



České panelové šetření středoškoláků

Výzkumná zpráva ze třetí vlny sběru dat

Červen 2026

Autoři a autorky:

Mgr. Markéta Spitzerová

Mgr. Ivan Petrášek, Ph.D.

Mgr. Aleš Kudrnáč, Ph.D.

Mgr. Katarína Aslan

Ákos Bocskor, Ph.D.

Mgr. Radka Hanzlová, Ph.D.

Kontakt: czeps@soc.cas.cz

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

ISBN 978-80-7330-446-1 (pdf)

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

Obsah

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Úvod | 3 |
| Shrnutí | 7 |
| 1 Syndrom vyhoření u učitelů a učitelek | 9 |
| 1.1 Definice a měření syndromu vyhoření | 9 |
| 1.2 Sebedůvěra ve vlastní schopnosti a pocit vyhoření | 11 |
| 1.3 Víra v potenciál žáků a žákyň a pocit vyhoření | 11 |
| 1.4 Pocit sounáležitosti se školou a pocit vyhoření | 12 |
| 1.5 Školní klima, klima ve třídě a pocit vyhoření | 13 |
| 2 Otevřené třídní klima k diskusi | 15 |
| 2.1 Měření otevřeného třídního klimatu k diskusi a změna v čase | 15 |
| 2.2 Otevřené třídní klima a sounáležitost se školou | 17 |
| 2.3 Otevřené třídní klima k diskusi a podpora ze strany učitelů a učitelek | 18 |
| 2.4 Otevřené třídní klima k diskusi a vzdělávací trajektorie | 19 |
| 3 Kritické myšlení | 22 |
| 3.1 Jak kritické myšlení v tomto výzkumu měříme | 22 |
| 3.2 Úroveň a vývoj kritického myšlení 2023–2025 | 23 |
| 3.3 Kritické myšlení a akademický výkon | 23 |
| 3.4 Kritické myšlení a postoje k rovnosti žen a mužů | 24 |
| 3.5 Kritické myšlení a přesvědčení o změně klimatu | 26 |
| 3.6 Kritické myšlení a souhlas s konspiračními teoriemi | 27 |
| 4 Popularita ve třídě | 29 |
| 4.1 Měření popularity a změna v čase | 29 |
| 4.2 Popularita a další typy vrstevnických vztahů | 30 |
| 4.3 Popularita a školní výsledky | 32 |

| | | |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.4 | Popularita a společenské postoje | 32 |
| 5 | Postoje k distributivní spravedlnosti a vnímání rovnosti příležitostí ve vzdělávání | 35 |
| 5.1 | Postoje k rovnosti a meritokracii | 35 |
| 5.2 | Vnímání rovnosti příležitostí ve vzdělávání | 39 |
| | Použitá literatura | 43 |

Úvod

České panelové šetření středoškoláků (CZEPS) je rozsáhlý longitudinální výzkum, který každoročně sleduje vývoj postojů, hodnot a vztahů mezi středoškolskými žáky a žákyňmi. Na podzim 2025 proběhla třetí vlna sběru dat. 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. Přestože hlavním cílem výzkumu je příprava odborných studií, které budou na základě těchto dat postupně vznikat, považujeme za důležité sdílet některé klíčové poznatky i se širší odbornou veřejností. Tato výzkumná zpráva, připravená na základě dat z první, druhé a třetí vlny, přináší první pohled na to, jak žáci a žákyně třetích ročníků vnímají klima ve své třídě i škole, jaké jsou jejich dovednosti v kritickém myšlení a jaké jsou jejich postoje k distributivní spravedlnosti a vnímání rovnosti příležitostí ve vzdělávání. Poprvé vám také v této zprávě představujeme informace z dotazníků pro učitele. Ačkoli data z učitelských dotazníků slouží především k zachycení školního kontextu, který nelze získat z odpovědí žáků a žákyň, považujeme za vhodné představit i některé výsledky z odpovědí učitelů a učitelek, konkrétně jejich pocíťovanou míru vyhoření a vnímání školního prostředí.

Výzkum CZEPS je čtyřletý projekt zaměřený na komplexní analýzu formování postojů, chování a mezilidských vztahů v adolescenci. Vycházíme z přesvědčení, že škola – včetně spolužáků, spolužákyně 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/spolužákyněmi, 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 žákyň 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 žákyň druhých ročníků. K výraznému poklesu v účasti škol nedošlo ani během třetí vlny sběru dat. Této poslední vlny se zúčastnilo 235 středních škol a necelých 19 000 žáků a žákyň. 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 žákyň 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 respon-

dentům 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. Výzkumný vzorek středních škol byl vybrán prostým náhodným 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 třetí vlně proběhl v termínu od 13. 10. do 25. 11. 2025 prostřednictvím online standardizovaného dotazníku. Do výzkumu se zapojilo celkem 18 891 žáků a žákyň z 946 tříd, kteří alespoň částečně vyplnili dotazník. Výsledky prezentované v této zprávě vycházejí pouze z plně vyplněných dotazníků, kterých bylo celkem 18 184. 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. Všichni žáci a žákyně třetích ročníků nematuritních oborů a vybrané třídy maturitních oborů také vyplňovali test kritického myšlení. Celkem test alespoň částečně vyplnilo 9 319 žáků a žákyň z 576 tříd.

Tabulka 1. Počet žáků a žákyň ve výzkumném souboru CZEPS, třetí vlna, 2025.

| | Počet | Podíl (v %) |
|---------------------------------------------------|---------------|-------------|
| Počet žáků a žákyň dle kategorie vzdělání | | |
| Nematuritní obory | 4 086 | 22 |
| Maturitní obory (kromě gymnázií) | 10 824 | 60 |
| Gymnázia | 3 274 | 18 |
| Počet žáků a žákyň dle regionů soudržnosti | | |
| Praha | 1 491 | 8 |
| Střední Čechy | 1 381 | 8 |
| Jihozápad | 1 937 | 11 |
| Severozápad | 3 001 | 16 |
| Severovýchod | 2 563 | 14 |
| Jihovýchod | 3 082 | 17 |
| Střední Morava | 2 915 | 16 |
| Moravskoslezsko | 1 814 | 10 |
| Celkový počet žáků a žákyň | 18 184 | 100 |

Poznámka: Nevážená data.

Souběžně s dotazováním žáků a žákyň probíhalo dotazníkové šetření mezi jejich třídními učiteli a učitelkami. Do třetí vlny sběru dat se celkem zapojilo 729 učitelů a učitelek z 227 škol, ve druhé vlně dotazník vyplnilo 681 pedagogů a pedagožek a v první vlně tento počet činil 741.

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) 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. Uvedená meziroční srovnání vycházejí nejen z dat třetí vlny sběru, ale i z údajů získaných v předchozích školních letech.

Došlo-li tedy u některých ukazatelů ke zhoršení, může jít i o přirozený vývoj. Zároveň jsou adolescenti ve věku, kdy mohou být citlivější na vnější podněty, a tudíž se jejich postoje mohou měnit dynamičtěji než u dospělé populace.

Ve zprávě často upozorňujeme na rozdíly podle kategorie vzdělání studia. Cílem však není hodnotit žáky, žákyně, pedagogy a pedagožky jednotlivých škol ani stanovovat příčinné souvislosti mezi kategorií vzdělání a výsledky. Zpráva pouze popisuje trend nebo 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.

Zpráva obsahuje pět kapitol. V první kapitole se věnujeme učitelkám a učitelům a jejich pocitu vyhoření a souvisejícím faktorům. Ve druhé kapitole představujeme, jak žáci a žákyně vnímají otevřenost třídního klimatu k diskusi a jak se proměňuje jejich pocit sounáležitosti se školou. Třetí kapitola se zaměřuje na dovednosti kritického myšlení a jejich srovnání s rokem 2023. Čtvrtá část se věnuje popularitě žáků a žákyň ve třídě a poslední kapitola představuje postoje respondentů k rozdělení bohatství, výhod a povinností ve společnosti a rovným příležitostem ve vzdělávání.

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

tzn. – to znamená

tzv. – takzvaný

Shrnutí

Syndrom vyhoření u učitelů a učitelek

Profesní vyhoření je ve spojitosti s učitelskou profesí často diskutované téma. Data od 729 učitelů a učitelek ukazují, že míra vyhoření úzce souvisí s několika klíčovými faktory. Pedagogové s vysokou sebedůvěrou ve vlastní schopnosti vykazují nízkou úroveň vyhoření až v necelé polovině případů, zatímco u těch s nízkou sebedůvěrou je to necelá pětina. Silný pocit sounáležitosti se školou má negativní vztah s pocitem vyhoření: nízké vyhoření vykazuje 36 % pedagogů s vysokou sounáležitostí, ale pouze 4 % těch se slabou sounáležitostí, přičemž velmi vysoké či kritické vyhoření se u nich vyskytuje v 30 % případů. Podobně silnou ochrannou roli hraje pozitivní školní klima i klima konkrétní třídy. Naopak rizikovými faktory jsou konflikt a nejednoznačnost rolí, vysoká subjektivně vnímaná pracovní zátěž a nedostatek uznání. Výsledky zdůrazňují, že prevence vyhoření není jen otázkou péče o pedagogy samotné – přímo ovlivňuje kvalitu vzdělávacího prostředí pro celou školní komunitu.

Otevřené třídní klima k diskusi

Otevřené třídní klima k diskusi je prostředí, ve kterém žáci a žákyně mohou svobodně vyjadřovat názory a diskutovat kontroverzní témata. Patří k nejsilnějším prediktorům občanských znalostí, demokratických postojů a politické angažovanosti. Podíl žáků a žákyní vnímajících klima jako otevřené („vysoké“ nebo „spíše vysoké“) činil v první vlně 61 %, ve druhé klesl na 55 % a ve třetí vzrostl na 64 %. Podobný průběh vykazuje i pocit sounáležitosti se školou: 63 % v první vlně, 52 % ve druhé a 56 % ve třetí. Výrazné jsou rozdíly mezi vzdělávacími drahami: vysokou otevřenost klimatu vnímá 37 % gymnazistů, 28 % žáků ostatních maturitních oborů a pouze 17 % žáků nematuritních oborů. Žáci nematuritních oborů zároveň nejčastěji hodnotí klima jako nízké (16 %) a pocítují nejslabší podporu ze strany učitelů (silnou podporu uvádí 19 % oproti 27 % gymnazistů). Oba faktory – otevřené klima i sounáležitost – pozitivně souvisejí se vzdělávacími aspiracemi žáků, i když nejsilnějším prediktorem zůstávají školní výsledky. Klíčovou roli hrají učitelé: jako facilitátoři diskuse i jako zdroj emocionální podpory vytvářejí podmínky pro aktivní zapojení žáků s prokazatelně dlouhodobými důsledky pro jejich občanský a osobnostní rozvoj.

Kritické myšlení

Úroveň kritického myšlení českých středoškoláků a středoškolaček se mezi lety 2023 a 2025 zvýšila ve všech vzdělávacích kategoriích, avšak růst byl nerovnoměrný. Gymnazisté zaznamenali největší nárůst (o 3,23 bodu na průměrných 24,03 z 36 možných), u žáků ostatních maturitních oborů se průměr zvýšil o 2,61 bodu (na 18,27) a u žáků nematuritních oborů o 1,65 bodu (na 12,51). Rozdíl mezi gymnázii a nematuritními obory se tak prohloubil z 9,94 na 11,52 bodu. Vyšší úroveň kritického myšlení zároveň souvisí s řadou charakteristik: 84 % žáků s vysokým skóre dosahuje prospěchového průměru lepšího než 2,50; 64 % odmítá výrok o vyšší způsobilosti mužů než žen pro politické funkce; 72 % přisuzuje změnu klimatu primárně lidské činnosti a 71 % odmítá konspirační tvrzení. U žáků s nízkou úrovní kritického myšlení přitom nepřevládá přímý souhlas s problematickými výroky, ale zejména nerozhodnost a absence vyhraněného postoje – což je samo o sobě důležité zjištění pro vzdělávací praxi.

Popularita ve třídě

Popularita v třídním kolektivu představuje v adolescenci stabilní a vlivný sociální jev. Více než polovina žáků a žákyň s nízkou popularitou v prvním ročníku si tuto pozici udržela i ve třetím, stejně jako téměř dvě třetiny žáků a žákyň s vysokou popularitou. Popularita středně silně koreluje s přátelstvím i s vnímanou agresivitou, avšak prakticky nesouvisí s aktivním odmítáním spolužáky – populárně méně vnímaní žáci tedy nebývají záměrně vylučováni, spíše splývají s davem. Překvapivě se neprokázala statisticky významná souvislost mezi popularitou a školním prospěchem ani pocitem sounáležitosti se školou. Výraznější jsou rozdíly v postojích: populárnější žáci méně podporují genderovou rovnost a práva sexuálních menšin a jsou o něco více nakloněni konspiračním přesvědčením a klimatickému skepticizmu. Tato zjištění jsou obzvláště závažná vzhledem k tomu, že populární žáci přirozeně formují normy a atmosféru celé třídy, čímž mohou nepřímo ovlivňovat postoje svých méně oblíbených spolužáků a spolužákyň.

Postoje k distributivní spravedlnosti a vnímání rovnosti příležitostí

Čeští středoškoláci a středoškolačky preferují rozdělení příjmů, bohatství a výhod ve společnosti dle zásluh před principem rovnosti, a to napříč všemi kategoriemi vzdělání – tento vzorec odpovídá trendům v dospělé české populaci. Postoje jsou v čase relativně stabilní, přičemž klíčovým faktorem diferenciací je kategorie vzdělávání. Gymnazisté výrazně odmítají princip rovnosti (nesouhlas vyjadřují téměř tři pětiny z nich) a silně podporují meritokracii (souhlas 62 %), zatímco u žáků nematuritních oborů převažují neutrální postoje a podpora meritokracie dosahuje přibližně poloviny. Vnímání spravedlnosti vzdělávacích příležitostí kopíruje stejný vzorec: rovné šance ve vzdělávání vnímají příznivě dvě třetiny gymnazistů, ale pouze 27 % žáků nematuritních oborů. Silná pozitivní souvislost mezi meritokratickým přesvědčením a vnímanou spravedlností příležitostí (72 % souhlasu u silných zastánců meritokracie vs. 27 % u jejích odpůrců) naznačuje, že jde o vzájemně se posilující postoje, které mohou ovlivňovat budoucí podporu přerozdělovacích politik i vnímání legitimacy vzdělávacího systému.

1 Syndrom vyhoření u učitelů a učitelek

Učitelé a učitelky na středních školách sehrávají komplexní roli, která výrazně přesahuje rámec pouhého předávání znalostí (Carbines, 1989). V rámci širší školní komunity působí jako spolutvůrci školní kultury (Yasin et al., 2024) a pro adolescenty často představují klíčové dospělé vzory a přirozené mentory (Wentzel et al., 2012; Miranda-Chan et al., 2016). Bezpečné a důvěrou naplněné vztahy s učiteli a učitelkami významně ovlivňují vztah adolescentů ke škole (Ryzin, 2010; Juhová et al., 2018) a jsou spojeny s lepšími studijními výsledky (Kraft et al., 2023), lepší psychickou pohodou, větší odolností i nižším výskytem rizikového chování a depresivních symptomů (Zhu et al., 2025; Guo et al., 2020). V období dospívání může mít podpora ze strany pedagogů a pedagožek na některé vývojové ukazatele dokonce větší vliv než vztahy s rodiči, což platí zejména u znevýhodněných skupin žáků a žákyň (Chen, 2005; Ahrens et al., 2010).

Na učitelskou profesi jsou kladeny vysoké nároky. Specifická je zejména nutnost neustálé emocionální práce – učitelé a učitelky jsou pod tlakem profesních očekávání a mnohdy musejí potlačovat vlastní emoce, což vede k vysoké míře stresu a vyčerpání (Kariou et al., 2021; Bodenheimer & Shuster, 2020). Podle dalších zahraničních studií životní situaci učitelů a učitelek dále komplikuje narůstající tlak, aby stáli v první linii podpory duševního zdraví adolescentů, přestože v této oblasti často postrádají odpovídající přípravu i systémovou podporu (Ekornes, 2017; Karim, 2024). Zdrojem napětí je rovněž konflikt mezi dodržováním byrokratických předpisů a profesní autonomií, proměnlivost vzdělávacích politik a nejasně vymezené hranice mezi pedagogickými a administrativními povinnostmi. Učitelé a učitelky se navíc musejí vyrovnávat s často protichůdnými požadavky vedení školy, rodičů, žáků i legislativních norem. Kumulace těchto zátěží může mít negativní dopad na klima ve třídě i na samotné žáky a žákyň (Nousia & Karagiannopoulou, 2017) a v krajním případě vést k odchodu pedagogů a pedagožek ze školství (Caudal, 2022; Perryman, 2024).

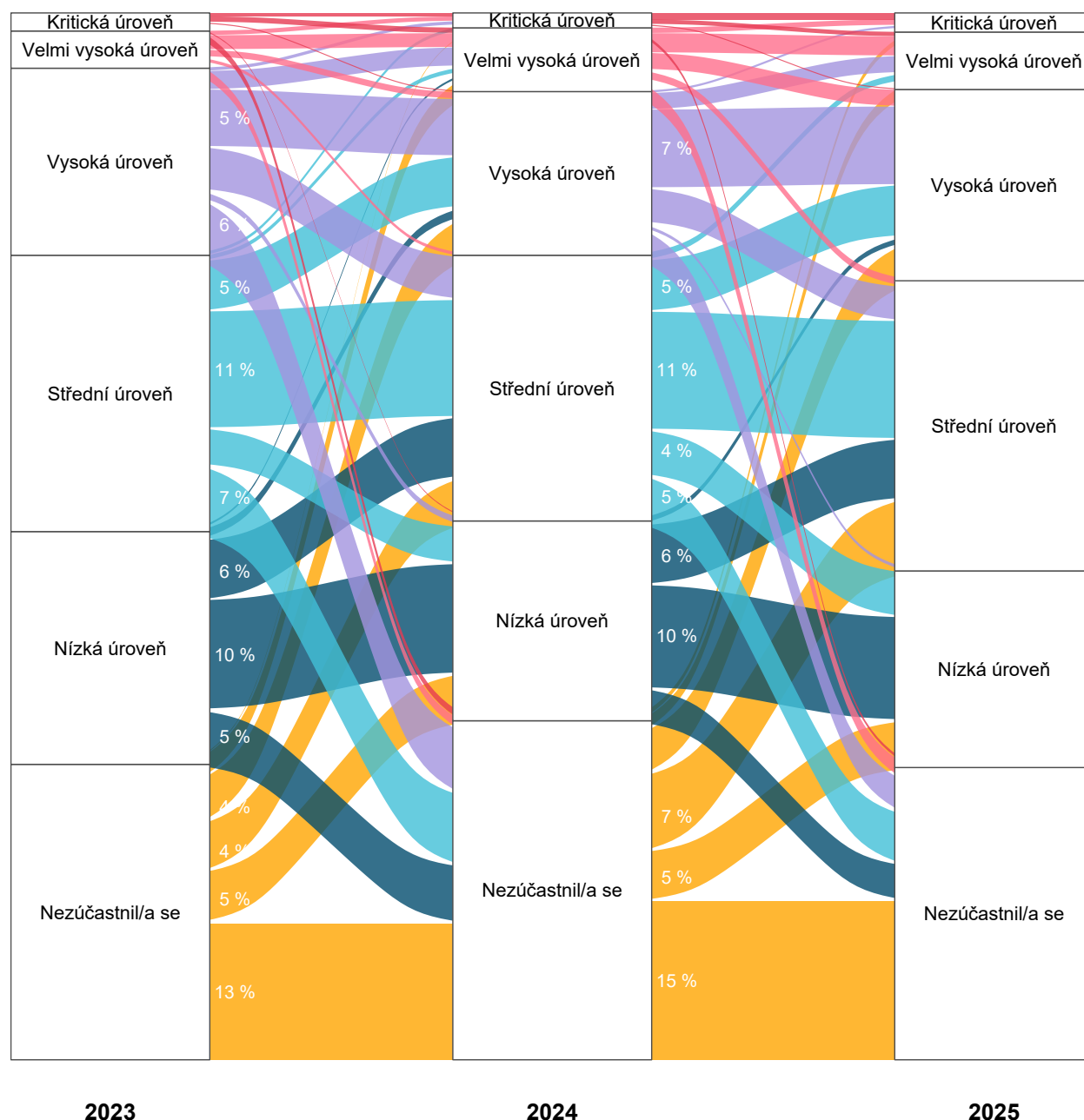
1.1 Definice a měření syndromu vyhoření

Přestože jednotná definice syndromu vyhoření neexistuje, lze jej zjednodušeně charakterizovat jako fyzické, emocionální a duševní vyčerpání způsobené dlouhodobým setráváním v emocionálně náročných nebo stresujících situacích (Jennett et al., 2003). Na individuální úrovni je vyhoření spojeno se závažnými fyzickými i psychickými důsledky – výzkumy potvrzují jeho vztah k poruchám spánku, oslabení imunity a celkovému zhoršení wellbeingu (Madigan et al., 2023). Někteří odborníci proto vyhoření považují za specifický depresivní syndrom (Schonfeld et al., 2017).

V našem výzkumu vyplnilo dotazník pro třídní učitele a učitelky 729 jedinců, z toho u 507 učitelek činí průměrná délka praxe 19 let; na školách zapojených do šetření působí v průměru 14 let. Vyhoření jsme měřili prostřednictvím standardizované zkrácené 10položkové škály Burnout Measure (Malach-Pines, 2005), v níž jsme se respondentů ptali, jak často v souvislosti s prací pociťují únavu, bezmoc, uvíznutí nebo beznaděj. Odpovídali na 7bodové škále od 1 „Téměř nikdy“ po 7 „Stále“. Celkový index nabývá hodnot od 10 do 70, přičemž vyšší hodnota odpovídá vyšší míře vyhoření. Pro přehlednost analýz jsme úroveň vyhoření rozdělili do pěti kategorií: nízká, střední, vysoká, velmi vysoká a kritická.

Graf 1.1 znázorňuje rozložení pedagogů do jednotlivých kategorií vyhoření v průběhu tří vln sběru dat. Toky mezi sloupci ukazují, jak se jednotliví respondenti přesouvali z jedné kategorie do jiné v průběhu let. Kategorie „Nízká úroveň“ si udržovala stabilní zastoupení okolo 10 %, zatímco „Střední úroveň“ vykazovala mírné kolísání kolem 11 %. Křížení toků, zejména mezi kategoriemi „Vysoká“ a „Nízká úroveň“, naznačuje, že docházelo k výrazným přesunům respondentů napříč kategoriemi, nikoli jen k postupnému zlepšování nebo zhoršování. Celkově graf naznačuje, že rozložení míry vyhoření zůstává v čase relativně různorodé, přičemž žádná jednoznačná hromadná změna směrem ke zlepšení ani zhoršení není z dat zřejmá.

Graf 1.1. Syndrom vyhoření: časové srovnání a posun mezi vlnami.

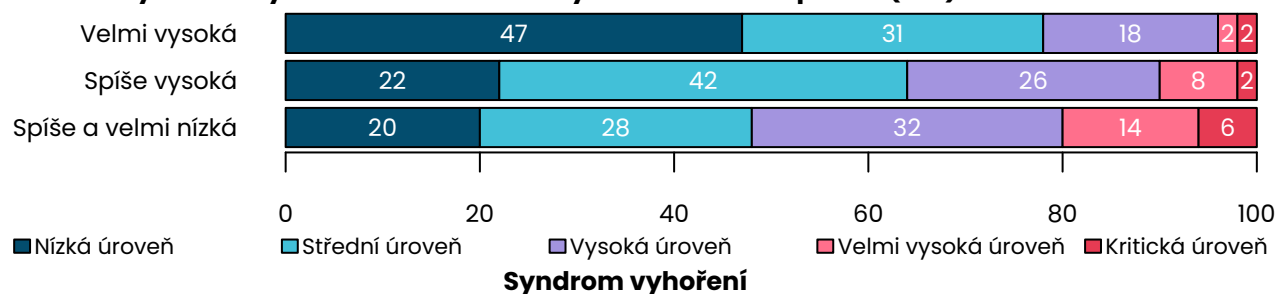


1.2 Sebedůvěra ve vlastní schopnosti a pocit vyhoření

Mezi hlavní prediktory vyhoření patří nejednoznačnost a konflikt rolí. Silná profesní identifikace učitelů může negativní dopady konfliktu rolí spíše prohlubovat než tlumit (Pretorius & Padmanabhanunni, 2025), zatímco jasně vymezené role působí jako významný ochranný faktor (Bačkorová, 2026). Pracovní zátěž sice zvyšuje riziko emocionálního vyčerpání (El Alaiki et al., 2025), ale rozhodující není jen objektivní objem práce, ale především jeho subjektivní vnímání. Samotný počet úkolů nemusí vést k vyhoření, pokud mají učitelé vysokou sebedůvěru ve vlastní schopnosti (self-efficacy) (Dung et al., 2024). Jde o sebedůvěru učitele a učitelky ve vlastní schopnosti úspěšně zvládat úkoly a výzvy spojené s profesní rolí, například didaktické úkoly nebo řešení problémů s kázní ve třídě (Caprara et al., 2006). Tento pocit profesní sebedůvěry je ovlivněn řadou faktorů, včetně osobnostních rysů; pozitivní vliv může mít například otevřenost ke změnám či motivace k seberozvoji (Sousa et al., 2012).

Graf 1.2 zobrazuje vztah mezi sebedůvěrou pedagogů ve vlastní schopnosti a úrovní vyhoření. Sebedůvěru jsme rozdělili do čtyř kategorií, přičemž kategorie velmi nízké a spíše nízké sebedůvěry byly z důvodu nízkého zastoupení respondentů sloučeny. Výsledky ukazují, že vyšší sebedůvěra je spojena s nižším rizikem vyhoření: až 47 % pedagogů s velmi vysokou sebedůvěrou vykazuje nízkou úroveň vyhoření, zatímco u pedagogů se spíše nízkou nebo velmi nízkou sebedůvěrou je to pouze 20 %. Naopak 20 % učitelů a učitelky s nízkou sebedůvěrou pocituje projevy velmi vysokého či kritického vyhoření, zatímco u těch s velmi vysokou sebedůvěrou jsou to pouze 4 %. I v našich datech se tedy ukazuje, že sebedůvěra ve vlastní schopnosti by mohla představovat jeden z možných ochranných faktorů před syndromem vyhoření. Zároveň lze předpokládat, že pedagog, který se ocitne ve vážné profesní krizi, může postupně ztrácet i důvěru ve své pedagogické schopnosti – oba procesy se tak mohou vzájemně posilovat.

Graf 1.2. Syndrom vyhoření dle sebedůvěry ve vlastní schopnosti (v %).



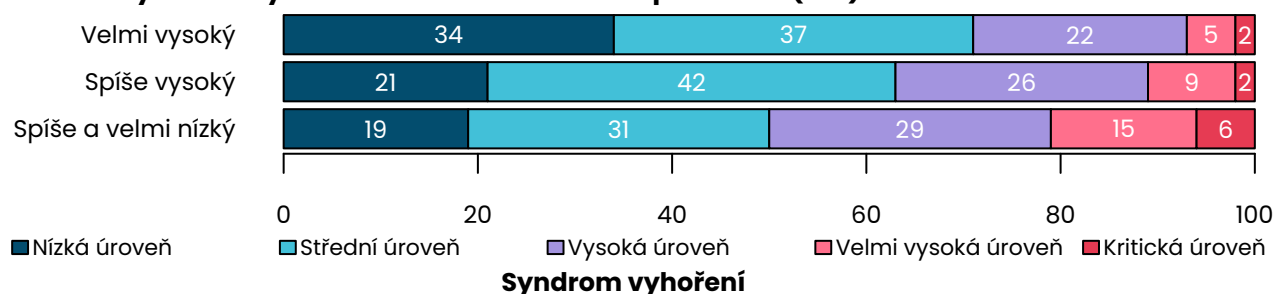
1.3 Víra v potenciál žáků a žákyň a pocit vyhoření

Přístup učitelů k žákům může mít různé podoby. Někteří pedagogové kladou na akademické výsledky svých žáků vysoké nároky, aktivně je motivují, stanovují ambiciózní cíle a vytvářejí prostředí, v němž je akademický úspěch skutečně oceňován (Hoy et al., 2008). Klíčová přitom není jen míra zadávaných úkolů, ale normativní přesvědčení, že všichni žáci jsou schopni dosáhnout dobrých výsledků (Hoy, 2012). V odborné literatuře se tento přístup označuje jako akademický optimismus – víra učitele v sebe i ve své žáky, že společným úsilím dokážou naplnit jejich plný potenciál bez ohledu na socio-

ekonomické zázemí (Goddard et al., 2001). Zahraniční studie potvrzují negativní vztah mezi akademickým optimismem a vyhořením, přičemž kauzalita může působit oběma směry (Wong et al., 2025).

Respondentů jsme se ptali, do jaké míry souhlasí s výroky jako „*Dař se mi přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky*“ nebo „*Důvěřuji svým žákům*“. Míru souhlasu vyjadřovali na 6bodové škále. Graf 1.3 ukazuje souvislost mezi důrazem pedagogů na studijní výsledky a jejich úrovní vyhoření. Rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi nejsou příliš výrazné – v případě nízké úrovně vyhoření je rozdíl mezi pedagogy s velmi slabým a velmi silným důrazem na výsledky 12 p. b., zatímco v kategorii velmi vysokého a kritického vyhoření jsou rozdíly minimální. Jedno z možných vysvětlení je, že i víra v potenciál žáků a důraz na jejich výsledky mohou pomáhat udržovat pedagogy v dobré kondici, určité riziko vyhoření však existuje napříč různými pedagogickými přístupy a profesními filozofiemi.

Graf 1.3. Syndrom vyhoření dle akademického optimismu (v %).

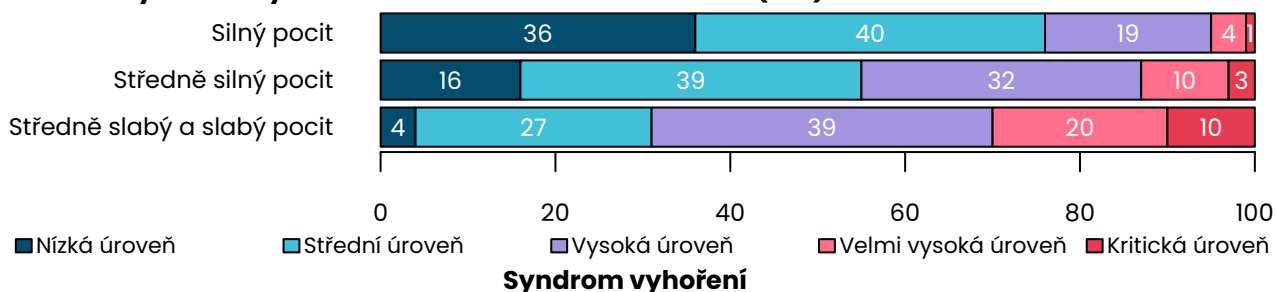


1.4 Pocit sounáležitosti se školou a pocit vyhoření

Dalším významným faktorem je vztah pedagogů ke škole, zejména pocit respektu a uznání (Wator et al., 2025). U pedagogů a pedagožek je sounáležitost se školou popisována jako vnímané přijetí a respekt v rámci školní komunity s větším důrazem na sdílené hodnoty. Učitelé a učitelky pociťují sounáležitost se školou tehdy, pokud jejich profesní identita a pociťovaný individuální přínos souzní s hodnotami a vzdělávacími cíli školy (Skogheim, 2023).

Sounáležitost se školou jsme měřili pomocí 7položkové škály, na níž respondenti hodnotili výroky jako „*Vedení této školy mi důvěřuje*“ nebo „*Na této škole je se mnou zacházeno s respektem stejně jako s ostatními učiteli*“ na škále od 1 („*Nikdy*“) do 5 („*Vždy*“). Celkový index se pohyboval mezi 7 a 35 body a byl rozdělen do čtyř kategorií; kategorie slabého pocitu sounáležitosti byla z důvodu nízkého zastoupení sloučena se středně slabou kategorií. Graf 1.4 ukazuje silný vztah mezi sounáležitostí a vyhořením: 36 % pedagogů a pedagožek se silným pocitem sounáležitosti vykazuje pouze nízkou úroveň vyhoření a velmi vysokou či kritickou úroveň jen 5 %. Naopak 30 % pedagogů a pedagožek se středně slabým až slabým pocitem sounáležitosti pociťuje vyhoření na velmi vysoké a kritické úrovni, zatímco nízkou úroveň vykazují pouze 4 %. I když z naší analýzy nelze jednoznačně určit směr příčinné souvislosti, výsledky v souladu s literaturou naznačují, že pocit respektu a uznání ve školní komunitě hraje pro pedagogy významnou ochrannou roli.

Graf 1.4. Syndrom vyhoření dle sounáležitosti se školou (v %).

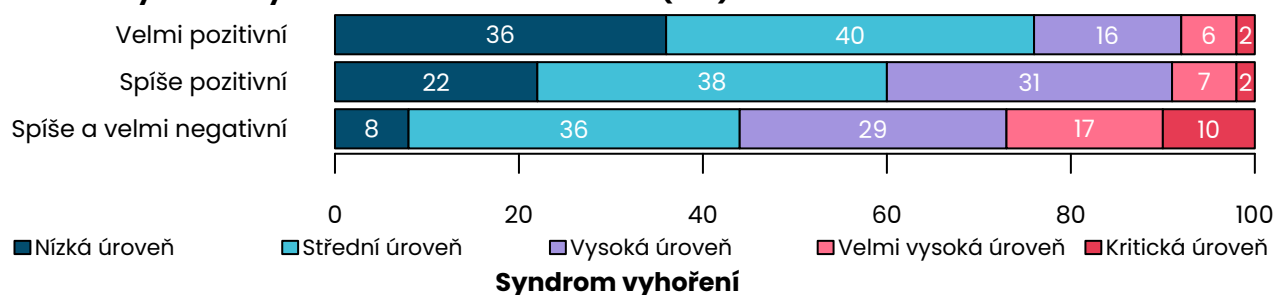


1.5 Školní klima, klima ve třídě a pocit vyhoření

Míra, do jaké se učitelé ztotožňují se školními normami a hodnotami, úzce souvisí s celkovým školním klimatem. Nejde přitom o budovu školy ani o formální pravidla, ale o atmosféru, která ve škole panuje (Yang & Zhou, 2025). Pozitivní školní klima učitelům a učitelkám poskytuje to, na čem záleží nejvíce: kolegiální důvěru snižující sociální izolaci, pocit uznání ze strany vedení, profesní autonomii a pocit soudržného poslání školy (Carpone et al., 2019; Shakelton et al., 2019). Pokud je klima negativní, tyto zdroje mizí a stejné požadavky – vysoká pracovní zátěž, problémy s kázní, konflikt rolí – se stávají mnohem více vyčerpávajícími (Yang et al., 2022). Výzkumy navíc potvrzují, že vztah mezi vyhořením a školním klimatem je obousměrný: konflikty se žáky a žákyněmi mohou prohlubovat emoční vyčerpání učitelů a učitelek, což pak brání budování bezpečných a podpůrných vztahů (Alamos et al., 2022).

Učitelé a učitelky hodnotili školní klima prostřednictvím výroků jako „V této škole spolu učitelé a žáci obvykle dobře vycházejí“ nebo „Jestliže žák této školy potřebuje další pomoc, škola mu ji poskytne“ na 4bodové škále. Kategorie velmi negativního klimatu byla sloučena s kategorií spíše negativního. Graf 1.5 ukazuje, že učitelé hodnotící školní klima jako velmi pozitivní vykazují v 36 % případů nízkou úroveň vyhoření a jen v 8 % velmi vysokou nebo kritickou. Naopak pedagogové vnímající školní klima jako spíše nebo velmi negativní pociťují velmi vysoké či kritické vyhoření v 27 % případů. Nízkou úroveň vyhoření vykazuje pouze 8 % z nich.

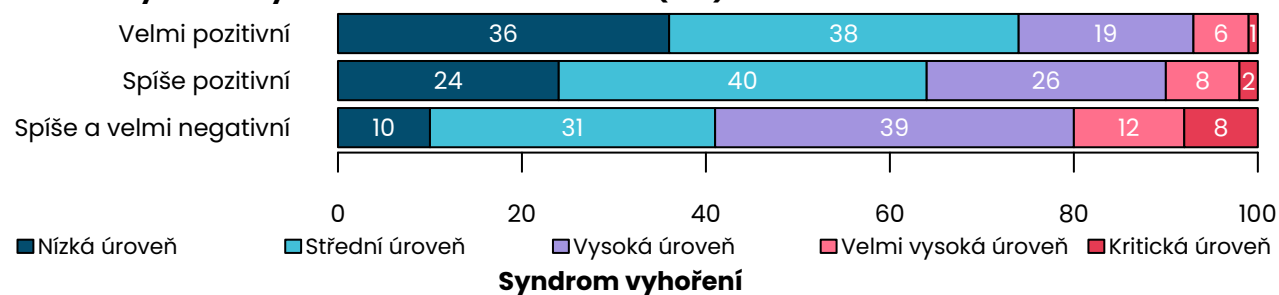
Graf 1.5. Syndrom vyhoření dle školního klimatu (v %).



Vedle celkového školního klimatu jsme se zaměřili také na klima konkrétní třídy, v níž pedagogové a pedagožky působí jako třídní učitelé a učitelky. Respondenti hodnotili 14 výroků vystihujících situaci ve třídě – např. „Většina žáků dává v hodinách pozor“ nebo

„Učitel a třída spolu dobře vycházejí“ – opět na 4bodové škále. Graf 1.6 potvrzuje silnou souvislost i na této úrovni: učitelé vnímající třídní klima jako velmi pozitivní mají v 36 % případů nízkou úroveň vyhoření a jen v 7 % velmi vysokou nebo kritickou. Ve sdružené kategorii spíše a velmi negativního třídního klimatu vykazuje nízkou úroveň vyhoření pouze 10 % pedagogů, zatímco velmi vysokou a kritickou až 20 %. Podobně jako celková atmosféra školy, tak i prostředí konkrétní třídy úzce souvisí s psychickým zdravím pedagoga.

Graf 1.6. Syndrom vyhoření dle třídního klimatu (v %).



Závěr

Profesní vyhoření u učitelů je výsledkem složité souhry individuálních i institucionálních faktorů. Mezi klíčové rizikové prvky patří nejednoznačnost a konflikt rolí, vysoká subjektivně vnímaná pracovní zátěž, nedostatek uznání a slabý pocit sounáležitosti se školní komunitou. Naopak negativně se k pocitu vyhoření vztahuje jasná profesní identita, silná sebedůvěra ve vlastní schopnosti, víra v potenciál žáků a pozitivní školní klima založené na důvěře, respektu a sdílených hodnotách. Výsledky naší studie ukazují, že prevence vyhoření a podpora wellbeingu učitelů nejsou jen záležitostí péče o samotné pedagogy – jsou zároveň zásadní podmínkou pro udržení kvalitního a bezpečného vzdělávacího prostředí pro všechny členy školní komunity.

2 Otevřené třídní klima k diskusi

Školní prostředí je uznáváno jako formativní prostředí pro občanský a politický rozvoj mladých lidí. Školní třída představuje prostor, v němž si adolescenti osvojují nejen akademické poznatky, ale také základní dispozice a dovednosti potřebné pro zapojení do demokratické společnosti. Otevřené třídní klima k diskusi představuje atmosféru ve třídě, kterou žáci a žákyně vnímají jako svobodné a bezpečné prostředí, kde mohou diskutovat různá témata, vyjadřovat své názory a zapojovat se do výměny perspektiv se spolužáky i učitelem (Torney–Purta et al., 2001; Quintelier a Hooghe 2013).

Výzkumy, zejména v rámci mezinárodní studie ICCS, opakovaně dokládají, že otevřené třídní klima pozitivně souvisí s občanskými znalostmi žáků, jejich politickou participací a postoji k demokratickým hodnotám a diverzitě (Schulz et al., 2010, 2016; Torney–Purta et al., 2001). Pravidelné diskuse v bezpečném prostředí, zahrnující různé úhly pohledu, podporují toleranci, rovnost a respekt k rozmanitosti. Ukazuje se rovněž, že diskuse o společenských a politických tématech – zvláště o migraci – snižují negativní postoje vůči přistěhovalcům (Kudrnáč, 2021). Významnou roli přitom hrají diskuse s vrstevníky s pozitivními postoji (Bohman et al., 2019), přičemž i obecně demokratické prostředí ve třídě vede k tolerantnějším postojům (Miklikowska et al., 2022; Eckstein et al., 2021).

Otevřené třídní klima dále rozvíjí schopnost žáků vnímat systémové nerovnosti a zapojovat se do komunitního života (Godfrey & Grayman, 2014). Campbell (2008) prokázal jeho vliv na politickou angažovanost adolescentů, včetně vyššího politického zájmu a očekávání volební účasti. Parker (2010) zdůrazňuje, že skutečný dialog o složitých otázkách umožňuje žákům budovat diferencovanější občanské porozumění. Data ICCS 2016 tato zjištění potvrzují: vnímání otevřeného třídního klimatu bylo napříč zeměmi pozitivně spojeno s politickými znalostmi i zájmem (Schulz et al., 2018, cit. dle Eckstein et al., 2022).

Je nicméně třeba poznamenat, že vztah mezi otevřeným třídním klimatem a občanskými výsledky není jednoduchý. Některé studie ukázaly, že otevřené třídní klima samo o sobě nezaručuje pečující sociální kontext v diverzních třídách a že jeho přínos se může lišit v závislosti na kvalitě vztahu mezi učitelem a žáky a na širším institucionálním kontextu (Munniksma et al., 2021, cit. dle Eckstein et al., 2022). To znamená, že otevřené třídní klima k diskusi není ve škole izolovaný jev, ale je součástí širšího klimatu a systému školy a celé školní komunity.

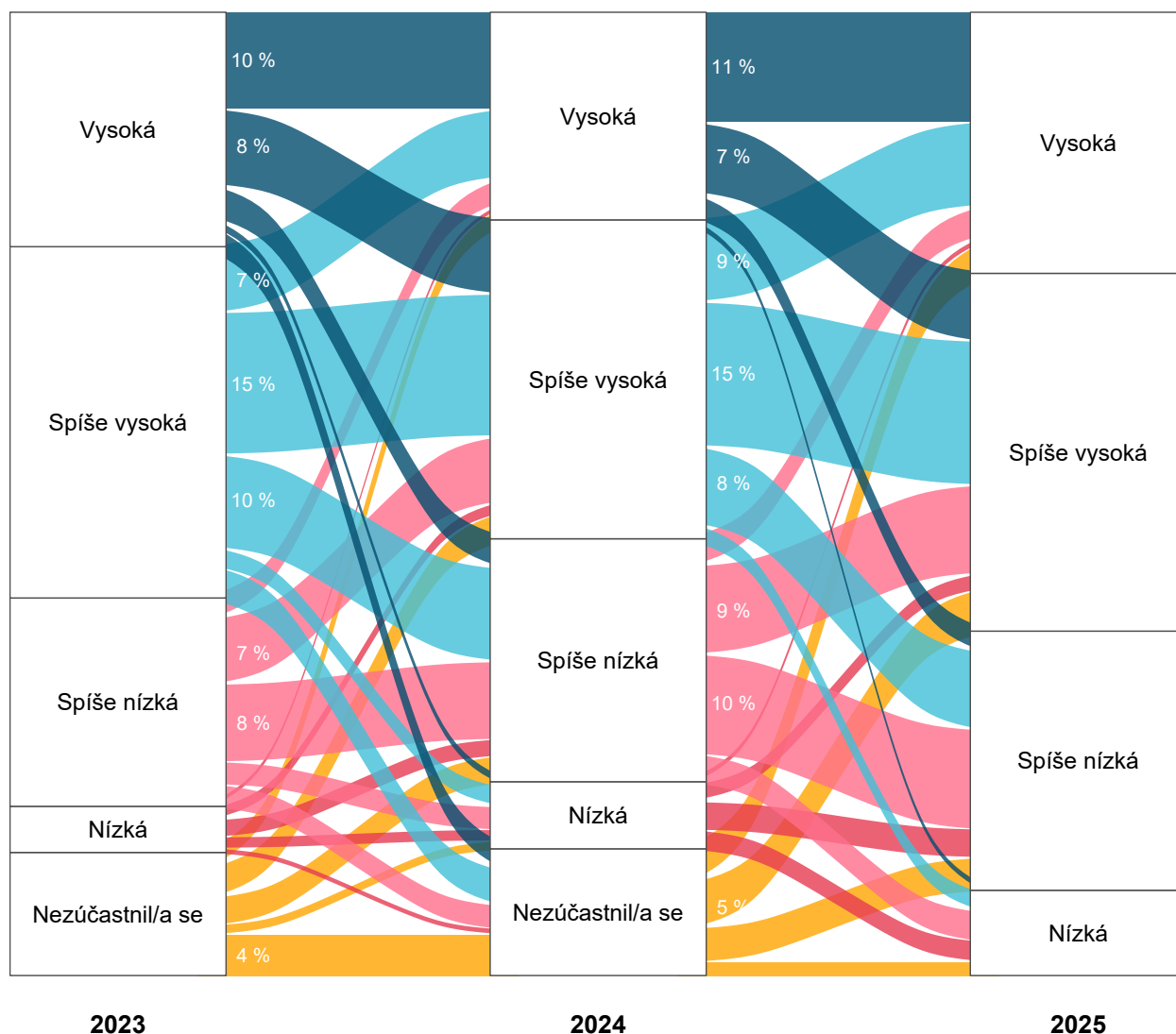
2.1 Měření otevřeného třídního klimatu k diskusi a změna v čase

Jak žáci a žákyně vnímají otevřené třídní klima k diskusi, je ve výzkumu CZEPS měřeno ve všech třech dosud realizovaných vlnách. Žáci a žákyně odpovídali, jak často se v běžných vyučovacích hodinách setkávali se šesti popsanými situacemi, např. „Žáci/žákyně mohou během výuky volně a otevřeně nesouhlasit s názory svých vyučujících na politické a společenské události.“ Respondenti vybírali, zda se s nimi setkali „Nikdy“, „Zřídka“, „Občas“ nebo „Často“. Z odpovědí na tyto položky byl vypočítán index, podle něhož byla vnímaná otevřenost třídního klimatu rozdělena do čtyř kategorií: vysoká, spíše vysoká, spíše nízká a nízká.

Meziroční změny ve vnímání otevřenosti třídního klimatu k diskusi ze strany žáků a žá-

kyň zachycuje graf 2.1. Ve všech třech vlnách hodnotí otevřenost třídního klimatu jako „vysokou“ nebo „spíše vysokou“ více než polovina žáků a žákyň: v první vlně tento podíl činil 61 %, ve druhé vlně klesl na 55 % a ve třetí opět vzrostl na 64 %.

Graf 2.1. Otevřenost třídního klimatu k diskusi: časové srovnání a posun mezi vlnami.



K největším přesunům mezi první a druhou vlnou dochází mezi sousedními kategoriemi: 8 % žáků a žákyň se přesunulo z kategorie „vysoká“ do kategorie „spíše vysoká“, naopak 7 % studujících vnímalo ve druhé vlně třídní klima jako otevřenější a posunulo se z kategorie „spíše nízká“ do kategorie „spíše vysoká“. Změny mezi ostatními kategoriemi byly výrazně menší.

Při srovnání druhé a třetí vlny pozorujeme nárůst podílu žáků a žákyň hodnotících otevřenost třídního klimatu jako „vysokou“ o 5 p. b. Do této kategorie se přesunulo 9 % žáků a žákyň z kategorie „spíše vysoká“ a 3 % z kategorie „spíše nízká“. Pozitivní posun zaznamenalo celkem 9 % žáků a žákyň, kteří své hodnocení změnili z kategorie „spíše nízká“

na „spíše vysoká“. Nicméně i mezi druhou a třetí vlnou hodnotí část žáků a žákyň otevřenost klimatu hůře než v předchozím roce – opět jde převážně o přesuny mezi sousedními kategoriemi: 7 % přešlo z kategorie „vysoká“ do „spíše vysoká“ a 8 % z kategorie „spíše vysoká“ do „spíše nízká“. U 35 až 40 % žáků a žákyň se meziroční hodnocení otevřenosti třídního klimatu nemění.

2.2 Otevřené třídní klima a sounáležitost se školou

Vedle vlivu na formování občanských postojů má otevřené třídní klima důležité implikace pro pocit sounáležitosti žáka se školou. Gray et al. (2018) ukazují, že institucionální a pedagogické příležitostní struktury ve třídě – včetně toho, jak učitelé modelují občanské chování a jak často probíhá sociopolitická diskuse – souvisí s pocitem sounáležitosti žáků a žákyň. Pokud žáci vnímají třídu jako prostor, kde jsou jejich hlasy skutečně vítány a respektovány, je pravděpodobnější, že se budou cítit jako hodnotní členové školní komunity. Pocit sounáležitosti se školou je definován jako míra přijetí, začlenění, respektování a podpory ze strany ostatních ve školním prostředí (Goodenow, 1993). Je to významný ukazatel akademického zapojení, wellbeingu, ale i prosociálního chování (Allen et al., 2018). Jde tedy o významný výsledek sám o sobě i o zprostředkující proměnnou, jejímž prostřednictvím faktory školního klimatu ovlivňují celou řadu vzdělávacích a vývojových výsledků. Podrobněji jsme o efektu pocitu sounáležitosti se školou na výstupy žáků a žákyň referovali v předchozích letech. Nyní v grafu 2.2 představujeme, jak se pocit sounáležitosti vyvíjel během tří let studia na střední škole.

Pocit sounáležitosti se školou byl měřen 9položkovou škálou. Žáci a žákyně vyjadřovali, jak často („Nikdy“; „Zřídka“; „Občas“; „Často“; „Vždy“) se setkávají se zmiňovanými skutečnostmi (např. „Většina učitelů/učitelek této školy se o mě zajímá.“ nebo „Na této škole jsem zapojen/a do mnoha aktivit.“). Z jejich odpovědí byl vypočítán index, který byl přiřazen do jedné ze čtyř kategorií: silný, středně silný, středně slabý a slabý pocit sounáležitosti.

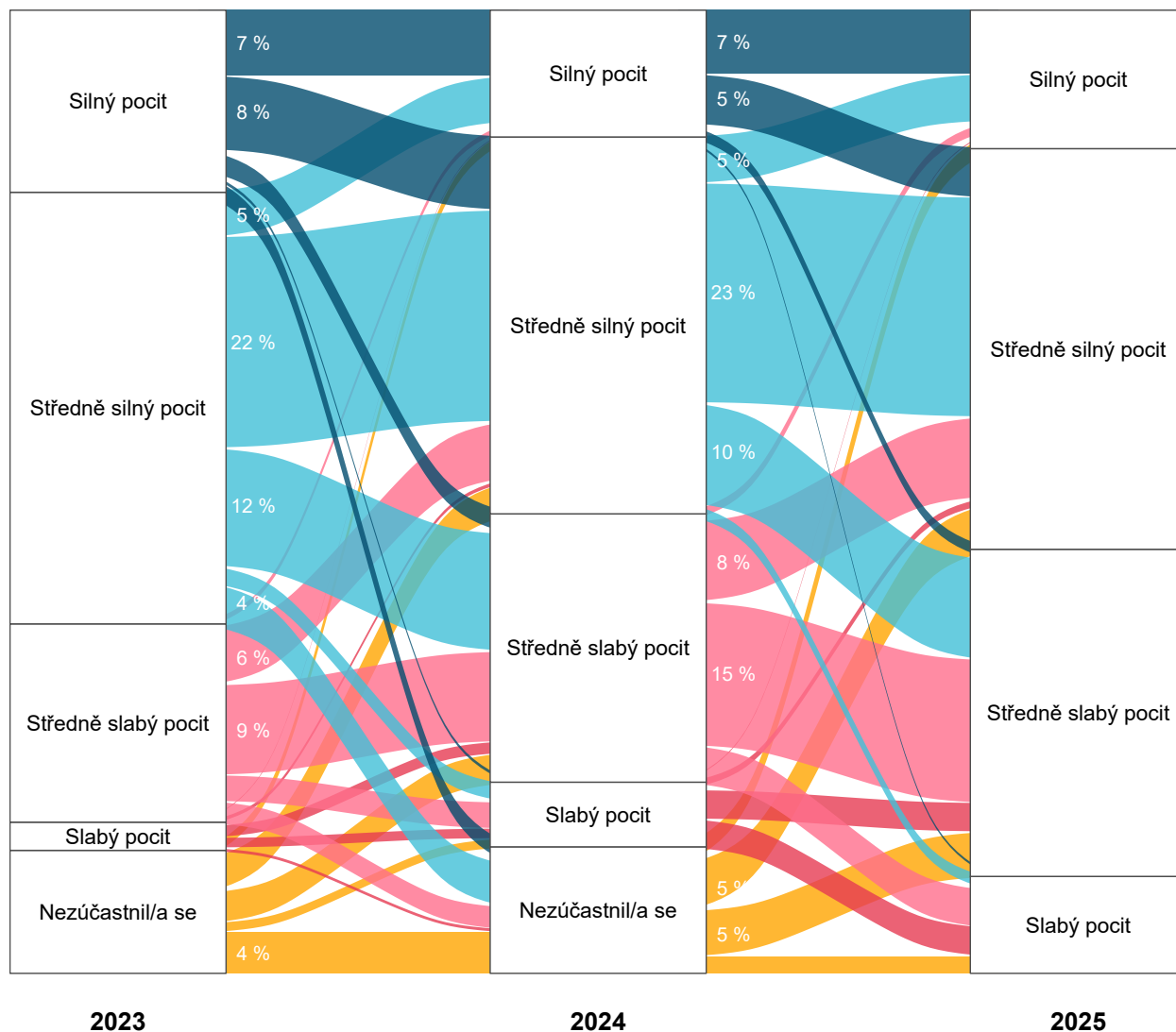
Meziroční změny ve vnímání pocitu sounáležitosti se školou zachycuje graf 2.2. Ve všech třech vlnách pociťuje sounáležitost se školou jako „silnou“ nebo „středně silnou“ přibližně polovina žáků a žákyň: v první vlně tento podíl činil 63 %, ve druhé vlně mírně klesl na 52 % a ve třetí opět vzrostl na 56 %.

K největším přesunům mezi první a druhou vlnou dochází v nejpočetnější kategorii „středně silný pocit“: 22 % žáků a žákyň si toto hodnocení zachovalo i ve druhé vlně, avšak 12 % se přesunulo do kategorie „středně slabý pocit“ a naopak 8 % posílilo své vnímání sounáležitosti a přešlo do kategorie „silný pocit“. Celkově mezi první a druhou vlnou dochází ke zhoršení vnímání sounáležitosti u větší části žáků a žákyň než ke zlepšení: směrem k nižším kategoriím se posunulo přibližně 17 % žáků a žákyň, zatímco pozitivní posun zaznamenalo přibližně 12 %.

Při srovnání druhé a třetí vlny je patrná o něco příznivější dynamika. Stabilitu v kategorii „středně silný pocit“ si zachovalo 23 % žáků a žákyň. Do vyšší kategorie „silný pocit“ se přesunulo 5 % žáků a žákyň ze středně silné kategorie, přičemž zároveň 10 % ze středně silné kategorie sklouzlo do kategorie „středně slabý pocit“. Pozitivní posun z kategorie „středně slabý pocit“ do „středně silný pocit“ zaznamenalo 8 % žáků a žákyň. Celkově jsou přesuny mezi druhou a třetí vlnou symetričtější než v předchozím období, přičemž

převažují pohyby mezi sousedními kategoriemi. U přibližně třetiny žáků a žákyně se meziroční hodnocení pocitu sounáležitosti se školou nemění.

Graf 2.2. Pocit sounáležitosti se školou: časové srovnání a posun mezi vlnami.



2.3 Otevřené třídní klima k diskusi a podpora ze strany učitelů a učitelek

Pro pocit sounáležitosti se školou i pro otevřené třídní klima k diskusi je klíčová role učitelů a učitelek. Kvalita vztahu mezi učitelem a žákem má významný efekt na pocit sounáležitosti se školou. Žáci a žákyně, kteří vnímají své učitele a učitelky jako podporující, spravedlivé a projevující zájem o jejich osobu, vykazují vyšší míru identifikace se školou a větší ochotu participovat na školním životě (Pianta, 1999). Výzkumy opakovaně dokládají, že podpurný vztah s učitelem působí jako ochranný faktor zejména u žáků ze znevýhodněného prostředí nebo u těch, kteří pociťují nižší míru přijetí od vrstevníků (Roorda

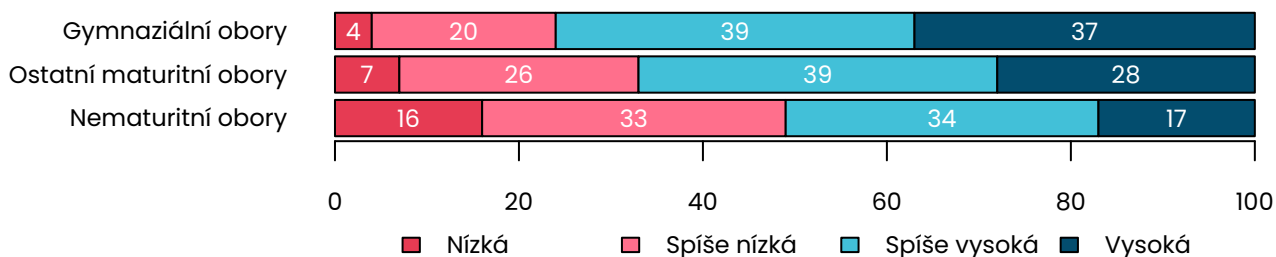
et al., 2011). Metaanalýza Roordy et al. (2011) zahrnující 99 studií prokázala středně silnou pozitivní asociaci mezi afektivní kvalitou vztahu učitel–žák a angažovaností žáka ve škole, přičemž negativní vztahy měly na angažovanost vliv srovnatelně silný, avšak opačný.

Učitel v otevřeném klimatu plní dvojí roli: nejenže je facilitátorem diskuse a zajišťuje, aby zazněly různé názory a do diskuse se zapojovali všichni žáci a žákyně, ale zároveň poskytuje emocionálně bezpečný rámec, v němž se žáci neobávají hodnocení za vyjádření svého názoru (Hess & McAvoy, 2015). Tato psychologická bezpečnost přímo navazuje na sounáležitost – žáci, kteří se ve třídě cítí bezpečně, jsou ochotnější participovat, a tím posilují svůj vztah ke škole jako komunitě (Juvonen, 2006).

Vztah učitele a žáka a otevřené třídní klima se vzájemně posilují: důvěryhodný a respektující učitel vytváří podmínky pro otevřenou diskusi, zatímco diskusní kultura zpětně prohlubuje vztah žáků k učiteli i ke škole. Murphy et al. (2020) na základě longitudinálního výzkumu ukazují, že percepce učitelovy spravedlnosti a zájmu o žáka signifikantně předpovídá ochotu žáků zapojit se do diskuse o kontroverzních tématech, a to i v prostředích, kde žáci obecně vyjadřují nízkou důvěru v instituce.

Graf 2.3 zobrazuje vnímanou podporu od učitelů podle kategorie vzdělání. Ve všech kategoriích vzdělání vnímá většina žáků podporu jako středně silnou nebo silnou. Mezi gymnazisty středně silnou podporu uvedlo 57 % a silnou 27 %; mezi ostatními maturanty jsou poměry podobné; u žáků a žákyně nematuritních oborů vnímá středně silnou podporu polovina z nich a silnou 19 %.

Graf 2.3. Otevřenost třídního klimatu k diskusi dle kategorie vzdělání (v %).

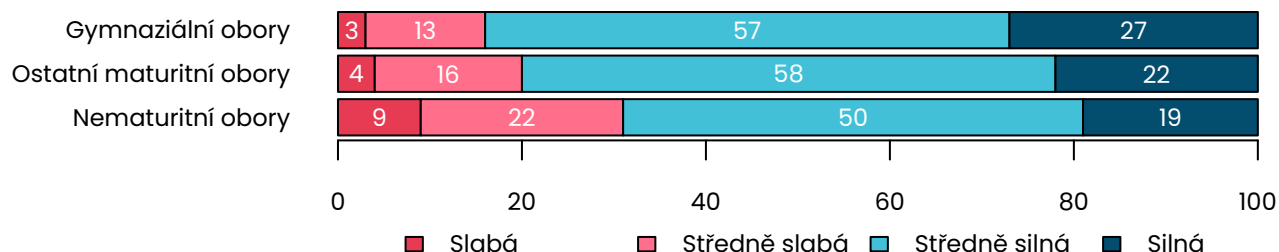


2.4 Otevřené třídní klima k diskusi a vzdělávací trajektorie

Míra otevřenosti třídního klimatu k diskusi se liší také podle charakteru navštěvované školy. Zahraniční studie se zaměřují především na rozdíly mezi veřejnými, církevními a soukromými školami, ve kterých se studující mohou setkat s odlišnými hodnotovými rámci. My jsme se podívali na rozdíly mezi kategoriemi vzdělání, protože mohou být způsobeny také institucionálními faktory na úrovni školy, případně třídy. Mezi tyto faktory se mohou řadit odlišné oficiální školní normy, ale i případná variabilita v normách mezi spolužáky a spolužákyněmi. Mnohé rozdíly mohou být způsobeny jiným charakterem i organizací výuky. V neposlední řadě mohou být ve škole amplifikovány jiné hodnoty a zároveň se mohou lišit samotné řídicí struktury, které vytvářejí podmínky pro to, aby vyučující mohli podporovat otevřenou diskusi. Neméně podstatný je i dedikovaný prostor v rámcovém a školním vzdělávacím programu věnovaný rozvoji těchto dovedností.

Na grafu 2.4 vidíme, že nejvíce se jednotlivé kategorie vzdělání liší v kategorii vysoké otevřenosti třídního klimatu. Mezi gymnazisty tvoří tento podíl 37 %, u ostatních maturitních oborů 28 %, zatímco mezi nematuritními obory činí pouze 17 %. Mezi nematuritními obory se zároveň nachází nejvyšší podíl žáků a žákyň, kteří otevřenost klimatu k diskusi vnímají jako nízkou – konkrétně 16 %.

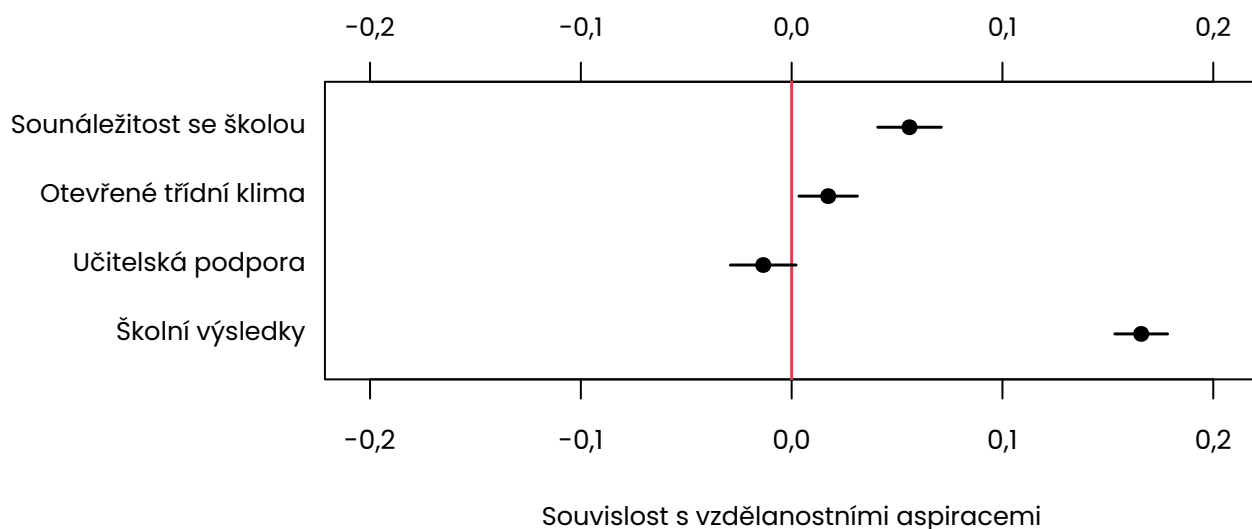
Graf 2.4. Vnímaná podpora učitelů dle kategorie vzdělání (v %).



Pozitivní a otevřené třídní klima nepůsobí jen na to, jak se žáci ve škole cítí, ale formuje také jejich akademickou motivaci a dlouhodobé vzdělávací ambice. Výzkumy opakovaně ukazují, že žáci, kteří se ve škole cítí přijatí a podporovaní, mají silnější vnitřní motivaci k učení a větší zájem o své vzdělávání (Reeve, 2012). Motivace přitom úzce souvisí s tím, kam žáci ve svém životě směřují: pozitivní vztah ke škole a pocit smysluplnosti vzdělávání patří k důležitým faktorům, které ovlivňují volbu další vzdělávací nebo profesní dráhy (Eccles et al., 1983). Zahraniční studie navíc ukazují, že otevřené a motivující třídní klima podporuje vyšší aspirace, přičemž výkonnostně orientovaní žáci jsou na kvalitu třídního klimatu citlivější než jejich méně motivovaní spolužáci (Tapola & Niemivirta, 2008). Pocit sounáležitosti se školou pak hraje samostatnou roli: žáci, kteří mají pocit, že do školy patří a že jim na ní záleží, si častěji kladou vyšší vzdělávací cíle (Goodenow, 1993).

V návaznosti na tato zjištění jsme i v našem výzkumu sledovali, které školní faktory nejsilněji souvisejí se vzdělávacími aspiracemi žáků a žákyň. Výsledky regresních modelů se standardizovanými koeficienty jsou v grafu zobrazeny tak, že každá tečka představuje sílu efektu dané proměnné. Čím dále je tečka od svislé červené 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. Graf 2.5 ukazuje, že nejsilnějším prediktorem aspirací jsou školní výsledky – čím lepší známky žáci mají, tím vyšší vzdělávací cíle si stanovují. Pozitivní, ale o něco slabší vztah s aspiracemi vykazují také pocit sounáležitosti se školou a otevřené třídní klima pro diskusi. Tato zjištění jsou v souladu s mezinárodní literaturou a naznačují, že vzdělávací ambice žáků nejsou formovány jen jejich výkonem, ale také tím, jak bezpečně a přijímaní se ve škole cítí a nakolik je jejich třída místem, kde se mohou svobodně vyjadřovat.

Graf 2.5. Regresní model vysvětlující vzdělanostní aspirace žáků a žákyň pomocí školních faktorů. (standardizované koeficienty)



Závěr

Zjištění představená v této kapitole ukazují, že otevřené třídní klima k diskusi a pocit sounáležitosti se školou jsou vzájemně provázané jevy, které společně formují vzdělávací zkušenost českých středoškoláků. Data ze tří vln výzkumu CZEPS přitom odhalují důležitou dynamiku: oba ukazatele v průběhu druhého ročníku mírně poklesly a ve třetím ročníku se opět zlepšily, přičemž meziroční změny jsou u části žáků a žákyň výrazné a neprobíhají jednosměrně. Výsledky zároveň poukazují na systematické rozdíly mezi vzdělávacími drahami. Žáci a žákyně gymnaziálních oborů vnímají třídní klima jako výrazně otevřenější a pocítují silnější podporu ze strany učitelů než jejich vrstevníci na nematuritních oborech. Tyto rozdíly nejsou jen otázkou subjektivního komfortu – vzhledem k prokázané souvislosti otevřeného třídního klimatu se vzdělávacími aspiracemi, politickou angažovaností a demokratickými postoji mohou mít dlouhodobé důsledky pro občanský a osobnostní rozvoj mladých lidí. Klíčovou roli v obou zkoumaných fenoménech hrají učitelé a učitelky. Jejich schopnost vytvářet bezpečný prostor pro diskusi a projevat zájem o žáky jako osoby se ukazuje jako jeden z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují, zda se žáci a žákyně ve škole cítí přijímání a zda jsou ochotni se aktivně zapojovat. Tento vztah přitom funguje obousměrně: podpurný učitel posiluje otevřenost klimatu, které zpětně prohlubuje vztah žáků ke škole jako komunitě.

3 Kritické myšlení

Kritické myšlení patří mezi klíčové kompetence, jež si žáci a žákyně mají osvojit během svého vzdělávání. Pomáhá mladým lidem orientovat se v informačně přesyceném prostředí, rozlišovat mezi kvalitními a nekvalitními argumenty, odolávat manipulaci a činit informovanější rozhodnutí. Nejde přitom o schopnost izolovanou od ostatních oblastí života. Výzkumy ukazují, že kritické myšlení souvisí nejen se školním výkonem, ale také s tím, jak lidé hodnotí společenské stereotypy, jak přemýšlejí o vědeckých tématech a do jaké míry přijímají konspirační narativy.

Kritické myšlení není totéž co inteligence nebo znalosti. Obvykle se jím rozumí cílený a seberegulovaný úsudek, který zahrnuje interpretaci, analýzu, hodnocení a vyvozování závěrů. Důležitou součástí kritického myšlení je také schopnost zdůvodnit vlastní závěry na základě dostupných důkazů, kontextu a jasných kritérií. Tento teoretický rámec vychází mimo jiné z konsenzu expertů shrnutého v tzv. Delphi reportu Americké filozofické asociace, který dodnes patří mezi důležité dokumenty věnované konceptualizaci kritického myšlení (Facione, 1990).

V kontextu adolescence je kritické myšlení zvláště důležité. Právě v tomto období se rozvíjí abstraktní uvažování, schopnost zvažovat alternativní vysvětlení a citlivost vůči argumentům a protiargumentům. Mladí lidé se zároveň stále častěji setkávají s protichůdnými informacemi, hodnotovými spory a veřejnými debatami, v nichž je schopnost posuzovat kvalitu tvrzení a důkazů zásadní.

Tato kapitola sleduje dva hlavní cíle. Zaprvé ukazuje, jak se průměrná úroveň kritického myšlení mezi lety 2023 a 2025 vyvíjela podle kategorie vzdělávání. Zadruhé popisuje, jak úroveň kritického myšlení souvisí se školním prospěchem, postoji k rovnosti mužů a žen, názory na příčiny změny klimatu a postoji ke konspiračním tvrzením.

3.1 Jak kritické myšlení v tomto výzkumu měříme

Kritické myšlení je v našem výzkumu měřeno pomocí testu kritického myšlení, který byl v rámci projektu vyvinut a validován speciálně pro české středoškoláky na datech z prvního ročníku CZEPS (Hanzlová & Kudrnáč, 2024). Test je založen na 36 krátkých úlohách, v nichž žáci a žákyně pracují s tvrzeními a argumenty a posuzují jejich oprávněnost. Z analýz byly vyřazeny odpovědi žáků a žákyň, u nichž existuje podezření, že vyplňování testu nevěnovali dostatečnou pozornost, neboť jejich zahrnutí by mohlo vést ke zkreslení prezentovaných výsledků.

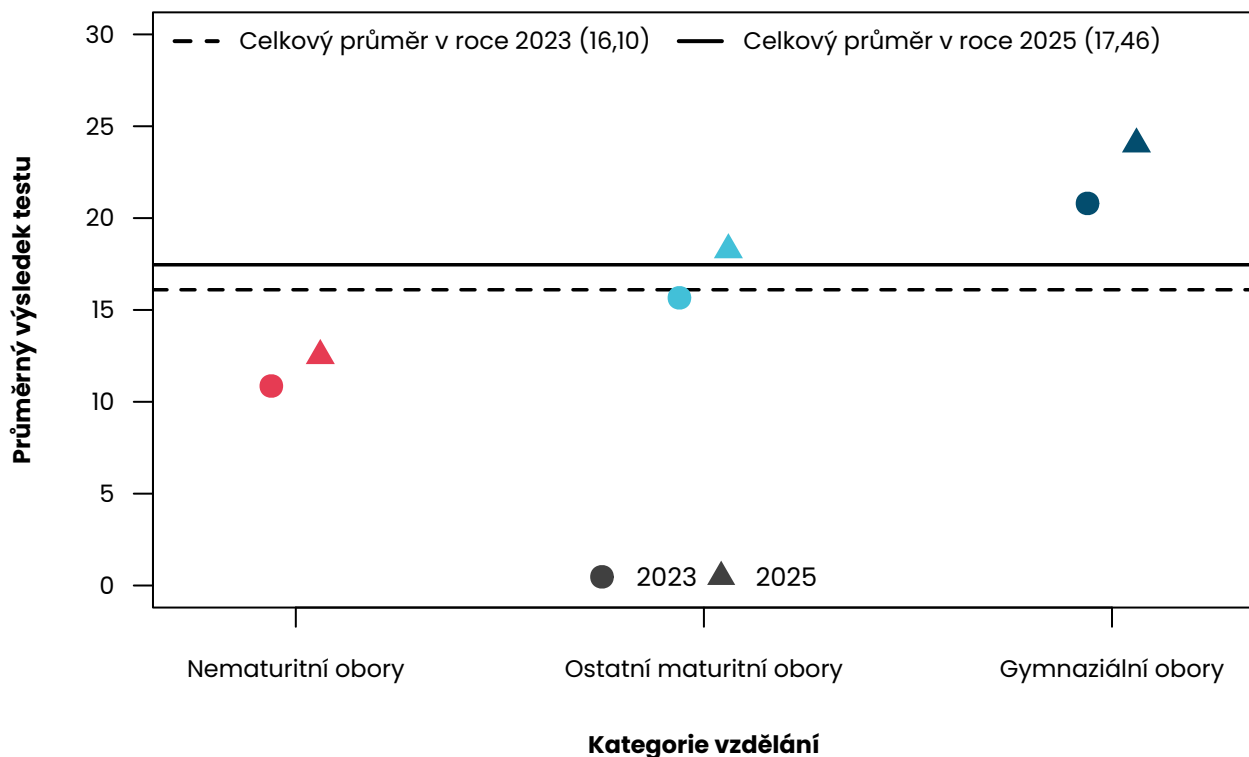
Použitý test zachycuje tři úzce propojené oblasti kritického myšlení: analýzu, tedy schopnost porozumět struktuře argumentu a identifikovat relevantní informace, evaluaci, tedy schopnost posoudit kvalitu a přesvědčivost tvrzení, a inferenci, tedy schopnost vyvozovat závěry v souladu s dostupnými informacemi. Analýzy ukazují, že tyto oblasti tvoří soudržný celek a lze je interpretovat jako projevy jedné širší schopnosti kritického myšlení.

3.2 Úroveň a vývoj kritického myšlení 2023–2025

Výsledky testu kritického myšlení, prezentované v grafu 3.1, ukazují, že se průměrná úroveň kritického myšlení mezi lety 2023 a 2025 zvýšila ve všech sledovaných kategoriích vzdělávání. Zlepšení však nebylo ve všech skupinách stejně výrazné. Největší absolutní nárůst zaznamenali žáci a žákyně gymnaziálních oborů, jejichž průměrné skóre vzrostlo z 20,80 na 24,03 bodu, tedy o 3,23 bodu. U ostatních maturitních oborů činil nárůst 2,61 bodu a u nematuritních oborů 1,65 bodu. Tento vývoj je důležitý také proto, že žáci a žákyně gymnaziálních oborů dosahovali nejlepších výsledků již v roce 2023. Přesto se právě u nich výsledek zvýšil nejvíce.

Graf 3.1 proto neukazuje pouze celkové zlepšení výkonu v testu kritického myšlení, ale také prohlubování rozdílů mezi vzdělávacími drahami. Rozdíl mezi gymnaziálními a nematuritními obory vzrostl z 9,94 bodu v roce 2023 na 11,52 bodu v roce 2025. Podobně se zvětšil také odstup gymnaziálních oborů od ostatních maturitních oborů a rozdíl mezi ostatními maturitními a nematuritními obory. Výsledky tak naznačují, že ačkoli se průměrné skóre zvýšilo ve všech kategoriích, bodové rozdíly v kritickém myšlení podle kategorie vzdělávání se ve sledovaném období spíše zvětšily.

Graf 3.1. Průměr výsledků testu kritického myšlení dle kategorie vzdělávání v roce 2023 a 2025.



3.3 Kritické myšlení a akademický výkon

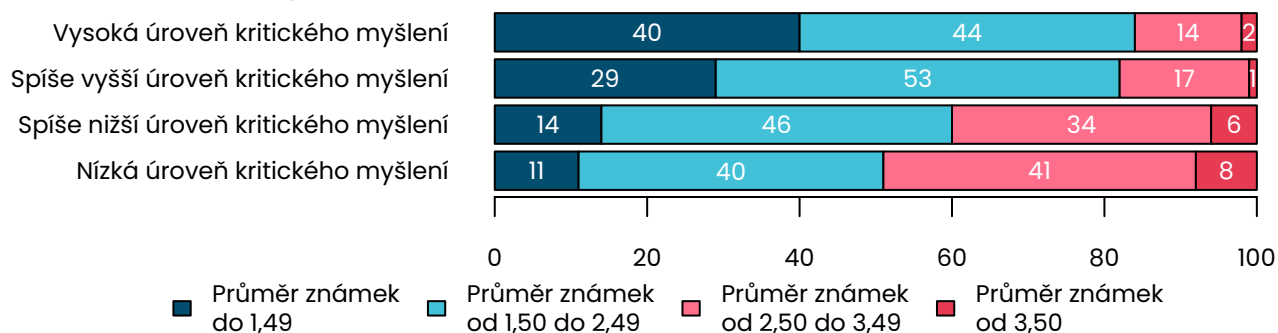
Předchozí výzkumy ukazují na velmi stabilní souvislost mezi kritickým myšlením a studijními výsledky. Žáci a žákyně s vyšší úrovní kritického myšlení mívají zpravidla lepší známky, lepší výkon v předmětech a lépe zvládají řešení komplexnějších úloh (Orhan,

2022). Zároveň se ukazuje, že nejde jen o vedlejší produkt vyšší míry inteligence, protože kritické myšlení vysvětluje část variance akademického výkonu i po zohlednění kognitivních schopností. Jinými slovy, pro školní úspěch není rozhodující jen mít předpoklady, ale také umět s informacemi zacházet reflektivně, posuzovat důvody a vyhledávat kvalitnější oporu pro závěry. To je důležité zakomponovat zejména ve výuce, která pracuje s otevřenými problémy, argumentací, zdroji a interpretací nejistoty (Ren et al., 2020).

V našem výzkumu mohli žáci a žákyně v testu kritického myšlení získat maximálně 36 bodů. Pro účely přehledného zobrazení byly výsledky rozděleny do čtyř kategorií: nízká úroveň kritického myšlení odpovídá skóre 0 až 9 bodů, spíše nižší úroveň skóre 10 až 18 bodů, spíše vyšší úroveň skóre 19 až 27 bodů a vysoká úroveň skóre 28 až 36 bodů. Tyto kategorie tedy zachycují, jak velké části možného bodového zisku žáci a žákyně v testu dosáhli. Graf 3.2 ukazuje vztah mezi úrovní kritického myšlení a známkovým průměrem z matematiky, českého jazyka a cizího jazyka.

Výsledky ukazují, že žáci a žákyně s vyšší úrovní kritického myšlení častěji dosahují lepších známkových průměrů. Ve skupině s vysokou úrovní kritického myšlení má 40 % žáků a žákyně průměr známek do 1,49 a dalších 44 % průměr mezi 1,50 a 2,49. Celkem tedy 84 % této skupiny dosahuje známkového průměru lepšího než 2,50. U žáků a žákyně se spíše vyšší úrovní kritického myšlení je tento podíl velmi podobný, konkrétně 82 %. Naopak ve skupinách s nižší úrovní kritického myšlení je zastoupení nejlepších známkových průměrů výrazně nižší. Mezi žáky a žákyněmi s nízkou úrovní kritického myšlení má průměr do 1,49 pouze 11 %, zatímco 40 % má průměr mezi 2,50 a 3,49 a dalších 8 % průměr 3,50 nebo horší. Podobný vzorec je patrný také u skupiny se spíše nižší úrovní kritického myšlení. Celkově graf 2 naznačuje, že vyšší úroveň kritického myšlení je spojena s lepším školním prospěchem ve vybraných předmětech. Rozdíly jsou patrné zejména v podílu žáků a žákyně s výborným známkovým průměrem do 1,49 a naopak v podílu těch, kteří mají průměr 2,50 nebo horší.

Graf 3.2. Průměr známek na vysvědčení z matematiky, českého jazyka a cizího jazyka dle úrovně kritického myšlení (v %).



3.4 Kritické myšlení a postoje k rovnosti žen a mužů

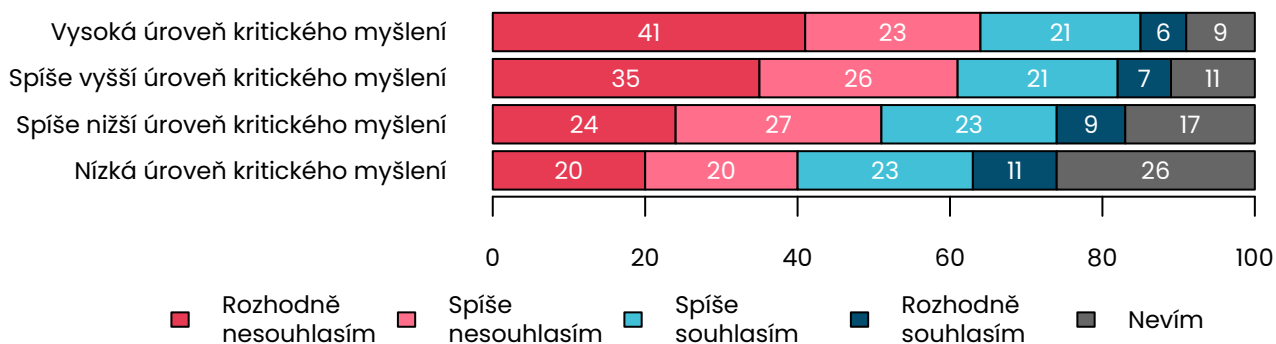
Ve srovnání s akademickým výkonem je literatura o vztahu mezi kritickým myšlením a postoji k genderové rovnosti mnohem méně zastoupená. Přesto dostupné studie naznačují, že vyšší dispozice ke kritickému myšlení souvisejí s nižší mírou sexismu a s vět-

ším odmítáním tradičních genderových stereotypů (Oliver et al., 2023). Výzkum testující efekt intervencí ukazuje, že kurz zaměřený na genderovou rovnost vede nejen ke zlepšení genderových postojů, ale zároveň pojí genderovou problematiku s kritickým myšlením a mediální gramotností. To ukazuje na to, že kritické myšlení funguje nejen jako kognitivní, ale i jako občanská a reflexivní kompetence (Koç et al., 2021).

V našem výzkumu byl postoj k genderové rovnosti měřen mírou souhlasu s tvrzením, že „muži jsou způsobilější pro vedoucí politické funkce než ženy“. Graf 3.3 ukazuje vztah mezi úrovní kritického myšlení a souhlasem s tímto výrokem, který lze chápat jako méně rovnostářský postoj k genderové rovnosti, zatímco nesouhlas vyjadřuje podporu genderové rovnosti.

Graf 3.3. Postoj k genderové rovnosti dle úrovně kritického myšlení (v %).

Souhlas s výrokem: "Muži jsou způsobilější pro vedoucí politické funkce než ženy."



Výsledky zobrazené v grafu 3.3 naznačují, že vyšší úroveň kritického myšlení je spojena s častějším odmítáním tohoto výroku. Mezi žáky a žákyněmi s vysokou úrovní kritického myšlení s výrokem rozhodně nesouhlasí 41 % a dalších 23 % spíše nesouhlasí. Celkem tedy 64 % této skupiny výrok odmítá. Podobný podíl nesouhlasu je patrný také u skupiny se spíše vyšší úrovní kritického myšlení, kde s výrokem nesouhlasí 61 % dotázaných.

Naopak u žáků a žákyně s nižší úrovní kritického myšlení je odmítání výroku méně časté. Ve skupině se spíše nižší úrovní kritického myšlení s výrokem nesouhlasí 51 % dotázaných a ve skupině s nízkou úrovní kritického myšlení pouze 40 %. Zároveň zde roste podíl odpovědí „nevím“. U žáků a žákyně s nízkou úrovní kritického myšlení tuto možnost zvolila čtvrtina dotázaných, zatímco u skupiny s vysokou úrovní kritického myšlení pouze 10 %. Rozdíly v samotném souhlasu s výrokem jsou také patrné, i když méně výrazné než rozdíly v nesouhlasu a odpovědích „nevím“. S výrokem spíše nebo rozhodně souhlasí 27 % žáků a žákyně s vysokou úrovní kritického myšlení, oproti 34 % ve skupině s nízkou úrovní kritického myšlení.

Celkově se ukazuje, že vyšší úroveň kritického myšlení souvisí s rovnostářštějším postojem k zastávání vedoucích politických funkcí ženami a muži. Nejde přitom jen o nižší míru souhlasu se stereotypním výrokem, ale také o vyšší míru jeho jednoznačného odmítnutí a nižší podíl nerozhodných odpovědí.

3.5 Kritické myšlení a přesvědčení o změně klimatu

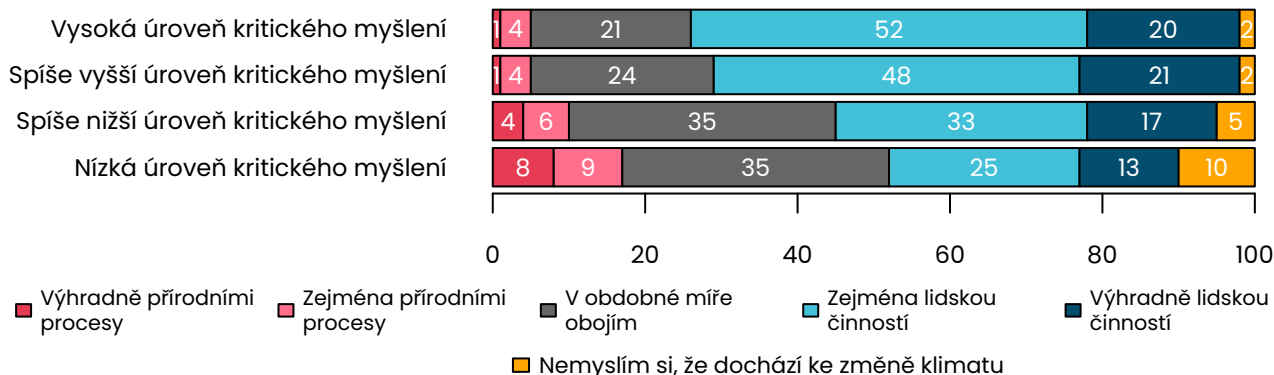
V oblasti klimatu se literatura soustředí především na vztah mezi analytickými styly myšlení, znalostmi a klimatickým skepticismem. Například nedávný odborný článek na souboru tří studií ukazuje, že analytický kognitivní styl přemýšlení předpovídá nižší klimatický skepticismus i po zohlednění znalostí a vzdělání (Trémolière et al., 2021). Existují ale i studie, které upozorňují, že důkazy pro souvislost kritického myšlení a klimatického skepticismu nejsou jednoznačné. Ukazuje se, že lidé mohou mít tendenci využívat kritické myšlení k tzv. motivovanému usuzování, tedy k utvrzování se ve správnosti vlastních názorů, spíše než aby využili nové informace ke změně postoje. Účinek kritického myšlení by tak byl závislý na tom, s jakými počátečními přesvědčeními a s jakou důvěrou ve zdroje jedinec pracuje (Kahan, 2013). Výsledky jsou ale celkově nejednoznačné, protože novější studie tento závěr o využití kritického myšlení pro motivované usuzování zpochybňují a ukazují na důležitost sdílení přesných informací o klimatu, protože lidé mají snahu je následně využít pro vytvoření podložených závěrů (Bago et al., 2023).

Graf 3.4 ukazuje, jak žáci a žákyně s různou úrovní kritického myšlení odpovídali na otázku, čím je podle nich způsobena změna klimatu. Výsledky ukazují zřetelný rozdíl podle úrovně kritického myšlení. Mezi žáky a žákyněmi s vysokou úrovní kritického myšlení připisuje změnu klimatu zejména nebo výhradně lidské činnosti celkem 72 % dotázaných. Podobně vysoký podíl je patrný také u skupiny se spíše vyšší úrovní kritického myšlení, kde tyto dvě odpovědi zvolilo 69 % žáků a žákyň.

U skupin s nižší úrovní kritického myšlení je tento podíl výrazně nižší. Mezi žáky a žákyněmi se spíše nižší úrovní kritického myšlení připisuje změnu klimatu zejména nebo výhradně lidské činnosti 50 % dotázaných, zatímco ve skupině s nízkou úrovní kritického myšlení pouze 38 %. Naopak zde roste podíl těch, kteří změnu klimatu připisují přírodním procesům nebo zpochybňují, že ke změně klimatu vůbec dochází. Ve skupině s nízkou úrovní kritického myšlení uvedlo 10 % dotázaných, že si nemyslí, že dochází ke změně klimatu, zatímco u skupin s vysokou a spíše vyšší úrovní kritického myšlení to byla pouze 2 %. Celkově graf 3.4 naznačuje, že vyšší úroveň kritického myšlení souvisí s častějším přisuzováním změny klimatu lidské činnosti a s nižší mírou klimatického skepticismu.

Graf 3.4. Názor na příčiny změny klimatu dle úrovně kritického myšlení (v %).

Odpověď na otázku: "Myslíte si, že je změna klimatu způsobena přírodními procesy, lidskou činností nebo obojím?"



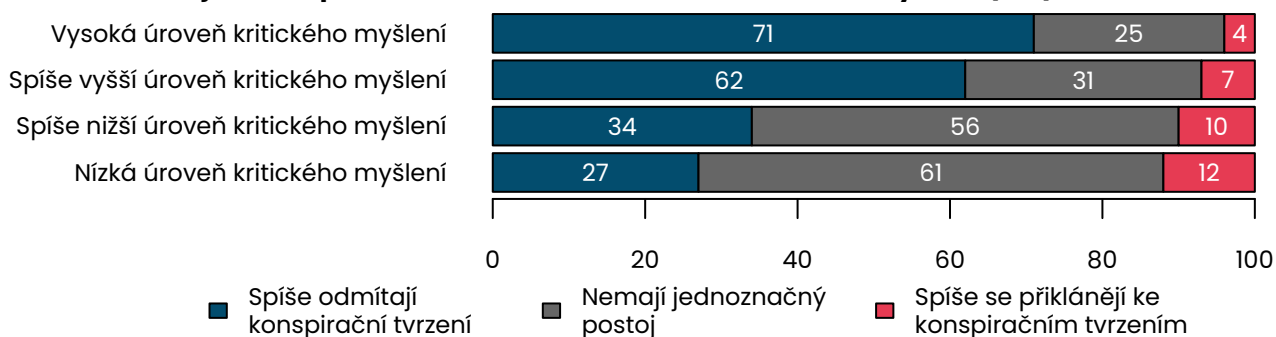
3.6 Kritické myšlení a souhlas s konspiračními teoriemi

Z témat, kterým se věnujeme v této kapitole, má analýza souvislosti kritického myšlení a důvěry v konspirace v literatuře jednoznačně největší zastoupení. Předchozí výzkumy ukazují, že výuka kritického myšlení, která explicitně pracuje s pseudovědou a epistemicky neobhajitelnými tvrzeními, vede k výraznému poklesu neodůvodněných přesvědčení (Dyer & Hall, 2019). Podobně další experimentální výzkum mezi žáky a žákyněmi ukazuje na pokles konspiračního přesvědčení po osmi hodinách standardizované výuky kritického myšlení (Caroti et al., 2025). Přehledová studie O'Mahonyho a kolektivu (2023) shrnuje, že postupy podporující analytické přemýšlení nebo vyučující přímo kritické myšlení patří k těm nejúčinnějším způsobům boje proti konspiračnímu myšlení.

Postoj ke konspiračním tvrzením byl v našem výzkumu vytvořen na základě odpovědí na čtyři konspirační výroky, na které žáci a žákyně mohli odpovědět buď tak, že s nimi rozhodně nebo spíše souhlasí, rozhodně nebo spíše nesouhlasí, neví, nebo je pravda někde uprostřed. Žáci a žákyně byli následně pro potřeby tohoto reportu rozděleni podle toho, zda u nich v odpovědích převažoval nesouhlas, souhlas, nebo zda žádný z těchto postojů jednoznačně nepřevažoval. Do skupiny „spíše odmítají konspirační tvrzení“ byli zařazeni ti, kteří nesouhlasili alespoň se dvěma výroky a zároveň měli více nesouhlasných než souhlasných odpovědí. Do skupiny „spíše se přiklánějí ke konspiračním tvrzením“ byli zařazeni ti, kteří souhlasili alespoň se dvěma výroky a zároveň měli více souhlasných než nesouhlasných odpovědí. Ostatní byli zařazeni do skupiny bez jednoznačného postoje.

Graf 3.5 ukazuje, že odmítání konspiračních tvrzení je výrazně častější u žáků a žákyně s vyšší úrovní kritického myšlení. Ve skupině s vysokou úrovní kritického myšlení spíše odmítá konspirační tvrzení 71 % dotázaných, zatímco mezi žáky a žákyněmi se spíše vyšší úrovní kritického myšlení je to 62 %. Naopak ve skupině se spíše nižší úrovní kritického myšlení konspirační tvrzení odmítá 34 % a ve skupině s nízkou úrovní kritického myšlení pouze 27 %.

Graf 3.5. Postoj ke konspiračním tvrzením dle úrovně kritického myšlení (v %).



Rozdíl mezi skupinami se přitom neprojevuje jen v přímém přiklánění se ke konspiračním tvrzením, ale především v míře jednoznačného odmítání. U žáků a žákyně s nízkou úrovní kritického myšlení se ke konspiračním tvrzením spíše přiklání 12 %, zatímco u skupiny s vysokou úrovní kritického myšlení pouze 4 %. Ještě výraznější rozdíl je však patrný u nevyhraněných odpovědí. Mezi žáky a žákyněmi s nízkou úrovní kritického myšlení nemá

jednoznačný postoj 61 %, zatímco mezi žáky a žákyněmi s vysokou úrovní kritického myšlení pouze 25 %.

Celkově tedy graf 3.5 naznačuje, že vyšší úroveň kritického myšlení souvisí s větší schopností nebo ochotou konspirační tvrzení odmítat. Nižší úroveň kritického myšlení se neprojevuje primárně souhlasem s konspiračními tvrzeními, ale spíše vyšším podílem ne-jednoznačných postojů a nižší mírou jejich odmítání.

Závěr

Výsledky této kapitoly ukazují, že kritické myšlení je důležitou kompetencí, která souvisí nejen se školním výkonem, ale také s postoji k vybraným společenským tématům. Mezi lety 2023 a 2025 se průměrná úroveň kritického myšlení zvýšila ve všech sledovaných kategoriích vzdělávání, růst však nebyl rovnoměrný. Největší nárůst zaznamenali žáci a žákyně gymnaziálních oborů, kteří již na začátku sledovaného období dosahovali nejlepších výsledků, což vedlo k tomu, že se bodové rozdíly mezi vzdělávacími drahami spíše zvětšily. Vyšší úroveň kritického myšlení je zároveň spojena s lepším školním prospěchem, častějším odmítáním stereotypního výroku o vyšší způsobilosti mužů pro vedoucí politické funkce, častějším přepisováním změny klimatu lidské činnosti a výrazně častějším odmítáním konspiračních tvrzení. U žáků a žákyně s nižší úrovní kritického myšlení se přitom neukazuje vždy pouze vyšší míra souhlasu s problematickými výroky, ale často také větší nerozhodnost nebo absence jednoznačného postoje. Celkově tedy výsledky naznačují, že kritické myšlení má v adolescenci širší význam než jen jako školní dovednost, protože pravděpodobně souvisí s tím, jak mladí lidé pracují s informacemi, jak hodnotí argumenty a jak se orientují ve společensky důležitých otázkách. Zároveň je třeba připomenout, že prezentované výsledky zachycují popisné souvislosti, nikoli příčinné vztahy. Rozdíly mohou souviset také s typem školy, rodinným zázemím, studijní motivací nebo dalšími faktory. Přesto výsledky podporují závěr, že rozvoj kritického myšlení by měl být důležitou součástí vzdělávání napříč všemi typy středních škol.

4 Popularita ve třídě

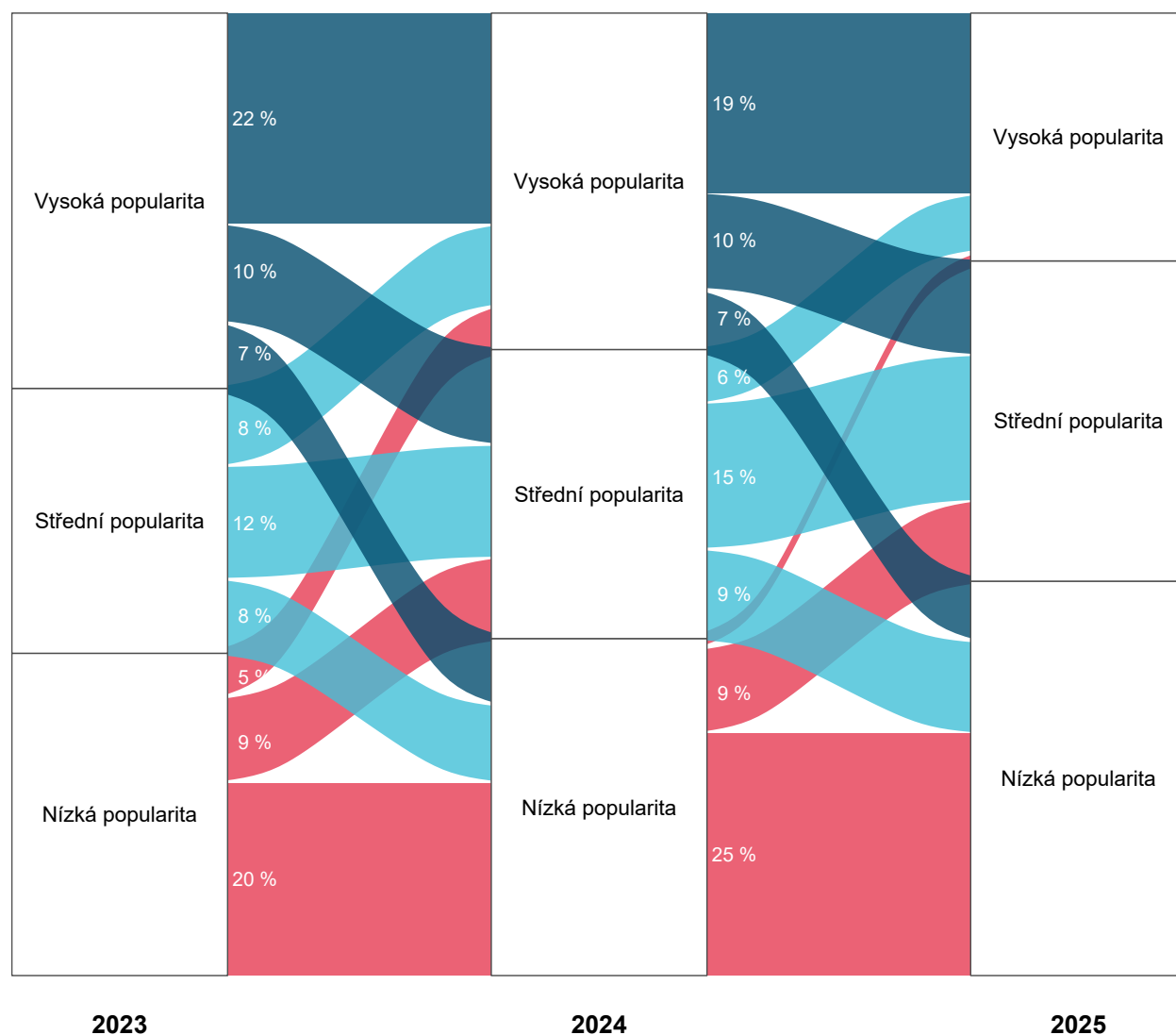
Postavení mezi vrstevníky je jednou z klíčových oblastí zájmu většiny dospívajících (Coleman, 1961; LaFontana & Cillessen, 2010). Místo, které jedinec zaujímá v neformální hierarchii třídy, úzce souvisí s dalšími podobami vrstevnických vztahů – přátelstvími, romantickými vztahy, sociálním vyloučením i šikanou. Žákyním a žákům výše postaveným v třídní hierarchii se například snadněji navazují přátelství nebo romantické vztahy, zatímco ti s nižším statutem jsou častěji ohroženi sociálním vyloučením či šikanou. Výzkumy opakovaně ukazují, že postavení mezi vrstevníky má vztah k jejich duševnímu zdraví, wellbeingu a zvládnutí školních povinností (Rubin et al., 2015). Žáci a žákyně s vysokým postavením ve třídě výrazně ovlivňují třídní normy a formují postoje a chování svých spolužáků a spolužačky (Sandstrom, 2011).

Vysoký status ve třídě se skládá ze dvou dimenzí: afektivní (vnímaná míra oblíbenosti či neoblíbenosti) a reputační (být považován za „populárního“ nebo „cool“). V rané adolescenci spolu obě dimenze mají středně silnou souvislost, tento vztah však v průběhu dospívání oslabuje (Mayeux et al., 2011; van den Berg et al., 2020). To znamená, že někteří žáci a žákyně mohou být považováni za populární, ale mezi svými spolužáky a spolužačkami nejsou příliš oblíbení. A naopak někteří jsou všeobecně oblíbení, aniž by byli vnímáni jako populární. Oblíbení adolescenti bývají zpravidla vzorní žáci – intenzivně zapojení do dění školy a se silným prosociálním jednáním. Naproti tomu ti, kteří jsou sice považováni za „populární“, ale ve skutečnosti oblíbení nejsou, častěji vykazují známky problematického chování, jako je užívání návykových látek, agresivita nebo předčasné či rizikové sexuální chování (Engels et al., 2017; Mayeux et al., 2008). Tato kapitola se zaměřuje na fenomén popularity, a to především s ohledem na její význam v adolescenci a vliv, který populární žáci a žákyně vykazují vůči svým vrstevníkům.

4.1 Měření popularity a změna v čase

Ve výzkumu byla popularita měřena prostřednictvím tzv. nominací vrstevníků. Žáci a žákyně ze seznamu spolužáků a spolužačky vybírali ty jedince, kteří jsou dle jejich názoru ve třídě nejpopulárnější. Mohli vybrat i více jedinců, počet nebyl omezen. Pro každého žáka jsme vypočetali skóre popularity jako podíl spolužáků, kteří ho ve svých nominacích označili za populárního (skóre bylo počítáno pouze pro třídy, kde míra odpovědí u nominačních otázek překročila 50 %). Popularita žáků a žákyň v našem vzorku vykazuje v čase relativní stabilitu. Korelace skóre popularity mezi první a druhou vlnou dosáhla hodnoty 0,79, mezi druhou a třetí vlnou pak 0,69 (korelační koeficienty se pohybují na škále od 0 do 1). Pro lepší srozumitelnost tohoto vztahu jsme rozdělili skóre do tří kategorií: nízká, střední a vysoká popularita (Graf 4.1). Na grafu 4.1 vidíte vývoj popularity mezi jednotlivými vlnami. Více než polovina žáků, kteří skórovali v popularitě nízko v prvním ročníku, si toto nízké hodnocení udržela i ve třetím ročníku. Téměř dvě třetiny žáků s vysokou popularitou v prvním ročníku si svou pozici zachovaly i na konci sledovaného období.

Graf 4.1. Popularita žáků a žákyň: časové srovnání a posun mezi vlnami.



4.2 Popularita a další typy vrstevnických vztahů

Popularita ve třídě souvisí s obecnějším fungováním v kolektivu. Výzkumy ukazují, že oblíbení žáci a žákyňe mívají zpravidla více přátel, ale ani zde neplatí jednoduchá rovnice. Část populárních žáků nemá žádného blízkého přítele, a naopak řada odmítaných adolescentů si přítele najde (Gest et al., 1998). Zdá se také, že pro pohodu žáků a žákyň ve škole není tolik důležité, kolik přátel mají, jako spíše to, jak kvalitní tato přátelství jsou – zda se v nich cítí přijatí, respektovaní a zda jsou jejich vztahy vzájemné (Laninga-Wijnen et al., 2022).

Zajímavý a poněkud překvapivý je vztah mezi popularitou a agresí. Výzkumy opakovaně ukazují, že žáci, kteří jsou spolužáky vnímáni jako populární a vlivní, bývají zároveň hodnoceni jako agresivnější – na rozdíl od žáků, kteří jsou oblíbení. Nejde přitom o fyzic-

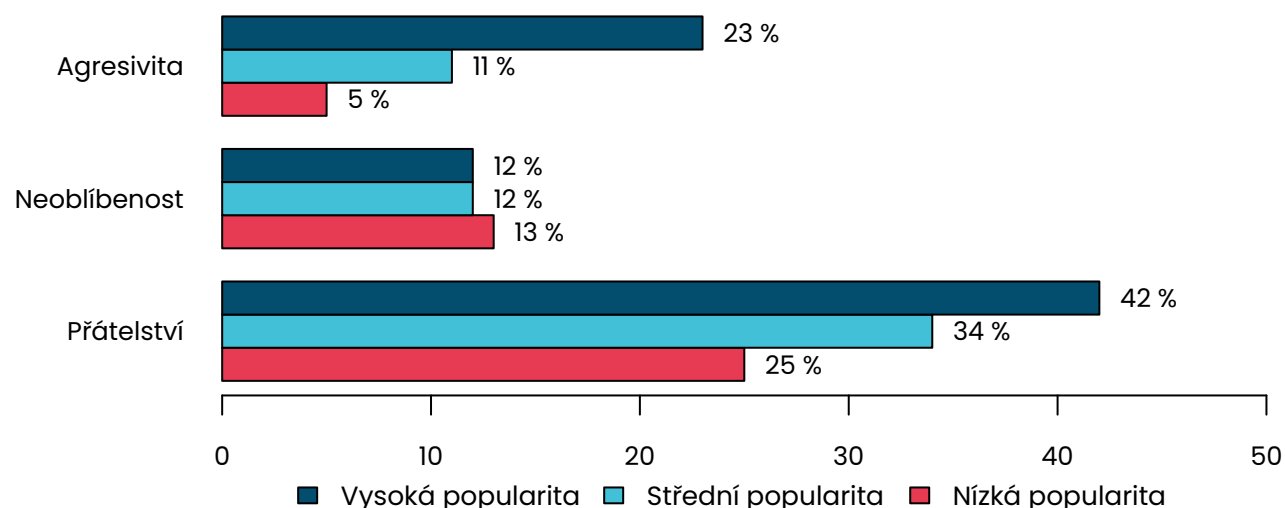
kou agresi, ale spíše o sociální manipulaci: schopnost vyloučit někoho ze skupiny, šířit pomluvy nebo strategicky budovat vlastní vliv (Prinstein & Cillessen, 2003). Tento typ chování může být pro určité žáky cestou k získání statusu ve třídě. Zároveň platí, že tato dynamika není stejná ve všech třídách – v kolektivech, kde agresivní chování ke statusu nepomáhá, se podobné vzorce nevyskytují (Laninga-Wijnen et al., 2022).

Důležité je také rozlišovat mezi žáky, kteří jsou aktivně odmítáni, a těmi, kteří jsou ve třídě jednoduše přehlíženi. Odmítaný žák dostává od spolužáků záměrně negativní signály – ostatní s ním nechťejí trávit čas a dávají to najevo. Přehlížený žák naproti tomu není terčem nepřátelství, ale spíše splývá s davem a uniká pozornosti. Důsledky jsou přitom velmi rozdílné: odmítané děti patří k nejosamělejším ve třídě a jejich situace se bez intervence jen těžko mění, zatímco přehlížení žáci na tom bývají z hlediska pohody i prospěchu podobně jako jejich průměrní spolužáci (Asher & Wheeler, 1985; Coie et al., 1990).

Abychom lépe porozuměli tomu, co popularita v českém školním prostředí obnáší, zaměřili jsme se na to, jak souvisí s přátelstvím, agresivitou a odmítáním ve třídě. Všechny tyto dimenze jsme měřili stejným způsobem jako popularitu – skóre odpovídá podílu spolužáků, kteří daného žáka v příslušné otázce nominovali.

Výsledky analýz dat z výzkumu CZEPS ukázaly, že popularita středně silně souvisí jak s přátelstvím, tak s agresivitou, zatímco s neoblíbeností prakticky nesouvisí (Graf 4.2). Jinými slovy, populárnější žáci mívají více přátel a jsou zároveň častěji vnímáni jako agresivní, což odpovídá výsledkům v zahraničních studiích. Absence vztahu mezi popularitou a neoblíbeností pak naznačuje, že žáci s nižší popularitou nejsou nutně aktivně odmítáni – spolužáci je jednoduše mezi populární neřadí, aniž by je záměrně vylučovali. Tento rozdíl mezi odmítnutím a přehlížením je pro pochopení sociální dynamiky třídy zásadní. Graf 4.2 ukazuje podíl žáků a žákyň s nízkou, střední a vysokou mírou popularity, kteří byli zároveň svými spolužáky a spolužákyněmi označeni za agresivní, neoblíbené či přátele. Graf ukazuje, že 42 % velmi populárních žáků a žákyň bylo zároveň označeno za přátele, 23 % bylo označeno za agresivní. U nejméně populárních žáků vidíme opačné tendence, 25 % z nich bylo označeno za přátele, ale jen 5 % za agresivní.

Graf 4.2. Podíl žáků označených za agresivní, neoblíbené nebo přátele podle míry popularity.



4.3 Popularita a školní výsledky

Postavení ve třídním kolektivu má prokazatelný efekt na prospěch žáků a žákyň. Mezinárodní výzkumy opakovaně dokládají, že oblíbení a populární žáci dosahují v následujícím školním roce lepšího prospěchu (Flook et al., 2005; Wentzel, Jablansky & Scalise, 2020). Longitudinální studie zároveň ukazují, že nedostatek oblíbenosti a přijetí v kolektivu je spojen s horším prospěchem v dlouhodobém horizontu (Zettergren, 2003). Vztah mezi popularitou a školním výkonem přitom zřejmě není jednosměrný – oblíbení žáci a žákyně mají v následujících letech tendenci dosahovat lepších výsledků, přičemž samotný akademický úspěch může jejich postavení v kolektivu dále posilovat (Wei et al., 2023). Tento obousměrný vztah naznačuje, že sociální začlenění a školní výkonnost se vzájemně podmiňují a utvářejí v průběhu celého školního roku.

V rámci našeho výzkumu jsme proto zkoumali, zda popularita souvisí s prospěchem a sounáležitostí se školou. Prospěch byl operacionalizován jako průměr známek z matematiky, českého jazyka a nejdéle studovaného cizího jazyka. Ukázalo se, že ani jeden z těchto ukazatelů s úrovní popularity statisticky významně nesouvisí. Populárnější žáci tedy ve sledovaném vzorku nevykazují ani lepší, ani horší prospěch oproti svým méně populárním spolužákům a spolužákyním, a stejně tak se neliší v míře sounáležitosti se školou. Tato zjištění jsou konzistentní napříč všemi kategoriemi vzdělání zahrnutými do výzkumu. Absence očekávaného vztahu může odrážet specifika českého školního prostředí, včetně odlišných mechanismů formování vrstevnického statusu.

4.4 Popularita a společenské postoje

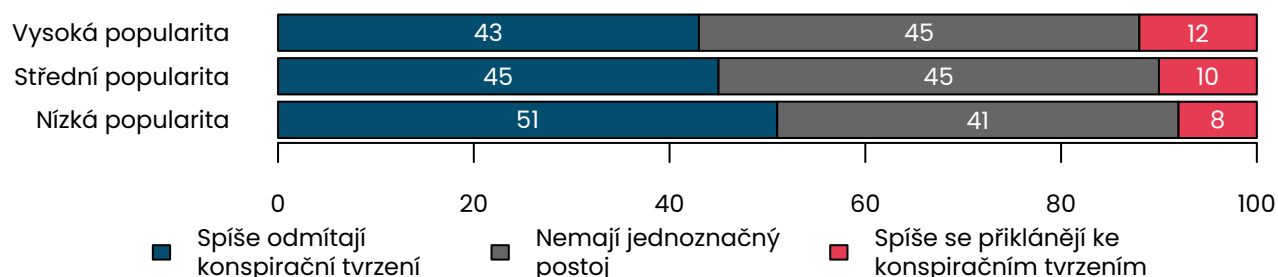
Populární žáci ve třídě nejsou jen ti, kdo mají nejvíce přátel, ale stávají se také těmi, kteří nejvíce formují názory a chování ostatních. Výzkumy ukazují, že žáci, které mají spolužáci skutečně rádi (tedy ti sociometricky populární), mají na postoje svých vrstevníků výrazně větší vliv než ti, kteří jsou pouze vnímáni jako „vlivní“ nebo „statusově výše“ (Zingora et al., 2025). Zároveň platí, že populárnější žáci a žákyně sami méně podléhají tlaku skupiny – přizpůsobují se názorům druhých méně než žáci s nižším statutem. Ti naopak bývají náchylnější ke konformitě, a to částečně proto, že se cítí osaměle a přizpůsobení se názorům oblíbenějších spolužáků jim pomáhá cítit se součástí kolektivu (Gommans et al., 2019). Ve třídě tak vzniká asymetrie: populární žáci udávají tón a méně oblíbení ho přejímají.

Tato dynamika má důležitý důsledek: to, co populární žáci dělají nebo vyznávají, se v kolektivu šíří dál. Přitom nezáleží jen na tom, jak se populární žáci skutečně chovají – důležité je i to, jak jejich chování ostatní vnímají. Výzkumy ukázaly, že spolužáci systematicky přeceňují míru rizikového chování populárních žáků, a právě tato zkreslená představa pak ovlivňuje jejich vlastní chování (Helms et al., 2014). Experimentální studie navíc potvrzují, že tento mechanismus funguje oběma směry: populární žáci dokáží ve třídě šířit jak rizikové normy, tak normy prosociální – jejich vliv je v obou případech silnější než vliv méně oblíbených vrstevníků (Teunissen et al., 2012). Třídní klima tak do značné míry odráží hodnoty a chování těch nejpulárnějších žáků – a právě to z nich činí klíčové aktéry při utváření kolektivu jako celku.

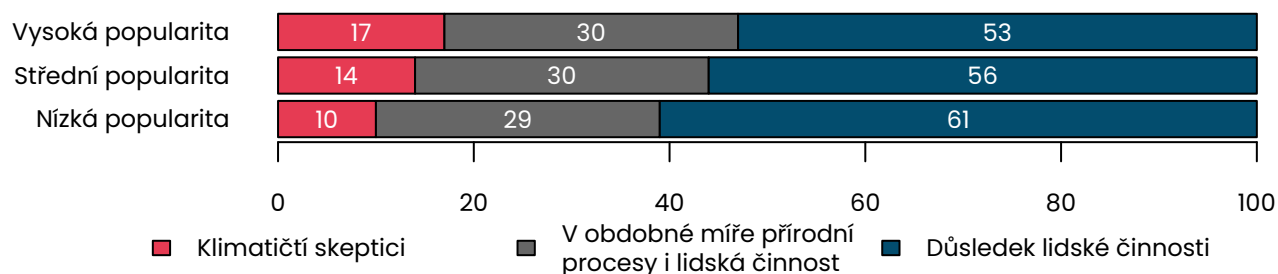
Protože populární žáci a žákyně mohou výrazně ovlivňovat své vrstevníky, je zajímavé

podívat se na to, jaké názory sami zastávají. V této analýze se podobně jako v předchozí kapitole zaměřujeme na několik oblastí: konspirační přesvědčení (Graf 4.3), postoje ke klimatické změně (Graf 4.4), postoje k rovnosti pohlaví (Graf 4.5) a právům sexuálních menšin (Graf 4.6). Výsledky přitom přinášejí podnětná zjištění. Napříč celým vzorkem je míra souhlasu s konspiračními teoriemi poměrně nízká, ale ukazuje se, že populárnější žáci jsou těmto výrokům nakloněni o něco více. V oblasti postojů k původu klimatické změny se populárnější žáci častěji řadí ke klimatickým skeptikům – přesto i mezi nimi více než polovina uznává současný vědecký konsenzus o příčinách klimatické změny.

Graf 4.3. Postoj ke konspiračním tvrzením dle míry popularity (v %).



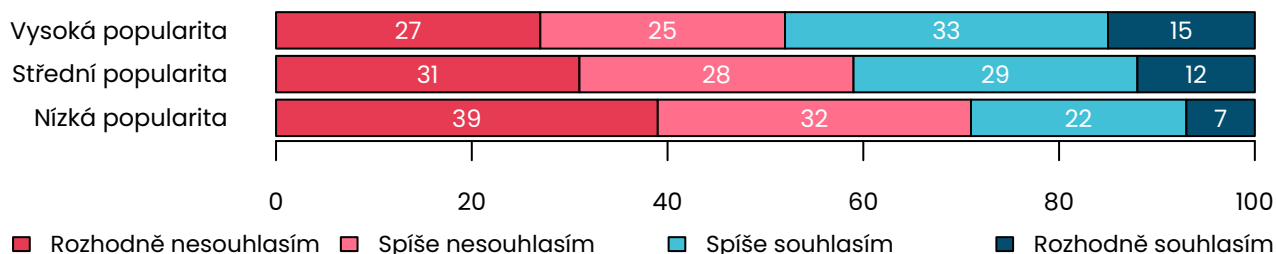
Graf 4.4. Názor na příčiny změny klimatu dle míry popularity (v %).



Výraznější rozdíly se ukazují u postojů k genderové rovnosti (Graf 4.5) a práv stejnopohlavních párů (Graf 4.6): populárnější žáci častěji souhlasí s tím, že muži jsou vhodnějšími kandidáty pro politické funkce než ženy, ve srovnání se svými méně populárními spolužáky. Méně než polovina žáků a žákyň s vysokou mírou popularity (48 %) se přiklání k plné rovnoprávnosti mužů a žen. Zároveň větší podíl (35 %) z nich odmítá právo stejnopohlavních párů uzavírat manželství ve srovnání s méně populárními spolužáky (středně populární 32 %, málo populární 24 %). Tato zjištění jsou obzvláště důležitá právě v kontextu výše popsaného vlivu populárních žáků na třídní klima – postoje, které populární žáci zastávají, se totiž mohou snáze šířit mezi jejich méně oblíbené vrstevníky.

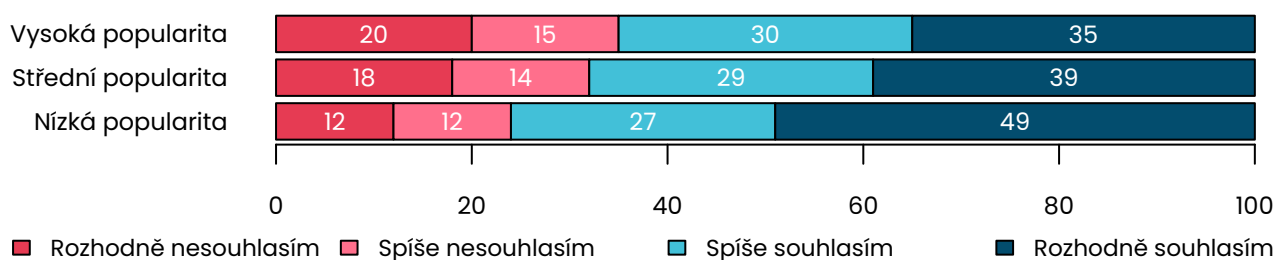
Graf 4.5. Postoj k genderové rovnosti dle míry popularity (v %).

Souhlas s výrokem: "Muži jsou způsobilější pro vedoucí politické funkce než ženy."



Graf 4.6. Postoj k právům stejnopohlavních párů na uzavření sňatku dle míry popularity (v %).

Souhlas s výrokem: "Homosexuální ženy a muži by měli mít právo uzavřít sňatek."



Závěr

Zjištění představená v této kapitole ukazují, že popularita je mezi dospívajícími poměrně stabilním a komplexním jevem, který prostupuje různými oblastmi školního života. Populární žáci a žákyně sice nevykazují horší školní výsledky ani nižší pocit sounáležitosti se školou, zároveň se však u nich častěji objevují postoje, které se odchyľují od hodnot tolerance a rovnosti – ať už v oblasti genderových rolí, práv sexuálních menšin či vztahu ke klimatické změně. Vzhledem k tomu, že populární žáci přirozeně ovlivňují normy a atmosféru ve třídě, mohou tyto postoje nepřímo působit i na jejich spolužáky a spolužákyně. To podtrhuje význam školního prostředí a přístupu učitelů, kteří mohou prostřednictvím otevřené diskuse a podpory kritického myšlení přispívat k tomu, aby třídní kultura byla formována hodnotami respektu a vzájemného porozumění – a to bez ohledu na to, kdo ve třídě požívá největší prestiže.

5 Postoje k distributivní spravedlnosti a vnímání rovnosti příležitostí ve vzdělávání

Poslední kapitola výzkumné zprávy se věnuje postojům žáků a žákyň k rovnosti a meritokracii a jejich vnímání rovnosti příležitostí ve vzdělávání. První část kapitoly se zabývá tím, do jaké míry žáci zastávají zásadu rovného rozdělení, nebo naopak zásadu odměny podle zásluh, jak se jejich názory na spravedlivé rozdělování proměňují v průběhu času a zda se tyto názory liší v závislosti na kategorii vzdělání. Druhá část kapitoly analyzuje, zda žáci a žákyně vnímají vzdělávací příležitosti jako spravedlivé, a sleduje, které faktory (meritokratické přesvědčení a kategorie vzdělání) s tímto vnímáním souvisejí. Tyto postoje jsou důležité – ukazují nám, jak mladí lidé chápou nerovnosti ve společnosti a jestli považují vzdělávací systém za spravedlivý, nebo ne. Tyto fenomény mohou mít důsledky pro budoucí občanskou angažovanost a podporu přerozdělovacích politik.

5.1 Postoje k rovnosti a meritokracii

Distributivní spravedlnost označuje soubor konceptů, které odůvodňují, jak spravedlivě rozdělovat výhody (např. příjmy nebo bohatství) a zátěže (např. daně) (Liebig & Sauer, 2016, s. 39). Principy distributivní spravedlnosti představují ideály, které určují, jak by měla být tato rozdělení ve společnosti realizována. Tyto principy slouží nejen jako měřítko pro hodnocení sociálněpolitických systémů (Clasen & Van Oorschoot, 2002; Sachweh, 2016), ale ovlivňují také postoje a preference jednotlivců v oblasti sociální politiky (Alcañiz-Colomer et al., 2024; Lewin-Epstein et al., 2003).

V této kapitole se zaměřujeme na postoje žáků a žákyň ke dvěma principům distributivní spravedlnosti (Deutsch, 1975). Prvním principem je princip rovnosti, který považuje za spravedlivé takové rozdělení, při němž každý jedinec dostává stejný díl bez ohledu na své příspěvky či potřeby. Tento princip klade důraz na rovnost výsledků, nikoli na rovnost příležitostí (Van Hootegem et al., 2020, s. 259). Princip rovnosti posiluje sociální soudržnost a je typický pro sociálnědemokratické režimy sociálního státu (např. Skandinávií), které usilují o relativně vyrovnané životní podmínky svých obyvatel (Clasen & Van Oorschoot, 2002). Druhým principem je princip meritokracie, který naproti tomu považuje za spravedlivé rozdělení úměrné individuálním příspěvkům, úsilí a výkonům. Odráží logiku odměňování na základě zásluh a je charakteristický pro konzervativní režim sociálního státu, kde jsou sociální dávky a další benefity vázány na účast na trhu práce (Clasen & Van Oorschoot, 2002). Meritokracie tedy nerovnost příjmů nepovažuje za problém – naopak, vidí v ní motivaci. Kdo pracuje víc a lépe, měl by si také víc vydělat.

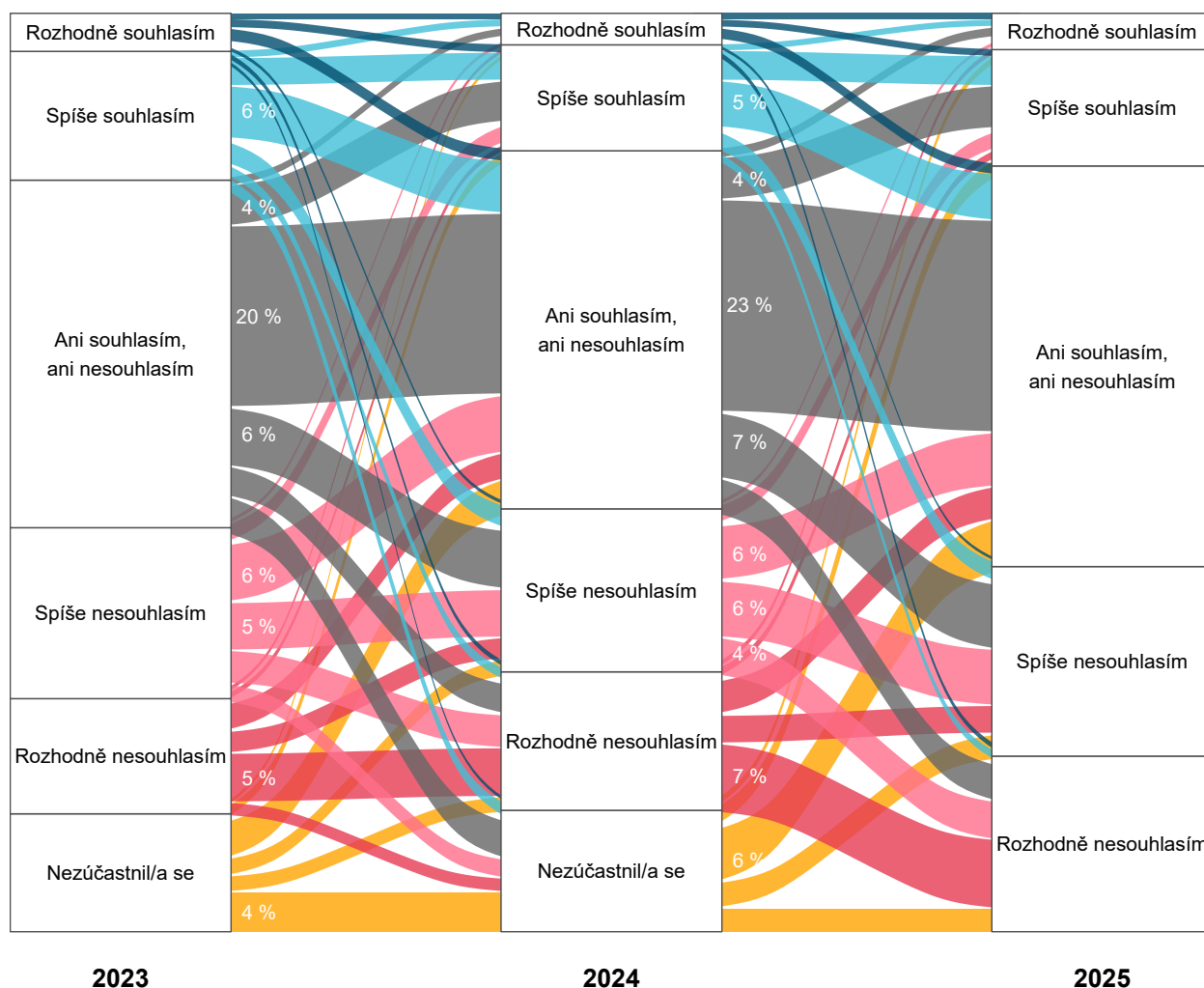
V českém kontextu zatím neexistuje studie, která by na panelových datech měřila postoje adolescentů k principům distributivní spravedlnosti, i v zahraničí se tomuto tématu věnovalo jen omezené množství studií. McGillicuddy-De Lisi a spoluautoři (2008) ve svém výzkumu mezi americkými studenty zjistili, že starší adolescenti se oproti mladším méně opírali o princip rovnosti a více o princip meritokracie, přičemž chlapci preferovali meritokratické rozdělení konzistentně napříč kontexty, zatímco dívky svá rozhodnutí více přizpůsobovaly kontextu. Schwartz-Salazar a spoluautoři (2024) mezi španělskými středoškoláky zjistili, že starší adolescenti vykazují vyšší toleranci k ekonomické nerovnosti a silnější obecné meritokratické přesvědčení než mladší adolescenti. Wein-

berg a spoluautoři (2021) na mezinárodních datech ukázali, že dominující princip na úrovni společnosti může ovlivňovat i duševní zdraví adolescentů. Matějů a Smith (2012) ukazují, že od devadesátých let Češi stále více věří, že odměna by měla odpovídat zásluhám, zatímco rovnost představuje princip podporovaný zejména nižšími společenskými třídami.

Graf 5.1 zobrazuje postoje žáků a žákyň k principu rovnosti v čase. Je patrné, že postoje jsou napříč třemi vlnami panelu relativně stabilní, ale zároveň dochází k dílčím přesunům mezi kategoriemi. Nejvýraznějším rysem je přitom vysoký podíl odpovědí ve střední kategorii „ani souhlasím, ani nesouhlasím“, která ve všech vlnách absorbuje téměř polovinu respondentů a funguje jako jakýsi „uzel“ pro přesuny z ostatních kategorií odpovědí. Toky v grafu naznačují, že část adolescentů v čase dokonce přechází mezi mírným souhlasem a mírným nesouhlasem, zatímco krajní pozice („rozhodně souhlasím“ a „rozhodně nesouhlasím“) zůstávají méně početné a relativně stabilní. Ve všech třech vlnách našeho šetření je patrné, že u žáků a žákyň, kteří nevybrali střední kategorii, převažuje negativní postoj k rovnosti.

Graf 5.1. Přesuny odpovědí na otázku zkoumající postoj žáků a žákyň k rovnosti.

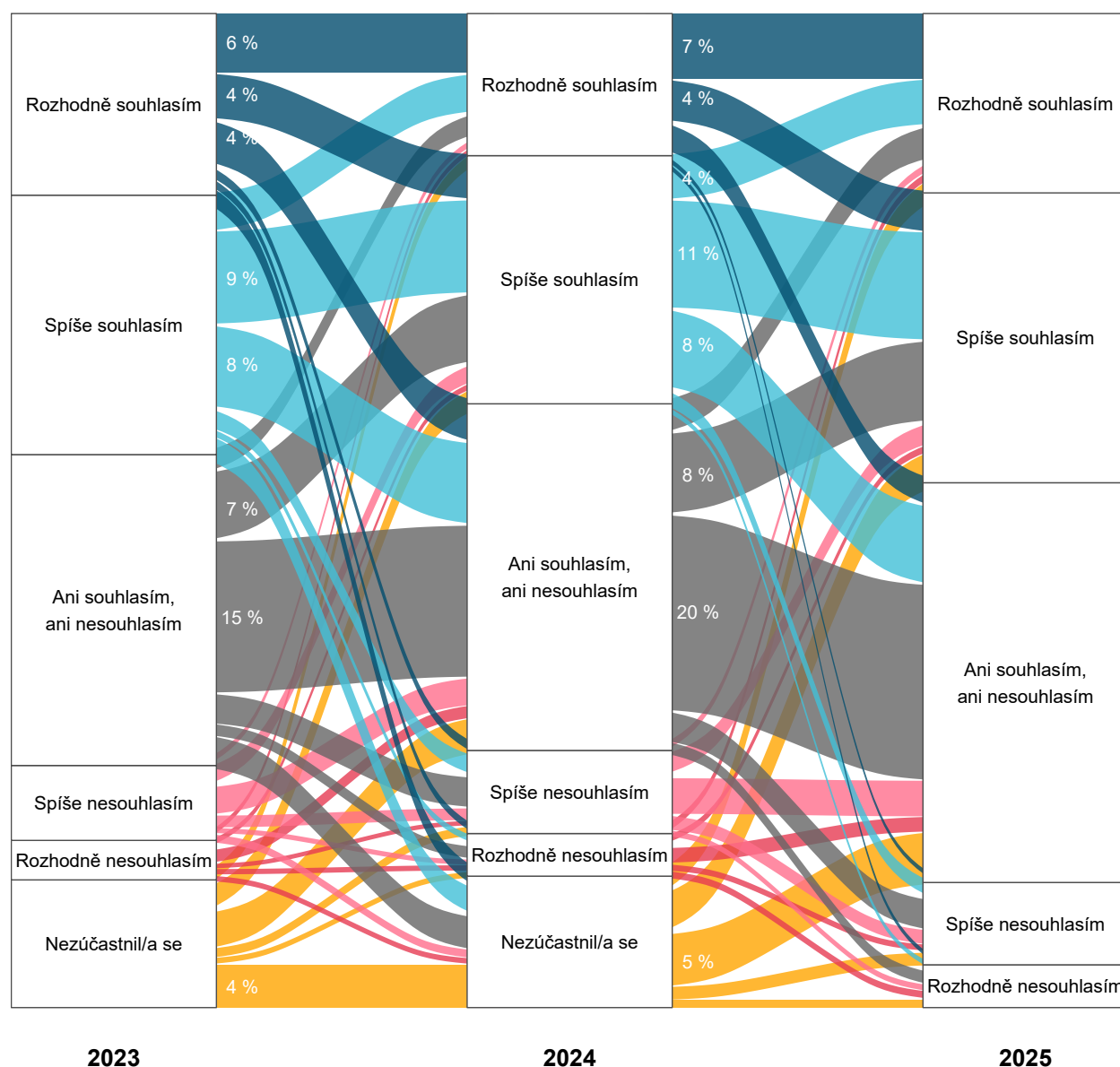
"Společnost je spravedlivá, pokud jsou bohatství a příjmy rovnoměrně rozděleny mezi všechny lidi."



Graf 5.2, zaměřený na postoj k meritokracii, vykazuje obecně podobnou dynamiku přesunů. Zároveň je ale na první pohled patrná vyšší celková míra podpory principu meritokracie. I zde je sice výrazný podíl odpovědí ve střední kategorii, která opět tvoří nejpočetnější kategorii a je tak klíčovým uzlem pro změny odpovědí mezi vlnami. Na rozdíl od rovnosti je však silnější zastoupení kategorií souhlasu, zejména „spíše souhlasím“, do nichž směřuje významná část toků z druhé vlny. To ukazuje, že meritokratické přesvědčení je mezi žáky a žákyněmi nejen celkově rozšířenější, ale i stabilnější. Žáci a žákyně středních škol se tak z hlediska větší podpory meritokracie (ve srovnání s rovností) neliší od dospělé české populace.

Graf 5.2. Přesuny odpovědí na otázku zkoumající postoj žáků a žákyně k meritokracii.

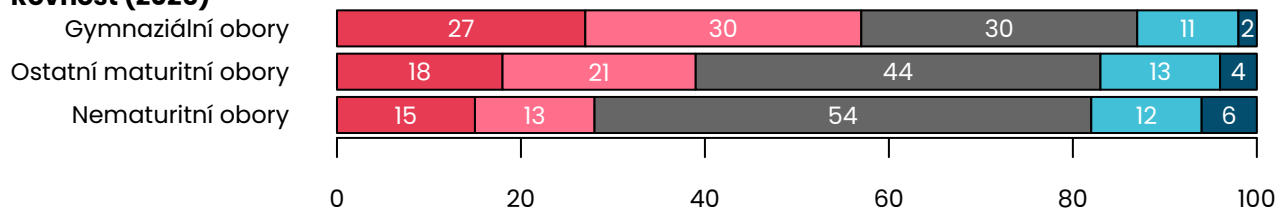
"Společnost je spravedlivá, pokud tvrdě pracující lidé vydělávají více než ostatní."



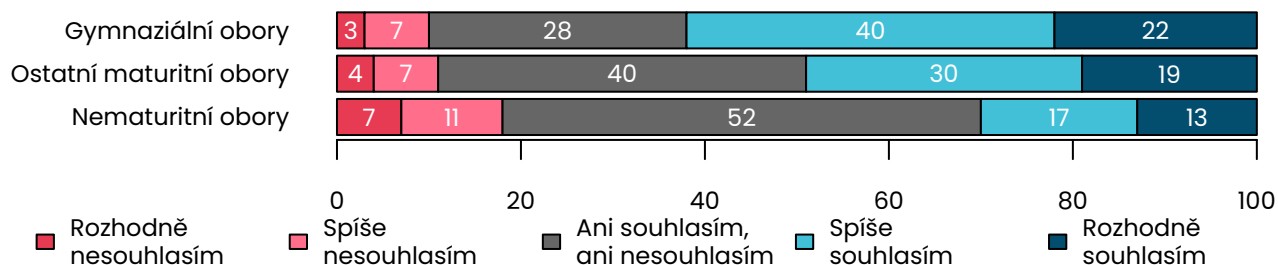
Žáci vykazují mírně negativnější postoje k rovnosti než žákyně, přičemž meritokracie má podobnou úroveň podpory u obou skupin. Zároveň neexistuje souvislost mezi subjektivním hodnocením příjmu domácnosti a postoji k distributivní spravedlnosti. Graf 5.3 pak analyzuje souvislost mezi postoji k principům distributivní spravedlnosti a kategorií vzdělání. Ve třetí vlně je patrná souvislost mezi kategorií vzdělání a postojem k rovnosti, kdy žáci gymnaziálních oborů vykazují výrazně vyšší míru nesouhlasu s rovnostářským principem než ostatní skupiny. Součet odpovědí „rozhodně nesouhlasím“ a „spíše nesouhlasím“ u nich dosahuje téměř tří pětiny, zatímco u ostatních maturitních oborů jsou to necelé dvě pětiny a u nematuritních oborů ještě menší podíl žáků a žákyně. U podpory rovnosti se kategorie vzdělání liší pouze minimálně, když je součet odpovědí pro dvě odpovědi indikující souhlas relativně podobný. Z grafu 5.3 je patrné, že gymnazisté zastávají u obou principů mnohem vyhraněnější postoje než studující ostatních maturitních a nematuritních oborů. U gymnaziálních oborů vybrala střední kategorii méně než třetina respondentů, přičemž u nematuritních oborů více než polovina.

Graf 5.3. Postoje k principům distributivní spravedlnosti dle kategorie vzdělání (% žáků a žákyně).

Rovnost (2025)



Meritokracie (2025)



Podobný, avšak zrcadlově obrácený vztah nacházíme u meritokracie: s vyšší kategorií vzdělání roste míra souhlasu s tvrzením, že společnost je spravedlivá, pokud tvrdě pracující vydělávají více než ostatní, přičemž u gymnaziálních oborů dosahuje souhlas („spíše souhlasím“ a „rozhodně souhlasím“) dominantního postavení (celkem 62%), zatímco u nematuritních oborů je podpora meritokracie přibližně poloviční a opět zde převažuje neutrální středová odpověď. Celkově tedy vzdělání strukturuje oba postoje, avšak opačným směrem: vyšší vzdělání je už na střední škole spojeno s větší podporou meritokracie, přičemž v případě rovnosti jsou rozdíly mezi skupinami výraznější v míře nesouhlasu, zatímco u meritokracie se diference projevují především v intenzitě souhlasu. Je třeba zdůraznit, že se jedná pouze o zjištěné souvislosti, nikoli o kauzální vztah, a nelze tedy tvrdit, že samotná kategorie vzdělání tyto postoje přímo způsobuje (např. meritokratičtí žáci a žákyně se pravděpodobně ve větší míře hlásí na gymnázia než na nematuritní obory).

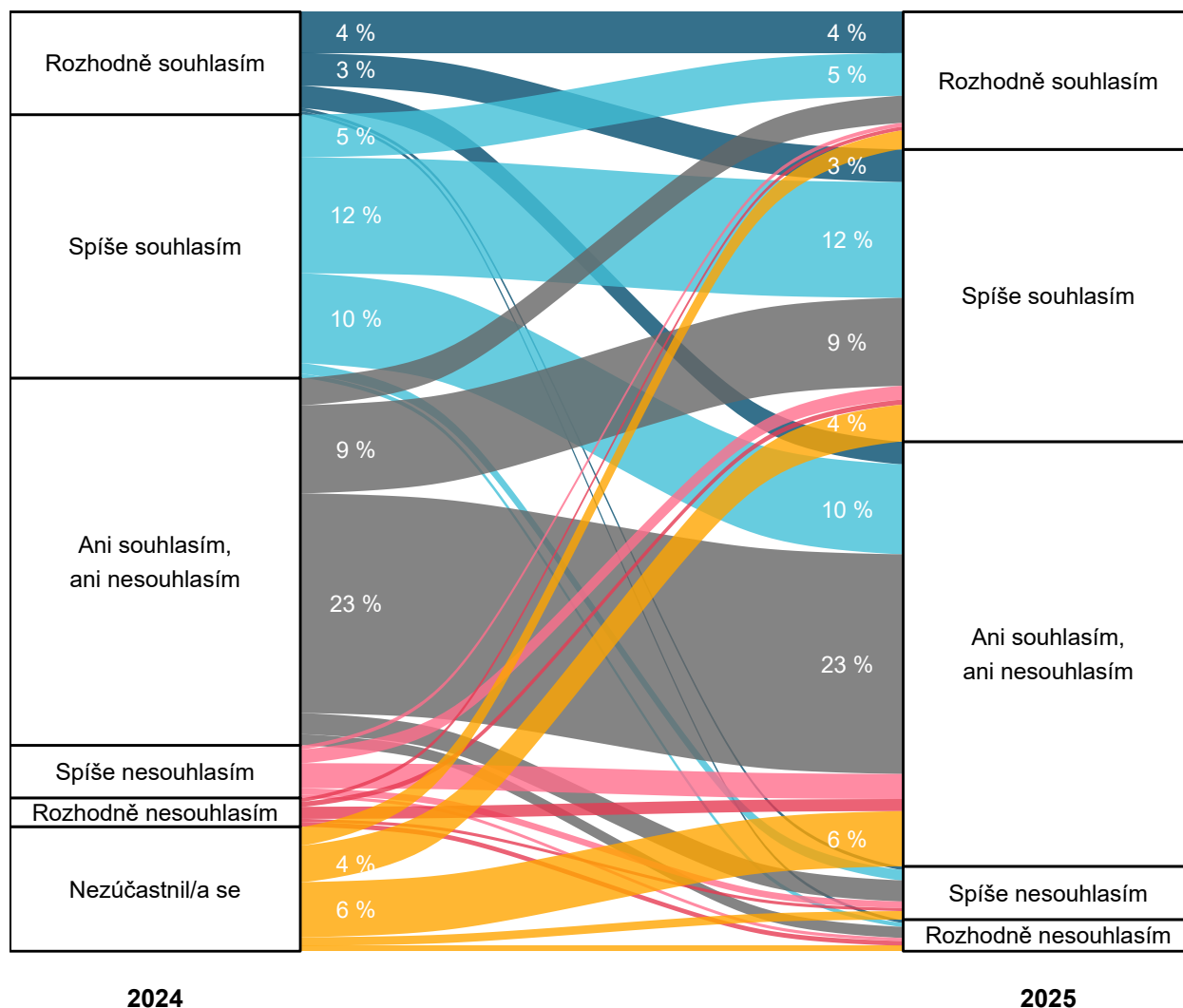
5.2 Vnímání rovnosti příležitostí ve vzdělávání

Rovnost příležitostí ve vzdělávání je definována jako stav, kdy individuální vzdělávací úspěch žáka nebo žákyně závisí výhradně na schopnostech a vynaloženém úsilí, nikoliv na charakteristikách, jako je socioekonomický status rodiny či etnický původ (Coleman et al., 1966; Roemer, 1998). Vědce čím dál více zajímá nejen to, jak nerovnosti skutečně vypadají, ale také to, jak je vnímají sami žáci a žákyně – jestli vzdělávací systém považují za spravedlivý (Marrero et al., 2024; Resh & Sabbagh, 2016; Van Wanrooij et al., 2026). Pro adolescenty v období středoškolského studia je vnímání spravedlnosti vzdělávacího systému a jeho procedurální spravedlnosti důležité, protože spoluformuje jejich akademickou motivaci, budoucí aspirace a potenciálně i důvěru v legitimitu společenského uspořádání (Elenbaas, 2019; Frías-Armenta & Valenzuela-García, 2025; Wiederkehr et al., 2015). Žáci, kteří mají pocit, že systém není spravedlivý, se mohou od školy postupně odtažovat. Naopak ti, kdo věří, že mají stejnou šanci jako ostatní, si častěji dokáží udržet motivaci, i když pocházejí ze znevýhodněného prostředí (Wiederkehr et al., 2015). Subjektivní hodnocení spravedlnosti není jen potenciálním odrazem reality, ale také ovlivňuje, jak lidé sami interpretují svou pozici ve společnosti a legitimizují své životní dráhy (Duru-Bellat & Tenret, 2012; Mijs, 2021).

V rámci šetření CZEPS jsme percepce spravedlnosti příležitostí ve vzdělávání měřili prostřednictvím souhlasu s následujícím výrokem „*Ve srovnání s ostatními žáky a žákyněmi v České republice mám spravedlivou šanci dosáhnout vzdělání, o které usiluji.*“ Graf 5.4 zachycuje přesuny odpovědí žáků a žákyně na tuto položku mezi druhou (2024) a třetí vlnou (2025) panelu. Výsledky se mezi oběma lety příliš nezměnily. Nejčastější odpovědí bylo v obou vlnách váhavé „ani souhlasím, ani nesouhlasím“ – takto odpovědělo zhruba 45 % žáků. Na druhém místě se umístilo „spíše souhlasím“ s 31 %. Podíly krajních odpovědí „rozhodně souhlasím“ a „rozhodně nesouhlasím“ zůstaly relativně nízké a stabilní. Z grafu je tudíž patrné, že pokud srovnáme zastoupení souhlasných a nesouhlasných odpovědí v obou vlnách, tak jednoznačně převažuje souhlas s rovností příležitostí ve vzdělávání. Když se ale podíváme na jednotlivé žáky, zjistíme, že jejich odpovědi se mezi lety dost měnily. Mnozí přešli do sousední kategorie. Nejvíce pohybu se odehrálo ve středu škály, mezi váhavými odpověďmi. Respondenti, kteří se v roce 2024 nezúčastnili dotazování (13 % případů v grafu), se v roce 2025 nejčastěji zařadili do středové kategorie „ani souhlasím, ani nesouhlasím“ a „spíše souhlasím“.

Graf 5.4. Přesuny odpovědí na otázku zkoumající vnímání rovnosti příležitostí ve vzdělávání.

"Ve srovnání s ostatními žáky a žákyněmi v České republice mám spravedlivou šanci dosáhnout vzdělání, o které usiluji."

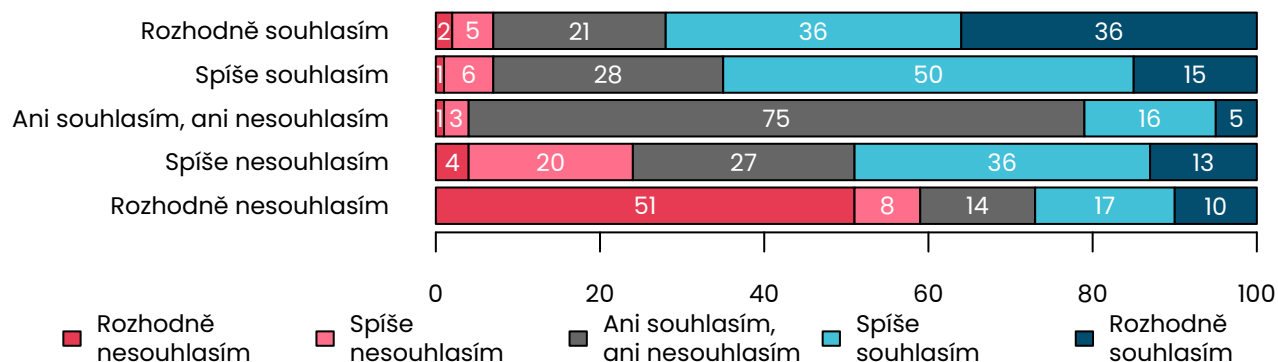


Graf 5.5 prezentuje zřetelnou pozitivní souvislost mezi postojem žáků a žákyně k meritokracii a jejich vnímáním rovnosti příležitostí ve vzdělávání. Mezi žáky, kteří s meritokracií rozhodně souhlasí, vnímá vzdělávací příležitosti jako spravedlivé (odpovědi „spíše souhlasím“ a „rozhodně souhlasím“) celkem 72 % respondentů, zatímco u těch, kteří s meritokracií spíše souhlasí, je to 65 %. Naopak mezi žáky a žákyněmi, kteří s meritokracií rozhodně nesouhlasí (spodní řádek grafu 5.5), hodnotí vlastní vzdělávací příležitosti jako spravedlivé pouze 27 % respondentů, přičemž nadpoloviční většina (až 51 %) z nich s rovností příležitostí rozhodně nesouhlasí. Žáci zaujímající neutrální postoj k meritokracii jako principu distributivní spravedlnosti jsou pak z velké části neutrální i ve vnímání rovnosti příležitostí (tři čtvrtiny z nich zvolily ve třetí vlně možnost „ani souhlasím, ani nesouhlasím“). Tato relativně silná pozitivní souvislost mezi koncepty může být vysvětlena několika způsoby. Jedním z nich je, že žáci, kteří věří v meritokratický princip odměňování podle zásluh a úsilí, jsou zároveň náchylnější vnímat existující vzdělávací systém jako spravedlivý a poskytující spravedlivé šance. Jejich přesvědčení o fungo-

vání společnosti tak potenciálně ovlivňuje jejich hodnocení konkrétních institucí. Alternativně může jít také o opačný kauzální směr: žáci a žákyně, kteří se subjektivně cítí být ve vzdělávání úspěšní nebo mají přístup k dostatečným zdrojům, mohou na základě vlastní zkušenosti snáze dospět k přesvědčení, že vzdělávací systém je spravedlivý a meritokratický. V obou případech výsledky prezentované v grafu naznačují, že meritokratické přesvědčení a vnímání spravedlnosti příležitostí ve vzdělávání jsou vzájemně provázané postoje, které se mohou vzájemně posilovat.

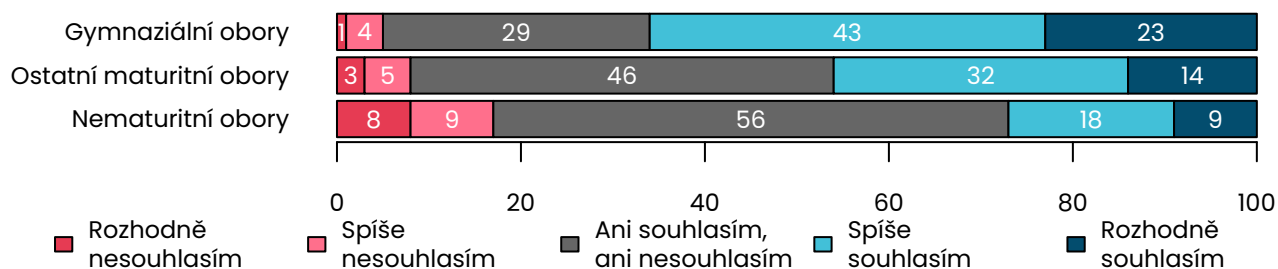
Graf 5.5. Souvislost mezi postojem k meritokracii a vnímáním rovnosti příležitostí ve vzdělávání.

Postoj k meritokracii je zobrazen v řádcích, vnímání rovnosti příležitostí ve sloupcích (řádková %).



Graf 5.6 prezentuje zřetelnou souvislost mezi vnímáním rovnosti vzdělávacích příležitostí a studovaným středoškolským oborem. Žáci a žákyně gymnaziálních oborů vnímají vzdělávací příležitosti jako nejspravedlivější. Celkem dvě třetiny gymnazistů v roce 2025 souhlasí s tím, že mají spravedlivou šanci dosáhnout vzdělání, o které usilují, zatímco pouze jeden z dvaceti gymnazistů s tímto tvrzením nesouhlasí. U žáků a žákyně ostatních maturitních oborů je podíl souhlasících nižší (46 %), přičemž neutrální postoj zaujímá téměř polovina respondentů. Nejméně pozitivní vnímání rovnosti příležitostí vykazují žáci a žákyně nematuritních oborů, z nichž rovnost příležitostí vnímá kladně pouze 27 %, zatímco 17 % s ní nesouhlasí a nadpoloviční většina (56 %) zaujímá neutrální stanovisko ve středu škály. Tato souvislost může být vysvětlena několika vzájemně propojenými mechanismy. Žáci gymnaziálních oborů pocházejí v průměru z rodin s vyšším socioekonomickým statusem a vyšším vzděláním rodičů, což jim poskytuje lepší přístup ke vzdělání a kulturnímu kapitálu. Jejich subjektivní vnímání rovnosti příležitostí tak může odrážet jejich reálně výhodnější výchozí pozici. Zároveň v souladu se zjištěními z grafu 5.5 platí, že žáci a žákyně, kteří jsou ve vzdělávacím systému úspěšnější, mají tendenci vnímat tento systém jako spravedlivější a meritokratičtější, protože vlastní zkušenost s úspěchem potvrzuje jejich přesvědčení o tom, že úsilí a schopnosti jsou systémem odměňovány. Naopak žáci a žákyně nematuritních oborů, kteří jsou ve vzdělávacím systému zpravidla méně zvýhodněni, mohou na základě své zkušenosti dospět k pochybnostem o tom, zda systém skutečně poskytuje rovné šance všem.

Graf 5.6. Vnímání rovnosti příležitostí ve vzdělávání dle kategorie vzdělání (% žáků a žákyně).



Závěr

Zjištění prezentovaná v této kapitole ukazují, že čeští žáci a žákyně středních škol v průměru preferují meritokratický princip distributivní spravedlnosti před principem rovnosti, přičemž tento vzorec odpovídá trendům pozorovaným v dospělé české populaci (viz Matějů & Smith, 2012). Postoje k oběma principům jsou v čase relativně stabilní, ačkoliv část žáků a žákyně mezi vlnami mění svůj postoj, resp. odpovědi na příslušné otázky. Oba postoje se liší dle kategorie vzdělání: gymnazisté výrazněji odmítají princip rovnosti, a naopak silněji podporují meritokracii, zatímco žáci a žákyně nematuritních oborů zaujímají převážně neutrální stanovisko. Vnímání rovnosti příležitostí ve vzdělávání pak úzce souvisí jak s meritokratickým přesvědčením, tak s typem studovaného oboru. Žáci a žákyně gymnaziálních oborů hodnotí vzdělávací příležitosti jako nejspravedlivější, zatímco žáci nematuritních oborů jsou ve svém hodnocení nejméně pozitivní. Tato zjištění naznačují, že postoje k principům distributivní spravedlnosti a vnímání spravedlnosti vzdělávacího systému jsou vzájemně provázané a zároveň sociálně strukturované, což může mít důsledky pro budoucí podporu přerozdělovacích politik.

Použitá literatura

- Ahrens, K., DuBois, D. L., Lozano, P., & Richardson, L. P. (2010). Naturally acquired mentoring relationships and young adult outcomes among adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 25*(4), 207–216.
- Alamos, P., Corbin, C. M., Klotz, M., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2022). Bidirectional associations among teachers' burnout and classroom relational climate across an academic year. *Journal of School Psychology, 95*, 43–57.
- Alcañiz-Colomer, J., Valor-Segura, I. & Moya, M. (2024). Social justice orientations: Exploring their impact on poverty attributions and support for social protection. *Political Psychology, 45*(3), 559–580.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*(4), 500–505.
- Bačkorová, J. The Impact of Job Demands and Resources on Teacher Burnout Syndrome Vplyv pracovných požiadaviek a zdrojov na syndróm vyhorenia učiteľov. *DISPUTATIONES SCIENTIFICAE, 13*.
- Bodenheimer, G., & Shuster, S. M. (2020). Emotional labour, teaching and burnout: Investigating complex relationships. *Educational Research, 62*(1), 63–76.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior, 30*(4), 437–454.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473–490.
- Carbines, R. J. (1989). Teacher-Parent Involvement. In *Preparing for Teaching* (pp. 72–80). London: Macmillan Education UK.
- Caudal, S. (2022). Australian secondary schools and the teacher crisis: Understanding teacher shortages and attrition. *Education and Society, 40*(2), 23–39.
- Clasen, J., & Van Oorschot, W. (2002). Changing Principles in European Social Security. *European Journal of Social Security, 4*(2), 89–115.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1990). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*(5), 783–792.
- Coleman, J. S. (1961). *The Adolescent Society: The Social Life of the Teenager and its Impact on Education*. Free Press.
- Coleman, J. S., Education, U. S. O. of, Statistics, N. C. for E., & Statistics, N. C. for E. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.

Deutsch, M. (1975). Equity, Equality, and Need: What Determines Which Value Will Be Used as the Basis of Distributive Justice? *Journal of Social Issues*, 31(3), 137–149.

Dung, V., Trang, V. T., & Lan, N. T. M. (2024). Workload Doesn't Mean Exhaustion: Antecedents of Teacher Burnout. *Journal of Education and E-Learning Research*, 11(2), 404–412.

Duru-Bellat, M., & Tenret, E. (2012). Who's for Meritocracy? Individual and Contextual Variations in the Faith. *Comparative Education Review*, 56(2), 223–247.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830–847.

Eckstein, K., Miklikowska, M., & Noack, P. (2021). School Matters: The Effects of School Experiences on Youth's Attitudes toward Immigrants. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(11), 2208–2223.

Eckstein, K., Noack, P., & Gniewosz, B. (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(8), 1597–1614.

Ekornes, S. (2017). Teacher stress related to student mental health promotion: The match between perceived demands and competence to help students with mental health problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), 333–353.

El Alaiki, A., Hadrya, F., Boumaaize, Z., Guider, H., Lafraxo, M. A., Soulaymani, A., ... & Hami, H. (2025). The global burden of teacher burnout: Evaluating the roles of workload and social support in diverse educational contexts. *European Psychiatry*, 68(S1), S724–S724.

Elenbaas, L. (2019). Perceptions of economic inequality are related to children's judgments about access to opportunities. *Developmental Psychology*, 55(3), 471–481.

Engels, M. C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Den Noortgate, W. V., Claes, S., Gossens, L., & Verschueren, K. (2017). School engagement trajectories in adolescence: The role of peer likeability and popularity. *Journal of School Psychology*, 64, 61–75.

Flook, L., Repetti, R. L., & Ullman, J. B. (2005). Classroom Social Experiences as Predictors of Academic Performance. *Developmental Psychology*, 41(2), 319–327.

Frías-Armenta, M., & Valenzuela-García, B. (2025). Procedural and distributive justice and life satisfaction in teenage students. *Iberoamerican Journal of Psychology and Public Policy*, 2(1), 81–114.

Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (1998). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10(1), 23–40.

Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of educational psychology*, 93(3), 467.

Godfrey, E. B., & Grayman, J. K. (2014). Teaching citizens: The role of open classroom climate in fostering critical consciousness among youth. *Journal of Youth and Ado-*

lescence, 43(11), 1801–1817.

Gommans, R., Sandstrom, M. J., Stevens, G. W. J. M., ter Bogt, T. F. M., & Cillessen, A. H. N. (2017). Popularity, likeability, and peer conformity: Four field experiments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 73, 279–289.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90.

Guo, J., Liu, L., Zhao, B., & Wang, D. (2020). Teacher support and mental well-being in Chinese adolescents: The mediating role of negative emotions and resilience. *Frontiers in Psychology*, 10, 3081.

Hennessey, A., MacQuarrie, S., Pert, K., Mason, C., & Verity, L. (2025). Advocating for a holistic culture of school wellbeing—an evaluation of the Well Schools whole school approach to pupil and teacher wellbeing. *Frontiers in Education*. 10.

Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.

Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821–835.

Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76–97.

Hurd, N., & Zimmerman, M. (2010). Natural mentors, mental health, and risk behaviors: A longitudinal analysis of African American adolescents transitioning into adulthood. *American Journal of Community Psychology*, 46(1), 36–48.

Chen, J. J. L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(2), 77–127.

Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583–593.

Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 655–674). Lawrence Erlbaum.

Karim, S. (2024). Teachers as Catalysts for Change: Advocating Mental Health and Well-being in Education. *Journal of Asian Development Studies*, 13(4), 49–65.

Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A., & Lainidi, O. (2021). Emotional labor and burnout among teachers: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12760.

Kraft, M. A., Bolves, A. J., & Hurd, N. M. (2023). How informal mentoring by teachers, counselors, and coaches supports students' long-run academic success. *Economics of Edu-*

cation Review, 95, 102411.

Kudrnáč, A. (2022). Is classroom political discussion able to reduce anti-immigrant attitudes in adolescents? Testing the effect of frequency, length, and topic of classroom political discussions on anti-immigrant attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 52(4), 220–232.

LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (2010). Developmental Changes in the Priority of Perceived Status in Childhood and Adolescence. *Social Development*, 19(1), 130–147.

Laninga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Garandeau, C. F., Dijkstra, J. K., Veenstra, R., & Vollebergh, W. (2022). Classroom popularity hierarchy predicts friendship networks' aggression norms. *Child Development*, 93(1), 249–265.

Lewin-Epstein, N., Kaplan, A., & Levanon, A. (2003). Distributive Justice and Attitudes Toward the Welfare State. *Social Justice Research*, 16(1), 1–27.

Liebig, S., & Sauer, C. (2016). Sociology of Justice. In C. Sabbagh & M. Schmitt (Eds.), *Handbook of Social Justice Theory and Research* (pp. 37–59). Springer New York.

Madigan, D. J., Kim, L. E., Glandorf, H. L., & Kavanagh, O. (2023). Teacher burnout and physical health: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 119, 102173.

Malach-Pines, A. (2005). The burnout measure, short version. *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78.

Marrero, G. A., Palomino, J. C., & Sicilia, G. (2024). Inequality of opportunity in educational achievement in Western Europe: Contributors and channels. *The Journal of Economic Inequality*, 22(2), 383–410.

Maurissen, L., Barber, C. & Claes, E. (2020). Classroom discussions and political tolerance towards immigrants: the importance of mutual respect and responsiveness. *Acta Polit*, 55, 242–266.

Matějů, P., & Smith, M. L. (2012). Kontinuita a změna přesvědčení o distributivní spravedlnosti v České republice v letech 1991 až 2009. *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review*, 48(1), 65–84.

Mayeux, L., & Cillessen, A. H. N. (2008). It's not just being popular, it's knowing it, too: The role of self-perceptions of status in the associations between peer status and aggression. *Social Development*, 17(4), 871–888. Mayeux, L., Houser, J. J., & Dyches, K. D. (2011). Social acceptance and popularity: Two distinct forms of peer status. In A. H. N. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the peer system* (pp. 79–102). The Guilford Press.

Mayeux, L., Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2008). Is being popular a risky proposition? *Journal of Research on Adolescence*, 18(1), 49–74.

McGillicuddy-De Lisi, A. V., De Lisi, R., & Van Gulik, K. (2008). The effects of grade level, context, and family type on male and female adolescents' distributive justice reasoning. *Journal of Adolescence*, 31(1), 107–124.

- Mijs, J. J. B. (2021). The paradox of inequality: Income inequality and belief in meritocracy go hand in hand. *Socio-Economic Review*, 19(1), 7–35.
- Miklikowska, M., Rekker, R., & Kudrnac, A. (2022). A Little More Conversation A Little Less Prejudice: The Role of Classroom Political Discussions for Youth's Attitudes toward Immigrants. *Political Communication*, 39(3), 405–427.
- Miranda-Chan, T., Fruith, V., Dubon, V., & Wray-Lake, L. (2016). The functions and longitudinal outcomes of adolescents' naturally occurring mentorships. *American journal of community psychology*, 57(1-2), 47–59.
- Mitchell, J. (2019). Prejudice in the classroom: a longitudinal analysis of anti-immigrant attitudes. *Ethnic and Racial Studies*, 42(9), 1514–1533.
- Murphy, A. S., Torff, B., & Wiley, M. (2020). Teacher–student relationships and classroom discussion climate as predictors of civic engagement among adolescents. *Journal of Educational Research*, 113(4), 289–301.
- Nousia, A., & Karagiannopoulou, E. (2017). Associations between late elementary school students' perceptions of teachers' burnout and perceptions of the classroom climate. *American Journal of Educational Research*, 4(1), 13–23.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621.
- Perryman, J. (2024). Performative–accountability and time–poverty. In *Teaching and Time Poverty* (pp. 27–43). Routledge.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pretorius, T. B., & Padmanabhanunni, A. (2025). Teaching identification as a protective and risk factor for teacher burnout in the context of role stress. *Discover Psychology*, 5(1), 1–18.
- Prinstein, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 310–342.
- 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.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Springer.
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2016). Justice and Education. In C. Sabbagh & M. Schmitt (Eds), *Handbook of Social Justice Theory and Research* (pp. 349–367). Springer New York.
- Roemer, J. E. (Ed.). (1998). *Equality of opportunity*. Harvard University Press.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, *81*(4), 493–529.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. In *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes*, Vol. 4, 7th ed (pp. 175–222). John Wiley & Sons, Inc.

Sachweh, P. (2016). Social Justice and the Welfare State: Institutions, Outcomes, and Attitudes in Comparative Perspective. In C. Sabbagh & M. Schmitt (Eds.), *Handbook of Social Justice Theory and Research* (pp. 293–313). Springer New York.

Sandstrom, M. J. (2011). The power of popularity: Influence processes in childhood and adolescence. In A. H. N. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the peer system*(pp. 219–244). The Guilford Press.

Schonfeld, I. S., Bianchi, R., & Luehring–Jones, P. (2017). Consequences of job stress for the mental health of teachers. In *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 55–75). Cham: Springer International Publishing.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Springer.

Schwartz–Salazar, S., Martínez, R., & Rodríguez–Bailón, R. (2024). Adolescents views of an unequal world: Understanding economic inequality and factors for its reduction. *Psychology, Society & Education*, *16*(2), 32–41.

Skogheim, M. (2023). “I Stay Because of My Students”: Urban Lower Secondary School Teachers’ Experiences of Belonging at Work. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, *7*(4).

Sousa, C. M., Coelho, F., & Guillamon–Saorin, E. (2012). Personal Values, Autonomy, and Self-efficacy: Evidence from frontline service employees. *International Journal of Selection and Assessment*, *20*(2), 159–170.

Tapola, A., & Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in students’ perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, *78*(2), 291–312.

Torney–Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. IEA.

van den Berg, Y. H. M., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2020). Preference and popularity as distinct forms of status: A meta-analytic review of 20 years of research. *Journal of Adolescence*, *84*, 78–95.

Van Hootegeem, A., Abts, K., & Meuleman, B. (2020). Differentiated Distributive Justice Preferences? Configurations of Preferences for Equality, Equity and Need in Three Welfare Domains. *Social Justice Research*, *33*(3), 257–283.

Van Ryzin, M. (2010). Secondary school advisors as mentors and secondary attachment

figures. *Journal of Community Psychology*, 38(2), 131–154.

Van Wanrooij, B., Volman, M., & Elffers, L. (2026). "I Can Do It If I Work Hard": Perceived Educational Opportunity in the Netherlands' Tracked System. *European Educational Research Journal*, 25(2), 184–201.

Wator, J., Patrick, P., & Yip, S. Y. (2025). Teachers' sense of belonging in school: a scoping review. *The Australian Educational Researcher*, 52(6), 4269–4297.

Wei, L., Jin, S., Christ, S., & French, D. C. (2023). Longitudinal associations between popularity, peer acceptance, and academic performance in adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 47(6), 497–507.

Weinberg, D., Stevens, G. W. J. M., Currie, C., Delaruelle, K., Dierckens, M., Lenzi, M., Main, G., & Finkenauer, C. (2021). Country-Level Meritocratic Beliefs Moderate the Social Gradient in Adolescent Mental Health: A Multilevel Study in 30 European Countries. *Journal of Adolescent Health*, 68(3), 548–557.

Wentzel, K. R., Baker, S. A., & Russell, S. L. (2012). Young adolescents' perceptions of teachers' and peers' goals as predictors of social and academic goal pursuit. *Applied Psychology*, 61(4), 605–633.

Wiederkehr, V., Bonnot, V., Krauth-Gruber, S., & Darnon, C. (2015). Belief in school meritocracy as a system-justifying tool for low status students. *Frontiers in Psychology*, 6.

Wong, M. Y. C., Fung, H. W., Yuan, G. F., & Tao, S. (2025). The Role of Self-Compassion in Teachers' Well-Being: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Psychology*, 60(5), e70098.

Yang, C., Chan, M. K., Lin, X., & Chen, C. (2022). Teacher victimization and teacher burnout: Multilevel moderating role of school climate in a large-scale survey study. *Journal of School Violence*, 21(2), 206–221.

Yang, Y., & Zhou, D. (2025). The effect of inclusive school climate on job burnout among elementary school inclusive teachers: the mediating role of teaching efficacy under the ecosystem theory. *Education Sciences*, 15(5), 634.

Yasin, I. R., Abdul Razak, A. Z., Abdullah, Z., Mustafa, W. A., & Risdianto, E. (2024). E-Learning application and teacher autonomy: A comprehensive review. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*, 57(2), 220–237.

Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73: 207–221.

Zingora, T. (2025). On the spurious effect of intergroup friendship on outgroup attitudes in schools: The role of social influence and the positive impact of exposure to outgroup peers. *The British Journal of Social Psychology*, 64(2), e12797.

Zhu, X., Li, W., Su, C., Hu, J., & Zhao, H. (2025). Associations between teacher academic support and externalizing problem behaviors among Chinese adolescents: an analysis of chain mediation and moderating effects. *Humanities and Social Sciences Communications*.12(1), 1–15.



Spitzerová, M., Petrúšek, I., Kudrnáč, A., Aslan, K., Bocskor, A., Hanzlová, R. (2026). *České panelové šetření středoškoláků: Výzkumná zpráva ze třetí 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

ISBN 978-80-7330-446-1 (pdf)

Kontakt:

czeps@soc.cas.cz

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