



# Současné pohledy na kategorii pohoda (well-being)

JIŘÍ MAREŠ

**Abstrakt:** Přehledová studie se věnuje pojmu, jenž vzbuzuje v posledních desetiletích zvýšený zájem odborníků z různých oborů, třebaže jeho základy položili filozofové už v antickém Řecku (viz dva základní přístupy – hedonismus a eudaimonismus). Navíc jde o pojem, pro nějž se obtížně hledá český ekvivalent. Mnozí čeští autoři tento pojem nepřekládají a pracují s celosvětově používaným anglickým termínem well-being. Jiná skupina českých autorů pracuje s termínem pohoda či osobní pohoda. Výklad celé problematiky je rozdělen do osmi částí. První část přibližuje staletou historii pojmu pohoda (well-being) a jeho proměny od antiky až po dnešek. Druhá část shrnuje současné snahy o definování pojmu pohoda a upozorňuje, že odborníci zatím nedospěli ke konsenzu. Třetí část nabízí přehled celého spektra teorií pohody a snaží se vysvětlit, z čeho vycházejí, na co kladou důraz a jak se dají využít. Čtvrtá část je zajímavá tím, že ukazuje, jak se jednotlivé vědní obory navzájem odlišují v chápání pohody a v práci s ní. Pro ilustraci byly vybrány tyto obory: medicína, pedagogika, psychologie, sociologie a nejnovější trend – multidisciplinární přístup. Pátá část přehledové studie prezentuje rozdílné typy pohody, které se v zahraniční odborné literatuře objevují. Naše analýza identifikovala celkem 30 různých typů pohody. Šestá část výkladu se soustřeďuje na diagnostikování pohody. Nabízí soubor 21 dotazníků zjišťujících míru pohody u dětí, adolescentů i dospělých osob. Sedmá část si zvolila téma, které zajímá širokou veřejnost, neboť se zamýšlí nad současnými poznatky o pohodě a nepohodě v prostředí školy. Poslední, osmá část přehledové studie nabízí pohled na intervence, které se snaží zlepšovat úroveň pohody u dětí a adolescentů.

**Klíčová slova:** pohoda, definice pohody, teorie pohody, typy pohody, diagnostika pohody, intervence

## HISTORIE POJMU POHODA (WELL-BEING)

Pojem well-being, pro nějž se obtížně hledá český ekvivalent, má své kořeny v antické filozofii. Tehdejší filozofové se zamýšleli nad předpoklady, které musí být splněny, aby člověk prožil dobrý život.

Tímto problémem se tehdy zabývaly především dva filozofické směry: hedonismus a eudaimonismus. Příkladem prvního směru – **hedonismu** – je stanovisko, které zaujal filozof Epikúros: *Potěšení, požitek, slast je naším prvním a nejbližším dobrem. Je výchozím bodem každé naší volby a každé naší nechuti. Vracíme se k němu, protože*

si z tohoto pocitu děláme pravidlo, podle něhož pak posuzujeme každé dobro. Podle Epikúra spočívá pohoda člověka v tom, aby maximalizoval svou slast, minimalizoval strach a bolest, dosáhl blaženého života i duševního klidu. S odstupem času se v 19. století k hédonismu hlásili Jeremy Bentham a John Stuart Mill. Podle Westa (2004) Stuart Mill předpokládal, že pohoda člověka není pouhým součtem množství požitků, ale že kvalitativně lepší požitky přispívají k jeho pohodě více.

Jaká je situace v dnešní době? Van de Weijer se spolupracovníky (2018) uvádí, že v současných sociálních vědách se pojem *hédonická pohoda* vyskytuje čím dál méně. To však neznamená, že by hédonistický směr myšlení byl současnými badateli opouštěn. Spíše se mění používaná terminologie: výzkumníci raději používají termín **subjektivní pohoda** (*subjective well-being* – SWB). Pravděpodobně proto, že hédonismus je *filozofický koncept*, který nemá jasnou metodu měření. V posledních letech je široce akceptována definice amerického psychologa Dienera (1984). Podle ní se subjektivní pohoda vyznačuje třemi charakteristickými znaky: 1. je subjektivní (objektivní vlivy nemusí být nutně součástí tohoto konstruktů); 2. zahrnuje měření pozitivních faktorů (není to jen absence negativních faktorů); 3. zahrnuje globální hodnocení všech aspektů života člověka, nejen jedné nebo několika málo oblastí. K měření zmíněného konstruktů se používají tři samostatné složky:

pozitivní afekt, negativní afekt a životní spokojenost (Diener et al., 1985).

Druhým filozofickým směrem, který se rozvíjel v antickém Řecku, je **eudaimonismus**. Eudaimonia je řecké slovo, které se v současnosti překládá do angličtiny jako *well-being* nebo *flourishing*.<sup>1</sup> Nejcharakterističtějším rysem eudaimonické tradice pohody (*well-beingu*) je princip seberealizace, sebenaplnění, tedy dosažení plného potenciálu člověka v souladu s hlubšími principy (Huta & Ryan, 2010). Hlavním představitelem eudaimonického způsobu přemýšlení o tom, jak má člověk dobře žít a dobře jednat, byl Aristoteles (384–322 př. n. l.). Čechová (2023) shrnuje Aristotelovo pojetí eudaimonie takto: důležitým charakteristickým rysem eudaimonie je to, že je sama sobě účelem a není nikdy cílem pro nic jiného. Existují totiž **dvě dobra**. Mezi *vnější* dobra patří bohatství a materiální statky, které nejsou nikdy dobré samy o sobě, vždy slouží jako prostředek k dosažení něčeho jiného. Naopak *vnitřní* dobra jsou dobrá sama o sobě, nebo (a to je případ ctnosti) sice slouží jako prostředek, ale pouze k dosažení jiného inherentního, tj. vnitřního dobra. Inherentní dobro, které je hodno volby vždycky, je dobré pouze samo o sobě. Důležitou pozici v uskutečňování dobrého, zdařilého života má podle Aristotela kategorie **ctnosti**. Ctnostem se člověk musí učit, nejsou to žádné vrozené schopnosti ani city, nýbrž stavy. Důležité jsou dvě ctnosti: mravní ctnosti a ctnosti

<sup>1</sup> Do češtiny se překládá různě, např. *osobní pohoda* (Kebza & Šolcová, 2005) nebo zkráceně *pohoda*, ale také jako *zvkvétání*. V němčině se používá termín *Wohlbefinden*, ve francouzštině termín *bien-être*.



praktického rozumu. Mezi ctnosti praktického rozumu řadil praktickou rozumnost a moudrost.

Dodejme ještě, že Aristoteles bral v úvahu (na rozdíl od řady současných badatelů) také sociální kontext dobrého života člověka. Eudaimonia je podle něj v antickém Řecku úzce spjata s existencí obce (polis), díky níž může vůbec existovat. „Občan svobodné polis žije správně tehdy, přináší-li jeho život užitek spoluobčanům a přispívá-li k zachování a zdaru polis“ (Spaemann, 1998, s. 65). Aristoteles věděl, že pohoda je klíčovou složkou zdařilého života, ale upozorňoval, že je současně velmi závislá na dobrých vztazích jedince s druhými lidmi. Proto připomínal lidem téma přátelství, které chápal jako „nezbytnou součást lidské přirozenosti, projev něčeho, co je člověku bytostně vlastní. Tvoří jakýsi most mezi jedincem a společností...“ (Synek, 2011, s. 193).

Vývoj filozofického myšlení se v průběhu let nezastavil. Badatelé postupně přibírali do svého uvažování také poznatky získané výzkumy dalších vědních oborů. V roce 1943 americký psycholog Abraham Maslow přišel s teorií lidských potřeb. Tato teorie popisuje pět různých stupňů lidského rozvoje, počínaje fyziologickými potřebami. Nejvyšší úroveň, které může člověk dosáhnout, je seberealizace; té se dopracuje jen relativně málo osob. Ve své teorii Maslow odkazuje na seberealizaci ve smyslu aristotelské tradice. Píše: „Tento termín, který poprvé použil Kurt Goldstein, je v tomto článku používán v mnohem širším významu, specifickým a omezeným způsobem. Odkazuje na tou-

hu po sebenaplnění, konkrétně na tendenci k tomu, aby se člověk aktualizoval v tom, čím potenciálně je. Tato tendence může být formulována jako touha stávat se stále více tím, čím člověk je, stávat se vším, čím je člověk schopen se stát“ (Maslow, 1943, s. 385).

Podobně jako hédonická linie myšlení v empirické literatuře byla na přelomu 70. a 80. let 20. století z velké části nahrazena subjektivní pohodou (*subjective well-being* – SWB), tak se také (byť až po roce 2008) eudaimonický způsob uvažování postupně přesunul k **psychologické pohodě** (*psychological well-being* – PWB). Ryffová a Singer (2008) přišli s novým pojetím psychologické pohody, která podle nich sestává ze šesti základních dimenzí. Jsou to: seběpřijetí, pozitivní vztahy s druhými lidmi, autonomie člověka, zvládnání prostředí, životní cíl a osobní růst. Rozdíl mezi antickým eudaimonismem a psychologickou pohodou spočívá v tom, že v aristotelské tradici se eudaimonia netýkala pouze subjektivní zkušenosti člověka, ale jeho *intersubjektivní* zkušenosti, totiž způsobu bytí ve světě. Musíme upozornit, že posuzovací škály zjišťující psychologickou pohodu se v současnosti převážně zaměřují na subjektivní, individualistické hodnoty. Tato situace odborníky nepřekvapuje, protože v západních zemích (v nichž se tyto škály používají nejčastěji) převažují individualistické hodnoty nad kolektivistickými.

Čím se liší současné přístupy k etice od Aristotelova pojetí etiky?

1. Současné přístupy se soustřeďují na správné jednání člověka podle nějaké-

ho obecného principu nebo určité povinnosti. Jádrem Aristotelovy etiky je dobrý život sám o sobě a lidské činy jsou vykonávány proto, že pomáhají tento dobrý život konstituovat.

2. Podoby současné etiky se soustřeďují na to, jak by se měl člověk chovat k druhým lidem, ale poměrně málo se vyjadřují k tomu, jak nejlépe má žít člověk svůj vlastní život tam, kde není přímo ohroženo blaho jiného člověka (Čechová, 2023).

### SOUČASNÉ SNAHY O DEFINOVÁNÍ POJMU POHODA (WELL-BEING)

Není snadné přesněji vymezit základní pojem pohoda či osobní pohoda (well-being). Navzdory dlouholetému úsilí mnoha odborníků se zatím nedospělo k určitému konsenzu. Tato situace komplikuje nejen vzájemné dorozumívání odborníků o obsahu, struktuře a rozsahu tohoto pojmu, ale také znesnadňuje diagnostikování míry pohody u jednotlivců i skupin lidí. V řadě případů (jak upozorňují např. Dodge et al., 2012) autoři nepředkládají definice v pravém slova smyslu, ale popisují daný jev nebo uvádějí jen výčet jeho dimenzí.

Celosvětově se zvyšuje zájem odborníků o kategorii pohoda či přesněji o osobní pohodu. Nabývá podoby *multidisciplinárního* výzkumu. Podílejí se na něm různé vědní obory jako např. filozofie, sociologie, ekonomie, psychologie, pedagogika, biomedicína, neurovědy, nelékařské obory. Souhrnně se mluví o tzv. **science of well-being**.

Urban upozorňuje: Pokud bychom při převodu do češtiny chtěli zachovat vícerozměrný a komplexní význam slova well-being, na který kladou důraz představitelé současného *mezioborového výzkumu*, bylo by vhodnější vyjít z anglického slovesného základu „to be well“ či „to go well“, jehož pomocí lze well-being opsat jako „the experience of life going well“ (Huppert, 2014, s. 1). Česky bychom snad mohli říci „prožívání životního zdaru“, „prožívání zdařilého života“ či, v méně subjektivně zabarvené formě, „prospívání“ (Urban, 2016, s. 14).

Podívejme se nyní na příklady různých definic **well-being**:

- *Pohoda (well-being)* je stav štěstí a spokojenosti s nízkou mírou stresu, celkově dobrým fyzickým a duševním zdravím a s tím spojenými vyhlídkami do budoucna nebo dobrou kvalitou života (American Psychological Association, 2018).
- Pohoda (well-being) je stav pozitivních pocitů a naplnění plného potenciálu člověka ve světě. Lze ji měřit subjektivně i objektivně pomocí salutogenního přístupu (Simons & Baldwin, 2021).
- Pohoda (well-being) není jen absence špatného zdravotního stavu. Zahrnuje i to, jak se lidé sami cítí, jak prožívají a hodnotí svůj život. Vzhledem k tomu, že neexistuje jednoznačná definice pohody, obecně se má za to, že se skládá z takových věcí, jako je prožívání pozitivních emocí, vnímání toho, že věci, které lidé v životě dělají, jsou smysluplné a hodnotné a že lidé jsou se svým životem spokojeni. Na pohodu má vliv těles-



- né a duševní zdraví, které zase ovlivňuje prožívání a výsledky různých zdravotních potíží (National Health Service, 2014; v českém prostředí viz např. práci o vztahu sportů a osobní pohody – Hošek, 2013).
- Pohoda (well-being) je rovnovážný bod mezi jedincovými zdroji (psychologickými, sociálními a materiálními), které má jedinec k dispozici a výzvami (psychologickými, sociálními a materiálními), kterým musí čelit. Jde o definici, která je jednoduchá, dynamická, univerzálně použitelná, optimistická a umožňuje měření pohody (Dodge et al., 2012).
  - Pohoda (well-being) je definována jako kombinace toho, že se člověk cítí dobře a dobře funguje; prožívá pozitivní emoce jako štěstí a spokojenost, stejně jako rozvoj vlastního potenciálu; má určitou kontrolu nad vlastním životem; má smysl pro účel a cíl; udržuje pozitivní vztahy (Huppert, 2009).
  - Pohoda (well-being) zasazená do pedagogicko-psychologického kontextu (projekt PISA – Programme for International Student Assessment – řízený OECD) je definována takto: jde o dynamický stav charakterizovaný tím, že žáci mají příležitost naplňovat své osobní a sociální cíle, prokazují své schopnosti. Pohoda zahrnuje více dimenzí života žáků, včetně kognitivní, psychologické, fyzické, sociální a materiální. Lze ji měřit prostřednictvím subjektivních a objektivních ukazatelů kompetencí, vnímání, očekávání a životních podmínek (Borgonovi & Pál, 2016).
  - Pohodu (well-being) ve škole lze definovat jako stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život (Felcmanová, 2021, s. 20).
- Kromě pojmu well-being někteří autoři pracují s pojmem **flourishing** (vzkvétání) rovněž ve smyslu pohoda či osobní pohoda:
- Definice pojmu pohoda ve smyslu rozkvět, vzkvétání jedince vychází z poznání, že rozkvět, vzkvétání je víc než nepřítomnost poruchy; je třeba jej zkoumat samostatně a objasnit. Prostřednictvím systémového zkoumání příznaků běžných duševních poruch a generalizované úzkostné deprese, jak jsou popsány ve dvou mezinárodně dohodnutých souborech diagnostických kritérií (DSM-4 a MKN-10), jsme identifikovali pozitivní pól každé dimenze příznaků. Výsledkem je deset znaků představujících pozitivní aspekty duševního fungování jedince: kompetence, emoční stabilita, angažovanost, smysluplnost, optimismus, pozitivní emoce, pozitivní vztahy, odolnost, sebeúcta a vitalita (Huppert & So, 2013, s. 837).

## TEORETICKÉ PŘÍSTUPY K POJMU POHODA (WELL-BEING)

Teoretických přístupů ke zkoumání pojmu pohoda (well-being) je mnoho a stále přibývají další. Můžeme je strukturovat podle různých hledisek, např. rozlišit přístupy objektivní a subjektivní.



Haybron (2016) shrnul pro odbornou veřejnost to, co přinášející čtyři teorie pohody:

1. Hédonistická teorie ztotožňuje pohodu s příjemnými požitky a zážitky, na kterých jako jediných danému člověku záleží.

2. Teorie splněných přání (*desire-fulfillment theory*) spočívá v uspokojení jedincových přání. To, co je pro něj osobně důležité a na čem mu záleží, je pro jeho pohodu rozhodující.

3. Teorie naplněné přirozenosti (*nature-fulfillment theory*), označovaná také jako eudaimonická teorie, odkazuje k Aristotelovi a jeho představě o naplnění lidského potenciálu.

4. Teorie seznamu obecných dober (*list theory*) ztotožňuje pohodu s dobrými věcmi, jako je přátelství, slast, úspěch apod.

Mnohem důkladnější přehled zpracoval americký filozof Lin (2022), který rozlišil tyto čtyři skupiny teorií:

1. Teorie jednoduchého hédonismu (*theory of simple hedonism*) říká, že čím více slastí, radostí člověk prožívá, tím vyšší má pocit pohody. Naopak čím více obtíží, problémů, neúspěchů člověk zažívá, tím více se jeho pocit pohody zmenšuje, vytrácí (viz např. Bradley, 2009). Teorie zkušenostního přístupu (*theory of experientialism*) předpokládá, že pohoda člověka je určena jeho zkušenostmi s dosavadními zážitky, tedy tím, jak své požitky vnímá, jaké z jeho pohledu vlastně jsou; např. převážně příjemné, či spíše nepříjemné (Deijl, 2019). Teorie štěstí zajišťujícího pohodu (*happiness theory of well-being*) uvažuje o dvou možnostech. Pokud množství štěstí daného člověka je závislé na tom,

jak příjemné či nepříjemné jsou jeho zážitky, pak je tento pohled určitou formou hédonismu. Pokud je pocit štěstí určován náladami a emocemi, které se u jedince objevují nezávisle na tom, jak příjemné nebo nepříjemné jsou jeho prožitky nebo jakou má jedinec míru spokojenosti se svým životem, pak pocit štěstí přispívá k pohodě pouze v případech, kdy je toto štěstí autentické, opravdové (Sumner, 1996).

2. Jednoduchá teorie přání a touhy (*simple desire theory*) je podobná teorii jednoduchého hédonismu. Podle ní platí (van Weelden, 2019), že čím více uspokojených přání a tužeb člověk má a čím jsou silnější, tím je na tom člověk lépe (při zachování ostatních podmínek). Naopak, čím více nesplněných přání a tužeb člověk má a čím jsou silnější, tím je na tom hůře; tím více je frustrován (při zachování ostatních podmínek). Teorie idealizující jedincova přání a touhy (*theory idealizing desire*) uvažuje o tom, jak dobře by asi probíhal jedincův celý život (nebo jeho určitý časový úsek) za ideálních podmínek (Heathwood, 2011). Lze jít ještě dál a porovnávat přítomný (obyčejný, reálný) život a idealizovaný život a přitom toužit po určitých nesplněných událostech v „druhém, lepším životě“. Mít averzi vůči řadě událostí v prvním „obyčejném životě“. Teorie naplnění hodnot (*value-fulfillment theory*) říká, že pro pocit pohody není důležité uspokojení jedincových přání a tužeb, ale naplnění těch jeho hodnot, kterých si sám váží (Raibley, 2010). Problémem ovšem



zůstává, že hodnoty, kterých si jedinec váží, nemusí být jenom hodnoty pozitivní.<sup>2</sup>

3. Z každé teorie, která obsahuje alespoň jedno objektivní dobro, lze odvodit, že pokud má jedinec pozitivní postoj k určitému způsobu rozhodování a chování, neplyne z toho, že je to pro něj automaticky dobré. Platí to i pro teorii objektivního seznamu (*objective list theory*), která má znaky jak pluralismu, tak objektivismu (Rice, 2013). Teorie perfekcionismu (*theory of perfectionism*) zase patří k teoriím monistickým. Říká, že to, co je pro člověka dobré, je rozvoj vlastností, které jsou pro něj klíčové (žádný člověk je nemůže postrádat). Zmíněná teorie usiluje o to, aby podala jediné vysvětlení, proč má cokoli, co je pro jedince v zásadě dobré, tento výjimečný status (Prinzing, 2020).

4. Teorie plně informovaného jedince (*theory of fully informed individual*) hájí názor, který řadí možný život člověka buď tak, aby přesně odpovídal hodnocení, které by člověk přijal, kdyby byl plně informován, anebo podle toho, jaký je podíl pozitivní a negativních emocí v jeho životě. Autorka této teorie (Hawkins, 2010) předpokládá, že existuje minimální emoční práh, který ukazuje, zda jsou emoce daného člověka v průběhu jeho života spíše pozitivní než negativní. Životy pod prahem jsou tím lepší, čím blíže jsou dosažení emoč-

ního prahu, zatímco životy nad prahem jsou tím lepší, čím výše by je člověk hodnotil, kdyby byl plně informován.

Teorie kauzální sítě (*causal network theory*) vychází z předpokladu, že pohoda je stav, který zkoumá pozitivní psychologie a chápe ji jako určitou síť. Tvrdí, že dosáhnout vysoké úrovně pohody znamená žít v takové pozitivní kauzální síti, která se vyznačuje sebeudržující sítí vzájemně se posilujících „pozitivních pocitů, pozitivních postojů, pozitivních vlastností a úspěchů“ (Bishop, 2012, s. 8). Lidé, kteří v takové síti nejsou, nejsou na tom tak dobře jako ti, kteří v ní jsou. Mohou však zažívat určitý stupeň pohody díky tomu, že mají fragment takové sítě (např. izolovaný pozitivní pocit).

Jinou teorii pohody, inspirovanou rovněž pozitivní psychologií, představuje teorie označovaná zkratkou PERMA (Seligman, 2014). Anglická zkratka zahrnuje těchto pět složek: pozitivní emoce, zaujetí vykonávanou činností, udržování a zkvalitňování mezilidských vztahů, smysl a cíl v životě a také úspěch při dosahování cílů.

Teorie hodnotového naplnění (*value fulfillment theory*) je novější variantou teorie přání a touhy, kde záleží na tom, aby člověk získal to, čeho si váží, a ne jenom to, co chce. Vždyť lidé mohou chtít věci, které pro ně nejsou dobré, například cigarety, ale důležité je, zda dostanou věci, na kterých jim skutečně záleží.

<sup>2</sup> Filozof Lin (2022, s. 7) uvádí dva příklady: „...neplatí, že člověk má vždy prospěch z uspokojení silných návykových nebo nutkavých tužeb. Neboť i když závislý člověk silně touží brát heroin a kleptomán silně touží krást věci, pravděpodobně si neváží toho, že tyto věci dělá, a tudíž se mu nedostává žádného hodnotového naplnění z toho, že je dělá.“



Existují i případy, kdy autor pracuje nikoli s jedním typem teorie pohody, ale se dvěma či více teoriemi najednou, které vytvoří nový celek. Pak mluvíme o tzv. *hybridních* teoriích (Woodard, 2019). Příkladem může být teorie Shelly Kaganové (2009), která přišla s myšlenkou, že pohoda (well-being) spočívá v jedincově užívání si dobra. Tato formulace elegantně vystihuje jeden ze způsobů, jak spojit subjektivní požadavek (aby jedinec měl nějaký postoj k určitému X) s objektivním požadavkem (aby toto X bylo skutečně dobré). Tím, že zmíněná teorie kombinuje oba druhy požadavků, se pohybuje na hranici mezi subjektivními a objektivními teoriemi. Zmíněná teorie přichází s některými zajímavými přínosy a současně má některé rysy obou teorií.

Nedávno se objevila další z nových teorií, kterou navrhl Francouz Marks (2024). Jeho teorie předpokládá, že pohoda vzniká a funguje na *principu homeostázy*. Autor bere v úvahu bio-psycho-sociální kontext lidské pohody. Navrhl 16 homeostatických domén, které by mohly ovlivňovat vznik pohody (viz např. věk, pohlaví, etnická příslušnost, genetik a epigenetika, zkušenosti z raného života jedince, somatické zdraví, fyzická aktivita, spokojenost se životem, motivace). Zmíněná teorie je zatím jen obecným modelem, který vyžaduje empirické ověření longitudinálním výzkumem.

## VYBRANÉ OBOROVÉ PŘÍSTUPY K POJMU POHODA (WELL-BEING)

### Specifika pojmu pohoda v medicíně

Mezi osobní pohodou (well-being) a zdravím existuje obousměrný vztah: zdraví ovlivňuje pohodu a pohoda zase ovlivňuje zdraví. Zdraví je jednou z hlavních věcí, které jsou podle názoru „obyčejných lidí“ pro osobní pohodu důležité. Jak somatické, tak duševní zdraví ovlivňuje osobní pohodu, avšak duševní zdraví a osobní pohoda (well-being) jsou *nezávislé* dimenze. Ani duševní zdraví není prostě opakem duševní nemoci.

Somatické zdraví souvisí s osobní pohodou a ovlivňuje ji; zejména to platí pro situace, kdy jedinec posuzuje úroveň svého zdraví pomocí sebehodnoticích metod. Obdobně to platí i při objektivním měření zdraví (i když ne tak silně). Lidé s chronickým onemocněním mohou v průběhu času určitou část své pohody obnovit – ale ne úplně. Duševní zdraví těsně souvisí s osobní pohodou. Dokonce silněji než zdraví somatické. Celkově lze konstatovat, že zdraví je jedním z nejdůležitějších faktorů, který se podílí na celkové osobní pohodě člověka (Seaford, Michaelson & Stoll, 2012).

Osobní pohoda souvisí se zdravím člověka i s očekávanou délkou života a ovlivňuje je. Příklady: kardiiovaskulární zdraví; fungování imunitního systému; zkracování telomer<sup>3</sup> (genetické stárnutí);

<sup>3</sup> Telomery jsou specializované struktury chromozomů, které chrání integritu DNA a stabilitu chromozomů. Zkracováním délky telomer se buňky poškozuji. Délka telomer člověka je ovlivněna genetickými i environmentálními faktory a těsně souvisí se stárnutím a rozvojem některých chorob.





reprodukční zdraví; menší bolest a větší tolerance bolesti; prodloužení délky života. Existuje tedy statisticky významný vliv osobní pohody na zdraví. Celková velikost účinku osobní pohody na objektivní zdraví člověka činí  $r = 0,14$ . Je to srovnatelné s tradičními faktory podporujícími zdraví, jako je konzumace ovoce a zeleniny. Teoreticky by to mohlo znamenat, že člověk získá asi 7–10 let života navíc (Seaford et al., 2012).

V rámci medicíny zmíníme ještě pohled *neurověd* na osobní pohodu člověka. Celkem 22 výzkumných studií zkoumalo souvislosti mezi charakteristikami pohody, které byly měřeny na základě sebehodnocení zkoumaných osob a objektivním měřením toho, jak funguje jejich mozek. Z „hrubého“, tj. anatomického hlediska byl vztah mezi pohodou a fungováním mozku identifikován nejkonzistentněji v čelním laloku, spánkovém laloku a temenním laloku, ale také v subkortikální oblasti a v týlním laloku. Celkově nejkonzistentnější a nejsilnější asociace se objevila mezi osobní pohodou a *anterior cingulate cortex*. Velké množství výzkumů naznačuje, že zmíněný kortex je spojen s mnoha důležitými kognitivními a emočními funkcemi, včetně monitorování konfliktů, detekce chyb, motivace, regulace emocí, pozornosti a kognitivní kontroly. To může být důležité pro optimální psychologické fungování člověka nebo pro jeho pocit pohody. Výzkumy rovněž ukazují, že prožívání pozitivních událostí, soustředění se na přítomný okamžik a zapojení se do pozitivního prožívání podporují pozitivní afekt, což je základní složka

osobní pohody. Naproti tomu soustředění se člověka na negativní detaily zážitku tlumí pozitivní afekt a negativní prožívání snižuje osobní spokojenost jedince (King, 2019).

### Specifika pojmu pohoda v pedagogice

Výklad v tomto oddíle, který se zabývá zvláštnostmi pohody (well-being) při vzdělávání žáků a studentů, se opírá o práci Felcmanové (2021). Pro rozvíjení pohody dětí a dospívajících bývá klíčovým faktorem *škola*, neboť v ní tráví značnou část svého času. Pokud jsou ve škole spokojeni, má škola obvykle značný vliv na jejich pozitivní prožívání školního období i na jejich celkovou životní spokojenost. Ve školách, kde panují dobré mezilidské vztahy, kde jsou naplňovány základní potřeby všech zúčastněných osob, vykazují žáci vyšší životní spokojenost. To má pozitivní vliv i na jejich vzdělávací výsledky.

Pracovní skupina českých pedagogů nabídla tuto pracovní definici pohody: well-being je stav, ve kterém člověk může v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život. Well-being je zde strukturován do pěti oblastí:

1. Fyzická oblast souvisí s fyzickým zdravím a bezpečím a je ovlivněná fyzickou aktivitou, zdravým stravováním, spánkovým režimem a uvědoměnou volbou zdravého životního stylu a prostředí.

2. Kognitivní oblast souvisí se schopnostmi kritického myšlení, řešení problémů a kreativity. Odráží se ve způsobu zpracování informací, vytváření úsudků a také v motivaci a vytrvalosti k úspěšnému dosahování stanovených cílů.

3. Emocionální oblast souvisí s kladným vnímáním sebe sama, rozpoznáváním emocí a seberegulací. Odráží se ve schopnosti důvěry v sebe i druhé a v odolnosti umožňující zvládat nepříznivé situace.

4. Sociální oblast souvisí se schopností empatie, s komunikačními dovednostmi, pocitem sounáležitosti, navazováním a udržováním mezilidských vztahů, udržováním spolupráce s ostatními lidmi.

5. Duchovní oblast souvisí s poznáváním a naplňováním smyslu naší existence, hodnotami a etickými principy (Felcmanová, 2021, s. 20).

Kterými principy by se mělo ve škole řídit navozování a rozvíjení kvalitní osobní pohody (well-beingu) u žáků a studentů při vzdělávání? Z pohledu odborníků jde o následující principy:

- Systémový přístup k podpoře well-beingu ve vzdělávání: Well-being ve vzdělávání je třeba podporovat systémově a synergicky, tedy od centrální úrovně (ministerstva, Česká školní inspekce, Národní pedagogický institut, kraje a zřizovatelé škol) až po jednotlivé školy. Osvědčuje se, když je v podpoře well-beingu žáků i pracovníků škol uplatňován celoškolský přístup.
- Respekt k jednotlivci: Opatření používaná ve školách je třeba nastavit tak, aby odpovídala individuálním potřebám jednotlivců a míře podpory, kterou po-

třebují (buď trvale, nebo dočasně). Při volbě a realizaci konkrétních opatření ve prospěch žáků a pracovníků školy je nezbytné přihlížet i k jejich přáním a preferencím.

- Aktivní zapojení: Do strategického plánování podpory well-beingu ve vzdělávání na centrální, krajské a regionální úrovni je třeba zaangažovat zástupce škol a dalších aktérů ve vzdělávání. Na úrovni školy je třeba aktivně zapojovat žáky a pracovníky školy do podpory well-beingu. Participace a smysluplné zapojení žáků a rodičů ve výuce i ostatních činnostech školy by měly být přirozenou součástí života školy.
- Očekávání úspěchu: Celoškolský přístup k podpoře well-beingu by měl vycházet z očekávání vzdělávacích úspěchů a dosažení optimálního well-beingu u *všech žáků*, tedy i u žáků se zvýšenou potřebou sociální opory. Ve školách by měly být uplatňovány takové metody výuky, které podporují motivaci k učení a dosahování vzdělávacího maxima pokud možno u všech žáků.
- Partnerství a spolupráce: Osvědčuje se, pokud je ve školách systematicky podporována vzájemná spolupráce pedagogických pracovníků při plánování, realizaci a vyhodnocování jak vzdělávání, tak pomoci poskytované žákům. Ve školách by měla být cíleně přijímána opatření k podpoře pozitivního klimatu v pedagogickém sboru i v žákovském kolektivu.
- Zajištění bezpečí: Ve školách je zapotřebí cíleně přijímat taková opatření, která



zajistí fyzické a emocionální bezpečí žáků i pracovníků školy.

- Opatření založená na důkazech: Pro výše uvedené oblasti podpory pohody žáků a studentů byly stanoveny ukazatele dobré praxe (tj. jak to ve škole vypadá, když je daný indikátor naplňován) a ilustrativní výčet opatření, která mohou k dosažení popsaneho stavu přispět (Felcmanová, 2021, s. 22–24).

### Specifika pojmu pohoda v psychologii

Už v roce 1995 si americká psycholožka Ryffová povzddechla: znalosti psychologů o psychické pohodě zaostávají za jejich znalostmi o psychických problémech lidí. Na člověka, který netrpí úzkostí, depresí nebo jinými formami psychické symptomatologie, se zpravidla pohlíží jako na jedince, který „je v pořádku“. Chybí však pohled, který by u takového člověka vzal v úvahu míru výskytu pozitivních jevů (Ryff, 1995, s. 99).

Význační psychologové se však desítky let zabývali pozitivními jevy souvisejícími s pohodou lidí. Zde jsou některé příklady: Vývojová psychologie životních období nabídl Eriksonův model stadií psychosociálního vývoje jedince, Bühlerová zkoumala základní životní tendence lidí, které směřují k naplnění života, Neugarten popsal změny osobnosti v období dospělosti a poté ve stáří. Klinická psychologie nabídl nové formulace pojmu pohoda, jako je Maslowovo pojetí jedincovy seberealizace, Rogersův pohled na plně fungujícího člověka, Jungova idea individuace člo-

věka, Allportovo pojetí zralosti člověka. Rovněž některé práce o duševním zdraví (i když tenkrát mnozí autoři chápali pohodu jen ve smyslu absence nemoci) došly dál. Zmiňme zveřejnění pozitivních kritérií duševního zdraví (Američanka Jahodová) či Birrenovo pojetí pozitivního fungování člověka v pozdějším věku. Tyto přístupy (a dokonce i ve vzájemné kombinaci) měly zpočátku jen malý dopad na psychologické výzkumy pohody (Ryff, 1995, s. 99).

Přehledová studie o výzkumech subjektivní pohody lidí (*subjective well-being*) analyzovala 100 článků na zvolené téma (Das et al., 2020). Autoři konstatovali, že zkoumané psychologické výzkumné studie, jež se zabývají osobní pohodou, pracují se čtyřmi teoriemi: teorií naplnění životní pohody a angažování se člověka, teorií osobní orientace, hodnotící teorií a emocionální teorií. Problémem však zůstává, že tyto psychologické teorie se navzájem překrývají, místy jsou v určitém rozporu. Proto autoři přehledové studie doporučují, aby se absence sjednocujícího teoretického základu řešila tak, že se determinanty osobní pohody opírou o empiricky dobře uchopitelné proměnné. Navrhli jich sedm: základní demografické údaje, socioekonomický status člověka, zdraví a fungování jedince, osobnost, sociální opora, náboženství a kultura, geografická poloha a infrastruktura.

Během posledních let výrazně stoupá zájem odborníků o životní pohodu, a to jak na straně výzkumníků, tak některých politiků. K měření pohody lidí obvykle psychologové používají dotazníky zjišťující



osobní pohodu lidí (*subjective well-being*). Tyto dotazníky akcentují hédonistický přístup. Přibývá ovšem odborníků, kteří upozorňují, že kromě osobní pohody by se měla měřit i další důležitá složka pohody – *eudaimonická* pohoda. Potíží je v tom, že ani u měření eudaimonické pohody se psychologové navzájem neshodnou. Zmíněný typ pohody byl už operacionalizován nejméně 45 různými způsoby a používá se k tomu asi 63 různých pojmových konstruktů. Proto Martela a Sheldon (2019) navrhují, aby se pracovalo s třísložkovým pojetím pohody, které by obsahovalo: a) eudaimonické motivy (příp. aktivity), b) uspokojování psychických potřeb lidí, c) osobní (subjektivní) pohodu.

Po skončení celosvětové pandemie covidu-19 vyšla v roce 2024 rozsáhlá výzkumná studie, na jejímž zpracování se autorsky podílelo 64 psychologů a zdravotníků. Autoři výzkumu si položili otázku, zda můžeme předpovědět, kdy lidé trpí covidem-19, a kdy se naopak dokáží vyrovnat s trvalým stresem. První studie využila údaje získané během pandemie od 24 221 účastníků v 51 zemích. Ukázalo se, že ve všech zkoumaných zemích je pohoda spojena s nedávnými emočními zážitky jednotlivců. Jde o zážitky dvojího druhu: jednak klidu a naděje, jednak úzkosti, osamělosti a smutku. Druhá studie přinesla konzistentní výsledky ve dvou vzorcích, které byly reprezentativní z hlediska věku, pohlaví a etnicity, a to ve Spojeném království (n = 971) a ve Spojených státech (n = 961). Další výzkum potvrdil klíčovou

roli právě zmíněných pěti emocí a ukázal, že emoční prožitky lidí *předcházejí* změnám v míře pohody. Jednou z účinných intervencí v období pandemie (včetně dlouhodobého stresu) by tedy mohlo být pěstování klidu a naděje u běžných lidí (Sun et al., 2024).

Oddíl věnovaný psychologickému pohledu na osobní pohodu lidí zakončíme zamyslením americké psycholožky Ryffové. Řekla, že má-li být člověk v psychické pohodě, vyžaduje to víc než být bez trápení nebo jiných psychických problémů. Znamená to mít sebeúctu, mistrovsky zvládat práci v různých prostředích,<sup>4</sup> být samostatný, mít pozitivní vztahy s ostatními lidmi, být cílevědomý, vidět smysl života a zažívat pocit neustálého růstu, rozvoje. Přitom jedním z nejdůležitějších důvodů pro studium pozitivních pocitů je paradoxně snaha zjistit, co lidem *v životě chybí*. Jinak řečeno: mezi lidmi, kteří trpí závažnými psychickými poruchami, a lidmi, kteří jsou v pohodě, se nachází významná a opomíjená kategorie lidí: jde o jedince, které netrápí psychické problémy, ale přesto jim chybí dobrá nálada, nemívají mnoho pozitivních zážitků, málokdy zažívají úspěch či pocit uznání. Z vědeckého pohledu v jejich životním běhu nápadně chybí zážitky dobra (Ryff, 1995, s. 103).

### Specifika pojmu pohoda v sociologii

Tento oddíl se zabývá zvláštnostmi tzv. *subjektivního well-beingu* (v českém prostředí se používá spíše pojem *osobní*

<sup>4</sup> Např. vybírat nebo aktivně vytvářet kontexty, které odpovídají osobním potřebám a/nebo důležitým hodnotám, být odborně kompetentní, umět kontrolovat a řídit procesy v určitých prostředích, efektivně využívat příležitosti.



*pohoda*; viz např. Kebza & Šolcová, 2005). Náš výklad se opírá o přehledovou studii Veenhovena (2008). Právě citovaný autor přibližuje čtenářům **kontext** sociologického přístupu k osobní pohodě následovně: osobní pohoda lidí není zatím v sociologii žádným velkým tématem; toto téma je zmiňováno v učebnicích sociologie spíše vzácně. Sociologové se více zajímají o to, co lidé *dělají*, než o to, co při tom *prožívají*. Hlavním cílem badatelů je blíže vysvětlit sociální chování lidí. Sociologie se proto primárně zabývá kolektivy, zatímco osobní pohoda je konceptem na úrovni jednotlivce. Sociologové se velmi zajímají o řešení různých sociálních problémů. Pokud se tedy vůbec zabývají osobní pohodou, zaměřují se především na „nepohodu“ lidí. Mnoho sociologů se hlásí spíše k jinému pojmu - *objektivní pohoda*. Tou jsou např. pojmy sociální rovnost a sociální soudržnost. Nepřitahuje je zkoumání toho, co skupiny lidí skutečně cítí. Když v některých výzkumech paradoxně vychází, že se někteří lidé cítí subjektivně dobře v podmínkách, které jsou považovány za objektivně špatné, bývá tento rozpor jednoduše odstraněn vysvětlením jde o „zkreslení, vyvolané sociální žádoucnosti určitého typu uvažování“. Musíme však dodat, že téma osobní pohody v sociologii nechybí úplně. Spokojenost v zaměstnání je běžným tématem sociologie práce, spokojenost v manželství je známou proměnnou sociologie rodiny a životní spokojenost je pravidelným tématem sociologie stárnutí (Veenhoven, 2008, s. 44).

Třebaže se sociologové nespécializují na zkoumání myšlení lidí a na jejich ko-

gnitivní procesy, obvykle si z kognitivní psychologie vypůjčují některé psychologické předpoklady. Nacházejí v nich oporu pro svůj pohled na člověka, jehož chování je sociálně determinováno. Proto je osobní pohoda pro ně konstruktem, jenž je utvářen kolektivními představami o dobrém životě a je výsledkem vzájemného sociálního srovnávání lidí.

Jsou to však sociologové, kteří přicházejí se zajímavými otázkami. Jednou z nich je, zda je osobní pohoda *kulturně specifická*. Ví se, že podmínky pro osobní pohodu jsou v různých kulturách různé. Pokud by osobní pohoda byla kulturně specifickým konstruktem, měly by její determinanty být také kulturně specifické. Dostupné údaje ukazují, že je tomu jinak. Srovnání průměrné subjektivní pohody napříč národy odhaluje společné rysy, společný vzorec. Osobní pohoda bývá systematicky vyšší v zemích, které poskytují lidem dobrou životní úroveň, které jsou z politického pohledu demokratické, dobře řízené, kulturní klima se tam vyznačuje důvěrou a tolerancí (Veenhoven, 2008, s. 48). Jiná otázka zní: je osobní pohoda *proměnlivá v čase*? Pokud by osobní pohoda byla závislá na sdílených představách skupin lidí o dobrém životě, měla by se měnit v závislosti na módních trendech v této oblasti. Potom by tato proměnlivost měla odrážet změny průměrné osobní pohody v jednotlivých zemích asi tak jako mění politické preference občanů nebo hudební vkus lidí. Výsledky výzkumů však nic takového nesignalizují. Naopak: průměrná osobní pohoda se zdá být v čase velmi stabilní, alespoň v západních zemích za po-

sledních 30 let. Třetí otázka se ptá: ovlivňuje osobní pohodu *sociální nerovnost lidí*? Je známo, že nerovnost mezi lidmi patří k hlavním tématům sociologie. Sociologové obvykle předpokládají, že lidé, kteří se cítí špatně, jsou nějakým způsobem deprivováni. Předpokládají rovněž, že lidé, kteří jsou považováni za deprivované, se cítí špatně. Vždyť sociální nerovnost se běžně definuje jako rozdílný „přístup k omezenému množství zdrojů“, přičemž v učebnicích sociologie se obvykle zmiňují tyto zdroje: finanční zabezpečení, moc a prestiž. Výzkumná data však ukazují, že subjektivní pohoda souvisí se socioekonomickým postavením v moderních zemích jen okrajově. Subjektivní pohoda je silněji spojena se *socio-emočním postavením*, tedy s vazbami na přátele, rodinu a zájmové kluby. Přesto se nejedná o nějaké „vzácné zdroje“, kterých je k dispozici jen omezené množství. Dalším překvapením je, že neexistuje žádná souvislost mezi mírou příjmové nerovnosti v rámci zkoumaných národů a průměrnou subjektivní pohodou lidí. Zřejmě lidé dokáží žít s velkými rozdíly v příjmech (Berg & Veenhoven, 2010).

Souhrnně lze říci, že osobní pohoda je jednou z determinant sociálního chování lidí. Ukazuje se totiž, že šťastní lidé jsou obvykle lepšími občany, že jsou lépe informováni o politických záležitostech, častěji využívají svého volebního práva, více se zapojují do občanských akcí a zároveň jsou méně radikální ve svých politických názorech (Lyubomirsky, King & Diener, 2005).

## Multidisciplinární výzkum pohody (well-beingu)

Až doposud jsme si v tomto oddíle všimli toho, jak chápou pojem pohoda (well-being) jednotlivé vybrané společenskovední a medicínské obory. Existuje však i druhý možný přístup: **mezioborová perspektiva**, tj. multidisciplinární výzkum well-beingu. Mezioborový přístup k tomuto tématu je v českém prostředí relativně nový (viz např. projekt Akademie věd ČR nazvaný Strategie AV 21). Pracovník Akademie věd ČR Petr Urban (2016) konstatoval, že zvyšující se zájem odborníků o téma pohody, spokojenosti, štěstí, pozitivního vývoje člověka a kvality života, který se rozvíjel od druhé poloviny 20. století, nakonec vyústil do podoby multidisciplinárního výzkumu. Do něho se zapojily především tyto vědní obory: psychologie, biomedicínské vědy, sociologie, neurovědy, fyziologie, genetika, ekonomie, politologie a filozofie. V angličtině se pro tento komplex vědních oborů vžil označení *science of well-being* (někde spíše *science of happiness*).

Užitečný přehled multidisciplinárního a současně víceúrovňového chápání pohody přinesli už předtím dva badatelé – Ng a Fisher (2013). Upozornili, že zatímco subjektivní, tj. osobní pohoda zdůrazňuje rovinu jednotlivce (zahrnuje jeho životní spokojenost, štěstí a fungování člověka), pojem *kvalita života* je pojem daleko širší. Bere v úvahu život ve více dimenzích; zahrnuje tedy jak subjektivní, tak objektivní oblasti, a to z hlediska jedince i populace. Napsali, že osobní životní pohodu lze po-



važovat za podmnožinu kvality života, ale tento druh pohody nezohledňuje vnější okolnosti.

Vždyť řada výzkumů ukázala, že subjektivní a objektivní pohoda spolu nemusejí souviset. Výraz typu „šťastný otrok“ se někdy používá k tomu, aby poukázal na rozpor u člověka, který se dobře adaptoval; má vysokou úroveň osobní pohody, ale zároveň trpí vysokou mírou deprivace (Phillips, 2006).

Podle Nga a Fishera (2013) je pojem pohoda nejen vícerozměrný, ale také se rozprostírá na více úrovních. Zaměření na individuální charakteristiky anebo na vnější podmínky je nejen omezující, ale takový přístup by nás připravil jak o šíři a bohatství pohody, tak o zkoumání dynamických změn pohody. Byli to komunitní psychologové, kteří si uvědomili, že není vhodné studovat pojem pohoda pouze v jedné rovině úvah (např. jako jednotlivce, a tedy izolovaně od jeho sociálního prostředí). Vždyť okolí může vývoj jednotlivce buď podporovat, nebo ignorovat, anebo potlačovat.

Cowen (2000) zmínil vlivy, které mají na lidi velký dopad. Ve hře bývá kupř. rodina, v níž se dítě může přirozeně rozvíjet po celý svůj dětský věk, vzdělávací zkušenosti dětí a dospívajících, významné sociální prostředí nebo struktura, v níž lidé vzájemně komunikují, či širší společenství.

Nelson a Prilleltensky (2005) se pokusili z holistického pohledu rozlišit tři úrovně pohody: 1. osobní úroveň (viz např. sebeúcta, nezávislost), 2. mezilidskou úroveň (mít podpůrné vztahy a svobodně

se zapojit do společnosti), 3. kolektivní úroveň pohody (schopnost získávat zdroje z komunity).

Pozdější Prilleltenského víceúrovňový model pohody (2006) má explicitně kolektivní povahu, kdy individuální pohoda nebývá hlavním předmětem výzkumu. Přestože autor zdůrazňuje kategorie typu sebeurčení, svoboda a osobní růst jednotlivce, měly by mít potřebný vztah také k ostatním integrovaným úrovním, jako je spolupráce, respekt k rozmanitosti nebo sociální spravedlnost.

Víceúrovňové chápání pohody zabraňuje příliš velké psychologizaci této problematiky. V psychologii byla pohoda dlouho studována jako společná danost na individuální úrovni. Ukázalo se však, že individuální pohoda (např. mít osobní cíle, rozvíjet strategie zvládnání zátěže nebo mít vyšší úroveň osobní pohody oproti jiným lidem) nevzniká ve vakuu, ale bývá spjata se sociokulturním prostředím. Pohoda člověka tedy není samostatnou entitou vypovídající o jeho zdravotním a psychickém stavu. Pohoda se spíše projevuje na různých úrovních a úzce souvisí se vztahem člověka k sobě samému, k druhým lidem a ke společnosti (Ng & Fisher, 2013).

Tento oddíl zakončíme názorem P. Urbana, k němuž se sami také přikláníme: „Čím dál více badatelů se kloní k názoru, že well-being je komplexní a multidimenzionální konstrukt (...) takže prospívání, zdraví, štěstí, pozitivní vývoj, osobní pohoda atd. nejsou vzájemně se vylučujícími významy, ale jen **různými významovými dimenzemi** termínu ‚well-being‘,



kteří odpovídají jednotlivým dimenzím komplexního a mnohvrstvého jevu, jímž well-being je. Rozmanitost dimenzí well-beingu koresponduje s potřebou zapojení a integrace různých vědních disciplín a oborů do společného výzkumného rámce“ (Urban, 2016, s. 14).

### TYPY POHODY (WELL-BEINGU)

Kategorie pohoda či osobní pohoda není homogenní entitou, ale z odbor-

ných i praktických důvodů bývá členěna do několika rozdílných typů. Jak se dá očekávat, odborníci se neshodují ani v počtu těchto typů, ani v jejich označení. Naše analýza dostupných zahraničních přehledů identifikovala celkem 30 různých typů pohody. Protože se v dalším výkladu budeme věnovat primárně pohodě související se **školou**, rozdělili jsme výčet do dvou skupin: obecné typy pohody (tab. 1) a typy pohody, které souvisejí se vzděláváním (tab. 2).

**Tab. 1** Abecední přehled obecných typů pohody (well-beingu)

Digitální pohoda	Schopnost člověka bezpečně používat digitální technologie tak, aby neohrožovaly jeho mentální zdraví; umožňuje mu optimálně si rozvrhnout čas strávený s technologiemi, aby neškodily ani jeho somatickému zdraví.
Ekonomická pohoda	Vzniká tehdy, když má člověk uspokojeny své základní potřeby, má přijatelný majetek, jeho rodina je zabezpečena, a proto nemusí mít starosti do budoucna.
Emoční pohoda	Týká se toho, jak dobře je člověk schopen zvládat své emoce a v průběhu života se vyrovnávat s problémy, které se před ním objevují.
Environmentální pohoda	Vychází z prostředí kolem nás, které je celistvé. Jde o prostředí se zdravou půdou, čistými vodními toky a zastavěnými plochami; zdravé prostředí, které nám poskytuje příležitosti k odpočinku, přemýšlení a obnově našich smyslů.
Finanční pohoda	Znamená stav, kdy se člověk naučil zodpovědně hospodařit s penězi a dalšími prostředky s ohledem na své dlouhodobé finanční zabezpečení.
Fyzická pohoda	Schopnost člověka zlepšit fungování svého těla prostřednictvím zdravého životního stylu, zdravého stravování a správných pohybových návyků.
Individuální pohoda	Stav jednotlivce, při němž je spokojen se svým životem, s mírou svého štěstí i příp. úzkostí. Je přesvědčen, že věci, které dělá, mají smysl.
Intelektuální pohoda	Týká se schopnosti člověka otevřít svou mysl novým myšlenkám a zkušenostem, které lze uplatnit při osobních rozhodnutích, při skupinové interakci nebo při zlepšování života komunity.





Kolektivní pohoda	Týká se celkového zdraví, štěstí a prosperity buď skupiny osob, nebo komunity jako celku. Zahrnuje fyzickou, duševní a sociální pohodu všech jednotlivců v kolektivu, včetně úvah o rovnosti, spravedlnosti a udržitelnosti. Zdůrazňuje vzájemnou propojenost lidí a důležitost vytváření podmínek, které podporují rozvoj všech členů komunity.
Materiální pohoda	Je definována z hlediska spokojenosti lidí s řadou ekonomických otázek, jako je řízení ekonomiky v dané zemi, výše daní, náklady na základní životní potřeby, příjem domácnosti, mzda a vedlejší výhody lidí v zaměstnání, finanční zabezpečení rodiny, životní úroveň rodiny a shoda rodiny v názoru na výši peněz.
Meditační pohoda	Meditace je stav, který může člověku poskytnout pocit klidu, míru a rovnováhy, což může prospět emocionální pohodě a celkovému zdraví.
Nutriční, stravovací pohoda	Vzniká působením pozitivních psychologických, materiálních, emočních i sociálních vztahů k potravinám a jejich konzumováním na individuální i společenské úrovni.
Objektivní pohoda	Zahrnuje především materiální faktory, které uspokojují základní potřeby člověka, např. jídlo, peníze, zaměstnání, bydlení, somatické a duševní zdraví, bezpečné prostředí apod.
Pohoda na pracovišti	Týká se všech aspektů pracovního života, od kvality a bezpečnosti pracovního prostředí až po to, jak se pracovníci cítí v práci, kterou vykonávají, v pracovním týmu, v klimatu své instituce, jak hodnotí organizaci práce.
Profesní pohoda	Je chápána jako pozitivní hodnocení různých aspektů pracovní činnosti člověka, včetně dimenzí afektivních, motivačních, behaviorálních, kognitivních a psychosomatických.
Psychická pohoda	Přítomnost pozitivních pocitů (např. adekvátního sebevědomí) a nepřítomnost negativních pocitů (např. deprese nebo úzkosti). Duševní zdraví člověka se vyznačuje pozitivními emocemi, zdravým myšlením a chováním, odolností a pocitem, že jeho život má smysl a naplňuje se.
Sociální pohoda	Schopnost komunikovat, rozvíjet smysluplné vztahy s ostatními lidmi a vytvářet si vlastní síť emoční opory.
Spirituální pohoda	Nedílná součást duševního, emocionálního a fyzického zdraví. Jejím hlavním cílem je, aby člověk našel cíl a smysl života. Může, ale nemusí být spojena s náboženstvím.
Společenská pohoda	Vzniká aktivním zapojením se člověka do fungování komunity a/nebo určité kultury.
Subjektivní pohoda	Rozumí se jí sebehodnocení jedincova pocitu pohody, včetně toho, jak prožívá a hodnotí různé aspekty svého života. Míra pocitu pohody se používá k měření duševního zdraví a štěstí; může být důležitým ukazatelem somatického zdraví a dlouhověkosti.

Obsáhlý přehled ukazuje, že odborná literatura pracuje s relativně bohatým počtem různých typů pohody (well-beingu), přičemž některé mají k sobě blízko, jiné se zase částečně překrývají. Bude třeba, aby shody a rozdíly mezi různými typy odborníci pečlivě analyzovali a dospěli k úpravám, jež problematiku typů pohody zpřesní.

## DIAGNOSTIKOVÁNÍ ÚROVNĚ POHODY (WELL-BEINGU)

Ve výzkumu i v běžné životní praxi je třeba diagnostikovat *úroveň, míru pohody* jak jedince, tak skupiny lidí, ba i celých populací. S postupujícím časem přibývá

**Tab. 2** Přehled typů pohody (well-beingu), které souvisejí se školou a vzdáváním

Pohoda dítěte	Je obtížné zformulovat obecnou definici pohody dítěte. Míra pohody dítěte vypovídá o tom, jaká je kvalita jeho života, jak dobře se mu celkově daří a jak jeho život reálně probíhá. Ukazatele pohody dítěte bývají: jeho zdravotní stav, vzdělání, materiální zabezpečení, fungování rodiny, vrstevnické vztahy apod.
Pohoda dětí (širší pohled využívající definici UNICEF)	„Skutečným měřítkem postavení národa je, jak dobře se stará o své děti – o jejich zdraví a bezpečí, o jejich materiální zabezpečení, o jejich vzdělání a socializaci a o jejich pocit, že jsou milovány, ceněny a začleněny do rodin a společnosti, ve kterých se narodily.“ (UNICEF, 2007)
Pohoda žáka/studenta	Existuje značná variabilita v konceptualizaci pojmu žákovská/studentická pohoda. Společným znakem konceptualizací pohody je subjektivnost vnímání a hodnocení školní zkušenosti žáků i studentů. Výzkumy identifikovaly osm domén, které dohromady charakterizují žákovský/studentický pocit pohody. Jsou to: pozitivní emoce (příp. nedostatek pozitivních emocí), míra negativních emocí, dobré mezilidské vztahy, angažovanost, školní úspěšnost, cíl ve škole, intrapersonální (tj. vnitřní) a kontextové (tj. vnější) faktory. Problémem zůstává, že z 33 analyzovaných výzkumů celkem 40 % použilo k popisu žákovské/studentické pohody pouze dvě nebo tři domény, což je málo (Hossain, O'Neill & Strnadová, 2023).
Pohoda ve vztahu žák/student – spolužáci	Pohoda žáků/studentů bývá většinou zkoumána jako individuální fenomén. Výzkumy však ukazují, že pohoda žáka/studenta v jeho třídě částečně závisí na míře pohody jeho spolužáků. Jinak řečeno pohoda jedince může být pozitivně (ale i negativně) ovlivněna aktuálním stupněm pohody jeho spolužáků v dané třídě. Někteří výzkumníci proto mluví o „sociální nákaze“ pocitu pohody uvnitř dané třídy (King, 2017).



Pohoda ve třídě jako celku	Pohoda ve školní třídě postupně vzniká s využitím těchto postupů založených na důkazech: budování podpůrných mezilidských vztahů ve třídě, vytváření takového prostředí ve třídě, aby se všichni žáci/studenti cítili být součástí jednoho kamarádského společenství, podpora duševního zdraví žáků/studentů, vhodné reagování žáků/studentů a učitelů na stres, špatnou náladu ve třídě či úzkostné stavy, úsilí žáků/studentů a učitelů o prevenci šikany, kyberšikany a sexuálního obtěžování (Sorgenfrei et al., 2022).
Pohoda ve škole jako celku (školní pohoda) a její vliv na žáky	Běžným přístupem k měření vlivu školy na žáky je dopad školních intervencí na studijní výsledky žáků. Nejnovější světové trendy se však snaží rozšířit zaměření výzkumů i mimo oblast získávání znalostí a dovedností studentů, včetně takových aspektů, jako je pohoda žáků/studentů ve škole. Hodnocení socioemočních proměnných souvisejících s pohodou žáků vychází z definice zaměřené na pět dimenzí, navržených v teoretickém rámci PISA. Jde o dimenzi kognitivní, psychologickou, sociální, fyzickou a materiální. Cílem výzkumu v 35 zemích OECD bylo zjistit vliv školy na subjektivní pohodu žáků/studentů. Badatelé analyzovali odpovědi 248 620 studentů na dotazníky PISA. Konkrétně se zabývali nekognitivními proměnnými v dotaznících a na výsledky žáků v přírodních vědách. Výsledky ukázaly, že dimenze kognitivní pohody mají konzistentní vztah s výkonem žáků napříč různými zeměmi. Zajímavé je, že zatímco vliv školy na kognitivní dimenzi představoval přibližně 25 % rozptylu výsledků, v ukazatelích pohody žáků/studentů bylo možno tomuto vlivu přičíst pouze 5–9 % rozptylu. Vliv školy na školní pohodu žáků/studentů je tedy slabý; velikost tohoto vlivu je však v jednotlivých zemích podobná (Govorova, Benítez & Muñiz, 2020).
Pohoda učitele	OECD definuje pohodu učitelů jako stav ovlivněný kognitivními, emocionálními, zdravotními a sociálními podmínkami týkajícími se práce učitelů a jejich profese (Viac & Fraser, 2020). Pohoda učitele je pro fungování škol a dobré studijní výsledky žáků důležitým faktorem. Dokládá to přehledová studie, která analyzovala 44 výzkumů, zahrnujících údaje od 76 990 učitelů. Tito učitelé působili na různých typech škol (základní, střední, gymnázia i odborná učiliště). Převažujícím se ukázal koncept subjektivní pohody učitele, zaměřující se mj. o učitelovu spokojenost s prací a rozsah učitelova emočního vyčerpání. Jiní badatelé se přiklonili k Seligmanovu modelu PERMA, <sup>5</sup> další výzkumníci studovali celkovou emoční pohodu učitele, jeho emoce související s výukou, jeho pracovní nasazení, odolnost vůči zátěži, všímavost, optimistický vysvětlovací styl. Zmíněný výzkum ukázal, že pohoda učitelů pozitivně ovlivňuje kvalitu jejich spánku, tendenci setrvat v učitelské profesi, jejich nadšení pro výuku a vnímanou vlastní zdatnost (self-efficacy). Učitelova pohoda souvisí se vztahy mezi učitelem a jeho žáky, s chováním učitelů, zkušenostmi žáků, studijními výsledky žáků a kvalitou výuky (Dreer, 2023).

<sup>5</sup> Zahrnuje pozitivní emoce, zaujetí vykonávanou činností, udržování a zkvalitňování mezilidských vztahů, smysl a cíl v životě a také úspěch při dosahování cílů.



Pohoda vznikající ve vztahu učitel – žáci/studenti	<p>Podle transakčního modelu stresu a jeho zvládnání (Lazarus, 1991) nemohou být vztahy mezi učitelem a žáky/studenty pro učitele ani škodlivé, ani prospěšné, pokud tyto vztahy nejsou důležité pro cíle nebo motivy obou aktérů. Rozsáhlé empirické výzkumy o mezilidském chování identifikovaly <i>potřebu sounáležitosti</i> jako základní, všudypřítomnou lidskou motivaci. Potřeba sounáležitosti lidí, kteří mají spolupracovat, může vysvětlit důležitost osobních vztahů mezi učitelem na jedné straně a jeho žáky /studenty na straně druhé pro samotného učitele.</p> <p>Touha po osobních vztazích neznamená, že učitelé navazují intenzivní vztah se všemi žáky ve třídě. Je známo, že mezi jednotlivci existují rozdíly v intenzitě této potřeby. Například vyhýbavě-odmítavá mezilidská vazba bývá spojena s touhou jedince po nezávislosti. Ne všichni učitelé také cítí stejnou odpovědnost za rozvíjení zdravých vztahů se svými žáky. Ne všichni učitelé mají pochopení pro pozitivní účinky, které mohou dobré vztahy u žáků/studentů vyvolat. Bývá to touha pro vzájemné spřízněnosti učitelů a žáků/studentů, která vysvětluje, proč mohou zdravé vztahy mezi učiteli a žáky ovlivňovat profesní a osobní identitu učitelů a následně přispívat k učitelské pohodě (Spilt, Koomen &amp; Thijs, 2011).</p>
Pohoda doktoranda	<p>O pohodě doktoranda lze mluvit v případech, kdy se u něj zvyšuje pracovní nadšení, stoupá jeho ochota inspirovat se radami školitele. Doktorand vnímá smysluplnost své práce, zažívá pocit sounáležitosti s komunitou výzkumníků. Doktorand zvládá pracovní distres, dokáže si udržovat duševní a fyzickou kondici, je schopen plánovat si osobní čas. Doktorandova pohoda se projevuje mj. jeho vyšším pracovním nasazením, jeho vyšší pracovní spokojeností a posílením jeho postavení v komunitě výzkumníků (Schmidt, &amp; Hansson, 2018).</p>
Pohoda studenta učitelství	<p>Studenti, kteří se připravují na učitelskou profesi, zažívají při svém studiu jak pozitivní, tak stresující zkušenosti. Jinak řečeno dostává se jim sociální opory od některých vyučujících a spolužáků, ale také někdy pociťují frustrující nedostatek opory. Formální a neformální sociální opora budoucích učitelů mívá různé podoby. Obvykle jde o informační, emoční či instrumentální oporu. Proaktivní strategie, které studenti učitelství používají, posilují jejich studijní pohodu.</p> <p>Autoregulace a vzájemná regulace zase tlumí vyčerpání studentů a snižují u nich pocit vlastní nedostatečnosti. Studenti učitelství se průběžně učí porozumět mezilidským vztahům a jejich dynamice. Interakce studenta učitelství se spolužáky nebo vyučujícími probíhá tak, že každý z účastníků sleduje chování toho druhého, reaguje na ně a pokouší se chování partnera regulovat. Dynamické vzájemné vztahy, pokud probíhají dobře, napomáhají zvyšovat osobní pohodu studentů učitelství (Väisänen, 2019).</p>



**Tab. 3** Dotazníky zjišťující míru pohody u dětí, adolescentů a dospělých osob (dotazníky jsou řazeny abecedně)

Název a autoři	Počet položek	Způsob odpovídání	Obsahová struktura	Reliabilita	Komentář
BBC Subjective Well-Being Scale (BBC-SWB) – Pontin et al., 2013	24	pěti- stup- ňová škála	tři proměnné: 1. psychická pohoda 2. somatické zdraví a pohoda 3. mezilidské vztahy	Cronbachovo alfa 0,80–0,93	Ověřeno na souboru 23 341 dospělých osob.
Emotional Well-Being Scale (EWBS) – Šimšek, 2011	14	pěti- stup- ňová škála	dvě proměnné: 1. pozitivní emocionální pohoda 2. emocionální nepohoda	Cronbachovo alfa 0,85	Ověřeno na souboru 334 studentů dvou univerzit a 393 studentů tří univerzit.
EPOCH Measure of Adolescent Well-Being – Kern et al., 2016	20	pěti- stup- ňová škála	pět proměnných: 1. zaangažovanost 2. vytrvalost 3. optimismus 4. propojenost 5. štěstí	Cronbachovo alfa 0,64–0,85	Ověřeno na souboru 4 480 adolescentů (ve věku 10–18 let).
Individual-Level Well-Being Assessment and Scoring Method (IWBS) – Evers et al., 2012	29	údaj není do- stup- ný	šest proměnných: 1. somatické zdraví 2. emoční zdraví 3. zdravotní chování jedince 4. pracovní prostředí 5. dostupnost zdrojů (finančních zdrojů, fungování komunity, dostupnost zdravotní péče) 6. celkové hodnocení vlastního života	Cronbachovo alfa 0,42–0,79	Ověřeno na souboru 2 036 dospělých osob.
Physical, Mental and Social Well-Being Scale (PMSW-21) – Supranowicz & Malgorzata, 2014	21	pěti- stup- ňová škála	tři proměnné: 1. somatická pohoda 2. duševní pohoda 3. sociální pohoda	Cronbachovo alfa 0,72–0,90	Ověřeno na souboru 406 dospělých osob, které mají určité problémy.
Pro-Change Functional Well-Being Scale (FWBS) – Evers et al., 2015	13	tří- stup- ňová škála	jedna proměnná, která se nedělí na dílčí proměnné	údaje o vnitřní konzistenci měřicího nástroje nejsou dostupné	Ověřeno na souboru 642 dospělých osob, které byly postiženy ztrátou funkčnosti některé části svého organismu.

Psychological General Well-Being Index (PGWB-S) – Grosi et al., 2006	22	šestistupňová škála	jedna souhrnná proměnná, která se nedělí na dílčí proměnné	Cronbachovo alfa 0,80–0,92	Ověřeno na čtyřech souborech: dva soubory obecné populace, jeden soubor vysokoškolských studentů a jeden soubor pacientů – celkem 1 443 osob.
Psychological Well-Being Scale – Ryff, 2013	42	sedmistupňová škála	šest proměnných: 1. autonomie jedince 2. zvládnání sociálního prostředí 3. osobní růst 4. pozitivní vztahy s ostatními lidmi 5. smysl života 6. sebezpřijetí jedince	Cronbachovo alfa 0,86–0,91	Ověřeno v rámci longitudinálního výzkumu 3 487 dospělých ve věku 35–86 let. První šetření proběhlo 1995/1996, druhé 2004/2006.
Questionnaire for Eudaimonic Well-Being (QEWB) – Waterman et al., 2010	21	pětištipňová škála	jedna souhrnná proměnná, která se nedělí na dílčí proměnné	Cronbachovo alfa podle autorů „bylo vysoké“	Ověřeno na dvou etnicky odlišných souborech vysokoškolských studentů: 1 728 a 5 606 v USA.
School Subjective Well-Being Scale (SSWBS) – Dias-Viana et al., 2021	28	pětištipňová škála	tři proměnné: 1. spokojenost se školou 2. negativní emoce související se školou 3. pozitivní emoce související se školou	Cronbachovo alfa 0,82–0,88	Ověřeno na souboru 343 žáků 7.–11. tříd základní a střední školy.
Social Well-Being Scale (SWB) – Keyes, 1998	50	sedmistupňová škála	pět proměnných: 1. sociální aktualizace 2. sociální přijetí 3. sociální integrace 4. sociální přínos 5. sociální soudržnost	Cronbachovo alfa 0,41–0,73	Ověřeno na dvou souborech dospělých: 373 a 3 032 osob.
Spiritual Well-Being Scale (SPWB-S) – Paloutzian et al., 2012 <sup>6</sup>	20	šestistupňová škála	dvě proměnné: 1. náboženská pohoda 2. existenciální pohoda	Cronbachovo alfa 0,94 a 0,94	Ověřeno na skupinách věřících osob, studentů, poradenských pracovníků a zdravotníků.
Student Subjective Well-being Questionnaire (SSWQ) – Renshaw et al., 2015a	16	čtyřštipňová škála	čtyři proměnné: 1. radost z učení 2. dobré vztahy ve škole 3. hodnocení školních povinností jako důležitých a smysluplných 4. školní úspěšnost	Cronbachovo alfa 0,86–0,88	Dotazník určen pro žáky 6., 7. a 8. třídy, ale také pro studenty vyšších odborných škol a vysokých škol.



Student Well-Being Process Questionnaire – Williams et al., 2017	43	deseti- stup- ňová škála	sedm proměnných: 1. motivace pro osobní rozvoj 2. časový stres 3. nespokojenost se školou 4. problémy s těmi nejbližšími 5. sociální problémy 6. společenské konflik- ty, odmítání 7. problémy s přáteli	údaje o vnitřní konzistenci měřicího nástroje nejsou dostupné	Ověřeno na sou- boru 478 vysoko- školáků.
Teacher Subjective Well-being Questionnaire (TSWO) – Renshaw et al., 2015b	8	čtyř- stup- ňová škála	dvě proměnné: 1. dobré vztahy s učiteli i žáky ve škole 2. učitelovo chování je efektivní a splňuje požadavky školy	Cronbacho- vo alfa 0,86	Ověřeno na dvou souborech učitelů: obecný vzorek 185 učitelů zá- kladních a střed- ních škol a vzorek 21 učitelů základ- ních škol, kteří mají problémy s řízením třídy.
Teacher Well-Being Scale (TWBS) – Collie et al., 2015	16	sedmi- stup- ňová škála	tři proměnné: 1. pracovní zátěž učitele 2. učitelovo vnímání pohody ve škole (vedení školy, kultura školy) 3. učitelova pohoda při interakci s žáky	Cronba- chovo alfa 0,82–0,85	Ověřeno na soubo- ru 603 učitelů ze čtyř různých okresů v kanadské Britské Kolumbii. Celkem 53% vyučujících učilo na základní škole, ostatní na střední škole.
The 12-Item Well-Being Questionnaire (W-BQ12) – Pouwer et al., 1999	12	pěti- stup- ňová škála	tři proměnné: 1. nepohoda pacienta 2. energičnost pacienta 3. pozitivní stav pacien- ta (pohoda)	Cronba- chovo alfa 0,66–0,80	Ověřeno na sou- boru 1 472 pacien- tů–diabetiků.
The Spiritual Well-Being Questionnaire SP-WB-Q – Gomez & Fischer, 2003	20	pěti- stup- ňová škála	čtyři proměnné: 1. osobní spirituální pohoda 2. komunitní spirituální pohoda 3. environmentální spirituální pohoda 4. transcendentální spirituální pohoda	Cronba- chovo alfa 0,80–0,95	Ověřeno na sou- boru 3 101 žen a 1 361 mužů ve věku 15–32 let.

<sup>6</sup> Existuje i česká verze: autoři Klára Malináková a Peter Tavel.

The Stirling Children's Well-Being Scale (SCWBS) – Liddle & Carter, 2015	12	pěti- stup- ňová škála	dvě proměnné: 1. pozitivní emoční stav 2. pozitivní pohled na svět	Cronbacho- vo alfa 0,85	Ověřeno na 18 školách a souboru 1 849 žáků ve věku 8–15 let.
Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale – Tennant et al., 2007	14	pěti- stup- ňová škála	jedna souhrnná pro- měnná, která se nedělí na dílčí proměnné	Cronbacho- vo alfa 0,89	Ověřeno na třech souborech osob: na 338 stu- dentech, dvou ohniskových miniskupinách a 1 749 Skotech ve věku 16–74 let.
WHO-5 Well-Being Index (Topp et al., 2015)	5	šesti- stup- ňová škála	jedna souhrnná pro- měnná, která se nedělí na dílčí proměnné	Cronbacho- vo alfa 0,91	Ověřeno na sou- boru 318 psychia- trických pacientů ve věku 17–73 let.

nových diagnostických nástrojů (zejména dotazníků), a proto logicky vzniká potřeba mít k dispozici přehledové studie, které by zájemcům zprostředkovaly údaje o jednotlivých psychometricky kvalitních dotaznících měřících pohodu (well-being). Dotazníky, které se přímo zabývají zjišťováním pohody (well-beingu), jsou uvedeny v tabulce 3.

Nyní – s oporou o autory přehledových studií – předložíme to, co autoři těchto studií o dotaznících zjistili.

Cooke se spolupracovníky (2016) opublikovali přehled 42 dotazníků. Autoři zmíněného přehledu je rozdělili do pěti tematických skupin: dotazníky hédonického zaměření, dotazníky eudai-

monického zaměření, dotazníky zjišťující kvalitu života, dotazníky zjišťující well-ness a kompozitní dotazníky. Přímo pohodou (well-beingem) se zabývaly dotazníky eudaimonického zaměření; bylo jich pět. Tyto dotazníky jsou relativně krátké. S výjimkou *Scale of Psychological Well-Being*, který má 120 položek, čtyři zbývající nepřesahují svým rozsahem 21 položek.

Linton s kolegy (2016) připravili rozsáhlý přehled 99 dotazníků, které byly určeny pro dospělé pacienty a měřily jejich pohodu. Badatelé si dali práci s tím, že analyzovali tyto dotazníky a s využitím jednotlivých dotazníkových subskál identifikovali 196 různých dimenzí pohody. Dimenze pak shrnuli do šesti klíčo-





vých tematických oblastí: duševní pohoda, sociální pohoda, somatická pohoda, spirituální pohoda, aktivity a fungování pacientů a osobní situace pacienta. Autoři přehledu se však jen zřídka vyjadřovali k tomu, jak dosavadní teorie pohody ovlivnily koncipování dotazníků. Tvůrci dotazníků zmiňovali Dienerův model subjektivní pohody a inspirovali se také definicí zdraví WHO. Jinak se příliš nezajímali o to, aby svůj dotazník podložili určitým teoretickým přístupem.

Dvojice Batesová a Boren (2019) vypracovala přehledovou studii o 46 dotaznících, které byly zkonstruovány pro použití ve školním prostředí. Jen menší část dotazníků zjišťovala primárně *pohodu* učitelů a/nebo žáků, ostatní zkoumaly jiné proměnné, např. naději, spokojenost, odolnost, pocit štěstí, kvalitu života. Dvojice autorů publikace o měření pohody ve škole se obrátila na pracovníky škol a napsala: „Vy znáte žáky, vyučující a zaměstnance své školy, jejichž životů se uvažovaná diagnostika pohody dotkne. Zvažte proto i souhlas, který budete potřebovat od rodičů, žáků a zaměstnanců školy, abyste zkoumali školní pohodu. Pokuste se tedy stát odborníkem/odbornicí na školní well-being a specifické potřeby své školy. Seznamte se s účelem a silnými stránkami jednotlivých dotazníků měřících pohodu lidí. Krátké dotazníky obvykle nabízejí globální pohled na pohodu, zatímco delší dotazníky poskytují širší a důkladnější pohled. Obojí je potřeba znát. Kromě dotazníků můžete využít i kvalitativní přístupy ke zkoumání pohody. Patří k nim rozhovory se žáky,

vyučujícími i rodiči, diskuse v rámci ohniskových skupin, vyprávění shrnující osobní zkušenost žáků i dospělých osob s pocitem pohody. Tyto informace mohou přinést nové pohledy na školní pohodu.“

Širší pohled nabízí tým vedený VanderWeelem et al. (2020). Snažil se shrnout vývojové trendy, které by mohly zlepšit naši schopnost měřit, studovat a dlouhodoběji sledovat pohodu lidí. Většina dotazníků a hodnotících škál se zaměřuje především na individuální pohodu lidí. Jen některé dotazníky obsahují položky hodnotící kvalitu sociálních vztahů jednotlivce; širší komunitní pohoda bývá často opomíjena. Zkoumání komunitní pohody (např. v rámci rodiny, pracoviště či města) však může být důležité právě pro širší pochopení determinant a důsledků individuální pohody. Mnohé dotazníky psychické pohody zahrnují mj. pojem autonomie. Bývají často formulovány negativně a zjišťují, zda mají jedinci pocit, že se mohou rozhodovat samostatně, bez vlivu druhých lidí. Stávající dotazníky pak nezachycují pozitivní pojetí osobní svobody. Proto by mohly být doplněny položkou typu: „Mám svobodu usilovat o to, co je pro mě nejdůležitější“. Dalším problémem je, že většina celosvětově používaných dotazníků byla vyvinuta v západních zemích. Neobsahuje tedy proměnné, které jsou důležité pro posouzení těch stránek pohody, které považují za závažné příslušníci jiných kultur. Budoucí vývoj dotazníků, které měří pohodu lidí, by mohl tato opomenutí napravit.

## POHODA (WELL-BEING) V PROSTŘEDÍ ŠKOLY

Pojem **školní pohoda** (*school well-being*, *scholastic well-being*) patří mezi oborově specifické pojmy. Už samotné označení naznačuje, že jde o pohodu, která vzniká, funguje, mění se v čase (a případně zaniká) ve školním prostředí. Obvykle se jím rozumí vícerozměrný konstrukt, který zahrnuje jak kognitivní, tak afektivní aspekty školních zkušeností aktérů (Putwain et al., 2020). V České republice (na rozdíl od zahraničí) zatím není tento pojem brán jako odborný pedagogicko-psychologický pojem. V zahraničí se používá pro označení individuální (osobní) či skupinové **pohody žáků**, ale také pro individuální (osobní) nebo skupinovou **pohodu učitelů**.

Školní pohoda se u žáků a studentů zpravidla dostavuje, když žák/student:

- má pocit bezpečí;
- má pocit, že si ho jeho okolí váží a respektuje ho;
- je aktivně a smysluplně zapojen do školních a společenských aktivit;
- má pozitivní sebevědomí, adekvátně vnímá vlastní zdatnost, je samostatný;
- má pozitivní a podpůrné vztahy s učiteli i vrstevníky;
- má pocit sounáležitosti se svou třídou a školou;
- zažívá pocit štěstí a spokojenosti se svým životem ve škole.<sup>7</sup>

Jedna z důležitých otázek, které se objevují ve škole, se týká toho, jak **učitelé po-**

**skytují zpětnou vazbu** svým žákům a jak na ni reaguje jednak oslovený žák, jednak jeho spolužáci. Tým vedený Schwabovou (2022) uskutečnil výzkum u 970 žáků německých škol ve věku 9–11 let. Za zmínku stojí, že zkoumaný soubor zahrnoval i žáky, jejichž mateřským jazykem nebyla němčina (17 %), a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (8 %). Zmíněný výzkum konstatoval u zkoumaných žáků prvního stupně základních škol, že častěji zažívají od svých učitelů pozitivní, nikoli negativní zpětnou vazbu. Tito žáci si věří, jsou přesvědčeni o svých kompetencích, zažívají pozitivní emoce, jsou v pohodě. Na druhém stupni (v 6.–8. třídě) se situace zpravidla mění (Hagenauer & Hascher, 2014). Negativní zpětná vazba od učitelů je mnohem častější a rozsah žákovské pohody klesá.

Výsledky referovaného výzkumu ukazují, že žáci uváděli přibližně stejnou míru zpětné vazby od svých učitelů jak v oblasti chování, tak prospěchu. Výzkumy jiných badatelů naopak konstatovaly, že negativní zpětnou vazbou učitelé reagují mnohem častěji na žákovské chování než na studijní výsledky žáků. Toto téma bude třeba dále zkoumat. Významné rozdíly se tradičně objevují u zpětné vazby adresované učitelem chlapcům a děvčatům (chlapci dostávají negativní zpětnou vazbu častěji než dívky). Pokud jde o žáky, jejichž mateřským jazykem není němčina, výzkum konstatoval, že tito žáci dostávají od učitelů častěji pozitivní zpětnou vazbu, i když důvody jsou zatím nejasné. Učite-

<sup>7</sup> Viz: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/well-being-at-school>.



lé si tedy musí být vědomi toho, že jejich negativní zpětná vazba může ovlivnit sociální akceptování každého žáka ve třídě a tím spoluurčit celkové klima třídy a pocit sounáležitosti každého žáka se spolužáky (Schwab et al., 2022).

Pokud se zaměříme jen na žáky a studenty, nabízí se otázka, **čím se navzájem liší žáci/studenti** (často z jedné třídy) **vyznačující se buď vysokou, nebo nízkou úrovní školní pohody?** Tuto otázku si položil tým vedený Obermeierovou (2022). Provedl výzkum na souboru 852 žáků 5. tříd německých škol a zjistil, že ve zkoumaném souboru žáků lze identifikovat dvě extrémní skupiny. Žáci s příznivějšími školními a rodinnými podmínkami tvoří skupinu žáků s vysokou úrovní školní pohody. Ta se statisticky významně liší od skupiny žáků s nízkou úrovní školní pohody. Žáci, kteří uvádějí nižší úroveň školní pohody, vnímají a prožívají školní i rodinné aspekty svého života jako horší.

Hlavní rozdíly mezi oběma krajními skupinami ve prospěch školní pohody způsobují tyto proměnné: pozitivní klima ve třídě, vstřícnost učitelů, srozumitelnost výkladu a kvalitní řízení třídy. To všechno jsou proměnné, které přímo souvisejí se školou. Existuje však ještě další proměnná, která souvisí s rodinným prostředím: **tlak rodiny na školní výkon dítěte**. Žáci s extrémně vysokou nebo naopak s velmi nízkou školní pohodou se významně liší ve svém referování o tlaku na výkon, který zažívají doma. Žáci, kteří zažívají vysoký tlak rodiny na školní výkon, patří častěji do skupiny s nízkou úrovní školní pohody (Obermeier et al., 2022). Dá se říci, že

jak rodina, tak škola přispívají k rozdílům ve školní pohodě žáků a každá z těchto dvou proměnných je schopna tlumit negativní účinky té druhé (Kirk et al., 2011). Nejlepším řešením by ovšem byla systematická spolupráce obou aktérů.

Velmi náročnou otázkou si ve své přehledové studii položil výzkumný tým Maricuțoiu et al. (2023): **Souvisí pohoda učitelů ve škole se školními zkušenostmi a názory jejich žáků?** (Školními zkušenostmi a názory žáků se rozumí jejich studijní výsledky, jejich aktivita ve výuce, jejich názory na průběh interakce mezi učitelem a žáky, míra pohody žáků ve škole a ve výuce.) Výzkumníci seskupili názory učitelů na svou osobní pohodu do dvou širokých kategorií: šlo o hédonický typ pohody nebo o eudaimonický typ pohody. Do kategorie hédonické pohody zařadili ty učitele, kteří kladli důraz na životní spokojenost a převažující pozitivní emoce na pracovišti. Do kategorie eudaimonického typu pohody zařadili ty učitele, kteří kladli důraz na psychologické fungování jedince (tj. měli zkušenosti s depresí, úzkostí, stresem, vyhořením, duševním zdravím, nudou apod.) a dále na svou seberealizaci (představovali ji výroky učitelů o jejich angažovanosti ve výuce, sebevědomí, pocitu, že se jim daří, zážitky osobního úspěchu).

Učitelé, kteří byli spokojeni se svým životem, poskytovali svým žáků větši sociální oporu a pomoc a ti vykazovali lepší studijní výsledky než jejich vrstevníci v jiných třídách. K obdobným závěrům dospěli badatelé v případech, kdy učitelé navozovali ve třídě pozitivní klima (lépe

se rozhodovali, byli tvořivější, usilovali o pozitivní mezilidské vztahy). Výzkumníci však upozornili i na případy, kdy platí obrácená příčinná souvislost. Míní se tím situace, kdy znalost svých dobrých výsledků je výrazným prediktorem pracovní spokojenosti člověka. V učitelské profesi jde o situace, kdy učitel dostává od svých žáků pozitivní emocionální a behaviorální zpětnou vazbu. Když žáci zlepšují své výsledky učení, má to pozitivní vliv na učitele a jeho spokojenost ve škole.

Pokud jde o eudaimonický typ učitelů, mělo psychologické fungování učitelů slabé až středně silné vztahy s širší škálou žákovských proměnných: s osobní pohodou žáků, větším zapojením žáků do školní práce a zlepšením jejich prospěchu. Druhá složka – seberealizace učitele – měla vztah pouze s prospěchem žáků a s podobou interakce mezi žáky a učitelem; celkově však vykazovala silnější vztah. Psychologické fungování učitelů vykazuje středně silný vliv na angažovanost žáků ve výuce a osobní pohodu žáků. Existují případy, kdy někteří učitelé zažívají depresivní stavy a jejich osobní pohoda se zhoršuje. V těchto případech žáci se slabým prospěchem trpí nejvíce, protože dostávají málo pozitivních zpětnovazebních informací. V případě žáků s výborným prospěchem má nepohoda učitele na tyto žáky jen malý dopad (Maricutoiu et al., 2023).

Výzkum překvapivě ukázal, že psychologické fungování učitelů zřejmě nesouvisí s klimatem třídy a s názory žáků na interakci učitel–žáci. Podle Jennिंगse a Greenberga (2009) je možné, že klima třídy i interakce mezi učitelem a žáky ne-

jsou výraznými determinantami vztahu mezi žáky a učiteli, nýbrž jsou jen mediátory mezi osobní pohodou učitele a studijními výsledky jeho žáků.

## Problém nepohody ve škole

V Evropě se v posledních letech věnuje zvýšená pozornost osobní pohodě na pracovištích obecně a ve školách zvláště. Sleduje se, jaká je úroveň motivace učitelů, jak zvládají pracovní stres a zda se snaží rozvíjet učení žáků. Kvalitativní výzkum, který nedávno proběhl v Anglii a Walesu, přinesl znepokojivé údaje o dlouhodobém stresu a **trvalém pocitu nepohody** u učitelů (Skinner, Leavey & Rothic, 2022). Rozhovory byly vedeny s 39 vyučujícími a šesti řediteli škol.

K jakým zjištěním badatelé dospěli? Učitelům vadily nepřetržité změny ve školství a dílčí reformy, u nichž nebyl čas, aby dobehly až do konce a zaváděné postupy se „usadily“. Docházelo k restrukturalizaci vyučovacích metod, přibývalo byrokratických pokynů a „papírování“. Školy byly nuceny se primárně zaměřovat na stanovené cíle a – v řadě případů spíše jen formálně – na výstupy z učení a žákovské výsledky učení. Učitelé upozorňovali, že omezení jejich pedagogické autonomie, vyplývající z příliš rigidních učebních plánů, upraveného kurikula a důrazu na žákovské výkony, komplikuje tvůrčí pedagogickou práci.

Dalším zmiňovaným problémem byla zvýšená pracovní zátěž. Vyplývala z nových způsobů práce a požadovaného evidování vykonaných činností. Učitelé



zažívali pocit neustálé kontroly „shora“, tlak na výkon podle nereálných očekávání nadřízených, nespravedlivé hodnocení a častou kritiku. Učitelé se sami považovali především za pedagogy, kteří pomáhají žákům učit se novým poznatkům, objevovat něco nového; na druhé straně byli učitelé pod neustálým tlakem na formální dosahování předepsaných výsledků, což bylo v rozporu s tímto principem. Chyběl jim prostor pro to, co považovali za správné dělat ve prospěch svých žáků (Skinner et al., 2022).

Přehledová studie Dreera (2023) si položila tři otázky: především otázku jakými postupy výzkumníci obecně zkoumají pohodu učitelů; dále se ptala, co zajímavého zatím badatelé zjistili a kterým směrem by se měly vydat budoucí výzkumy.

Výzkumníci obvykle používali jeden ze tří metodologických postupů: explorační důkazy, korelační důkazy a kauzální důkazy. Explorační důkazy přinášely ty výzkumy, které stavěly na kvalitativním přístupu a menších souborech osob. Cílem tohoto snažení bylo studovat vybrané tematické oblasti, identifikovat vzorce chování a vytvářet hypotézy. Korelační přístup se opíral o korelační analýzy průřezových, nikoli longitudinálních dat. Cílem bylo prozkoumat a doložit výsledky explorativního výzkumu: testováním hypotéz a stanovením vztahů a vzorců chování. Studie používající kauzální přístup obvykle pracovaly s většími soubory osob a zkoumaly kauzální vztahy mezi proměnnými pomocí longitudinálních dat či experimentů. Většina korelací zjištěných ve shromážděných studiích je sta-

tisticky významná a pohybuje se od malého až po velký účinek; převládá střední korelace. Novým poznatkem je, že tyto korelační výsledky se zdají být konzistentní v různých zemích, kde byly zkoumané výzkumy realizovány. To naznačuje, že osobní pohoda učitelů zřejmě hraje důležitou roli ve vzájemném působení několika faktorů, které jsou pro úspěch ve vzdělávání obecně velmi důležité.

Pokud jde o výhled do budoucna, autor přehledové studie upozorňuje, že většina výzkumů, které byly zahrnuty do tohoto přehledu, stavěla jen na sebehodnocení učitelů, které charakterizovalo míru jejich zažívané pohody. Jenom minimum výzkumů přibralo do hodnocení pohody i pohled žáků nebo systematické pozorování interakce mezi učitelem a jeho žáky. Bude třeba zahrnout do výzkumu učitelské pohody kromě pohledu žáků také pohled jejich rodičů a vedení školy (Dreer, 2023).

## **INTERVENCE ZLEPŠUJÍCÍ STAV POHODY (WELL-BEING)**

V předposlední části naší studie jsme se soustředili na problematiku pohody žáků a učitelů, která se odehrává v prostředí školy. Nyní je čas zastavit se u intervencí, jimiž se odborníci snaží zlepšovat pohodu (well-being) u dětí a adolescentů.

Výklad začneme originální přehledovou studií českých autorů (Bula & Nehyba, 2022). Tito badatelé prošli zahraniční práce od roku 1990 do roku 2020. Články byly vzaty jenom z databáze Web of Science a popisovaly intervence usilující



o zlepšení well-beingu u adolescentů. Autoři identifikovali na toto téma celkem 1 212 záznamů a z nich vybrali pro analýzu 13 dobře dokumentovaných studií. Z toho čtyři studie konstatovaly, že k pozitivním

změnám u adolescentů nedošlo. Obsahová analýza intervenčních programů identifikovala čtyři hlavní témata: emoce; vztahy; mindfulness a relaxace; silné stránky. Výsledky analýzy přibližuje tabulka 4.

**Tab. 4** Výsledky obsahové analýzy vybraných intervenčních programů (upraveno podle Bula & Nehyba, 2022, s. 78)

Výzkumná studie	Témata intervenčního programu	Délka trvání intervence	Realizátor intervence	Proběhlo školení zaměstnanců?	Zjištěny pozitivní změny well-beingu?
Boniwell et al. (2016)	emoce, vztahy, silné stránky, ostatní proměnné	18 lekcí po 50 min, celkem 9 měsíců	učitel	ano	ano
Kimber et al. (2008)	emoce, vztahy, mindfulness a relaxace	až 2× týdně po 45 min v rámci celého roku	učitelé	ano	ano
Leventhal et al. (2015)	emoce, silné stránky, vztahy, ostatní proměnné	23 lekcí po 1 h, celkem 5 měsíců	externista	–	ano
Pandya (2017)	vztahy, mindfulness a relaxace, ostatní proměnné	5 lekcí po 3 h po dobu 1 roku	externista	–	ano
Proctor et al. (2011)	silné stránky	cca 12 lekcí během 6 měsíců	učitelé	ne	ano
Ruini et al. (2009)	emoce, ostatní proměnné	6 lekcí po 2 h, 1 lekce týdně, celkem 1,5 měsíce	externista	–	ano
Shoshani & Steinmetz (2013)	emoce, silné stránky, vztahy, ostatní proměnné	15 lekcí po 2 h s rozestupem 2 týdnů; program trval celkově rok	učitel	ano	ano
Smith et al. (2018)	emoce	2 lekce po 45 min, 1 lekce na 15 min, celková doba průměrně 37 dnů	externista	–	ano
Terjestam et al. (2016)	emoce, mindfulness a relaxace	3 lekce týdně po dobu 8 týdnů	učitel	ano	ano



Přehledová studie, o níž referujeme (Bula & Nehyba, 2022), přiblížila českým čtenářům podobu, obsah a výsledky dostupných zahraničních intervenčních programů na podporu well-beingu u žáků základních škol a nižších stupňů středních škol. Autoři přehledu konstatovali, že pokud analyzované intervenční programy obsahovaly témata typu silné stránky člověka a dobré mezilidské vztahy, byly v podpoře well-beingu obvykle úspěšné. Tolik první přístup.

Druhý přístup vznikl pod patronací OECD. Trojice autorů opublikovala důkladně zpracovanou přehledovou studii (Hinton, Hill & Yemiscigil, 2024). Podívala se na obsahové zaměření zahraničních intervenčních programů nikoli z psychologického pohledu, ale z výrazně širšího záběru.

Autoři studie připomněli, že žákovská pohoda úzce souvisí se **vztahy** mezi žáky navzájem i se vztahy mezi učiteli a žáky. Přátelské a pečující vztahy ve škole jsou těsně provázány s pocitem štěstí a životní spokojeností žáků bez ohledu na jejich věk či kulturu, z níž pocházejí. Sociální vztahy v řadě případů působí jako polštář, jako nárazník proti žákovským somatickým i psychickým problémům. Ukazuje se také, že sociální vazby v dětství a v adolescenci jsou spojeny s lepším fungováním imunitního systému, menší sociální úzkostí, vyšší úrovní sebeúcty a nižším rizikem sebepoškození. Pro posilování vztahů mezi učiteli a žáky lze použít pochvalu, reflektující naslouchání, stvrzování aktuálních emocí. Školení učitelů a praktický nácvik potřebných sociál-

ně-emočních dovedností může výrazně podpořit vztahy mezi žáky a učiteli.

Kromě intervencí zaměřených na přestavování obohacujících vztahů mezi učiteli a žáky je potřebné, aby škola promyšleně podporovala **pozitivní školní klima** a **celoškolní komunitu**. Komunita se snaží o vstřícné chování, přátelské vztahy nejen mezi učiteli a žáky, ale také mezi žáky a zaměstnanci školy i mezi učiteli a dalšími zaměstnanci školy. Pokud se to daří, zvyšuje se pohoda žáků, objevuje se méně stavů beznaděje a stresu ve škole. Pocit sounáležitosti se školní komunitou koreluje u žáků s větší životní spokojeností, lepším zdravím, dobrými studijními výsledky, vnímáním vlastní zdatnosti a snahou dosáhnout při výuce plánovaných cílů.

Existují i další zajímavé intervence. Podpora laskavého chování žáků, projevení vděčnosti druhému člověku, zvládnání zátěžových situací, projevení odolnosti. To vše napomáhá rozvíjení pohody žáků.

Důležité jsou i učební aktivity, které u žáků kultivují smysl činností a plánování cílů. Smysluplnost jednání člověka zahrnuje nalézání významu a smysluplnosti v činnostech, kterým se daný člověk věnuje. Ke smysluplnému životu přispívá také účel prováděných činností, ale ten se odlišuje tím, že je více orientován na budoucnost a zahrnuje smysluplné cíle a promyšlené směřování aktivit. Taková cvičení mohou žákům pomoci nalézat odpovědi na otázky, které jsou pro žákovské zkoumání identity, smyslu a účelu zásadní, jako např.: Kdo jsem? Kam v životě směřuji?



## ZÁVĚRY

V předchozích částech naší přehledové studie jsme se věnovali úsilí odborníků definovat samotný pojem pohoda (well-being), ale také jsme se zabývali odlišnými teoretickými přístupy k tomuto pojmu, rozdílům v oborových přístupech, odlišným typům pohody, metodám diagnostikování pohody, specifickým používání této kategorie ve školním prostředí a intervenčním postupům, jež se snaží zlepšovat pohodu jak dětí, tak adolescentů.

Co nového se v posledních letech objevuje v zahraniční odborné literatuře? Jedním z nových trendů ve zkoumání pohody jedinců i skupin je zvyšující se zájem o osobní pohodu **vysokoškoláků**. Vezměme jen téma pozitivního vztahu mezi vysokoškolským učitelem a jeho studenty. Projevuje se vstřícnou komunikací, při níž učitel naslouchá tomu, co studenti říkají, jak uvažují; je schopen vcítit se do situace studentů, pozná, zda se připravovali na výuku; všimne si, že zažívají distress nebo čelí osobním problémům, tj. rozumí jim. Dobrý vztah mezi učitelem a studenty přispívá k podpurnému celoškolskému klimatu, a naopak celoškolské podpurné školní klima zvyšuje psychickou pohodu studentů. Studie, o níž referujeme, se zaměřila na vztah mezi učitelem a studenty jako na specifický mediátor. Pro lepší pochopení dané problematiky by měly být zváženy i další faktory, např. vliv spolužáků (Xu, Zhu & Chen, 2024).

Vysokoškolští studenti jsou v rozvíjených zemích důležitou společenskou skupinou. Ukončili už své povinné vzdělání

a vykročili do nové etapy svého vývoje, kdy volí své odborné zaměření. Plánují, jak se uplatní ve své profesi, co nového budou prosazovat. Podpora a kultivace jejich osobní pohody má význam jak pro rozvoj daného jedince, tak pro rozvoj celé společnosti. Je známo, že harmonické rodinné prostředí a dobré mezilidské vztahy mívají velký vliv na náš život. Pokud v sociálních vztazích jedinec často kritizuje nebo obviňuje druhé lidi, nejen že to ničí harmonické mezilidské vztahy, ale způsobuje to, že dotyčný jedinec prožívá více negativních emocí. Sociální opora vysokoškoláků zahrnuje především oporu ze strany rodičů, učitelů, spolužáků. Většina psychologů se domnívá, že vysokoškoláci s lepší sociální oporou mívají vyšší osobní pohodu, vyšší životní spokojenost a zažívají pozitivní emoce (Zhang & Jiang, 2023).

Britská přehledová studie (Pointon-Haas et al., 2024), se soustředila na vzájemnou pomoc a oporu mezi vysokoškoláky. V odborné literatuře badatelé identifikovali 28 článků a analyzovali je. První, co konstatovali, byla značná nejednotnost až vágnost používané terminologie, což pochopitelně komplikuje měření dosažených výsledků. V článcích se často objevuje výraz **vrstevnická opora** zlepšující duševní zdraví a osobní pohodu vysokoškoláků. Tímto termínem je však označováno mnoho různých postupů od kooperativního učení až po vrstevnické skupiny sociální opory. Analýza publikací identifikovala tři nejčastější kategorie vrstevnické pomoci. První jsou *podpurné skupiny* vedené vrstevníky. Vzájemná opora bývá v těchto skupinách definována





jako „proces, při němž se osoby dobrovolně setkávají, aby si vzájemně pomáhaly řešit společné problémy nebo sdílené obavy“ (Davidson et al., 1999). Druhý typ představuje tzv. *vrstevnický mentoring*. Při něm starší a zkušenější studenti vyšších ročníků pomáhají a radí mladším, méně zkušeným studentům, jak nejlépe zvládnout vysokoškolské studium. Třetím typem je *vrstevnické učení*, které má buď podobu týmového učení vedeného vrstevníky, nebo kooperativního učení. Při kooperativním učení studenti pracují na společném úkolu, snaží se splnit společný cíl, při učení si navzájem pomáhají. Vrstevnické učení se tradičně zaměřuje na akademické cíle. Není tedy divu, že zatím existuje jen málo prací, které by hodnotily dopad tohoto typu vrstevnické pomoci na duševní zdraví a osobní pohodu vysokoškoláků.

V předchozích odstavcích jsme zmínili nové trendy ve zkoumání školní pohody, zejména u vysokoškoláků. Pojem pohoda však po léta funguje v mnohem širším kontextu. Pohoda byla dlouho považována za jev, který lze měřit výhradně ekonomickými a peněžními ukazateli

a také ukazateli zdraví nebo ukazateli absence nemoci. Od té doby výzkumy na celém světě pokračovaly a většina odborníků se shoduje v tom, že subjektivní pohoda je stejně důležitá jako objektivní pohoda. Lze říci, že „úsilí být v pohodě“ ovlivňuje každodenní život lidí a stává se součástí jejich ekonomického, politického i psychosociálního prostředí. Není tedy divu, že se nyní prosazuje chápání pohody jako vícerozměrného pojmu. Méně se zatím píše o tom, že pohoda jednotlivců i skupin lidí souvisí se **sociální spravedlností**. Pocit sociální spravedlnosti (anebo nespravedlnosti) bývá téměř vždy spojen se srovnáním vlastní situace člověka se situací ostatních lidí. Ve studiích o životní pohodě se na tento aspekt už zaměřilo několik autorů. Srovnávání se s ostatními se může zdát jako rys lidské přirozenosti. Tento rys však zahrnuje i kulturní složku. Výzkumy ukazují, že pokud lidé pocítují určitý druh sociální spravedlnosti, ať už na makro-, či mikroúrovni, a pokud jsou respektovány jejich aspirace a očekávání, pak jsou pravděpodobně šťastnější (Perron et al., 2021).

#### LITERATURA

- Bates, M., & Boren, D. M. (2019). *Assessing wellbeing in schools: An educator's practical guide to measuring wellbeing*. Provo (Utah): Brigham Young University.
- Berg, M., & Veenhoven, R. (2010). Income inequality and happiness in 119 nations. In B. Greve (Ed.), *Social policy and happiness in Europe* (s. 174–194). Cheltenham: Elgar.
- Bishop, M. (2012). The network theory of well-being: An introduction. *The Baltic international yearbook of cognition, logic and communication*, 7.
- Boniwell, I. et al. (2016). Teaching happiness at school: Non-randomised controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of Personal Well-Being Lessons. *Journal of Positive Psychology*, 11(1), 1–14.



- Borgonovi, F., & Pál, J. (2016). A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: Being 15 in 2015. *OECD Education Working Papers*, 140. Paris: OECD.
- Bradley, B. (2009). *Well-being and death*. Oxford: Clarendon Press.
- Bula, M., & Nehyba, J. (2022). Charakteristika a efekt programů na podporu well-beingu ve vzdělávání adolescentů: Přehledová studie. *Studia Paedagogica*, 27(3), 63–97.
- Collie, R. J. et al. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33, 744–756.
- Cooke, P. J., Melchert, T. P., & Connor, K. (2016). Measuring well-being: A review of instruments. *The Counseling Psychologist*, 44(5), 730–757.
- Cowen, E. L. (2000). Now that we all know that primary prevention in mental health is great, what is it? *Journal of Community Psychology*, 28(1), 5–16.
- Čechová, A. (2023). *Aristotelský well-being jako problém současnosti*. (Kvalifikační práce). Praha: Fakulta humanitních studií UK.
- Das, K. V., Jones-Harrell, C., Fan, Y. et al. (2020). Understanding subjective well-being: Perspectives from psychology and public health. *Public Health Reviews*, 41(25), 1–32.
- Davidson, L., Chinman, M., Kloos, B. et al. (1999). Peer support among individuals with severe mental illness: A review of the evidence. *Clinical Psychology*, 6(2), 165–187.
- Deijl, W. (2019). Is pleasure all that is good about experience? *Philosophical Studies*, 176(7), 1–19.
- Dias-Viana, J. L., & Porto Noronha, A. P. (2021) School Subjective Well-Being Scale (SSWBS): Development and validation of an education assessment measure. *Ciencias Psicológicas*, 15(1): e-2349.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. et al. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J. et al. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235.
- Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, 14:1205179.
- Evers, K. et al. (2012). Individual-Level Well-Being Assessment and Scoring Method (IWBS). *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 2(2).
- Evers, K. et al. (2015). The Functional Well-Being Scale: A measure of functioning loss due to well-being-related barriers. *Journal of Health Psychology*, 20(1), 113–120.
- Felcmanová, L. (2021). Proč a jak podporovat well-being ve vzdělávání. In V. Srb, L. Felcmanová & S. Pýchová, *Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření* (s. 15–18). Praha: Stálá konference asociací ve vzdělávání.
- Gomez, R., & Fischer, J. W. (2003). Domains of spiritual well-being and development and validation of the Spiritual Well-Being Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1975–1991.



- Govorova, E., Benítez, I., & Muñiz, J. (2020). How schools affect student well-being: A cross-cultural approach in 35 OECD countries. *Frontiers in Psychology, 11*:431.
- Grossi, E. et al. (2006). Development and validation of the Psychological General Well-Being Index (PGWB-S). *Health and Quality Life Outcomes, 8*(4).
- Hagenauer, G., & Hascher, T. (2014). Early adolescents' enjoyment experienced in learning situations at school and its relation to student achievement. *Journal of Education and Training Studies, 2*(2), 20–30.
- Hawkins, J. S. (2010). The subjective intuition. *Philosophical Studies, 148*(1), 61–68.
- Haybron, D. (2016). The philosophical basis of eudaimonic psychology. In J. Vittersø (Ed.), *Handbook of eudaimonic well-being* (s. 27–53). Springer.
- Heathwood, C. (2011). Preferentism and self-sacrifice. *Pacific Philosophical Quarterly, 92*(1), 18–38.
- Hinton, K., Hill, B., & Yemiscigil, A. (2024). *Evidence-based interventions and initiatives to support student well-being in schools*. OECD. Dostupné z <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/EHF>.
- Hossain, S., O'Neill, S., & Strnadová, I. (2023). What constitutes student well-being: A scoping review of students' perspectives. *Child Indicators Research, 16*, 447–483.
- Hošek, V. (2013). Wellnes, well-being a pohybová aktivita. *Acta Salus Vitae, 1*(1).
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well Being, 1*(2), 137–164.
- Huppert, F. A. (2014). The state of wellbeing science: Concepts, measures, interventions, and policies. In F. Huppert & C. L. Cooper (Eds.), *Interventions and policies to enhance wellbeing*, VI (s. 1–49). Chichester: Wiley Blackwell.
- Huppert, F. A., & So, C. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research, 110*(3), 837–861.
- Huta, V., & Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies, 11*(6), 735–762.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525.
- Kagan, S. (2009). Well-being as enjoying the good. *Philosophical Perspectives, 23*(1), 253–272.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2005). Koncept osobní pohody (well-being) a jeho psychologické a interdisciplinární souvislosti. In M. Blatný et al. (Eds.), *Psychosociální souvislosti osobní pohody* (s. 11–35). Brno: Masarykova univerzita & Nakladatelství MSD.
- Kern, M. L. et al. (2016). The EPOCH Measure of Adolescent Well-Being. *Psychological Assessment, 28*(5), 586–597.
- Keyes, C. L. (1998). Well-Being Scale (SWB). *Social Psychology Quarterly, 61*, 121–140.



- Kimber, B. et al. (2008). Social and emotional training in Swedish schools for the promotion of mental health: An effectiveness study of 5 years of intervention. *Health Education Research, 23*(6), 931–940.
- King, M. L. (2019). The neural correlates of well-being: A systematic review of the human neuroimaging and neuropsychological literature. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience, 19*(4), 779–796.
- King, R. B., & Datu, J. A. (2017). Happy classes make happy students: Classmates' well-being predicts individual student well-being. *Journal of School Psychology, 65*(3), 116–128.
- Kirk, C. M., Lewis-Moss, R. K., Nilsen, C. et al. (2011). The role of parent expectations on adolescent educational aspirations. *Educational Studies, 37*(1), 89–99.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive–motivational–relational theory of emotion. *American Psychologist, 46*(8), 819–834.
- Leventhal, K. S. et al. (2015). Building psychosocial assets and wellbeing among adolescent girls: A randomized controlled trial. *Journal of Adolescence, 45*(1), 284–295.
- Liddle, I., & Carter, G. F. (2015). Emotional and psychological well-being in children: The development and validation of the Stirling Children's Well-being Scale. *Educational Psychology in Practice, 31*(2).
- Lin, E. (2022). Well-being, part 2: Theories of well-being. *Philosophy Compass, 17*(2), e12813.
- Linton, M. J., Dieppe, P., & Medina-Lara, A. (2016). Review of 99 self-report measures for assessing well-being in adults: Exploring dimensions of well-being and developments over time. *BMJ Open, 6*:e010641.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803–855.
- Maricuțoiu, L. P., Pap, Z., Ștefancu, E. et al. (2023). Is teachers' well-being associated with students' school experience? A meta-analysis of cross-sectional evidence. *Educational Psychology Review, 35*(1), 1–36.
- Marks, D. F. (2024). Homeostasis theory of well-being. *Journal of Health Psychology, 29*(7), 721–733.
- Martela, F., & Sheldon, K. M. (2019). Clarifying the concept of well-being: Psychological need satisfaction as the common core connecting eudaimonic and subjective well-being. *Review of General Psychology, 23*(4), 458–474.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396.
- National Health Service. (2014). The relationship between wellbeing and health. Department of Health (online). Dostupné z <https://assets.publishing.service.gov.uk>.
- Nelson, G. B., & Prilleltensky, I. (2005). *Community psychology: In pursuit of liberation and wellbeing*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ng, E. C., & Fisher, A. T. (2013). Understanding well-being in multi-levels. *Health, Culture and Society, 5*(1), 308–323.



- Obermeier, R., Schlesier, J., & Gläser-Zikuda, M. (2022). Differences in students' scholastic well-being induced by familial and scholastic context. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 994–1010.
- Paloutzian, R. F., Bufford, R. K., & Wildman, A. J. (2012). Spiritual Well-Being Scale: Mental and physical health relationships. In M. Cobb, C. M. Puchalski & B. Rumbold (Eds.), *Oxford Textbook of Spirituality in Healthcare* (s. 353–358). Oxford University Press.
- Pandya, S. P. (2017). Spirituality, happiness, and psychological well-being in 13- to 15-year olds: A cross-country longitudinal RCT study. *Journal of Pastoral Care & Counseling*, 71(1), 12–26.
- Perron, Z., Buzaud, J., Diter, K. et al. (2021). Approaches to well-being: A multidimensional field of research. *Revue des politiques sociales et familiales*, 4(141), 231–240.
- Phillips, D. (2006). *Quality of life: Concept, policy and practice*. London: Routledge.
- Pointon-Haas, J., Waqar, L., Upsher, R. et al. (2024). A systematic review of peer support interventions for student mental health and well-being in higher education. *British Journal of Psychiatry Open*, 10(1), e12, 1–16.
- Pontin, E., Schwannauer, M., Tai, S., & Kinderman, P. (2013). A UK validation of a general measure of subjective well-being: The modified BBC subjective well-being scale (BBC-SWB). *Health and Quality of Life Outcomes*, 11, 1–9.
- Pouwer, F. et al. (1999). The 12-item well-being questionnaire: An evaluation of its validity and reliability in Dutch people with diabetes. *Diabetes Care*, 22(12), 2004–2010.
- Prilleltensky, I., & Prilleltensky, O. (2006). *Promoting well-being: Linking personal, organizational, and community change*. Hoboken: John Wiley.
- Prinzing, M. (2020). Explanatory perfectionism: A fresh take on an ancient theory. *Analysis*, 80(4), 704–712.
- Proctor, C., Tsukayama, E., & Wood, A. M., (2011). Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377–388.
- Putwain, D. W., Loderer, K., Gallard, D. et al. (2020). School-related subjective well-being promotes subsequent adaptability, achievement, and positive behavioural conduct. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 92–108.
- Raibley, J. (2010). Well-being and the priority of values. *Social Theory and Practice*, 36(4), 593–620.
- Renshaw, T. L., Long, A., & Cook, C. R. (2015a). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534–552.
- Renshaw, T. L., Long, A., & Cook, C. R. (2015b). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289–306.
- Rice, C. M. (2013). Defending the objective list theory of well-being. *Ratio*, 26(2), 196–211.



- Ruini, C. et al. (2009). School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry*, 40(4), 522–532.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99–104.
- Ryff, C. D. (2013). Psychological Well-Being Revisited: Advances in science and practice. *Psychotherapy & Psychosomatics*, 83(1), 10–28.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13–39.
- Seaford, C., Michaelson, J., & Stoll, L. (2012). *Well-being evidence for policy: A review*. London: New Economics Foundation.
- Seligman, M. (2014). *Vzkvétání: Nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Brno: Jan Melvil.
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2013). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289–1311.
- Schmidt, M., & Hansson, E. (2018). Doctoral students' well-being: A literature review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 13(1).
- Schwab, S., Markus, S., & Hassani, S. (2022). Teachers' feedback in the context of students' social acceptance, students' well-being in school and students' emotions. *Educational Studies*, 50(5), 978–995.
- Simons, G., & Baldwin, D. S. (2021). A critical review of the definition of „wellbeing“ for doctors and their patients in a postcovid-19 era. *International Journal of Social Psychiatry*, 67(8), 984–991.
- Şimşek, Ö. F. (2011). *Emotional Well-Being Scale (EWBS)*. [Database record]. APA PsycTests.
- Skinner, B., Leavey, G., & Rothic, D. (2021). Managerialism and teacher professional identity: Impact on well-being among teachers in the UK. *Educational Review*, 73(1), 1–16.
- Smith, E. N. et al. (2018). Emotion theories and adolescent well-being: Results of an online intervention. *Emotion*, 18(6), 781–788.
- Sorgenfrei, M., Gross, J., Smith, J. et al. (2022). *Classroom well-being*. London: Anna Freud Centre & Early Intervention Foundation.
- Spaemann, R. (1998). *Štěstí a vůle k dobru*. Praha: Oikoymenh.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher well-being: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477.
- Sumner, L. W. (1996). *Welfare, happiness, and ethics*. Oxford: Clarendon Press.
- Sun, R., Balabanova, A., Bajada, C. J. et al. (2024). Emotional experiences and psychological well-being in 51 countries during the COVID-19 pandemic. *Emotion*, 24(2), 392–411.
- Supranowicz, P., & Malgorzata P. (2014). Holistic measurement of well-being: Psychometric properties of the physical, mental and social well-being scale (PMSW-21) for adults. *Roczniki Państwowego Zakładu Higieny*, 68(3), 251–258.



- Synek, S. (2011). *Lidská přirozenost jako úkol člověka: filosofická interpretace Etiky Nikomachovy*. Praha: Togga.
- Tennant, R. et al. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 63(5).
- Terjestam, Y., Bengtsson, H., & Jansson, A. (2016). Cultivating awareness at school: Effects on effortful control, peer relations and well-being at school in grades 5, 7, and 8. *School Psychology International*, 37(5), 456–469.
- Topp, C. W. et al. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: A systematic review of the literature. *Psychotherapy & Psychosomatics*, 84, 167–176.
- UNICEF. (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries*. Innocenti report card 7. Florence: UNICEF.
- Urban, P. (2016). Věda o well-being – několik (více méně kritických) poznámek. *Československá psychologie*, 60(Suppl. 1), 13–21.
- Väisänen, S. (2019). *Student teachers' study well-being in teacher education: How is it constructed and regulated during studies?* (Dizertační práce). Joensuu: University of Eastern Finland.
- van de Weijer, M. P., Baselmans, B. M. L., Deijl, W., & Bartels, M. (2018). *A growing sense of well-being: A literature review on the complex framework well-being*. PsyArXiv.
- van Weelden, J. (2019). On two interpretations of the desire-satisfaction theory of prudential value. *Utilitas*, 31(2), 137–156.
- VanderWeele, T. J., Trudel-Fitzgerald, C., Allin, P. et al. (2020). Current recommendations on the selection of measures for well-being. *Preventive Medicine*, 133:106004.
- Veenhoven, R. (2008). Sociological theories of subjective well-being. In M. Eid & R. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (s. 44–61). New York: Guilford.
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teacher's well-being: A framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Papers*, 213. Paris: OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.
- Waterman, A. S. et al. (2010). The *Questionnaire for Eudaimonic Well-Being (QEWB)*: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity. *Journal of Positive Psychology*, 5(1), 41–61.
- West, H. R. (2004). *An introduction to Mill's utilitarian ethics*. Cambridge University Press.
- Williams, G. M. et al. (2017). The Student Well-being Process Questionnaire (Student WPQ). *Psychology*, 8(11), 1748–1761.
- Woodard, C. (2019). Hybrid theories of well-being. In H. LaFollette (Ed.), *International encyclopedia of ethics* (s. 1–7). Hoboken: Wiley.
- Xu, Y., Zhu, Q., & Chen, Y. (2024). Teacher–student relationships and college students' psychological well-being: The mediating role of supportive school climate. *Social Behavior and Personality*, 52(2), 1–8.
- Zhang, M., & Jiang, S. (2023). A review of the factors affecting college students' subjective well-being. *Educational Review*, 7(7), 986–989.



prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.

Univerzita Karlova, Lékařská fakulta v Hradci Králové, Ústav preventivního lékařství;

e-mail: mares@lfhk.cuni.cz

## MAREŠ, J. Current perspectives on the category of well-being

*This review study focuses on a concept that has attracted increased interest among experts of various disciplines in recent decades, although its foundations were laid by philosophers as early as ancient Greece (see the two basic approaches – hedonism and eudaimonism). Moreover, it is a concept for which it is difficult to find a Czech equivalent. Many Czech authors do not translate this term and work with the globally used English term well-being. Another group of Czech authors works with the term “pohoda” or “osobní pohoda”. The interpretation of the whole issue is divided into eight parts. The first part presents the long history of the term well-being and its transformations from antiquity to the present day. The second part summarises current efforts to define well-being and points out that experts have not yet reached a consensus. The third part offers an overview of the whole spectrum of theories of well-being and seeks to explain what they are based on, what they emphasize and how they can be used. The fourth part is interesting in that it shows how the different disciplines differ from each other in their understanding of and work with well-being. The following disciplines have been chosen to illustrate this: medicine, education, psychology, sociology and the latest trend – a multidisciplinary approach. The fifth part of the review study presents different types of well-being that appear in the international literature. Our analysis identified a total of 30 different types of well-being. The sixth part of the interpretation focuses on diagnosing well-being. It offers a set of 21 questionnaires measuring well-being in children, adolescents and adults. The seventh part chooses a topic of interest to the general public as it considers current knowledge about well-being and discomfort in the school setting. The final, eighth, part of the review offers a look at interventions that seek to improve well-being levels in children and adolescents.*

**Keywords:** well-being, definition of well-being, theory of well-being, types of well-being, diagnosis of well-being, intervention