



# České panelové šetření středoškoláků

## Výzkumná zpráva z druhé vlny sběru dat

Červen 2025

**Autoři a autorky:**

Mgr. Markéta Spitzerová

Mgr. Ivan Petrášek, Ph.D.

Mgr. Radka Hanzlová, Ph.D.

Mgr. Aleš Kudrnáč, Ph.D.

Mgr. Katarína Aslan

Ákos Bocskor, Ph.D.

**Kontakt:** [czeps@soc.cas.cz](mailto:czeps@soc.cas.cz)

**Vydal:** Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.

ISBN 978-80-7330-435-5 (pdf)

Práce na této výzkumné zprávě byla podpořena projektem "Dynamika postojů adolescentů k cizincům" financovaným Grantovou agenturou České republiky (č. projektu 23-07283M).

# Obsah

|                                                                                  |           |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Úvod</b>                                                                      | <b>3</b>  |
| <b>Shrnutí</b>                                                                   | <b>7</b>  |
| <b>1 Wellbeing a jeho souvislost s osamělostí a podporujícím prostředím</b>      | <b>10</b> |
| 1.1 Úroveň wellbeingu ve druhé vlně i v časovém srovnání . . . . .               | 11        |
| 1.2 Osamělost . . . . .                                                          | 13        |
| 1.3 Podporující sociální prostředí . . . . .                                     | 14        |
| <b>2 Přátelství</b>                                                              | <b>18</b> |
| 2.1 Meziroční změna v počtu přátel . . . . .                                     | 18        |
| 2.2 Sociodemografické rozdíly v počtu přátel . . . . .                           | 20        |
| 2.3 Socioemoční ukazatele a počet přátel . . . . .                               | 24        |
| 2.4 Charakteristiky přátelských sítí . . . . .                                   | 26        |
| <b>3 (Slabý) Pocit sounáležitosti se školou</b>                                  | <b>27</b> |
| 3.1 Míra pocítované sounáležitosti se školou – srovnání první a druhé vlny . . . | 27        |
| 3.2 Slabý pocit sounáležitosti se školou . . . . .                               | 29        |
| 3.3 Podporující prostředí . . . . .                                              | 31        |
| <b>4 Demokratické školní klima</b>                                               | <b>33</b> |
| 4.1 Souvislost mezi demokratickým prostředím školy a zájmem o politiku . . . .   | 36        |
| 4.2 Souvislost mezi demokratickým prostředím školy a postojem k volební účasti   | 38        |
| 4.3 Souvislost mezi demokratickým prostředím školy a postojem k demokracii       | 41        |
| <b>Použitá literatura</b>                                                        | <b>44</b> |

# Úvod

Na podzim 2024 proběhla druhá vlna Českého panelového šetření středoškoláků (CZEPS) – rozsáhlého longitudinálního výzkumu, který každoročně sleduje vývoj postojů, hodnot a vztahů mezi středoškolskými žáky a žákyněmi. Výzkum realizují výzkumníci a výzkumnice ze Sociologického ústavu Akademie věd ČR, za finanční podpory Grantové agentury ČR, s odbornou záštitou České školní inspekce a ve spolupráci se zástupci MŠMT. Zatímco hlavním cílem výzkumu je příprava odborných studií, které budou na základě těchto dat postupně vznikat, považujeme za důležité sdílet klíčové poznatky i se širší odbornou veřejností. Tato výzkumná zpráva, připravená na základě dat z první a druhé vlny, přináší první pohled na to, jak se žáci a žákyně druhých ročníků cítí – jaký je jejich pocit osamělosti, wellbeing, přátelské vztahy, sounáležitost se školou či vztah k demokracii a politice a jakou roli v těchto oblastech hraje demokratické klima školy.

Výzkum CZEPS je čtyřletý projekt zaměřený na komplexní analýzu formování postojů, chování a mezilidských vztahů v období adolescence. Vycházíme z přesvědčení, že škola – včetně spolužáků, spolužaček i učitelů – hraje v tomto formativním období zásadní roli. Na rozdíl od většiny dřívějších výzkumů ve školách se nezaměřujeme pouze na souvislosti, ale sledujeme i mechanismy, prostřednictvím kterých ke změnám postojů a chování dochází. Z domácích i zahraničních studií víme, že postoje a chování lidí se často liší podle úrovně dosaženého vzdělání. Není však jasné, které konkrétní faktory tyto rozdíly vytvářejí. Snažíme se proto porozumět tomu, jakým způsobem samotný vzdělávací proces ovlivňuje hodnoty, postoje a vztahy adolescentů. Zajímá nás, zda lidé s vyšším vzděláním zastávají jiné postoje díky hlubším znalostem, většímu sebevědomí na trhu práce, rozvinutějšímu kritickému myšlení, kontaktu se spolužáky/spolužačkami, anebo jsou za tím jiné se školou méně související faktory.

První vlna sběru dat proběhla na podzim školního roku 2023/24 a zahrnovala 249 středních škol a více než 24 000 žáků a žákyně prvních ročníků a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Druhá vlna sběru dat, realizovaná na podzim školního roku 2024/25, úspěšně navázala. Do výzkumu se zapojilo 239 středních škol a více než 20 000 žáků a žákyně druhých ročníků. Udržení takto rozsáhlého panelu je mimořádný úspěch, a to především díky podpoře vedení škol a nasazení školních koordinátorů a koordinátorek. Bez jejich ochoty a pochopení významu longitudinálního výzkumu by takto unikátní data nemohla vzniknout. Vzhledem k tomu, že odborné články vznikající z těchto dat jsou pro veřejnost často obtížně dostupné a čitelné, rozhodli jsme se připravit tuto zprávu. Jejím cílem je nejen představit vybrané poznatky o současných adolescentech, ale také zdůraznit důležitost další spolupráce škol, učitelů, a především žáků a žákyně při pokračování výzkumu v dalších letech.

Velké poděkování patří všem, kteří nás v tomto výzkumu podpořili – zejména ředitelkám a ředitelům škol, koordinátorkám a koordinátorům a samozřejmě samotným respondentům a respondentkám. Bez vás by to nebylo možné.

## Výběrový soubor a sběr dat

Zkoumanou populací první vlny tohoto výzkumu byli žáci a žákyně prvních ročníků středních škol a jejich ekvivalentu víceletých gymnázií. Zkoumaná populace nezahrnuje žáky/žákyně nástavbového studia. Výzkumný vzorek středních škol byl vybrán prostým ná-

hodným výběrem ze seznamu všech 1 313 středních škol v ČR evidovaných v rejstříku MŠMT ke dni 15. 5. 2023. Z tohoto seznamu bylo v první fázi vyřazeno 191 škol na základě toho, že se jednalo o a) školy s nefunkčními webovými stránkami, chybějícími informacemi o studiu nebo s ukončeným provozem, b) praktické, speciální a ústavní školy a c) školy s méně než 80 žáky/žákyněmi (údaje ke dni 30. 9. 2022). Základní výzkumný soubor tak tvořilo 1 122 škol, z nichž bylo prostým náhodným výběrem vybráno 700 škol, které byly prostřednictvím MŠMT osloveny s nabídkou účasti ve výzkumu. S účastí ve výzkumu nakonec souhlasilo 249 škol. Druhé vlny šetření se účastnilo o 10 škol méně, tedy 239 středních škol.

Sběr dat ve druhé vlně proběhl v termínu od 14. 10. do 18. 11. 2024 prostřednictvím online standardizovaného dotazníku. Do výzkumu se zapojilo celkem 20 492 žáků a žákyň z 973 tříd, kteří alespoň částečně vyplnili dotazník. Výsledky prezentované v této zprávě vycházejí pouze z plně vyplněných dotazníků, kterých bylo celkem 19 919. Charakteristika výzkumného souboru je uvedena v tabulce 1. Pro dosažení reprezentativity jsou na data výzkumného souboru aplikovány post-stratifikační váhy založené na kombinaci geografické polohy (NUTS2) a kategorie vzdělání.

**Tabulka 1: Počet žáků a žákyň ve výzkumném souboru CZEPS, druhá vlna, 2024**

|                                                   | Počet         | Podíl (v %) |
|---------------------------------------------------|---------------|-------------|
| <b>Počet žáků a žákyň dle kategorie vzdělání</b>  |               |             |
| Nematuritní obory                                 | 3 747         | 19          |
| Maturitní obory (kromě gymnázií)                  | 11 673        | 59          |
| Gymnázia                                          | 4 499         | 22          |
| <b>Počet žáků a žákyň dle regionů soudržnosti</b> |               |             |
| Praha                                             | 1 697         | 9           |
| Střední Čechy                                     | 1 657         | 8           |
| Jihozápad                                         | 2 047         | 10          |
| Severozápad                                       | 3 109         | 16          |
| Severovýchod                                      | 2 865         | 14          |
| Jihovýchod                                        | 3 386         | 17          |
| Střední Morava                                    | 3 192         | 16          |
| Moravskoslezsko                                   | 1 966         | 10          |
| <b>Celkový počet žáků a žákyň</b>                 | <b>19 919</b> | <b>100</b>  |

Pozn.: Nevážená data.

Všichni žáci a žákyně, od nichž jsme získali odpovědi, nám poskytli svůj informovaný souhlas s účastí ve výzkumu. Souhlas od rodičů nebyl vyžadován, protože respondenti (žáci/žákyně) byli starší 15 let (zákon č. 110/2019 Sb.; SIMAR, 2021). Odpovědi respondentů a respondentek v dotazníku jsou drženy odděleně od dalších údajů. Data za všechny školy jsou anonymizována (tzn. zbavena identifikačních údajů žáků a žákyň) a bezpečně uložena na serverech Sociologického ústavu AV ČR, v. v. i. Realizace výzkumu včetně znění dotazníku byla schválena Komisí pro etiku výzkumu Sociologického ústavu AV ČR, v. v. i., jejímiž standardy a postupy se v průběhu řešení celého výzkumu řídíme.

## Jak číst tuto zprávu?

Při čtení této zprávy mějte prosím na paměti, že údaje o žácích a žákyních nemusí nutně odrážet přímý vliv konkrétních středních škol. Zpráva vychází z dat sesbíraných na podzim roku 2024, tedy přibližně rok po nástupu na novou střední školu. U řady níže sledovaných faktorů platí, že se formují vlivem celé škály jevů a interakcí, jimž jsou žáci a žákyně vystaveni — škola je jen jedním z těchto vlivů.

Uvedená meziroční srovnání vycházejí nejen z dat druhé vlny sběru, ale i z údajů získaných v předchozím školním roce, a to krátce po zahájení studia, kdy u mnoha žáků a žákyň převládala euforie z přijetí na novou školu, z nového prostředí a potenciálních přátelství. Došlo-li tedy u některých ukazatelů ke zhoršení, může jít i o přirozený vývoj. Zároveň je třeba mít na paměti, že adolescenti jsou ve věku, kdy mohou být citlivější na vnější podněty a jejich postoje se mohou měnit dynamičtěji než u dospělé populace.

Ve zprávě často upozorňujeme na rozdíly podle kategorie vzdělání studia. Je však důležité zdůraznit, že jejím cílem není hodnotit žáky, žákyně a pedagogy jednotlivých škol ani stanovovat příčinné souvislosti mezi kategorií vzdělání a výsledky. Zpráva pouze popisuje stav v době sběru dat, který může být zajímavý či podnětný k dalším úvahám.

Informace kromě sloupcových a pruhových grafů vizualizujeme pomocí dvou méně obvyklých typů grafů. Prvním je tzv. Sankeyův diagram, který umožňuje zobrazit posuny v čase mezi jednotlivými kategoriemi, díky tomu Vám neposkytujeme informaci jen o shodě či rozdílu v podílech v čase, ale máte možnost více pozorovat dynamiku změny u žáků a žákyň. Druhým typem vizualizace je graf regresních koeficientů, který umožňuje zkoumat efekty několika proměnných současně a zároveň porovnávat jejich sílu. Výsledky regresních modelů se standardizovanými koeficienty jsou zobrazeny v grafu způsobem, že každá tečka představuje sílu efektu dané proměnné. Čím dále je tečka od svislé černé přerušované linie (číslo 0), tím větší souvislost má daná proměnná se zkoumaným jevem. Tečky napravo od této osy ukazují pozitivní souvislost se zkoumaným jevem a tečky nalevo od svislé linie ukazují negativní souvislost se zkoumaným jevem. Vodorovné čáry kolem každé tečky znázorňují interval spolehlivosti, což znamená, že ukazují, jak moc si můžeme být jisti přesností naměřeného efektu.

Zpráva obsahuje čtyři kapitoly. V první kapitole představujeme žáky a žákyně z pohledu individuálních charakteristik — věnujeme se jejich pocitům osamělosti, wellbeingu a vnímání podpory ze strany rodiny, přátel a učitelů. Druhá kapitola se zaměřuje na přátelství ve třídě a faktory, které souvisí s tím, jak a s kým se přátelské vztahy vytvářejí. Třetí kapitola se věnuje pocitu sounáležitosti se školou — zkoumáme, s jakými faktory souvisí nízký pocit sounáležitosti a zda jej může kompenzovat podporující okolí, a to i v případě zkušenosti se šikanou. Čtvrtá a poslední kapitola se zabývá demokratickým klimatem ve škole a jeho vztahem k širším společenským postojům žáků a žákyň a jejich zájmu o politiku.

## Seznam použitých zkratk

AV ČR – Akademie věd České republiky

CZEPS – České panelové šetření středoškoláků

ČR – Česká republika

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

p. b. – procentní bod

SK – Slovenská republika

SWEMWBS – Short Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing Scale

tzn. – to znamená

tzv. – takzvaný

UCLA – University of California, Los Angeles

## Shrnutí

V této výzkumné zprávě Vám představujeme vybrané výsledky z druhé vlny Českého panelového šetření středoškoláků (CZEPS). Do druhé vlny se zapojilo 239 škol a dotazník vyplnilo 20 492 žáků a žákyň, u většiny vybraných ukazatelů Vám kromě informace, kterou jsme od žáků získali v tomto roce, přinášíme i srovnání s první vlnou realizovanou v říjnu 2023.

### Wellbeing a jeho souvislost s osamělostí a podporujícím prostředím

Wellbeing neboli osobní pohoda představuje komplexní koncept přesahující pouhé fyzické zdraví, který ovlivňuje veškeré jednání jedince. Jedná se o dynamický stav duševní pohody, životní spokojenosti a psychické odolnosti (tzv. resilience), který v sobě zahrnuje také fyzické a mentální zdraví, smysluplnost v životě, schopnost zvládat každodenní situace nebo kvalitu mezilidských vztahů. Úroveň wellbeingu je ovlivněna mnoha faktory, ať už se jedná o ty vnitřní (např. osobnostní nastavení), nebo vnější, mezi které patří především kvalita sociálních vztahů a vliv podporujícího prostředí, na které jsme se primárně zaměřili. Konkrétně nás zajímalo, jak souvisí osobní pohoda s osamělostí a jak tento vztah ovlivňuje podporující prostředí. Wellbeing byl měřen prostřednictvím validizované české verze Škály mentálního blaha (SWEMWBS). Průměrná míra wellbeingu žáků/žákyň druhých ročníků středních škol a odpovídajících ročníků gymnázií na škále od 7 do 35 dosahuje hodnoty 21,70, což je v porovnání s minulým rokem nepatrné zvýšení. Osamělost byla ve výzkumu měřena prostřednictvím 3položkové UCLA škály. Výsledky ukázaly, že nadpoloviční většina (55 %) žáků/žákyň se „necítí osaměle“, třetina (33 %) se cítí „mírně osaměle“ a 12 % „velmi osaměle“, přičemž míra osamělosti se liší podle různých charakteristik (např. gender, úroveň wellbeingu nebo pocit sounáležitosti se školou). U podporujícího prostředí jsme se zaměřili na tři základní typy klíčové pro skupinu adolescentů, jmenovitě přátele, rodinu a učitele. Ukázalo se, že žáci/žákyně pociťují nejvyšší průměrnou podporu od svých přátel, následně rodičů a nejnižší od učitelů, přičemž míra podpory souvisí s genderem, úrovní wellbeingu a mírou osamělosti. Pokud analyzujeme všechny faktory, tedy míru osamělosti a jednotlivé typy podporujícího prostředí, dohromady prostřednictvím regresní analýzy, ukazuje se, že největší vliv na úroveň wellbeingu má míra osamělosti, a to vliv negativní, všechny typy podpory mají naopak vliv pozitivní, přičemž jako nejvyšší se ukazuje vliv rodiny, následně přátel a učitelů.

### Přátelství

Přátelství představuje klíčový aspekt života adolescentů. Ukazuje se, že většina žáků a žákyň má mezi svými spolužáky a spolužákyněmi alespoň několik přátel a pouze velmi malá část zůstává bez přátel. Obecně lze říci, že většina žáků a žákyň uvedla, že měla v obou časových bodech několik přátel, a podíl těch, kteří nenominovali žádného ze svých spolužáků jako přítele, byl nízký. Meziroční srovnání ukazuje, že přátelství jsou poměrně stabilní. Mírný pokles počtu přátel nastal především mezi dívkami, což může naznačovat jejich silnější tendenci směrem k méně početným, ale silnějším přátelstvím. Bude zajímavé sledovat, zda tento trend bude v příštích letech u dívek pokračovat a zda se projeví také u chlapců. Zatímco čeští a slovenští žáci/žákyně měli/y v průměru více přátel než jejich vrstevníci hlásící se k etnické menšině, tento rozdíl byl patrný především u těch žáků/žákyň z menšin, kteří/které se nenarodili/y v České republice a přistěhovali/y se až po desátém roce věku. Dalším důležitým zjištěním je, že počet přátel měl jasnou

souvislost se socioemočními ukazateli. Dokonce i žáci/žákyně s pěti nebo šesti přáteli často pociťovali/y osamělost a úzkost nebo uváděli/y nízkou míru životní spokojenosti a wellbeingu. Zdá se, že většina žáků a žákyň emočně těžila z toho, že měla více přátel, což naznačuje, že obsah a hloubka těchto přátelství se v tomto věku mohou lišit. Vzhledem k tomu, že přátelství jsou i prostředkem pro sdílení hodnot, informací a sociální podpory, může být sledování jejich vývoje cenným nástrojem pro školy i širší vzdělávací politiku. Zvláštní pozornost si zaslouží skupiny žáků a žákyň, kteří mají v průměru méně přátel, například nově přichozí žáci/žákyně ze zahraničí nebo z nízkopříjmového prostředí, neboť právě pro ně může být podpora začlenění do kolektivu klíčová pro jejich úspěšné zvládnutí školní docházky i pro jejich celkový wellbeing. V příštích dvou letech výzkumu se zaměříme na stabilitu přátelských vztahů a rovněž na jejich kvalitu.

## **Sounáležitost se školou**

Důležitý koncept spojený se školním prostředím je pocit sounáležitosti se školou, který můžeme chápat jako vnímání žáků a žákyň, do jaké míry jsou ve škole přijímáni, respektováni, začleněni a podporováni svými učiteli a spolužáky. V meziročním srovnání došlo mezi respondenty a respondentkami k poklesu pociťované sounáležitosti se školou. Zatímco v první vlně 19 % respondentů a respondentek uvedlo, že má silný pocit sounáležitosti se školou, ve druhé vlně tento podíl klesl na 15 %. Podíl těch, kteří mají středně silný pocit sounáležitosti, se snížil pouze nepatrně (ze 45 % na 44 %). Naproti tomu se výrazně zvýšil podíl žáků a žákyň se středně slabým (z 21 % na 33 %) a slabým pocitem sounáležitosti (ze 3 % na 8 %). Slabý pocit sounáležitosti se školou je spojen s řadou negativních jevů: např. nižší pocit wellbeingu, zhoršená schopnost navazovat a udržovat mezilidské vztahy nebo horší školní prospěch. V analýzách jsme identifikovali několik skupin žáků a žákyň, kteří vykazují slabší míru sounáležitosti se školou: jedinci, kteří se identifikují jinak než jako dívky a chlapci; adolescenti z nízkopříjmových rodin; příslušníci minorit; jedinci se zkušeností se šikanou a žáci a žákyně cítící se osaměle. Další analýzy však ukázaly, že podpora ze strany učitelů, rodiny a přátel má pozitivní souvislost se sounáležitostí se školou, a dokonce, je-li podpora ze strany učitelů vysoká, může pozitivně moderovat vztah mezi sounáležitostí se školou a zmíněnými ohrožujícími faktory.

## **Demokratické klima školy**

Kromě rodiny je škola jedním z důležitých míst, kde se žáci a žákyně učí společenským normám a hodnotám, tedy i hodnotám demokracie. Kromě kurikula k osvojení těchto demokratických hodnot přispívá i učení se prostřednictvím každodenních zkušeností. V případě školy můžeme mluvit o demokratickém školním klimatu, jež může být utvářeno různými aspekty vzdělávacího procesu a fungování školy. V našich analýzách je reprezentováno: otevřeností klimatu třídy k diskusi, mírou zapojení žáků a žákyň do rozhodování v rámci třídy, ale i na úrovni školy (např. školní parlament, pravidelná setkání s vedením školy či učiteli). V meziročním srovnání žáci a žákyně vnímali třídní klima jako méně otevřené k diskusi, podrobnější analýzy zobrazené v Sankeyově diagramu ukazují, že téměř polovina adolescentů účastnících se obou vln má postoj stabilní a další pozitivní i negativní přesuny jsou vcelku vyrovnané. Obdobně žáci a žákyně ve druhé vlně měli slabší pocit, že jsou zapojováni do rozhodování, jen pětina z nich ve druhé vlně uvedla, že míra zapojení do rozhodování je „vysoká“ nebo „středně vysoká“. Většina žáků a žákyň má možnost participovat ve školním parlamentu, přesněji 81 % gymnazistů, 68 % studujících na ostatních maturitních oborech a 61 % žáků a žákyň nematuritních oborů. Při analýzách souvislostí mezi demokratickým klimatem školy a zájmem o politiku, volební účastí a postoji k demokracii výsledky ukázaly pozitivní statisticky sig-

nifikanční vztah otevřeného třídního klimatu k diskusi, možnost participovat ve školním parlamentu a četnost diskusí o politice (efekt nebyl statisticky významný u postojů k demokracii). V nesouladu s teorií vychází efekt zapojení do rozhodování, který ve všech třech testovaných vztazích vychází jako negativní a statisticky významný, což může být způsobeno krátkou zkušeností ve škole nebo našim nedostatkem informací k podobě rozhodovacího procesu.

### **Co bude dál?**

Na podzim 2025 bude probíhat třetí vlna sběru dat, pro žáky a žákyně tříletých oborů bude poslední. Umožní nám sledovat a zprostředkovat Vám vývoj jejich postojů za dobu jejich celého středoškolského studia. Žáky a žákyně čtyřletých oborů čekají ještě vlny dvě, jejich účast je příští rok neméně důležitá, abychom Vám mohli poskytnout na konci výzkumu komplexnější obrázek o změnách za jejich dobu studia, bez zkreslení způsobených chybějícími údaji.

# 1 Wellbeing a jeho souvislost s osamělostí a podporujícím prostředím

Wellbeing neboli osobní pohoda představuje komplexní koncept přesahující pouhé fyzické zdraví a ovlivňující veškeré jednání jedince. Jednoznačná definice wellbeingu neexistuje a v literatuře je možné nalézt různé přístupy. Tento pojem zahrnuje dynamický stav duševní pohody, životní spokojenosti a psychické odolnosti (*resilience*). Wellbeing zahrnuje fyzické a mentální zdraví, smysluplnost v životě, schopnost zvládat každodenní situace a kvalitu mezilidských vztahů (Ruggeri et al., 2020). V souvislosti s wellbeingem se často používají přívlastky jako mentální či psychologický wellbeing nebo zdraví, které lze považovat za synonyma. Světová zdravotnická organizace (WHO) používá definici mentálního zdraví, které vymezuje jako „stav životní pohody, v níž každý jedinec realizuje svůj vlastní potenciál, dokáže se vyrovnat s běžnými stresy života, dovede produktivně a užitečně pracovat a je schopen přispět k rozvoji své komunity“ (WHO, 2022). Nejedná se tedy pouze o absenci negativních emocí a duševních obtíží, ale o schopnost dobře a pozitivně fungovat v běžném životě. Zjednodušeně bychom mohli říci, že wellbeing kombinuje dva aspekty: „cítit se dobře a dobře fungovat“ (Huppert, 2009).

Úroveň wellbeingu je ovlivněna mnoha vnitřními a vnějšími faktory. Mezi vnitřní faktory patří například osobnostní nastavení a sebevědomí. Mezi vnější faktory řadíme například kvalitu sociálních vztahů a podporující prostředí (Rueger & Johnson, 2024). Úroveň wellbeingu se zároveň proměňuje v návaznosti na individuální prožívání a životní etapu (Vries et al., 2024). Konkrétně je pro období adolescence charakteristický rychlý vývoj a změny, dospívání, hledání vlastní identity, a proto ho lze z hlediska dosažení dobrého wellbeingu považovat za náročné a zásadní (NUDZ, 2023; WHO, 2024). Velmi důležitou roli v tomto období hraje podporující prostředí, zejména skupiny vrstevníků a přátelé, rodinné zázemí nebo podpora od učitelů (Chu et al., 2010). Každé z těchto podporujících prostředí má svou nezastupitelnou roli, např. přátelé přispívají k vyššímu pocitu přijetí a sounáležitosti, rodiče vytvářejí pocity bezpečí a podpory a učitelé, s nimiž tráví žáci/žákyně velkou část dne, působí jako mentoři a průvodci, kteří vytvářejí zdravé, bezpečné a inkluzivní pracovní prostředí (Smith & Culbert, 2024).

Nedostatečná kvalita mezilidských vztahů a málo podporující prostředí představují významné přispěvatele pocitu osamělosti (Gable & Bedrov, 2022). Pocit osamělosti negativně ovlivňuje úroveň wellbeingu a kvality života. Vyšší míra osamělosti také zvyšuje riziko vzniku duševních nemocí (např. Farrell et al., 2023), přispívá ke zdravotním potížím (např. vyšší riziko kardiovaskulárních obtíží, špatná kvalita spánku, oslabený imunitní systém) (Stickley et al., 2016) a má vliv i na studijní výsledky (Bek, 2017). Osamělost je považována za jeden z největších problémů současné společnosti, protože počet osamělých lidí roste, a dokonce se v posledních letech hovoří i o „epidemii osamělosti“ (Jeste et al., 2020). Zahraniční výzkumy ukazují, že nejvyšší míra pocitu osamělosti se vyskytuje u mladých lidí a adolescentů (Luhman et al., 2024).

V této kapitole nejprve představíme meziroční srovnání míry wellbeingu žáků a žákyň. Dále se zaměříme na souvislost mezi wellbeingem a osamělostí a na to, jak je tento vztah ovlivněn podporujícími přáteli, rodinou a učiteli/učitelkami.

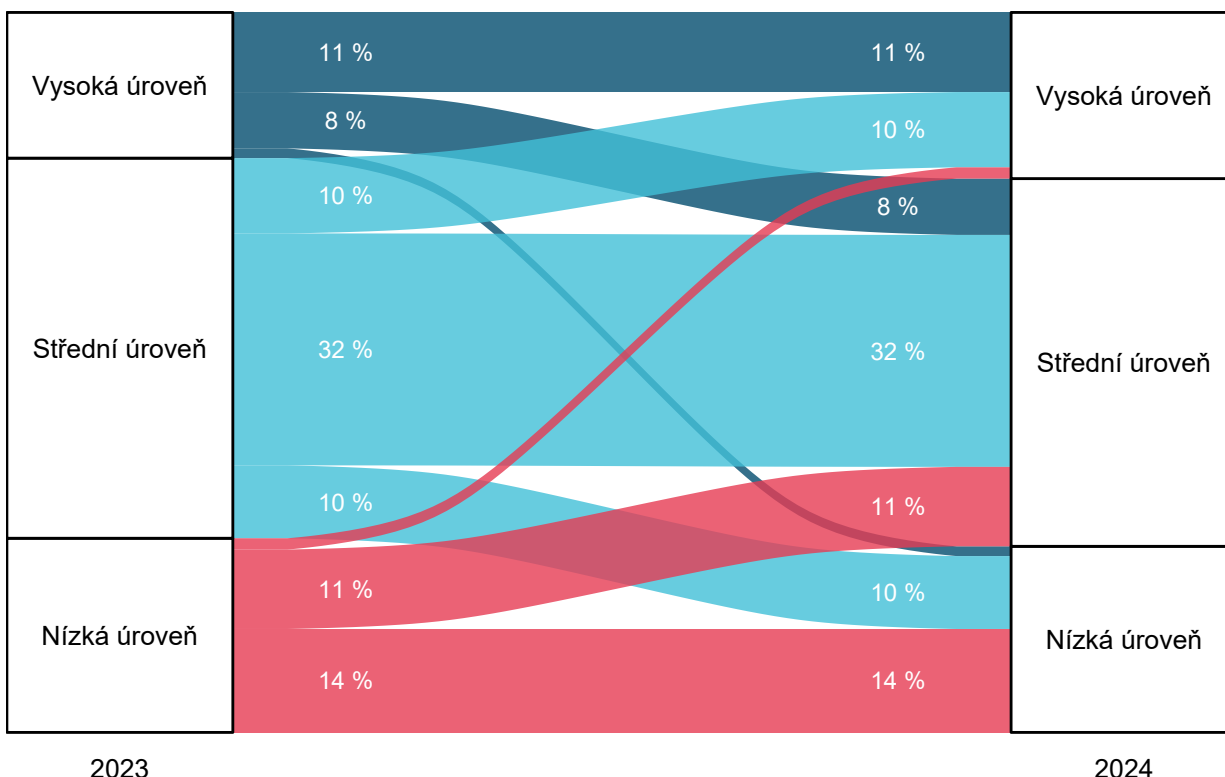
## 1.1 Úroveň wellbeingu ve druhé vlně i v časovém srovnání

**Wellbeing** byl v dotazníku stejně jako v první vlně měřen validizovanou zkrácenou českou verzí Škály mentálního blaha (Hanzlová & Kudrnáč, 2024). Škála obsahuje sedm položek (např. „Cítil/a jsem se uvolněně.“, „Připadal/a jsem si užitečný/á.“, „Svou budoucnost jsem viděl/a optimisticky.“), u kterých respondenti na 5bodové škále od 1 „nikdy“ do 5 „vždy“ hodnotí, jak často v posledních dvou týdnech měli dané myšlenky či pocity. Celkový index wellbeingu nabývá hodnot od 7 do 35, přičemž vyšší hodnota znamená vyšší míru wellbeingu. Pro účely této zprávy a usnadnění interpretace byly hodnoty transformovány do tří kategorií na nízkou, střední a vysokou úroveň wellbeingu.

Celková úroveň wellbeingu žáků a žákyň druhých ročníků středních škol a odpovídajících ročníků gymnázií v České republice dosahuje průměrné hodnoty 21,70, což je v porovnání s výsledkem z předchozího roku mírné zvýšení (v první vlně dosahovala průměrná hodnota wellbeingu 21,44). Rozdělíme-li respondenty a respondentky do tří kategorií míry wellbeingu, 26 % žáků a žákyň vykazuje nízkou úroveň, 51 % střední a 23 % vysokou úroveň wellbeingu.

Detailnější časové srovnání s výsledky první vlny výzkumu (viz Graf 1.1.) ukazuje, že meziročně nedošlo v rozložení odpovědí k výrazným změnám. Téměř tři pětiny (57 %) žáků a žákyň dosahují stejné úrovně wellbeingu v obou vlnách. U zbývajících dotazovaných došlo k mírným přesunům mezi sousedícími kategoriemi, a to jak pozitivním (zlepšení), tak i negativním (zhoršení) směrem. Pouze u přibližně 1 % žáků/žákyň došlo k výraznější změně z vysoké úrovně wellbeingu na nízkou úroveň či naopak.

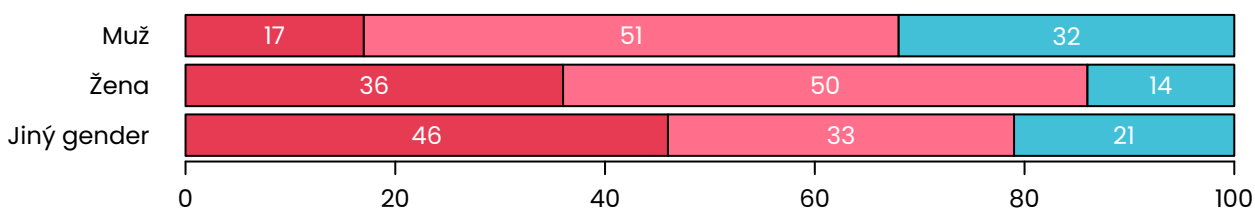
**Graf 1.1. Úroveň wellbeingu: časové srovnání a posun mezi vlnami.**



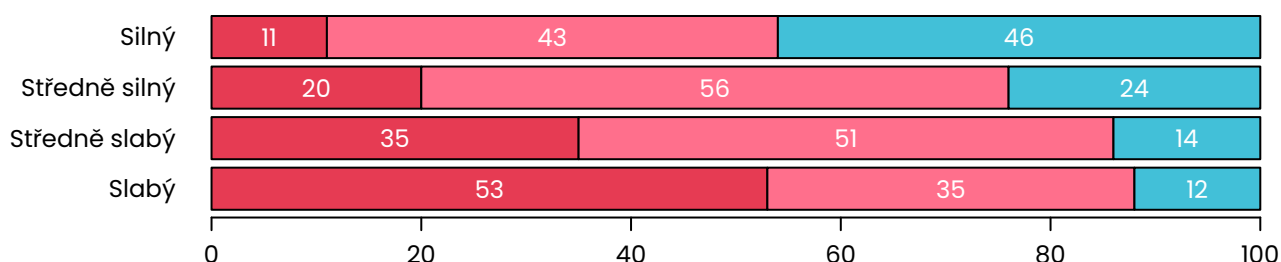
Podrobnější analýza wellbeingu dle sociodemografických charakteristik ukázala, že z hlediska genderu dosahují výrazně vyšší úrovně wellbeingu chlapci, konkrétně 32 % z nich má vysokou úroveň, nadpoloviční většina (51 %) střední a 17 % nízkou. V případě dívek je situace o poznání horší, jelikož vysoké úrovně dosahuje pouze 14 % z nich, naopak více než třetina (36 %) pociťuje nízkou úroveň wellbeingu. Mezi adolescenty, kteří se neidentifikují ani jako muži, ani jako ženy, je nejvyšší podíl s nízkou úrovní wellbeingu (46 %), nejvyšší dosahuje přibližně pětina z nich (21 %). Výsledná zjištění jsou v souladu s předchozími studiemi. Úroveň wellbeingu souvisí s vyšším pocitem sounáležitosti se školou a vyšším příjmem domácnosti (graf 1.2.)

**Graf 1.2. Míra wellbeingu dle genderu, sounáležitosti se školou a příjmu domácnosti (v %).**

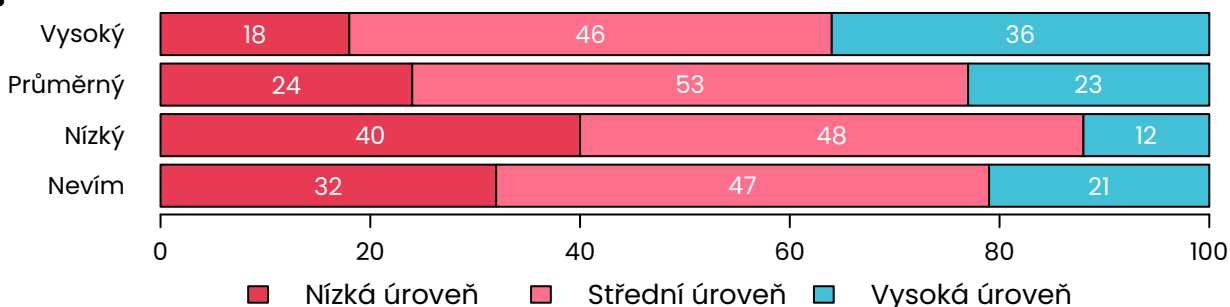
### Gender



### Pocit sounáležitosti se školou



### Příjem domácnosti



Souvislost mezi mírou wellbeingu a dalšími proměnnými byla také analyzována prostřednictvím korelací. Výsledky, v souladu s teorií, ukazují na silnou pozitivní souvislost wellbeingu s životní spokojeností ( $r = 0,58$ ), pocitem štěstí ( $r = 0,57$ ), pocitem smysluplnosti v životě ( $r = 0,51$ ) a subjektivně hodnoceným zdravím ( $r = 0,36$ ). Naopak nižší míra wellbeingu souvisí s vyšší mírou úzkosti ( $r = -0,45$ ) a pocitem deprese ( $r = -0,41$ ).

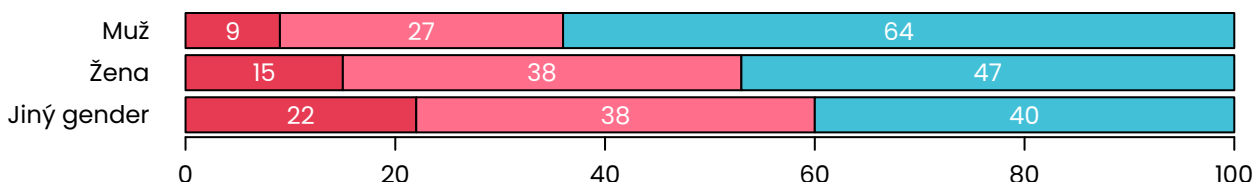
## 1.2 Osamělost

**Osamělost** byla ve výzkumu měřena prostřednictvím 3položkové UCLA škály osamělosti, jež se běžně používá pro měření osamělosti v zahraničí a umožňuje srovnání i s jinými mezinárodními výzkumy (Hughes et al., 2004). Každá položka se vztahuje k jedné dimenzi osamělosti: vztahová vazba („*Jak často máte pocit, že Vám chybí společnost?*“), sociální vazba („*Jak často se cítíte opuštěný/á?*“) a vnímání vlastní izolace („*Jak často se cítíte izolovaný/á od ostatních?*“). Na jednotlivé otázky odpovídají respondenti a respondentky, že tento pocit zažívali: 1 „*Téměř nikdy*“, 2 „*Občas*“ nebo 3 „*Často*“. Výsledné skóre osamělosti se počítá jako součet odpovědí. Skóre osamělosti může dosahovat hodnot od 3 do 9, přičemž vyšší hodnota znamená vyšší míru osamělosti. Toto skóre lze na základě hodnot rozdělit na tři kategorie: „*necítí se osaměle*“, „*cítí se mírně osaměle*“ a „*cítí se velmi osaměle*“ (Berlingieri et al., 2023).

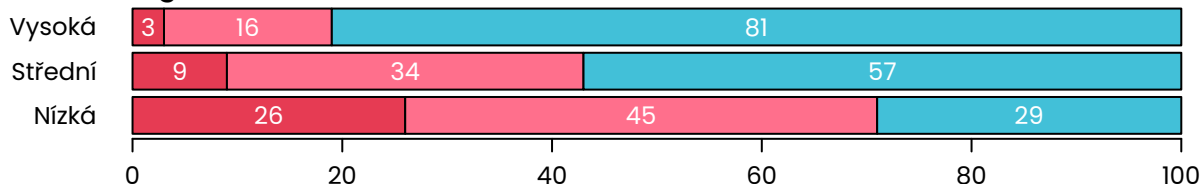
Průměrné skóre osamělosti žáků a žákyň druhého ročníku střední školy na škále od 3 do 9 dosahuje hodnoty 5,25. Pokud se podíváme na výsledky skrze kategorie, tak nadpoloviční většina (55 %) žáků/žákyň se „*necítí osaměle*“, třetina (33 %) se cítí „*mírně osaměle*“ a 12 % „*velmi osaměle*“. Detailnější analýza dále ukázala, že „*velmi osaměle*“ se z hlediska genderu cítí častěji dívky (15 %) a respondenti řadící se do kategorie „*jiný gender*“ (22 %), dále žáci/žákyně s nízkou úrovní wellbeingu (26 %) a se slabým (23 %) či středně slabým (15 %) pocitem sounáležitosti se školou. Silnější pocit osamělosti rovněž souvisí se subjektivně horším hodnocením příjmu domácnosti (Graf 1.3.). Naopak neexistují rozdíly v míře osamělosti dle kategorie vzdělání či regionu, kde sídlí škola.

**Graf 1.3. Míra osamělosti podle genderu, úrovně wellbeingu, pocitu sounáležitosti se školou a příjmu domácnosti (v %).**

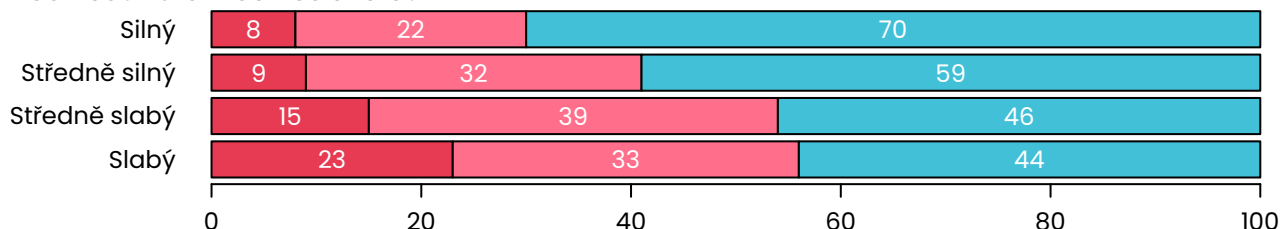
#### Gender



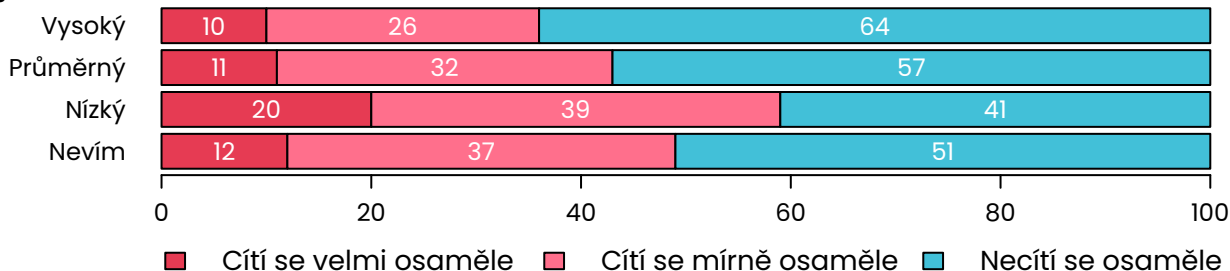
#### Úroveň wellbeingu



#### Pocit sounáležitosti se školou



#### Příjem domácnosti



Korelační analýza ukazuje na pozitivní souvislost mezi mírou osamělosti a pocitem deprese ( $r = 0,48$ ) a úzkostí ( $r = 0,49$ ). Vysoká míra osamělosti souvisí negativně s pocitem štěstí ( $r = -0,47$ ), spokojeností se životem ( $r = -0,44$ ), úrovní wellbeingu ( $r = -0,41$ ) a subjektivním zdravím ( $r = -0,26$ ).

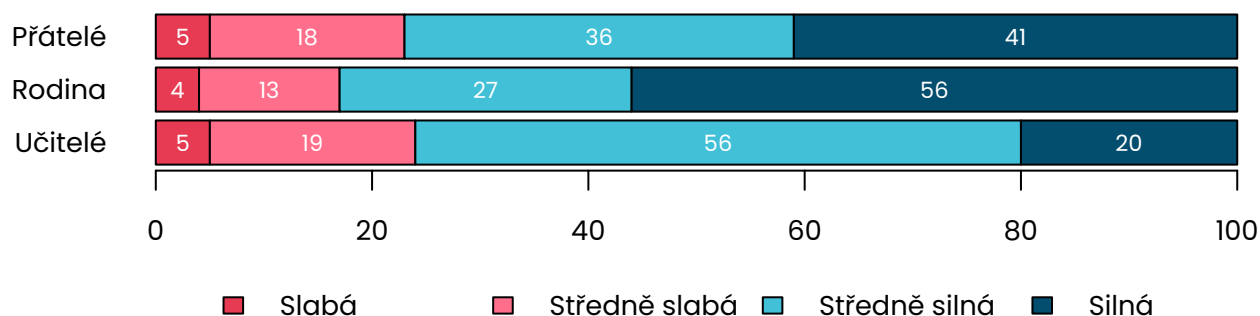
### 1.3 Podporující sociální prostředí

Z předchozích výzkumů víme, že pro wellbeing a nízkou míru osamělosti je zejména u adolescentů důležité podporující okolí. V našem výzkumu jsme zkoumali vnímanou podporu tří prostředí: přátel, rodiny a učitelů. Podpora z každého prostředí byla počítána jako součtový index z několika otázek, na které respondenti a respondentky odpovídali mírou (ne)souhlasu na 4bodové škále od „Rozhodně nesouhlasím“ po „Rozhodně souhlasím“. Příkladem otázky na vnímanou podporu přátel je: „O svých problémech si mohu

se svými přáteli pohovořit.“ V případě rodiny byla jedna z otázek například: „Má rodina se mi skutečně snaží pomáhat.“ A jako příklad jedné z pěti otázek měřících učitelskou podporu uvádíme: „Pokud potřebuji pomoc, od svých učitelů/učitelek ji dostanu.“ Celkové skóre bylo následně rozděleno do čtyř kategorií na silnou, středně silnou, středně slabou a slabou podporu pro každé ze tří sociálních prostředí.

Výsledky ukázaly, že žáci/žákyně druhého ročníku střední školy pocítují nejvyšší průměrnou podporu od svých přátel (průměr 3,41), následně od rodičů (3,22) a nejnižší od učitelů (2,85), nicméně ve všech případech se jedná o nadprůměrné hodnoty. Na základě výsledků v grafu 1.4. pak můžeme konstatovat, že největší rozdíly jsou ve vnímané míře středně silné a silné podpory. Konkrétně nadpoloviční část (56 %) žáků/žákyně druhého ročníku střední školy pocítuje silnou podporu od své rodiny, v případě přátel jde o více než dvě pětiny (41 %) a od učitelů vnímá silnou podporu 20 % žáků/žákyně. Naopak jako slabou podporu od všech tří skupin označila nejvíce dvacetina žáků/žákyně.

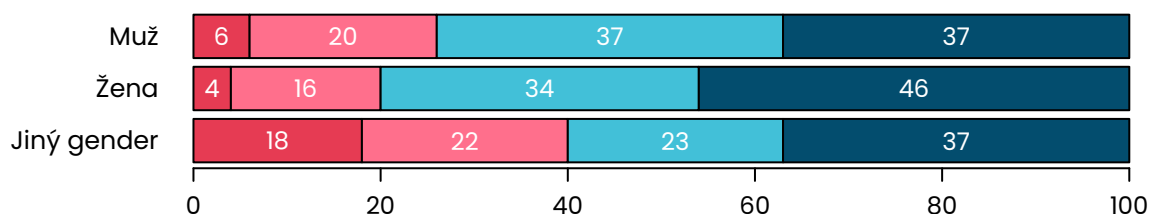
**Graf 1.4. Míra vnímané podpory od přátel, rodiny, učitelů (v %).**



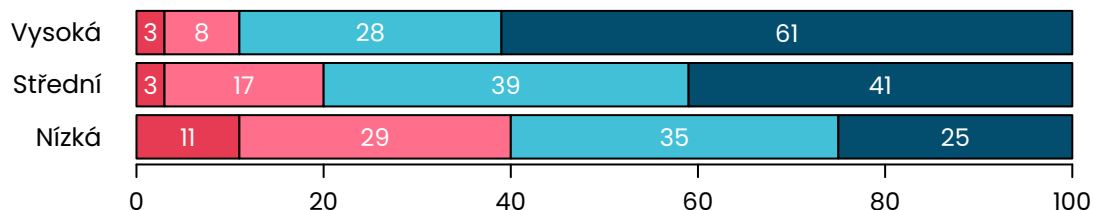
Dále jsme se podívali detailněji na jednotlivé typy podpory z hlediska vybraných charakteristik (gender, kategorie vzdělání, míra wellbeingu, míra osamělosti) a výsledky prezentujeme v následujících grafech 1.5. (podpora přátel), 1.6. (podpora rodiny) a 1.7. (podpora učitelů). Obecně platí, že největší rozdíly byly zjištěny v míře silné a středně silné podpory, a to až někdy o 49 p. b. Z hlediska genderu se ukázalo, že dívky pocítují častěji silnou podporu od přátel než chlapci (46 % vs. 37 %), v případě podpory rodiny je tomu naopak (chlapci 63 % vs. dívky 49 %), u podpory učitelů není statisticky významný rozdíl. Ve srovnání s dívkami i chlapci pocítuje nejmenší podíl jedinců, kteří se neidentifikují ani jako chlapci, ani jako dívky, silnou nebo středně silnou podporu od přátel, rodiny i učitelů. Největší rozdíly byly naměřeny mezi kategoriemi pocítovaného wellbeingu a vnímanou silnou podporou od rodiny (81 %), přátel (61 %) a učitelů (31 %). U adolescentů, kteří deklarovali vysokou míru wellbeingu, pozorujeme, že vysoký podíl z nich cítí silnou podporu od rodiny (81 %), přátel (61 %) a učitelů (32 %). Zatímco podíl žáků a žákyně s nejnižším wellbeingem, kteří pocítují silnou podporu od rodiny, přátel a učitelů, je výrazně nižší. Hodnota v případě rodiny dosahuje 30 %, v případě přátel 25 % a v případě učitelů 13 %. Velmi podobnou distribuci podílů vidíme i u míry osamělosti a vnímané podpory. Obecně lze konstatovat, že podpora od všech tří sociálních skupin je vyšší u jedinců s vyšší úrovní wellbeingu a nižší mírou osamělosti. Zaměříme-li se na rozdíly v pocítované podpoře dle kategorie vzdělání, tak nejvyšší míru podpory pocítují žáci/žákyně gymnaziálních oborů, následně ostatních nematuritních oborů a nejnižší míru podpory uvedli žáci a žákyně nematuritních oborů.

**Graf 1.5. Míra podpory od přátel dle genderu, míry wellbeingu a míry osamělosti (v %).**

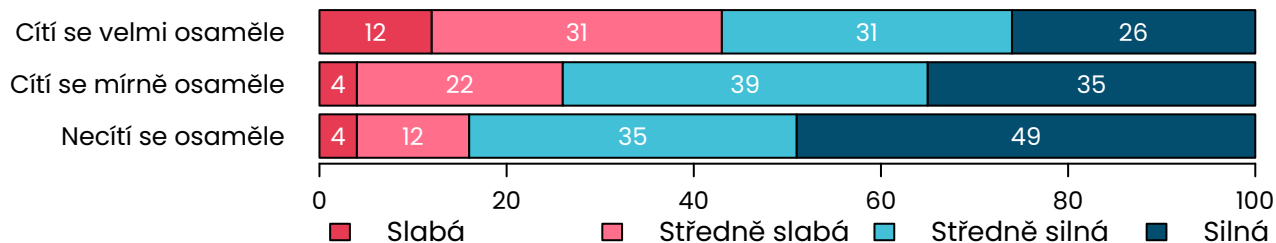
**Gender**



**Míra wellbeingu**

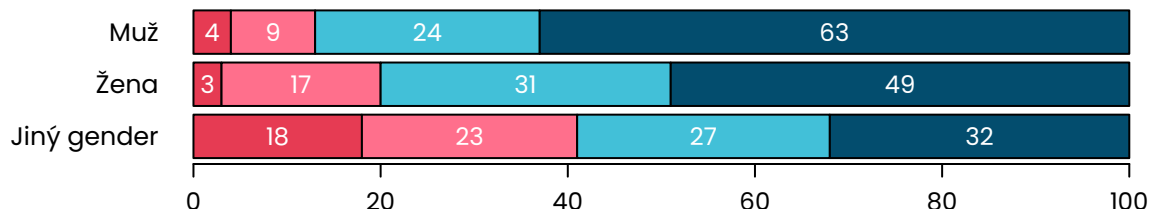


**Míra osamělosti**

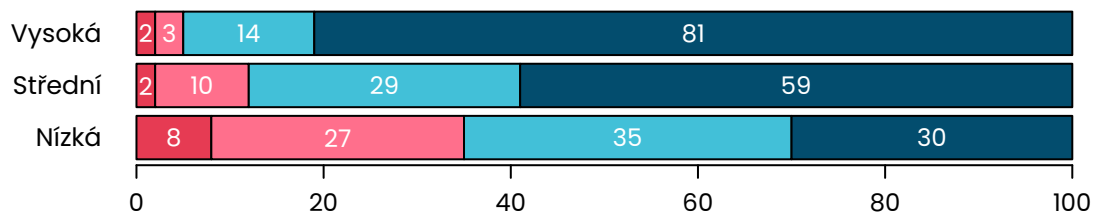


**Graf 1.6. Míra podpory od rodiny dle genderu, míry wellbeingu a míry osamělosti (v %).**

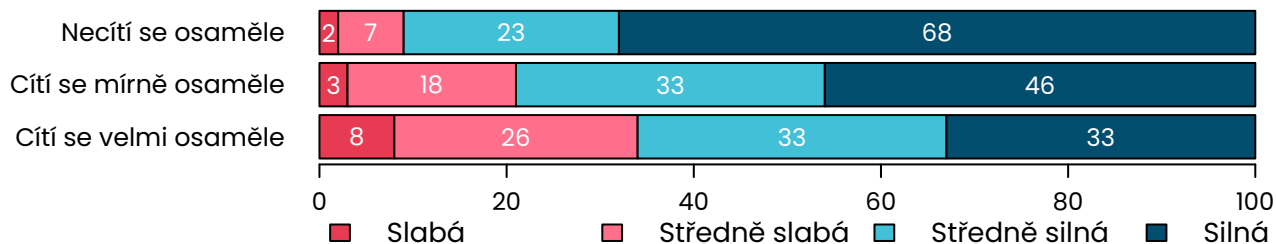
**Gender**



**Míra wellbeingu**

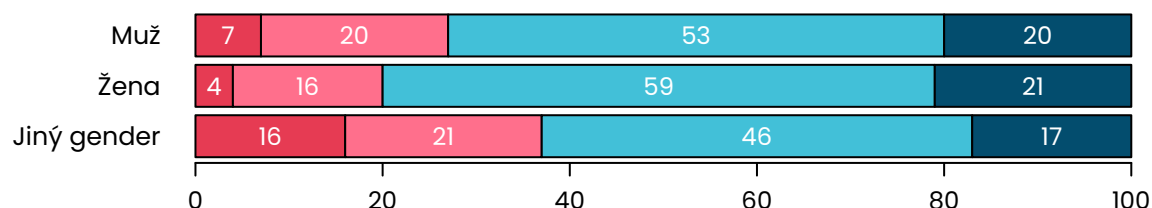


**Míra osamělosti**

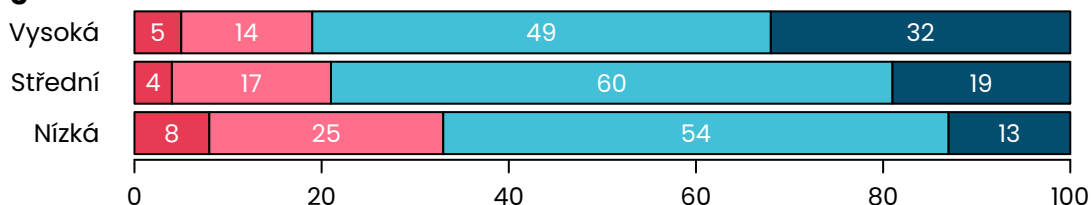


**Graf 1.7. Míra podpory od učitelů dle genderu, míry wellbeingu a míry osamělosti (v %).**

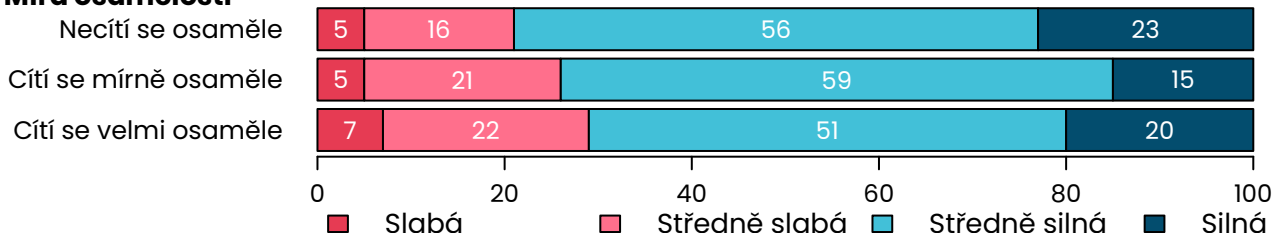
**Gender**



**Míra wellbeingu**

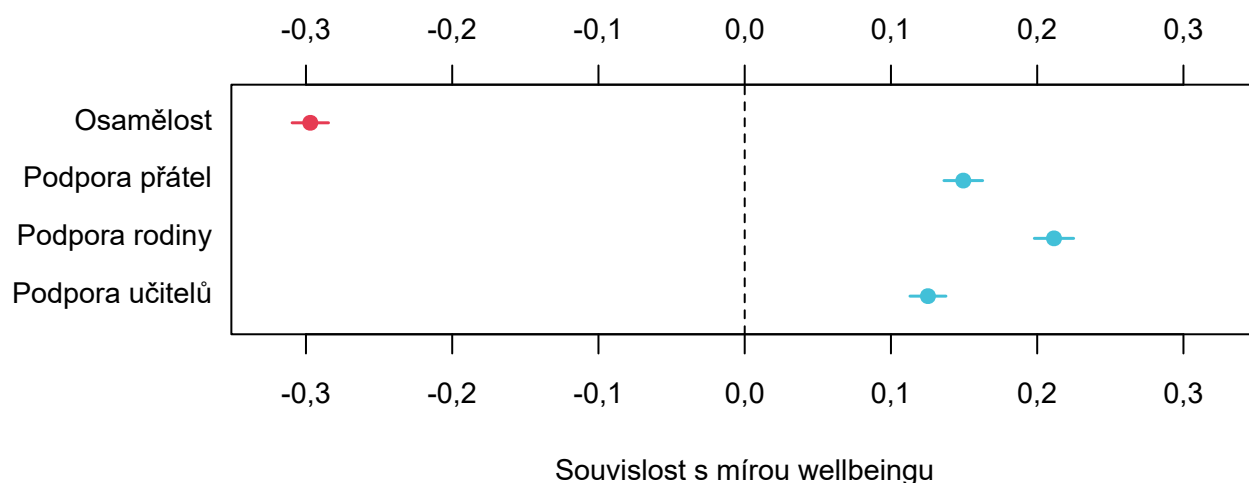


**Míra osamělosti**



Doted' jsme analyzovali souvislost osamělosti a podporujícího prostředí s wellbeingem izolovaně. V závěru této kapitoly se podíváme na to, jak tyto dva faktory souvisí s mírou wellbeingu, pokud je bereme v úvahu společně, což nám umožní mimo jiné analyzovat relativní sílu obou těchto faktorů. Pro tuto analýzu jsme využili regresní model, jehož výsledky jsou v grafu 1.8., který zobrazuje, jaké faktory mají větší nebo menší souvislost s tím, jakou mají adolescenti míru wellbeingu. Nejsilnější souvislost s wellbeingem má pocit osamělosti, následován podporou rodiny, přátel a učitelů. Silnější pocit osamělosti souvisí s nižší mírou wellbeingu. Naopak v případě podpory je trend u všech tří skupin pozitivní, tedy vyšší míra podpory souvisí s vyšší mírou wellbeingu.

**Graf 1.8. Výsledky regresního modelu vysvětlujícího míru wellbeingu.**



## 2 Přátelství

Přátelství lze definovat jako existenci pozitivní citové vazby mezi dvěma jednotlivci, která usnadňuje naplňování sociálně-emocionálních potřeb, jako je například poskytování emoční opory či sdílení informací (Bukowski et al., 2009; Carstensen, 1998). S tím, jak děti školního věku postupně dozrávají kognitivně i emočně, dochází ve struktuře jejich přátelství k proměně. Od pouhého sdílení společných aktivit přecházejí k hlubším vztahům založeným na společných zájmech, názorech a větší míře otevřenosti (Bukowski et al., 2009; Hartup & Stevens, 1997). Přátelé, a těmi v této kapitole míníme všechny bez ohledu na gender, mohou významně přispívat ke zvládnutí životních výzev a celkově lepší kvalitě života. Výzkumy například ukazují, že lidé, kteří mají přátele častěji, vykazují vyšší sebevědomí, vyšší wellbeing a zároveň jsou méně ohroženi pocitem osamělosti či šikanou (Rubin et al., 2015). Zkoumání dynamiky přátelství mezi adolescenty má zásadní význam pro pochopení jejich výkonu ve škole, míry wellbeingu, názorů a chování.

Výběr přátel ovlivňuje řada individuálních a kontextuálních faktorů. Například chlapci mívají podle výzkumů více přátel než dívky, které zase častěji preferují méně, ale zato hlubších přátelských vztahů. Významnou roli hrají i osobnostní rysy, například extraverte či empatie. Důležitým faktorem je i podobnost mezi přáteli, protože se dlouhodobě ukazuje, že přátelé si bývají v mnoha ohledech podobnější než ti, jenž přáteli nejsou (McPherson et al., 2001; Kandel, 1978). Typicky se například dívky přátelí zejména s jinými dívkami a chlapci s jinými chlapci. Podobný vzorec lze pozorovat i u etnického původu, socioekonomického zázemí či studijních výsledků. Podobnost mezi přáteli ale nevzniká jen výběrem podobných vrstevníků. Přátelé se vzájemně ovlivňují i v názorech a chování, čím jejich podobnost rovněž roste.

V této kapitole se nejprve věnujeme rozdílu mezi kategoriemi vzdělání a vývoji v čase a následně se zaměříme na souvislosti mezi počtem přátel a různými sociodemografickými charakteristikami (gender, etnicita, příjem rodiny, vzdělání rodičů), školním prospěchem, socioemočními faktory (empatie, spokojenost se životem, wellbeing, úzkost, osamělost) a pocitem sounáležitosti ke škole. V závěru kapitoly se krátce dotkneme i některých vztahových ukazatelů, konkrétně reciprocit přátelství a podobnosti mezi přáteli.

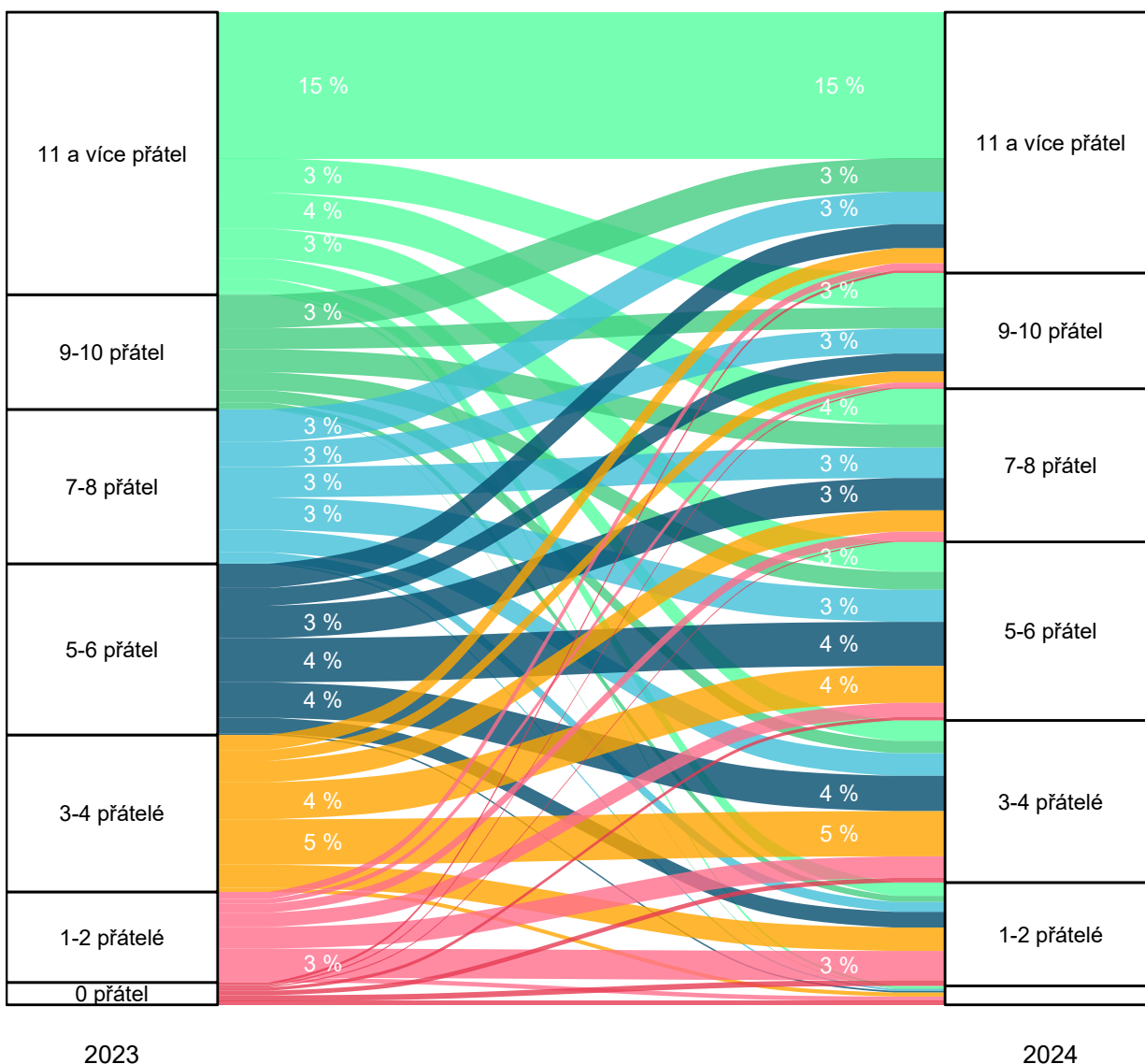
Než přistoupíme k samotným výsledkům, je třeba zmínit, jak bylo přátelství v našem průzkumu dotazováno. Žáci a žákyně byli v dotazníku vyzváni, aby ze seznamu svých spolužáků a spolužaček ze třídy vybrali ty, které považují za své přátele. Mohli se rozhodnout nevybrat nikoho, ale i všechny spolužáky a spolužačky ze třídy.

### 2.1 Meziroční změna v počtu přátel

Průměrný počet nominovaných spolužáků/spolužaček jako přátel byl v době sběru dat 8 (v předchozí vlně 8,4). Pouze 2 % respondentů neuvedla žádného přítele, 28 % mělo 1–4 přátele, 39 % uvádělo 5–9 přátel a 30 % mělo 10 a více přátel. Tyto podíly jsou velmi podobné těm z předchozí vlny (Graf 2.1). Vzhledem k tomu, jaký význam mají přátelské vztahy pro wellbeing, je pozitivní, že jen velmi málo žáků a žákyní (2 %) neoznačilo nikoho za přítele. Přibližně dvě třetiny respondentů označily alespoň pět přátel, což může naznačovat, že pro mnohé žáky/žákyně představuje třída přátelské prostředí. Kvalita přátelských vztahů se může výrazně lišit, přesto vyšší počet přátel může přinášet větší

šanci na naplnění různých potřeb, ať už jde o získávání nových informací, nebo trénink sociálních dovedností. Zatímco přibližně 15 % žáků/žáků si mezi roky 2023 a 2024 udržuje stabilně 11 a více přátel, tak 1–2 přátele si mezitím udržují pouze 3 % adolescentů. Celkově v grafu 2.1. pozorujeme poměrně velkou míru změny počtu přátel, a to jak směrem k vyššímu počtu, tak i nižšímu.

**Graf 2.1. Počet přátel: časové srovnání a posun mezi vlnami.**



U žáků a žáků, kteří vyplnili dotazník v obou vlnách, jsme pozorovali mírný pokles v počtu přátel – v průměru o 0,45 přátel. Tento pokles lze interpretovat jako součást přirozeného vývoje. Po nástupu na střední školu se často proměňuje struktura i počet přátelských vztahů a starší žáci častěji preferují menší okruh blízkých přátel. Mezi dívkami byl pokles nejvýraznější (– 1,1 přátele), naopak chlapci (+0,26) a adolescenti s jiným genderem (+0,29) počet přátel mírně navýšili. Zatímco všichni adolescenti identifikující se jako členové etnické menšiny měli v průměru mírný pokles počtu přátel, u Ukrajinců a Ukrajinek

došlo k mírnému nárůstu (+0,18), který může souviset s jejich postupnou integrací. Největší průměrný meziroční pokles počtu přátel jsme zaznamenali u Romů/Romek (-0,88) a Čechů/Češek (-0,48). Je třeba zdůraznit, že většina adolescentů nominovala v obou letech ty samé přátele a pokles v jejich počtu je u většiny adolescentů mírný. Ačkoli může být ztráta přátel v adolescenci nepříjemnou zkušeností, tak pokles, který v průměru zaznamenáváme především u dívek, může být dán změnou v chápání přátelství. Adolescenti mohou začít více oceňovat silná a podporující přátelství, která lze jen obtížně udržovat s velkým počtem spolužáků a spolužaček.

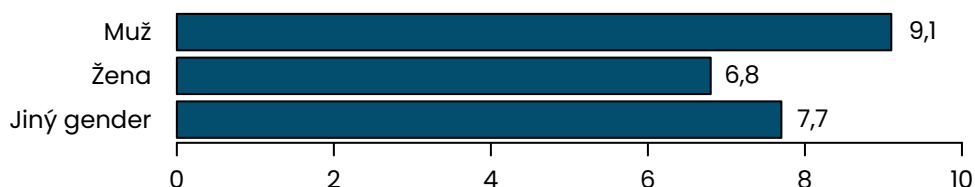
## 2.2 Sociodemografické rozdíly v počtu přátel

Při srovnání počtu přátelských vazeb dle **genderu** pozorujeme dle literatury očekávané rozdíly (Graf 2.2.). Chlapci uváděli v průměru 9,1 přítele, dívky 6,8 a ti, kteří se identifikovali s jiným genderem, 7,7. Zároveň více než 9 % adolescentů s jinou genderovou identitou neuvedlo žádného přítele, zatímco u chlapců to bylo 2,5 % a u dívek 1,8 %. Ačkoli nyní nebereme v potaz hodnocení kvality nebo blízkosti přátelství, lze na základě předchozích studií předpokládat, že nižší průměrný počet přátel u dívek souvisí s preferencí užšího okruhu přátel s hlubšími vztahy. Podobná míra absence přátelských vztahů u chlapců a dívek tento předpoklad podporuje. Vyšší podíl adolescentů s jinou genderovou identitou bez přátel může poukazovat na riziko větší sociální marginalizace, nicméně skutečnost, že většina těchto adolescentů uvádí větší počet přátel, zároveň naznačuje, že pro většinu z nich byla integrace do kolektivu úspěšná.

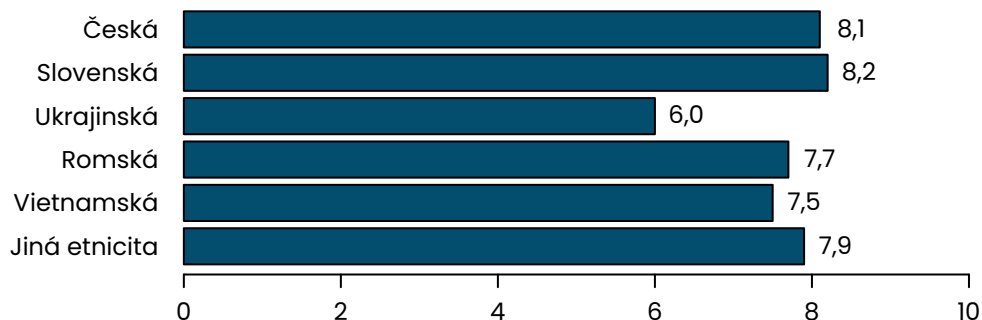
Žáci a žákyně mohli v dotazníku uvést svou **etnicitu**, přičemž za žáky a žákyně se statusem etnické menšiny považujeme v analýzách i ty, kteří uvedli jak českou, tak menšinovou identitu. Průměrně měli/y žáci/žákyně etnických menšin 7,2 přátel, zatímco čeští žáci/žákyně 8,1. Mezi jednotlivými etnickými menšinami se však objevily výrazné rozdíly (Graf 2.2.). Ukrajinci/Ukrajinky uváděli/y průměrně 6 přátel, Romové/Romky 7,7, Vietnamci/Vietnamky 7,5 a Slováci/Slovenky 8,2. Tyto rozdíly lze do určité míry přisuzovat tomu, že menšinových žáků/žákyně bývá ve třídách málo (průměrný podíl žáků/žákyně etnických menšin ve třídách je 11 %), a navíc se ukazuje, že žáci/žákyně mají tendenci přátelit se s vrstevníky stejného etnického původu (Moody, 2001; Smith et al., 2016). Slováci jsou výjimkou. Vzhledem ke kulturní a historické blízkosti ČR a SK jsou Slováci vnímáni spíše jako součást většiny. Naopak u Ukrajinců může nižší počet přátel souviset s tím, že většina z nich přišla do Česka teprve nedávno, a tudíž měla méně času na vytvoření sociálních vazeb. V této souvislosti jsme se zaměřili i na žáky/žákyně narozené v zahraničí. Ukázalo se, že žáci/žákyně, kteří/které přišli/y do Česka dříve, než dosáhli/y věku 10 let, měli/y průměrně 8,2 přátel, zatímco ti/ty, kteří/které přišli/y později (především v souvislosti s ruskou válkou na Ukrajině), uváděli/y v průměru pouze 5,3 přátel. To poukazuje na výzvy, kterým adolescenti nedávno přichozí ze zahraničí čelí při sociální integraci. Sledování vývoje počtu přátel v dalších dvou letech bude důležité především v případě cizinců. Je třeba zmínit, že ačkoli počet 5–6 přátel nelze chápat jako sociální izolaci, vyšší počet přátel může přispět k lepšímu wellbeingu a naplňování emočních potřeb. Vzhledem k současnému trendu narůstajícího počtu žáků a žákyně ze zahraničí může být podpora integrace nově přichozích a sociálně znevýhodněných žáků důležitou výzvou pro české školství a společnost.

**Graf 2.2. Průměrný počet přátel dle sociodemografických charakteristik.**

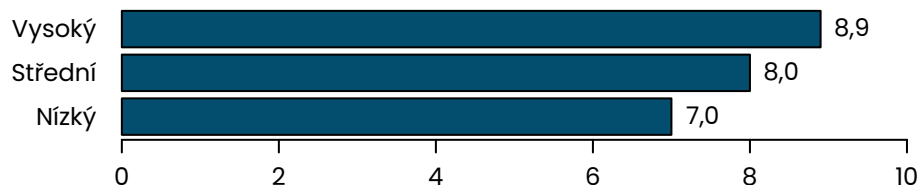
**Gender**



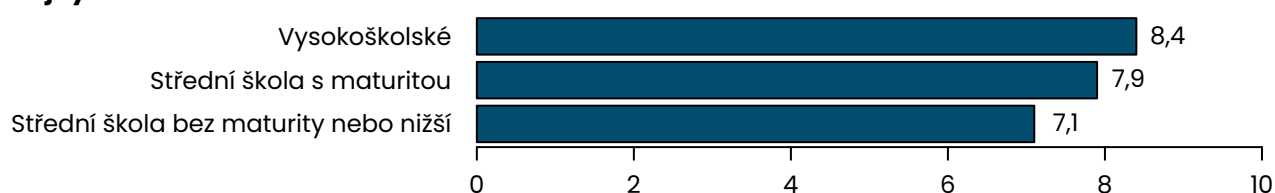
**Etnická příslušnost**



**Příjem domácnosti**



**Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů**



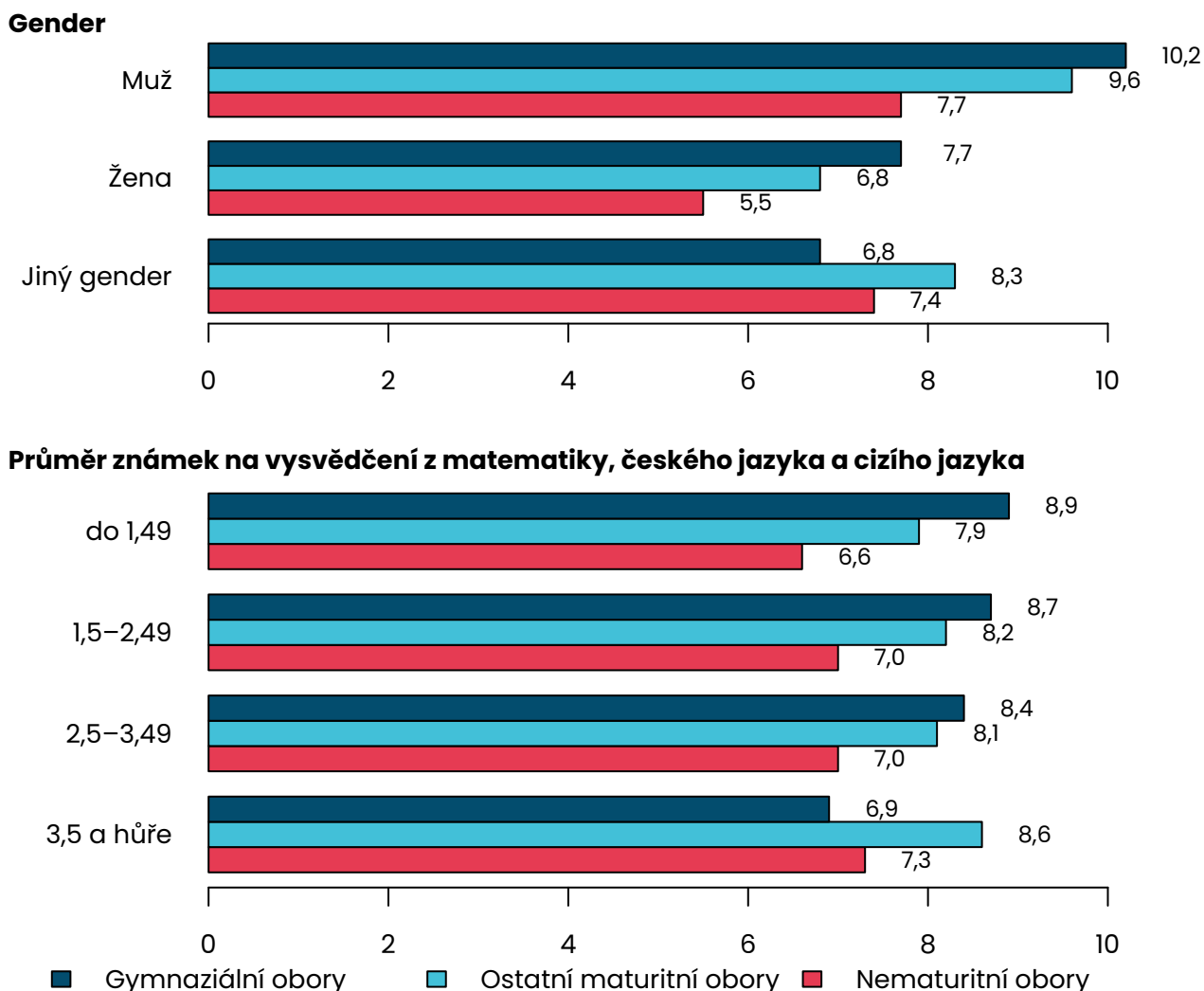
Při pohledu na rodinné zázemí pozorujeme, že žáci a žákyně z **domácností s nízkým příjmem** uváděli průměrně 7 přátel, ti z rodin s průměrným příjmem 8 přátel a adolescenti z vysokopříjmových rodin průměrně nominovali 8,9 přátel (Graf 2.2.). Podobnou souvislost pozorujeme i u srovnání žáků a žákyň dle **nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů**. Žáci a žákyně, jejichž rodiče mají vysokoškolské vzdělání, uváděli průměrně 8,4 přátel, zatímco žáci a žákyně, jejichž rodiče ukončili střední školu s maturitou, uváděli průměrně 7,9 přátel a ti s rodiči s nižším vzděláním 7,1 přátel (Graf 2.2.). Ačkoli není jednoznačné, čím jsou tyto rozdíly v počtu přátel dle finanční situace nebo vzdělání rodičů dány, lze předpokládat, že mohou souviset například s mírou stresu nebo wellbeingu adolescentů, protože udržování přátelství vyžaduje čas a mentální energii, které mohou chybět v případě adolescentů z nízkopříjmových domácností, kteří vykazují menší míru wellbeingu. Vytváření a udržování přátelství je rovněž spojeno s dobrými komunikačními schopnostmi, které lze očekávat u adolescentů z rodin s vyšším kulturním kapitálem, o němž z předchozích výzkumů víme, že se vzděláním i příjmem rodičů souvisí. Zároveň

je důležité připomenout, že i přes výše zmíněné rozdíly všechny skupiny adolescentů dle příjmu nebo vzdělání rodičů uváděly poměrně vysoký počet přátel.

Zajímalo nás také, zda se počet přátel liší podle **kategorie vzdělání**. Zjistili jsme, že žáci a žákyně gymnázií mají v průměru 8,7 přátel, žáci/žákyně jiných středních škol s maturitou 8,1 přátel a žáci/žákyně škol bez maturity v průměru 7 přátel. Protože jsou na školách bez maturity častěji zastoupeni chlapci, kteří mají zpravidla více přátel než dívky, jsou tyto rozdíly ještě výraznější při srovnání dle genderu a kategorie vzdělání. Jak ukazuje graf 2.3., chlapci na gymnáziích měli v průměru 10,2 přátel, zatímco dívky 7,7. Na jiných školách s maturitou to bylo 9,6 u chlapců a 6,8 u dívek. Na školách bez maturity měli chlapci 7,7 přátel a dívky v průměru pouze 5,5. Tyto rozdíly mohou částečně souviset s rozdílným rodinným zázemím žáků a žákyň, jak jsme rozebírali výše.

Počet přátel se mezi žáky a žákyněmi středních škol liší i dle **školního prospěchu**, který jsme měřili jako průměr známek z českého jazyka, cizího jazyka a matematiky. Když jsme vzali do úvahy všechny respondenty a respondentky dohromady, tak jsme žádný vztah mezi školním prospěchem a počtem přátel nepozorovali. Při rozlišení dle kategorie vzdělání se však ukázaly rozdíly (Graf 2.3.). Na gymnáziích platilo, že žáci/žákyně s lepším prospěchem mají i více přátel. Naopak u ostatních kategorií vzdělání je trend opačný. Například na gymnáziích mají nejlepší žáci/žákyně v průměru 8,9 přátel, zatímco ti s nejslabšími výsledky 6,9. Na školách bez maturity to bylo naopak – nejlepší žáci/žákyně mají v průměru 6,6 přátel, zatímco nejslabší 7,3.

**Graf 2.3. Počet přátel dle genderu, průměru známek a kategorie vzdělání.**



Tento výsledek může naznačovat existenci odlišných norem a hodnotových preferencí v různých kategoriích vzdělání. Zároveň je třeba zmínit, že žáci/žákyně mají tendenci navazovat přátelství s vrstevníky s podobným rodinným zázemím a právě žáci/žákyně s rodiči s vyšším vzděláním a lepší ekonomickou situací mají zpravidla lepší známky. Rozdíly ale nejsou nijak dramatické (mimo gymnázia), všichni žáci/žákyně měli/y v průměru několik přátel. Zároveň, jak ukážeme v následující části, počet přátel souvisí s řadou pozitivních i negativních socioemočních charakteristik a většina žáků a žákyň z těchto přátelství profituje zejména tehdy, mají-li přátel více.

**Pocit sounáležitosti se školou** vyjadřuje emoční pouto se školou, tedy nakolik se žáci a žákyně cítí ve školním prostředí dobře. Podrobněji se pocitu sounáležitosti se školou věnujeme v další kapitole, zde se pouze zaměříme na její vztah s počtem přátel. Z výsledků (Graf 2.4.) vyplývá, že žáci a žákyně se silným pocitem sounáležitosti se školou mají v průměru 9,9 přátel, zatímco ti se slabým pocitem sounáležitosti pouze 5,9. Žáci a žákyně s mírně silným pocitem mají 8,4 přátel a ti s mírně slabým pocitem 7. Není překvapivé, že žáci a žákyně s více přáteli se cítí ve škole lépe, ale tato souvislost podtrhuje důležitost přátelství pro čas strávený ve škole. Pocit, že mě ostatní přijímají, je důležitý

nejen pro vztahy s vrstevníky, ale i pro vztahy s učiteli a pro celkové zapojení do výuky i dalších školních aktivit.

## 2.3 Socioemoční ukazatele a počet přátel

V této podkapitole se podíváme na souvislosti mezi počtem přátel a některými socioemočními ukazateli: empatií, spokojeností se životem, wellbeingem, úzkostí a osamělostí. Tyto faktory hrají důležitou roli v duševním zdraví a kognitivním i sociálním rozvoji žáků, a tím i v jejich školním výkonu, zapojení do výuky a chování ve škole.

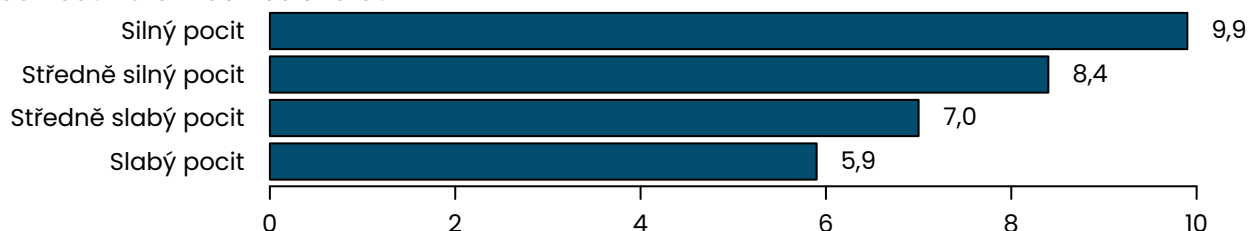
Ve shodě se zahraničními studiemi jsme zjistili, že žáci a žákyně s vyšší mírou **empatie** mají v průměru více přátel než jejich méně empatictí spolužáci a spolužačky. Rozdíly ale nebyly nijak výrazné. Žáci/žákyně s vysokou empatií měli/y v průměru 8,2 přátel, ti/ty se středně vysokou a středně nízkou empatií měli/y shodně 8 přátel a žáci/žákyně s nízkou empatií měli/y v průměru 7,2 přátel. Vztah mezi empatií a počtem přátel tedy existuje, ale není příliš silný. Rozdíl se týká hlavně žáků/žákyn s nízkou empatií ve srovnání s ostatními vrstevníky.

U **spokojenosti se životem** jsme ale našli výraznější souvislost (Graf 2.4.). Žáci a žákyně s nízkou životní spokojeností měli v průměru 6,9 přátel, se střední spokojeností 7,3, s vysokou spokojeností 8,4 a s velmi vysokou spokojeností dokonce 9,3 přátel. Ukazuje se tedy, že pro mnoho žáků a žákyň má větší počet přátel skutečně přidanou hodnotu, tím pádem může být dosažení vyšší životní spokojenosti spojeno právě s větším počtem přátel. Stejný vztah se ukázal i u wellbeingu (Graf 2.4.). Žáci a žákyně s vysokou mírou wellbeingu měli v průměru 9,4 přátel, s průměrným wellbeingem 8,0 a s nízkým wellbeingem 6,7 přátel. I když spokojenost se životem a wellbeing závisí i na jiných faktorech (např. vztazích s rodiči či učiteli), přátelství zde rovněž hraje významnou roli.

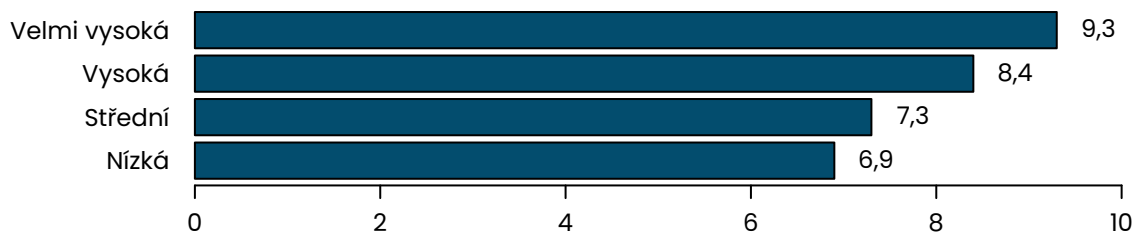
Zajímala nás i souvislost mezi počtem přátel a dvěma negativními socioemočními ukazateli – **pocit úzkosti** a **osamělosti**. Výsledky negativních socioemočních ukazatelů poskytují obdobný obraz jako ty pozitivní. Žáci a žákyně s vysokou mírou úzkosti měli v průměru 7,2 přátel, zatímco jejich spolužáci a spolužačky se střední, nízkou a velmi nízkou úzkostí měli v průměru 7,6, 8,0 a 9,0 přátel (Graf 2.4.). Podobně žáci a žákyně, kteří se cítili velmi osaměle, měli průměrně 6,9 přátel, ti, kteří se cítili mírně osaměle, 7,5 přátel a ti, kteří se necítili osaměle vůbec, 8,5 přátel (Graf 2.4.). Je třeba upozornit na to, že stejně jako se mohou adolescenti cítit osaměle z důvodu nízkého počtu přátel, tak nízký počet přátel může být i důsledek osamělosti. Pocit osamělosti neznamená to samé jako malý počet přátel, což potvrzují i naše data, kdy pocit osamělosti je poměrně vysoký také u žáků a žákyň, kteří mají 5–6 přátel.

**Graf 2.4. Průměrný počet přátel dle vybraných socioemočních ukazatelů.**

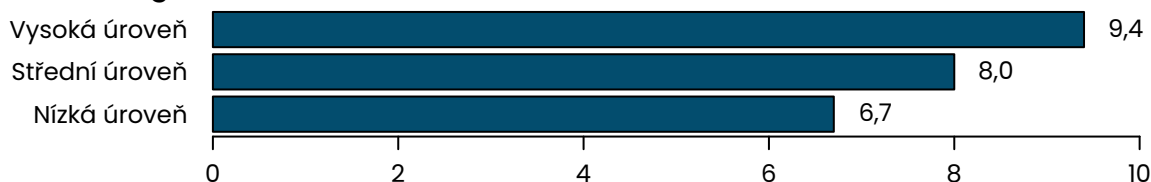
**Pocit sounáležitosti se školou**



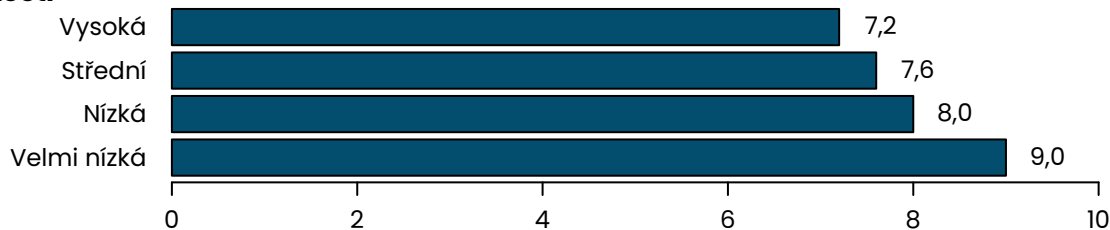
**Spokojenost se životem**



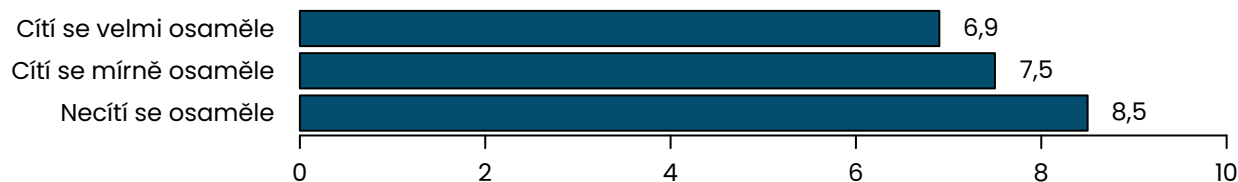
**Úroveň wellbeingu**



**Míra úzkosti**



**Míra osamělosti**



Podívali jsme se zároveň na přátelství žáků a žákyň z **různých etnických skupin**. Taková přátelství mohou vést k pozitivnějším postojům vůči jiným skupinám, snižovat před-sudky a usnadňovat integraci menšin včetně těch nedávno přichozích (Wölfer et al., 2019). V našem výzkumném vzorku uvedlo 91 % žáků a žákyň etnických menšin, že má české přátele, tedy pouze 9 % se se žádným Čechem nebo Češkou nepřátelilo. Mezi tě-mito dvěma skupinami byl velký rozdíl v celkovém počtu přátel. Zatímco ti, kteří měli alespoň jednoho českého přítele, uvedli, že mají v průměru 7,7 přátel bez ohledu na et-nicitu, tak ti bez českých přátel měli v průměru jen 4 přátele. Pokud jde o počet čes-kých přátel, Ukrajinci a Ukrajinky uváděli v průměru 5,4 českých přátel, slovenští a romští žáci/žákyně uváděli/y shodně téměř 7 přátel. Ostatní etnické skupiny měly v průměru mezi 6 a 7 přáteli.

## 2.4 Charakteristiky přátelských sítí

Přátelství je vztah mezi dvěma jednotlivci, který je do velké míry utvářen vlastnostmi obou zúčastněných, ale také charakteristikami širší přátelské sítě, například povahou přátelských skupin. Příkladem toho je skutečnost, že se s větší pravděpodobností stanou přáteli ti, kteří již mají několik společných přátel. V této části stručně představíme dvě jednoduché vztahové charakteristiky, které mohou výrazně ovlivňovat vznik přátelství: homofilii a reciprocitu. Homofilie představuje tendenci žáků a žákyň vytvářet přátelství s těmi, kteří jsou jim v nějakém ohledu podobní, například v genderu, etnické příslušnosti, prospěchu, zájmech, chování nebo názorech. Reciprocita v tomto kontextu znamená, zda vztah přátelství uvádí obě strany, tedy zda je přátelství vzájemné.

Přestože nominace na přátelství vždy nesou důležitou informaci o vztahu mezi dvěma žáky/žákyněmi, je užitečné sledovat i míru **reciprocity** těchto nominací. Absence reciprocity nutně neznamená, že mezi žáky/žákyněmi neexistuje smysluplný vztah, ale může ukazovat, že si oba jedinci daný vztah vykládají rozdílně. Například žáci/žákyně s mnoha přáteli si nemusí během vyplňování dotazníku vzpomenout na všechny své přátele a uvedou jen ty nejbližší, zatímco jejich vrstevníci s menším počtem přátel mohou uvést všechny, protože pro ně mohou být tyto vztahy důležitější. Podobně se mohou lišit i samotné představy respondentů a respondentek o přátelství. A konečně, některé přátelské nominace nejsou opěťované jednoduše proto, že druhý žák nebo žákyně nebyli přítomni dotazování.

Z našeho výzkumu vyplývá, že bylo opěťováno 64 % přátelských nominací ze strany chlapců a 70 % nominací ze strany dívek, což odpovídá dosavadním poznatkům ze zahraničních výzkumů o přátelství ve školním prostředí. Pokud jde o **homofilii**, tedy podobnost mezi přáteli, zjistili jsme, že 80 % přátelství je realizováno mezi žáky/žákyněmi stejného genderu, 84 % mezi žáky/žákyněmi stejného etnika a 48 % mezi žáky/žákyněmi ze stejné příjmové skupiny domácnosti. Výsledek týkající se etnicity je však částečně ovlivněn nepřítomností nebo nízkým počtem zástupců etnických menšin ve většině tříd, což v důsledku znamená méně příležitostí pro přátelství se zástupci etnických menšin. Zatímco 92 % přátelských nominací od českých žáků/žákyň směřovalo k jiným českým spolužákům/spolužačkám, u žáků/žákyň etnických menšin byl podíl přátel stejného etnika nízký: 3 % u Slováků a Vietnamců, 8 % u Romů a 13 % u Ukrajinců.

Podobnost mezi přáteli byla patrná i v dalších charakteristikách – například ve školním prospěchu nebo ve wellbeingu. Žáci a žákyně s obdobným školním prospěchem byli častěji přáteli, konkrétně 43 % přátel sdílí stejnou kategorii školního prospěchu, a obdobně žáci a žákyně ve stejné kategorii wellbeingu se častěji přátelili mezi sebou (43 % přátel sdílí stejnou míru wellbeingu). Tyto výsledky jsou v souladu s teorií výběru přátel na základě podobnosti, ale nelze vyloučit ani vliv socializace v rámci přátelských vztahů, tedy že si přátelé jsou ve svých postojích a v chování postupně podobnější.

### 3 (Slabý) Pocit sounáležitosti se školou

Jedním z důležitých konceptů vázaných ke školnímu prostředí je **pociťovaná sounáležitost se školou**. Tento koncept lze definovat jako „*míru, do jaké se žáci cítí být osobně přijímáni, respektováni, začleněni a podporováni svými spolužáky i učiteli v rámci školního prostředí*“ (Allen, 2021). Pocit sounáležitosti je důležitým faktorem, který posiluje řadu dalších aspektů života adolescentů: kvalitní vztahy s učiteli, respektující školní klima a zapojení do školních aktivit. Sounáležitost se školou také pozitivně souvisí nejen s vyšší úrovní wellbeingu (Slaten et al., 2016), ale také s lepším prospěchem (Shochet et al., 2011), vyšší mírou životní spokojenosti a lepší schopností zvládat složité životní situace (Willms, 2000).

V první vlně výzkumu CZEPS jsme míru pocitu sounáležitosti se školou srovnávali dle výběru střední školy, vzdělanostních aspirací, celkové životní pohody nebo počtu přátel. Ve druhé vlně jsme pozornost zaměřili zejména na žáky a žákyně, kteří vykazují slabý pocit sounáležitosti se školou. V této kapitole analyzujeme, jak se u žáků a žákýň změnil pocit sounáležitosti v čase, u kterých adolescentů je větší pravděpodobnost výskytu slabého pocitu sounáležitosti se školou a jaká je souvislost pocitu sounáležitosti se školou a míry poskytované podpory ze strany učitelů, rodičů a vrstevníků. Zároveň jsme analyzovali, zda pocit sounáležitosti se školou u žáků a žákýň, kteří mají zkušenosti se šikanou, identifikují se jako členové etnické menšiny nebo žijí v nízkopříjmové domácnosti, bude ovlivněn pociťovanou podporou od učitelů, rodičů nebo vrstevníků silněji než u jiných adolescentů.

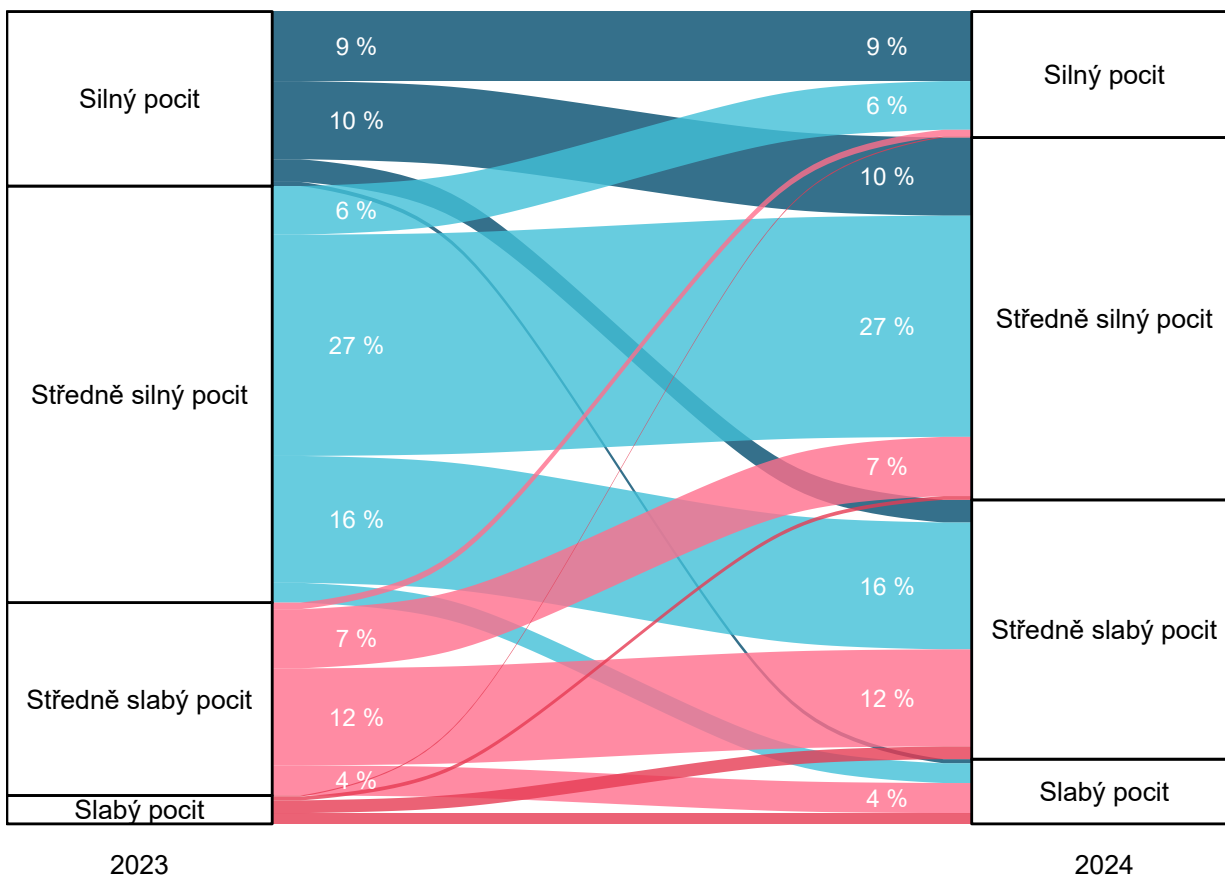
#### 3.1 Míra pociťované sounáležitosti se školou – srovnání první a druhé vlny

Pocit sounáležitosti se školou byl v dotazníku stejně jako v první vlně měřen prostřednictvím zkrácené české verze Škály psychologického pocitu sounáležitosti se školou (Gordenow, 1993). Škála obsahuje devět položek (např. „*Cítím se být skutečnou součástí této školy.*“, „*Lidé na této škole se ke mně chovají přátelsky.*“, „*Na této škole mohu být opravdu sám/sama sebou.*“), u kterých respondenti na 5bodové škále od 1 „*nikdy*“ do 5 „*vždy*“ hodnotí, jak často dané výroky o pocitech ke škole odpovídají jejich vlastní zkušenosti. Celkový index pociťované sounáležitosti se školou nabývá hodnot od 9 do 45, přičemž vyšší hodnota znamená silnější pocit sounáležitosti se školou. Pro účely této zprávy a usnadnění interpretace byly hodnoty transformovány do čtyř kategorií na silný pocit, středně silný pocit, středně slabý pocit a slabý pocit.

Průměrná míra pociťované sounáležitosti se školou dosáhla u žáků a žákýň druhých ročníků středních škol hodnoty 29,11. V porovnání s výsledkem z předchozího roku se jedná o menší pokles v pociťované sounáležitosti se školou, protože v první vlně dosahovala průměrná hodnota 31,33. Časové srovnání prezentuje graf 3.1., který vizualizuje meziroční přesuny mezi jednotlivými kategoriemi. Zatímco v první vlně 19 % respondentů uvedlo, že má silný pocit sounáležitosti se školou, ve druhé vlně tento podíl klesl na 15 %. Podíl těch, kteří mají středně silný pocit sounáležitosti, se snížil ze 45 % na 44 %. Naproti tomu se výrazně zvýšil podíl žáků a žákýň se středně slabým (z 21 % na 33 %) a slabým pocitem sounáležitosti (ze 3 % na 8 %). Přesnější informaci o meziročních změnách nám poskytuje Sankeyův diagram (Graf 3.1.), ze kterého je zřejmé, že k nejvýraznějším přesunům došlo mezi kategoriemi „*středně silný*“ a „*středně slabý*“ pocit sounáležitosti se školou

a zároveň u téměř polovičního podílu žáků a žákyň je pocit sounáležitosti se školou meziročně stabilní. U přibližně 15 % adolescentů, kteří se účastnili obou vln, došlo k nárůstu pocitu sounáležitosti se školou.

**Graf 3.1. Pociť sounáležitosti se školou: časové srovnání a posun mezi vlnami.**



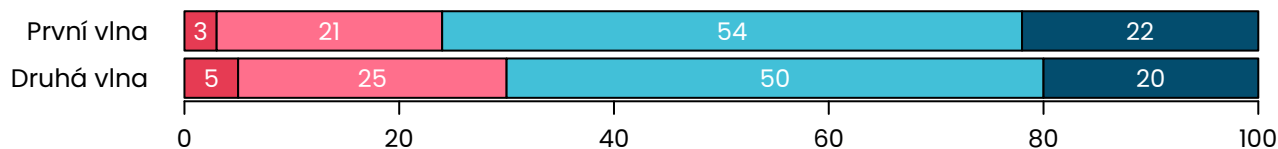
Pozorovaný meziroční pokles v průměrné pociťované sounáležitosti se školou pravděpodobně souvisí s tím, že porovnáváme odpovědi z období nástupu na školu a začátku druhého ročníku. Srovnáváme tedy pociť sounáležitosti s prostředím v době, kdy si mnozí žáci a žákyň mohli svůj vztah ke škole spíše idealizovat nebo do něj promítat svá očekávání, která ještě nebyla plně konfrontována s reálnou zkušeností. Po více než roce se jejich pohled pravděpodobně více racionalizoval a počáteční nadšení mohlo být nahrazeno skutečnými prožitky, často doprovázenými i určitou mírou zklamání nebo nespokojenosti. Ve druhé vlně tak názory adolescentů pravděpodobně více odrážejí jejich skutečnou zkušenost s prostředím školy a jsou stabilnější.

Graf 3.2. znázorňuje podíly odpovědí v jednotlivých kategoriích pocitu sounáležitosti se školou v závislosti na kategorii vzdělávání za první a druhou vlnu. Ukazuje se, že na gymnáziích je podíl adolescentů s velmi silným pocitem sounáležitosti se školou nejvyšší (22 % v první vlně; 20 % ve druhé vlně) a podíl těch s velmi slabým pocitem sounáležitosti nejnižší (3 % v první vlně; 5 % ve druhé vlně). U ostatních maturitních i nematuritních oborů jsou meziroční změny v pociťované sounáležitosti se školou výraznější, v obou případech klesl podíl žáků a žákyň, kteří mají středně silný nebo silný pociť sounáležitosti

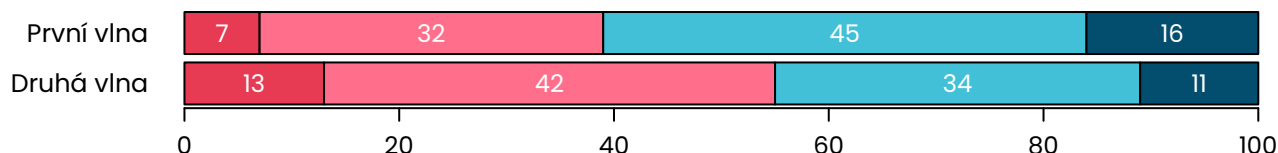
se školou. U ostatních maturitních oborů tento rozdíl činí 17 p. b., u nematuritních oborů se jedná o 15 p. b.

**Graf 3.2. Rozdíly v pocíťované sounáležitosti se školou dle kategorie vzdělání (v %).**

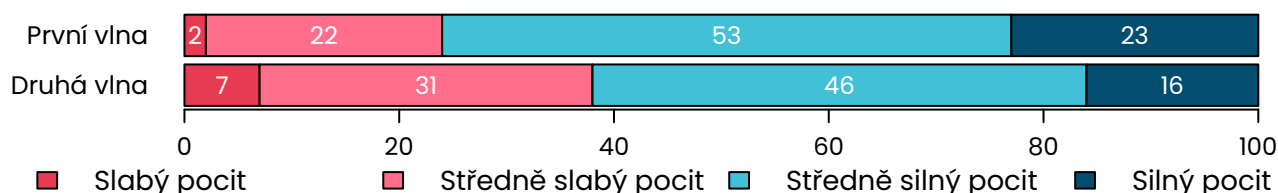
### Gymnaziální obory



### Ostatní maturitní obory



### Nematuritní obory



## 3.2 Slabý pocit sounáležitosti se školou

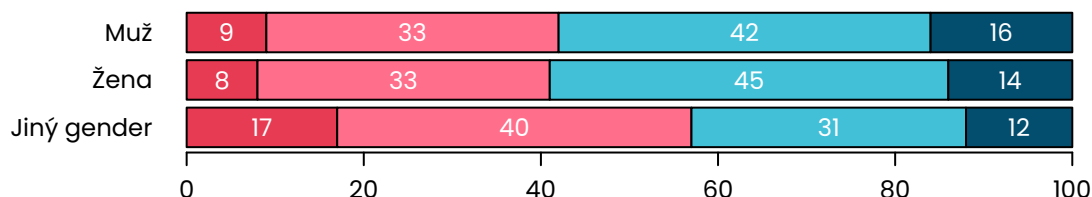
Výzkumy opakovaně ukazují, že slabý pocit sounáležitosti se školou je spojen s řadou negativních psychologických dopadů, jako je zvýšená četnost symptomů deprese a úzkostí (Shochet et al., 2011), vyšší míra emočního stresu či pocitu osamělosti (Arslan, 2021). Adolescenti, kteří se necítí být součástí školní komunity, často mají nižší úroveň wellbeingu (Pittman & Richmond, 2007), zhoršenou schopnost navazovat a udržovat mezilidské vztahy a vykazují horší školní prospěch (Korpershoek et al., 2020), což může dále vést k pocitům odcizení, izolace a snižování sebeúcty (Arslan & Allen, 2021). Slabý pocit sounáležitosti tak nejen snižuje motivaci k učení a zhoršuje výkon ve škole, ale také má vážné dopady na schopnost přizpůsobit se požadavkům svého okolí a kvalitu života (Fabris et al., 2024).

Ze zahraničních výzkumů víme, že slabší pocit sounáležitosti se školou se častěji objevuje u chlapců než u dívek (Hughes et al., 2015), příslušníků etnických menšin (Mello et al., 2012), adolescentů z rodin s nižším socioekonomickým statusem a u žáků a žákyň, jejichž rodiče mají nižší stupeň vzdělání (Ruedas-Gracia et al., 2020; Marksteiner & Kruger, 2016). Vysvětlením pro tyto výsledky mohou být omezené finanční zdroje nebo slabší podpora ze strany rodičů (Allen et al., 2022; Hautala et al., 2022). Slabý pocit sounáležitosti se školou je pak často spojen s vyšší mírou osamělosti, horším psychickým zdravím a zkušenostmi se šikanou (Arslan, 2021). Na základě dat ze druhé vlny jsme se proto podívali na to, jaké skupiny adolescentů (dle genderu, etnicity, příjmu domácnosti, vzdělání rodičů, zkušenosti se šikanou a pocitu osamělosti) jsou v kategorii slabého pocitu sounáležitosti se školou nejvíce zastoupeny a zda jsou tyto rozdíly statisticky významné.

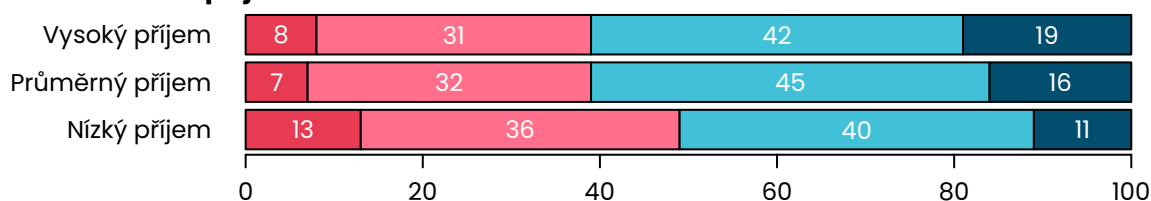
Ve výzkumu CZEPS identifikujeme jako jedince se slabým a středně slabým pocitem sounáležitosti se školou ty, kteří v součtovém indexu, jenž nabýval hodnot od 9 od 45, mají hodnotu 27 a nižší. V kategorii slabý pocit se ve druhé vlně nachází 8 % a v kategorii středně slabý pocit 33 % žáků a žákyň.

**Graf 3.3. Pocit sounáležitosti se školou dle genderu, subjektivního příjmu domácnosti, etnické příslušnosti, zkušenosti se šikanou a pocitu osamělosti (v %).**

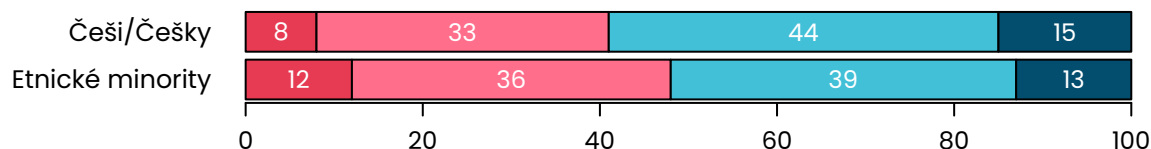
#### Gender



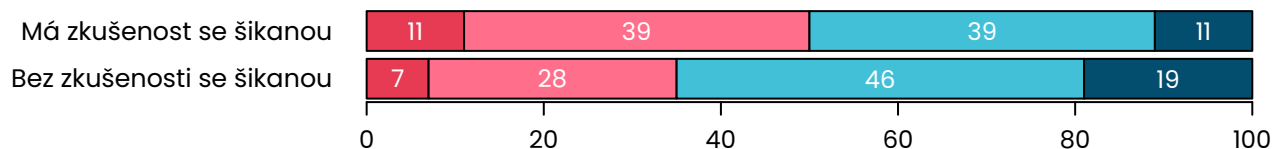
#### Subjektivní hodnocení příjmu domácnosti



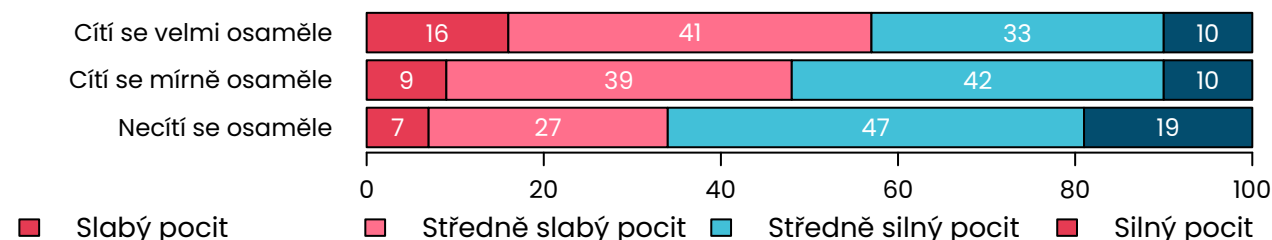
#### Etnická příslušnost



#### Zkušenost se šikanou



#### Pocit osamělosti



Graf 3.3. ilustruje, že vyšší podíl adolescentů se slabým a středně slabým pocitem sounáležitosti se školou se vyskytuje u **jedinců, kteří se neidentifikují jako chlapci nebo dívky**. Tento podíl činí 57 %, což je o 15 a 16 p. b. více, než je tomu u dívek či chlapců. O 10 p. b. větší podíl žáků a žákyň se slabým a středně slabým pocitem sounáležitosti se nachází také u adolescentů z **nízkopříjmových domácností** při srovnání s ostatními spolužáky a spolužačkami. O něco menší rozdíly spatřujeme u **etnické příslušnosti**, slabý a středně slabý pocit sounáležitosti se vyskytuje u 48 % příslušníků etnické minority, zatímco mezi Čechy a Češkami tento podíl tvoří 41 %. **Zkušenost se šikanou** na této či

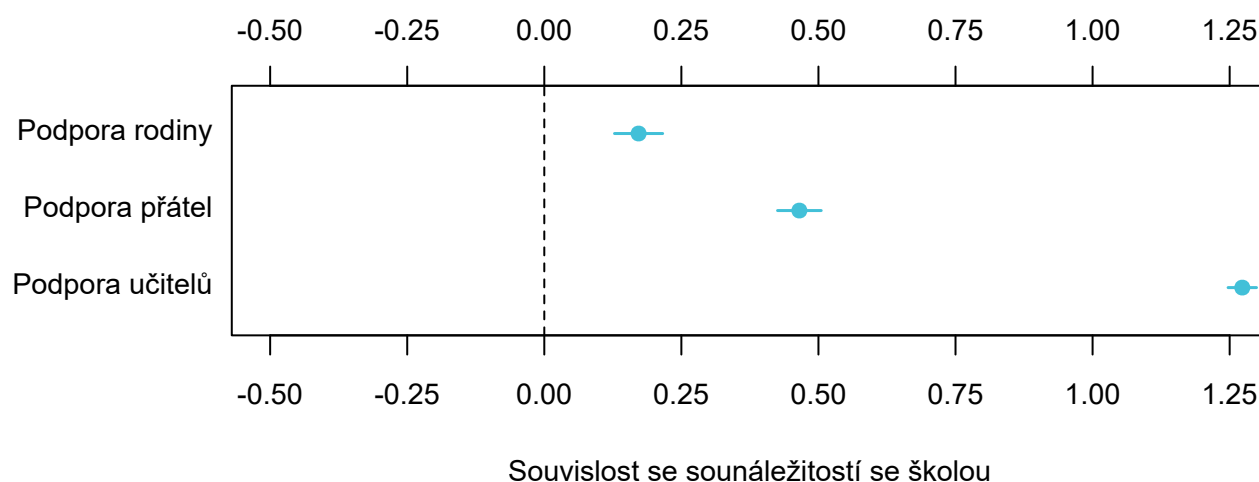
předchozí škole se ukazuje být jedním z významnějších faktorů, neboť rozdíl v pocitu slabé nebo středně slabé sounáležitosti mezi těmi, kteří mají a nemají zkušenost se šikanou, činí 15 p. b. Největší rozdíly (23 p. b.) spatřujeme u **pocitu osamělosti**, konkrétně v rozdílu podílu těch, kteří se „necítí osaměle“, a těch, kteří se cítí „velmi osaměle“.

### 3.3 Podporující prostředí

Na posilování pocitu sounáležitosti se školou má zásadní vliv podpora ze strany učitelů, rodiny i vrstevníků. Odborná literatura opakovaně zmiňuje, že podpora ze strany učitelů pozitivně ovlivňuje motivaci, zapojení do výuky a celkový vztah ke škole (Kiefer et al., 2015; Uslu & Gizir, 2017). Podpora vrstevníků přispívá k většímu zapojení do školních aktivit a prosociálnímu chování (Estell & Perdue, 2013) a podpora rodiny napomáhá rozvoji zájmu o školu a cílevědomosti u adolescentů (Chen, 2019).

Vztah mezi pociťovanou sounáležitostí se školou a vnímanou podporou okolí jsme analyzovali i na datech ze druhé vlny sběru. Vnímaná podpora od těchto tří skupin byla vy počítána stejně, jako je popsáno v první kapitole věnující se wellbeingu. Souvislost mezi pociťovanou sounáležitostí se školou na jedné straně a podporou ze strany učitelů, rodičů a vrstevníků na straně druhé jsme analyzovali prostřednictvím regresního modelu, do kterého jsme rovněž přidali proměnné gender, příslušnost k etnické menšině, příjem domácnosti, zkušenost se šikanou a pocit osamělosti. Z regresního modelu jsme pro vizualizaci vybrali výsledky proměnných podpory ze strany učitelů, rodiny a přátel (Graf 3.4.). Z grafu je zřejmé, že všechna tři podporující prostředí mají pozitivní vztah se sounáležitostí se školou, nejsilnější je vztah mezi sounáležitostí a podporou ze strany učitelů, o něco slabší vztah je u podpory přátel a nejslabší je vztah sounáležitosti a podpory rodiny. U výsledků dalších proměnných zjišťujeme, že dívky mají nižší sounáležitost se školou než chlapci, rozdíl mezi chlapci a jedinci, jenž se identifikují s jinými gendery, nepozorujeme. Dále výsledky analýzy ukázaly, že příslušnost k etnické menšině a pocit osamělosti mají negativní efekt na pocit sounáležitosti se školou, zatímco vyšší příjem domácnosti má pozitivní vztah.

**Graf 3.4. Výsledky regresního modelu vysvětlujícího sounáležitost se školou.**



V navazujících analýzách jsme pomocí regresních modelů s interakcemi zkoumali, zda podpora ze strany učitelů, rodiny nebo přátel může zmírnit negativní dopad některých rizikových faktorů (příslušnost k etnické menšině, nízký příjem domácnosti, zkušenost se šikanou, pocit osamělosti) na pocit sounáležitosti se školou. Výsledky ukázaly, že podpora od učitelů má výrazně pozitivní vliv na sounáležitost se školou. Pokud je tato podpora dostatečně silná, může zmírnit negativní vliv výše zmíněných rizikových faktorů. Naopak proměnné podpory ze strany rodiny a přátel v našich analýzách tento potenciál neprojevily.

## 4 Demokratické školní klima

Adolescence představuje formativní období pro získávání hodnotových orientací a politických postojů. Mladí lidé se v této životní fázi postupně seznamují s politikou a začínají se o ni více zajímat. Teorie politické socializace obecně předpokládají, že během adolescence si mladí lidé rozvíjí zájem o společenské a politické otázky, zdokonalují své schopnosti diskutovat o politice a začínají se účastnit nevolebních forem politické participace. I když lidé své politické postoje a demokratické přesvědčení mění v průběhu života, základy těchto postojů jsou položeny právě během adolescence a rané dospělosti (Flanagan et al., 2007; Nieuwelink et al., 2018).

Kromě rodiny je škola jedním z důležitých míst, kde se žáci učí společenským normám a hodnotám, tedy i hodnotám demokracie. Jednou z vlivných teorií, která umožňuje vysvětlení utváření postoje k demokracii, je teorie deliberativní demokracie, která klade důraz na význam racionální, inkluzivní a respektující diskuse jako základního mechanismu demokratického rozhodování (Habermas, 1996; Gutmann & Thompson, 2004). Teorie deliberativní demokracie chápe občanskou participaci nejen jako hlasování, ale především jako schopnost účastnit se společenského dialogu, v němž dochází ke vzájemnému porozumění a zvážení různých hledisek. Teorie liberální a deliberativní demokracie se doplňují v tom, že první zdůrazňuje ochranu individuálních práv a svobod občanů, zatímco druhá akcentuje jejich schopnost tyto svobody uplatňovat prostřednictvím smysluplné veřejné diskuse.

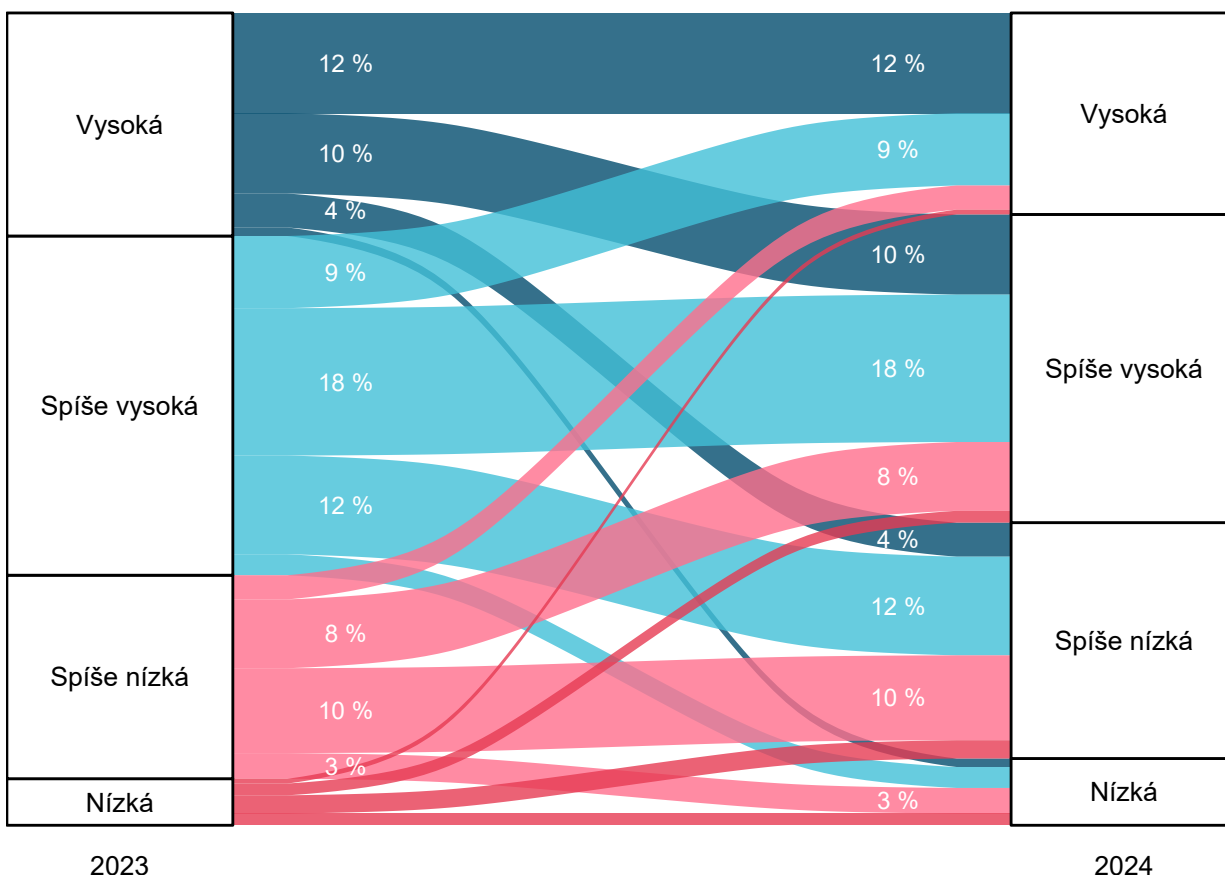
Teorie deliberativní demokracie má přímou aplikaci i ve vzdělávacím prostředí. Jak uvádějí autoři jako Biesta (2011), Parker (2003) či Hess a McAvoy (2015), školy by neměly být pouze místem přenosu informací o demokracii, ale samy by měly fungovat jako demokratické instituce, v nichž se žáci a žákyně učí deliberativním dovednostem prostřednictvím praxe – tedy skrze zkušenosti s otevřenou diskusí, kolektivním rozhodováním a respektováním pluralitních názorů. Tento přístup je označován jako demokratické nebo deliberativní vzdělávání. Právě osvojování si dovedností důležitých pro demokracii z každodenní školní praxe je téma této kapitoly. I když je ze své podstaty škola v českém prostředí spíše hierarchické prostředí, lze v ní spatřit řadu přístupů, které se snaží strukturu zploštit a žáky/žákyně více začlenit do chodu školy a zapojit do spolurozhodování o některých aspektech jejího fungování. Právě tímto směrem se ubírají snahy o vytvoření deliberativního školního prostředí.

Jako jeden z klíčových faktorů demokratického nastavení školy se ve výzkumech ukazuje tzv. otevřené třídní/školní klima k diskusi (Schulz et al., 2018; Maurissen et al., 2018). Tento pojem reprezentuje možnost žáků a žákyň v rámci diskusí bezpečně vyjadřovat své názory, přičemž je učiteli podporováno, aby v diskusích zaznívaly různé úhly pohledu na diskutované téma. Takové prostředí je v souladu s ideály deliberativní demokracie – podporuje rovnost hlasů, vzájemný respekt a rozvíjí schopnost žáků/žákyně argumentovat, naslouchat druhým a kriticky přemýšlet.

V našem výzkumu jsme se žáků a žákyň prostřednictvím šesti tvrzení ptali, jak vnímají otevřenost třídního klimatu k diskusi ve své třídě. U těchto tvrzení (např. „Žáci/žákyně mohou během výuky volně a otevřeně nesouhlasit s názory svých vyučujících na politické a společenské události.“) měli žáci a žákyně označit, jak často se s jevy v nich popsanými setkali na své škole (možnosti odpovědí: „Nikdy“, „Zřídka“, „Občas“, „Často“). Graf 4.1. přináší srovnání celkového vnímání otevřenosti třídního klimatu mezi první a dru-

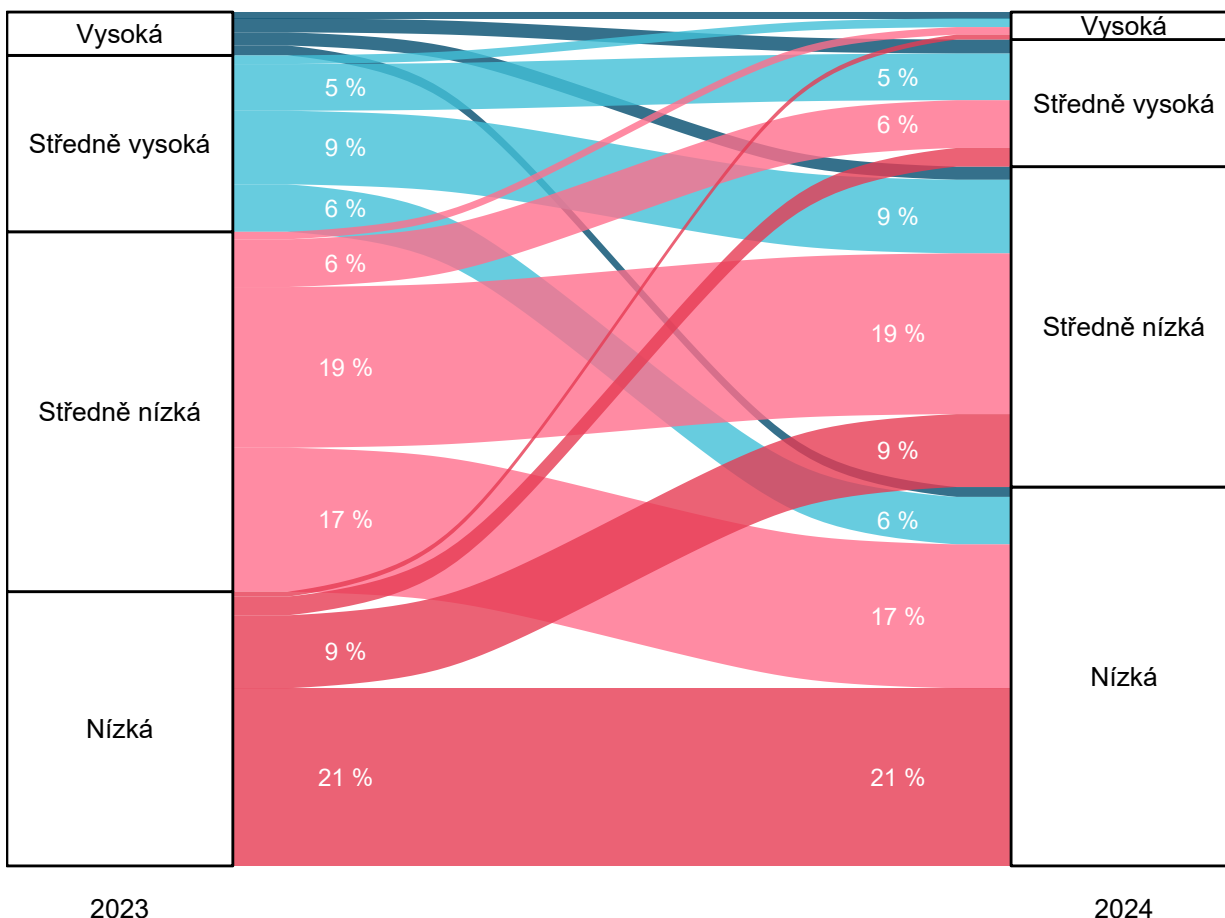
hou vlnou sběru dat. Při interpretaci výsledků je však důležité zdůraznit, že žáci a žákyně při první vlně sběru dat měli jen velmi krátkou zkušenost se školním prostředím, neboť do školy nastoupili teprve před měsícem, zatímco ve druhé vlně již měli s prostředím školy více než roční zkušenost. Přibližně 42 % žáků a žákyn vnímá otevřené třídní klima stejně v obou vlnách. U zbývajících většiny dotazovaných se vnímání otevřenosti třídy k diskusi změnilo.

**Graf 4.1. Otevřenost třídního klimatu k diskusi: časové srovnání a posun mezi vlnami.**



Školy se liší v míře, do jaké umožňují zapojení žáků a žákyn do rozhodování. Na některých školách jsou žáci a žákyně zapojováni do rozhodování o dílčích tématech nebo vyzývání, aby více řídili svůj vzdělávací proces a podíleli se rovněž na utváření pravidel školy či třídy. Přijetí takových rozhodnutí může předcházet diskuse, ve které se žáci a žákyně učí argumentovat a obhajovat svá stanoviska. Vnímání míry zapojení do rozhodování se však v čase může měnit, i kdyby samotná míra zapojení zůstávala objektivně stejná. Jak žáci a žákyně vnímají, že je jejich názor zohledňován při rozhodování, jsme dotazovali prostřednictvím sedmi položek (např. „Pravidla třídy“, „Co se bude učit“, „Učební materiály“), u kterých respondenti označili, do jaké míry je zohledněn jejich názor na škále od 1 „Vůbec ne“ po 4 „Velmi“. Roční změny v tomto ohledu zachycuje graf 4.2., z něhož je patrné, že ve druhém roce šetření byli žáci a žákyně kritičtější a častěji měli pocit, že jsou do rozhodování zapojováni méně.

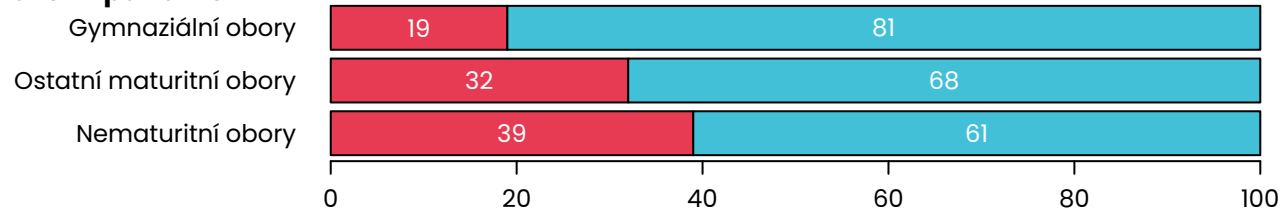
**Graf 4.2. Míra zapojení do rozhodování: časové srovnání a posun mezi vlnami.**



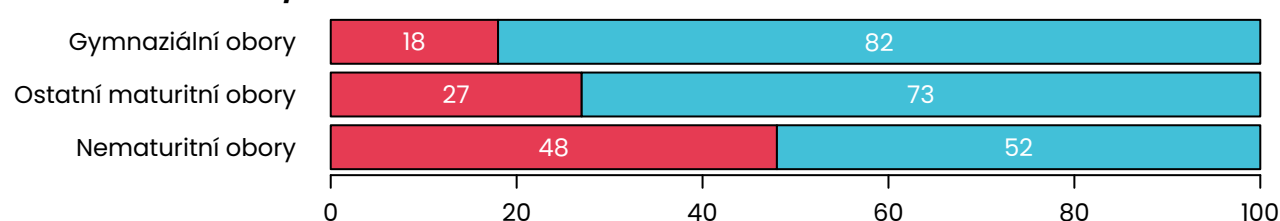
Ze zákona musí být žáci a žákyně školy zastoupeni ve školské radě. Některé školy však nabízejí svým studujícím i další způsoby, jak se mohou podílet na chodu školy. Možnosti participace napříč školami se mohou lišit, zahrnují zapojení žáků/žákyně do dne otevřených dveří, plánování a organizace různých akcí, jako jsou exkurze, školní výlety nebo kulturní vystoupení. Graf 4.3. ukazuje, jaký podíl žáků a žákyně má možnost participovat ve školním parlamentu, účastnit se pravidelných setkání s učiteli nebo vedením školy k tématům, která se týkají chodu školy. Nejvyšší podíl žáků a žákyně, kteří mají možnost být reprezentováni nebo se aktivně zapojit do školního parlamentu, je na gymnáziích (81 %), nejmenší podíl je mezi žáky a žákyněmi nematuritních oborů (61 %). Podobně je tomu také v případě pravidelných setkání s ředitelem nebo ředitelkou školy, tuto příležitost má 82 % gymnazistů, téměř tři čtvrtiny žáků a žákyně maturitních oborů, ale jen přibližně polovina žáků a žákyně nematuritních oborů. Pravidelné schůzky s učiteli a učitelkami k těmto tématům jsou na středních školách méně běžné než dva předchozí způsoby. Tento způsob participace má k dispozici téměř 40 % žáků a žákyně na gymnáziích a v nematuritních oborech a 44 % studujících v ostatních maturitních oborech.

**Graf 4.3. Možnosti zapojení do chodu školy dle kategorií vzdělání (% žáků a žákyň).**

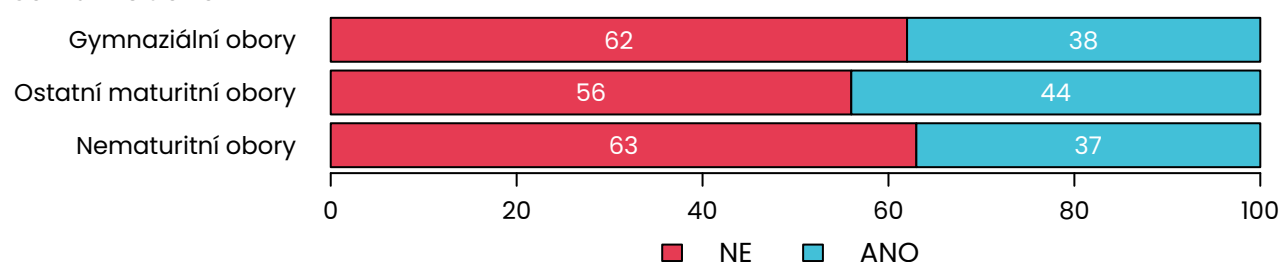
#### Školní parlament



#### Setkání s ředitelem/ředitelkou



#### Setkání s učiteli



Podle teorie sociálního učení (Bandura, 1977) lze na školní prostředí nahlížet jako na zmenšený model společnosti, v níž se žáci a žákyň učí postojům a vzorcům chování prostřednictvím pozorování, napodobování a zkušeností se sociálním jednáním. Škola se tak podle Bandury stává nejen institucí zaměřenou na předávání vědomostí, ale také významným prostorem pro získávání participativní demokratické zkušenosti, která může hrát klíčovou roli při utváření postojů k druhým lidem, společnosti a principům občanského soužití. Na základě této teorie zkoumáme, jak míra demokratického klimatu ve škole souvisí se zájmem o politiku, s postoji k volební účasti a postoji k demokracii.

## 4.1 Souvislost mezi demokratickým prostředím školy a zájmem o politiku

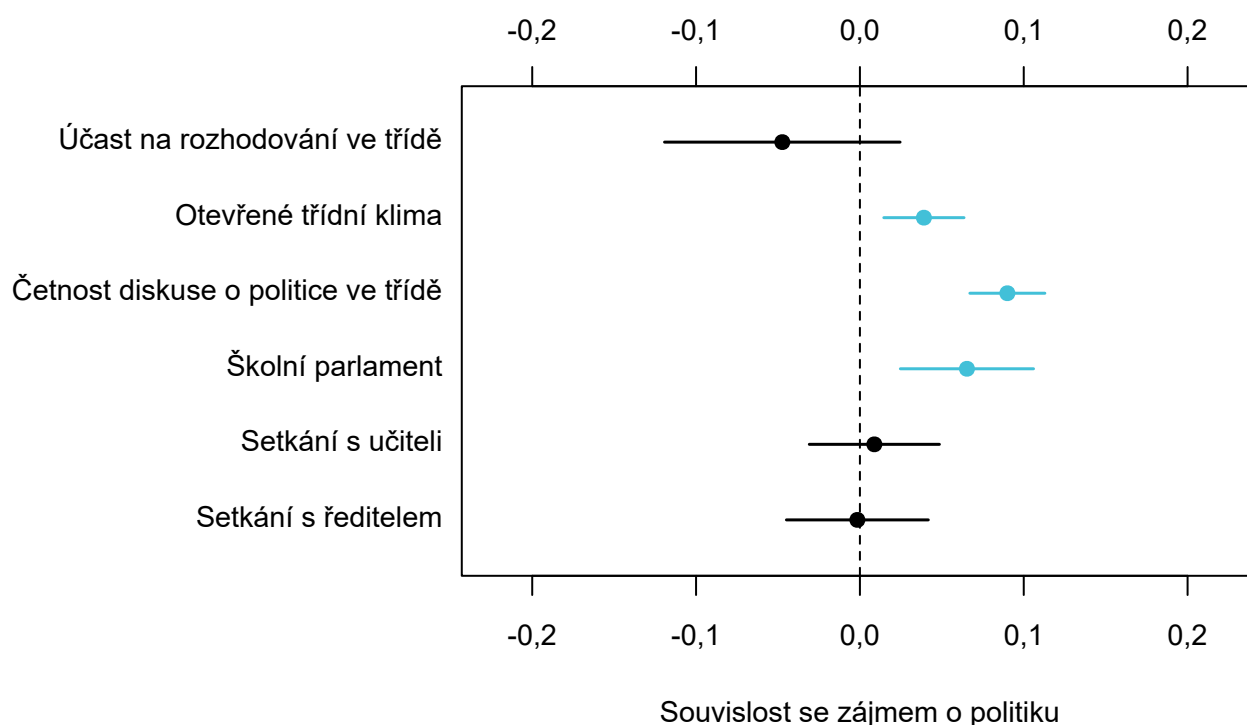
Zájem o politiku je jedním z nejdůležitějších předpokladů zapojení se do demokratických politických procesů (Strömbäck & Shehata, 2010; Verba et al., 1995). Akademické výzkumy ukazují, že otevřené třídní klima a participativní demokratické školní prostředí pozitivně ovlivňují zájem o politiku (Claes & Hooghe, 2017). Z dalších zahraničních studií víme, že otevřené třídní klima zvyšuje politické znalosti vysokoškolských studentů a jejich ochotu zapojovat se do nevolebních forem politické participace (Persson, 2015; Alscher et al., 2022). Podobně souvisejí otevřené třídní diskuse o politice s vyššími politickými znalostmi a zájmem o politiku, které, jak víme, zprostředkovávají ochotu adolescentů politicky participovat (Alscher et al., 2022). Individuální vnímání participativního demokratického klimatu adolescenty, zejména otevřenosti diskusí ve třídě, pozitivně souvisí se záměrem politicky se angažovat napříč různými zeměmi (Quintelier & Hooghe, 2013).

V rámci výzkumu CZEPS se ukazuje, že žáci a žákyně se o politiku příliš nezajímají. Ve druhé vlně našeho šetření pouze 6 % žáků a žákyň uvedlo, že se „velmi zajímají“ o politiku, a dalších 12 % deklarovalo, že se o politiku „zajímá dost“. Naopak 42 % dotazovaných žáků a žákyň se o politiku „vůbec nezajímá“ a zbývajících 40 % dotazovaných se o politiku zajímá „jen trochu“. Celkově tedy převažuje nízký zájem o politiku, přičemž výrazně angažovaných žáků/žákyň je menšina. Graf 4.4. podrobně ukazuje změny v zájmu o politiku u adolescentů, kteří se zúčastnili obou vln. Největší přesuny vidíme mezi kategoriemi „trochu“ do kategorie „vůbec ne“, konkrétně jde o 11 %, ale zároveň u 9 % žáků a žákyň nastala změna v opačném směru. U 5 % adolescentů došlo ke zvýšení zájmu o politiku z kategorie „trochu“ do „dost“. Změny mezi ostatními kategoriemi jsou výrazně menší.

| 2023     | 2024     |
|----------|----------|
| Velmi    | Velmi    |
| Dost     | Dost     |
| Trochu   | Trochu   |
| Vůbec ne | Vůbec ne |
| Nevím    | Nevím    |

Analýza dat dále ukázala, že o politiku se více zajímají chlapci než dívky nebo jedinci s „jiným genderem“ a žáci a žákyně, jejichž rodiče dosáhli vysokoškolského stupně vzdělání. Na grafu 4.5. jsou zobrazeny výsledky regresního modelu, který analyzuje souvislost mezi zájmem o politiku a vybranými proměnnými reprezentujícími demokratické prostředí školy. Z grafu vyplývá, že pozitivní statisticky významnou souvislost se zájmem o politiku mají proměnné zachycující možnost participovat ve školním parlamentu, otevřenost třídního klimatu k diskusi a četnost diskuse o politice ve třídě. Naopak se neukazuje, že by na školách, které umožňují setkání s ředitelem nebo učiteli za účelem ovlivnění chodu školy, měli žáci a žákyně v průměru vyšší zájem o politiku. Dále pozorujeme, že zájem o politiku a zapojení se do rozhodování ve třídě spolu pravděpodobně nesouvisí. Toto zjištění je překvapivé, neboť není v souladu s teoretickými předpoklady.

**Graf 4.5. Výsledky regresního modelu vysvětlujícího zájem o politiku.**



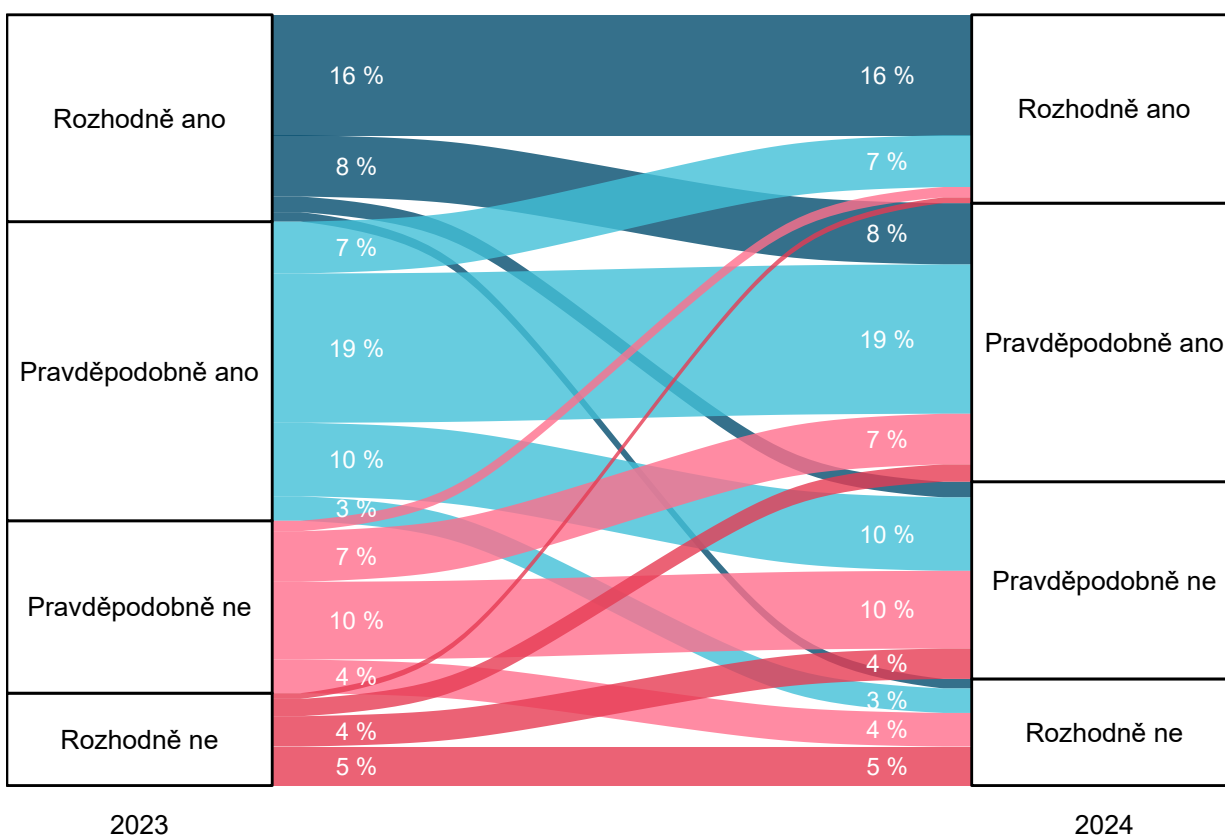
## 4.2 Souvislost mezi demokratickým prostředím školy a postojem k volební účasti

Výsledky zahraničních studií ukazují, že třídní a školní klima hraje významnou roli při formování postojů k volební účasti a zamýšlené volební účasti žáků a žákyň. Otevřené třídní klima přispívá k lepším výsledkům v oblasti znalostí o politice a pozitivně souvisí s jejich záměry zapojit se do hlasování ve volbách (Quintelier & Hooghe, 2013; Castillo et al., 2015). Znalosti o politice, které studující získávají ve vzdělávacím procesu, a otevřené třídní klima navíc mohou pomoci zmírnit dopady rozdílného socioekonomického zázemí žáků a žákyň na volební účast (Castillo et al., 2015). K vytvoření otevřeného třídního prostředí podporujícího politickou participaci přispívá více dimenzí školního klimatu, včetně

vztahů mezi studenty a učiteli (Sampermans et al., 2018). Tato zjištění zdůrazňují význam jak formální občanské výchovy, tak neformálních aspektů školního klimatu pro podporu budoucí volební účasti studentů (Sampermans et al., 2018). Studie realizovaná na australských žácích a žákyních dále ukázala, že pokud školy nabízejí příležitosti k účasti na studentské samosprávě (jakou jsou v českém kontextu školní parlamenty) a mimoškolních aktivitách, tak tyto příležitosti jsou spojeny s vyšší ochotou studujících zapojit se do občanských aktivit (Reichert & Print, 2018). Borge (2017) na norských datech demonstruje, že existuje silná souvislost mezi hlasováním v simulovaných volbách na školách (jakými jsou v českém kontextu studentské volby) a ochotou studentů hlasovat ve skutečných parlamentních volbách. Uvedená asociace mezi aktivní zkušeností se simulovanými volbami a zamýšlenou volební účastí v parlamentních volbách přitom zůstává významná i po zohlednění efektů socioekonomického zázemí žáků a žákyň.

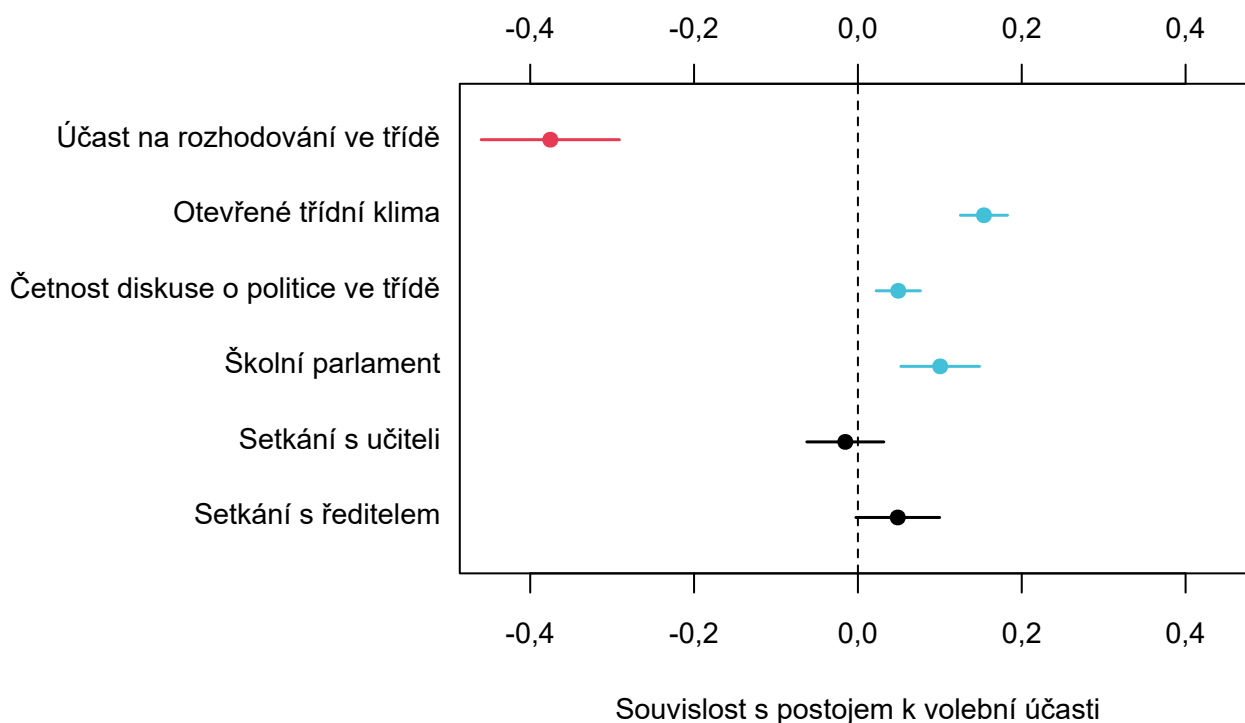
Kdyby se nyní konaly volby do Poslanecké sněmovny Parlamentu České republiky a žáci a žákyně by měli volební právo, tak až šest z deseti dotazovaných žáků a žákyň by se těchto voleb zúčastnilo a odevzdalo svůj hlas. Konkrétně celkem 24 % všech dotazovaných na podzim roku 2024 uvedlo, že by se sněmovních voleb rozhodně zúčastnilo, a 36 % pravděpodobně zúčastnilo. Naopak 26 % všech dotazovaných žáků a žákyň by ve sněmovních volbách pravděpodobně nehlasovalo a zbývajících 14 % svou účast odmítlo. Přestože zájem o politiku mezi žáky a žákyněmi není příliš vysoký, jejich deklarovaná volební účast naznačuje poměrně silnou ochotu zapojit se do demokratických procesů v zemi. V tomto ohledu bude zajímavé sledovat další vývoj v čase. V grafu 4.6. jsou zobrazeny změny v postojích k volební účasti mezi účastníky obou vln dotazování. Největší změny proběhly mezi kategoriemi „rozhodně ano“ a „spíše ano“ a mezi kategoriemi „pravděpodobně ano“ a „pravděpodobně ne“, kdy v součtu 18 % studentů si je méně jisto, zda by pravděpodobněji nešlo volit, ve srovnání s první vlnou. Naopak přibližně 15 % žáků a žákyní uvedlo, že by k volbám šlo pravděpodobněji než v první vlně sběru dat.

**Graf 4.6. Postoj k účasti ve sněmovních volbách: časové srovnání a posun mezi vlnami.**



Podobně jako u zájmu o politiku je pravděpodobnost volební účasti vyšší u chlapců než u dívek. Zároveň mají vyšší pravděpodobnost deklarovat ochotu k volební účasti ve sněmovních volbách žáci a žákyně, jejichž rodiče dosáhli středoškolského nebo vysokoškolského vzdělání. Graf 4.7. znázorňuje, že v České republice existuje pozitivní statisticky významná souvislost mezi postojem k volební účasti a otevřeným třídním klimatem k diskusi a možnostem participovat ve školním parlamentu. Překvapivě silný negativní vztah k volební účasti má míra zapojení se do rozhodování v rámci třídy. To znamená, že ve třídách s vyšší účastí žáků a žákyň na rozhodování je nižší průměrná pravděpodobnost těchto studujících deklarovat volební účast. U pravidelných setkání s řediteli a učiteli nepozorujeme souvislost s ochotou účastnit se voleb (spodní část grafu 4.7.).

**Graf 4.7. Výsledky regresního modelu vysvětlujícího postoj k volební účasti.**



### 4.3 Souvislost mezi demokratickým prostředím školy a postojem k demokracii

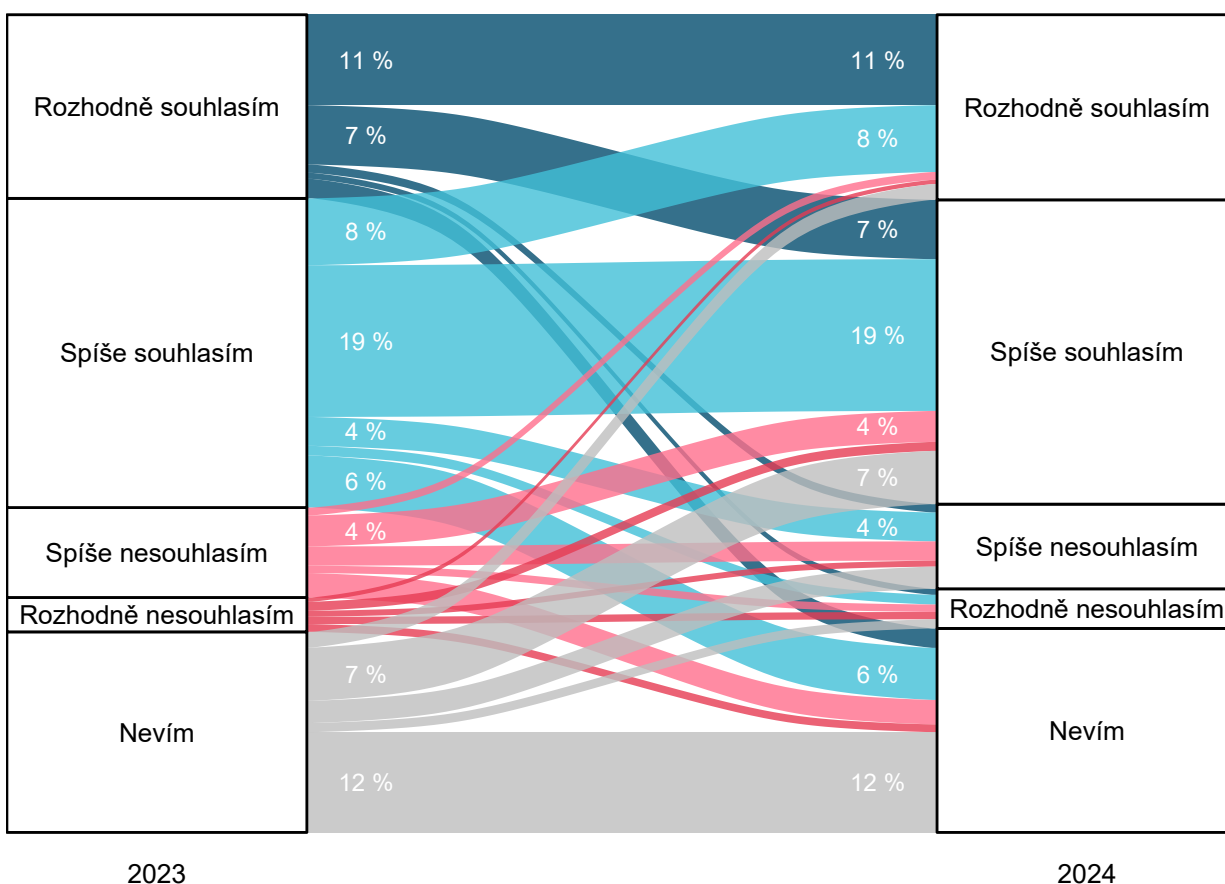
Občanské vzdělávání a zkušenosti s demokratickými procesy ve škole mohou pozitivně ovlivnit postoje studentů k demokracii a demokratickému občanství. Otevřené klima ve třídě, kde se studenti cítí svobodně diskutovat o politických a společenských otázkách, souvisí rovněž s vyšší mírou politické důvěry (Dassonneville et al., 2012). Diskuse o politice a občanských tématech ve výuce na pravidelné a systematické bázi mají pozitivní vliv jak na politické znalosti, tak na prodemokratické postoje studentů (Nieuwelink et al., 2018; Torney-Purta, 2002). Aktivní formy učení, jako je členství ve školní radě, jsou spojeny s větším zájmem o politiku, vyšší důvěrou v politiku i vyšší vnitřní účinností (Dassonneville et al., 2012). Samotné občanské vzdělávání může, z hlediska formování postojů k demokracii, být pozitivně podpořeno i přítomností demokratického a otevřeného klimatu ve třídě (Perliger et al., 2006). Otevřené třídní klima tak představuje klíčový kontextuální faktor formování demokratických postojů.

Přibližně čtvrtina všech dotazovaných žáků a žákyň na podzim 2024 uvedla, že „neví, jestli je demokracie lepší než ostatní formy vlády“. Tito respondenti a respondentky nejsou součástí regresního modelu, kterým vysvětlujeme vztah mezi mírou souhlasu s výrokiem „*Demokracie je lepší než všechny ostatní formy vlády*“ a demokratickým prostředím školy. Ze žáků a žákyň, kteří vstupují do regresní analýzy, téměř osm z deseti s výrokiem „rozhodně souhlasí“ (30 %) nebo „spíše souhlasí“ (49 %). Dalších 14 % s výrokiem „spíše nesouhlasí“ a zbývajících 7 % s ním „rozhodně nesouhlasí“. Výsledky analýz druhé vlny CZEPS tak ukazují převládající podporu demokracie mezi žáky a žákyněmi, kteří mají na toto téma utvořený názor. V grafu 4.8. jsou zobrazeny změny v postojích

k demokracii u žáků a žákyň, kteří se zúčastnili obou vln sběru dat. Největší změna nastala mezi kategoriemi „spíše souhlasím“ a „rozhodně souhlasím“, 8 % žáků a žákyň je rozhodně přesvědčeno, že demokracie je lepší než jiné způsoby vlády. O něco méně příznivá je změna u 6 % adolescentů, kteří v první vlně „rozhodně souhlasili“ s tímto výrokem a nyní vybrali možnost „spíše souhlasili“. Významný je také podíl žáků a žákyň, kteří změnilí názor z „nevím“ na „spíše souhlasím“ a obráceně z kategorie „spíše souhlasím“ do „nevím“. V obou směrech činí podíl 6 %.

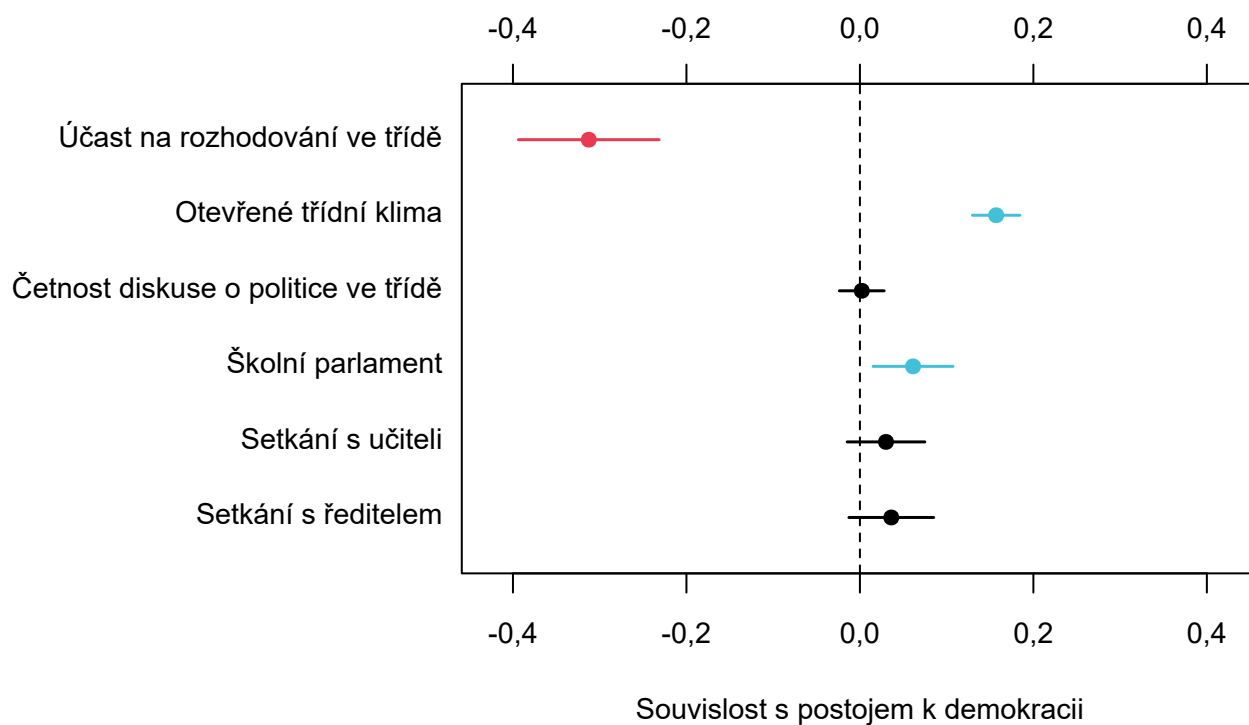
**Graf 4.8. Postoj k demokracii: časové srovnání a posun mezi vlnami.**

"Demokracie je lepší než všechny ostatní formy vlády."



U postoje k demokracii se jako silný faktor ukazuje dosažené vzdělání rodičů, přičemž pozorujeme, že čím vyšší mají rodiče vzdělání, tím pozitivnější postoj k demokracii respondenti a respondentky deklarovali. Při bližším pohledu na další proměnné zachycující prostředí školy (Graf 4.9.) postoj k demokracii pozitivně souvisí s otevřeným třídním klimatem k diskusi a možností participace ve školním parlamentu. Opět překvapivá je negativní souvislost mezi zapojením se do rozhodování ve třídě a postojem k demokracii. Po roční zkušenosti na střední škole analýzy neukázaly, že by existovala souvislost mezi postojem k demokracii a pravidelnými setkáními s vedením školy nebo s učiteli.

**Graf 4.9. Výsledky regresního modelu vysvětlujícího postoj k demokracii.**



## Použitá literatura

- Allen, K. A., Jamshidi, N., Berger, E., Reupert, A., Wurf, G., & May, F. (2022). Impact of school-based interventions for building school belonging in adolescence: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 229–257.
- Allen, K.-A., Slaten, C. D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H., & Vella-Brodrick, D. A. (2021). School belonging: The importance of student and teacher relationships. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 525–550). Springer International Publishing.
- Alscher, P., Ludewig, U., & McElvany, N. (2022). Civic education, teaching quality and students' willingness to participate in political and civic life: Political interest and knowledge as mediators. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(10), 1886–1900.
- Arslan, G., & Allen, K. A. (2021). School victimization, school belongingness, psychological well-being, and emotional problems in adolescents. *Child Indicators Research*, 14(4), 1501–1517.
- Arslan, G. (2021). School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: Exploring the role of loneliness. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 70–80.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bek, H. (2017). Understanding the Effect of Loneliness on Academic Participation and Success among International University Students. *Journal of Education and Practice*, 8, 46–50.
- Berlingieri, F., Colagrossi, M., & Mauri, C. (2023). Loneliness and social connectedness: Insights from a new EU-wide survey. *JRC Publications Repository*.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Borge, J. A. O. (2017). Tuning in to formal politics: Mock elections at school and the intention of electoral participation among first time voters in Norway. *Politics*, 37(2), 201–214.
- Bukowski, W. M., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 217–231). The Guilford Press.
- Carstensen, L. L. (1998). A life-span approach to social motivation. In J. Heckhausen & C. S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life span* (pp. 341–364). Cambridge University Press.
- Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C., & Bascopé, M. (2015). Mitigating the political participation gap from the school: The roles of civic knowledge and classroom climate. *Journal of Youth Studies*, 18(1), 16–35.
- Claes, E., & Hooghe, M. (2017). The effect of political science education on political trust and interest: Results from a 5-year panel study. *Journal of Political Science Education*, 13(1), 33–45.

- Dassonneville, R., Quintelier, E., Hooghe, M., & Claes, E. (2012). The relation between civic education and political attitudes and behavior: A two-year panel study among belgian tate adolescents. *Applied Developmental Science*, 16(3), 140–150.
- Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325–339.
- Fabris, M. A., Settanni, M., Longobardi, C., & Marengo, D. (2024). Sense of belonging at school and on social media in adolescence: associations with educational achievement and psychosocial maladjustment. *Child Psychiatry & Human Development*, 55(6), 1620–1633.
- Farrell, A. H., Vitoroulis, I., Eriksson, M., & Vaillancourt, T. (2023). Loneliness and well-being in children and adolescents during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Children*, 10(2), Article 2.
- Flanagan, C. A., Syvertsen, A. K., & Stout, M. (2007). *Civic Measurement Models: Tapping Adolescents' Civic Engagement*. CIRCLE Working Paper 55.
- Gable, S. L., & Bedrov, A. (2022). Social isolation and social support in good times and bad times. *Current Opinion in Psychology*, 44, 89–93.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90.
- Gutmann, A., & Thompson, D. (2004). *Why Deliberative Democracy?* Princeton University Press.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Hanzlová, R., & Kudrnáč, A. (2024). Validation and psychometric evaluation of the Short Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (SWEMWBS) among Czech adolescents using Item Response Theory. *Health and Quality of Life Outcomes*, 22(1), 66.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 355–370.
- Hautala, H., Lehti, H., & Kallio, J. (2022). Family background and classroom belonging among adolescent students in Finland. *Child Indicators Research*, 15(3), 863–883.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. Taylor and Francis.
- Hughes, J. N., Im, M. H., & Allee, P. J. (2015). Effect of school belonging trajectories in grades 6–8 on achievement: Gender and ethnic differences. *Journal of school psychology*, 53(6), 493–507.
- Hughes, M. E., Waite, L. J., Hawkey, L. C., & Cacioppo, J. T. (2004). A Short Scale for Measuring Loneliness in large surveys. *Research on aging*, 26(6), 655–672.

Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137–164.

Chen, B. B., Wiium, N., Dimitrova, R., & Chen, N. (2019). The relationships between family, school and community support and boundaries and student engagement among Chinese adolescents. *Current Psychology*, 38, 705–714.

Chu, P., Saucier, D., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29, 624–645.

Jeste, D. V., Lee, E. E., & Cacioppo, S. (2020). Battling the modern behavioral epidemic of loneliness: suggestions for research and interventions. *JAMA Psychiatry*, 77(6), 553–554.

Kandel, D. B. (1978). Similarity in real-life adolescent friendship pairs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(3), 306–312.

Kiefer, S. M., Alley, K. M., & Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *RMLE Online*, 38(8), 1–18.

Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioral, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. Luhmann, M., Schäfer, B., & Steinmayr, R. (2024). *A comparison of youth loneliness in Europe in 2024*. Bertelsmann Stiftung.

Marksteiner, T., & Kruger, S. (2016). Sense of belonging to school in 15-year-old students. *European journal of psychological assessment*, 32(1), 68–74.

Maurissen, L., Claes, E., & Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: How teachers shape the classroom climate for discussion. *British Educational Research Journal*, 44(2), 274–295.

McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27(27), 415–444.

Mello, Z. R., Mallett, R. K., Andretta, J. R., & Worrell, F. C. (2012). Stereotype threat and school belonging in adolescents from diverse racial/ethnic backgrounds. *Journal of At-Risk Issues*, 17(1), 9–14.

Moody, J. (2001). Race, school integration, and friendship segregation in America. *American Journal of Sociology*, 107(3), 679–716.

Nieuwelink, H., Ten Dam, G., Geijsel, F., & Dekker, P. (2018). Growing into politics? The development of adolescents' views on democracy over time. *Politics*, 38(4), 395–410.

NUDZ (2023). *Národní monitoring duševního zdraví dětí: 40 % vykazuje známky střední až těžké deprese, 30 % úzkosti. Odborníci připravují preventivní opatření* [Tisková zpráva]. Dostupné z: <https://www.nudz.cz/pro-media/tiskove-zpravy/narodni-monitoring-dusevniho-zdravi-deti-40-vykazuje-znamky-stredni-az-tezke-deprese-30-uzkosti-odbornici-pripravuji-preventivni-opatreni>

Parker, W. C. (2003). *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*. Teacher's College Press.

Perliger, A., Canetti-Nisim, D., & Pedahzur, A. (2006). Democratic attitudes among high-school pupils: The role played by perceptions of class climate. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 119–140.

Persson, M. (2015). Classroom climate and political learning: Findings from a Swedish panel study and comparative data. *Political Psychology*, 36(5), 587–601.

Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270–290.

Quintelier, E., & Hooghe, M. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39(5), 567–589.

Reichert, F., & Print, M. (2018). Civic participation of high school students: The effect of civic learning in school. *Educational Review*, 70(3), 318–341.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children in Peer Groups. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1–48). Wiley.

Ruedas-Gracia, N., Lafromboise, T., Hussain, S. F., Malik, S. S., & Laverdure, A. (2020). Parent educational level and motivation among Native American adolescents: The mediating role of school belonging. *Journal of American Indian Education*, 59(2–3), 121–145.

Rueger, S. Y., & Johnson, L. (2024). Social support. In W. Troop-Gordon & E. Neblett (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence*. Academic Press.

Ruggeri, K., Garcia-Garzon, E., Maguire, Á., Matz, S., & Huppert, F. A. (2020). Well-being is more than happiness and life satisfaction: A multidimensional analysis of 21 countries. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18(1), 192.

Sampermans, D., Isac, M. M., & Claes, E. (2018). Can Schools Engage Students? Multiple Perspectives, Multidimensional School Climate Research in England and Ireland. *JSSE – Journal of Social Science Education*, 13–28.

Shochet, I. M., Smith, C. L., Furlong, M. J., & Homel, R. (2011). A Prospective study investigating the impact of school belonging factors on negative affect in adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(4), 586–595.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World*: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report.

Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K. A., Brodrick, D. V., & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1–15.

Smith, P. K., & Culbert, C. (2024). *School belonging: a literature review 2024*. Goldsmiths, University of London, National Children's Bureau.

Smith, S., McFarland, D. A., Van Tubergen, F., & Maas, I. (2016). Ethnic Composition and Friendship Segregation: Differential Effects for Adolescent Natives and Immigrants. *American Journal of Sociology*, 121(4), 1223–1272.

Stickley, A., Koyanagi, A., Koposov, R., Blatný, M., Hrdlička, M., Schwab-Stone, M., & Ruchkin, V. (2016). Loneliness and its association with psychological and somatic health problems among Czech, Russian and U.S. adolescents. *BMC Psychiatry*, 16(1), 128.

Strömbäck, J., & Shehata, A. (2010). Media malaise or a virtuous circle? Exploring the causal relationships between news media exposure, political news attention and political interest. *European Journal of Political Research*, 49(5), 575–597.

Torney-Purta, J. (2002). The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203–212.

Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher-student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences-Theory & Practice*, 17(1), 63–82.

Verba, S. (2003). Would the Dream of Political Equality Turn out to Be a Nightmare? *Perspectives on Politics*, 1(4), 663–679.

Vries, L. P. de, Pelt, D. H. M., & Bartels, M. (2024). The stability and change of wellbeing across the lifespan: A longitudinal twin-sibling study. *Psychological Medicine*, 54(10), 2572–2584.

WHO (2024, October 10). *Mental health of adolescents*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

WHO (2022, June 17). *Mental health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Willms, J. D. (2000). Monitoring school performance for "Standards-based Reform." *Evaluation & Research in Education*, 14(3–4), 237–253.

Wölfer, R., Caro, D. H., & Hewstone, M. (2019). Academic benefit of outgroup contact for immigrant and nonimmigrant students. *Group Processes & Intergroup Relations*, 22(3), 419–433.

Spitzerová, M., Petrúšek, I., Hanzlová, R., Kudrnáč, A., Aslan, K., Bocskor, A. (2025). *České panelové šetření středoškoláků: Výzkumná zpráva z druhé vlny sběru dat*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

Práce na této výzkumné zprávě byla podpořena projektem “Dynamika postojů adolescentů k cizincům” financovaným Grantovou agenturou České republiky (č. projektu 23-07283M).

**Vydal:**

Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.

Jilská 1, 110 00 Praha 1

[www.soc.cas.cz](http://www.soc.cas.cz)

ISBN 978-80-7330-435-5 (pdf)

**Kontakt:**

[czeps@soc.cas.cz](mailto:czeps@soc.cas.cz)

<https://czeps.soc.cas.cz/>