemie Covid-19 a s ní spojená omezení, která v té době probíhala. Náchylnost ke stresu u studentů různých studijních oborů v ČR sledovala Švamberk Šauerová (2019). Průměr dat u studentů všech oborů byl v té době 33,6 a u studentů sportovních oborů různých škol (FTVS, UPOL, TU Liberec) se jednalo o hodnotu 28,75. Zde je vidět, že studenti VŠTVS Palestra vykazují nižší průměrnou náchylnost ke stresu než je celkový průměr a téměř identické hodnoty, jako studenti sportovních oborů jiných škol. Švamberk Šauerová (2019) se ve své práci domnívá, že důvodem nižších hodnot v náchylnosti ke stresu ve sportovních oborech je právě působení pohybové aktivity na salutoprotektivní faktory, což potvrzují i výsledky této práce.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, zda studenti s vyšší mírou pohybové aktivity vykazují méně projevů stresu/syndromu vyhoření, a tedy zda jsou díky většímu množství pravidelně vykonávané pohybové aktivity méně náchylní ke stresu než studenti, kteří vykonávají pohybové aktivity méně. **Hypotézou zde bylo, že vyšší míra pohybové aktivity negativně koreluje s náchylností ke stresu.** Jelikož se jedná o hlavní cíl práce, tato hypotéza byla pro vyšší homogenost ověřena v rámci každé podskupiny (ročníky, obory, pohlaví) zvlášť. To přineslo poněkud zvláštní výsledek, kdy se u studentů všech oborů, v případech 1. a 2. ročníku bakalářského studia a u obou pohlaví potvrdil statisticky významný negativní lineární vztah mezi mírou pohybové aktivity a náchylností ke stresu, ale v případě 3. ročníku bakalářského studia a obou ročníků navazujícího magisterského studia nebyl tento vztah statisticky významný. Dalo by se spekulovat, jaká je příčina, nicméně s nejvyšší pravděpodobností se jedná pouze o nedostatečný počet respondentů ve

výzkumném souboru. Celkově dostatečný počet 148 respondentů se totiž dělil do zmíněných podskupin, čímž se počty studentů výrazně snižovaly, a to i pod 50 respondentů na skupinu. Toto tvrzení potvrzuje i fakt, že se hypotéza nepotvrdila u všech ročníků, kterých je v rámci podskupin nejvíce, a tudíž se jednalo o nejnižší počty respondentů ve skupině. **V případě celkových dat se pak ale mezi pohybovou aktivitou a náchylností ke stresu statisticky významný negativní lineární vztah potvrdil ($R = -0,306$; p -hodnota $<0,001$).** Nejedná se zde o silný vztah, spíše se jedná o mírný vztah, který je zde ale naprosto pochopitelný, jelikož náchylnost ke stresu ovlivňuje řada faktorů, od povahových rysů, přes osobní zkušenosti a sociální oporu, až po životní styl a pohybovou aktivitu. Přesto, že se jedná o multifaktoriální záležitost, pohybová aktivita se v této práci ukazuje jako významný prostředek pro snížení negativních dopadů stresu, což potvrzují i další studie (Stubbs et al., 2017; O'Connor et al., 2010). Podobný závěr přináší třeba také randomizovaná kontrolovaná studie von Haarena et al., (2015), která po 20týdenním pohybovém programu u studentů potvrdila sníženou emocionální reaktivitu při akademické zkoušce. Takto stylizovaná studie má také samozřejmě mnohonásobně vyšší váhu než výsledky této práce, na druhou stranu potvrdila pouze účinek aerobního cvičení na emocionální rovinu. Oproti tomu, tato práce potvrdila negativní lineární vztah všeobecné pohybové aktivity s náchylností ke stresu ve všech rovinách. Dalo by se tedy říci, že potvrzení této hypotézy doplňuje současný výzkum, kde se můžeme setkat s obdobnými zjištěními.

1. Dílčím cílem práce bylo zjistit, zda se vyskytují rozdíly v projevech stresu u studentů s vyšší/nížší mírou pohybové aktivity. **Zde se potvrdila stanovená hypotéza, že mezi projevy stresu v jednotlivých oblastech (emoční, kognitivní, tělesná a sociální) a mírou pohybové aktivity existuje**

statisticky významný vztah. Ve všech případech se jedná o negativní vztah, tj. s rostoucí mírou pohybové aktivity klesá míra stresu ve všech sledovaných oblastech.

Když byla ale hypotéza ověřována v rámci rozdělení studentů na skupiny s nižší a vyšší pohybovou aktivitou, výsledky se lehce lišili. **Projevy stresu v jednotlivých oblastech (emoční, kognitivní a sociální) se ukázaly statisticky vyšší u osob s nižší pohybovou aktivitou. V případě tělesné roviny se ale mezi skupinami studentů statisticky významné rozdíly neukázaly.** Zde jsou výsledky poněkud překvapivé, jelikož by se zdálo, že pohybová aktivita bude mít právě na tělesné projevy stresu významný efekt, je ale dost možné, že výsledek je i zde ovlivněn nedostatečným množstvím respondentů, a tak by bylo vhodné vztah pohybové aktivity v jednotlivých rovinách stresu podrobit dalšímu zkoumání.

Jak už zde v diskuzi bylo nastíněno, výsledky této části výzkumu jsou poměrně jedinečné v tom, že se díky celkově velkému množství pohybové aktivity jednalo o porovnání skupiny s nízkou až střední pohybovou aktivitou a vysokou pohybovou aktivitou. Většina výzkumů se přitom pro vyšší efektivnost provádí se skupinami necvičících a sportovců (Rimmele et al., 2007). Je tedy dost možné, že pokud by v rámci tohoto výzkumu byly porovnávány rozdílnější skupiny, výsledné rozdíly by mohly být ještě významnější. Na druhou stranu tyto výsledky nám naznačují, že vysoká pohybová aktivita je pravděpodobně více benefitující, než střední pohybová aktivita, což je pro aktuální vědecké poznání větším přínosem.

2. Dílčím cílem práce bylo zjistit, zda studenti s vyšší mírou pohybové aktivity vykazují vyšší míru obecné self-efficacy. **Výsledky následně ukázaly, že mezi mírou pohybové aktivity a mírou obecné self-efficacy**

existuje statisticky významný pozitivní lineární vztah. ($R = 0,351$; p -hodnota $<0,001$). V dalších výzkumech by bylo zajímavé sledovat současně i vztah pohybové aktivity a physical self-efficacy, u které jakožto specifické self-efficacy, by se mohl ukázat silnější vztah. V tomto směru je tato problematika totiž stále kontroverzní, jelikož autor tohoto konceptu (Bandura, 1997), společně s řadou dalších autorů (B. Zimmerman, 2000; F. Pajares a D. Schunk, 2001) tvrdí, že self-efficacy je koncept specifický a zvýšení míry self-efficacy v jedné oblasti vůbec nemusí znamenat navýšení míry v oblasti jiné. To se týká například matematiky (Earley & Lituchy, 1991; Eden & Zuk, 1995, McAuley & Gill, 1983; Pond & Hay, 1989; in Bandura, 1997). Jiní autoři ale koncept obecné self-efficacy uznávají a jejich výzkumy validitu měření obecné self-efficacy potvrzují (Chen, Gully a Eden, 2001; Luszczynska, Scholz a Schwarzer, 2005; Miyoshi, 2011). Tato práce se tedy přiklání na stranu důkazů potvrzujících platnost právě obecné self-efficacy a zároveň naznačují, že pohybová aktivita je možná jedním ze způsobů, jak ji lze zvýšit. Pro potvrzení tohoto tvrzení by bylo vhodné data ověřit v rámci experimentu.

3. Dílčím cílem bylo zjistit, který druh pravidelně vykonávané pohybové aktivity se vyskytuje u studentů s vyšší/ nižší náchylností ke stresu. Na základě teoretických poznatků, které uvádějí, že každý specifický druh pohybové aktivity, působí na jedince odlišně, tedy že může působit např. více antidepressivně, anxioliticky nebo abreaktivně a také byly u některých druhů pohybové aktivity prokázány salutoprotektivní benefity více než u jiných, byla stanovena hypotéza, že studenti se statisticky významně liší v náchylnosti ke stresu podle druhu pravidelně vykonávané pohybové aktivity. **Výsledky v této práci ale ukázaly, že v případě, že studenti nějakou pohybovou aktivitu vykonávají pravidelně, mezi druhem vykonávané pohybové aktivity**

a náchylností ke stresu neexistuje statisticky významný vztah ($\chi^2(4)=8,050$; p -hodnota = $0,090$). Některé výzkumy ukazují, že v případě snížení depresivních stavů se jeví jako efektivní spíše funkčně mobilizační dlouhodobá (Paolucciet al., 2018) a pro snížení úzkostných stavů spíše funkčně mobilizační krátkodobá (Gordon et al., 2017) pohybová aktivita. Některé výzkumy zase ukazují, že významnějších psychických benefitů dosáhneme, pokud je pohyb prováděn za doprovodu hudby a ve skupině (Gebauer, Kringelbach, & Vuust, 2012; Tarr, Launay & Dunbar, 2014), čímž by se jako efektivní činnost v tomto kontextu jevila koordinačně estetická pohybová aktivita např. tanec nebo sportovní aerobik. Další výzkumy potvrzují výborné výsledky u léčby PTSD při zařazení jógy (Cramer et al, 2018), která byla také zařazena do koordinačně estetické aktivity. Nicméně je pravdou, že se již objevují studie potvrzující prolínání daných efektů. Například že cvičení resistantního typu, tedy funkčně mobilizační krátkodobé, působí efektivně na snížení depresivních syndromů (Gordon et al., 2018) a naopak že aerobní aktivita, tedy funkčně mobilizační dlouhodobá, významně snižuje úzkost (Stubbs et al., 2017). Co se potom týče náchylnosti ke stresu a snížení projevů syndromu vyhoření, tak tato práce ukazuje, že druh pohybové aktivity není podstatný, pokud jí zařazujeme dostatečně. Výsledky této části práce tak dopadly lépe, než se předpokládalo, jelikož v rámci prevence syndromu vyhoření u studentů, ale i jiných skupin, by měla být efektivní jakákoliv pohybová aktivita, která zatíží organismus svým specifickým způsobem. Zároveň výsledky potvrzují novější studie, které poukazují na komplexní salutoprotektivní efekt pohybové aktivity.

4. Dílčím cílem bylo zjistit, který druh pravidelně vykonávané pohybové aktivity se vyskytuje u studentů s vyšší/nižší mírou self-efficacy. **Zde, stejně jako u náchylnosti ke stresu, bylo zjištěno, že v případě, že**

již studenti sportují, mezi druhem pravidelně vykonávané pohybové aktivity a úrovní obecné self-efficacy neexistuje statisticky významný vztah ($\chi^2(4)=5,410$; p -hodnota = 0,248). V jiných výzkumech se obecná self-efficacy zvýšila např. po cvičení resistantního/funkčně mobilizačního krátkodobého typu (Holloway et al., 1988). Zde mohl být přínos připsaný především nárůstu síly a svalové hmoty. Naopak ale aktivita aerobního/funkčně mobilizačního dlouhodobého typu může přispívat více k redukci tukové tkáně, což může ve výsledku sebeúčinnost také zvyšovat. Důvodem je, že redukce tukové tkáně koreluje s vyšším tělesným sebehodnocením, které následně koreluje se subjektivním sebevědomím a obecnou self-efficacy (Polášková, 2012). Také by se dalo polemizovat, zda naši self-efficacy podpoří více individuální výkon či výkon za podpory spoluhráčů, v čemž se liší právě druhy pohybové aktivity řazený jako „anticipační týmové“ a „anticipační individuální“. Výsledky této práce každopádně naznačují, že každý druh pohybové aktivity by mohl svým specifickým způsobem zvýšit obecnou self-efficacy. Uplatňoval by se zde pravděpodobně jeden ze čtyř možných zdrojů self-efficacy, který uvádí Bandura (1977), a tedy, že náš předchozí úspěch (překonání svým limitů) zvedá naši sebeúčinnost v řešení dalších úkolů. Zde konkrétně se ukazuje vztah mezi opakovaným úspěchem v jakékoli pohybové aktivitě a zvýšenou sebeúčinností obecně.

Možnosti dalšího výzkumu – Bohužel nebylo v možnostech této práce realizovat náhodný výběr respondentů do výzkumného souboru. Byla sice účelově vybrána skupina studentů VŠTVS Palestra, ale následně se jednalo pouze o výběr na základě dobrovolnosti, kdy se i přesto výzkumného šetření zúčastnil poměrně nízký počet respondentů. Nelze tedy výsledky práce považovat za obecně platné, jelikož výzkumný soubor vybraný na základě dobrovolnosti nemusí odpovídat reprezentativnímu vzorku

všech studentů VŠTVS Palestra. Bylo by zajímavé, považovat tuto práci jako pilotní výzkum a příští výzkumné šetření realizovat na větším výzkumném vzorku (cca 250 respondentů a více), ideálně s použitím náhodného výběru. Dále by mohlo být zajímavé, k daným kvantitativním metodám subjektivního hodnocení vlastního stavu, přidat i nějaké objektivnější metody měření. Například by mohly být pro přesnější zaznamenání pohybové aktivity použity akcelerometry, pedometry, mobilní aplikace nebo chytré hodinky. Pro zjištění náchylnosti ke stresu by bylo zajímavé použít skutečnou stresovou situaci, při které by byly pomocí chytrých hodinek zaznamenávány změny ve variabilitě srdečního tepu.

Závěry

Záměrem teoretické části práce bylo popsat problematiku stresu v současné společnosti. Tato část pojednává o tom, jak stres působí na náš organismus a jak významné jsou při jeho zvládnání naše individuální odlišnosti. V další části je podrobně rozebrán Bandury koncept self-efficacy, který vyjadřuje naši vnímanou účinnost v určité schopnosti. V rámci toho je zde popisován rozdíl mezi specifickým a obecným konceptem, přičemž v této práci je pozornost věnována především obecnému konceptu self-efficacy, který je zde chápán jako vnímání vlastní kompetence při zvládnání nových (stresových) situací. Třetí část teoretické části se věnuje pohybové aktivitě, především pak jejímu příznivému působení na salutoprotektivní faktory našeho organismu, díky kterým potencionálně může snižovat naši náchylnost ke stresu a přispívat k podpoře duševního zdraví.

Záměrem výzkumné části bylo sledovat vzájemný vztah pohybové aktivity, náchylnosti ke stresu a obecné self-efficacy u studentů VŠTVS Palestra. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda existuje u studentů vztah mezi mírou pohybové aktivity a náchylností ke stresu. V rámci dílčích cílů byly následně sledovány u studentů s vyšší/nížší pohybovou

aktivitou rozdílů v náchylnosti ke stresu ve 4 rovinách (emocionální, kognitivní, tělesná, sociální) zvlášť. Dále bylo v práci zjišťováno, zda se u studentů s vyšší mírou pohybové aktivity ukazuje i vyšší míra obecné self-efficacy. V poslední části výzkumné části byly u studentů sledovány rozdíly v náchylnosti ke stresu a obecné self-efficacy podle druhu jejich pravidelně vykonávané pohybové aktivity. Pro získání dat byly použity kvantitativní dotazníky, založené na subjektivním hodnocení daného stavu ve zmíněných oblastech. Jednalo se o Inventář projevů syndromu vyhoření J. a T. Tošnerových, Dotazník obecné vlastní efektivit a část týkající se fyzické aktivity z Wellness Inventory.

Co se týče výsledků výzkumu, tak v případě, že byla měřena data všech studentů, existuje mezi pohybovou aktivitou a mírou náchylnosti ke stresu statisticky významný negativní lineární vztah, tzn., že s rostoucí mírou pohybové aktivity klesá míra náchylnosti ke stresu, a to jak celkově, tak i v každé rovině zvlášť. Když byla data měřena samostatně v jednotlivých skupinách, ne vždy se vztah ukázal jako statisticky významný. Jednalo se o rozdělení studentů na skupiny s nižší a vyšší pohybovou aktivitou, kde se neobjevil rozdíl v náchylnosti ke stresu v tělesné rovině a celková náchylnost ke stresu se neukázala u studentů ve 3. ročníku bakalářského studia a v obou ročnících magisterského studia. Jelikož se ale celkově významný vztah potvrdil, důvodem neprokázaného vztahu ve skupinách je zřejmě nedostatečný počet respondentů ve výzkumném souboru. Dále se potvrdil kladný lineární vztah pohybové aktivity a obecné self-efficacy, tzn., že s rostoucí mírou pohybové aktivity stoupá míra obecné self-efficacy. To naznačuje, že pohybová aktivita by mohla u studentů zvyšovat jejich víru ve své schopnosti v různých oblastech, např. při studiu. Posledním zjištěním bylo, že pokud se studenti pravidelně věnují nějakému sportu/pohybové aktivitě, mezi druhem pravidelně vykonávané aktivity

a náchylností ke stresu neexistuje statisticky významný vztah, přičemž stejný výsledek se ukázal u obecné self-efficacy studentů. Ačkoliv se jedná pouze o korelaci, nikoliv o kauzalitu, je pravděpodobné, že pro snížení náchylnosti ke stresu a zvýšení obecné self-efficacy můžeme pravidelně aplikovat různé druhy pohybové aktivity, pokud je aktivita zařazována v dostatečném množství.

Výzkumné závěry této práce mohou být užitečné v oblasti wellness a preventivní medicíny, kde mohou sloužit jako podklad pro podporu prevence duševního zdraví. Dále v pedagogice jako inspirativní materiál při realizaci preventivních programů syndromu vyhoření u studentů. Uplatnit se mohou i v oblasti tělovýchovy a sportu jako studijní materiál pro lepší orientaci v oblasti psychosomatických vztahů. Závěry mohou sloužit také jako pilotní výzkum pro další výzkumná šetření v této oblasti.

Seznam použitých zdrojů

- ACHARYA, Lala, JIN Lin. and COLLINS William. *College life is stressful today – Emerging stressors and depressive symptoms in college students*. Journal of American College Health, vol. 66 (2018), č. 7, s. 655-664 [cit. 2021-02-24]. ISSN 0744-8481. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1451869>
- BABYAK Michael, Blumenthal James A., HERMAN Steve, KHATRI Parinda, DORAISWAMY Murali, MOORE Kathleen, CRAIGHEAD Edward W., BALDEWICZ Teri T., KRISHNAN Ranga K. Exercise treatment for major depression: maintenance of therapeutic benefit at 10 months. *Psychosom Med.*, vol. 62 (2000), no. 5, s. 633-8. [doi: 10.1097/00006842-200009000-00006](https://doi.org/10.1097/00006842-200009000-00006). PMID: 11020092.
- BANDURA, Albert. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, Frank; URDAN, Tim. (eds.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich:

- Information Age Publishing, 2006, p. 307-337.
- BANDURA, Albert. *Organizational applications of social cognitive theory*. Australian Journal of Management, vol. 13 (1988), no. 2, s. 275–302. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/031289628801300210>
- BANDURA, Albert. *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. Educational Psychologist, vol. 28 (1993), no. 2, s. 117–148. Dostupné z: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- BANDURA, Albert. Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In ADAIR, J. G. (ed.), J. G. Adair, J. G., Bélanger, D., Dion, K. L. (Eds.), *Advances in psychological science, Vol. 1. Social, personal, and cultural aspects* (s. 51–71). Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor & Francis 1998.
- BANDURA, Albert. *Self-efficacy mechanism in human agency*. American Psychologist, vol. 37 (1982), no. 2, s. 122–147. Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- BANDURA, Albert. Self-efficacy. In RAMACHANDRAN, V. S. (ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, Vol. 4. New York: Academic Press, 1994, s. 71–81. ISBN 978-0122269202.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997, 604 s.
- BANDURA, Albert. *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review, vol. 84 (1977), no. 2, s. 191–215. Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- BANDURA, A. *Social cognitive theory: An agentic perspective*. Annual Review of Psychology, vol. 52 (2001), no. 1, s. 1-26. Dostupné z: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986, 617 s.
- BARTŮŇKOVÁ, Staša. *Stres a jeho mechanismy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. 137 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1874-6.
- CARAWAY, K., TUCKER, C. M. , REINKE, W. M. , & HALLI, C. *Self-Efficacy, Goal Orientation, and Fear of Failure as Predictors of School Engagement in High School Students*. Psychology in the Schools, vol. 40 (2003),no. 4, s. 417-427. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/pits.10092>
- CRAMER Holger, LAUCHE Romi, ANHEYER Denis, PILKINGTON Karel, DE MANINCOR Michael, DOBOS Gustav, WARD Lesley. *Yoga for anxiety: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials*. Depress Anxiety, vol. 35 (2018), no. 9, s. 830-843. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/da.22762>
- CUNGI, Charly. *Jak zvládat stres*. Překlad Daniela Šimková. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 205 s. ISBN 80-7178-465-6.
- FELTZ, Deborah L., SHORT, Sandra E., SULLIVAN, Philip. J. *Self-efficacy in sport*. Champaign. 2008, IL, US: Human Kinetics.
- GEBAUER, L., KRINGELBACH, M. L., VUUST, P. *Ever-changing cycles of musical pleasure: The role of dopamine and anticipation*. Psychomusicology: Music, Mind, and Brain, vol. 22 (2012), no. 2, s. 152–167. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/a0031126>
- GORDON Brett R, McDOWELL Cillian P, LYONS Mark, HERRING Matthew P. *The Effects of Resistance Exercise Training on Anxiety: A Meta-Analysis and Meta-Regression Analysis of Randomized Controlled Trials*. Sports Med. vol. 47 (2017), no. 12, s. 2521-2532. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s40279-017-0769-0>
- HAGGER, Martin a CHATZISARANTIS, Nikos. *The social psychology of exercise and sport*. Maidenhead: Open University

- Press, 2005. x, 268 stran. Applying social psychology. ISBN 0-335-21619-6.
- HENNIG, Claudius a KELLER, Gustav. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Překlad Jitka Vrátilová. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 99 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.
- HIGHLLEN, Pamela, S., BENNETT, Bonnie B. Elite divers and wrestlers: a comparison between open and closed-skill wrestlers. *Journal of Sport Psychology*, vol. 5 (1983), no. 4., s. 390-409.
- HINDLS, Richard et al. *Statistika pro ekonomy*. 7. vyd. Praha: Professional Publishing, 2006. 415 s. ISBN 80-86946-16-9.
- HOLLOWAY, Jean B., BEUTER, Anne, DUDA, Joan L. *Self-Efficacy and Training for Strength in Adolescent Girls 1*. *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 18 (1988), no. 8, s. 699-719. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/229123998_Self-Efficacy_and_Training_for_Strength_in_Adolescent_Girls
- CHEMERS, Martin M., Li-tze HU, GARCIA Ben F. *Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment*. *Journal of Educational psychology*, vol. 93 (2001), no. 1, s. 55. Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/002-0663.93.1.55>
- CHEN, Gilad, GULLY, Stanley M., EDEN, Dov. Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*. 2001, vol. 4 (2001), no. 1, s. 62–83. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/109442810141004>
- CHESNUT, Steven Randall, HANSEL Burley. *Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis*. *Educational research review*, vol. 15 (2015), s. 1-16. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- IMAM, Syed Sohail, Sherer et al. General self-efficacy scale. Dimensionality, internal consistency, and temporal stability. In *Proceedings of the Redesigning. Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding Conference*, Singapore 2007.
- KEYE, Michelle. D., PiDGEON, Aileen. M. *Investigation of the Relationship Between Resilience, Mindfulness, and Academic Self-Efficacy*. *Open Journal of Social Sciences*. 2013, vol. 7 (2013), no. 6, s. 1-4. Dostupné z: [doi:10.4236/jss.2013.16001](http://doi.org/10.4236/jss.2013.16001).
- KHAN, Mehjabeen. *Academic Self-Efficacy, Coping, and Academic Performance in College*. *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities*. 2013, vol. 5 (2013), no. 4, s. 1-11. Dostupné z: <http://doi.org/10.7710/2168-0620.1006>
- KLASSEN, Robert, M., KRAWCHUK, Lindsey L., RAJANI, Sukaina. *Academic Procrastination of Undergraduates: Low Self-Efficacy to Self-Regulate Predicts Higher Levels of Procrastination*. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 33 (2008), no. 4, s. 915-931. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- KOLÁŘ, Pavel. *Posilování stresem: cesta k odolnosti*. První vydání. Praha: Euromedia Group, 2021. 367 stran. Universum. ISBN 978-80-242-7465-2.
- KOŽINOVÁ, Dagmar. *Jak zvládnout stres a posílit odolnost*. Vydání 1. Praha: Grada, 2022. 221 stran. ISBN 978-80-271-3413-7. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/jak-zvladnout-stres-a-posilit-odolnost-10985>.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. 190 stran. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6.
- KVAM Siri, KLEPPE Catrine Lykkedrang, NORDHUS Inger Hilde, Hovland Anders. *Exercise as a treatment for depression: A meta-analysis*. *J Affect Disord*, vol. 202 (2016), s. 67-86. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.03.063>.

- LÖNNFJORD, Victoria, HAGQUIST, Curt. *The psychometric properties of the Swedish version of the General Self-Efficacy Scale: A Rasch analysis based on adolescent data*. *Curr Psychol*, vol. 37 (2018), s. 703-715. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9551-y>
- LUSZCZCINSKA, Aleksandra, SCHOLZ, Urte, SCHWARZER, Ralf. *The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies*. *The Journal of Psychology*. 2005, vol. 139 (2005), no. 5, s. 439–457. Dostupné z: <https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457>
- MARTINOV, Michael. *Náchylnost ke stresu u studentů vysoké školy a její vliv na životní rovnováhu*, Praha, 2021. Bakalářská práce. Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra. Vedoucí práce Markéta Švamberk Šauerová.
- MIYOSHI Akiko. *The stability and causal effects of task-specific and generalized self-efficacy in college 1*. *Japanese Psychological Research*, vol. 54 (2012), no. 2, s. 150-8. Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1468-5884.2011.00481.x>.
- MORITZ, Sandra E., FELTZ, Deborah L. et al. *The relation of self-efficacy measures to sport performance: a meta-analytic review*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 71 (2000), no. 3, s. 280-94. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608908>
- MULTON, Karen D., BROWN, Steven D., LENT, Robert W. *Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation*. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 38 (1991), no. 1, s. 30–38. Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- NILSSON, M. H., HAGELL, P., IWARSSON, S. *Psychometric properties of the General Self-Efficacy Scale in Parkinson's disease*. *Acta Neurologica Scandinavica*, vol. 132 (2015), s. 89-96. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/ane.12368>
- NURAN, Bayram, NAZAN Bilgel. *The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students*. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2008, vol. 43 (2008), no. 8, s. 667-672. ISSN 0933-7954. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x>
- O'CONNOR Patrick J., HERRING Matthew P., CARAVALHO Lee Adrian. *Mental Health Benefits of Strength Training in Adults*. *American Journal of Lifestyle Medicine*. 2010; vol. 4 (2010), no. 5, s. 377-396. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1559827610368771>
- PAJARES, Frank. *Self-Efficacy during childhood and adolescence: implications for teacher and parents*. In Pajares, Frank, Urdan Tim, (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. 2006. Greenwich, CT: Information Age Publishing. ISBN 978-1593113667.
- PAJARES, Frank, Schunk, Dale H. *Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement*. In J. R. Riding, S. G. Rayner (Eds.). *Self-Perception*. 2001, (s. 239-266). Westport: Ablex Publishing.
- PAOLUCCI Emily M., LOUKOV Dessi, BOWDISH Dawn M. E., HEISZ Jennifer J. *Exercise reduces depression and inflammation but intensity matters*. *Biol Psychol*. vol. 133 (2018), s.79-84. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2018.01.015>
- PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017. 362 stran. Psyché. ISBN 978-80-247-5646-2.
- PECÁKOVÁ, Iva. *Statistika v terénních průzkumech*. 2., dopl. vyd. Praha: Professional Publishing, 2011. 236 s. ISBN 978-80-7431-039-3.
- POLÁŠKOVÁ, Michaela. *Vliv pravidelné pohybové aktivity na sebepojetí u žen*. 2012. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra

- psychologie. Vedoucí práce Bahbouh, Radvan.
- RÄÄSK, Triin, LÄTT, Evelin, JÜRIMÄE, Toivo, MÄESTU, Jarek, JÜRIMÄE, Jaak, KONSTABEL, Kenn. *Association of Subjective Ratings to Objectively Assessed Physical Activity in Pubertal Boys with Differing Bmi*. *Perceptual And Motor Skills*, vol. 121 (2015), no. 1, s. 245–259. Dostupné z: <https://doi.org/10.2466/10.03.PMS.121c13x7>
- RIMMELE Ulrike, ZELLWEGER Bea Costa, MARTI Bernard, SEILER Roland, MOHIYEDDINI Changiz, EHLERT Ulrike, HEINRICHS Markus. *Trained men show lower cortisol, heart rate and psychological responses to psychosocial stress compared with untrained men*. *Psychoneuroendocrinology*, vol. 32 (2007), no. 6, s. 627-35. Dostupné z <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2007.04.005>
- ROSENBAUM, Simon, VANCAMPFORT, Davy, STEEL, Zachary, NEWBY, Jill, WARD, Philip B., STUBBS, Brendon. *Physical activity in the treatment of post-traumatic stress disorder: a systematic review and meta-analysis*. *Psychiatry research*. Vol. 230 (2015), no. 2, s.130-136. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2015.10.017>
- SAVITZ Jonathan, DREVETS Wayne C., SMITH Chelsey M., VICTOR Teresa A., WURFEL Brent E., BELLGOWAN Patrick S., BODURKA Jerzy, TEAGUE T. Kent, DANTZER Robert. *Putative neuroprotective and neurotoxic kynurenine pathway metabolites are associated with hippocampal and amygdalar volumes in subjects with major depressive disorder*. *Neuropsychopharmacology*, vol. 40 (2015), no. 2, s. 463-71. Dostupné z: <https://doi.org/10.1038/npp.2014.194>
- SCHOLZ, Urte, GUTIÉRREZ-DOÑA, Bernicio, SUD, Shonali, SCHWARZER, Ralf. *Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries*. *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 18 (2002), no. 3, s. 242–251. Dostupné z: <https://doi.org/10.1027//1015-5759.18.3.242>
- SCHWARZER, Ralf, JERUSALEM, Mathias. *General perceived self-efficacy*. Online. 1993 [cit. 2012-04-10]. Dostupné z: http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/publicat/ehps_cd/health/world14.htm
- SCHWARZER, Ralf., JERUSALEM, Mathias. 1995. *Generalized self-efficacy scale*. online. In J. WEINMAN, S. WRIGHT, M. JOHNSTON. *Measures in health psychology : a user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor, UK: Nfer-Nelson, 1995, s. 35-37 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/298348466_The_General_Self-Efficacy_Scale_GSE
- STARÁ, Jana, VESPALEC, Tomáš. *Hodnocení individuální míry pohybové aktivity dotazníky IPAQ a Wellness Inventory: případová studie*. *Studia sportiva*. 2017, vol. 11 (2017), no. 1, s. 44-52. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/StS2017-1-23>
- STUBBS Brendon, VANCAMPFORT Davy, ROSENBAUM Simon, FIRTH Joseph, COSCO Theodore, VERONESE Nicola, SALUM Giovanni A., SCHUCH Felipe B. *An examination of the anxiolytic effects of exercise for people with anxiety and stress-related disorders: A meta-analysis*. *Psychiatry Res*, vol. 249 (2017), s. 102-108. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.12.020>
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Syndrom vyhoření u studentů vysokých škol*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r. o., 2019. 103 stran. ISBN 978-80-87723-56-2.
- TARR, Bronwyn, LAUNAY, Jacques DUNBAR, Robin I. *Music and social bonding: "self-other" merging and neurohormonal mechanisms*. *Frontiers in psychology*. 2014. 5, s.1096. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01096>

TRAVIS, John W. a RYAN, Regina Sara. *Wellness workbook: How to achieve enduring health and vitality*. Online. 2004, Berkeley: Celestial Arts. Dostupné z: <https://archive.org/details/wellnessworkbook00trav/mode/2up>

VON HAAREN, Birte, HAERTEL, Sascha, STUMPP, Juergen, HEY, Stefan a EBNER-RIEMER, Ulrich. *Reduced emotional stress reactivity to a real-life academic examination stressor in students participating in a 20-week aerobic exercise training: A randomised controlled trial using Ambulatory Assessment*. *Psychology of Sport and Exercise*. 2015, 20, 67–75. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.04.004>

WIEGEROVÁ, Adriana. *Self-efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. 2012, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 978-80-10-02355-4

WILLIAMS, J. M., KRANE, V. Psychological characteristics of peak performance. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*. 2001, (4th ed., pp. 137- 147). Mountain View, CA: Mayfield.

YERDELEN, Sündüs, McCAFFREY Adam, KLASSEN Robert M. *Longitudinal examination of procrastination and anxiety, and their relation to self-efficacy for self-regulated learning: Latent growth curve modeling*. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2016, 16.1. DOI [10.12738/estp.2016.1.0108](https://doi.org/10.12738/estp.2016.1.0108).

ZIMMERMAN, Barry J. *Self-efficacy: an essential motive to learn*. *Contemporary Educational Psychology*. 2000, Vol. 25, no. 1, s. 82–91. Dostupné z: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>.

Kontakt

Michael Martinov

Vysoká škola telesnej výchovy a športu
PALESTRA, spol. s r. o.
e-mail: michael.martinov@seznam.cz

VLIV PRÁCE Z DOMOVA NA VYVÁŽENOST PRACOVNÍHO A OSOBNÍHO ŽIVOTA (V OBORECH KANCELÁŘSKÝCH PRACÍ) – STUDIE

THE IMPACT OF REMOTE WORK ON WORK-LIFE BALANCE (IN OFFICE-RELATED OCCUPATIONS) – A STUDY

TEREZA HÁJKOVÁ

Abstrakt: V práci byly popsány základy této problematiky a pohled různých autorů na definování pojmů souvisejících s tímto tématem. Také byly dohledány předchozí studie týkající se předkládaného tématu.

Byla provedena obsahová analýza českých i cizojazyčných literárních zdrojů. V praktické části byl sestaven dotazník a připraven podklad pro polostrukturované rozhovory. Vzorek respondentů byl vybrán na základě dostupnosti s vyloučením osob bez zkušenosti s prací z domova a požadavkem, aby se jednalo o zaměstnance v oboru kancelářských prací. Diagnostickými metodami byl tedy dotazník a osobní rozhovory. Získaná data byla zpracována statistickými metodami a porovnána s předchozími výzkumy.

Základní výzkumnou otázkou bylo, zda je pro zaměstnance home office pracovním benefitem? Dále se výzkumné šetření zaměřilo na analýzu, zda pracovní povinnosti zaberou při home office více nebo méně času než při práci na pracovišti?

Ze získaných dat vyplývá, že většina zaměstnanců považuje home office za důležitý benefit. Respondenti se při práci z domova nepřiklání k upřednostňování pracovního ani osobního života a pracovní povinnosti při práci z domova jim zaberou srovnatelné množství času jako při práci z kanceláře.

Výzkumné šetření bylo součástí diplomové práce a komplexního Interního projektu P/VSP/221/N – Využití Workplace wellness při podpoře zdraví a duševní pohody zaměstnanců s přihlédnutím k vlivu Covid 19.

Klíčová slova: práce z domova, home office, work-life balance, well-being, kvalita života

Abstract: The work covered the fundamentals of this issue and various authors' perspectives on defining concepts related to this topic. Previous studies related to the presented topic were also reviewed.

A content analysis of Czech and foreign-language literary sources was conducted. In the practical part, a questionnaire was developed, and materials for semi-structured interviews were prepared. The sample of respondents was selected based on availability, excluding individuals without experience in remote work and with the requirement that they be employees in office-related occupations. The diagnostic methods used included

a questionnaire and personal interviews. The collected data were processed using statistical methods and compared with previous research.

The primary research question was whether remote work is considered a work benefit by employees. Furthermore, the research investigation focused on analyzing whether job responsibilities take more or less time when working remotely compared to working at the office.

From the gathered data, it is evident that the majority of employees consider remote work as an important benefit. Respondents do not tend to prioritize their work life or personal life when working from home, and job responsibilities while working remotely take up a comparable amount of time as when working from the office.

This research was part of a master's thesis and a comprehensive internal project P/VSP/221/N - Utilizing Workplace Wellness to Support the Health and Mental Well-being of Employees with consideration for the impact of Covid-19.

Keywords: Remote work, home office, work-life balance, well-being, quality of life

Práce z domova

Tématem práce z domova se v současné době zabývají zákonodárci, firmy i zaměstnanci samotní. Má dopad na životy jedinců i jejich rodiny. Stejně tak tématem vyváženosti osobního a pracovního života se zabývají odborníci z různých oborů i běžní lidé. Z mnoha stran jsou slyšet informace o důležitosti zdravého životního stylu, o podpoře well-being a využívání wellness.

Vymezení pojmu práce z domova

Jedná se o práci vykonávanou z domova pracovníka namísto pracoviště zbudovaného zaměstnavatelem. V literatuře je pro tuto formu práce užíváno několik pojmenování. Pojem práce z domova užívají Kašparová a Kunz (2013), Kuchařová a kol. (2019) nebo Palíšková, Legnerová a Stříteský (2021). Homeworking je výraz použitý Kašparovou a Kunzem (2013) nebo Kotíkovou a kol. (2020). Nejčastěji užívaný a všeobecně známý je výraz home office Užívají ho například spolek CzELA (2021), Dostálová (2020), Kyzlinková, Pojer a Veverková (2019) nebo Mertová (2021).

Práce z domova v zákoníku práce.

Zákoník práce nezná pojem práce z domova. Tuto formu práce upravuje v jediném ustanovení § 317, kde je uvedeno, že jde o zaměstnance, „který nepracuje na pracovišti zaměstnavatele, ale podle dohodnutých podmínek pro něj vykonává sjednanou práci v pracovní době, kterou si sám rozvrhuje“ (Zákoník práce, 2006). Toto ustanovení platí pro zaměstnance, kteří si samostatně rozvrhují pracovní dobu, a zaměstnavatel jim nemůže stanovit časový úsek, kdy mají práci vykonávat a zároveň zaměstnanec nepracuje na pracovišti zaměstnavatele. Tento zákon tedy nelze aplikovat v případech, kdy zaměstnanec pracuje z domova, ale zaměstnavatelem je mu určena doba, kdy má práci vykonávat.

V souvislosti s velkým nárůstem osob pracujících v režimu home office jsou v tuto chvíli projednávány změny v zákoníku práce týkající se práce z domova.

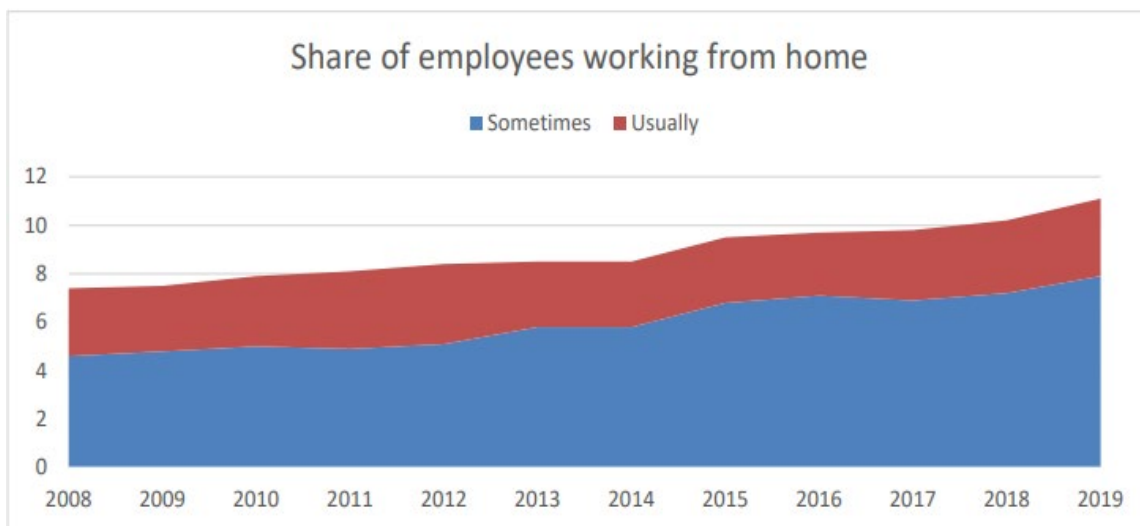
Popularita práce z domova

Skokový nárůst pracovníků využívajících režim home office (dále také HO) neboli práci z domova nastal v souvislosti s celosvětovou pandemií COVID-19. V tomto období bylo

mnoho pracovníků nuceno přejít na práci v režimu HO v rámci protipandemických opatření. Někteří měli s touto formou práce i předchozí zkušenosti a nebyl pro ně problém v tomto pracovním režimu fungovat. Pro mnohé byla tato forma práce novinka, a museli se situaci rychle přizpůsobit. Nicméně se zdá, že i po skončení nutnosti pracovat v režimu HO má o tento pracovní režim zájem značná část zaměstnanců (Sostero, Milasi, Hurley a kol., 2020).

Ze zprávy technické komise a eurofondu vypracované kolektivem autorů Sostero,

Milasi, Hueley a dalšími (2020) je možno vyčíst, že počet zaměstnanců pracujících z domova od roku 2008 do roku 2019 pomalu plynule roste. A to z necelých 8 % na 11 %. Přičemž počet zaměstnanců, kteří pracují v tomto režimu většinu času, jsou pouhé 3,2 % a toto množství se mezi lety 2008 a 2019 téměř nezměnilo (viz obrázek č. 1). Narůstá tedy počet zaměstnanců, kteří využívají možnost pracovat z domova jen část své pracovní doby.



Obrázek 1 Vývoj práce na dálku mezi zaměstnanci v EU-27, v letech 2008-19, % (Sostero, Milasi, Hueley a kol., 2020)

Výhody a nevýhody práce z domova

Obecně jsou mezi hlavními výhodami popisovány flexibilita, pohodlí a úspora času a peněz, možnost pracovat při mírné zdravotní indispozici.

Mezi nevýhody jsou popisovány osamělost, rozptýlení nebo nedostatečné oddělení soukromí a práce.

Work – life balance

Vyváženost osobního a pracovního života je zásadní složkou vnímání spokojenosti

v životě. Je to jeden z pilířů, zajišťující udržitelný stav. Má vliv na duševní zdraví, sociální vztahy, vztah k práci samotné a efektivní využívání času. S přibývajícím množstvím času, stráveném prací v režimu HO, se vytrácí přirozená hranice mezi prací a osobními aktivitami.

Zaměstnanci na HO si mohou svůj pracovní čas posunout dle svých preferencí, na druhou stranu jsou neustále dostupní pro ostatní kolegy a nadřízené a často chybí časově omezený rámec, ve kterém se řeší pracovní aktivity. Zaměstnanci běžně dostávají zprávy, emaily a požadavky od kolegů

nebo nadřazených mimo standardní pracovní dobu. Je tedy důležité si hlídat množství času stráveného prací. Trávit opakovaně celé dny prací může vést k psychickým problémům a později i syndromu vyhoření.

Well-being a wellness

Šauerová (2012) uvádí, že wellness je specifická filosofie, ukazující cestu ke zdravému životnímu stylu. Jak efektivně dosáhnout vybraných cílů, různé způsoby relaxace, což lze považovat za velmi účinný způsob prevence duševního i tělesného zdraví. Wellness pomáhá nastolit harmonii a rovnováhu v životě jednotlivce. Každému vyhovuje něco jiného a je tedy třeba respektovat svobodnou volbu jedince.

Vysvětlení a definice pojmů **well-being a wellness** se dle autorů mírně liší. Zejména v tom, co vše do daných oblastí zahrnují. Většina se však shoduje na faktu, že wellness je určitá forma životního stylu, který má podporovat zdraví jedince a well-being neboli osobní pohoda je určitý stav, kdy se daný jedinec cítí „spokojený“. Do tohoto stavu spokojenosti jsou opět dle autorů zahrnovány různé oblasti, zejména zdraví (fyzické i duševní), kvalitní sociální vztahy a také duchovní oblast člověka. Můžeme tedy říci, že **well-being je chápán jako stav nebo cíl, kterého má být dosaženo a wellness je cestou nebo způsobem, kterým má být cíle dosaženo.**

Kvalita života

Kvalita života je provázána s fyzickým a psychickým zdravím. Wellness je v principu chápáno jako činnosti vedoucí k naplnění, příjemným pocitům a zážitkům a tím přispívá k dobré psychické pohodě, která úzce souvisí s fyzickým zdravím. Pocit pohody a uspokojení je u každého jedince dosahován jiným způsobem.

Každý jedinec by si měl umět určit priority a díky nim si rozvrhnout svůj čas na dobu věnovanou práci a dobu mimo práci, která přispívá k regeneraci. To jakým způsobem bude mimopracovní doba využita, je závislé na preferencích jedince. Náplň by měla být odlišná od pracovní činnosti, vhodný je aktivní odpočinek (Švamberk Šauerová, Neuwirth, Jirásko a kol., 2016)

Cíl a metodika

Cílem práce je zjistit, zda je pro zaměstnance home office pracovním benefitem.

Výzkumné otázky

VO1: Je při home office zaměstnanci upřednostňován pracovní nebo osobní život?

VO2: Zaberou pracovní povinnosti při home office více nebo méně času než při práci na pracovišti?

Hypotéza

H0: Způsob využití času ušetřeného za dojíždění nezávisí na pohlaví

HA: Způsob využití času ušetřeného za dojíždění závisí na pohlaví

Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumného dotazníkového šetření se zúčastnilo 127 respondentů z řad zaměstnanců tří různých firem působících na českém pracovním trhu. Ve všech případech se jednalo o velké firmy. Kritériem pro zařazení respondentů do výzkumu bylo, že v současnosti částečně nebo výhradně pracují v režimu home office. A také, že se jedná o práci, kterou lze stejně kvalitně vykonávat z domova jako z kanceláře. Z hlediska oborů bylo zastoupeno IT, finance a účetnictví, controlling a administrativa. Výběr respondentů proběhl na základě dostupnosti. Osloveni byli konkrétní

respondenti po komunikaci s personálním oddělením a manažery v daných firmách.

Do doplňkového průzkumu v podobě osobního polostrukturovaného rozhovoru bylo zařazeno 6 osob, tři muži a 3 ženy. Jednalo se o osoby, které se zúčastnily dotazníkového šetření, a následně s nimi proběhl rozhovor. Vždy dvě osoby byly z jedné firmy.

Organizace výzkumného šetření

Kvantitativní výzkum byl proveden prostřednictvím dotazníkového šetření. Dotazník byl vytvořen v elektronické podobě v aplikaci Google Forms. Výhodou této aplikace je možnost exportu nasbíraných dat do tabulkového softwaru Microsoft Excel, ve které se data mohou dále statisticky zpracovávat. Rozeslání dotazníků a sběr dat proběhl v únoru 2023. Dotazník byl anonymní, respondenti nezadávali žádné osobní identifikátory. Odesláním dotazníku respondenti souhlasili se zpracováním poskytnutých dat pro účely této práce. Poskytnutá data byla exportována do tabulkového softwaru Microsoft Excel a následně zpracována pomocí kontingenčních tabulek. Pro zjištění závislostí mezi posbíranými daty byl použit chí kvadrát test nezávislosti v programu Statistica. Zpracovaná data jsou pro větší přehlednost zobrazena pomocí grafů a tabulek.

Kvantitativní sběr dat byl doplněn kvalitativním výzkumem, který proběhl formou rozhovorů. Rozhovory proběhly v únoru 2023 na pracovišti daných osob. K dispozici byla klidná samostatná místnost. Rozhovory byly zaznamenávány na diktafon pro lepší následné zpracování.

Metody

Obsahová analýza literárních zdrojů

Obsahová analýza literárních zdrojů byla provedena před zpracováním dotazníku

a otázek pro polostrukturovaný rozhovor. Využity byly české i zahraniční literární zdroje, statistická šetření, odborné časopisy a další. Získané informace jsou uvedeny v teoretické části této práce, která je podkladem praktické části a také slouží k porovnání výsledků této práce se zjištěnými výsledky v obsahové analýze. Porovnání je uvedeno v diskuzi této práce.

Diagnostické metody

Pro tuto práci byla zvolena kombinace kvantitativního výzkumu, řešeného pomocí strukturovaného dotazníku s doplněním šesti kvalitativních polostrukturovaných osobních rozhovorů.

Dotazník byl tvořen na základě prostudované literatury týkající se tématu práce a také dle poznatků výzkumných metod. Vytvořený dotazník byl konzultován a následně upraven dle připomínek personálních oddělení a manažerů vybraných firem. Jednalo se především o počet otázek v dotazníku a tím i jeho časová náročnost. Bylo přihlédnuto ke zvyklostem firem, což byl požadavek pro umožnění distribuce dotazníku v daných firmách. Dotazník byl zpracován a distribuován elektronicky. Obsahoval 14 otázek.

Osobní rozhovory byly polostrukturované. Tázané osoby dostaly nejprve otázky shodné s dotazníkovým šetřením, jejich odpovědi byly doplněné o vysvětlení důvodů odpovědi a jejich případné připomínky. Dále popisovaly svůj pohled na danou problematiku. Rozhovory byly nahrávány na diktafon pro potřeby pozdějšího zpracování, o čemž byly tázané osoby informovány.

Statistické metody

Nejprve byla zpracována data z dotazníkového šetření a interpretována pomocí popisné (deskriptivní) statistiky.

Závislosti proměnných ve výzkumné hypotéze byly testovány na základě kontingenční tabulky pomocí testu nezávislosti. Použit byl Pearsonův chí-kvadrát test na hladině významnosti 5 % ($\alpha = 0,05$). Zpracování testu proběhlo v programu Statistica. Nulovou hypotézou pro tento test je vždy tvrzení, že testované veličiny jsou nezávislé, což znamená, že stav jedné veličiny neovlivňuje druhou.

V případě, kdy je zamítnuta nulová hypotéza, a je potvrzeno, že proměnné jsou na sobě závislé, je dopočítána síla této závislosti. Výpočet pomocí kontingenčního koeficientu (Pearsonův koeficient kontingence):

$$C = \sqrt{\frac{2}{n + 2}}$$

kde n je celkový počet respondentů v kontingenční tabulce. $C \in \langle 0,1 \rangle$.

Vyhodnocení síly závislosti proběhlo dle obvyklých zvyklostí, kdy hodnoty do 0,3 jsou brány jako velmi slabý vztah, hodnoty 0,3 – 0,6 udávají středně silnou závislost, kdy již jde o zřetelný vztah a hodnoty nad 0,6 ukazují silnou závislost se zcela jasným vztahem (Reichel, 2009).

Zpracování dat z doplňkových rozhovorů bylo provedeno pomocí transkripce (přepisu) z nahrávky do písemné formy v textovém

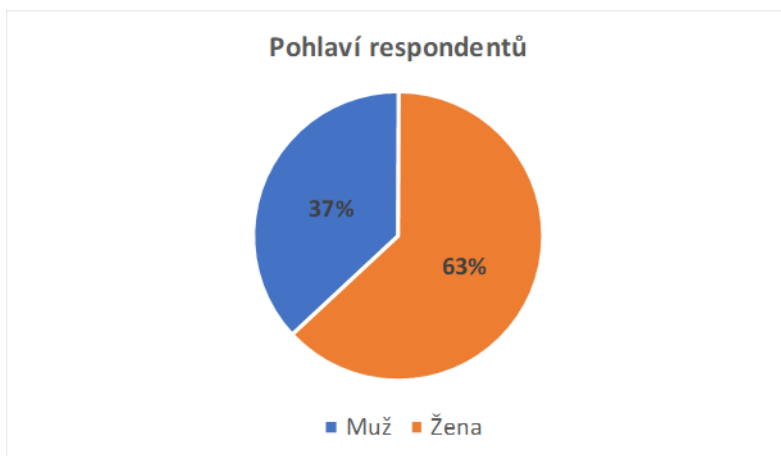
editoru. Při zpracovávání byly vybírány relevantní pasáže. Byla sledována intenzita a frekvence získávaných dat a také byla snaha najít určitý vzorec motivace k určitým druhům odpovědí.

Výsledky

Data z dotazníkového šetření byla v tabulkovém programu Microsoft Excel kódována a pro větší přehlednost zpracována do grafů. Při dalším zpracování dat byla vyhodnocena hypotéza o nezávislosti způsobu využití času ušetřeného za dojíždění na pohlaví. Výpočet testu nezávislosti, Pearson chí-kvadrát test byl proveden v programu Statistica s pomocí statistika Davida Cihláře. Věk respondentů a počet let strávený v režimu HO byl z důvodu lepší přehlednosti a vyhodnocování rozdělen do určitých intervalů, které jsou vidět na obrázcích 3 a 4.

Dotazníkové šetření

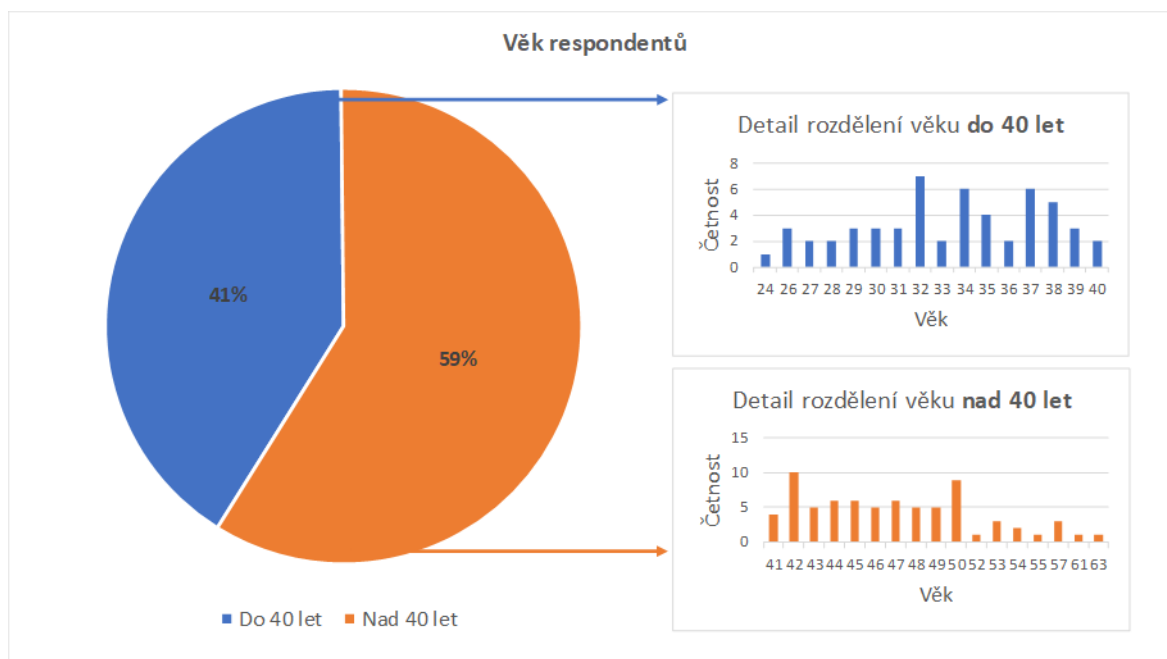
Výzkumu se zúčastnilo celkem 127 respondentů, z toho 47 (37 %) mužů a 80 (63 %) žen (obrázek č. 2)



Obrázek 2 Pohlaví respondentů (zdroj vlastní, 2023)

Na obrázku číslo 3 je vidět věkový rozptyl respondentů. Do výzkumu se zapojily osoby ve věku od 23 let do 63 let. Pro potřeby výzkumu byli respondenti rozdělení

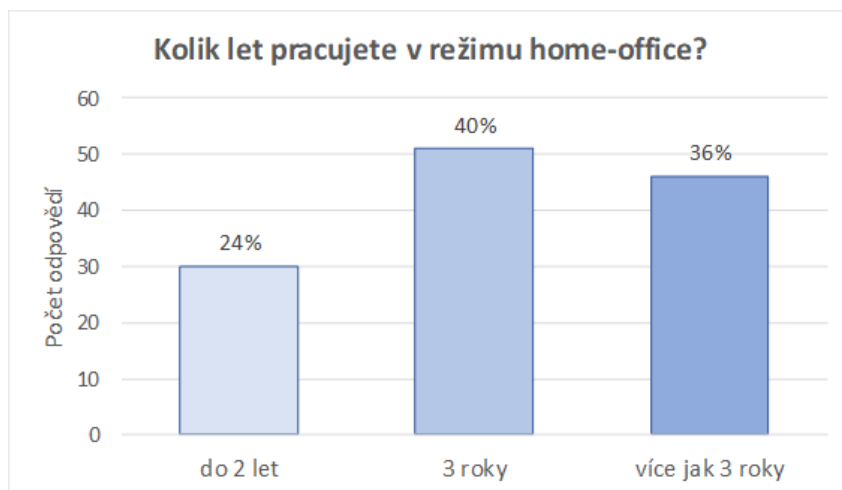
do dvou věkových skupin. První je do 40 let – tato skupina čítá 52 (41 %) respondentů a druhá nad 40 let – sem spadá 75 (59 %) respondentů.



Obrázek 3 Věk respondentů (zdroj vlastní, 2023)

Dále bylo zjišťováno, kolik let pracují respondenti v režimu home office (obrázek č. 4). Výrazně nejpočetnější odpovědí byl údaj 3 roky – to je velmi pravděpodobně způsobeno propuknutím pandemie Covid 19 před třemi lety a s tím spojeným velkým přesunem zaměstnanců do domácích kanceláří, v kterých velká část zůstává do současnosti. Pro účely tohoto výzkumu byli respondenti rozdělení do tří skupin.

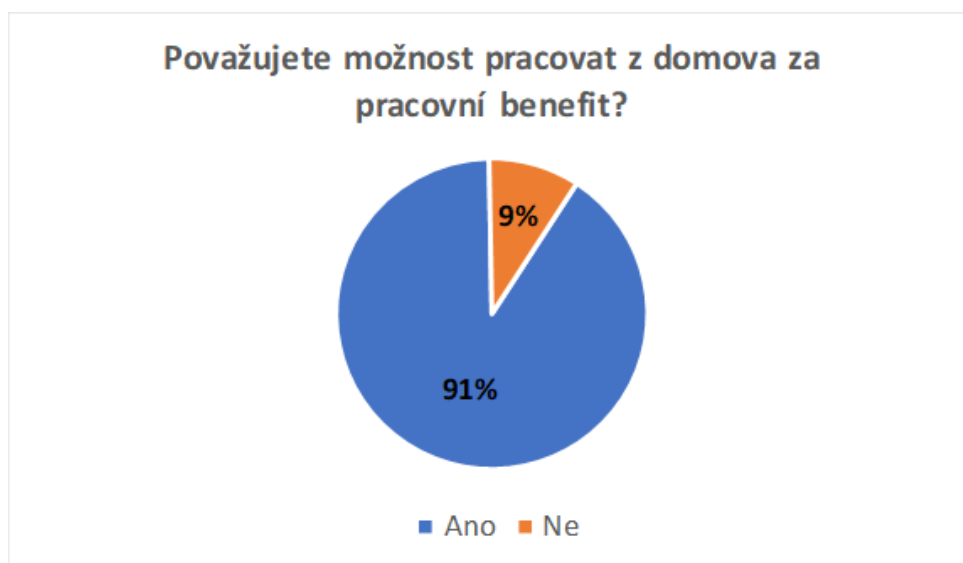
V první (24 %) jsou ti, kteří pracují v režimu HO jeden nebo dva roky, druhou kategorií (40 %) tvoří zaměstnanci se zkušeností tříletou a v poslední skupině (36 %) jsou lidé využívající HO více jak tři roky. Čtvrtina osob z poslední skupiny pracuje v režimu HO deset a více let (nejdelší udaná zkušenost v dotazníku je 17 let).



Obrázek 4 Délka práce v režimu HO (zdroj vlastní, 2023)

Na otázku, zda respondenti považují práci z domova za benefit odpověděla většina (91 %) že ano, zbylých 9 % (12 respondentů) uvedlo, že ne (obrázek

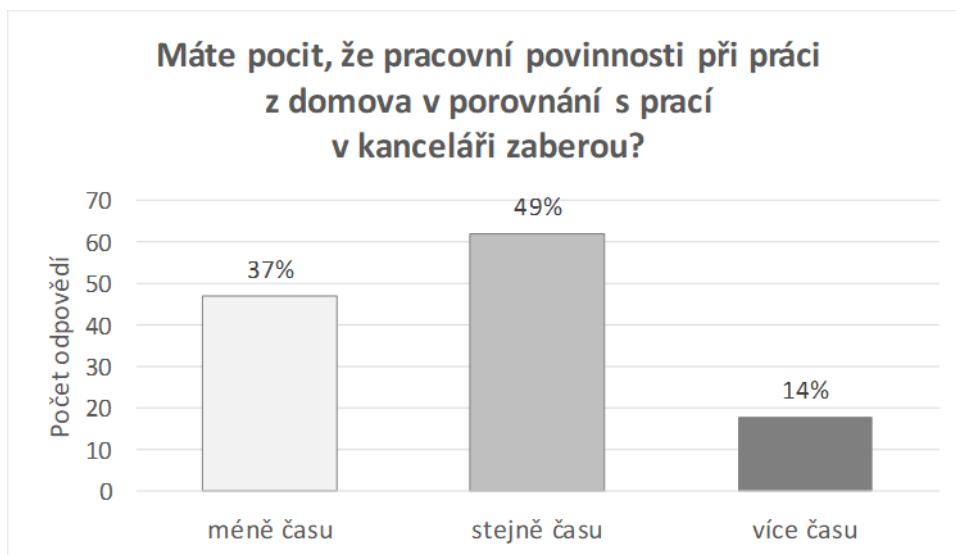
č. 5). Třetina respondentů, kteří nepovažují home office za benefit, uvedla, že je pro ně možnost HO velmi důležitá a chtějí v tomto režimu práce pracovat.



Obrázek 5 Je práce z domova benefit? (zdroj vlastní, 2023)

Na obrázku č. 6 vidíme, jak respondenti porovnávali množství času, které jim zabere práce v režimu HO vůči práci z kanceláře. Práce z domova zabere 49 %

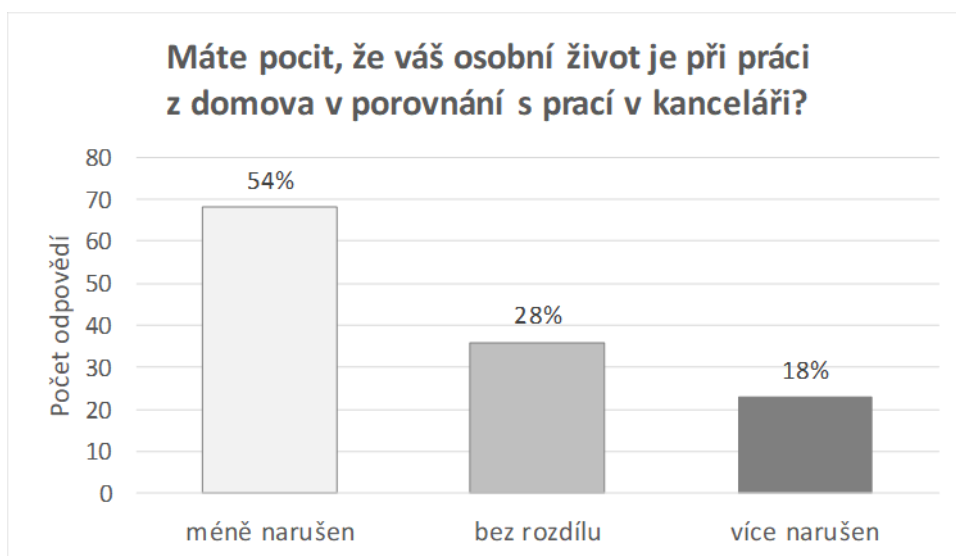
respondentů stejné množství času jako práce v kanceláři. 37 % stráví prací doma méně času a 14 % zaberou pracovní povinnosti v režimu HO více času.



Obrázek 6 Množství času, které zabere práce v režimu HO v porovnání s prací z kanceláře (zdroj vlastní, 2023)

Pokud lidé pracují z domova má 54 % z nich pocit, že jejich osobní život je méně narušen a naopak 18 % vnímá při práci z domova větší narušení osobního života.

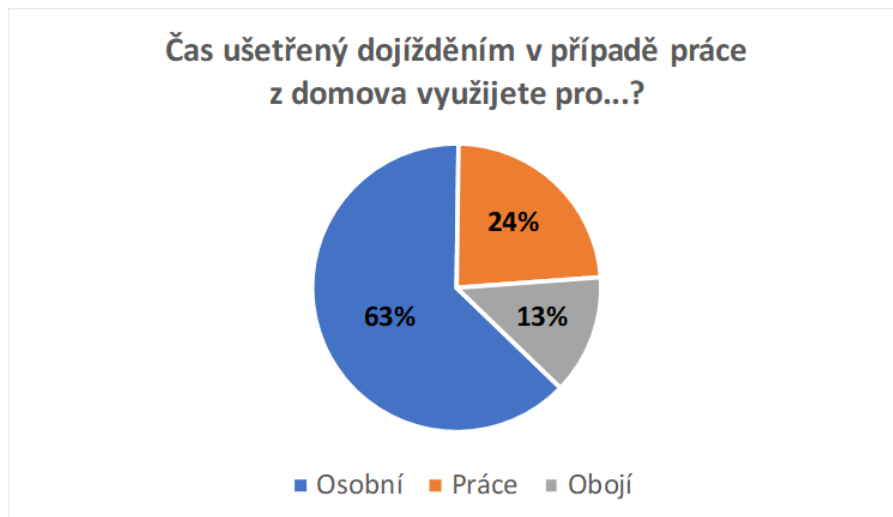
Pro zbytek respondentů (28 %) není při práci z domova ve vztahu k narušení osobního života v porovnání s prací z kanceláře žádný rozdíl (obrázek č. 7).



Obrázek 7 Narušení osobního života při práci z domova v porovnání s prací z kanceláře (zdroj vlastní, 2023)

Jak respondenti využijí čas ušetřený absencí dojíždění v případě práce z domova je vidět na obrázku č. 8. Nejvíce (63 %) respondentů využije tento čas pro osobní

život (sport, společné jídlo, obstarání dětí, relaxace,..), 24 % respondentů využije tento čas pro další práci a 13 % pro obojí (střídají to, dle toho jak je zrovna potřeba).



Obrázek 8 Způsob využití času ušetřeného za dojíždění (zdroj vlastní, 2023)

Zpracování hypotézy:

H0: Způsob využití času ušetřeného za dojíždění nezávisí na pohlaví

HA: Způsob využití času ušetřeného za dojíždění závisí na pohlaví

Pro výpočet byl použit Pearsonův chí-kvadrát test a bylo ověřeno, že hodnoty kontingenční tabulky splňují požadavky pro použití tohoto testu, tedy že alespoň 80 % buněk v tabulce má očekávanou četnost větší než 5 a všechny buňky tabulky mají očekávanou četnost větší než 2.

Tabulka 1 Pozorované četnosti způsobu využití času ušetřeného dojížděním v závislosti na pohlaví (zdroj vlastní, 2023)

	Osobní	Práce	Obojí	Součet
Muži	33	5	9	47
%	70,21%	10,64%	19,15%	
Ženy	47	25	8	80
%	58,75%	31,25%	10,00%	
Celkem	80	30	17	127

Výpočet testu nezávislosti mezi pohlavím a odpovědí na otázku jak využijí čas ušetřený dojížděním, byl proveden v programu Statistica a vyšlo:

Pearson Chi-square: 7,79356, df=2, p=0,020310

Tedy p-hodnota vyšla 0,020310 což je nižší hodnota než hladina významnosti $\alpha = 0,05$ a můžeme tedy zamítnout nulovou hypotézu o nezávislosti. Výsledkem tedy

je, že na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$ se prokázalo, že pohlaví respondenta a způsob využití času ušetřeného dojížděním spolu závisí. Síla závislosti byla spočtena na hodnotu 0,32, což je slabá závislost.

Při pohledu do tabulky č. 1 vidíme, že 70 % ze všech mužů využívá ušetřený čas k osobnímu využití oproti 59 % žen. Naopak čistě pro práci využívá ušetřený čas jen 11 % mužů a 31 % žen.

Rozhovory

Bylo osloveno šest osob. Tři osoby mužského pohlaví a tři osoby ženského pohlaví. Kritériem pro výběr bylo, že osoba částečně nebo výhradně pracuje v režimu home office. A také, že se jedná o práci, kterou lze stejně kvalitně vykonávat z domova jako z kanceláře. Rozhovory byly zaměřeny na pohled jednotlivých probandů na home office. Jaké výhody a nevýhody vidí v této formě práce a jejich další postřehy a připomínky. Na počátku rozhovoru dostali probandi otázky shodné s dotazníkovým šetřením, odpovědi byly doplněné o vysvětlení a podrobnější popis pohledu probandů. V druhé části rozhovoru se probandi sami vyjadřovali k tématům problematiky práce z domova pro ně důležitým a na konec byli požádáni o shrnutí svého pohledu na home office z hlediska hlavních výhod a nevýhod. Rozhovory byly nahrávány na diktafon pro následné přesnější zpracování, o čemž byli probandi informováni. Dále byli informováni o způsobu využití získaných informací a se zpracováním a zveřejněním souhlasili.

Výsledky rozhovorů neohledně na pohlaví a pracovní pozici potvrzovaly data získaná pomocí dotazníků. Čas ušetřený dojížděním je nejčastěji využíván pro společné chvíle s rodinou a sportovní aktivity nebo další práci. Bylo zřejmé, že otázka nastavení home office je pro zaměstnance aktuální a velmi důležitá.

Závěry

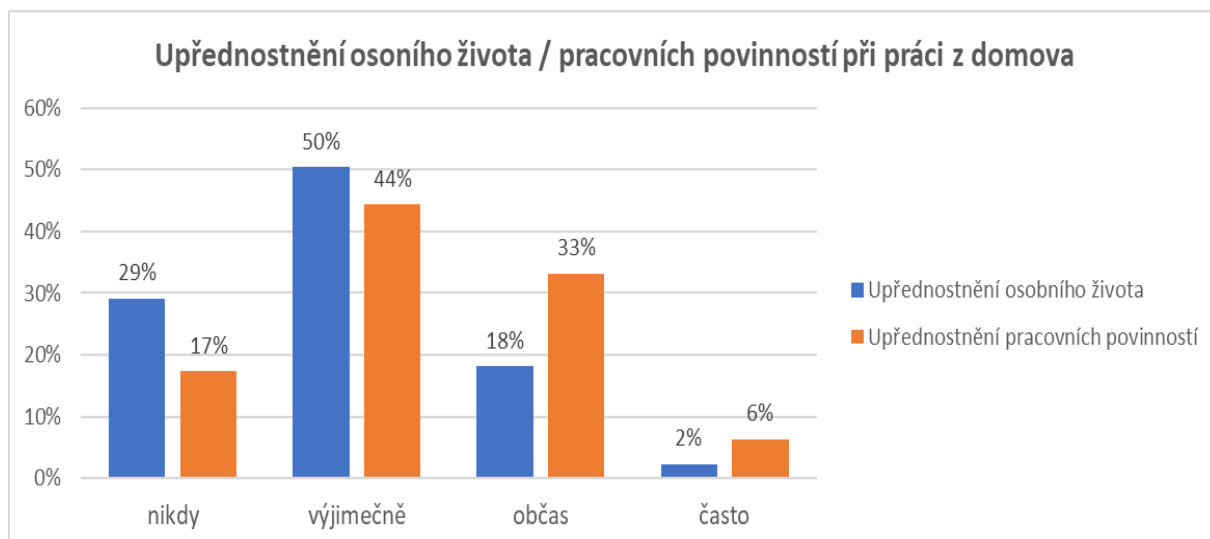
Upřednostňování pracovního nebo osobního života při HO

VO1: Je při home office upřednostňován pracovní nebo osobní život?

Cílem VO1 bylo zjistit, zda zaměstnanci využívající práci z domova mají tendenci v tyto dny upřednostňovat osobní nebo pracovní život. Tedy zda si udržují zdravou rovnováhu mezi pracovním a osobním životem, tedy work-life balance. Na otázku jak využívají čas ušetřený dojížděním, odpovědělo 63 % respondentů, že čas využijí pro osobní život (70% ze všech mužů a 59 % ze všech žen). 13 % respondentů neupřednostňuje ani jednu variantu a volí dle aktuální potřeby osobní nebo pracovní záležitosti (19 % ze všech mužů a 10 % ze všech žen) a 24 % respondentů tento čas věnuje další práci (11 % ze všech mužů a 31 % ze všech žen). Pomocí Pearsonova chí-kvadrát testu byla prokázána závislost této otázky na pohlaví. Ta ukazuje, že podstatná část mužů dává přednost využití ušetřeného času pro osobní potřeby, případně volí využití dle potřeby mezi osobní a pracovní záležitosti.

Převažující využití času ušetřeného za dojíždění pro osobní potřeby bylo zjištěno i během osobních rozhovorů. Jedná se v průměru o 1–2 hodiny denně a tázaní ho využívají k trávení času s rodinou, sportovním aktivitám nebo relaxačním procházkám.

Dále bylo zjištěno, že 80 % respondentů nikdy nebo jen výjimečně odsunou práci na druhý den kvůli osobním věcem a 20 % občas nebo často (obrázek č. 9). A 61 % respondentů nikdy nebo výjimečně odsune osobní plány na jiný den kvůli práci oproti 39 % respondentům, kterým se to stává občas nebo často. Tedy dá se říci, že 20 % respondentů se občas přikloní k upřednostnění osobního života a 39 % respondentů se občas přikloní k upřednostnění pracovních povinností.



Obrázek 9 Upřednostnění osobních / pracovních záležitostí při HO (zdroj vlastní, 2023)

Z rozhovorů vyšlo, že práci občas odsunou dva z šesti tázaných a osobní plány občas odsune jen jeden tázaný. Zde by se nabízelo hodnocení příklánějící se k tvrzení, že pro tázané je důležitější dodržení osobních a rodinných plánů.

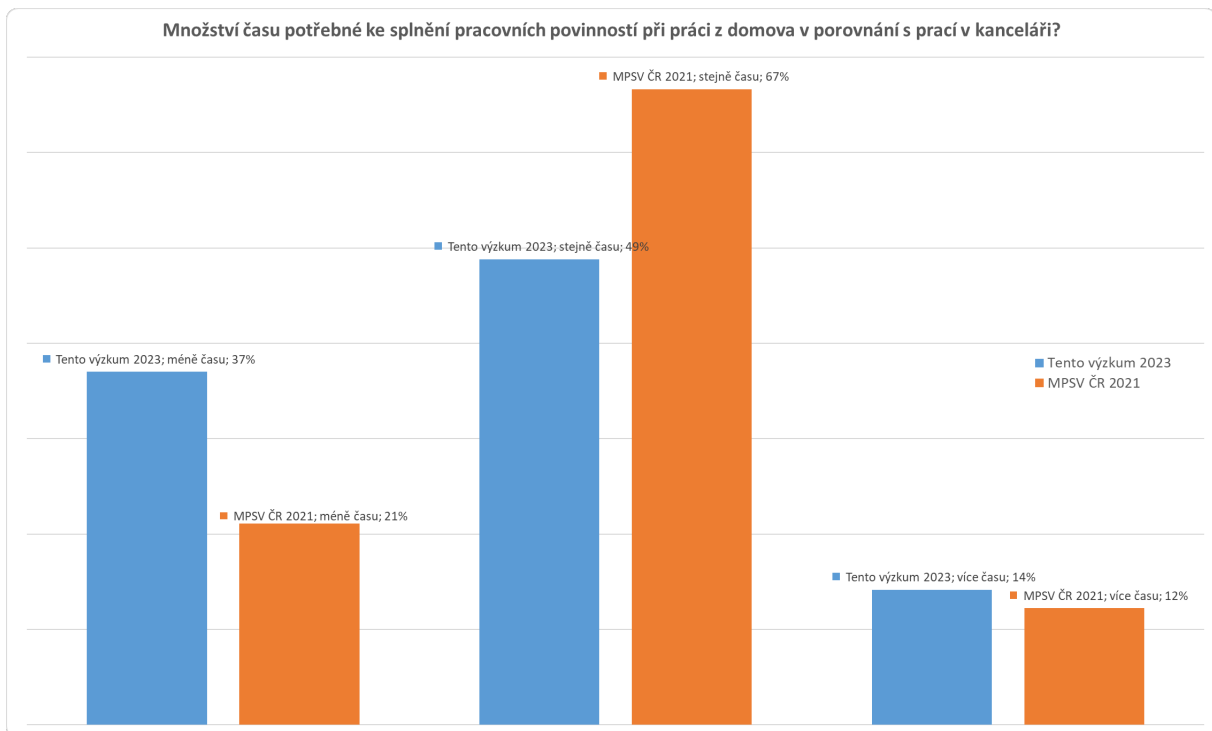
Z výše uvedených zjištění se nelze obecně přiklonit ani k jedné z variant. Dá se pouze konstatovat, že čas ušetřený dojížděním je přednostně využíván pro osobní život. Toto tvrzení podporují i rozhovory. A konkrétně muži toto upřednostňují více než ženy.

Odpověď na V01: Nebylo zjištěno upřednostňování osobního nebo pracovního života při home office.

Množství pracovního času při HO v porovnání s kanceláří

VO2: *Zaberou pracovní povinnosti při home office více nebo méně času než při práci na pracovišti?*

Cílem VO2 bylo zjistit, zda zaměstnanci pracující z domova tráví práci více nebo méně času než když pracují v kanceláři. Na otázku zda respondentům zabere práce z domova méně času, stejné množství času nebo více času než práce z kanceláře odpovědělo 37 %, že méně, 49 % že stejně a 14 % že více času. Během osobních rozhovorů bylo zjištění totožné. Většina tázaných uvedla, že pracovní povinnosti jim zaberou stejné množství času z domova i z kanceláře.



Obrázek 10 Srovnání množství času potřebného ke splnění pracovních povinností na HO a na pracovišti (MPSV ČR, 2021, vlastní, 2023).

Lze konstatovat, že většině respondentů zabere práce z domova méně nebo stejné množství času, než při práci z kanceláře. A pravděpodobně v souvislosti s tím vnímá 97 % respondentů, že má při práci z domova více času pro sebe a rodinu. Samozřejmě do tohoto vstupuje mnoho dalších faktorů jako například, čas ušetřený dojížděním nebo možnost efektivnější organizace práce dle vlastních potřeb.

Odpověď na VO2: Pracovní povinnosti zaberou většině tázaných stejné množství času při práci z domova jako při práci v kanceláři.

Závislost způsobu trávení času ušetřeného za dojíždění na pohlaví

H₀: Způsob využití času ušetřeného za dojíždění nezávisí na pohlaví

H_A: Způsob využití času ušetřeného za dojíždění závisí na pohlaví

Cílem této hypotézy bylo zjistit, zda využití času ušetřeného za dojíždění v případě práce z domova závisí na pohlaví. Respondenti dostali na výběr ze tří možností způsobu využití takto získaného času a v případě zájmu mohli svou odpověď doplnit o libovolný komentář, zpřesnění nebo důvody svého výběru. Výběr odpovědí (kdy bylo možné označit jen jednu) byl: 1) využiji pro osobní život, 2) využiji pro další práci 3) využiji pro obojí. Nejvíce respondentů (63 %) odpovědělo, že čas využije pro osobní život a nejčastěji uváděné konkrétní případy byly sport, společné stolování, obstarávání dětí a relaxace. Využití tohoto času pro další práci vybralo 24 % respondentů a 13 % vybralo možnost využití času pro obojí, s tím, že to střídají dle potřeby (viz obrázek č. 11). V případě osobních rozhovorů se uvedli tři probandi využití času pro osobní potřeby a tři probandi možnost obojí. Na obrázku 11 je v detailech grafu zobrazeno procentuální zastoupení mužů a žen v jednotlivých kategoriích.

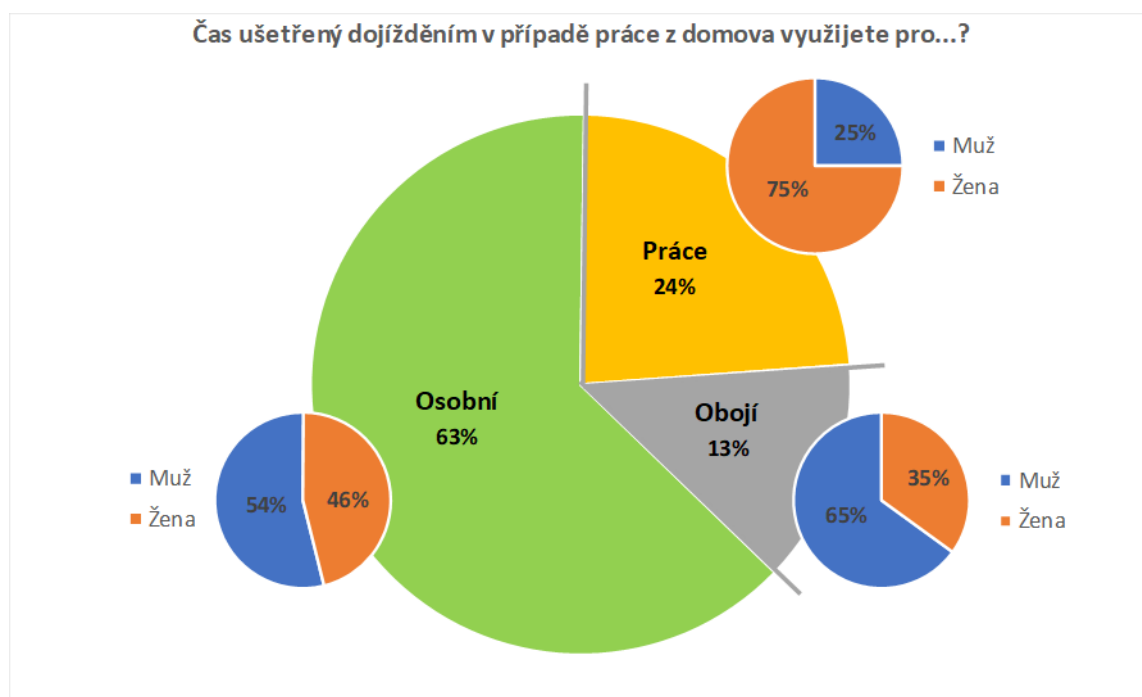
Pokud se podíváme na relativní četnosti odpovědí rozdělené dle pohlaví, vidíme, že 70 % všech mužů odpovědělo, že čas využívá pro osobní život, 19 % mužů pro obojí a 11 % pro práci. Z žen vybralo možnost využití času pro osobní život 59 %, využití pro další práci 31 % (což je téměř trojnásobné množství oproti mužům) a možnost obojí vybralo 10 % žen (viz tabulka č. 1).

Pro zjištění zda způsob využití tohoto času závisí na pohlaví respondentů, byli rozděleni na muže a ženy a počty jednotlivých kategorií byly sepsány do kontingenční tabulky. V programu Statistica byl proveden Pearsonův chí-kvadrát test nezávislosti a z výsledků bylo zřejmé, že jde o závislost.

P-hodnota vyšla 0,020310, což je nižší hodnota než hladina významnosti $\alpha = 0,05$ a bylo tedy možno zamítnout hypotézu H_0 . Po tomto zjištění byla spočtena síla této závislosti pomocí Pearsonova koeficientu kontingence, který vyšel 0,32, což je slabá závislost.

Odpověď na hypotézu H_0 : Na hladině významnosti $\alpha = 5\%$ byla prokázána závislost pohlaví respondenta a způsob využití času ušetřeného dojížděním a hypotézu H_0 tedy zamítáme.

Odpověď na hypotézu H_A : Na hladině významnosti $\alpha = 5\%$ byla prokázána závislost pohlaví respondenta a způsob využití času ušetřeného dojížděním a přijímáme tedy hypotézu H_A .



Obrázek 11 Způsob využití času ušetřeného za dojíždění (zdroj vlastní, 2023)

Diskuze a limity práce

Získaná data o práci v režimu home office jsou z velké části shodná s dříve dělanými průzkumy. Potvrdilo se, že HO považuje většina zaměstnanců za důležitý benefit. Největší přínos je spatřován v úspoře času

za dojíždění a v možnosti organizovat svůj čas dle svých potřeb. Čas potřebný ke splnění pracovních povinností v režimu HO je pro polovinu respondentů srovnatelný s časem potřebným ke splnění stejných povinností při práci z kanceláře. Dále jsou

porovnány zjištěné výsledky z přechozími průzkumy.

Z tohoto výzkumu vyplývá, že většina zaměstnanců (91 %) považuje práci z domova za benefit. A pro 58 % je tento benefit velmi důležitý. Dle průzkumu společnosti HAYS (2023) označilo částečný nebo plný home office jako jeden ze tří nejdůležitějších benefitů 60 % dotázaných a zároveň je to pro téměř 60 % dotázaných důležitý benefit. Údaj ze stejného průzkumu říká, že téměř 50 % zaměstnanců by nepřijalo pracovní nabídku bez možnosti home office. Dotaz zda je práce z domova pro zaměstnance pracovním benefitem může být částečně zavádějící, což se ukázalo v některých odpovědích získaných pomocí dotazníku a také během jednoho rozhovoru tohoto výzkumu, kdy dotazovaní uvedli, že home office pro ně není benefit (považují ho totiž za standard), ale je pro ně velmi důležitý a práci bez možnosti HO by nejspíše opustili.

Při zjišťování kolik času zaberou zaměstnancům pracovní povinnosti při práci z domova v porovnání s prací v kanceláři bylo ze získaných dat zjištěno, že 49 % respondentů to zabere srovnatelné množství času, 37 % má pocit, že práce na HO jim zabere menší množství času a 14 % udává, že jim práce na HO zabere větší množství času než v kanceláři (viz obrázek 6). Taktéž z osobních rozhovorů byla nejčastější odpověď, že práce z domova a práce z kanceláře zabere dotazovaným stejné množství času. K podobným výsledkům došla i studie MPSV ČR (2021), ve které vyšlo, že 60 % zaměstnanců potřebuje pro práci z domova a z kanceláře srovnatelné množství času, necelých 20 % zvládne práci v režimu HO rychleji a málo přes 10 % potřebuje při práci v režimu HO více času (viz obrázek 10).

Při porovnání vlivu práce z domova vůči práci z kanceláře na osobní život bylo výzkumem zjištěno, že 54 % respondentů

má osobní život při práci z domova méně narušen, 28 % nepozoruje rozdíl a 18 % vnímá větší narušení osobního života při práci z domova (viz obrázek 7). V osobních rozhovorech vnímali čtyři dotazovaní z šesti menší narušení osobního života při práci z domova a zbylí dva nevnímají rozdíl. Vliv práce z domova na různé stránky života zjišťovala studie MPSV ČR (2021) a vyplynulo z ní, že 60 % dotázaných hodnotí pozitivní přínos na duševní zdraví a rodinný život. V oblasti fyzického zdraví 45 % vidí pozitiva a zároveň 20 % negativa práce z domova na tuto oblast. Sociální život je dle této studie pro 40 % ovlivněn negativně. Osobní život se skládá z mnoha komponent a každá z nich může být ovlivněna jinak. Jsou oblasti, které jsou velkou částí respondentů hodnoceny pozitivně a zároveň jsou oblasti značnou částí respondentů hodnoceny negativně. Průzkum této práce zjišťoval pouze vliv na osobní život jako celek a ten je pro 54 % respondentů méně narušen při práci z domova než při práci z kanceláře. Pro další výzkum by bylo jistě dobré zjistit, jaké oblasti jsou ovlivněny pozitivně a jaké negativně a na ty zaměřit pozornost a snažit se negativní vlivy eliminovat.

V osobních rozhovorech dotazovaní velmi často zmiňovali jako největší výhodu práce z domova čas ušetřený dojížděním (cca 1–2 hodiny denně) a možnost organizovat si čas dle svých potřeb. To koresponduje se zjištěním v průzkumu společnosti Dittmann Consulting (2020), kde více než 90 % respondentů uvedlo úsporu času (průměrně 1h denně) jako jednu z hlavních výhod HO a zároveň téměř 80 % respondentů uvedlo možnost organizovat si čas dle svých potřeb jako jednu z hlavních výhod HO. Taktéž v průzkumech MPSV ČR (2020, 2021) je úspora času za dojíždění na první příčce mezi výhodami práce z domova. Označilo ji 95 % respondentů a možnost lépe organizovat svůj čas označilo jako výhodu 80 % respondentů. Zde se zjištěná

data jasně shodují s předešlými výzkumy a lze konstatovat, že mezi hlavní výhody práce z domova pro většinu jistě patří čas ušetřený za dojíždění a možnost organizovat svůj čas dle svých potřeb.

Limity výzkumu, doporučení pro další výzkum

Tento výzkum byl proveden na relativně malém vzorku respondentů a jejich výběr byl proveden na základě dostupnosti. I přes toto omezení nebyla nalezena velká odchylka od předchozích průzkumů, naopak zjištěná data byla s předchozími průzkumy shodná. Práce z domova je široké téma, které ovlivňuje mnoho oblastí lidského života. Je jisté, že jde o trend, který není přechodnou záležitostí a má tedy smysl mu věnovat pozornost v dalším výzkumu. Ten by bylo vhodné zaměřit na užší oblast, přednostně nějakou, kde lidé pociťují problémy. Zjistit důvod nespokojenosti a navrhnout vhodná řešení.

Závěr

Práce a pracovní prostředí zaujímá v životě dospělých značnou část jejich života a má tedy jistě vliv na kvalitu života. Proto má smysl tomuto tématu věnovat pozornost. Práce z domova je v současnosti velmi diskutovaným tématem i z důvodu skokového nárůstu této formy práce z důvodu protipandemických opatření zavedených v souvislosti s onemocněním Covid 19. I po zrušení opatření zůstala velká část zaměstnanců, pro které tato forma práce byla novinkou alespoň částečně pracovat z domova. Zaměstnanci i zaměstnavatelé hledají vhodné nastavení této formy práce, tak aby byla výhodná pro obě strany.

V této práci byla provedena literární rešerše zdrojů týkajících se práce z domova, vyvážení pracovního a osobního života, pracovních benefitů, oblastí a pojmů well-

being, wellness a kvalita života. Vzhledem k množství literatury a velkému množství pohledů na tuto problematiku nebylo v této práci možné, a ani to nebylo cílem, uvést kompletní přehled literatury. Bylo popsáno několik pohledů a názorů na danou problematiku od různých autorů.

V praktické části byl proveden výzkum pomocí dotazníkového šetření s doplněním o osobní rozhovory. Získaná data byla statisticky zpracována a vyhodnocena. Cílem práce bylo zjistit, zda je pro zaměstnance home office neboli práce z domova pracovním benefitem. Ze získaných dat vyplývá, že většina zaměstnanců považuje home office za důležitý benefit. Toto zjištění je navíc ve shodě s předchozími výzkumy. A zároveň je podpořeno zjištěním pozitivního vlivu na osobní život u více než poloviny respondentů.

Ze získaných dat dále vyplývá, že se respondenti při práci z domova většinou nepříklání k upřednostňování pracovního ani osobního života. Zdá se tedy, že se jim daří udržovat stejný work – life balance jako při práci z kanceláře. To zda je současné nastavení rovnováhy mezi osobním a pracovním životem optimální by mohlo být předmětem dalšího zkoumání.

Při zjišťování zda respondentům pracovní povinnosti zaberou při práci z domova více času, stejné množství času nebo méně času než při práci v kanceláři, bylo zjištěno, že většině dotázaných zabere práce z domova a práce z kanceláře srovnatelné množství času. Toto zjištění je také ve shodě s předchozími průzkumy. Více času pro sebe a rodinu v případě práce z domova získávají respondenti především díky času ušetřenému dojížděním a díky možnosti organizovat si čas dle svých potřeb.

Vyslovená hypotéza, že způsob využití času ušetřeného za dojíždění nezávisí na pohlaví, byla pomocí Pearsonova chí-kvadrát testu nezávislosti vyvrácena. Můžeme tedy konstatovat, že pohlaví respondentů a čas

ušetřený za dojíždění v případě práce z domova spolu souvisí. Zde se ukázalo, že muži častěji než ženy využívají tento čas pro osobní a rodinné potřeby a naopak ženy častěji než muži využívají tento čas pro další práci. Zde by bylo jistě zajímavé zjistit proč tomu tak je. Může to být podnětem pro případný další výzkum.

Literatura

CZELA. *Stanovisko CzELA k právním otázkám institutu home office – 1. část.* Online. EPRAVO.CZ, 28.4.2021. ISSN 1213-189X. Dostupné z:

<https://www.epravo.cz/top/clanky/stanovisko-czela-k-pravnim-otazkam-institutu-home-office-1-cast-112929.html>. [Citováno 2023-03-28].

DITTMANN CONSULTING. Report z průzkumu: *Home office v době pandemie COVID-19.* Online. 2020. Dostupné z:

https://www.dittmann.cz/wp-content/uploads/report_pruzkum-home-office-covid-19_dittmann-consulting.pdf. [Citováno 2023-04-01].

DOSTÁLOVÁ, Ludmila. *Není home office jako home office aneb zaměstnanec pracující z domova není vždy domácí zaměstnanec.* Online. EPRAVO.CZ, 12.11.2020. ISSN 1213-189X. Dostupné z: <https://www.epravo.cz/top/clanky/neni-home-office-jako-home-office-anebzamestnanec-pracujici-z-domova-neni-vzdy-domacky-zamestnanec-112153.html>. [Citováno 2023-03-28].

HAYS. *HAYS Czech Republic: Mzdový průzkum 2023.* Online. 2023. Dostupné z <https://www.hays.cz/en/salary-guide>. [Citováno 2023-04-02].

KAŠPAROVÁ, Klára a Vilém KUNZ. *Moderní přístupy ke společenské odpovědnosti firem a CSR reportování.* I. vyd. Praha: Grada, 2013, 159 s. ISBN 978-80-247-4480-3.

KOTÍKOVÁ, Jaromíra et al. *Flexibilní formy práce – homeworking v ČR a vybraných evropských zemích.* I. vydání. Praha: VÚPSV, 2020. ISBN 978-80-

7416-400-2. Dostupné také z:

https://katalog.vupsv.cz/fulltext/vz_479.pdf

KUCHAŘOVÁ, Věra et al. *Česká rodina na počátku 21. století: životní podmínky, vztahy a potřeby.* Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici s Výzkumným ústavem práce a sociálních věcí, 2019, 134 s. ISBN 978-80-7416-333-3.

KYZLINKOVÁ, Renáta, Petr POJER a Soňa VEVERKOVÁ. *Nové formy zaměstnávání v České republice.* I. vydání. Praha: VÚPSV, 2019, 73 s. ISBN 978-80-7416-337-1.

MERTO VÁ, Jana. *Rok na home officu. Češi víc pracují, produktivita však klesá.* Online. Forbes. 24.2.2021. Dostupné z: <https://forbes.cz/rok-na-home-office-cesi-vic-pracuji-produktivita-vsak-klesa/>. [Citováno 2023-03-28].

MPSV ČR. *Práce z domova: Zkušenosti zaměstnanců a vedoucích pracovníků v souvislosti s nárůstem využívání práce z domova během pandemie koronaviru.* Online. červenec 2020. Dostupné z: <https://www.esfcr.cz/documents/21802/14776072/Vyhodnocen%C3%AD+dota zn%C3%ADku+Pr%C3%A1ce+z+domova.pdf/99450e64-d6a5-453a-82ca-a5ddd1dd6b23>. [Citováno 2023-04-02].

MPSV ČR. *Práce z domova 2021: Zkušenosti zaměstnanců a vedoucích pracovníků* [online]. září 2021. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/2061970/Vyhodnocen%C3%AD+dotaz n%C3%ADku+Pr%C3%A1ce+z+domova+2021.pdf/1a7e83ef-4d35-831f-5172-d61f1b4d4d1e>. [Citováno 2023-04-02].

PALÍŠKOVÁ, Marcela, Kateřina LEGNEROVÁ a Marek STRÍTESKÝ. *Personální řízení: úvod do moderní personalistiky.* I. vyd. Praha: C.H. Beck, 2021, 237 s. ISBN 978-80-7400-702-6.

SOSTERO, Matteo, Santo MILASI, John HURLEY, Enrique FERNANDEZ-MACÍAS and Martina BISELLO. *Teleworkability and the COVID-19 crisis: a new digital divide?* Online. EU Science Hub. May

2020. Dostupné z: <https://joint-research-centre.ec.europa.eu/system/files/2020-07/jrc121193.pdf>. [Citováno 2023-03-28].

ŠAUEROVÁ, Markéta. *Edukace klientů ve wellness*. In HOŠEK, Václav a Pavel TILINGER (eds.) *Wellness a bio-psycho-sociální kontext*. Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference VŠTVS Palestra. Praha: VŠTVS Palestra, 2012, 95-103 s. ISBN 978-80-904815-6-5. Dostupné z: <https://adoc.pub/wellness-a-bio-psycho-socialni-kontext.html>

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Richard NEUWIRTH, Robin JIRÁSKO et al. *Analýza postojů populace v různých věkových skupinách k vybraným složkám*

zdravého životního stylu. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o., 2016, 70 s. ISBN 978-80-87723-24-1.

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce: § 317. Online. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_262_2006. [Citováno 2023-03-28].

Kontakt

Tereza Hájková

Základní škola Mnichovice

email: tereza.hajkova@centrum.cz

VLIV FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ NA PSYCHICKOU POHODU ŽÁKŮ STŘEDNÍ ŠKOLY – STUDIE

THE INFLUENCE OF FORMATIVE ASSESSMENT ON THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF HIGH SCHOOL PUPILS – A STUDY

LUCIE HAVLOVÁ, MARKÉTA ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ

Abstrakt: Příspěvek se zabývá formativním hodnocením a jeho vlivem na psychickou pohodu žáků střední školy. Cílem práce bylo zjistit, zda metody formativního hodnocení využívané ve výuce učitelem ovlivňují psychickou pohodu žáků na střední škole. Výzkumný soubor zahrnoval 33 účastníků společně s paní učitelkou, která se na výzkumu podílela. Před začátkem samotného výzkumu proběhla analýza literárních zdrojů zabývající se formativním hodnocením ve školách a duševním zdravím žáků. Paní učitelka, která splňovala veškeré požadavky pro realizaci výzkumu, byla proškolená v rámci implementace formativního hodnocení a následně ho začala plynule využívat v předmětu Ekonomiky. V této výuce byly prováděny průběžné hospitace, přičemž byly použity metody pozorování a rozhovory. Pro zjištění případné změny psychické pohody žáků, jim byly rozdány před a po implementaci formativního hodnocení dotazníky, zjišťující míru náchylnosti ke stresu. Díky tomuto dotazníku bylo zjištěno, že formativní hodnocení ovlivňuje psychickou pohodu žáků, a především snižuje náchylnost ke stresu u těch jedinců, kteří měli před implementací formativního hodnocení ve výsledcích dotazníku ohledně náchylnosti ke stresu velmi vysoké hodnoty. V České republice se formativní způsob hodnocení teprve rozvíjí a není dohledatelných mnoho studií či odborných článků zabývající se vlivem formativního hodnocení právě na psychickou pohodu žáků. Tento výzkum může sloužit jako fakt, že má smysl využívat formativní hodnocení ve školách, jelikož mimo další pozitiva spojená s lepší motivací žáků ke studiu a budování jejich silnějšího sebevědomí, může toto hodnocení přispět i k jejich lepší psychické pohodě, která ovlivňuje jejich další významné faktory.

Klíčová slova: formativní hodnocení, výuka, psychická pohoda, školní výkon, žák, střední škola

Abstract: The paper deals with formative assessment and its influence on the psychological well-being of secondary school students. The aim of the thesis was to find out whether the methods of formative assessment used in teaching by teachers affect the psychological well-being of secondary school students. The research population included 33 participants together with the teacher who participated in the research. Prior to the actual research, an analysis of literature sources dealing with formative assessment in schools and pupils' mental health was conducted. The teacher, who met all the requirements for conducting the research, was trained in the implementation of formative assessment and subsequently began to use it fluently in her Economics lessons. Continuous observations were conducted in this lesson using observation and interview methods. In order to determine any changes in

the psychological well-being of the students, questionnaires were given to them before and after the implementation of formative assessment to determine the degree of susceptibility to stress. Through this questionnaire, it was found that formative assessment affects the psychological well-being of the students and especially reduces the stress susceptibility of those individuals who had very high values in the results of the questionnaire regarding stress susceptibility before the implementation of formative assessment. In the Czech Republic, formative assessment is still developing and there are not many studies or articles on the impact of formative assessment on pupils' psychological well-being. This research can serve as a fact that it makes sense to use formative assessment in schools, since among other positives related to better motivating students to learn and building their stronger self-esteem, this assessment can also contribute to their better psychological well-being, which affects other important factors of students

Keywords: *formative assessment, teaching, mental well-being, school performance, discipline, High School*

Úvod

Hodnocení žáků ve školách je téma, které je neustále řešeno učiteli, žáky, rodiči i veřejností. Moderní doba klade na žáky vyšší požadavky, než tomu bylo v tradičních školách. Znamka, kterou bývá žák ohodnocen, je často jediná zpětná vazba o jeho výkonu. Někdy nebývá známka ani správně pochopena, a tudíž je její význam pro žáka nedostačující. Tento přístup v hodnocení se již v českých školách začíná postupně měnit. Relativně novým fenoménem, který si dává za cíl poskytnout žákům konstruktivní zpětnou vazbu na základě které mohou zlepšit svou práci, získat motivaci ke studiu a posílit své sebevědomí, je formativní způsob hodnocení. Díky němu nemusí být pro žáky známka jenom informace, zda ve zkoušce uspěli či nikoli, ale společně s učitelem nebo i ostatními žáky je známkování doprovázeno komentářem na základě kterého je známka podrobněji rozebrána. Není pochyb, že pro mnoho žáků je škola velmi psychicky náročná, mohou se zde setkat s neúspěchem, pocitem méněcennosti nebo nepochopením. Formativní hodnocení je založeno na zpětné vazbě, komunikaci mezi žákem, učitelem a ostatními žáky. Zastává myšlenku, že učitel je tzv. průvodcem žáků a směřuje je tak, aby sami úspěšně dosáhli předem stanoveného

cíle. Učitel by se měl především snažit žáky hodnotit kvalitativně, srozumitelně, a hlavně jim pomoci v tom, jak se mohou do budoucna co nejefektivněji zlepšit. Nicméně má formativní hodnocení vliv také na psychickou pohodu žáků?

Řada učitelů používá prvky formativního hodnocení intuitivně, nicméně existuje mnoho publikací, které poskytují informace, jak pedagogům implementaci tohoto hodnocení do vyučování usnadnit a popisují, jak využívat jednotlivé metody.

Obecné pojetí hodnocení

Hodnocení člověka můžeme vnímat jako součást každodenního lidského jednání společně s procesem rozhodování. Rozhodnutí spočívá ve zhodnocení dané situace, ze sumarizování kladů a záporů se dostává závěrečná analýza. Při rozhodování je nutné zhodnotit určitý jev, danou situaci, své možnosti, konkrétní podmínky a jejich vlivy.

Kolář a Šikulová (2009, s. 13) tvrdí, že: *„Hodnocení je přítomno v každé lidské činnosti a je tedy i přirozenou součástí učební činnosti žáků a řízení této učební činnosti učitelem“.*

Člověk je vystaven neustálému rozhodování. Může se jednat o rozhodnutí maličkosti,

ale také o závažné či velmi důležité aktivity, postupy nebo postoje. Využití rozhodnutí tkví v tom, dát přednost jedné určité alternativě před druhou. V první řadě je nutné si uvědomit, že hodnocení je značně subjektivní proces, jedinec většinou hodnotí podle svého zájmu a na základě dalších kritérií. Tím může být jeho prospěch a případně užitek jeho samého, zkušenosti anebo jeho vlastní přesvědčení. Jedná se o tzv. zaujatost člověka. V některých případech by bylo potřeba tuto zaujatost vytěsnit, ale u člověka se tomu nelze vyhnout. Hodnocením člověk mimo jiné uspokojuje svou potřebu být úspěšný a pozitivně oceňovaný.

Pokud rozhodujeme svobodně a pouze podle našeho svědomí, pak nám hodnocení ovlivňují naše zájmy, potřeby a také hierarchie hodnot. Lze tedy chápat, že každé naše rozhodnutí ovlivňují již zhodnocené podmínky a naše hodnotová orientace. Každý si tvoří hierarchii hodnot podle svého uvážení, a proto i za své následné rozhodnutí člověk odpovídá sám za sebe. Veškerá lidská činnost závisí na hodnocení. Také výchovně-vzdělávací činnost je jednou z aktivit cílevědomých a záměrných lidských činností. K této činnosti přesně tak přistupují pedagogové, určitým způsobem formulují výchovu a vzdělání žáků. Využívají procesu záměrného a cílevědomého ovlivňování s cílem dosáhnout změny v poznání, chování, postojích, potřebách atd. Zde se jedná o hodnocení výsledků, ale také o hodnocení celého samostatného procesu výchovy.

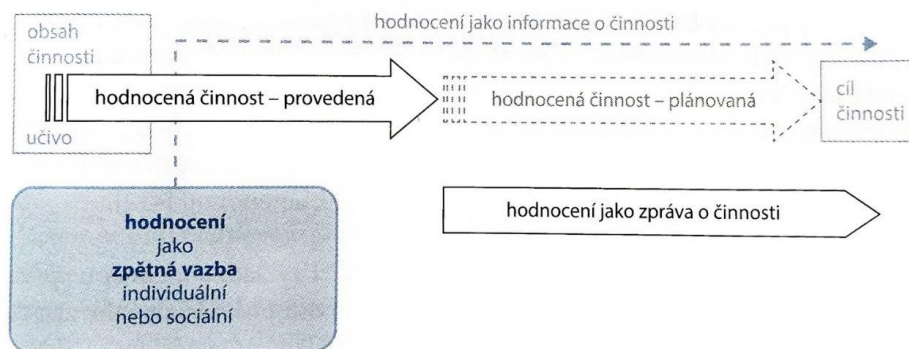
Rozhodujeme se na základě analýzy. Podle Koláře a Šikulové (2009, s. 14) můžeme samotné hodnocení pojmut jako aktivitu, která:

- sleduje určitý *cíl* (např. chceme poskytnout zpětnou vazbu o zvládnutí daného úkolu, vyjádřit někomu uznání apod.);
- probíhá za určitých *podmínek* (např. jaký vztah má mezi sebou učitel a žák);
- se realizuje určitým *prostředkem* (mluvené slovo, školní známka, procento, body, zařazení do pořadí);
- směřuje k *výsledku* – na hodnocení daná osoba určitým způsobem reaguje.

Jakákoliv činnost týkající se hodnocení je určitým výchovným procesem. Ten rozvíjí a obohacuje lidské hodnotící vztahy ke skutečnosti, také poskytuje jedinci předpoklad pro jeho růst a vývoj. Cíl výchovy je samotný seberozvoj jedince, který se neobejde bez sebepoznání a sebehodnocení.

Pokud chceme, aby hodnocení bylo informativní, je nutné ho formulovat do konkrétní srozumitelné podoby ve formě zprávy. „*Zpráva je nositelem informace, kterou musí uživatel ze zprávy interpretovat – vyložit*“ (Slavík 2018, s. 261).

Při hodnocení žáků, se mohou s tzv. interpretací vyskytnout určité problémy. Může se stát, že žák si ze zprávy neumí vyložit potřebné informace nebo ji svou interpretací zkreslí. Čím je náročnější hodnocená činnost, tím obtížnější je vyznat se v samotném hodnocení. Obrázek 1 popisuje složitost vztahů mezi hodnocením, činností, kterou hodnotíme, již zmiňovanou zprávou a také cílem činnosti.



Obr. 1 Vztah mezi hodnocením, hodnocenou činností, hodnotící zprávou, cílem a obsahem činnosti

(Zdroj: Jedlička a kol. 2018, str. 261)

Při hodnocení žáka je žádoucí spolupráce, a hlavně komunikace mezi učitelem, žákem, rodiči a v závěru také i s celou společností. Hodnocení, kterému je žák při studiu vystaven má primárně funkci informativní zpětné vazby a vypovídá o úspěšnosti žáka ve škole. Na úkor tohoto hodnocení může žák změnit pohled na sebe sama, může ovlivňovat celkové mínění o žákovi a také jeho motivovanost k učení a následně může ovlivňovat jeho celou budoucnost (Slavík 2018, s. 262).

Hodnocení působí na mnoho faktorů žáka, jako například na jeho motivaci ke studiu a výkon, na průběh jeho psychických procesů, působí také na budoucí průběh studia a jeho chování, ovlivňuje vlastnosti jeho osobnosti a také poskytuje mnoho citlivých údajů při začleňování do skupiny. Slavík (1999, s. 87) uvádí, že má být pedagogické hodnocení „cílené, systematické, efektivní a informativní“.

„Hodnocení je významná komponenta interakce a utváření vztahů učitele k jednotlivcům ve třídě, protože ovlivňuje hierarchii hodnot a klima třídy“. (Hrabal, 2002, s. 88)

Kolář a Šikulová (2009, s. 46) zmiňují šest funkcí školního hodnocení, které považují za významné ze strany řízení učební činnosti žáků a z rozvoje žákovy osobnosti. Jsou to

funkce motivační, informativní, regulativní, výchovná, prognostická, a diferenciativní.

V České republice se diskutuje o školním hodnocení, a hlavně o známkování a slovním hodnocení již od devadesátých let 20. století. Slavík (2018, s. 263) ve své publikaci zmiňuje, že tyto dva pojmy mají společně jednu velkou nevýhodu. Chybí zde zamyšlení nad tím, jaký je smysl hodnocení ve vzdělávacím systému a také co je pro žáky nejdůležitější v dosažení vzdělávacích a výchovných cílů.

Školní hodnocení je pojato tzv. jednostranně, při hodnocení se pohlíží na učitele jako hodnotitele. Hodnocení můžeme brát jako výchovný a vzdělávací prostředek, který slouží pouze učitelům, nikoli žákovi. Sebehodnocení je považováno za nejvyšší formu hodnocení. Pokud žák sám není tvůrcem svého hodnocení, jedná se o tzv. heteronomní hodnocení (Dvořáková, 2015, s. 114).

Formativní hodnocení

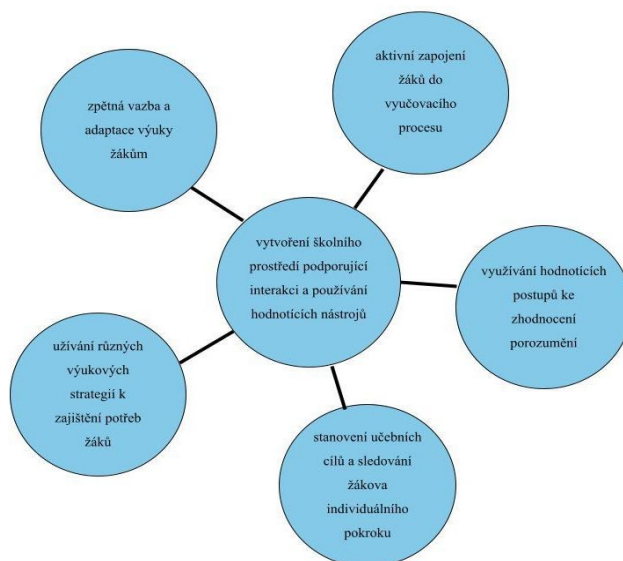
Tento typ hodnocení má především diagnostickou funkci, poskytuje zpětnou vazbu jak učitelům, tak i žákům. Využívají se zde cílené rady, záměrné vedení žáka k sebereflexi odhalování a poučení z předešlých chyb a pracování na jejich odstraňování. Ve výuce je formativní hodnocení nepostradatelné.

Historie v oblasti formativního hodnocení je poměrně krátká. Podle Bennetta (2011, s. 6, vlastní překlad) se první zmínky a náznaky tohoto hodnocení objevily v roce 1967 v publikaci od filozofa Michaela Scrivena *The Methodology of Evaluation*. Byl to ale pouze náznak formativního hodnocení, jelikož Scriven pracoval s formativním hodnocením (formative evaluation) v kontextu školních programů. Bennett (2011, s. 6, vlastní překlad) dále tvrdí, že Scriven chápal termín „summative evaluation jako nástroj k posouzení celkové hodnoty vzdělávacího programu, zatímco formative evaluation jakožto formu k usnadnění tohoto programu“. Stejnou terminologii zastával o dva roky později i americký psycholog zaměřený na oblast výchovy a vzdělávání Benjamin Bloom. Ten popsal již zmíněné termíny velmi podobně, jako Scriven, ale s ohledem na žáky. Největší přínos ve formativním hodnocení Bloom viděl v poskytnutí zpětné vazby a oprav v každé fázi vzdělávacího procesu.

Formativní hodnocení každý autor popisuje jinak, ale základem jsou si všechny definice velmi podobné. Dvořáková (in Vališová a Kasíková, 2011, s. 261) zastává názor, že formativní hodnocení je průběžné a poskytuje žákům potřebný čas pro osvojení látky. *„V praxi to znamená nabízet co nejpestřejší formy zkoušení od úkolů individuálních po skupinové, od časově omezených, rychlých forem zkoušení po celoroční úkoly, od písemných testů s uzavřenými otázkami po práci s vlastními pomůckami.“*

The Organisation for Economic Cooperation and Development (ve zkratce OECD) sdíleli velmi obsáhlou definici formativního hodnocení v publikaci *Formative Assessment* (2005, s. 21). Autoři zde uvádí, že formativní hodnocení využívá hodnocení žákova pokroku a jeho porozumění učivu. Také pomáhá učitelům nacházet a zjišťovat žákovy potřeby, případné potíže s probíranou látkou a následně se snaží těmto potřebám výuku přizpůsobit. V projektu OECD autoři vytvořili šest složek, o které se mohou jedinci opřít při využívání formativního hodnocení, mezi ně patří:

- vytvoření školního prostředí, které bude podporovat interakci mezi žáky a učitelem a používání hodnotících nástrojů;
- stanovení učebních cílů a sledování individuálních pokroků žáků směřujících ke splnění předem stanovených cílů;
- využívání výukových strategií k zajištění potřeb všech žáků;
- využívání různých hodnotících postupů ke zhodnocení žákova porozumění;
- zpětná vazba a adaptace výuky žákům;
- aktivní zapojení žáků do vyučovacího procesu – využívání zpětných vazeb, sebehodnocení, práce ve skupině apod. (*Formative Assessment*, 2005, s. 44)



Obr. 3 Šest základních složek formativního hodnocení

(Zdroj: Vlastní tvorba)

Formativní hodnocení by mělo být nedílnou složkou ve vyučování. Jedná se o tzv. „*vnímavé učení*“ (responsive teaching), velmi důležitou roli zde hraje zpětná vazba jako základ efektivní výuky. Toto hodnocení vychází z plánování určitých cílů, kompetencí výuky a stanovení postupů, jak se bude dosažení kompetencí hodnotit.

Dle Slavíka (2018) jde ve formativním způsobu hodnocení především o tyto aspekty:

- zájem o žáky a jejich názory (pohled žáků na výuku, vzájemná důvěra);
- nepřetržitý popis žákovy práce s jasnou zpětnou vazbou;
- hodnocení je společnou aktivitou mezi žákem, učitelem a případně spolužáky;
- sledování a napomáhání v činnosti vedoucí k cíli;
- soulad výukových metod a metod hodnocení.

Pokud chceme, aby bylo školní hodnocení pro žáka prospěšné, užitečné a zkrátka aby se stalo ukázkovým modelem pro jeho vlastní hodnocení, musí být především

informativní a zaměřovat se na samotný průběh žákova učení. To vše nalezneme ve formativním hodnocení, plní funkci *zpětnovazební, korektivní a průběžnou*. Díky němu má žák možnost se dozvědět a sám ohodnotit co je v jeho práci správně a co má případně dál rozvíjet a na čem dále pracovat. Neformují se zde pouze závěry po uplynulém období, formativní hodnocení probíhá během učení neustále a informuje žáka o jeho kvalitách během činnosti, kdy může případně rovnou svou práci změnit k lepšímu (Pasch, 2005, s. 104).

Ve formativním hodnocení učitel žákům ukazuje, že je přirozené, když tápou, přemýšlí, hledají další kroky k řešení problému a rozhodují se jak dál. Dle Košťálové (2008) si společně modelují provádění činností a s pomocí učitelova komentáře (tzv. „*přemýšlí nahlas*“) nacházejí ideální řešení. Takto může probíhat i hodnotící a sebehodnotící činnost. Způsob formativního hodnocení pomáhá žákům v hodinách s:

- jejich samostatnou aktivní kontrolou během práce;
- hledání chyby;

- opravení chyby;
- učením se vlastní reflexi práce;
- prováděním činností bez strachu z neúspěchu.

Jednou z nedílných součástí při využívání formativního hodnocení je zpětná vazba. Díky ní může učitel žákovi předat konkrétní informace o jeho činnosti (co už zvládl, co dobře splnil a na co by se měl naopak zaměřit). Zpětná vazba udává směr určité činnosti či chování. Tento žákův směr může ovlivnit jak učitel, tak i on sám na základně průběhu či výsledku dané činnosti. Zde je podstatné to, že se zaměřujeme na činnost nebo chování, a ne na hodnocení. Kvalitní *funkční zpětná vazba* by neměla souviset se vztahy mezi dotýčnými osobami. V ideálně případě by měla být poskytována okamžitě, aby mohl žák v průběhu činnosti změnit případně postup a hned se poučit z chyby. Aby mohla být zpětná vazba žákovy co nejvíce nápomocná, měl by chápat její podstatu, proto by ji učitel měl podávat stručně, jasně a co nejsrozumitelněji. Při poskytování zpětné vazby chceme zjistit:

- jakou mají žáci úroveň cíle, ke kterému se dostali;
- kam se potřebují posunout dále;
- jakým nejlepším způsobem mohou daného cíle dosáhnout (Kolář, Šikulová, 2009, s. 145).

Při poskytování zpětné vazby je nutné si především ujasnit, čeho chceme dosáhnout. Popisná zpětná vazba se týká toho, co souvisí s cílem žákovy učení. Prvně začneme tím, co se žákovi povedlo, v čem jsou jeho silné stránky, co na první pohled vidíme. Dále se snažíme porozumět jeho postupu, můžeme si pomoci třeba otázkou, tím dáváme žákovy prostor k odhalení chyb, případně rovnou k vylepšení jeho činnosti. Využíváme jasné a zřetelně strukturované myšlenky a zpětnovazební připomínky. Měli bychom se vyvarovat interpretaci a nevhodnému hodnocení (např. ty jsi zase nedával pozor

apod.). Žáka chceme přesvědčit, že v nás má důvěru a my věříme jemu, že si zvládne s úkolem poradit lépe. Díky využívání formativního hodnocení ve školách může u žáků docházet ke snižování úzkosti z výkonu a celkově snížení obavy z chyby. Žák si tímto způsobem může vybudovat přirozeného sebepojetí a pevné sebevědomí, jelikož formativní hodnocení podporuje tzv. *self-efficacy* (důvěra v sebe sama). Pod správným vedením učitele, žáci získávají motivaci k činnosti a celkově chuť k učení a poznání něčemu novému (Slavík, 2018, s. 287).

Možné problémy formativního hodnocení

Formativní hodnocení má mnoho výhod ať pro učitele, tak hlavně pro žáky, potýká se ale také s určitými potížemi. O problémech, které mohou nastat hlavně při zavádění formativního hodnocení informují Black a William (1998 b, vlastní překlad) v pilotní studii *Inside the Black Box*. Ti je shrnuli do tří kategorií: efektivní učení (*effective learning*), negativní dopad (*negative impact*) a řídicí úloha hodnocení (*the managerial role of assessments*).

První kategorie pojednává o *efektivním učení* takto:

- přes to, že učitelé tvrdí, že se snaží u žáků rozvíjet porozumění, využívají testy, které podněcují mechanické a povrchní učení (někteří učitelé si nevíšimají rozdíl mezi mechanickým zvládnutím učiva a jeho porozuměním);
- postupy, otázky a jiné další metody, které jsou učiteli využívány, nejsou sdíleny dalším učitelům dané školy ani nijak posuzovány s tím, co se opravdu hodnotí;
- především učitelé, kteří vyučují na prvním stupni, mají sklony klást důraz na kvantitu, provedení práce a také mají tendenci zanedbávat kvalitu práce vzhledem k učení žáka.

Druhá kategorie se věnuje *negativním dopadům*:

- funkce klasifikace a známkování jsou přeceňovány, a naopak funkce učení a udělování užitečných rad jsou přeceňovány;
- přístup ve srovnávání žáků mezi sebou tkví spíše v podporování žákovy soutěživosti než v jeho osobním zlepšení (taková hodnotící zpětná vazba u žáků s nízkými vědomostmi může vyvolat pocit, že postrádají schopnost učit se a na základě toho se tak mohou i skutečně vnímat).

Ve třetí kategorii se autoři zabývají řídicí úlohou hodnocení a obsahuje tyto fakta:

- může se zdát, že zpětná vazba plní funkci sociální a řídicí, to se ovšem děje na úkor vzdělávací funkce hodnocení;
- v externích testech mohou učitelé často předvídat výsledky žáků, příčinou může být nízká vědomost učitelů o vzdělávacích potřebách žáků nebo nápodoba externích testů s testy, které učitel žákům sám tvoří;
- známkám, které jsou na vysvědčení, je připisována větší váha než podrobné analýze práce žáka za účelem odhalení jeho vzdělávacích potřeb.

Ve shrnutí těchto problematických bodů můžeme dojít k závěru, že jsou to právě učitelé, kteří se dopouštějí chyb. Další překážkou, se kterou se mohou učitelé při zavádění formativního hodnocení setkat je sumativní hodnocení. V České republice je nejrozšířenější způsob hodnocení školní známkování. Známkování je stále důležité pro ukončení základního vzdělání, hraje velkou roli při přijetí na střední školu a aby žák řádně ukončil středoškolské vzdělání, musí získat maturitní vysvědčení (to má také podobu známek). Na vysokých školách tomu není jinak. Ideální stav by nastal, pokud by došlo ke změně celého vzdělávacího systému, na jehož základě je i přístup učitelů.

Výsledky formativního hodnocení jsou viditelné až po určité době, je to svým způsobem určitý dlouhodobý proces. Při implementaci formativního hodnocení je vhodné zprvu propojovat sumativní hodnocení s formativním. Příkladem tohoto plynulého procesu může sloužit známkování se slovním komentářem. Učitel může k oznámkované práci přiložit svůj komentář nebo okomentovat danou známku slovně. Slovní hodnocení může žákům poskytnout další informace ohledně jejich práce, pokroku a pomoci najít další správné postupy. Nováčková (in Stará, 2006, s. 1) uvádí, že by takový slovní komentář: „*měl být jen výpovědí (popisem) o činnosti, o výsledcích učení (co je již zvládnuto, co je dalším cílem učení) či o chování žáka, v žádném případě by nemělo být hodnocením žáka.*“

Podle Starého (2006) je největší hrozbou slovního hodnocení časová náročnost. Učitelé dle něho tvrdí, že se nemohou věnovat slovnímu hodnocení individuálně u každého žáka, jelikož by pak neměli dostatek času probrat veškeré učivo, které je na určité období naplánováno.

Během výzkumné studie Blacka a Williama (1998 a, s. 28, vlastní překlad) bylo prokázáno, že další potencionální potíže mohou vycházet ze zpětné vazby. Zpětná vazba může často působit negativně, proto by měla dle autorů obsahovat:

- údaje o úrovni určité měřitelné vlastnosti;
- údaje o referenční úrovni této vlastnosti;
- mechanismus porovnávající dvě úrovně a mechanismus generující informace o zásadním rozdílu mezi těmito dvěma úrovněmi;
- mechanismus jímž je informace využita ke změně rozdílu mezi úrovněmi.

Je nutné žákům podávat zpětnou vazbu tak, aby pochopili její základ, myšlenku a aby jim byla co nejvíce přínosná. V některých výzkumných studiích totiž autoři uvádějí, že

žáci nemusí formativní zpětnou vazbu chápat jako užitečnou pomoc a radu.

Formativní hodnocení má mnoho pozitivních faktorů, největšími pozitivy jsou včasnost, efektivita a zvyšování úspěšnosti žáků jak ve škole, tak celkově v jejich životě. Formativní hodnocení nabízí žákům získávat nové informace, chuť objevovat, vzdělávat se a také celkově podporuje spravedlnost školy. Na první pohled ideální forma hodnocení ve svém nitru ukrývá také nepřehlédnutelná negativa. Pro učitele je často důležitá kvantita než průběh práce a také kladou důraz na mechanické zvládnutí učiva. Formativní hodnocení je velmi časově náročné, komplikace spojené s časovou náročností mohou být spojené hlavně s třídami, kde je vysoký počet žáků. Učitel potřebuje mnoho času na přípravu vyučování. Může se stát, že učitel nezná vzdělávací potřeby svých žáků, na čemž je formativní hodnocení velmi závislé. Po implementaci formativního hodnocení nejsou výsledky viditelné ihned, jako tomu je při sumativním hodnocení, to může řadu učitelů demotivovat a zapříčinit návrat k předchozímu typu hodnocení, na které je učitel zvyklý.

Abychom se vyhnuli alespoň některému procesu z těchto negativních skutečností formativního hodnocení je nutné při implementaci formativního hodnocení zprvu plynule propojovat sumativní hodnocení s formativním a dále pak přidávat další formativní aktivity a procesy (Slavík, 2018, s. 277).

Metody a implementace formativního hodnocení

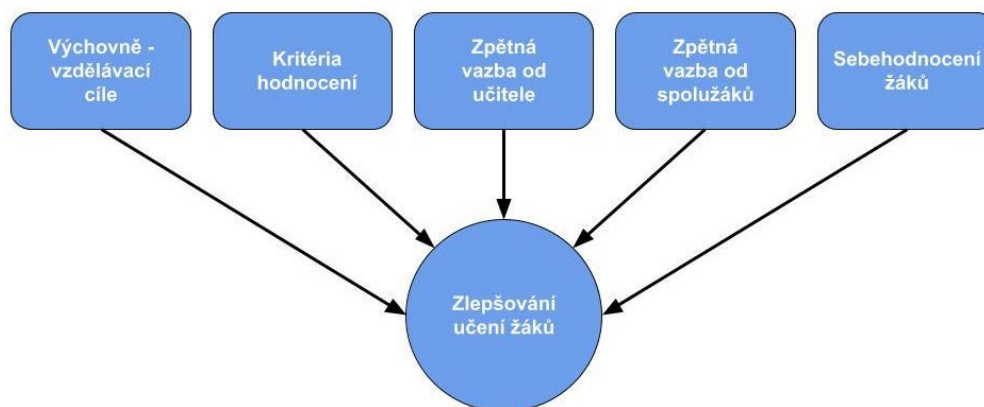
Metod formativního hodnocení je opravdu mnoho. Existuje mnoho studií a publikací,

kteří radí, jak začít při vyučování s formativním hodnocením, ale mnoho autorů v tomto ohledu není jednotných. Z charakteristik formativního hodnocení jsou odvozeny metody a techniky, které implementaci formativního hodnocení podporují.

Reformní skupina pro hodnocení (Assessment Reform Group založená při Cambridgeské univerzitě) zdůraznila 5 klíčových cílů vycházejících z kognitivní a konstruktivistické teorie:

- výuka ovlivňuje poznání, velký vliv má také na motivaci a sebeúctu žáků;
- učení zohledňuje výsledky hodnocení;
- žákům je poskytována ve vyučování zpětná vazba;
- žáci se aktivně podílejí na výuce;
- žáci se učí hodnotit svůj výkon a porozumět tomu, jak se zlepšovat.

Assessment Reform Group na základě těchto 5 bodů došla k závěru, že při implementaci formativního hodnocení je vhodné držet se určitých metod. Ve výuce stanovit určitý *cíl*, ke kterému chceme směřovat (je vhodné ho sdělit i žákům). Předem určit *kritéria hodnocení* a také je uvedeno, jako nezbytnost, poskytování *zpětné vazby* žákům během aktivit a rozvíjet schopnost jejich *sebehodnocení*. Pro větší efektivitu je vhodné využít *zpětné vazby od ostatních žáků* nebo mezi žáky navzájem společně se sdílením určitých *kritérií*. Při implementaci formativního hodnocení by také nemělo být opomíjeno kladení otázek tzv. *questioning*.



Obr. 4 Souhrn metod formativního hodnocení

(Zdroj: Vlastní tvorba)

Obrázek 4. znázorňuje, jak 5 hlavních kritérií týkající se formativního hodnocení přispívá ke zlepšování učení žáků ve školách. Jsou jimi – výchovně-vzdělávací cíle, kritéria hodnocení, zpětná vazba od učitele, zpětná vazba od spolužáků a žákově sebehodnocení.

Formativní hodnocení je proces hledání a interpretování žákovských výkonů, které žáci a jejich učitelé využívají při učení. Leahyová, Lyon, Thompson a William (2005) doporučují přemýšlet nad formativním

hodnocení jako na spolupráci tří procesů propojených v čase: *od minulosti* (kam vede žákovo počínání) *přes přítomnost* (kde se žák nachází nyní) až k *budoucnosti* (jak se dostane k určitému cíli). Při využití jednotlivých metod u implementace formativního hodnocení se můžeme řídit těmito třemi základními otázkami: Kam směřuji? Kde se právě nacházím? Jak se dostanu k cíli? Během těchto procesů zastává určitou pozici učitel, žák a jeho spolužáci. Společnou souvislost žáka a spolužáků ve formativním hodnocení shrnuje tabulka 1.

Tabulka 1 Pět klíčových strategií formativního hodnocení

	Kam žák směřuje	Kde je právě teď	Jak se dostane k cíli
Spolužák	objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu	aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem	
Žák		aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení	

(Zdroj: Vlastní tvorba)

Pokud chceme co nejlépe formativní hodnocení při vyučování využít, informace v tabulce 1 shrnují jakým aktivitám žákovské spolupráce ve třídě věnovat co nejvíce pozornosti. Strategie tohoto souhrnu by

měli postupně vést k autonomnímu hodnocení žáka (schopnost porozumět obsahu a činnostem, které se měli učit, samostatně plnit úkoly bez pobídek učitele). Tímto postupem se žáci mohou dobrat ke stavu,

kdy se v určité míře dokáží vzdělávat sami (Slavík, 2018, s. 290).

Pro detailnější pochopení strategií formativního hodnocení z pohledu *učitele* můžeme využít obrázek 5, který byl zhotoven dle

Laufové (2016, s. 25), zaměřující se na tři hlavní otázky, jejichž zodpovězení jsou nápomocné při výuce. Při implementaci formativního hodnocení se učitel může, za pomoci těchto tří hlavních otázek, lépe orientovat v jeho aktivitách a procesech.



Obr. 5 Tři základní otázky v implementaci formativního hodnocení

(Zdroj: Vlastní tvorba)

Ohledně implementace formativního hodnocení se zabývá mnoho publikací, odborných článků, výzkumů a diskusí. Učitel sám si musí určit postupy, které mu budou vyhovovat a dávat největší smysl. Valášková Vincejová (2020) doporučuje implementovat formativní hodnocení do výuky za pomoci 4 hlavních aktivit, kterými jsou: *stanovení jasných cílů, stanovení kritérií, zpětná vazba a využití různých metod hodnocení*. Tyto aktivity mohou pomoci učiteli vyznat se ve svém vlastním postupu při formativním hodnocení. Dle nich může sám kontrolovat, jak svůj daný postup dodržuje, případně se ve svém plánování může k určité aktivitě zpětně vrátit. Nyní si blíže vysvětlíme podstatu a význam jednotlivých bodů.

Stanovení jasných cílů

Tím, že si učitel stanoví jasný cíl, přesně ví, co od žáků očekává, a naopak žáci jsou informováni, co je očekáváno od nich. Valášková Vincejová odkazuje na Laufkovou (2017), která tvrdí, že z cíle by měl být formulován tak, aby z něho mohl být sledován výkon a pokroky žáků. Za pomoci výchovně-vzdělávacího cíle je možné určit druhy změn, které by měly u žáka nastat, podle těchto změn potom učitel plánuje vzdělávací proces, díky kterému bude možné daného cíle dosáhnout. Vzdělávací cíle jsou konceptualizovány prostřednictvím kritérií hodnocení, které shrnuje tabulka 2.

Tabulka 2 Úrovně cílů ve vzdělání

Cílové kategorie	Co hodnotíme	Jak hodnotíme
Zapamatování specifických informací	reprodukcí, určení, seřazení, výběr	oceněním úplnosti, výzvou k doplnění, návratem k lepšímu seřazení, oceněním výběru důležitého
Pochopení, porozumění	vypočítat, vyjádřit vlastními slovy, ilustrovat, opravit	diskusí o správnosti a přesnosti vlastních slov, ilustrací, požadavkem odůvodnění výpočtu, řešení, smysluplnými opravami
Aplikace	návrh řešení podle vzoru	diskusí o postupu při řešení nové situace, oceněním volby nové situace pro řešení, pochvalou, správnou a přesnou demonstrací
Analýza	rozbor na prvky s vymezením jejich významů a vztahů	oceněním přesnosti nejen rozboru, ale i zachováním posloupnosti a vztahů (známkou nebo body)
Syntéza	obecnější závěry kombinace v klasifikaci	obecný poznatek se shoduje (známka)
Hodnotící posouzení	porovnává, kritizuje, zařadí do širších souvislostí, osobní názor, ocenění významu smyslu	učitel společně se žáky provádí korekturu, žáci hodnotí vzájemně své práce, probíhá diskuse

(Zdroj: Kolář, Šikulová, 2009)

Stanovení kritérií

Dle Valáškové Vincejové (2020) je základním rysem formativního hodnocení právě stanovování kritérií. Díky těmto kritériím žák přesně zná a uvědomuje si očekávání učitele.

Požadavky, úrovně či již zmíněná kritéria jsou učitelem veřejně dostupné, žáci by s nimi měli být pravidelně seznamováni a měli by podle nich pracovat. Žáci vědí, co

je od nich přesně očekáváno a požadováno, tím pádem by neměli být ničím zaskočení a mohou se na daná kritéria předem připravit.

Ve své publikaci odkazuje Valášková Vincejová (2020) na příklad krátkodobé smlouvy zaměřené na zvládnutí konkrétní učební látky nebo zpracování konkrétního úkolu.

Smlouva s:

A. Jak se společně dohodli podepsaný žák a podepsaný učitel, žák se zavazuje:

1.
2.
3.
4.

B. Žák a učitel se dohodli, že žák práci zvládne do dne

C. Pokud žák splní uvedené úkoly dle podmínek, na nichž se společně dohodli, učitel ho bude hodnotit známkou

D. Žák navrhuje, že se pokusí každý den zvládnout jeden dílčí krok práce:

- Den a postup:
- Den a postup:
- Den a postup:

Podpis žáka: _____ Podpis učitele: _____

Obr. 6 Příklad krátkodobé smlouvy zaměřené na zvládnutí konkrétní učební látky nebo zpracování konkrétního úkolu

(Zdroj: Vlastní tvorba)

Díky této smlouvě mezi učitelem a žákem jsou jasně daná kritéria, ve kterých se žák vyzná a může si je přesně vyložit. Smlouva zde plní závazný slib žáka a podpisem potvrzuje, že daný úkol či aktivitu bere na vědomí a splní.

Zadání kritérií žákům se velmi osvědčuje při následném známkování. Kritéria předem určuje učitel a žáky s nimi vždy před začátkem aktivity (testu, práce ve skupině, atd) seznámí. Žáci ví, na co si musí dát pozor a dle kritérií si mohou práci průběžně kontrolovat, zda na nějakou část nezapomněli nebo něco nepřeskočili. Kritéria hodnocení se nejčastěji odvíjí od určitého předmětu, nelze využívat stejná kritéria např. při zeměpisu a v matematice.

Zpětná vazba

Je potřeba si uvědomit, že zpětná vazba, není hodnocení. Díky zpětné vazbě může učitel během vyučování monitorovat a analyzovat výskyt chyb u žáků a přímo

se zaměřit na jejich příčiny. Může zjistit, zda za slabým výkonem u některých jedinců stojí např. nepochopení učiva nebo nepozorností při zadání. Na základě těchto poznatků může učitel přizpůsobit své výukové metody a docílit zlepšení žáků při práci. Zpětná vazba napomáhá při vyučování eliminovat určité problémy, se kterými se žáci potýkají a snaží se žáky nasměrovat k úspěchu.

Valášková Vincejová (2020, str. 12) odkazuje na Kulhavého a Stocka (1989), kteří sestavili detailní typologii písemné zpětné vazby písemného projevu žáka. Podle jejich výzkumu by měla účinná korektivní zpětná vazba vždy obsahovat dvě složky: *informaci o správnosti odpovědi* (verifikace) a *komentář k odpovědi* (elaborace). Tyto složky by měli ideálním způsobem žáka navést ke správné odpovědi.

Jednotlivé složky mají více variant provedení:

A) Nulová zpětná vazba – není přítomna žádná odezva.

B) Informace o správnosti odpovědi – mohou být poskytnuty několika způsoby:

- *verifikace* – poskytnutí informace ohledně správnosti;
- *poskytnutí správné odpovědi* – není doplněna žádnými dalšími údaji;
- *poskytnutí dalšího pokusu* – učitel informuje žáka o špatné odpovědi a dá mu další pokus pro napravení chyby;
- *identifikace špatné odpovědi* – žák je informován o špatné odpovědi, ale není mu poskytnuta odpověď správná.

C) Komentář k odpovědi – je známo mnoho komentářů, které se dají k odpovědi využít:

- *komentář k odpovědi* – identifikace špatné odpovědi nebo tzv. opětovné zamyšlení nad odpovědí, pokud je odpověď správná, poskytnutí odůvodnění;
- *komentář orientovaný na vlastnosti učiva* – může se také zaměřovat na dovednosti žáků, které jsou probírány;
- *komentář orientovaný na téma učiva* - např. zopakování učiva;
- *komentář orientovaný na vysvětlení odpovědi* – zamyšlení nad tím, proč je odpověď správná anebo nesprávná;
- *nápověda* – nutné je neposkytovat správnou odpověď ale pouze informace, které k ní mohou žáka dovést;
- *vysvětlení* – učitel s žákem analyzuje chybné odpovědi;
- *informační zpětná vazba* – tento typ zpětné vazby je nejrozvinutější, obsahuje verifikaci, identifikaci chyby a nápovědu pro dosažení správné odpovědi.

Formativní hodnocení je především interaktivní proces mezi žákem a učitelem případně mezi žáky navzájem. Během tohoto procesu je žák seznámen s chybou

a učitel ho konstruktivně navádí v práci tak, aby s chybou dále pracoval a příště se jí vyvaroval.

Využití různých metod hodnocení

Čím dál žádanější je nahrazování tradičních způsobů hodnocení za další formy hodnocení a různé alternativy. Učitelé jsou v poslední době vyzýváni, aby se více než na školní známkování zaměřili na poskytování zpětné vazby žákům. V rámci zpětné vazby by měli učitelé hodnotit nejen faktické vědomosti, ale také se snažit o to, aby dokázali postihnout širší spektrum výsledků vzdělávání Valášková Vincejová (2020, s. 15).

Před implementací formativního hodnocení do vyučování je žádoucí, aby byl učitel obeznámen alespoň se základní terminologií a principy formativního hodnocení. Pokud si najde svůj určitý postup a cíl, který mu bude vyhovovat, může postupně prvky tohoto hodnocení přidávat, navazovat na předešlé a tím pomáhat žákům v jejich cestě za poznáním a podporovat jejich duševní zdraví ve školním prostředí.

Metodika výzkumného šetření

Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem šetření bylo zjistit, zda metody formativního hodnocení využívané ve výuce učitelem ovlivňují psychickou pohodu žáků na střední škole. Zavádění formativního hodnocení do škol je velmi probírané a aktuální téma.

VO1: Ovlivňuje formativní hodnocení psychickou pohodu žáků střední školy?

VO2: Co z formativního hodnocení žáci považují za přínosné pro svou psychickou pohodu?

Vzorek

Na výzkumu se podílela třída střední školy čítající 32 žáků a jejich paní třídní učitelka. Pro zachování anonymity není uveden název školy, jméno paní učitelky ani jména žáků.

Garantem správného postupu v implementaci formativního hodnocení do vyučování byla spoluautorka příspěvku.

Metody

Před zahájením formativního hodnocení a po určité době používání formativního hodnocení byl žákům rozdán dotazník zaměřený na duševní pohodu, abychom tímto způsobem mohli znázornit rozdíl mezi dvěma formami výuky a způsoby hodnocení. Během výzkumného šetření byly realizovány pravidelné hospitace ve výuce. Na těchto hospitacích byla použita metoda pozorování, během kterého byly nové poznatky zapisovány do předem připravených pozorovacích protokolů. Dále byly provedeny individuální rozhovory s žáky a také průběžné rozhovory a konzultace s paní učitelkou.

Organizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo 5 měsíců (od listopadu roku 2022 do března 2023). V říjnu 2022 se realizovala organizace a příprava na výzkum. Po e-mailu a na konzultaci jsme společně s vedoucí práce, která působí zároveň školní psycholožkou a paní učitelkou Alenou projednaly očekávání od výzkumu a další postupy. S realizací výzkumu byla seznámena také výchovná poradkyně působící v dané střední škole a ředitelka krajské PPP a SPC. Před implementací formativního hodnocení byl žákům rozdán dotazník *Inventář projevů syndromu vyhoření*. Tento dotazník se žákům dal k vyplnění na začátku hodiny Ekonomiky, kterou vyučuje paní učitelka

Alena. Před rozdáním jsem byla paní učitelkou žákům představena a byli také stručně seznámeni se spoluprací mezi mnou a paní Alenou. Bylo jim zaručeno, že veškeré informace, které budou zjištěny, zůstanou anonymní. Žáci byli obeznámeni, proč dotazník vyplňují a jaký je jeho účel, časově nebyli při vyplňování nijak omezeni.

Od listopadu 2022 začala formativní hodnocení paní učitelka Alena v hodinách Ekonomie postupně implementovat. V jejích hodinách byly realizovány hospitace, rozhovory s ní i žáky a ohledně jejího počítání nás informovala také po e-mailu. V březnu 2023, kdy výzkum vyvrcholil, byly žákům rozdány opět dotazníky *Inventář projevů syndromu vyhoření*. Vyplňování dotazníků probíhalo za stejných podmínek jako minule. Po ukončení výzkumu jsem paní učitelce Aleně děkovala za spolupráci, ochotu a důvěru, kterou ve mě měla. Po sběru dotazníků a veškerých chybějících informací proběhla analýza dat. Data z dotazníků byla zpracována do tabulky, abychom dle jejich intervence, rozhovorů a pozorování mohli zjistit, zda formativní hodnocení při vyučování mělo na psychickou pohodu žáků vliv či nikoli.

Výsledky

Dotazníkové šetření

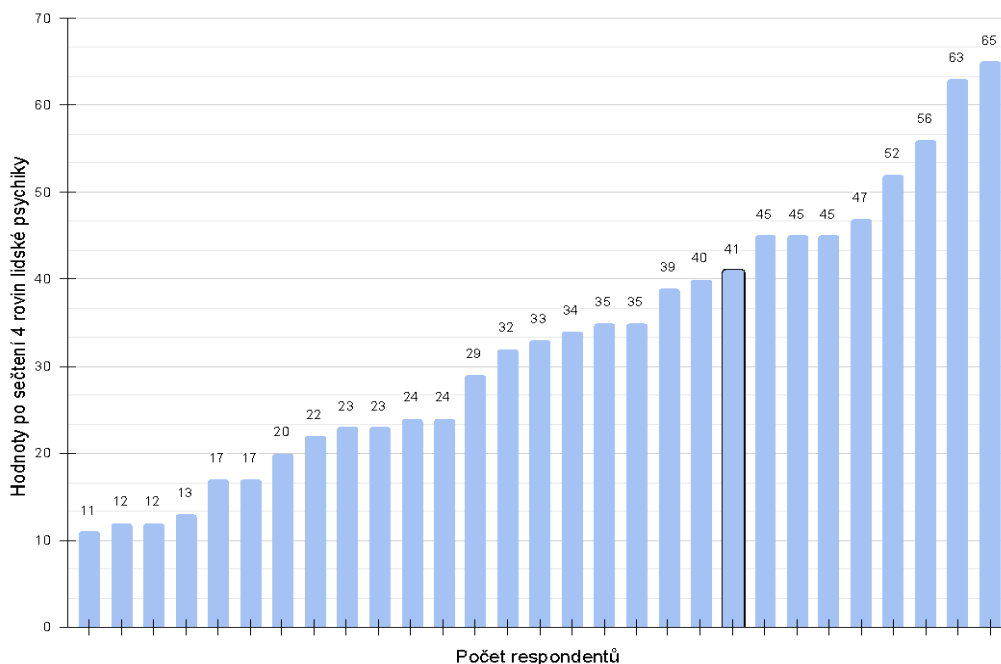
Tohoto šetření se zúčastnilo 29 respondentů ze třídy druhého ročníku střední školy. Celá třída sice čítá 32 žáků, ale z důvodu nemoci či dalších situací se někteří žáci dotazníkového šetření zúčastnit nemohli. První dotazníkové šetření proběhlo ještě před implementací formativního hodnocení do výuky. Tímto byla získána vstupní data o psychické pohodě žáků. Žáci vyplňovali dotazník *Inventář projevů syndromu vyhoření* od J. a T. Tošnerových samostatně, odpovědi volili dle svého svědomí a přesvědčení. Získaná vstupní data z dotazníku byla následně přepsána do tabulky 3, kde je

detailně rozepsáno vyhodnocení jednotlivých rozumových, emocionálních, tělesných a sociálních rovin lidské psychiky. Dle těchto rovin můžeme detailněji pozorovat, které potíže spojené se stresem u žáků převládají. Na konci řádku je v tabulce součet všech čtyř rovin, díky kterému získáme celkovou míru náchylnosti ke stresu. Minimální hodnota součtu je 0 a maximální dosaženou hodnotou může být 96. Tento dotazník není hodnotícím testem, ale jde zde pouze o orientační zjištění daných hodnot. Vysoké hodnoty nemusí hned znamenat, že je jedinec extrémně náchylný

ke stresu, spíše mohou být určitým podnětem k dalšímu zkoumání ohledně životního stylu jedince a vypořádávání se s problémy. Lze tímto orientačně zjistit, které složky osobnosti u žáků nejsou zcela v pořádku. Vysoké hodnoty u některých složek mohou naznačovat, které z nich se více věnovat. Pro lepší přehlednost je termín formativní hodnocení dále označován zkratkou FH.

Pro přehlednější popis získaných dat, byl vytvořen graf zobrazující výsledné sečtené hodnoty rozumové roviny, emocionální roviny, tělesné roviny a sociální roviny.

Výsledné hodnoty dotazníku před implementací FH



Graf 7 Výsledné hodnoty z dotazníku Inventář projevů syndromu vyhoření před implementací FH

Nejnižší získaná hodnota je 11 bodů, tento jedinec je dle výzkumu velmi málo náchylný ke stresu. Oproti tomu nejvyšší získanou hodnotou je 65 bodů. Jedinec s touto vysokou hodnotou je dle vyhodnocení velmi náchylný ke stresu a může často trpět určitou formou psychického rozladění. Výzkumu se účastnilo 29 respondentů, přičemž průměrná hodnota výsledného součtu čtyř

rovin lidské psychiky je 32,89 bodů, zaokrouhleně 33 bodů.

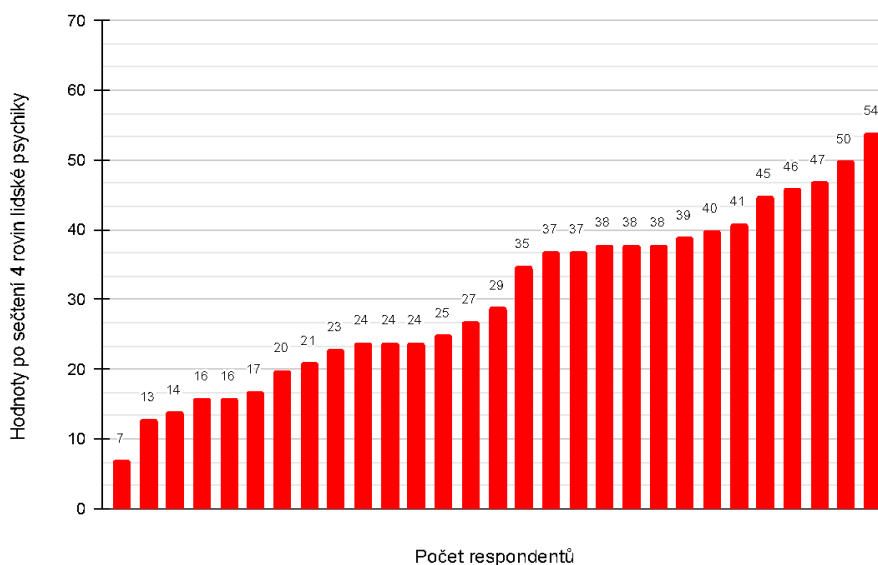
Dále následuje graf 8 s údaji, které byly získány 5 měsíců po implementaci formativního hodnocení. Žákům byl k dispozici opět dotazník Inventář projevů syndromu vyhoření od J. a T. Tošnerových se stejným zadáním, jako u předchozího vyplňování. Žáci pracovali bez časového omezení a bylo na ně

apelováno, ať pracují co nejvíce samostatně a volí ty odpovědi, které sami uznají za nejvíce vystihující jejich osobu.

Pro lepší orientaci v získaných hodnotách byl opět vytvořen graf, v tomto případě

zbarvený do červena, pro odlišení od předchozího grafu. Jsou zde uvedeny pouze výsledné sečtené hodnoty čtyř rovin lidské psychiky.

Výsledné hodnoty dotazníku po implementaci FH



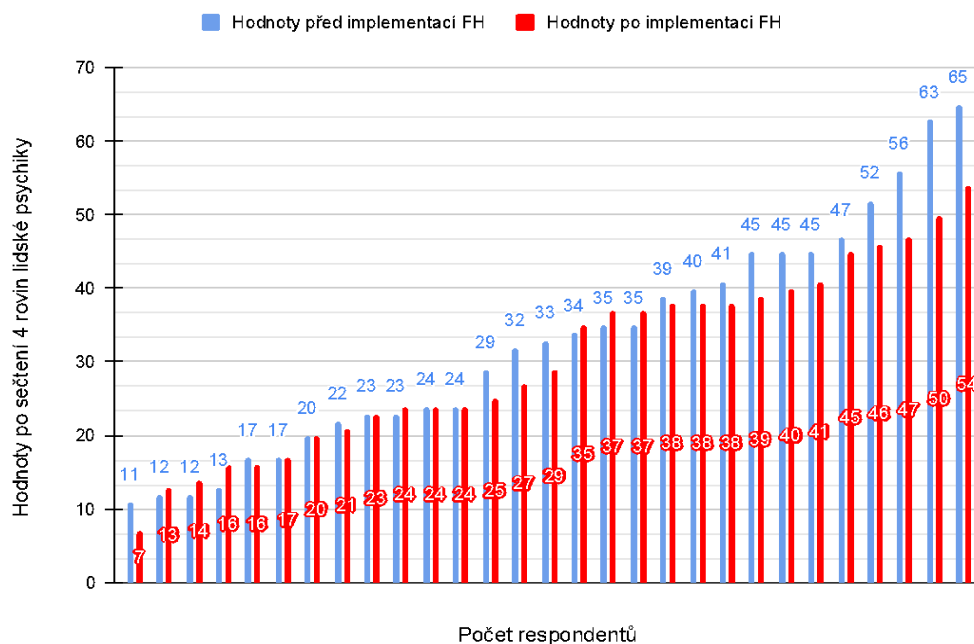
Graf 8 Výsledné hodnoty z dotazníku Inventář projevů syndromu vyhoření po implementaci FH

Data získána po implementaci formativního hodnocení se určitým způsobem liší od dat, která žáci uváděli před implementací formativního hodnocení. Nejnižší počet bodů je zde 7 a naopak nejvyšší hodnota je zde 54 bodů. Dotazník vyplnilo 29 žáků. Průměr všech získaných hodnot je 30,51 bodů, zaokrouhleně bude uvedeno 31 bodů.

Pro porovnání získaných hodnot před implementací formativního hodnocení a po implementaci formativního hodnocení byl vytvořen graf 3, na kterém jsou znázorněny hodnoty grafu 1 i grafu 2. Hodnoty před implementací formativního hodnocení jsou znázorněny modrou barvou a hodnoty po implementaci formativního hodnocení mají barvu červenou.

Na grafu je viditelný pokles velmi vysokých hodnot 65 bodů na 54 bodů, 63 bodů na 50 bodů, 56 bodů na 47 a 52 bodů na 46. V tomto výzkumu se dle průměru nemůžeme zcela řídit, nicméně pokud porovnáme průměr hodnot před implementací formativního hodnocení, který je 33 bodů a po implementaci formativního hodnocení činí 31 bodů, změna je zde o 2 body. Dle grafu se 7 žákům počet bodů po implementaci formativního hodnocení mírně navýšil, přičemž navýšení proběhlo maximálně o 3 body. Dalším 22 žákům počet bodů klesl. Největší pokles hodnot je z 63 bodů na 50 bodů, což činí výsledný rozdíl 13 bodů.

Porovnání hodnot dotazníku před a po implementaci FH



Graf 9 Porovnání výsledných hodnot dotazníků před a po implementaci FH

Pozorování

Další výzkumná metoda byla metoda pozorování. Průběh první hodiny, kde proběhlo pozorování, byl zaměřen především na paní učitelku Alenu, její styl vyučování a zda používá dostatek metod formativního hodnocení. Detailní informace z tohoto pozorování byly sepsány do záznamového archu. Další jednotlivá pozorování byla vždy zaměřena na určitá specifika. Záměr pozorování se ve většině případů odvíjel od předem připravených pozorovacích protokolů.

Pro další pozorování byly již využívány pozorovací protokoly. Každý pozorovací protokol zkoumal něco jiného a měl své určité zaměření. Některé protokoly byly zaměřené na žáky, některé na paní učitelku a další také na klima třídy a prvky formativního hodnocení, jejich názvy jsou: *Realizace vyučovací jednotky*, *Průběh a řízení výuky*, *Klima třídy*, *Přístup žáků k vyučování a Hodnocení prospěchu žáků*. Při pozorování byly v hodině dané činnosti a poznatky průběžně zapisovány do

protokolů, které se následně přepsaly do elektronické formy.

Pozorovací protokoly uvedeny v příspěvku kvůli rozsahu textu nejsou, záznamy sloužily jen ke kvalitativní analýze.

Pozorovací protokol s názvem *Realizace vyučovací jednotky* byl zaměřen především na paní učitelku Alenu. Tento protokol také obsahuje informace ohledně formativního hodnocení. Využívání prvků formativního hodnocení při vyučování většinou dle protokolu spíše souhlasí. Nicméně v pár bodech bylo nutné zaškrtnout políčko *spíše nesouhlasí*, jelikož pár prvků formativního hodnocení nebylo příliš využito, jako např. *Žáci mají možnost organizovat si práci sami (práce ve dvojicích, skupinách atd.)*.

Další pozorovací protokol, který byl využit, má název: *Průběh a řízení výuky*. Bylo zkoumáno, jaký je celkový průběh vyučovací hodiny a jak paní učitelka Alena pracuje v hodině s časem a plánováním různých aktivit. Většina bodů v tomto protokolu *spíše*

souhlasí nebo *naprosto souhlasí* až na bod 7. Tento bod pozoroval, zda jsou žákům průběžně připomínány cíle výuky. V tomto případě byly cíle výuky žákům připomínány pouze na začátku nebo na konci výuky.

Třetí pozorovací protokol *Klima třídy* sledoval atmosféru panující při vyučování. Je nutno podotknout, že v průběhu každé vyučovací hodiny, byla atmosféra ve třídě velmi příjemná a ve většině času pozitivní až kamarádká. Paní učitelka žákům vykala, ale i přes to je vždy oslovila křestním jménem. Většina bodů v protokolu *spíše souhlasí* nebo *naprosto souhlasí* až na bod 2 (Během výuky nemusí učitel zvyšovat hlas) a 7 (Žáci mají možnost dát zpětnou vazbu učiteli). Tyto dva body jsou označeny jako *spíše nesouhlasí*. Občas byl ve třídě mírný hluk, a proto musela paní učitelka zvýšit hlas a tím třídu ztišit. Bohužel žáci nemají při vyučování příliš mnoho prostoru dát paní učitelce Aleně zpětnou vazbu – v tomto směru má implementované formativní hodnocení ještě rezervy.

Následující protokol se zabýval tématem: *Přístup žáků k vyučování*. Byl zaměřen především na žáky a jejich aktivitu při vyučování a interakci s paní učitelkou Alenou. Zde je většina bodů také označena *spíše souhlasí* nebo *naprosto souhlasí*, jako u předchozích protokolů, ale bod 15 (žáci dokážou pracovat ve skupinách) a 16 (žákům je dán prostor k hodnocení učitele) bylo nutné označit *spíše nesouhlasí* a *naprosto nesouhlasí*. Žáci neměli ve vyučování moc příležitostí pracovat společně ve skupinkách. Bod 16. byl zaměřen na to, zda mají žáci prostor k hodnocení učitele. V tomto případě bylo nutné označit za *naprosto nesouhlasí*, jelikož tento prostor žákům při žádném pozorování dán nebyl.

Formativní hodnocení se také zabývá hodnocením prospěchu žáků. Paní učitelka Alena k hodnocení využívá školní známkování s komentářem. Pouze dva *spíše nesouhlasí*

nebo *naprosto nesouhlasí*. Při vyučování měli žáci málo příležitostí ohodnotit svoji práci a také při pozorování bohužel neměli žádnou příležitost se ohodnotit navzájem.

Ve výuce probíhaly pravidelné hospitace, díky kterým bylo možné pozorovat všechny tyto jevy a události. Nyní si shrneme, co bylo díky této metodě pozorování zjištěno a jaké jsou výsledky hospitací. Ve třídě panovala celkově příjemná a pohodová atmosféra, žáci dokázali s paní učitelkou velmi dobře spolupracovat a vzájemně interagovat. Tato příjemná atmosféra je z velké části tvořena paní učitelkou Alenou, jelikož její výuka působí energicky a při všech hospitacích se k žákům chovala mile a s pokorou. Bylo zřejmé, že paní učitelka má s žáky dobrý vztah, zná jejich potřeby a přistupuje k nim, jako k sobě rovným. Co se týče formativního hodnocení, paní učitelka Alena se snažila v každé hodině o co nejčastější využití určitých metod, jako např.: práce s chybou, zpětná vazba, slovní komentování postupů a brainstorming. Ne vždy k použití těchto metod byl však prostor. Důvodů bylo několik, jako např.: testy, zkoušení, nedostatek času nebo zařizování třídnických povinností. Většinu času žáci na první pohled při vyučování působili klidně bez větších známek stresu či nervozity, avšak náznaky stresu byli pozorovatelné např. když byl vyvolán některý žák k tabuli nebo při práci, která se hodnotila či známkovala. Bohužel za celé sledované období žáci neměli příležitost pracovat ve skupinkách nebo nějakým způsobem mezi sebou spolupracovat či hodnotit svoji práci navzájem. Paní učitelka Alena využívala často metodu zpětné vazby, která skvěle fungovala, avšak žáci neměli příliš mnoho prostoru poskytnout svoji zpětnou vazbu ostatním nebo přímo paní učitelce.

Shrnutí výsledků

Výsledky výzkumu ukázaly, že formativní hodnocení opravdu má na psychickou pohodu žáků vliv.

Díky implementaci formativního hodnocení žákům, kteří měli velmi vysoké hodnoty v dotazníku náchylnosti ke stresu, tyto hodnoty klesly až o 13 bodů. Některým žákům se hodnoty změnila pouze velmi mírně a pár jedincům se tyto hodnoty nepatrně zvýšily.

Z metod formativního hodnocení za nejprínosnější pro svoji psychickou pohodu žáci uvedli zpětnou vazbu. Velmi jim vyhovovalo, že pokud v hodině něčemu nerozumí, mohou se kdykoli obrátit na paní učitelku, a ta jim vše ochotně vysvětlí a pomůže. Paní učitelka používala zpětnou vazbu velmi často během plnění různých úkolů a pracování při hodině. Několik žáků zmínilo také pozitivní vliv práce s chybou.

Diskuse

Formativní hodnocení je velmi rozsáhlé téma, kterému je věnována stále větší pozornost především v zahraničí, ale dle studií je možno tvrdit, že se formativním hodnocení zabývají již výzkumníci a pedagogičtí pracovníci i v České republice. Tento příspěvek se celkově zabývá formativním hodnocením a tomu, jaký vliv má na psychickou pohodu žáků střední školy. Jelikož studie zabývající se tímto tématem jsou zaměřeny spíše na obecné jevy jako např. různé techniky, metody a postupy formativního hodnocení, je velmi obtížné porovnat naše výsledky s výsledky jiných výzkumníků. Ohledně vlivu na psychickou pohodu žáků bylo zatím uskutečněno v České republice velmi málo výzkumů, které by vyhovovaly svou kvalitou a obsahem. Z těchto důvodů bylo pro účely diskuse čerpáno především ze zahraničních studií.

V rámci výzkumu jsme měli příležitost detailně komunikovat jak s žáky, tak i s paní učitelkou, která ve vyučování používala různé prvky a metody formativního způsobu hodnocení, na základě kterého se pozorovaly případné změny psychické pohody žáků. Odborné studie uvádí, že jednou z mnoha pozitivních vlastností spojených s formativním hodnocením je určitý pozitivní vliv právě na psychiku žáků, avšak tento jev ve studiích není nijak rozveden, např. jaké prvky formativního hodnocení ovlivňují psychickou pohodu žáků nejvíce nebo v jaké míře dokáže toto hodnocení psychickou pohodu žáků ovlivnit. Výsledky výzkumu ukazují, že formativní hodnocení na psychickou pohodu žáků určitý vliv má, a tedy odpovídá výsledkům jiných studií zabývajících se formativním hodnocením a jejím vlivem na žáky. Změna je patrná především u těch žáků, kteří v dotazníku ohledně náchylnosti ke stresu měli nadprůměrně vysoké hodnoty. Po implementaci formativního hodnocení tyto hodnoty klesly až o 13 bodů. Je ovšem nutné počítat s faktory, které mohly dotazníkové šetření ovlivňovat. Žáci mohli při plnění dotazníků čelit jak vnějším faktorům, tak hlavně těm vnitřním jako např. stres, rodinná situace, únava, špatná soustředěnost apod.

Na základě rozhovorů s žáky se potvrdilo, že většina z nich má školu spojenou s učením a stresem z neúspěchu při testech a zkoušení. Mnoho autorů odborných publikací a také studií zabývajících se metodami formativního hodnocení uvádí, že jednou z nejdůležitějších metod, je zpětná vazba. Naše studie tento fakt potvrdila, jelikož v rozhovorech většina žáků uvedla, že jednou z metod, která jim ve výuce nejvíce vyhovovala, byla právě zpětná vazba od paní učitelky. Tento fakt je nejspíše zapříčiněn tím, že paní učitelka Alena zpětnou vazbu využívala nejčastěji ze všech jejích používaných metod formativního hodnocení, proto ji žáci

vnímali nejvíce. Není pochyb o tom, že psychickou pohodu žáků velmi ovlivňovala tato zpětná vazba, jelikož díky ní mohli mít pocit, že se o jejich úspěch někdo aktivně snaží a zajímá, soucítí s nimi a má chuť jim s čímkoli pomoci. Díky pozorování můžeme potvrdit, že zpětná vazba od paní učitelky Aleny byla používána opravdu kvalitně a promyšleně. Další metoda, která byla ve vyučování často a aktivně používána byla práce s chybou. Tuto metodu si velmi chválila především paní učitelka Alena. Před naší spoluprací na výzkumu tuto metodu používala velmi málo, avšak po vhodném proškolení ohledně formativního hodnocení si k ní našla cestu a nyní je součástí skoro každého vyučování. Tato metoda jistě také velmi přispívá k větší psychické pohodě žáků, jelikož uvedli, že po implementaci formativního hodnocení již nemají tak velký strach z toho, že udělají chybu.

Z výzkumu Novotné a Krabsové (2013), zabývající se formativním hodnocením, vyplývá, že učitelé často používají strategie formativního hodnocení spíše intuitivně. Abychom měli jistotu, že paní učitelka Alena dokáže implementovat metody a strategie formativního hodnocení do vyučování správně a efektivně, bylo pro ni vytvořeno školení, které jí na tuto implementaci připravilo. Výzkum trval 5 měsíců a ve výuce byly prováděny pravidelné hospitace, avšak nemůžeme s jistotou tvrdit, že byly metody formativního hodnocení opravdu celou dobou aktivně využívány. Možná kdyby se hospitace prováděly každou vyučovací hodinu ve třídě, kde výzkum probíhal, mohli bychom si na základě poznatků být naprosto jistí, že paní učitelka Alena celou dobu aktivně a efektivně formativní hodnocení uplatňovala, avšak z časových důvodů toto nebylo možné.

Je nutné brát v potaz, že tento výzkum je orientován na hodiny Ekonomiky. Mnoho studií poukazuje na fakt, jako např. přehledová studie Suchánka (2021), že ve

využívání formativního hodnocení při hodinách českého jazyka, přírodovědných věd, matematiky, anglického jazyka apod. se nachází mnoho rozdílů, ať už v sebehodnocení žáků, stylu výuky nebo metod tohoto hodnocení. Na výzkumu spolupracovala pouze jedna paní učitelka, tedy postřehy a názory jsou pouze od jedné nezávislé osoby. Bohužel nebylo jednoduché najít vhodnou paní učitelku nebo učitele, který by chtěl na tomto výzkumu spolupracovat a zároveň by vyhovoval předem určeným standardům této práce. V příštím šetření by bylo vhodné zvolit více učitelek/učitelů, aby byl výzkum více rozsáhlý a mohlo se pracovat s více typy učitelů. Není totiž pochyb, že každý pedagog má svůj osobitý styl vyučování a s implementací formativního hodnocení by si poradil trochu jinak.

Výzkumné šetření si kladlo za cíl poukázat na to, že díky formativnímu hodnocení se žáci mohou lépe orientovat ve výuce, mít celkově k učení lepší vztah, ale také jim forma tohoto hodnocení může pozitivně ovlivnit jejich psychickou pohodu. Jak již bylo v práci zmíněno, formativní hodnocení je velmi aktuální téma. Mnoho škol po celé České republice se snaží tento typ hodnocení implementovat do vyučování. Výzkum tedy přispěje dalšími novými poznatky a informacemi do již tak aktuálního případu. K dohledání je mnoho studií zabývajících se formativním hodnocením, avšak studie, které by se zabývaly výhradně vlivem formativního hodnocení na psychickou pohodu a celkově se věnovaly duševnímu zdraví žáků, jsou především zahraniční a je jich velmi málo. Tato práce může sloužit, jako inspirace k rozvinutí dalších výzkumů ohledně tohoto tématu a být námětem k dalším rozšiřujícím šetřením ohledně vlivu formativního hodnocení na psychiku žáků.

Závěr

Formativní hodnocení je relativně nový fenomén v oblasti hodnocení žáků. Má vliv na mnoho aspektů, ať už se jedná o větší srozumitelnost výuky, školní hodnocení, spolupráci žáků a učitele, tak lze hovořit i o podpoře sebevědomí žáků, komunikace nebo také získání větší motivace ke studiu a celkově učení se něčemu novému. Práce byla zaměřena na školní hodnocení a dále především na implementaci formativního hodnocení. Jedna celá kapitola se věnovala duševnímu zdraví žáků, jelikož hlavním cílem šetření bylo zjistit, zda má formativní hodnocení vliv na psychickou pohodu žáků střední školy. Dále bylo zkoumáno, co z formativního hodnocení žáci považují za přínosné pro svou psychickou pohodu a jaké metody tohoto typu hodnocení se nejvíce osvědčily paní učitelce.

Výsledky výzkumu ukázaly, že formativní hodnocení opravdu má na psychickou pohodu žáků vliv. Žáci vyplňovali dotazník ohledně náchylnosti ke stresu před a následně po implementaci formativního hodnocení, díky kterému šlo nejlépe zjistit, zda se určitá změna u žáků objeví. Pro detailnější a přesnější informace o tomto jevu byl výzkum doplněn také metodou pozorování a rozhovoru jak s žáky, tak i s paní učitelkou, která se výzkumu účastnila (výsledky rozhovorů s ohledem na rozsah příspěvku publikovány nejsou). Díky implementaci formativního hodnocení žákům, kteří měli velmi vysoké hodnoty v dotazníkú náchylnosti ke stresu, tyto hodnoty klesly až o 13 bodů. Někteřým žákům se hodnoty změnili pouze velmi mírně a pár jedincům se tyto hodnoty nepatrně zvýšily. Za nejpřínosnější pro svoji psychickou pohodu žáci uvedli zpětnou vazbu. Velmi jim vyhovovalo, že pokud v hodině něčemu nerozumí, mohou se kdykoli obrátit na paní učitelku a ta jim vše ochotně vysvětlí a pomůže. Paní učitelka používala zpětnou vazbu velmi často

během plnění různých úkolů a pracování při hodině. Několik žáků zmínilo také práci s chybou. Paní učitelce se nejvíce osvědčila také právě tato metoda učení se na chybách a jejich rozbor. Dále pak analýza pokroku žáků. Největší překážkou, se kterou se paní učitelka během výzkumu potýkala, byla časová náročnost. Příprava a používání metod formativního hodnocení zabralo paní učitelce velké množství času a na úkor toho nebyly ani výsledky příliš uspokojivé.

Implementaci formativního hodnocení je žádoucí provádět plynule a průběžně si stále více osvojit různé metody a postoje. Abychom mohli zaznamenat určitou změnu psychické pohody žáků, bylo nutné tomu věnovat také určitý čas. Právě z těchto důvodů výzkum probíhal 5 měsíců. Jednoznačně je tento typ hodnocení pro žáky velmi atraktivní a motivující. Psychický stav žáků ovlivňuje velké množství faktorů, jedním významným faktorem je škola, ve které žáci tráví mnoho času. Je proto nutné věnovat ve škole pozornost mimo jiné i psychické pohodě žáků a jejich wellbeingu.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ATKINSON, Rita. *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
- BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.
- BAŠTECKÁ, Bohumila a Petr GOLDMANN. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, 2001, 436 s. ISBN 80-7178-550-4.
- CARR-GREGG, Michael. *Psychické problémy v dospívání*. Praha: Portál, 2012, 142 s. ISBN 978-80-262-0062-8.
- COTTERELL, John. Social Networks in Youth and Adolescence. In: KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3474-3.

- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- BLACK, Paul a Dylan WILLIAM. *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Online. Phi Delta Kappan, vol. 92 (2001), no. 1, p. 81-90. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>. [Citováno 25. 2. 2023].
- CLARK, Ian. *Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning*. *Educational Psychology Review*, vol. 24 (2012), p. 205-249. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. 1. vyd. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta, Zdeněk KOLÁŘ, Ivana TRZOVÁ a Růžena VÁŇOVÁ. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5039-2.
- FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.
- FRIEDMANN, Zdeněk. *Didaktika technické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-2641-3.
- HARLEN, Wynne. *Assessment & Inquiry-Based Science Education: Issues in Policy and Practice*. The Global Network of Science Academies (IAP). Science Education Programme (SEP), 2013. ISBN 978-1-291-33214-8.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. vyd. Praha: Grada, 2005.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HLADKÝ, Aleš. a kol. *Zdravotní aspekty zátěže a stresu*. Praha: Karolinum, 1993, 173 s. ISBN 80-7066-784-2.
- HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010, 239 s. ISBN 978-80-7367-755-8.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.
- CHAPPUIS, Stephen and Jan CHAPPUIS. *The Best Value in Formative Assessment*. Online. Educational Leadership, vol. 65 (2007), no. 4. ISSN-0013-1784. Dostupné z: https://pdo.ascd.org/lmscourses/PD130C001/media/Leadership_Implementing-the-CCCSS_Module3_Reading1.pdf. [Citováno 2022-02-07].
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1.
- KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253.
- KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.
- KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov. Nové rozšířené a upravené vydání*. Praha: SPN-pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-446-7.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008, 151 s. ISBN 978-80-7367-314-7.

- KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3474-3.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-121-6.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sestra a stres: příručka pro duševní pohodu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3149.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-022-7.
- LEAHY, Siobhan, Christine LYON, Marnie THOMPSON and Dylan WILLIAM. *Classroom assessment: Minute-by-minute and day-by-day*. Educational Leadership, vol. 63 (2005), no. 3, p. 18-24. ISSN-0013-1784.
- MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-17178-747-7.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MAREŠ, J., ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-273-1.
- MIKŠÍK, Oldřich. *Psychika osobnosti v období závažných životních a společenských změn*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1600-1.
- MIOVSKÝ, Michal. a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Klinika adiktologie, 2015. ISBN 978-80-7422-393-8.
- MLČÁK, Zdeněk. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-543-1.
- NOVOTNÁ, Kateřina a Veronika KRABSOVÁ. *Formativní hodnocení – případová studie*. Online. [Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi](#), roč. 63 (2013), číslo 3, s. 355-371. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1077&lang=cs>
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. PISA, OECD Publishing, Paris. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- O'NEILL, Hal. (Ed.) *Wellbeing in our schools: International Perspectives*. CIDREE Yearbook 2017. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment, 2017. ISBN: 978-1-5272-1578-8. Dostupné z: http://www.cidree.org/wpcontent/uploads/2018/07/cidree_yearbook_2017_wellbeing.pdf
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole – východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-262-9.
- SPURNÁ, Michaela. *Well-being a kultura školy*. Online. Metodický portál: Články, 25. 01. 2022. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23141/WELL-BEING-A-KULTURA-SKOLY.html> ISSN 1802-4785. [Citováno 2023-08-23].
- STARÝ, Karel, Veronika LAUFKOVÁ a kol. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- STARÝ, Karel. *Sumativní a formativní hodnocení*. Online. In: Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů, 11. 23. 2006. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-%20HODNOCENI.html>. [Citováno 10.11.2022]
- STARÝ, Karel. *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-513-4.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.

- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Výchova neprůbojných a uzavřených dětí*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-3097-9.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Nejčastější psychologické faktory ovlivňující používání výmluv, pokles osobní odpovědnosti v edukačním procesu a možnosti preventivního působení*. In: KRIŠTOF, Pavol, Anna SÁMELOVÁ a Katarína M. VADÍKOVÁ. *Tekutá výhovorka na Slovensku*. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS, spoločné pracovisko Trnavskej univerzity a VEDY, vydavateľstva Slovenskej akadémie vied, 2021. ISBN 978-80-568-0402-5.
- ŠVARÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- PASCH, Marvin. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.
- PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047.
- URBANOVSÁ, Eva. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-244-2561-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0225-7.
- VALÁŠKOVÁ VINCEJOVÁ, Eva. *Jak na formativní hodnocení*. Online. Národní pedagogický institut české republiky, 2020. Dostupné z: https://www.nidv.cz/bulletiny?task=bulletins.download_pdf&id=38
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VINGSLE, Charlotta. *Formative assessment: Teacher knowledge and skills to make it happen*. Sverige: Umeå, 2014. ISBN 978-91-7601-104-1.
- VLACH, František a Renata HEČKOVÁ. *Metodická příručka pro úpravu odborných prací*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r. o., 2020. ISBN 978-80-904815-4 -1.
- VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-7178-998-4.
- WILLIAM, Dylan a Siobhán LEAHYOVÁ. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: Čtení pomáhá, Edukační laboratoř, 2016. ISBN 978-80-906082-7-6.
- WILLIAM, Dylan. Innovation that works: research – based strategies that raise achievement. In: Dylanwilliam.org [online], 2010. Dostupné z: http://www.dylanwilliam.org/Dylan_Williams_website/Presentations.html
- WILLIAM, Dylan. Innovation that works: research – based strategies that raise achievement. SSAT 18th National Conference 22-24 November 2010. Dostupné z: http://www.dylanwilliam.org/Dylan_Williams_website/Presentations.html
- ZHÁNĚL, Jiří, Vladimír HELLENBRANDT a Martin SEBERA. *Metodologie výzkumné práce*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6696-0.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7178-544.

Kontakt

Lucie Havlová

Vysoká škola tělesné výchovy a sportu
PALESTRA, spol. s r. o.

e-mail: havlova.luc@seznam.cz

Markéta Švamberk Šauerová

Karlova univerzita, Pedagogická fakulta
e-mail:

marketa.svamberksauerova@pedf.cuni.cz

MEDAILONEK

DOC. PAEDDR. ANNA KUCHARSKÁ, PH.D.

Medailonek v takto zaměřeném čísle jsme nemohli věnovat jiné osobě než doc. PhDr. PaedDr. Anny Kucharské, Ph.D. - proděkance Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, výzkumné pracovníci v oblasti gramotností, psycholožce, speciální pedagožce, vysokoškolské pedagožce, ale také mentorce, kolegyni i kamarádce v jedné osobě.

Doc. Kucharská svými aktivitami dlouhodobě přispívá nejen k rozvoji teoretických východisek pro spolupráci v rámci diagnostiky a poradenství, ale najdeme její výrazné přispění i v oblasti rozvíjení kvality standardů poskytované poradenské a diagnostické péče. Svým zaměřením na čtenářskou gramotnost, včetně metod prvopočátečního čtení v souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti zasahuje i do oblasti moderních trendů.

Pro kolegyni Annu Kucharskou je tento rok výjimečný v několika oblastech: více než 30 let se věnuje poradenské praxi, téměř 30 let působení na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a v neposlední řadě slaví také významné životní jubileum. S ohledem na její dlouholeté působení v roli vysokoškolského pedagoga formovala mnohé poradenské psychology a speciální pedagogy a jistě se nebude zlobit, když o ni budeme psát jako o Aničce Kucharské.

Anička Kucharská nastoupila do poradenské praxe v roce 1991, od roku 1995 pracuje na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (dříve Katedře pedagogické a školní psychologie). Její

pedagogická a vědecká činnost je celoživotně spojena s problematikou školní a poradenské psychologie, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, čtenářskou gramotností a pregramotností i problémy v rozvoji gramotnosti, a to jak na úrovni vzdělávací oblasti psychologie, tak s využitím v pedagogicko-psychologické přípravě v učitelských oborech. Spolupracuje s mnoha školskými institucemi a profesními sdruženími; na úrovni Univerzity Karlovy je členkou pracovní komise rektora pro otázky studia studentů se specifickými potřebami, členkou Rady celoživotního vzdělávání, Rady pro vnitřní hodnocení a řady dalších. Aktivně zasazuje o poskytování poradenských služeb na vysoké škole, neboť stojí také za vznikem Akademické poradny na Pedagogické fakultě UK.

Byla a je řešitelkou a spoluřešitelkou vědeckých i aplikačních projektů (VZ, GAČR, GAUK, Prvouk, Progres, Primus, FRVŠ, RP MŠMT, OP VK, OP VVV), včetně zapojení do zahraničních projektů/spolupráce se zahraničními partnery: ELDEL (Enhancing Literacy Development in European Languages), ELINET (European Policy Network of Literacy Organisations), SILE/ISEL (L'objectif du Symposium International sur la Littérature à l'École / International Symposium for Educational Literacy), pravidelně se účastní významných tuzemských a zahraničních konferencí.

Je šéfredaktorkou časopisu *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, členkou redakčních rad několika vědeckých časopisů,

editorkou, autorkou a spoluautorkou řady vědeckých monografií, učebních textů a článků v odborných časopisech, e-learningových studijních opor a nástrojů psychologické diagnostiky. Z posledně jmenovaných můžeme vyzdvihnout nedávno vydanou testovou baterii klíčových gramotnostních dovedností Portex, která staví na aktuálních výzkumných poznatcích a obsahuje pro českou populaci hned několik dosud chybějících čtenářských a jazykových testů mapujících výkon žáků mladšího školního věku.

Významná je její role jako pedagoga. Preferuje individuální a partnerský přístup ke studentům, zprostředkovává jim praxi různých poradenských pracovišť, využívá svých dlouholetých zkušeností k tréninku klíčových kompetencí studentů. Velmi citlivě a s respektem přistupuje k studijním nezdarům a ztrátě motivace studentů. V takových momentech pak dokáže být oporou a nasměrovat studenta k dosažení stanovených cílů. Za dobu svého pedagogického působení vychovala řadu doktorandů, působí jako důležitá opora kolegů v habilitačních řízeních – jak v profesní rovině, tak i lidsky.

Jsme velmi rády, že jsme měly a máme možnost s Aničkou Kucharskou pracovat, a to od prvních osobních kontaktů v Pedagogicko-psychologické poradně v Modřanech nebo na Katedře psychologie PedF UK. Podoba spolupráce je sice pro každou z nás trochu jiná – jak zaměřením, tak intenzitou, v mnohém je však zcela identická. A to pozitivním přístupem a otevřeností Aničky Kucharské, stejně jako její spolehlivostí, ochotou pomoci a poradit.

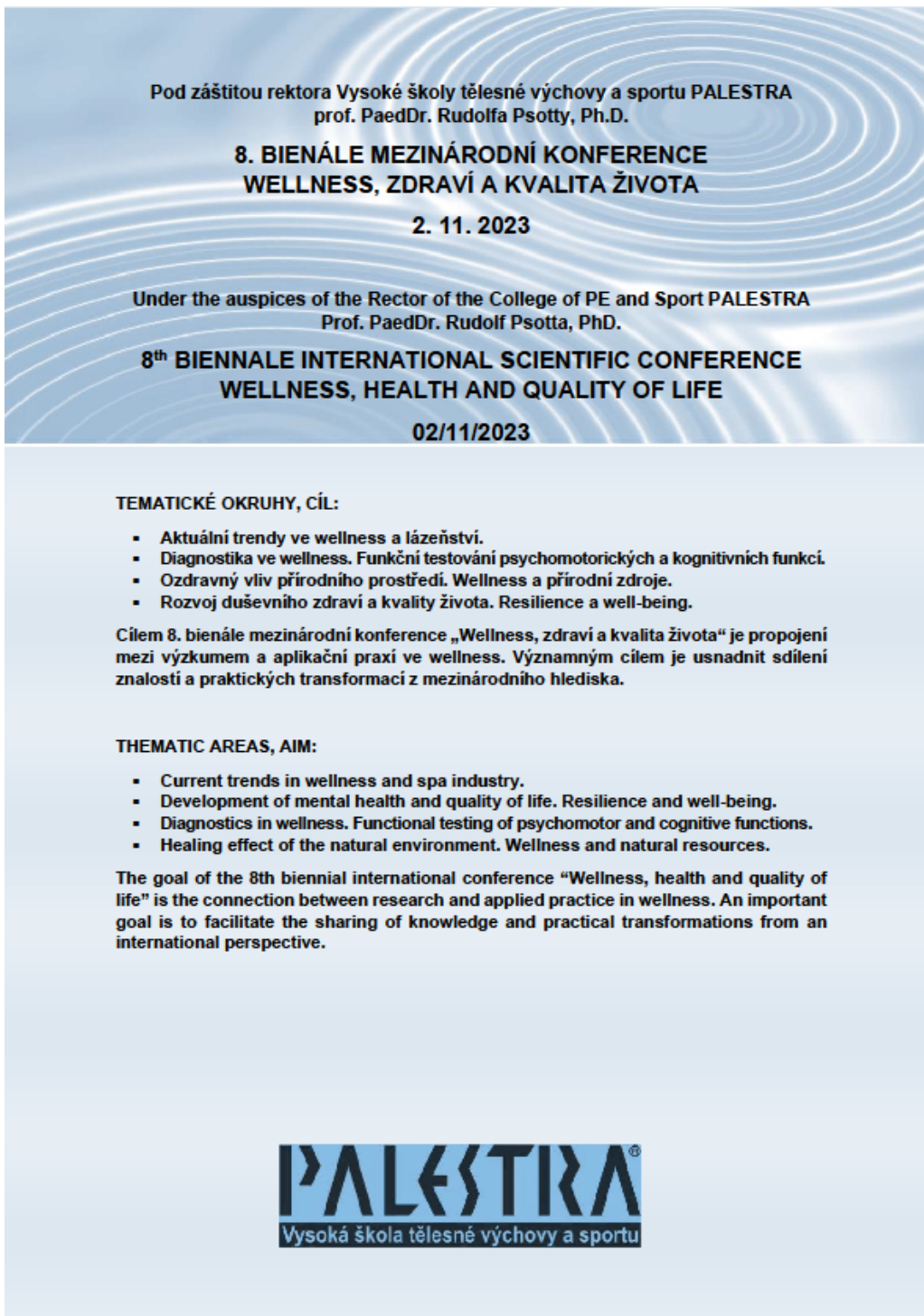
Čím je Anička Kucharská výjimečná? Je to především její energie, kterou dokáže investovat do spolupráce s námi ostatními, množství i šíře pracovních nápadů se kterými přichází, její neutuchající chuť podporovat ostatní k neustálému rozvoji,

zvyšování kvalifikace, odbornému působení. Skromně stojí za řadou úspěšných odborníků, motivuje druhé k odborným aktivitám a těší se s nimi z jejich úspěchu. V tomto ohledu nelze vynechat zmínku o rodině. Jen těžko si lze představit, že při všem tom pracovním nasazení má také rodinný život. Spolu s manželem vychovali dva syny, se kterými jsou stále v úzkém kontaktu, přestože jsou již oba dávno dospělí. Podobně si ve svém nabitém programu dokáže najít prostor i na přátelské setkání se známými či s námi kolegyněmi. I v těchto neformálních kontaktech nepřestává být hybnou silou dění.

Závěrem medailonku chceme k jubileu popřát hodně zdraví, štěstí a spokojenosti. V pracovní sféře hodně úspěchů a nadšení z dalšího objevování. Děkujeme za inspiraci a podporu, kterou všem předává.

Olga Kučerová
Klára Špačková
Markéta Švamberg Šauerová

POZVÁNKA NA KONFERENCI



Pod záštitou rektora Vysoké školy tělesné výchovy a sportu PALESTRA
prof. PaedDr. Rudolfa Psotty, Ph.D.

**8. BIENÁLE MEZINÁRODNÍ KONFERENCE
WELLNESS, ZDRAVÍ A KVALITA ŽIVOTA**

2. 11. 2023

Under the auspices of the Rector of the College of PE and Sport PALESTRA
Prof. PaedDr. Rudolf Psotta, PhD.

**8th BIENNALE INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE
WELLNESS, HEALTH AND QUALITY OF LIFE**

02/11/2023

TEMATICKÉ OKRUHY, CÍL:


- Aktuální trendy ve wellness a lázeňství.
- Diagnostika ve wellness. Funkční testování psychomotorických a kognitivních funkcí.
- Ozdravný vliv přírodního prostředí. Wellness a přírodní zdroje.
- Rozvoj duševního zdraví a kvality života. Resilience a well-being.

Cílem 8. bienále mezinárodní konference „Wellness, zdraví a kvalita života“ je propojení mezi výzkumem a aplikační praxí ve wellness. Významným cílem je usnadnit sdílení znalostí a praktických transformací z mezinárodního hlediska.

THEMATIC AREAS, AIM:

- Current trends in wellness and spa industry.
- Development of mental health and quality of life. Resilience and well-being.
- Diagnostics in wellness. Functional testing of psychomotor and cognitive functions.
- Healing effect of the natural environment. Wellness and natural resources.

The goal of the 8th biennial international conference “Wellness, health and quality of life” is the connection between research and applied practice in wellness. An important goal is to facilitate the sharing of knowledge and practical transformations from an international perspective.



PALESTRA
Vysoká škola tělesné výchovy a sportu

[Více informací](#)
[More information](#)

RECENZE

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta (ed.). *Prožitek jako součást edukačních a psychosociálních přístupů*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r. o., 2023. v tisku

Publikace „Prožitek jako součást edukačních a psychosociálních přístupů“ navazuje na významná teoretická východiska konceptu prožitku v různých edukačních oblastech a zároveň reaguje na aktuální, multifaktoriálně podmíněnou, stresovou situaci ve společnosti. Jednotlivé kapitoly publikace zdůrazňují význam prožitku pro dosažení zdraví i pocitu životní pohody v různých oblastech společenského života, edukace jedinců i skupin různého věku a při psychosociální péči o klienty se zdravotním postižením. Volně navazuje na publikace vydané na VŠTVS PALESTRA k tématům zážitkové pedagogiky a k významu prožitku v životě jednotlivce i společnosti.

Publikace představuje příspěvky, které zazněly na mezinárodní vědecké konferenci, jíž se účastnila řada zahraničních odborníků z Polska, Slovenska, Taiwanu, Velké Británie, Maďarska.

S ohledem na mezinárodní přesah příspěvků, které na konferenci zazněly, je publikace připravená ve dvoujazyčné formě.

První část příspěvků je publikována v anglickém jazyce a představuje texty, které směřují k mezinárodnímu využití, cílí na obecné principy využití prožitku v edukační praxi a práci s klientem.

Druhá část textů je publikována v českém jazyce, tyto texty směřují k prezentaci

regionálních zkušeností, bez výraznějšího mezinárodního přesahu, přesto přináší řadu cenných postřehů pro současnou edukační a psychosociální praxi.

Nové poznatky získáváme a ukládáme v kontextu s emocemi doprovázejícími řešení reálných i modelových problémů, vyhraněných situací, týmového rozhodování, přijímání a prožívání nových rolí. Osobní prožitek přináší důležitou zkušenost a tu je potřeba následně reflektovat (pojmenovat, zhodnotit, zobecnit). Takto získané poznatky si obvykle dlouhodobě pamatujeme a snadno si je vybavujeme (Kašová, 2013). Prožitek tak není jen základním pilířem vzdělávání dětí a dospívajících, ale působí jako nezbytný faktor i při práci s dospělými, ať už budeme uvažovat oblast celoživotního vzdělávání (od formálního k informálnímu) nebo oblast psychosociální péče.

Jak ukazuje zájem odborníků o tuto tematiku, rozšiřuje se využití prožitku velmi významně i do již zmíněné oblasti psychosociální péče o klienty – seniory či osoby s různým zdravotním postižením. Prožitek – zkušenost tak tvoří základní rámec, z něhož při edukaci a psychosociální péči vycházíme a jehož význam pro osobnost edukovaného/ opečovávaného plně ve svých odborných aktivitách respektujeme.

První díl monografie je uveden příspěvkem zaměřeným na etickou analýzu zážitku dotyku při poskytování péče seniorům (K. M. Vadíková). Terminologicky a metodologicky vychází z dialogického personalismu, kde je péče vzájemným dialogem mezi poskytovatelem a příjemcem, člověk důstojným středem komplexního vnímání

lidskosti a zážitek je specifickým komunikačním prostředkem, který humanizuje mechanismy, rutinu a aplikaci různorodých přístupů při poskytování péče. Záměrem příspěvku není jen zdůraznění významu zážitku dotyku pro pochopení podstaty poskytování péče seniorům, ale i zdůvodnění zařazení výzkumu v oblasti zážitkové pedagogiky v edukační přípravě budoucích poskytovatelů této specifické péče.

Tímto úvodním textem se otevírá prostor pro další dílčí témata z oblasti péče o seniory – “Význam prožitku v procesu stárnutí” (M. Švamberk Šauerová) a “Psychologické benefity kreativních aktivit pro seniory” (J. Skarlantová).

“Význam prožitku v procesu stárnutí” vyzdvihuje význam prožitku v pohybových aktivitách seniorů. Tělesná aktivita představuje jednu ze základních priorit lidské bytosti a je součástí všech částí naší moderní společnosti. Pohybové aktivity mají jak antistresové, tak anxiolytické účinky a jsou také zdrojem mnoha pozitivních emočních zážitků - nejen v individuálním provedení aktivity, ale i v sociálním kontextu. Všechny tyto faktory jsou pak základními součástmi zdravého stárnutí.

Následující příspěvek sleduje “Psychologické benefity kreativních aktivit pro seniory”. Vychází z několikaleté zkušenosti autorky s vedením výtvarného kroužku seniorů v Praze 1, je zaměřen na výtvarné činnosti seniorů jako na vhodný prostředek aktivizace jejich osobnosti prostřednictvím individuální i kolektivní výtvarné práce. Kultivace výtvarného myšlení a možnost realizace vlastních nápadů v různých materiálech vede k rozvoji fantazie, samostatnosti, pocitu naplnění, k posílení sebevědomí i tolerance k ostatním.

Kreativní práci, využití prožitku a významu zážitku při práci s klientem se zdravotním postižením se věnuje i další příspěvek, zaměřený na osoby s demencí a počínající demencí (B. Jirkovská). Autorka zde zdůrazňuje, že člověku, jehož obtíže se

projevují ztrátou krátkodobé paměti, prohlubující se dezorientací a postupnou degradací všech fyzických i psychických schopností, lze pomocí speciálních přístupů zážitkové pedagogiky vrátet radost z prožívání každého dne. Přístup k takto nemocným lidem, pro jejichž onemocnění dosud neexistuje účinný lék, vychází z psycho-biografického modelu péče a z individuálního plánování poskytované služby.

Další část publikace je věnována využití prožitku v edukaci dětí a dospívajících s mezinárodním přesahem. Příspěvek “škola přátelská dětem – výsledky projektu Gloucestershire university” (J. Wittmannová, J. Klimešová) seznamuje se třemi ukončenými projekty, které znamenají 10 let spolupráce s partnery z Itálie, Portugalska, Rakouska, Maďarska, Polska a Slovenska, pod vedením lídrů z Velké Británie, University of Gloucestershire.

“Nový rozměr výuky a vzdělávání – Inspirace nebo experiment” (B. Pitula, B. Grzyb), ukazuje na příkladu pedagogické inovace práce s knihou význam prožitku i u starších studujících. Text pojednává o inovativní formě výuky a učení a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Řešená problematika se zaměřuje na teoretické a praktické zkoumání procesu zlepšování výuky na příkladu zavedené pedagogické inovace. Z pohledu učitele věnuje text pozornost jejich kreativitě, ale také experimentování v oblasti vzdělávacích a výchovných úkolů. Autorky také odpovídají na otázku, zda je tato forma vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami efektivní a do jaké míry rozvíjí jejich znalosti, dovednosti a postoje v kontaktu s literaturou.

Velmi inspirující je rovněž příspěvek zaměřený na “Využití hry venku ke zlepšení rozvoje gramotnosti předškoláků na venkově v Zimbabwe” (F. Madondo). Příspěvek se zaměřuje na možnosti optimalizace využití

venkovních herních setkání k ovlivnění pozitivního rozvoje gramotnosti mezi účastníky raného vzdělávání v Africe. Tato studie prezentuje výsledky projektu, který experimentoval na předškolácích nacházejících se v komplexním venkovském edukačním centru v Zimbabwe, v němž byly poskytnuty příležitosti pro bohaté interakce s improvizovaným venkovním herním vybavením jako zdrojem pro zlepšení rozvoje gramotnosti dětí.

Výzkumná studie "Motivace k zážitkům při vysokohorské turistice" (Z. Kornatovská, M. Bowes) se zaměřuje na analýzu faktorů ovlivňujících motivaci k zážitkům ve vysokohorské turistice u mužů a žen ve věku 20-45 let.

Další dva texty se zabývají zdánlivě na první pohled odlišným tématem, ale i v nich nacházíme společného jmenovatele – prožitek, který zde hraje ústřední roli. L. Kamanová se zamýšlí nad problematikou sexuální výchovy v rodině - "Zážitek a riziko jako téma sexuální výchovy v rodině", v němž ukazuje, jakým způsobem v rámci sledované tematiky rodinné sexuální výchovy předávají matky svoje sdělení o pohlavním styku.

Š. Kupcová, Z. Šándorová se pak zamýšlejí nad velmi aktuálním problémem moderní doby, prezentují výsledky svého výzkumného šetření zaměřeného na "Psychosociální dopady neplodnosti na vztahy", v jehož rámci se ukazuje, že i zde hraje prožitek velmi významnou roli.

Samotný závěr první části je věnován představení studentských projektů a aktivit realizovaných na Slezském gymnáziu v Opavě, jejichž klíčovým těžištěm je využití prožitku v edukačních aktivitách realizovaných samotnými studenty. Hlavním mottem aktivit gymnázia je "Učíme rádi. Jsme průvodci otevření novým trendům, respektující rozvoj a individualitu, partnerství a soulad".

Druhá polovina monografie se orientuje většinou na národní projekty a využití prožitku v aktivitách regionálních subjektů.

Příspěvky této části jsou uvedeny obecnou úvahou trojice autorů (J. Balvín, J. Smilková, M. Farkašová) zaměřenou na "Analýzu vlivu zážitkové pedagogiky na hodnotovou orientaci dětí a mládeže". Cílem textu je objasnit význam uvědomění si životního smyslu, vysvětlit jeho úzkou spojitost s utvářením hodnotové orientace jedince, s vazbou na vzdělávací obsahy, výchovné cíle a metody jejich dosažení. Člověk neustále hodnotí prožívaný svět kolem sebe a uvnitř sebe, vyjadřuje svá stanoviska ve formě uznání, úcty, lásky či kritiky, nesouhlasu, odmítnutí. Samotné hodnocení a volba hodnoty bývají zpravidla regulovány vnitřními mechanismy prospěšného chování nebo mravní povinnosti.

Na tuto analýzu navazuje sebereflexivně pojatý text vysokoškolské pedagožky (M. Kočerová) "Zážitek jako cesta (sebe)rozvoje pedagoga". Příspěvek se zabývá zkušenostně reflektivním učením ve vztahu k seberozvoji pedagoga, přičemž staví na konkrétním příkladu realizovaného kurzu. Pedagog, který aplikuje zkušenostně reflektivní učení se může sám dostat do situací, které neplánoval a často ani nemohl předvídat. Ocítá se tak mnohdy mimo zónu svého komfortu a často zcela zaskočen právě prožívaným. Nejen, že by měl být v takových situacích schopen pružně reagovat tak, aby právě realizovaný pedagogický proces dovedl k plánovaným výstupům, ale v rámci zkušenostně reflektivního učení by měl tuto zkušenost zpracovat v kontextu svého (sebe)rozvoje.

Prožitek považuje za významnou součást vysokoškolské edukace i další autorka, sledující téma "Zvyšování úspěšnosti studentů v dokončení studia při využití zážitkové pedagogiky" (M. Mukšnáblová). Úspěšnost studentů kombinovaného studia lze podpořit zařazením výukových metod s využitím zážitku specifické činnosti dle budoucích kompetencí studentů. Kompetence jsou

zohledněny z pohledu kognitivní využitelnosti, respektive preference vybrané poznávací funkce. Učení spojené s prožitkem, který odpovídá charakteru budoucího pracovního výkonu dle studovaného oboru, zapojuje kognitivní funkce povšechně, i když některé kvalitativně či kvantitativně specificky.

I další příspěvek se věnuje problematice vysokoškolské výuky a významu prožitku v jejím průběhu “ Experimentální kultura (nejen) ve vysokoškolské výuce je trendy”. Příspěvek K. Tomeškové vychází ze současného vzdělávacího trendu, který směřuje k zachování důrazu na aktivitu učícího se jedince a činnostní konstruktivistické pojetí učení. Bere v úvahu filozofickou a teoretickou oporu, která umožňuje nahlížet na kvalitu výuky z pozice učitelova myšlení a vyzdvihuje podporu budování experimentální kultury výuky na vysokých školách.

“Významu hry a jejímu potenciálu nejen v práci učitelů” se věnuje další příspěvek kolektivu autorů (R. Macků, M. Blažková, M. Laibrť). Shrnuje základní poznatky o fenoménu hry a možnostech jejího didaktického využití. Následně seznamuje s metodologií empirické sondy, jejímž úkolem bylo zjistit představy studentů učitelství o potenciálu této výchovné metody, jejích silných i slabých stránek, situačního využití, popř. modifikací.

S využitím principů osobnostní a sociální výchovy “Programech selektivní primární prevence projektu Odyssea” nás pak seznamuje Ivana Šircová, cíleně se zaměřuje na otázky spojené s prožíváním a hodnocením aktivit a celého programu samými účastníky.

Příspěvek “Mentor jako klíč k životu” se věnuje primárně dětem z dětských domovů. Autorky A. Nekolová a B. Břízová upozorňují, že v České republice neexistuje komplexní systém, který by připravoval mladé osoby žijící v dětských domovech na samostatný život. Dětské domovy se proto stále častěji zapojují do dobrovolnických mentoringových programů, přičemž dobrovolníci/mentoři, poskytují mladým dospělým určitý vzor chování založený na přátelském vztahu, předávají jim své zkušenosti a jsou jim

podporou při vstupu do běžného života. Příspěvek prezentuje výsledky výzkumu v dětských domovech a se samotnými mentory, představuje principy dobrovolnického vztahu, zaměřuje se na prospěšnost, ale také na bariéry či rizika.

Zajímavý příspěvek, i když z odlišného prostředí, publikuje Daniela Stackeová, zaměřující se na patologické chování ve vztahu k pohybové aktivitě – nejčastěji závislostní chování a prevenci těchto poruch právě za použití metod a postupů zážitkové pedagogiky.

Příspěvek “Mezinárodní cena vévody z Edinburgu na střední škole” (H.Zelníčková, L. Rumanová, D. Vorel) ukazuje zajímavé možnosti, jak motivovat prostřednictvím prožitku studenty středních škol k efektivnímu učení a dosahování zajímavých edukačních cílů.

Závěr celé monografie je věnován zcela specifickému, nicméně o to zajímavějšímu tématu P. Kreuze věnovanému “Památníkům obětí čarodějnických procesů v kontextu edukační praxe a zážitkové turistiky”.

Jak je z pojetí monografie zřejmé, nalézáme přes různorodé specializace a odborné zaměření autorů této kolektivní monografie (sborníku) souhlasný důraz na význam prožitku při edukační či psychosociální práci. Vidíme jeho využití jak při edukaci seniorů, osob se zdravotním postižením, v edukaci studujících od základních po vysoké školy, tak i v prevenci rizikových jevů dětí vychovávaných v rodině i v institucionální péči, nebo nakonec i v praxi moderní turistiky.

Věříme, že dvoujazyčné pojetí sborníku uvítají jak odborníci ze zahraničí, tak i domácí kolegové a studující, a že publikované příspěvky zaujmou nejen odbornou veřejnost, ale i ostatní zájemce o problematiku prožitku a budou novou inspirací v jejich odborném rozvoji.

doc. Mgr. Pavel Pecina, Ph.D.

Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání. Mendelova Univerzita v Brně
e-mail: pavel.pecina@mendelu.cz