



České panelové šetření středoškoláků

Výzkumná zpráva z první vlny sběru dat

Červen 2024

Autoři a autorky:

Mgr. Aleš Kudrnáč, Ph.D.

Mgr. Markéta Spitzerová

Mgr. Radka Hanzlová, Ph.D.

Mgr. Ivan Petrůšek, Ph.D.

Mgr. Katarína Aslan

Ákos Bocskor, Ph.D.

Kontakt: czeps@soc.cas.cz

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

ISBN 978-80-7330-400-3 (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 Wellbeing / osobní pohoda	10
2 Volba školy	15
3 Pocit sounáležitosti se školou	23
4 Kritické myšlení	27
5 Etnické menšiny na českých středních školách	32
Závěr	40
Použitá literatura	41

Úvod

Na podzim 2023 byly osloveny stovky škol a tisíce žáků a žákyň, aby se zapojily do Českého panelového šetření středoškoláků (CZEPS). CZEPS je realizován vědci a vědkyněmi ze Sociologického ústavu Akademie věd ČR, financován Grantovou agenturou ČR a podpořen ČŠI a zástupci MŠMT. Ačkoli hlavním cílem tohoto základního výzkumu jsou odborné vědecké studie, které budou na základě těchto jedinečných dat postupně vznikat, považujeme za důležité některé výsledky výzkumu sdílet i s odbornou veřejností. Tato výzkumná zpráva představuje základní informace o tom, jak žáci a žákyně prvního ročníku vnímají sami sebe, jaké mají studijní aspirace, vztah ke škole a s jakou úrovní kritického myšlení přichází na jednotlivé typy středních škol.

Cílem našeho čtyřletého výzkumu je komplexní analýza formování postojů, chování a lidských vztahů v adolescenci. Uvědomujeme si zásadní roli školy, spolužáků/spolužaček a vyučujících v životě a především ve formativním období adolescence. Ačkoli se několik předchozích výzkumů zaměřovalo na podobná témata, nikdy nevznikl longitudinální výzkum takového rozsahu, jako je CZEPS. Naším výzkumem chceme přispět k lepšímu pochopení dynamiky postojů a chování. Odlišujeme se od většiny předchozích výzkumů na školách tím, že nehledáme pouze souvislosti, ale zkoumáme mechanismy, jejichž prostřednictvím ke změnám chování a postojů dochází. Z domácích i zahraničních výzkumů víme, že lidé se ve svém chování i postojích často liší dle dosažené úrovně vzdělání. Není ale úplně zřejmé, jaké konkrétní faktory k těmto rozdílům dle vzdělání přispívají. Z tohoto důvodu se v našem výzkumu ptáme, jak vzdělávací proces ovlivňuje postoje, chování a lidské vztahy. Mají lidé s vyšším vzděláním rozdílné postoje a chování, protože díky vyššímu vzdělání dosáhli hlubších znalostí, většího pocitu jistoty, že se uplatní na trhu práce, mají lepší kritické myšlení, anebo je to tím, s kým se během svého vzdělávání setkávají?

S ohledem na důležitost školního prostředí a vzdělávacího procesu obecně se naše výzkumné úsilí zaměřuje na zkoumání role školy, pedagogů a vrstevníků v procesu vývoje adolescentů. Jedinečnost tohoto výzkumu spočívá právě v jeho longitudinálním charakteru, protože umožňuje sledování a analýzu vývoje postojů žáků a žákyň v čase. Pouze díky opakovanému dotazování těch samých žáků a žákyň v průběhu jejich studia budeme schopni analyzovat mechanismy a souvislosti formování postojů, chování a vztahů. Z tohoto důvodu budeme naše respondenty dotazovat na začátku každého školního roku až do konce jejich středoškolského studia.

Na podzim školního roku 2023/24 byla realizována první vlna sběru dat mezi žáky a žákyněmi prvních ročníků středních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Celkem se do výzkumu zapojilo 249 škol a více než 24 000 žáků a žákyň z celé České republiky. Velikost vzorku a různorodé zastoupení studijních oborů a škol ze všech regionů ČR je především zásluhou vedení škol a jednotlivých koordinátorů na školách. Bez jejich ochoty a pochopení důležitosti longitudinálního výzkumu na školách by tato data nikdy nevznikla. Jsme si vědomi, že odborné výstupy ve formě článků budou vznikat dlouho, nejsou pro veřejnost jednoduše dostupné a vzhledem k využívané odborné terminologii a pokročilým statistickým metodám ani snadno čitelné. I proto jsme se rozhodli připravit tuto zprávu, prostřednictvím které můžeme představit některé zajímavé údaje o dnešních adolescentech a poukázat na důležitost účasti jednotlivých škol, vyučujících a především žáků a žákyň i v dalších letech výzkumu. Moc děkujeme

všem, kteří nás ve výzkumu podpořili, a obzvláště ředitelům/ředitelkám, koordinátorům/koordinátorkám a respondentům/respondentkám – bez vás by to nešlo!

Výběrový soubor a sběr dat

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

Sběr dat v první vlně proběhl v termínu od 2. 10. do 10. 11. 2023 prostřednictvím online standardizovaného dotazníku a testu předpokladů kritického myšlení. Do výzkumu se zapojilo celkem 24 061 žáků a žákyň z 1 037 tříd, kteří alespoň částečně vyplnili dotazník nebo test předpokladů kritického myšlení. Výsledky prezentované v této zprávě vychází pouze z plně vyplněných dotazníků, kterých bylo celkem 22 876. Charakteristika výzkumného souboru je uvedena v tabulce 1. Pro dosažení reprezentativity jsou na data výzkumného souboru aplikovány post-stratifikační váhy založené na kombinaci geografické polohy (NUTS2) a kategorie vzdělání.

Tabulka 1: Počet žáků a žákyň ve výzkumném souboru CZEPS, první vlna, 2023.

	Počet	Podíl (v %)
Počet žáků a žákyň dle kategorie vzdělání		
Nematuritní obory	5 396	24
Maturitní obory (kromě gymnázií)	13 295	58
Gymnázia	4 185	18
Počet žáků a žákyň dle regionů soudržnosti		
Praha	2 180	10
Střední Čechy	1 988	9
Jihozápad	2 167	10
Severozápad	3 553	15
Severovýchod	3 117	13
Jihovýchod	3 622	16
Střední Morava	3 731	16
Moravskoslezsko	2 518	11
Celkový počet žáků a žákyň	22 876	100

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 v dotazníku i testu předpokladů kritického myšlení 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 zprávy mějte, prosím, na paměti, že údaje za žáky/žákyně neznamenaají, že jsou nutně důsledkem působení jednotlivých středních škol. Tato zpráva je založena na datech z dotazníkového šetření, které proběhlo přibližně měsíc po nástupu žáků a žákyň na střední školy. Stav a rozdíly v odpovědích jsou pravděpodobněji důsledkem prostředí a vlivů, které předchází jejich středoškolskému studiu. Zjištění stavu na začátku středoškolského studia je ale pro další výzkum klíčové. Tím, že známe stav na začátku jejich středoškolského studia, budeme schopni sledovat vývoj v čase a různé trajektorie změn dle vybraných charakteristik. Pokud bychom tyto údaje neměli, mohli bychom pouze spekulovat, co je důsledkem vlivů, které na adolescenty působily během středoškolského studia, a které charakteristiky už byly dány předtím, než začali svoje středoškolské studium.

V této zprávě často poukazujeme na rozdíly dle kategorií vzdělání. Je třeba zdůraznit, že tato zpráva ani náš výzkum si nekladou za cíl hodnotit žáky/žákyně a pedagogy jednotlivých kategorií vzdělání nebo přisuzovat příčinnou souvislost mezi těmito kategoriemi a výsledky žáků a žákyň. V této zprávě pouze prezentujeme stav v době sběru dat, který může být zajímavý, nebo dokonce podnětný. Při čtení výsledků mějte, prosím, na vědomí, že většina žáků a žákyň byla dotazována pouhý měsíc po začátku nástupu na střední školu. Rozdíly dle kategorií vzdělání ukazují tedy spíše na stav a rozdíly adolescentů podle toho, kam se hlásili a byli přijati, než na to, jak je studium jednotlivých oborů ovlivnilo.

Samotná zpráva obsahuje pět kapitol. V první kapitole představujeme žáky/žákyně z pohledu individuálních charakteristik. Na základě poptávky některých ředitelů/ředitelky se v této části věnujeme především osobní pohodě (wellbeingu). Ve druhé kapitole se podíváme na to, kolik a kteří žáci/žákyně navštěvují preferovanou školu a jaké mají obavy z budoucího uplatnění na trhu práce. Pocit sounáležitosti se školou se ukazuje být důležitou charakteristikou související jak s wellbeingem, tak i výkonem ve škole. Proto se ve třetí kapitole zaměříme na vztah žáků a žákyň ke škole. Ve čtvrté kapitole představíme výsledky testu předpokladů kritického myšlení, který jsme v rámci tohoto projektu vyvinuli. Pátá kapitola reflektuje etnickou a národnostní různorodost českých středních škol. Díky rozsáhlému vzorku se můžeme více zaměřit i na adolescenty s jinou než českou národností. Konkrétně se podíváme na jejich wellbeing, počet kamarádů ve třídě, pocit sounáležitosti se školou a zda jsou na preferované škole.

V každé kapitole nejdříve popisujeme výsledky obecně a následně se zaměřujeme na rozdíly dle určitých charakteristik, mezi které patří zejména kategorie vzdělání, vzdě-

lání rodičů, vzdělanostní aspirace, gender, geografické umístění školy, počet kamarádů/kamarádek ve třídě nebo úroveň kritického myšlení. Třídící charakteristiky byly voleny na základě cílů projektu, odborné literatury a předchozích výzkumů.

Seznam použitých zkratek

AV ČR – Akademie věd České republiky

CZEPS – České panelové šetření středoškoláků

ČR – Česká republika

ČSR – Československá republika

ČŠI – Česká školní inspekce

p. b. – procentní bod

mj. – mimo jiné

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NUTS2 – Regiony soudržnosti

n – počet respondentů

r – Pearsonův korelační koeficient

resp. – respektive

SŠ – střední škola

SWEMWBS – krátká verze Škály mentálního blaha

tj. – to jest

tzn. – to znamená

Shrnutí

Na základě odpovědí od více jak 22 tisíc žáků a žákyň z 249 škol účastnících se první vlny Českého panelového šetření středoškoláků na podzim 2023 jsme se v této výzkumné zprávě zaměřili na výsledky v oblasti wellbeingu, volby střední školy, pocitu sounáležitosti se školou, výsledků testu kritického myšlení a situace etnických menšin.

Wellbeing / osobní pohoda

Wellbeing neboli osobní pohoda vypovídá nejen o celkové spokojenosti se životem, ale rovněž ovlivňuje další aspekty života, jako například zdraví, spánek, studijní výsledky nebo v budoucnu úspěchy v zaměstnání. Wellbeing byl v našem výzkumu měřen prostřednictvím mezinárodní standardizované škály mentálního blaha. Průměrná míra wellbeingu mezi žáky/žákyněmi prvních ročníků středních škol a odpovídajících ročníků gymnázií na škále od 7 do 35 dosahuje hodnoty 21,4. Vysoké úrovně wellbeingu dosahují častěji chlapci než dívky, žáci a žákyně s oběma vysokoškolsky vzdělanými rodiči než ti s méně vzdělanými rodiči, adolescenti hodnotící příjem své domácnosti jako vysoký a ti, kteří mají ve třídě větší počet kamarádů a kamarádek. Naopak jsme nenalezli rozdíly v průměrné míře wellbeingu mezi kraji.

Volba střední školy

Volba střední školy a proces tranzice do dalšího stupně vzdělání je významným milníkem v životě adolescentů. Největší podíl žáků a žákyň současných prvních ročníků středních škol preferuje střední odborné vzdělání s maturitou (60 % dívek a 54 % chlapců), dívky preferují gymnaziální vzdělání více než chlapci (o 8 p. b.) a chlapci ve srovnání s dívkami dávají přednost nematuritním oborům (o 10 p. b.). V září 2023 zahájilo studium na své preferované škole 68 % žáků a žákyň prvních ročníků středních škol. Každý druhý gymnazista prvního ročníku ve Zlínském a Královéhradeckém kraji nyní studuje na gymnáziu první volby, na druhé straně v Karlovarském a Pardubickém kraji se podíl takto úspěšných pohybuje jen okolo 15 %. Tyto regionální rozdíly lze sledovat i mezi žáky/žákyněmi ostatních maturitních i nematuritních oborů. Preference určité kategorie vzdělání jsou ovlivněny řadou faktorů, my jsme se ve výzkumu mimo jiné zaměřili na předpoklady ke kritickému myšlení a vzdělání rodičů. Žáci a žákyně preferující gymnázium dosahují vyšší úspěšnosti než žáci/žákyně ostatních maturitních oborů a zejména pak oborů nematuritních. Z hlediska preferencí týkajících se kategorie vzdělání rodičů se ukazují významné rozdíly už v případech, kdy má pouze jeden z rodičů vyšší stupeň dosaženého vzdělání. Tento jev je patrný napříč kategoriemi vzdělání. Volba střední školy souvisí i s další vzdělávací a profesní trajektorií žáků a žákyň, proto jsme se rovněž ptali na obavy spojené s budoucím profesním uplatněním. Největší rozdíly existují u obav z uplatnitelnosti získaných znalostí (panují převážně mezi gymnazisty) a z konkurence zahraničních pracovníků (největší podíl 38 % mezi žáky/žákyněmi nematuritních oborů).

Pocit sounáležitosti se školou

Silnější pocit sounáležitosti se školou mají žáci a žákyně, kteří navštěvují střední školu, která byla mezi zvažovanými školami jejich první volbou. Dalším neméně důležitým faktorem, který souvisí s mírou školní sounáležitosti, je kategorie vzdělání. Adolescenti, kteří se na škole cítí dobře, mají zpravidla i větší vzdělanostní aspirace, což se odráží i v tom, že pocit sounáležitosti se školou je silnější na gymnáziích a nejslabší ve třídách nematu-

ritních oborů. S pocitem sounáležitosti se školou pak v neposlední řadě souvisí i well-being. Téměř dvě pětiny (39 %) adolescentů, kteří pociťují vysokou míru sounáležitosti se svou školou, mají zároveň vysokou úroveň wellbeingu. A naopak téměř polovina (45 %) žáků/žákyn pociťujících nízkou sounáležitost se svou školou dosahuje nízké úrovně well-beingu. Výsledky našeho výzkumu rovněž naznačují důležitost kamarádských vazeb ve třídě, protože větší míra pocitu sounáležitosti se školou byla pozorována u adolescentů s větším počtem kamarádů a kamarádek.

Kritické myšlení

Současná generace dospívajících, vyrůstající v době internetu a rychlého technologického pokroku, čelí potřebě rozvíjet kritické myšlení. Kritické myšlení zahrnuje schopnost analyzovat argumenty a ověřovat informace, a tím umět rozpoznat pravdu od dezinformací. Kritické myšlení je klíčové pro efektivní řešení problémů, celoživotní učení a uplatnění na trhu práce. Proto jsme v rámci našeho výzkumu vyvinuli standardizovaný test předpokladů kritického myšlení, který u žáků a žákyn měří jejich schopnosti analýzy, hodnocení a vyvozování závěrů. Výsledky ukázaly, že žáci a žákyně správně odpověděli v průměru na přibližně 41 % otázek z tohoto testu, přičemž dívky dosáhly o něco lepších výsledků než chlapci (42,4 %, resp. 39,3 % u chlapců). Analýzy odhalily silnou pozitivní souvislost mezi výsledky testu předpokladů kritického myšlení a dosaženým vzděláním rodičů, vzdělanostními aspiracemi žáků a žákyn a kategorií vzdělání. Regionální analýza ukázala, že nejlepších výsledků dosáhli žáci a žákyně v Praze (47,4 %), zatímco nejnižší průměrná úspěšnost v testu předpokladů kritického myšlení byla naměřena v Karlovarském kraji (34,9 %).

Etnické skupiny

Celkem jsme získali odpovědi od 2 540 adolescentů, kteří jako jednu ze svých identit označili slovenskou, romskou, ukrajinskou, ruskou a vietnamskou. Každá jmenovaná skupina je specifická a má svoji jedinečnou pozici v české společnosti. Zaměřili jsme se na míru pociťované školní sounáležitosti, počet kamarádů/kamarádek, volbu školy a úroveň wellbeingu. Vyšší podíl adolescentů s pocitem nízké školní sounáležitosti pozorujeme především u Vietnamců/Vietnamek (41 %), Romů/Romek (40 %) a Ukrajinců/Ukrajinek (37 %). Při pohledu na počet kamarádů a kamarádek pozorujeme, že ukrajinští adolescenti uvádí nižší počet kamarádů/kamarádek ve třídě než ostatní zástupci etnických menšin. Na druhé straně 36 % Romů a Romek uvedlo, že má ve třídě více jak 9 kamarádů/kamarádek. Úroveň wellbeingu u etnických menšin je srovnatelná s českými adolescenty a rozdíly mezi různými etnickými skupinami jsou malé. Výjimkou jsou pouze ukrajinští žáci a žákyně, kteří mají v porovnání s ostatními skupinami nejnižší zastoupení v kategorii nízkého wellbeingu. Zatímco na preferovanou školu se v roce 2023 dostaly přibližně dvě třetiny žáků a žákyn, v případě ukrajinských žáků a ukrajinských žákyn je tento podíl nižší, a to zejména v závislosti na tom, jak dlouho žijí v ČR. Na škole první volby bylo úspěšných pouze 47 % Ukrajinců a Ukrajinek, kteří se v ČR narodili nebo do ní přišli do 13 let věku. Ukrajinci a Ukrajinky, kteří dorazili do ČR později, byli u přijímacích zkoušek na školu své první volby úspěšní v 56 %. Celkově platí, že ukrajinští žáci a ukrajinské žákyně se častěji dostali až na střední školu třetí (nepreferované) volby. Při jakémkoli srovnávání etnických skupin je třeba si uvědomit, že etnicita není zpravidla tím určujícím faktorem rozdílů mezi skupinami, ale spíše odráží specifické zázemí, podmínky a situaci jednotlivých skupin. Pro vyvozování jakýchkoli závěrů je tedy třeba vzít v potaz specifický kontext a charakteristiky adolescentů.

Co bude dál?

Jak se v dalších letech budou vyvíjet postoje žáků a žákyň v závislosti na školním prostředí? Jak se změní jejich míra pocitu sounáležitosti se školou nebo úroveň wellbeingu? A promění se vztahy ve třídě? V adolescenci se plány, postoje i vztahy dynamicky mění. Další vlna sběru dat se uskuteční v říjnu 2024 a přinese nejen nové informace o žácích a žákyních, ale i o změnách, které u nich nastaly po prvním roce studia.

1 Wellbeing / osobní pohoda

Adolescence je klíčové období života charakterizované rychlým biologickým, emočním, kognitivním a sociálním vývojem. Právě v tomto období každý jedinec rozvíjí své schopnosti potřebné pro produktivní, zdravý a uspokojivý život. Ačkoli je spokojený a kvalitní život sám o sobě jedním z hlavních cílů většiny lidí, pocity životní spokojenosti, štěstí a nepřítomnosti negativních emocí s sebou rovněž přináší pozitivní zásah do dalších sfér života (Hamplová & Trusinová, 2018). Lidé, kteří zažívají vyšší životní pohodu (wellbeing), se lépe zotavují z onemocnění (Howell et al., 2007), mají lepší mentální zdraví (Bolier et al., 2013), jsou úspěšnější v zaměstnání (Lyubomirsky et al., 2005) a dosahují vyššího vzdělání (Cunsolo, 2017). Pozitivní důsledky osobní pohody ale pozorujeme i u mladých lidí. Adolescenti, kteří pociťují osobní pohodu, zpravidla dosahují lepších studijních výsledků (Steinmayr et al., 2019), mají méně psychických obtíží (Chervonsky & Hunt, 2019) a jsou zdravější v pozdější dospělosti (Hoyt et al., 2012). Je třeba zdůraznit, že k osobní pohodě přispívá mnoho faktorů. Z předchozích výzkumů víme, že osobní pohoda je spojena s osobností jedince (Anglim et al., 2020), prostředím, ve kterém žije (Torres-Soto et al., 2022), a částečně souvisí i s genetickými predispozicemi (Weiss et al., 2008). K životní spokojenosti pak výrazně přispívají i socioekonomické a sociální podmínky v dětství (Patton et al., 2016). Adolescenti z lépe finančně zajištěných domácností a rodin, kde panují harmonické vztahy, mají zpravidla vyšší míru osobní pohody než ti, jejichž rodina má horší finanční zázemí a vztahy mezi jejími členy nejsou ideální (Cunsolo, 2017). Avšak předchozí výzkumy naznačují, že podpora, kterou mohou adolescenti pociťovat od své rodiny, spolužáků, přátel a učitelů, může jejich osobní pohodu zlepšit (Navarro et al., 2017). Z tohoto důvodu v rámci našeho projektu sledujeme i vývoj osobní pohody žáků a žákyň v čase a zjišťujeme, jaké faktory k ní přispívají a zda se osobní pohoda odráží i v dalších aspektech jejich života.

V této části výzkumné zprávy prezentujeme základní výsledky o wellbeingu neboli osobní pohodě žáků a žákyň účastnících se první vlny našeho výzkumu, které jsou doplněny o detailnější analýzy z hlediska dalších faktorů, které s wellbeingem žáků a žákyň mohou souviset a ovlivňovat ho.

Wellbeing byl v dotazníku měřen prostřednictvím krátké verze Škály mentálního blaha (SWEMWBS; Stewart-Brown et al. (2009)), která představuje velmi používaný a ověřený měřicí nástroj nejen u dospělých, ale i mezi adolescenty (např. Hanzlová & Lynn, 2023). Tato škála obsahuje sedm položek (např. „Cítil/a jsem se uvolněně.“, „Připadal/a jsem si užitečný/užitečná.“, „Svou budoucnost jsem viděl/a optimisticky.“), u kterých respondenti na 5bodové škále od 1 „nikdy“ do 5 „vždy“ hodnotí, jak často v posledních dvou týdnech měli dané myšlenky či pocity. Celkový index wellbeingu nabývá hodnot od 7 do 35, přičemž vyšší hodnota znamená vyšší míru wellbeingu. Pro účely této zprávy a usnadnění interpretace byly hodnoty transformovány do 3 kategorií na nízkou, střední a vysokou úroveň wellbeingu. Vzhledem k tomu, že škála mentálního blaha není diagnostický nástroj, ale škála, která slouží k měření úrovně wellbeingu v rámci dotazníkových šetření, neexistují jasná pravidla, podle kterých určit, které hodnoty představují nízký nebo vysoký wellbeing. Abychom mohli vytvořit kategorie úrovně wellbeingu, vycházeli jsme přímo z našich získaných dat a postupovali jsme následovně: nízkou úroveň tvoří přibližně 25 % žáků/žákyň s nejnižší hodnotou celkového indexu, střední úroveň tvoří přibližně 50 % žáků/žákyň odpovídajících mezikvartilovému rozpětí celkového indexu a vysokou úroveň tvoří 25 % žáků/žákyň s nejvyšší hodnotou celkového indexu.

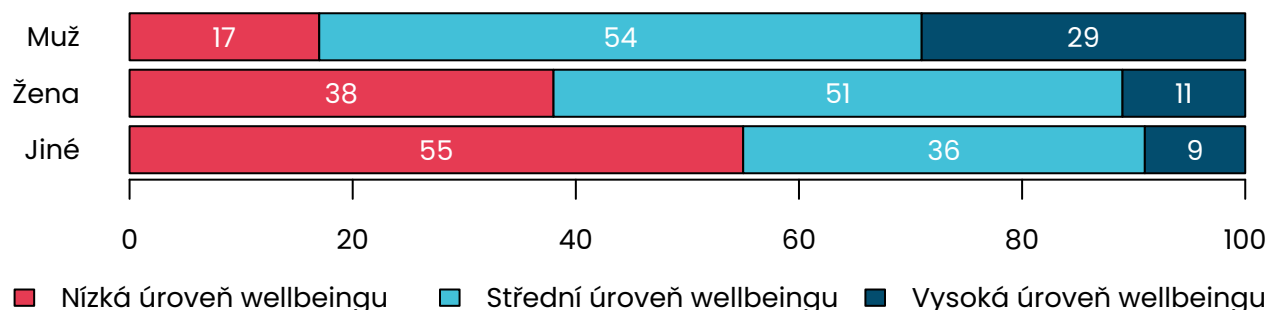
Úroveň wellbeingu

Nejprve se zaměříme na celkovou úroveň wellbeingu žáků a žákyň prvních ročníků středních škol a odpovídajících ročníků gymnázií v České republice. Průměrná míra wellbeingu na škále od 7 do 35 dosahuje hodnoty 21,4. Aktuální hodnota wellbeingu pro nás není v rámci výzkumu sama o sobě tím nejzajímavějším údajem, jelikož ji nemáme zatím s čím porovnat. Bude proto velmi důležité sledovat její vývoj v dalších letech našeho výzkumu. Na základě výše popsané kategorizace můžeme konstatovat, že ve výzkumném souboru má 28 % žáků a žákyň nízkou úroveň wellbeingu, 52 % střední úroveň wellbeingu a 20 % vysokou úroveň wellbeingu.

Wellbeing a gender

Existuje mnoho výzkumů, které se zaměřují na téma wellbeingu u adolescentů z hlediska genderu. Výsledky se většinou shodují, že dívky mají častěji zhoršený wellbeing a více trpí duševními problémy než chlapci (např. Campbell et al., 2021; Tomé et al., 2021; Yoon et al., 2023). Předchozí zjištění potvrdil i náš výzkum, ve kterém se ukázalo, že téměř dvě pětiny (38 %) dívek mají nízkou úroveň wellbeingu, více než polovina (51 %) střední a pouze 11 % dosahuje vysoké úrovně wellbeingu. V případě chlapců je situace výrazně pozitivnější, neboť vysokou úroveň wellbeingu má 29 % chlapců, nadpoloviční většina (54 %) střední a nízkou úroveň necelá pětina (17 %). Naše výsledky rovněž ukázaly, že nadpoloviční většina (54 %) žáků a žákyň, která se identifikuje jiným genderem než muž či žena, má nízkou úroveň wellbeingu (graf 1.1.).

Graf 1.1. Úroveň wellbeingu podle genderu (v %)



Wellbeing dle kategorie vzdělání

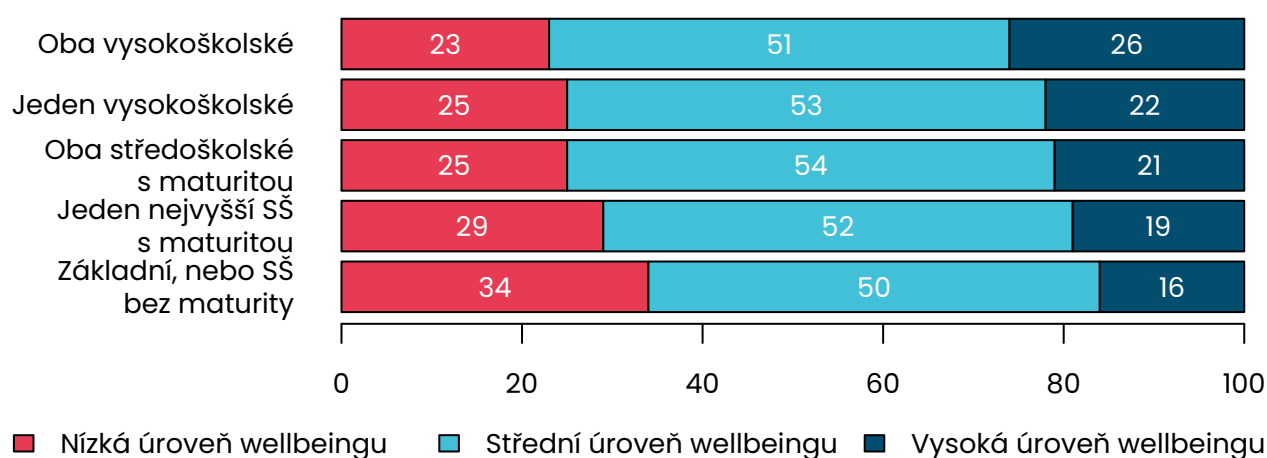
Podívali jsme se i na to, zda existují rozdíly v úrovni wellbeingu podle toho, v jaké kategorii vzdělání žáci/žákyně studují, zda se jedná o gymnaziální obory, ostatní maturitní obory (mimo gymnázia) nebo nematuritní obory. Na základě našich výsledků nelze říci, že by to, v jaké kategorii vzdělání žáci/žákyně studují, souviselo s úrovní jejich wellbeingu. Za zmínku však stojí, že žáci/žákyně studující na nematuritních oborech mají častěji nízkou úroveň wellbeingu (31 %) v porovnání se žáky/žákyněmi studujícími ostatní maturitní obory (27 %) a zejména gymnázia (23 %).

Wellbeing dle vzdělání rodičů

Dále se přesuneme k souvislosti mezi vzděláním rodičů a osobní pohodou jejich dětí. Na toto téma bylo provedeno mnoho výzkumů (např. Arroyo-Borrell et al., 2017; Cun-

solo, 2017; Finkelstein et al., 2007), které prokázaly, že adolescenti z rodin s nižším vzděláním rodičů jsou méně optimističtí, což se může projevovat zvýšenou mírou stresu a psychických problémů, které negativně ovlivňují míru wellbeingu. Výsledky našeho výzkumu jsou s předchozími zjištěními ve shodě. Žáci a žákyně, jejichž rodiče mají vyšší vzdělání, zároveň pociťují vyšší úroveň wellbeingu. Konkrétně více než třetina (34 %) žáků/žákyně, jejichž rodiče mají základní nebo středoškolské vzdělání bez maturity, má nízkou úroveň wellbeingu, zatímco pokud jsou oba rodiče vysokoškolsky vzdělaní, podíl žáků/žákyně s nízkou úrovní wellbeingu je pouze 23 %. Opačný trend lze vidět u vysoké úrovně wellbeingu, na kterou dosahuje více než čtvrtina (26 %) žáků/žákyně s oběma vysokoškolsky vzdělanými rodiči a pouze 16 % s rodiči, kteří mají nejvýše základní nebo středoškolské vzdělání bez maturity (graf 1.2.).

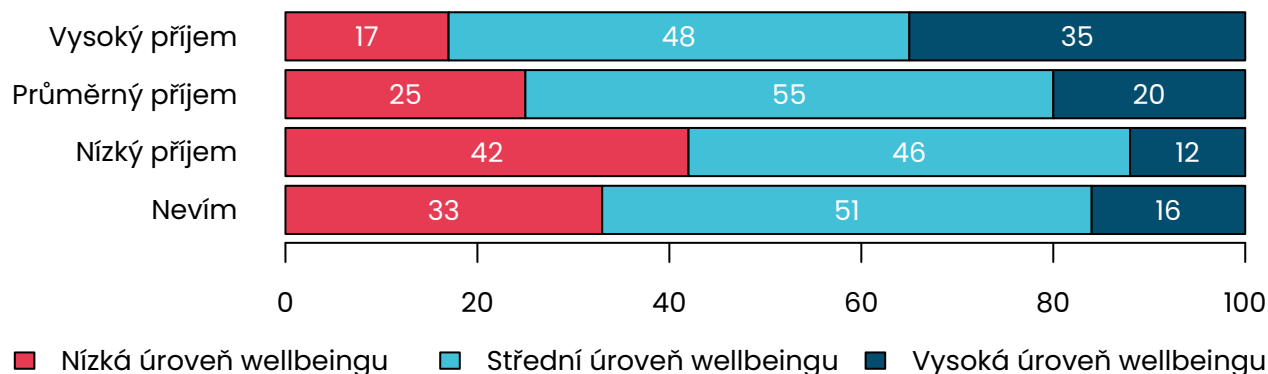
Graf 1.2. Wellbeing podle dosaženého vzdělání rodičů (v %)



Wellbeing a příjem domácnosti

Vzdělání v kombinaci s příjmem a povoláním vytváří socioekonomický status jedince, v případě žáků/žákyně mluvíme o socioekonomickém statusu rodiny, který se určuje od rodičů, jelikož žáci/žákyně ještě nejsou v produktivním věku. Celkový socioekonomický status rodiny a obecně rodinné zázemí má výrazný vliv na osobní pohodu dětí a jejich zdraví a předurčuje i jejich wellbeing do budoucna (např. Cunsolo, 2017; Poulain et al., 2019). V našem výzkumu jsme zkoumali souvislost mezi subjektivním hodnocením příjmu domácnosti a úrovní wellbeingu adolescentů. Výsledky potvrzují předpokládanou pozitivní souvislost mezi příjmem domácnosti a wellbeingem (graf 1.3.). Více než třetina (35 %) žáků a žákyně, kteří označili příjem své domácnosti jako „vysoký“, má vysokou úroveň wellbeingu, zatímco v případě těch, kteří ho označili jako „nízký“, je to pouze 12 % žáků/žákyně. Ještě patrnější je rozdíl (25 p. b.) v případě nízké úrovně wellbeingu, kterou mají více než dvě pětiny (42 %) žáků/žákyně s nízkým příjmem domácnosti a necelá pětina (17 %) žáků/žákyně s vysokým příjmem domácnosti.

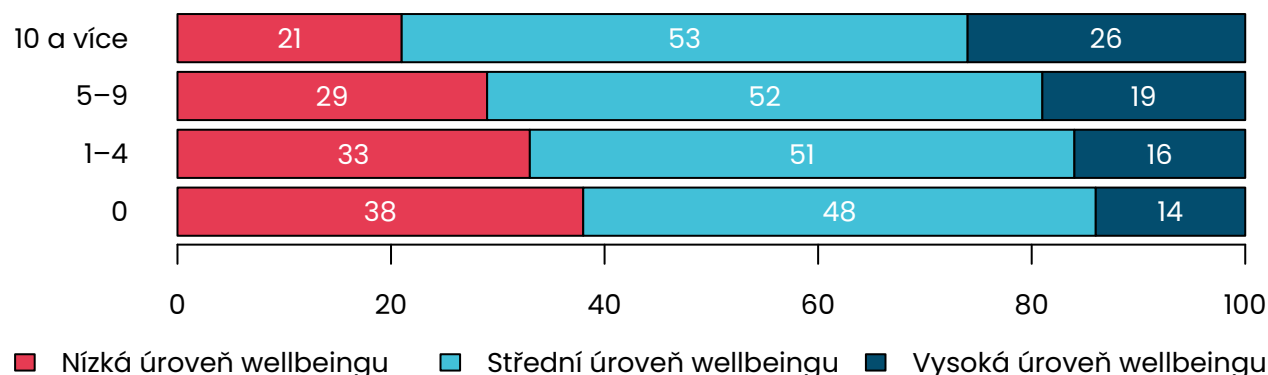
Graf 1.3. Wellbeing podle subjektivního hodnocení příjmu domácnosti (v %)



Wellbeing a kamarádství

Při zkoumání wellbeingu žáků/žákyní nesmíme opomenout lidské vztahy, konkrétně kamarádství se spolužáky a spolužačkami. Na toto téma bylo rovněž realizováno mnoho výzkumů, které poukazují na důležitost kamarádských vztahů ve školním prostředí, a to jak z hlediska jejich kvality, reciprocity, tak i počtu (např. Alsarrani et al., 2022; Holder & Coleman, 2015). Ukazuje se, že čím vyšší počet kamarádských vazeb žák/žákyně ve třídě má, tím pociťuje vyšší spokojenost v životě a má méně duševních problémů (Tepordei et al., 2023). V této výzkumné zprávě počet kamarádských vazeb měříme jednosměrně, tedy kolik spolužáků/spolužaček žák/žákyně ve své třídě označil/a jako svého kamaráda / svou kamarádku. Tento počet jsme následně pro snadnější interpretaci kategorizovali do čtyř kategorií. Výsledky vztahu mezi počtem kamarádů/kamarádek ve třídě a úrovní wellbeingu zobrazuje graf 1.4. Na základě našich dat můžeme potvrdit předchozí zjištění, že čím více kamarádů/kamarádek ve třídě žák/žákyně má, tím vyšší je jeho/její úroveň wellbeingu. Nejvíce patrný je tento trend u nízké úrovni wellbeingu, kterou pociťují téměř dvě pětiny (38 %) adolescentů, kteří ve své třídě neoznačili žádného spolužáka/spolužačku jako svého kamaráda / svou kamarádku, třetina (33 %) těch, kteří mají ve třídě 1 až 4 kamarády/kamarádky, 29 % těch, kteří mají 5 až 9 kamarádů/kamarádek ve třídě, a nakonec o málo více než pětina (21 %) žáků/žákyní, kteří/které dle svých slov mají ve třídě 10 a více kamarádů/kamarádek.

Graf 1.4. Wellbeing podle počtu kamarádů/kamarádek ve třídě (v %)



V závěru kapitoly o wellbeingu nás zajímalo, zda existují regionální rozdíly v úrovni wellbeingu žáků/žákyn. Ačkoli určitá regionální specifika lze v datech nalézt, nejedná se o zásadní a významné rozdíly. Pokud bychom přece jen hledali aspoň nějaké rozdíly, tak lze uvést, že nízkou míru wellbeingu mají nejčastěji žáci/žákyně z Pardubického (33 %) a Ústeckého kraje (31 %) a naopak nejvyšší míru mají žáci/žákyně z kraje Moravskoslezského (23 %) a Prahy (22 %). Regionální rozdíly jsou ale tak malé, že je graficky neprezentujeme.

2 Volba školy

Škola pro žáky/žákyně představuje prostředí, ve kterém tráví významnou část svého všedního dne. Společně s rodinou hrají zkušenosti získané ve škole důležitou roli nejen pro jejich současný život, ale i při přemýšlení o dalším vzdělávání a profesním uplatnění. Žáci a žákyně prvních ročníků mají za sebou významný životní milník spojený s volbou střední školy. Z výzkumu víme, že volba střední školy bývá ovlivněna jejich rodinným zázemím (Flouri et al., 2016), ale i dosavadní zkušeností ze vzdělávání, tj. zpětnou vazbou od učitelů, složením skupin, do kterých byli zařazováni v dělených hodinách (Smyth, 2020), ale i obtížemi, na které žáci a žákyně naráželi při samotném postupu do dalšího stupně vzdělání (Wigfield et al., 1991).

Průběh postupu do dalšího stupně vzdělání je spojen s řadou faktorů, jakými jsou dostupnost středních škol, nastavení přijímacího řízení nebo velikost populačního ročníku. Přijímací řízení žáků a žákyň nastupujících do prvních ročníků středních škol v roce 2023 bylo spojeno i se značnou mediální pozorností. Ta byla dána především dvěma důvody. Kromě možnosti úpravy přijímacího řízení pro adolescenty z Ukrajiny, kteří našli azyl v ČR, se o místa na středních školách ucházely i silné populační ročníky. Ve veřejném prostoru byla diskutována jak nedostatečná kapacita škol, tak i celkové nastavení přijímacího řízení a potřeba jeho změny.

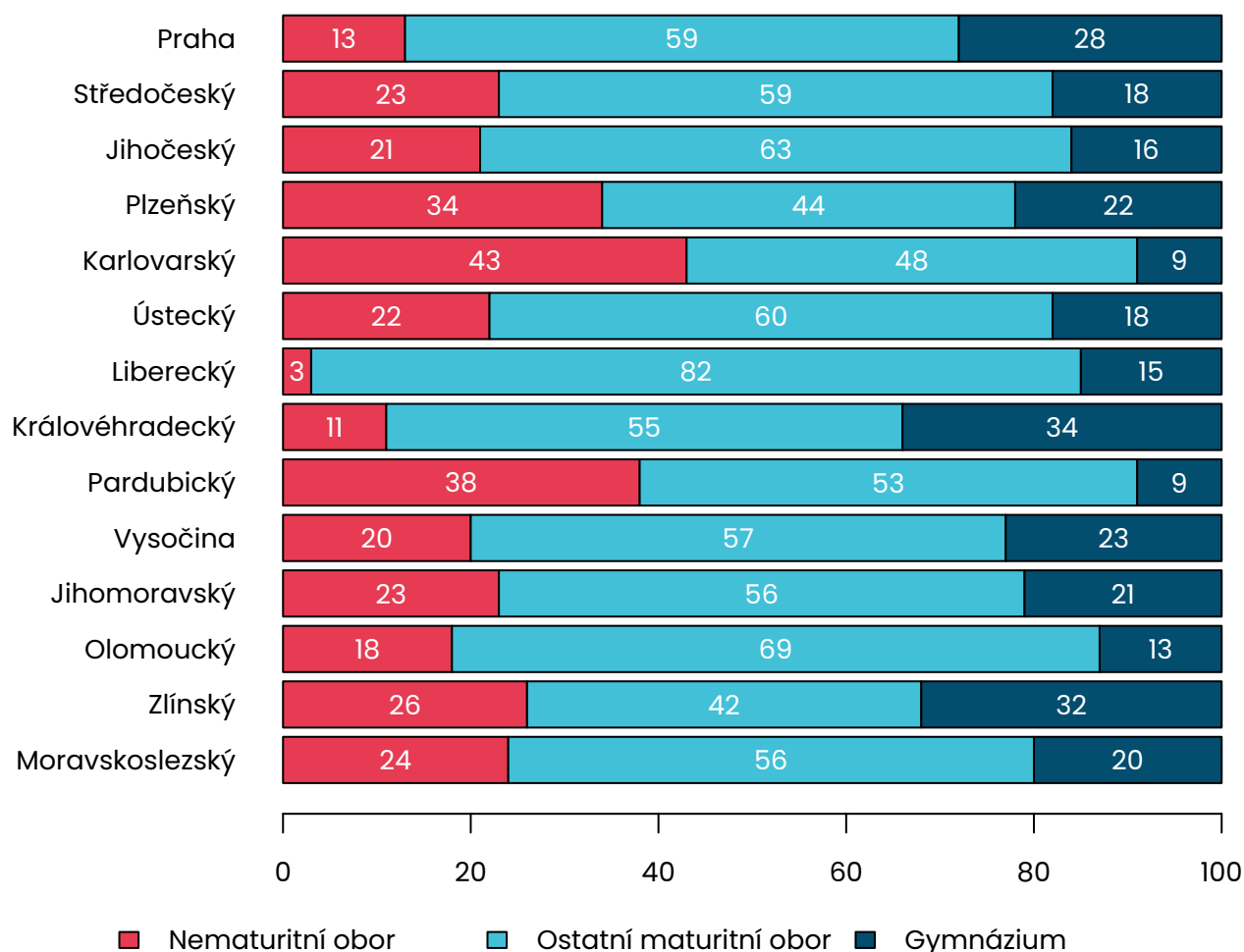
Volba školy dle genderu

Uspěť u přijímacího řízení a dostat se na školu, která byla pro žáky/žákyně první volbou, případně alespoň přijatelnou volbou, bylo často spojeno s přijetím strategického uvažování, kam přihlášku podat. Podíváme-li se na genderové rozdíly v preferované kategorii vzdělání, vidíme, že nejčastější kategorií u dívek (60 %) i chlapců (54 %) tvoří zájemci o odborné vzdělání s maturitou. Dívky ve srovnání s chlapci více preferují gymnaziální vzdělání (25 % dívek vs. 17 % chlapců), naopak větší podíl chlapců (29 %) dává přednost nematuritnímu odbornému vzdělání. Tuto možnost preferuje jen 19 % dívek.

Volba školy dle geografické polohy a kategorie vzdělání

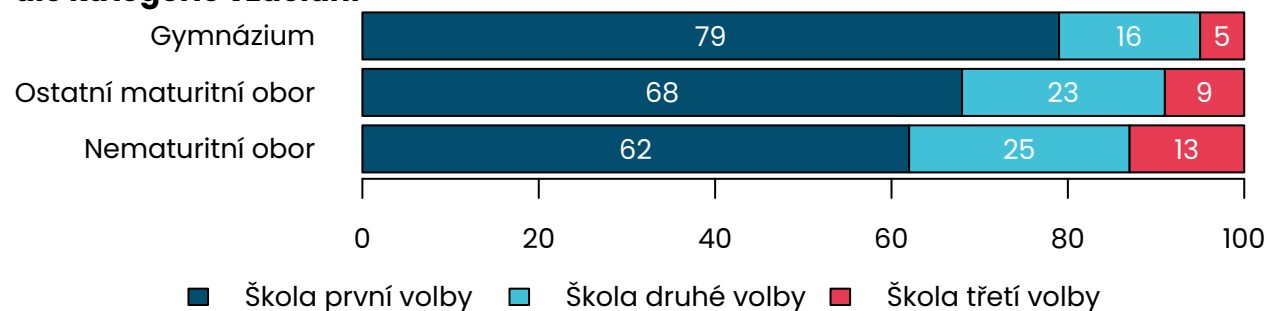
Výsledky našeho výzkumu ukazují, že preference konkrétní kategorie vzdělání se významně liší dle krajů, což může být vysvětleno řadou faktorů, mezi něž se řadí odlišené socioekonomické postavení jednotlivých krajů, vzdělávací nabídka, ale i pracovní příležitosti v daném územním celku. Regionální rozdíly v preferencích určité kategorie vzdělání ukazuje graf 2.1. (viz následující strana). Největší podíl žáků a žákyň má zájem o gymnaziální vzdělání v Královéhradeckém (34 %) a Zlínském (32 %) kraji, odborné maturitní obory by největší podíl žáků a žákyň chtěl studovat v Libereckém (82 %) a Olomouckém (69 %) kraji. Nematuritní obory jsou nejvíce preferovány mezi žáky/žákyněmi Karlovarského (43 %) a Pardubického (38 %) kraje.

Graf 2.1. Podíl žáků a žákýň preferujících danou kategorii vzdělání dle kraje (v %)



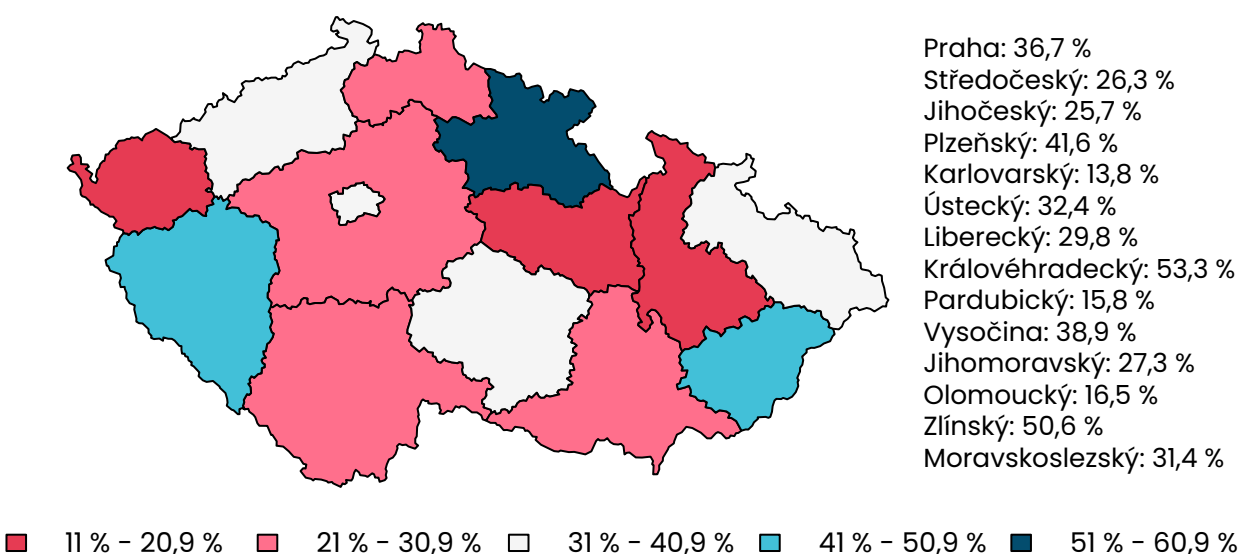
Po přijímacím řízení v roce 2023 bylo na preferovanou školu přijato 68 % žáků a žákýň, tento podíl však variuje napříč kraji i kategoriemi vzdělání. Největší podíl žáků a žákýň, kteří studují na škole první volby, je mezi gymnazisty (79 %), nejméně mezi žáky/žákyněmi nematuritních oborů, u kterých studují školu první volby necelé dvě třetiny z nich (graf 2.2.).

Graf 2.2. Podíl žáků a žákýň (v %) přijatých na školu první, druhé nebo třetí volby dle kategorie vzdělání



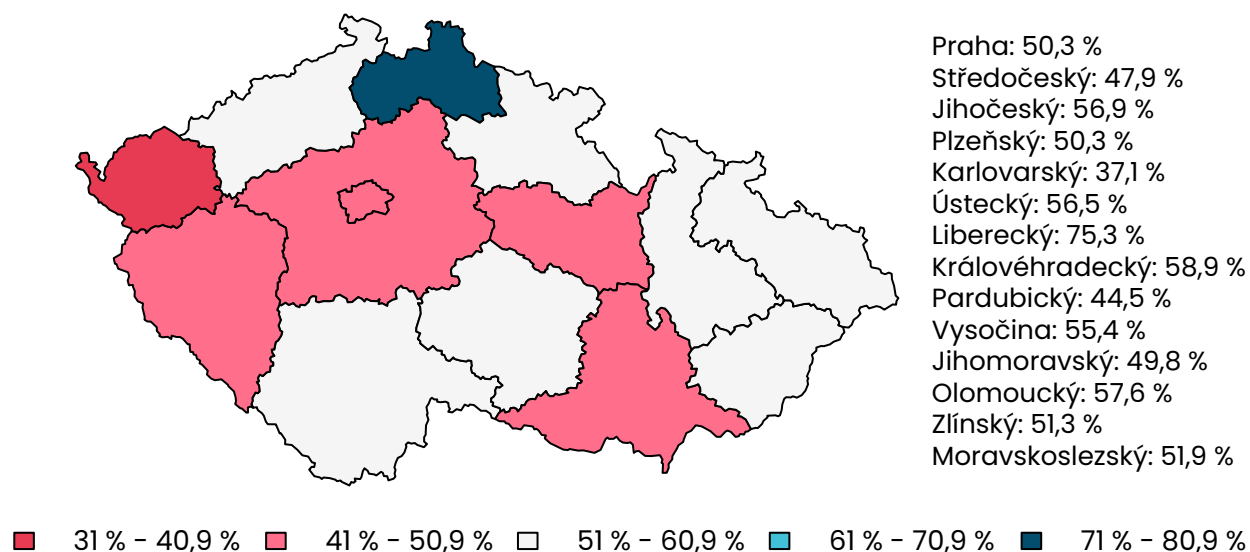
Více informací o regionálních rozdílech poskytují mapy 2.1., 2.2. a 2.3., které zobrazují, kolik žáků a žákyn v daném kraji uspělo v roce 2023 u přijímacího řízení a navštěvuje svou nejpreferovanější školu dle kategorie vzdělání. Při interpretaci výsledků je třeba mít na vědomí, že se do nich promítá zájem o tento typ studia, nabídka škol v daném kraji a skutečnost, že někteří žáci a žákyně za vzděláním dojíždí do jiného kraje, ať již z důvodu skladby oborů, nebo geografické blízkosti. Mapa 2.1. ukazuje, jaký podíl žáků a žákyn prvních ročníků středních škol v daném kraji studuje na gymnáziu první volby. Vidíme, že mezi středoškoláky a středoškolačkami prvních ročníků v jednotlivých krajích nejmenší podíl studuje na preferovaném gymnáziu v Karlovarském (14 %), Pardubickém (16 %) a Olomouckém (17 %) kraji, naopak ve Zlínském nebo Královéhradeckém kraji uspěl na prvním vybraném gymnáziu přibližně každý druhý žák či žákyně daného kraje.

Mapa 2.1. Podíl žáků a žákyn, kteří nyní navštěvují preferované gymnázium



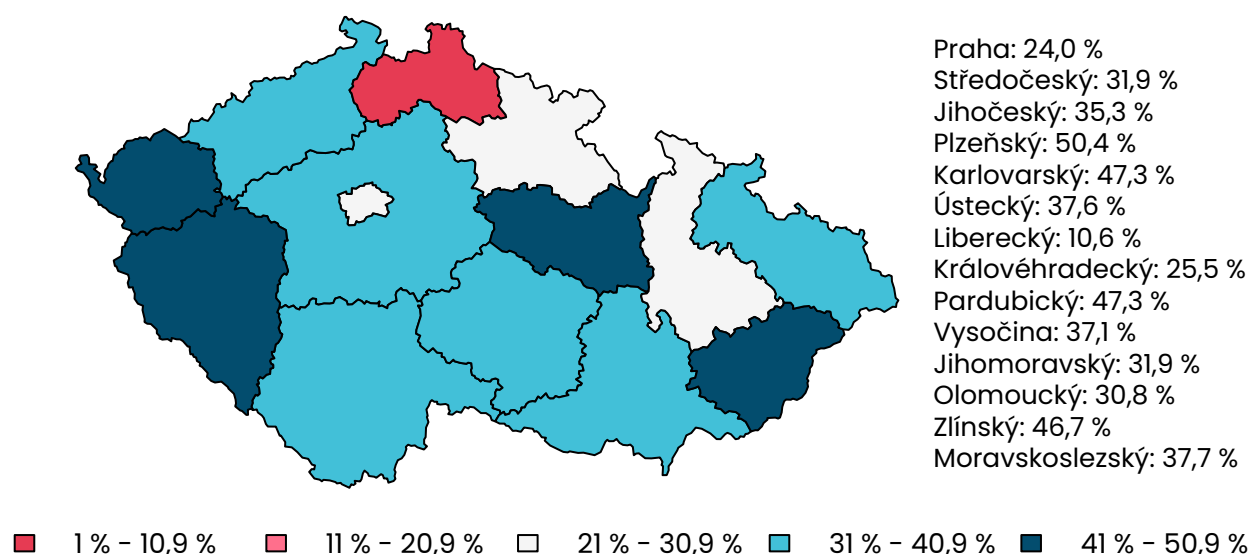
Stejný typ informace poskytuje mapa 2.2., která se zaměřuje na žáky/žákyně prvních ročníků ostatních maturitních oborů. I v této kategorii vzdělání nejmenší podíl uchazečů o studium na střední škole studuje na preferované odborné škole v Karlovarském kraji (37 %), naopak největší podíl žáků/žákyn, kteří/které studují maturitní odborný obor a jsou na škole první volby, se nachází v Libereckém kraji a tvoří tři čtvrtiny žáků a žákyn.

Mapa 2.2. Podíl žáků a žákyň, kteří nyní navštěvují preferovaný jiný maturitní obor



O nematuritních oborech podává informaci mapa 2.3. Ve výsledcích je patrné, že nematuritní obory patří k nejméně preferované kategorii vzdělání. Nejmenší podíl středoškoláků a středoškolaček prvních ročníků studuje na preferovaném nematuritním oboru v Libereckém kraji (11 %), v Praze (24 %) a v Královéhradeckém kraji (26 %), což jsou kraje, ve kterých má o tuto kategorii vzdělání zájem i nejmenší podíl žáků a žákyň ve srovnání s jinými regiony.

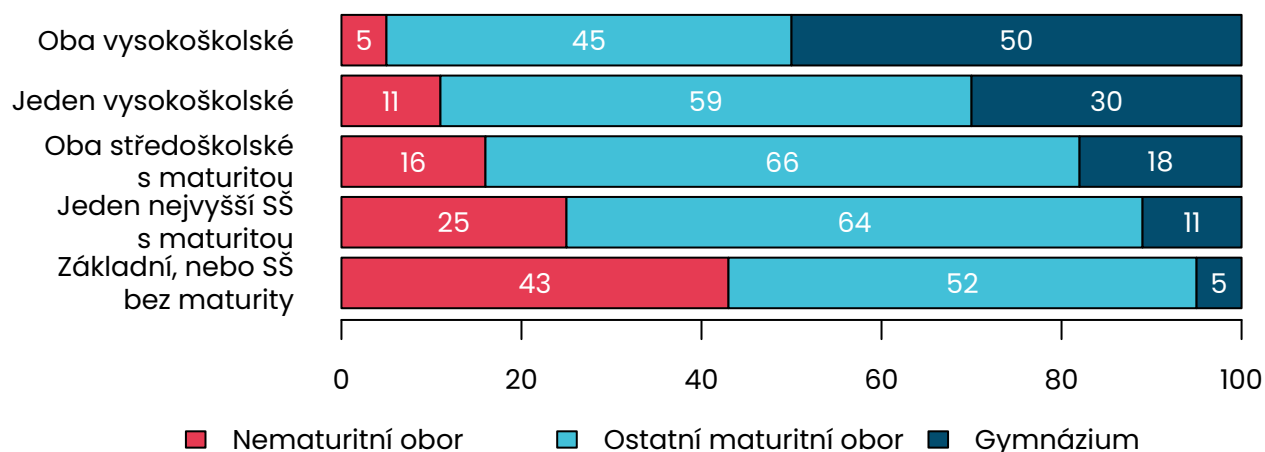
Mapa 2.3. Podíl žáků a žákyň, kteří nyní navštěvují preferovaný nematuritní obor



Volba školy a vzdělání rodičů

Řada národních i mezinárodních výzkumů ukazuje na vliv rodinného zázemí na vzdělanostní trajektorii (OECD, 2023). My jsme se zaměřili na vztah preferované kategorie vzdělání žáků a žákýň a nejvyššího dosaženého vzdělání jejich rodičů. Především nás zajímal rozdíl v preferencích kategorie vzdělání adolescentů v případě, že každý z jejich rodičů dosáhl jiného nejvyššího vzdělanostního stupně. Tento vztah se v našich měřeních ukazuje jako silný, tj. čím vyššího stupně vzdělání rodiče dosáhli, tím více žáci a žákyně upřednostňují gymnázium nebo maturitní obor. Jak lze vyčíst z grafu 2.3., značné rozdíly lze spatřit již v případě, že vyššího vzdělání dosáhl jen jeden z rodičů. Odlišné uvažování o vzdělávací trajektorii jsme zaznamenali v případě, kdy vzdělanější z rodičů má maturitu. Ve srovnání se žáky/žákyněmi, jejichž oba rodiče mají základní vzdělání nebo středoškolské bez maturity, vidíme pokles v zájmu o nematuritní obor o 18 p. b., naopak roste zájem o maturitní obory o 12 p. b. a o 6 p. b. Větší podíl žáků a žákýň také upřednostňuje gymnázium. Podíl žáků a žákýň se zájmem o gymnaziální vzdělání dále výrazně roste v případech, kdy mají oba rodiče maturitu nebo jeden vysokoškolské vzdělání. Za zmínku dále stojí markantní rozdíl v preferencích gymnázia (o 20 p. b.), pokud má přinejmenším jeden z rodičů vysokoškolské vzdělání. Detailnější informace o vztahu preferované střední školy a vzdělání rodičů zobrazuje graf 2.3.

Graf 2.3. Vztah preferované kategorie vzdělání a dosaženého vzdělání rodičů (v %)

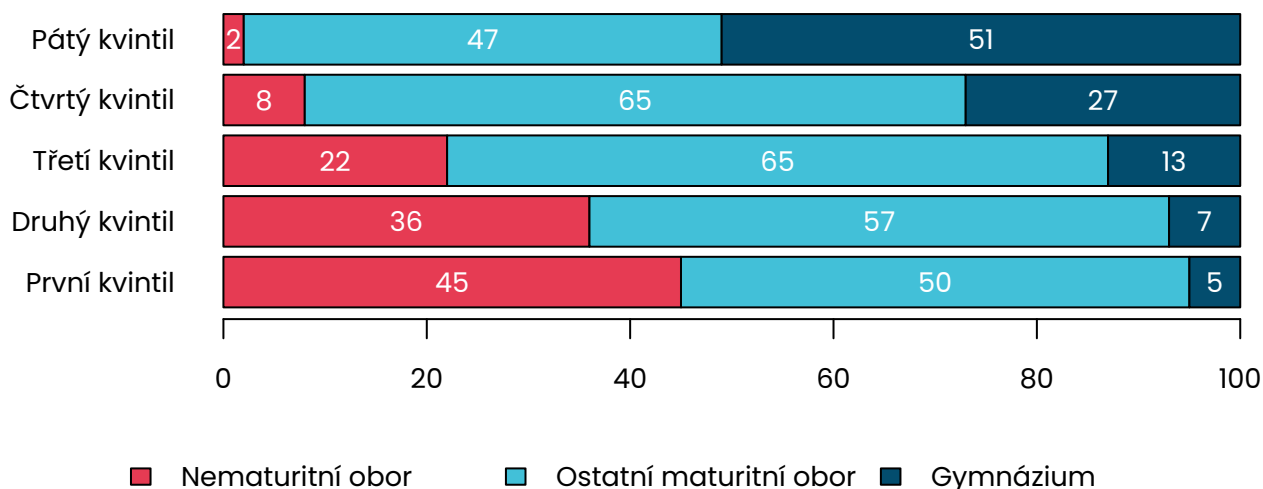


Volba školy a úroveň kritického myšlení

Kromě rodinného zázemí jsme se zaměřili i na zkoumání vzdělanostních preferencí dle kognitivního výkonu žáků a žákýň. Kognitivní výkon jsme testovali prostřednictvím testu předpokladů kritického myšlení, který jsme vyvinuli a blíže popsali v následující kapitole 4. Podle úspěšnosti v testu jsme žáky/žákyně rozdělili do kvintilů. Vyšší kvintil značí vyšší úspěšnost, to znamená, že v pátém kvintilu se umístilo 20 % nejúspěšnějších žáků a žákýň a v prvním 20 % nejméně úspěšných. Výsledky v grafu 2.4. ukazují, že nejrovnoměrnější distribuce úspěšnosti je mezi žáky/žákyněmi, kteří/které upřednostňují odborné maturitní obory. Opačné tendence v distribuci mezi kvintily spatřujeme mezi žáky/žákyněmi preferujícími gymnaziální a odborné nematuritní vzdělání. Tento výsledek není překvapivý, ale je důležité upozornit, že i několik žáků/žákýň, kteří/které mají zájem o gymnázium, skórovalo v posledních dvou kvintilech. U žáků/žákýň preferujících nematuritní

obory lze i přesto, že většina z nich podle výsledku testu spadá do horší poloviny, spatřit i výrazně nadprůměrné jedince v úrovni kritického myšlení. To znamená, že nejen na gymnáziích, ale i mezi adolescenty preferujícími prakticky orientované vzdělání jsou žáci a žákyně s vysokou úrovní kritického myšlení.

Graf 2.4. Vztah preferované kategorie vzdělání a kritického myšlení (v %)



Obavy o budoucí uplatnění

Vzdělání také poskytuje pocit psychické stability a sebeúcty. Díky vzdělání si jedinec může být jistější svou životní situací. Cítí se jistější ohledně jasnosti a integrity společenských norem a hodnot. Tento pocit stability a sebeúcty posiluje schopnost řešit situace, které obvykle vyvolávají nejistotu a nedostatek sebevědomí. V důsledku toho jedinci projevují silnější podporu občanským svobodám a snadněji zvládají deviace v životním stylu (Jenssen & Engesbak, 1994). Naopak nedostatek takové jistoty a sebeúcty způsobuje, že v ostatních lidech vidí potenciální hrozbu nebo konkurenty. Osoby, které se cítí méně jistě, jsou náchylnější k tomu, aby je zasáhly události, jako je ekonomická krize nebo příchod většího množství přistěhovalců.

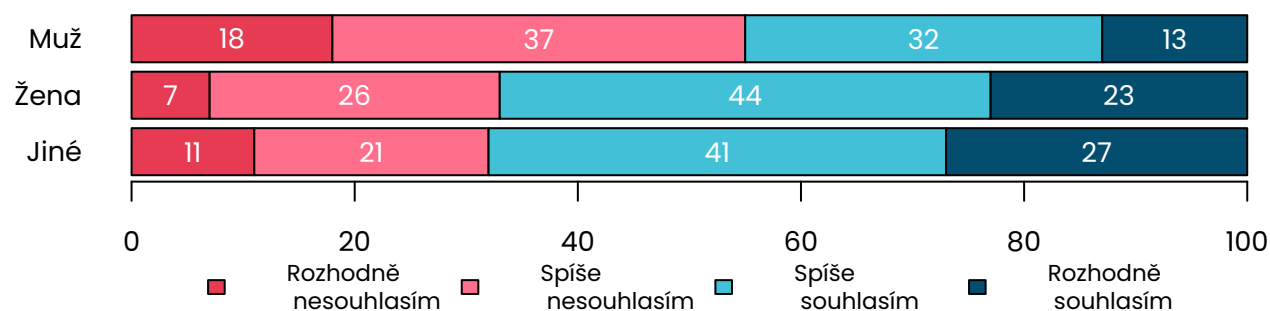
U žáků a žákyně jsme zjišťovali, jaké hrozby vnímají ve vztahu k budoucímu uplatnění na pracovním trhu. Konkrétně jsme se zaměřili na obavy z 1) ekonomické krize, 2) výše budoucího příjmu, 3) konkurence zahraniční pracovní síly, 4) uplatnitelnosti znalostí získaných ve škole a 5) toho, jak vnímají hrozbu nahrazení umělou inteligencí. Dívali jsme se především na rozdíly v obavách podle genderu, vzdělání rodičů a kategorie vzdělání.

Obavy o budoucí uplatnění dle genderu

Rozdílné vnímání obav mezi dívkami a chlapci se ukázalo výrazněji u výše budoucího příjmu. V této kategorii o 22 p. b. větší podíl dívek souhlasil nebo spíše souhlasil s výrokem „obávám se, že plat v mém budoucím zaměstnání nebude tak dobrý, jak bych si přál/a“. Podobný podíl obav o výši příjmu pociťují také adolescenti, kteří se neidentifikují ani jako muži, ani jako ženy (graf 2.5.). Je zajímavé, že rozdílné uvažování o dostatečném příjmu se ukazuje již v relativně nízkém věku, zároveň i obavy dívek se dle současných zjištění fungování pracovního trhu jeví být oprávněné. Z dosavadního výzkumu víme, že v České republice existuje značný rozdíl mezi odměňováním mužů a žen, když tento tzv. gender pay gap nyní činí 19 % (EUROSTAT, 2022). Zároveň si ženy u přijímacích pohovorů říkájí

o nižší mzdy a je pro ně těžší požadovat u zaměstnavatele vyšší příjem (Blau & Kahn, 2017).

Graf 2.5. Obavy o výši platu dle genderu (v %)

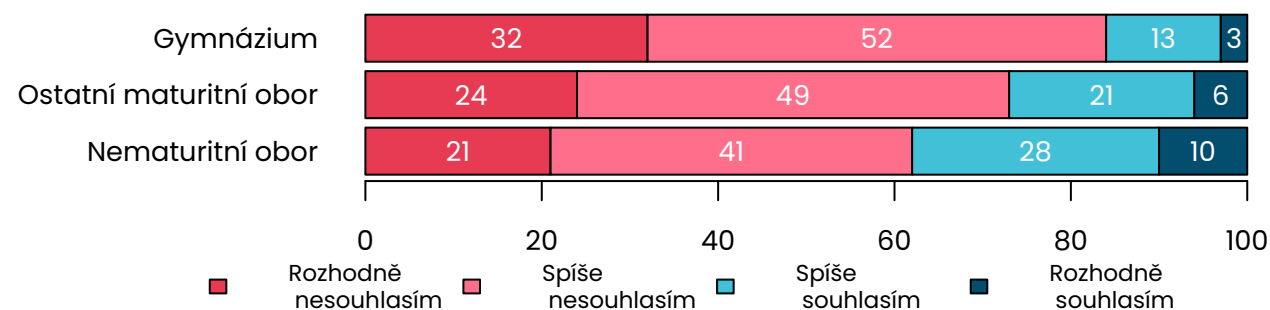


Obávám se, že plat v mém budoucím zaměstnání nebude tak dobrý, jak bych si přál/a.

Obavy o budoucí uplatnění dle vzdělání rodičů a kategorie vzdělání

Podíváme-li se na obavy spojené s budoucí profesní kariérou dle vzdělání rodičů a kategorie vzdělání studovaného oboru, můžeme pozorovat obdobné tendence. Nejsilnější vztahy se ukazují mezi stupněm vzdělání rodičů a obavami z konkurence zahraničních pracovníků a uplatnitelnosti znalostí získaných ve škole. Zatímco obavy z konkurence nově přichozí pracovní síly mají žáci a žákyně, jejichž rodiče dosáhli nižšího vzdělání, uplatnitelnost získaných znalostí vnímají jako hrozbu adolescenti, jejichž rodiče mají vyšší vzdělání. Obdobný, ale ještě silnější vztah můžeme mezi těmito faktory pozorovat v grafu 2.6., ve kterém jsou zobrazeny obavy žáků a žákyn dle kategorie vzdělání studovaného oboru. Více než třetina (38 %) žáků a žákyn z nematuritních oborů uvedla obavy ze zahraniční pracovní síly, zatímco mezi gymnazisty činí podíl těch, kteří se obávají zahraničních pracovníků a pracovníc, 16 %.

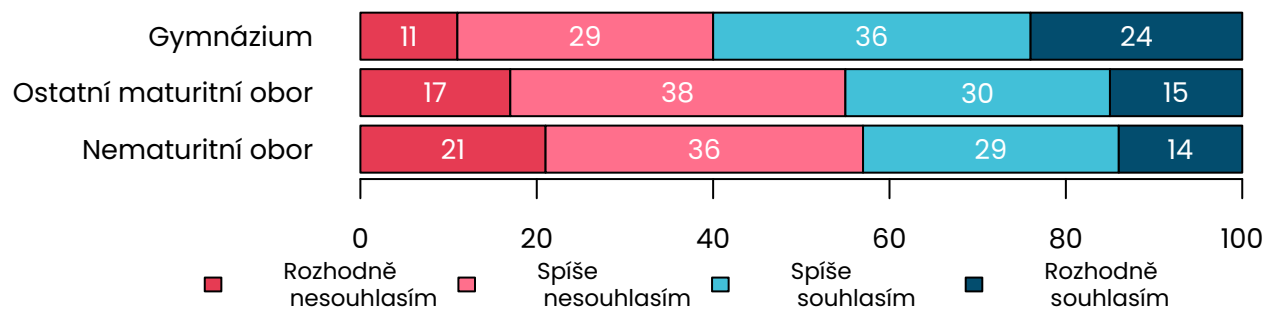
Graf 2.6. Obavy z konkurence zahraničních pracovníků dle kategorie vzdělání (v %)



Obávám se o své budoucí zaměstnání kvůli pracovní síle přicházející ze zahraničí.

Obavy o uplatnitelnost získaných znalostí vyjádřil velký podíl žáků a žákyn napříč kategoriemi vzdělání (graf 2.7.). Nejvíce se o uplatnitelnost získaných znalostí obávají gymnazisté (60 %) a nejméně žáci a žákyně nematuritních oborů (43 %). Vysoký podíl žáků/žákyn s obavami o uplatnitelnost znalostí získaných ve škole je dobré mít na paměti při jejich vzdělávání, protože se může promítnout i do jejich motivace ke studiu.

Graf 2.7. Obavy o uplatnění nabytých znalostí dle kategorie vzdělání (v %)



Bojím se, že věci, které se během svého vzdělávání naučím, nebudou v budoucím zaměstnání uplatnitelné.

3 Pocit sounáležitosti se školou

Index pocitu sounáležitosti se školou představuje, do jaké míry se žáci a žákyně cítí přijati, respektováni, začlenění a podporováni ostatními ve škole (Goodenow & Grady, 1993; Slaten et al., 2016; Willms, 2000). Míra sounáležitosti se školou představuje klíčový faktor v individuálním rozvoji, a to zejména v období komplikovaného dospívání (Goodenow, 1993; Sanford, 1962). Školy mají zásadní vliv na to, jak adolescenti zvládají výzvy tohoto období a s jakými formativními zkušenostmi vstupují do dospělosti (Eccles et al., 2002; Kreniske et al., 2020). Vnímaná míra sounáležitosti se školou pozitivně ovlivňuje duševní pohodu (Gökmen & Yılmaz, 2021) a pocit štěstí (O'Rourke & Cooper, 2010), může také usnadnit psychologické přizpůsobení v obtížných životních situacích (Law et al., 2013). Naopak nízká míra pocitu sounáležitosti se školou často vede k různým formám rizikového chování, včetně užívání návykových látek a sklonů k násilí (McNeely & Falci, 2004). Pocit izolace ve školním prostředí může způsobit psychické problémy, jako jsou deprese, symptomy úzkosti nebo sebepoškozování (Shochet et al., 2011).

Mezi klíčové aspekty, které přispívají k vysoké míře pocitu sounáležitosti se školou, patří dobré vztahy mezi učiteli a žáky/žákyněmi, vztahy a interakce s vrstevníky, zapojení do volnočasových aktivit organizovaných školou (Knifsend & Graham, 2012), pocit bezpečí (Hallinan et al., 2009) a v neposlední řadě vnímaná podpora ze strany rodičů. Studie zaměřené na vztah mezi učiteli a žáky/žákyněmi ukázaly, že pozitivní a podpůrný vztah s učiteli může kompenzovat problematické vztahy se spolužáky/spolužačkami nebo nižší zapojení do mimoškolních aktivit (Allen, 2021; Ibrahim & El Zaatar, 2020). Navíc způsob, jakým žáci/žákyně vnímají vztahy se svými učiteli a zda v ně mají důvěru, má významný dopad na jejich studijní výsledky (Jasmi & Hin, 2014).

V našem výzkumu jsme měřili pocit sounáležitosti se školou indexem vytvořeným zprůměrováním odpovědí na devět standardizovaných otázek (např. „Cítím se být skutečnou součástí této školy“). Na základě tohoto indexu jsme žáky/žákyně zařadili do tří skupin: s nízkou, střední a vysokou úrovní pocitu školní sounáležitosti. Z dat vyplývá, že 30 % respondentů má nízkou úroveň sounáležitosti se školou, 49 % patří do střední kategorie, zatímco 21 % mělo vysokou úroveň sounáležitosti se školou.

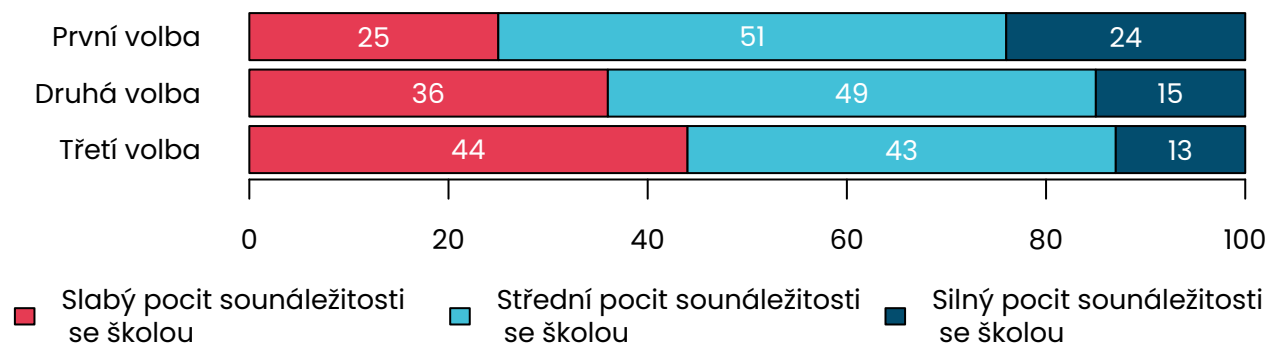
Výsledky první vlny našeho průzkumu ukazují, že rozdíly v míře pocitu sounáležitosti se školou mezi chlapci a dívkami jsou minimální. Zahraniční literatura popisuje, že úroveň pocitu sounáležitosti se školou se zpravidla rovněž liší dle etnické příslušnosti, sociálněekonomického statusu, typu školy, případně dle míry duševní pohody a vztahů s vrstevníky (Slaten et al., 2016).

Pocit sounáležitosti se školou a volba školy

Graf 3.1. ukazuje průměrnou míru pocitu sounáležitosti se školou dle toho, zda žáci a žákyně navštěvují školu, která byla jejich první nebo druhou volbou, případně navštěvují školu, kterou původně nepreferovali. Tady jsme naopak zaznamenali výraznější rozdíly. Pokud je žák/žákyně na škole, kterou si vybral/a jako svou prioritní, projeví se to pozitivně i na vztahu se školou. Mezi žáky a žákyněmi, kteří nastoupili na školu své první volby, je téměř čtvrtina (24 %) těch, kteří pocítují vysokou míru pocitu sounáležitosti se školou, přičemž srovnatelný podíl (25 %) má i slabý pocit sounáležitosti. Na škole druhé volby vyjádřilo silný pocit sounáležitosti se školou 15 % žáků a žákyně. Mezi adolescenty, kteří nastoupili na školu, která nebyla jejich první ani druhou volbou, je 13 % se silným pocitem

sounáležitosti a 44 % se slabým pocitem sounáležitosti.

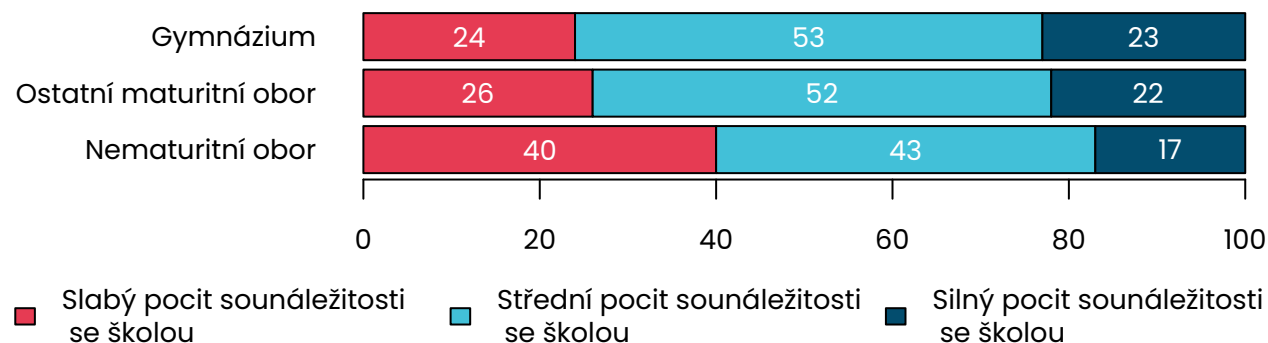
Graf 3.1. Sounáležitost se školou dle pořadí preference navštěvované školy (v %)



Pocit sounáležitosti se školou dle kategorie vzdělání

Dalším důležitým faktorem, který souvisí s mírou pocitu sounáležitosti se školou, je kategorie vzdělání, ve které žáci/žákyně studují. Výsledky ukazují (graf 3.2.), že žáci a žákyně studující gymnaziální či ostatní maturitní obory mají častěji vysokou míru sounáležitosti se školou (22, resp. 23 %), naopak tento podíl je nižší u žáků/žákýň nematuritních oborů (17 %). Stejná zjištění, jen v opačném směru vychází u kategorie slabého pocitu sounáležitosti, který je nejnižší u žáků a žákýň gymnaziálních oborů (24 %), následně u ostatních maturitních oborů (26 %) a nejvyšší u nematuritních oborů (40 %).

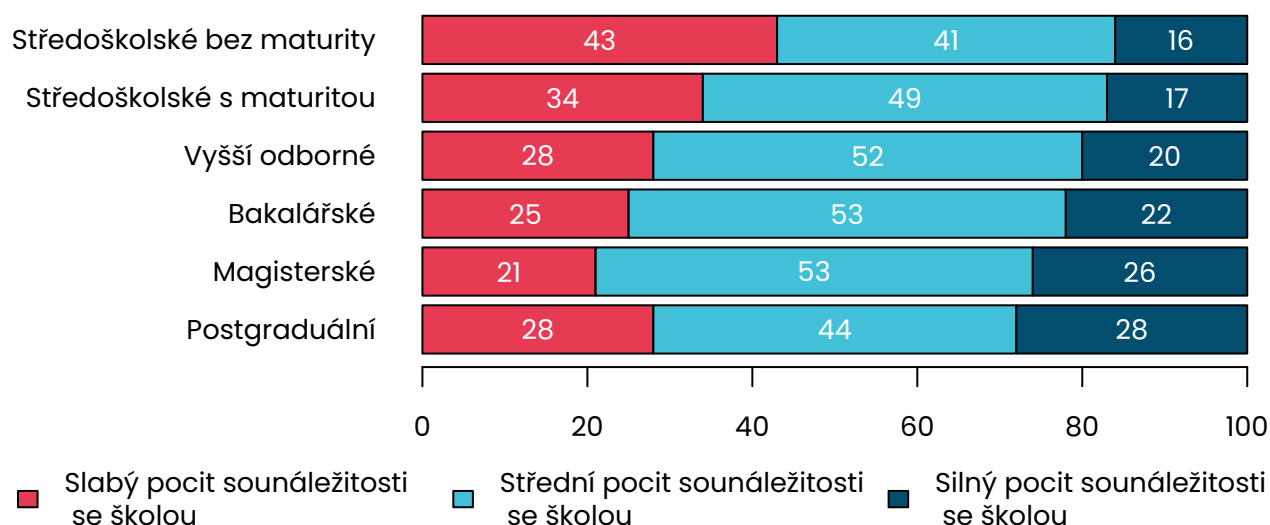
Graf 3.2. Sounáležitost se školou dle kategorie vzdělání (v %)



Pocit sounáležitosti se školou a vzdělanostní aspirace

Zahraniční výzkumy ukazují, že dosavadní studijní výsledky a pocit sounáležitosti se školou souvisí i se vzdělanostními aspiracemi žáků a žákýň (Allen & Bowles, 2012). Graf 3.3. zobrazuje vztah mezi pocitem sounáležitosti se školou a vzdělanostními aspiracemi žáků/žákýň na datech z našeho průzkumu. Ukazuje se, že čím větší je jejich míra pocitu sounáležitosti se školou, tím vyšší úroveň vzdělání by adolescenti chtěli v budoucnu dosáhnout. Jinými slovy, čím lépe se žáci a žákyně na škole cítí, tím větší mají ambice pokračovat dále ve studiu.

Graf 3.3. Sounáležitost se školou dle vzdělanostních aspirací (v %)

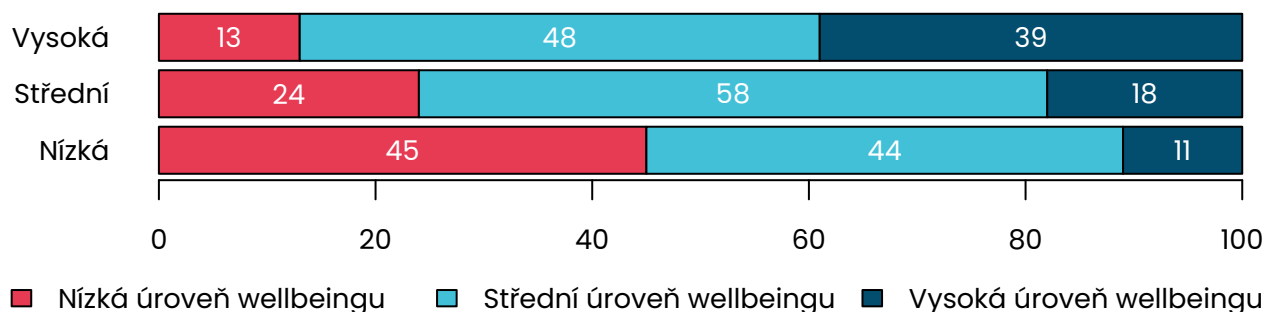


Pocit sounáležitosti se školou a wellbeing

Pro pocítovanou míru sounáležitosti se školou jsou rovněž důležité i sociálně-psychologické faktory, jako je sebeúcta a duševní pohoda (Rothon et al., 2011). Některé skupiny dospívajících se ve školním prostředí cítí zranitelnější a budování pocitu sounáležitosti se školou pro ně může být náročnější. Tato zranitelnost se často týká žáků/žákyň, kteří/ které čelí socioekonomickým obtížím, jedinců s fyzickým nebo duševním postižením a rovněž těch, kteří zažívají šikanu nebo jinou formu diskriminace.

Dalším významným faktorem, který souvisí s pocitem sounáležitosti se školou, je wellbeing. Z mnoha realizovaných výzkumů vychází jasný závěr, kterým je pozitivní souvislost mezi mírou pocitu sounáležitosti se školou a úrovní wellbeingu (např. Allen et al., 2024; Arslan 2021; Long et al., 2021). Výsledky našeho výzkumu předchozí závěry potvrdily, neboť souvislost mezi těmito dvěma proměnnými lze považovat jako relativně vysokou ($r = 0,31$) (Gignac & Szodorai, 2016). Tyto výsledky velmi zřetelně dokládá i graf 3.4., z něhož lze například vyčíst, že téměř dvě pětiny (39 %) adolescentů, kteří pocítují vysokou míru sounáležitosti se svou školou, mají zároveň vysokou úroveň wellbeingu. A naopak téměř polovina (45 %) žáků/žákyň pocítujících nízkou sounáležitost se svou školou dosahuje nízké úrovně wellbeingu.

Graf 3.4. Wellbeing podle míry pocitu sounáležitosti se školou (v %)

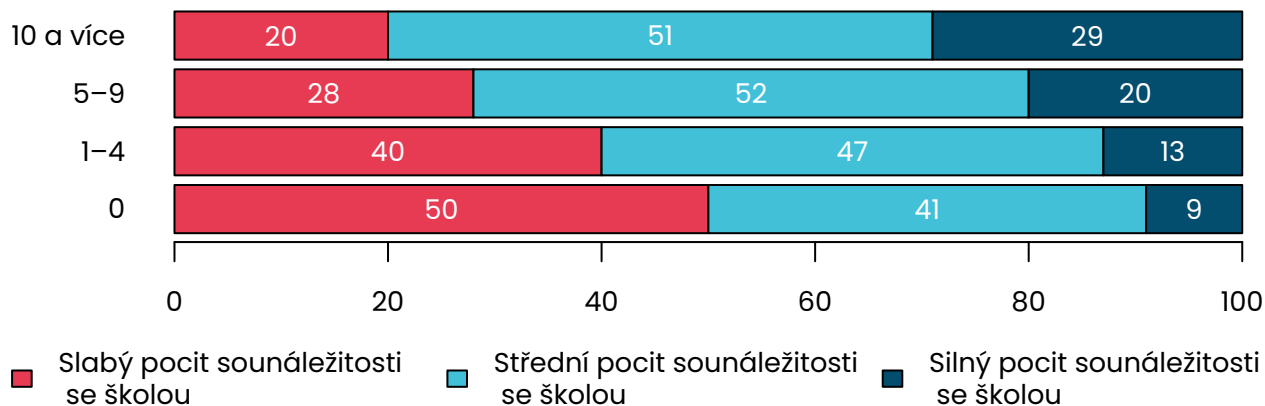


Pocit sounáležitosti se školou a počet kamarádů/kamarádek

V našem výzkumu se zaměřujeme také na vztahy mezi spolužáky a spolužačkami. Při přípravě této zprávy jsme se dívali, zda existuje spojitost mezi počtem kamarádů a kamarádek ve třídě a pocitem sounáležitosti se školou (graf 3.5.). Množství kamarádů/kamarádek měříme jako počet spolužáků/spolužaček zvolených za kamarády/kamarádky. Počet kamarádů/kamarádek jsme rozdělili do několika kategorií: v první kategorii jsou žáci a žákyně bez kamarádů/kamarádek, ve druhé kategorii jsou žáci a žákyně s jedním až čtyřmi kamarády/kamarádkami, následuje kategorie s pěti až devíti kamarády/kamarádkami a v poslední kategorii jsou žáci a žákyně, kteří mají 10 a více kamarádů/kamarádek.

Výsledky našeho šetření ukazují souvislost mezi pocitem sounáležitosti se školou a počtem kamarádů/kamarádek. Polovina těch, kteří uváděli, že nemají žádné kamarády/kamarádky, má nízkou úroveň pocitu sounáležitosti se školou a pouze 9 % z nich má vysoký pocit sounáležitosti se školou. Na druhé straně mezi těmi, kteří mají mezi spolužáky/spolužačkami 10 nebo více kamarádů/kamarádek, má 29 % vysokou míru pocitu sounáležitosti se školou a pouze 20 % má nízkou míru pocitu sounáležitosti se školou. Zjednodušeně řečeno, čím více mají adolescenti kamarádů/kamarádek ve třídě, tím lépe se ve škole cítí.

Graf 3.5. Sounáležitost se školou dle počtu kamarádů/kamarádek ve třídě (v %)



4 Kritické myšlení

Současná generace dospívajících vyrůstá v době internetu, umělé inteligence a rychle se rozvíjejících technologií. Je obklopena množstvím informací a memorování faktů ve školách již není pro orientaci v životě dostačující. Dnešní mladí lidé potřebují dovednosti, které jim umožní efektivně analyzovat, vyhodnocovat, vyvozovat a ověřovat informace s cílem dokázat rozeznat pravdu od dezinformací a uspět na konkurenčním trhu práce. Souhrnně lze tyto dovednosti označit jako kritické myšlení, které lze podle Delphi reportu definovat jako „cílevědomý, autoregulační úsudek, jehož výsledkem je interpretace, analýza, hodnocení a vyvozování závěrů, jakož i vysvětlení důkazních, koncepčních, metodologických, kriteriologických nebo kontextových úvah, na nichž je tento úsudek založen“ (Facione, 1990, s. 3). Kritické myšlení je základní životní dovedností klíčovou pro řešení problémů, rozhodování, celoživotní učení (Halpern, 2014) a zapojení se do intelektuálního zkoumání v různých oblastech života (Ennis, 2011; Paul & Elder, 2006). Kritické myšlení je univerzální dovedností, kterou uplatňujeme v každodenních situacích. Je důležité jak ve vzdělávací (Black, 2012), tak i v profesní sféře (Schmidt & Hunter, 1998).

Vysoká úroveň kritického myšlení je totiž jedním z nejvíce ceněných výsledků vzdělávání (Bregant 2014; Dunne, 2015; Shaw, 2014) a mnoho vědců se zasazuje o začlenění kritického myšlení do výuky jednotlivých předmětů v různých vzdělávacích prostředích (např. Dewey & Bento, 2009; Lin, 2018). Jedinci s vysokou úrovní kritického myšlení jsou schopni snadno řešit složité problémy, činit informovanější rozhodnutí, účinněji čelit výzvám, efektivněji komunikovat a přizpůsobovat se rychle se měnícím okolnostem.

Vzhledem k tomu, že dospívání je klíčovou životní fází, která se vyznačuje kognitivním zráním, zkoumáním identity a zvýšeným vystavením se různým perspektivám a informačním zdrojům (Steinberg, 2014), je nejen pro učitele a žáky/žákyně samotné, ale i pro odborníky z oblasti vzdělávání, výzkumníky a tvůrce politik důležité měřit a vyhodnocovat kritické myšlení u adolescentů prostřednictvím ověřených nástrojů.

Do našeho výzkumu jsme proto zařadili test předpokladů kritického myšlení, který vychází z rozsáhlé teorie, je inspirován předchozími studiemi (Dwyer et al., 2014; Vašek, 2016) a byl vyvinut přímo pro adolescenty. Použitý teoretický model staví na předpokladu, že kritické myšlení je tvořeno čtyřmi schopnostmi: 1) analýzou, 2) hodnocením, 3) vyvozováním a 4) reflexivním úsudkem. Analýza, hodnocení a vyvozování tvoří reflexivní složku, která je předpokladem úspěšných syntetických a konstruktivních procesů reflexivního usuzování. To znamená, že pokud někdo dokáže účinně rozebrat argument, posoudit jeho platnost nebo určit jeho důsledky, měl by být také schopen sám zkonstruovat platný argument nebo popsat nedostatky původního argumentu. Úloha paměti v našem modelu spočívá v lepším popisu mechanismu, jak informace uložené v paměti ovlivňují kritické myšlení. Například obeznámenost s formální definicí argumentu a procedurální paměť týkající se toho, jak se argumenty konstruují nebo analyzují, ovlivňují schopnost jedince efektivně analyzovat argumenty. Testové položky jsou vytvořeny tak, aby měřily reflexivní složku kritického myšlení, tedy schopnost analyzovat, hodnotit a vyvozovat informace.

V rámci přípravy měřicího nástroje proběhl pretest, na jehož základě byly některé otázky dále modifikovány. Počet otázek byl snížen tak, aby bylo možné testování stihnout v rámci jedné vyučovací hodiny, aniž by došlo ke zhoršení kvality měření. Finální test předpokladů kritického myšlení obsahuje 36 položek se čtyřmi možnostmi odpovědí, přičemž

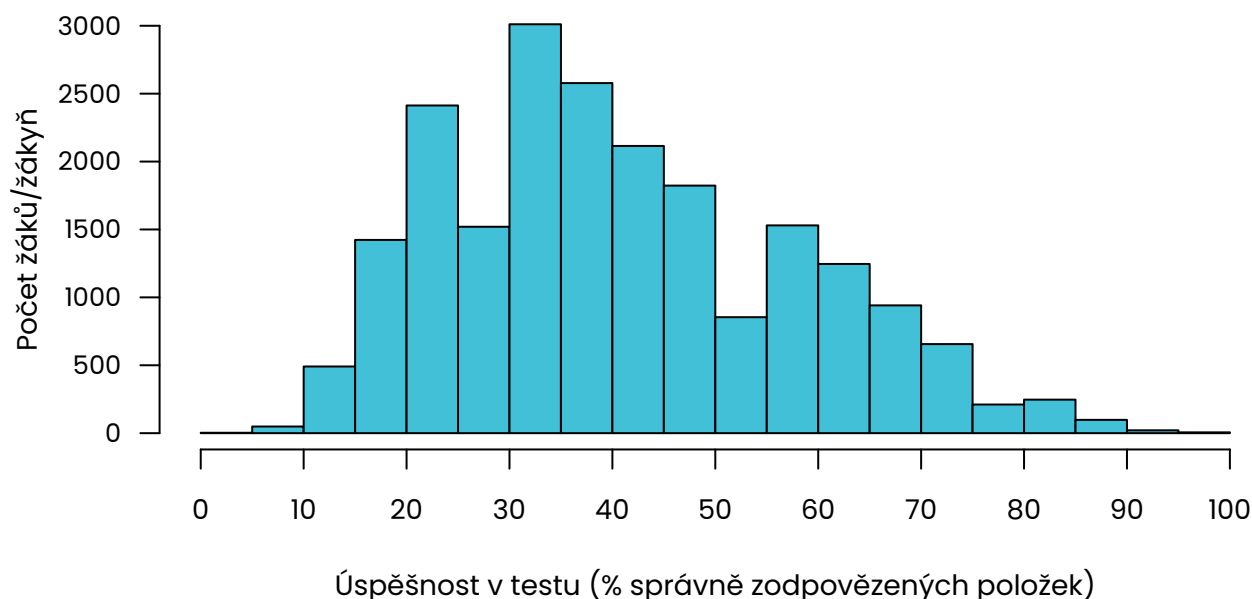
vždy pouze jedna byla správná. Každá z testovaných schopností (analýza, hodnocení, vyvozování) byla měřena 12 otázkami. Na vyplnění testu měli žáci a žákyně limit 40 minut a mohli si zvolit ze čtyř jazykových mutací (čeština, angličtina, ukrajinština a ruština).

Bodový zisk žáků/žákyní v testu se pohyboval od 1 do 36 bodů. Každý žák/žákyně tedy odpověděl/a správně alespoň na jednu položku z testu předpokladů kritického myšlení, přičemž jeden žák či jedna žákyně dokonce správně odpověděl/a na všech 36 položek. Průměrné skóre z testu předpokladů kritického myšlení dosahovalo 14,7 bodů. Jinými slovy, v průměru žáci a žákyně odpověděli správně na méně než polovinu položek.

Úroveň kritického myšlení

Při analýze a interpretování výsledků testu předpokladů kritického myšlení používáme procentuální úspěšnost (tzn., na jaký podíl z 36 položek žák/žákyně uvedl/a správnou odpověď). Rozložení procentuální úspěšnosti v testu všech 21 236 žáků a žákyní, kteří test předpokladů kritického myšlení vyplnili, zobrazuje graf 4.1. Z histogramu četností je patrné, že téměř 7 z 10 žáků/žákyní (67,4 %) správně odpovědělo na méně než polovinu položek testu. Pokud se podíváme na výsledky z hlediska genderu, v průměru dosáhly dívky lepších výsledků než chlapci, když jejich průměrná úspěšnost byla 42,4 %, zatímco u chlapců 39,3 %.

Graf 4.1. Histogram četností procentuální úspěšnosti v testu kritického myšlení

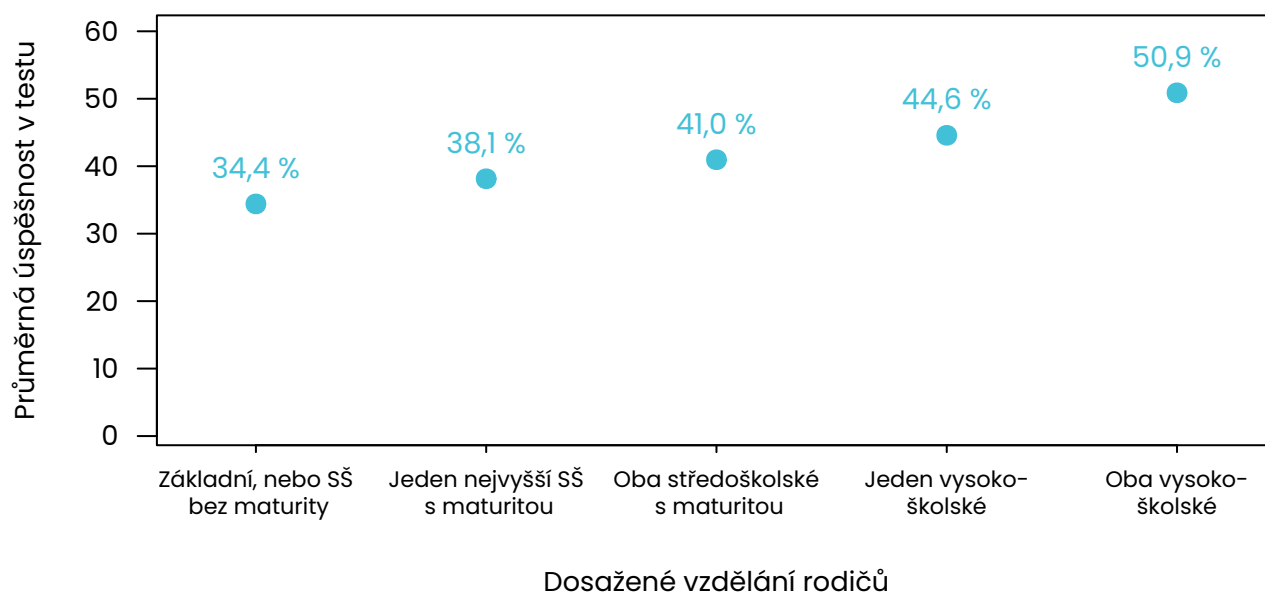


Úroveň kritického myšlení dle vzdělání rodičů

Generační přenos a souvislost socioekonomického statusu rodičů se vzděláním, studijními výsledky a aspiracemi jejich dětí byla již zmíněna v předchozích kapitolách. V případě výsledků testu předpokladů kritického myšlení se dá na základě závěrů mnoha studií (např. Katrňák, 2004; Vidal et al., 2023) předpokládat ještě těsnější souvislost. Naše výsledky jednoznačně potvrzují silnou pozitivní asociaci mezi dosaženým vzděláním rodičů a výsledkem jejich dětí v testu předpokladů kritického myšlení (graf 4.2.). Žáci/žákyně s oběma vysokoškolsky vzdělanými rodiči dosahují průměrné úspěšnosti 50,9 %, za-

tímco pokud rodiče žáka/žákyně mají vzdělání základní nebo středoškolské bez maturity, průměrná úspěšnost je 34,4 %.

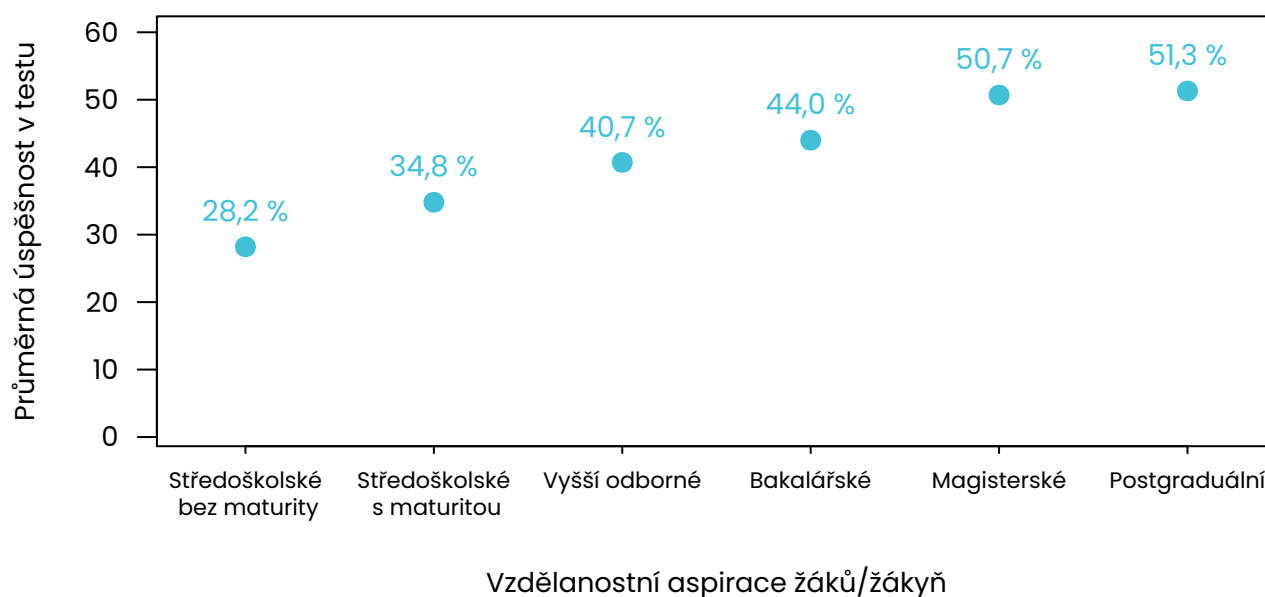
Graf 4.2. Úspěšnost v testu kritického myšlení dle dosaženého vzdělání rodičů



Úroveň kritického myšlení dle vzdělanostních aspirací

Dále jsme se podívali na výsledky dle vzdělanostních aspirací adolescentů. Z grafu 4.3. je patrné, že čím vyšší vzdělání chce žák/žákyně získat, tím lepšího výsledku v testu dosáhl/a. Velmi podobný výsledek jsme zaznamenali i u otázky, ve které žáci a žákyně hodnotili své studijní výsledky na základní škole či odpovídajících stupních víceletého gymnázia. Konkrétně čím lepší hodnocení vlastních studijních výsledků, tím vyšší průměrná úspěšnost v testu.

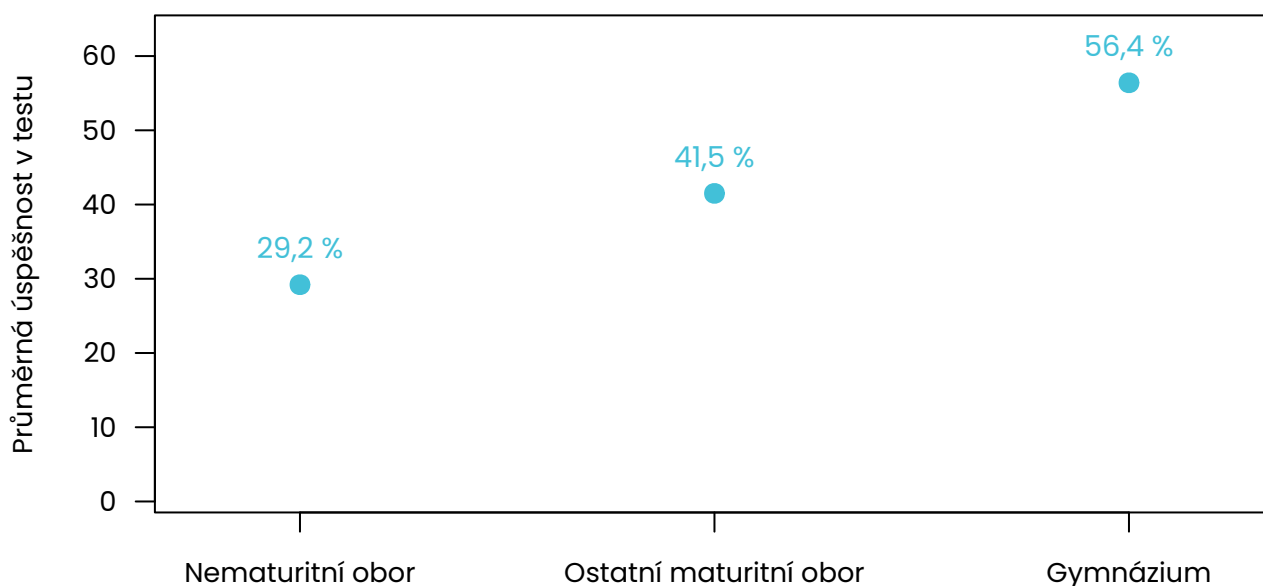
Graf 4.3. Úspěšnost v testu kritického myšlení dle vzdělanostních aspirací



Úroveň kritického myšlení dle kategorie vzdělání

Součástí našeho výzkumu jsou tři typy středních škol, respektive kategorií vzdělání, které se liší jak náročností, zaměřením, tak i délkou studia. Není proto překvapivé, že existuje velmi silná souvislost mezi tím, v jaké kategorii vzdělání žák/žákyně studuje a jakého dosáhl/a výsledku v testu předpokladů kritického myšlení. V tomto ohledu podle očekávání výrazně vynikají žáci a žákyně gymnaziálních oborů, kteří dosahují průměrné úspěšnosti až 56,4 %. Lze předpokládat, že gymnaziální obory přitahují žáky/žákyně s lepšími studijními předpoklady a zároveň kritické myšlení u svých žáků/žákyně dále rozvíjí. O téměř 15 procentních bodů nižší úspěšnosti dosáhli žáci a žákyně ostatních maturitních oborů (41,5 %) a nejnižší průměrnou úspěšnost zaznamenali žáci a žákyně nematuritních oborů (29,2 % správně zodpovězených položek) (graf 4.4.). Zajímavé bude sledovat, jak se žákům a žákyním povede v testu předpokladů kritického myšlení v poslední vlně výzkumu CZEPS a k jakým průměrným posunům dojde v čase u jednotlivých kategorií vzdělání.

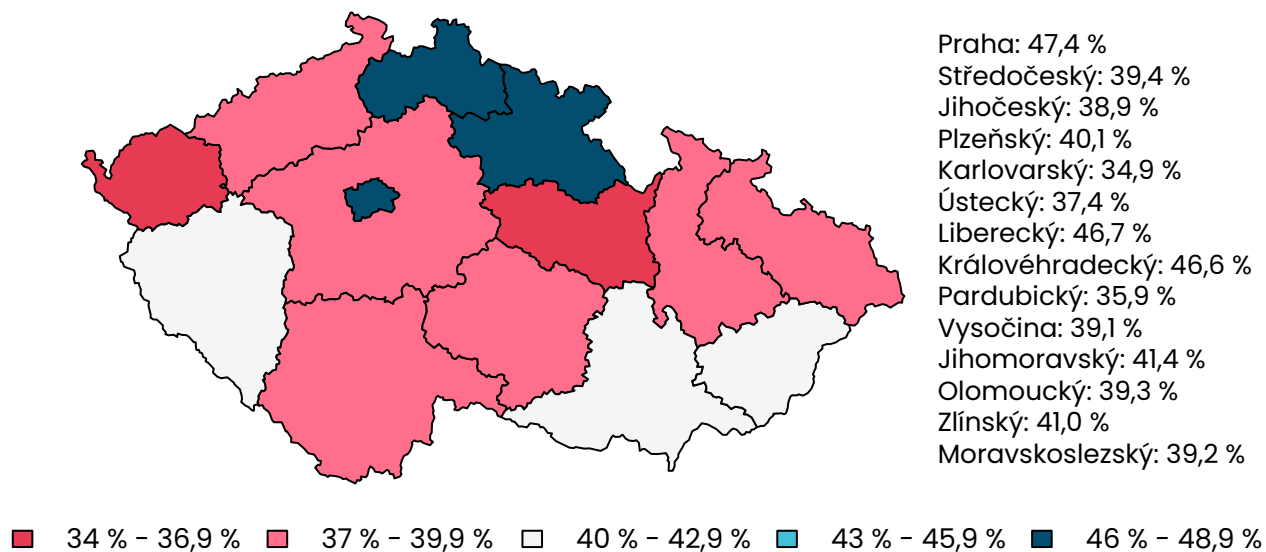
Graf 4.4. Úspěšnost v testu kritického myšlení dle kategorie vzdělání



Úroveň kritického myšlení dle geografické polohy školy

Rovněž nás zajímalo, zda se výsledky v testu předpokladů kritického myšlení liší regionálně. Analýza ukázala, že určité rozdíly existují, neboť průměrná úspěšnost mezi jednotlivými kraji se celkově liší o více než 10 procentních bodů (mapa 4.1.). Nejlepších výsledků dosáhli žáci a žákyně studující v Praze (47,4 %), dále pak v Libereckém (46,7 %) a Královéhradeckém kraji (46,6 %). Naopak nejnižší průměrná úspěšnost byla zaznamenána v Karlovarském (34,9 %) a Pardubickém (35,9 %) kraji.

Mapa 4.1. Průměrná úspěšnost v testu předpokladů kritického myšlení dle kraje



5 Etnické menšiny na českých středních školách

Česká republika má relativně malý podíl obyvatelstva, který se hlásí k jiné etnicitě nebo národnosti, než je česká. Zatímco předválečné Československo patřilo mezi poměrně multikulturní země, situace se za poslední desetiletí razantně proměnila. Česká republika nemá mnoho zkušeností s přijímáním a integrováním většího počtu přistěhovalců do společnosti a celkový podíl spoluobčanů a spoluobčanek zastupujících etnické menšiny ve společnosti je poměrně malý. Dle posledního cenzu z roku 2021 se k jiné než české národnosti přihlásilo méně než 6 % dotazovaných (ČSÚ, 2021). Ačkoli se etnické složení škol a tříd v České republice liší, obecně lze říci, že ani školy nebyly do nedávna vystaveny větší etnické a kulturní diverzitě ve třídních kolektivech.

Vlivem různých zahraničněpolitických okolností postupně narůstá v české společnosti počet osob, které se hlásí k jinému etniku, než je české. Obzvláště velký nárůst nově přichozích cizinců zaznamenala Česká republika v reakci na ruskou invazi na Ukrajině. Vzhledem k současné situaci lze předpokládat, že se etnická diverzita bude v české společnosti, včetně oblasti vzdělávání, zvyšovat. Nárůst etnické diverzity s sebou zpravidla přináší výhody, ale i výzvy. Z tohoto důvodu je nezbytné zohlednit všechny výzvy spojené s integrací etnických menšin, abychom mohli plně využít potenciál všech občanů a zajistit bezproblémové soužití.

České školství bude v budoucnu pravděpodobně stále častěji vystavováno výzvám, které tyto nové skutečnosti přinášejí, mj. zvýšené požadavky na inkluzivitu, práce se žáky/žákyněmi, jejichž rodný jazyk není čeština, respektování různorodosti a vzájemná podpora mezi žáky/žákyněmi a učiteli.

Zejména ze zahraničních výzkumů víme, že adolescenti etnických menšin se ve školním prostředí často potýkají s řadou specifických výzev a obtíží, které mohou negativně ovlivnit jejich studijní úspěch a celkový životní rozvoj. Jeden z klíčových problémů, se kterým se mohou setkat, je jazyková bariéra (Santiago et al., 2014), kvůli které často nejsou schopni porozumět obsahu vykládané látky a plnohodnotně komunikovat s učiteli a spolužáky/spolužačkami (Drake, 2014). Nedostatečná jazyková kompetence může také ztížit porozumění složitějším úlohám a testům, což může mít negativní dopad na jejich studijní úspěch a sebevědomí (Felkey & Graham, 2022). Kromě toho mohou adolescenti z etnických menšin čelit vzdělávacím výzvám spojeným s kulturními rozdíly a stereotypy (Xiao, 2023), které mohou vést k diskriminaci (Gonzales & Kim, 1997) a odlišným školním zkušenostem (Marsh et al., 2001). Studie naznačují, že adolescenti z etnických menšin jsou často náchylnější k negativním vlivům, jako je šikana, sociální vyčlenění nebo nízké očekávání ze strany pedagogů (Osman et al., 2020). Tyto faktory mohou vést k pocitům izolace, snížené sebeúctě a nedostatečné motivaci ke vzdělávání (Phinney, 1989).

Etnické menšiny ve výzkumu CZEPS

Do našeho výzkumu se zapojilo celkem 2 540 žáků a žákyň (11 % ze všech dotazovaných), kteří vnímají svoji etnickou identitu jinak než výlučně českou. Respondenti měli v otázce etnicity na výběr z 8 možností (česká, moravská, slezská, slovenská, ukrajinská, romská, ruská, vietnamská), případně mohli sami doplnit etnicitu, která se v seznamu nevyskytovala. Z této možnosti však nevznikla žádná další etnická skupina, která by byla v šetření významně zastoupena. Vzhledem k našemu výzkumnému záměru jsme se rozhodli

nerozlišovat moravskou a slezskou národnost od české a spojili jsme je do jedné sjednocující české identity. V analýzách proto pracujeme se šesti různými etnickými skupinami – českou, slovenskou, romskou, ukrajinskou, ruskou a vietnamskou. S ohledem na kulturní odlišnosti, okolnosti, které je do České republiky přivedly, a také příběh, který provází jejich začleňování do většinové společnosti, se jedná o specifické skupiny. Tuto specifčnost je dobré mít na paměti i při vyvozování závěrů z různých analýz a srovnávání napříč jednotlivými etnickými skupinami. Než se zaměříme na výsledky analýz, krátce popíšeme hlavní specifika zastoupených etnických skupin.

Slováci a Slovenky tvoří jednu z největších etnických menšin v České republice (více než 160 tisíc obyvatel; 1,5 % z celkového obyvatelstva (ČSÚ, 2021). Mnoho Slováků a Slovenek přišlo na území současné České republiky již během existence společného československého státu. Další k nám zavítali později za prací či studiem a postupně se zde usadili. Existuje také mnoho česko-slovenských rodin. Slováci a Slovenky jsou Čechy a Češkami obecně dobře vnímány díky podobným jazykovým a kulturním kořenům. Nicméně občas mohou být vnímány jako „blízcí, ale odlišní“, což může vést k určitému pocitu jinakosti. Slováci a Slovenky se občas potýkají s předsudky a stereotypy spojenými s tím, že jsou považováni za „mladší bratry/sestry“ nebo že mají nižší sociální status (Nosková, 2011).

Ze všech dotazovaných se přibližně 2 % žáků a žákyň (n = 472) přihlásila ke slovenské etnitě. Dále je třeba zmínit, že 86 % adolescentů, kteří se hlásí ke slovenské etnitě, se narodilo v České republice. Velmi podobné procento (82 %) tvoří Slováci a Slovenky, kteří si zvolili duální identitu – jak slovenskou, tak českou. Poměr dívek a chlapců v této skupině je mírně nevyvážený ve prospěch dívek (56 %). Nejvíce dotazovaných adolescentů, kteří se hlásí ke slovenskému původu, se sdružuje v Praze (16 %), následně ve Středočeském (13 %), Moravskoslezském a Jihomoravském kraji (shodně 11 %). Naopak nejméně zastoupeni jsou v Libereckém kraji (2 %) a na Vysočině (3 %). Slovenští žáci a slovenské žákyň odrážejí obecný trend v míře návštěvnosti jednotlivých kategorií vzdělání – nejvíce se zapisují na ostatní maturitní obory (48 %), následované nematuritními obory (31 %), přičemž v gymnaziálních oborech jsou zastoupeni nejméně (21 %). Ve srovnání s většinovou českou mládeží je jejich zastoupení srovnatelné na gymnáziích (21 % vs. 20 %) a mírně vyšší v nematuritních oborech (31 % vs. 27 %).

Romové a Romky jsou často vnímány prostřednictvím negativních stereotypů a předsudků. Romská komunita bývá často vystavena diskriminaci, chudobě a sociálním problémům (Cviklova, 2015). Mnoho Romů a Romek žije v segregovaných oblastech s omezeným přístupem k základním službám, jako je zdravotní péče a zejména vzdělání (Mares & Kalfirtová, 2018). Česko je dlouhodobě kritizováno evropskými institucemi i odborníky kvůli vysokému podílu romských dětí ve speciálním vzdělávání, tzv. zvláštních školách (Commissioner for Human Rights, 2020). V současnosti je Česká republika v souvislosti se segregací romských dětí pod dohledem Rady Evropy (Ministerstvo spravedlnosti, n.d.). Mnoho romských dětí je neadekvátně diagnostikováno z důvodu etnické příslušnosti (Cashman, 2017), což je předurčuje k neúspěchu, protože jejich možnosti v oblasti vzdělání i následného uplatnění na pracovním trhu jsou velmi omezené.

V našem průzkumu máme 469 žáků a žákyň (2 % všech dotazovaných), kteří se identifikovali jako Romové nebo Romky. Pouze 2 % adolescentů romského původu se narodila mimo území České republiky. Podíl chlapců a dívek romského původu je v našem průzkumu srovnatelný. Nejvíce dotazovaných adolescentů, kteří se hlásí k romskému původu, bylo zaznamenáno v Ústeckém kraji (18 %), následovaném Středočeským (14 %) a Pardubickým krajem (11 %). Mezi romskými respondenty nalezneme nepoměrně větší

zastoupení adolescentů starších 17 let (přes 15 % u Romů a Romek vs. 7 % u Čechů a Češek). Romští žáci a romské žákyně mají v našem šetření nejmenší zastoupení na gymnáziích (3 % Romů a Romek vs. 20 % Čechů a Češek). Naopak ze všech zúčastněných etnických skupin mají romští adolescenti největší podíl zastoupení na nematuritních oborech (71 % Romů a Romek vs. 27 % u českých adolescentů).

Ukrajinci a Ukrajinky začali přicházet do ČR za prací nebo studiem už v minulých desetiletích a postupně se zde usadili. Po vypuknutí ruské agrese na Ukrajině v únoru 2022 došlo k razantnímu zvýšení počtu Ukrajinců a Ukrajinek v ČR. Během prvního roku ruské invaze vydalo Ministerstvo vnitra České republiky více než půl milionu registrací, tzv. dočasných ochranných, s cílem ochránit přicházející ukrajinské obyvatelstvo před válkou (Dlubalová, 2023). Postupně se přibližně třetina Ukrajinců a Ukrajinek vrátila zpět na Ukrajinu (Dlubalová, 2023). Aktuálně je na českém území registrováno více než tři sta tisíc ukrajinských uprchlíků (Konsorcium nevládních organizací pracujících s migranty, 2024). Obecně jsou Ukrajinci a Ukrajinky českou společností vnímány pozitivně, zejména pokud jde o jejich pracovitost, píli a kulturní přínos. České mimovládní organizace, které s uprchlíky pracují, uvádějí, že 72 % nově přichozích ekonomicky aktivních Ukrajinců a Ukrajinek pracuje. Potýkají se ale s výzvami spojenými s jazykovou bariérou, což způsobuje, že uprchlíci většinu času tráví v nízkopříjmové a nejisté práci („Férová migrační politika“, 2024). Rovněž se na české základní školy podařilo začlenit ukrajinské děti, na které se vztahuje povinná školní docházka (Prokop et al., 2023).

Ve složité situaci se ocitli i ukrajinští adolescenti, kteří se často rozhodovali mezi vstupem na pracovní trh, který by jim umožnil finančně podpořit rodinu, dálkovým studiem střední školy na Ukrajině a přihlášením se na střední školu v ČR. V našem výzkumu představuje 841 ukrajinských adolescentů (4 %) nejpočetnější etnickou menšinu. Zastoupení dívek a chlapců je vyrovnané. Významná většina Ukrajinců (84 %) účastnících se našeho průzkumu se narodila mimo Českou republiku, což je vzhledem k charakteristice této etnické skupiny a popsáním okolností očekávatelné. Dotazovaní ukrajinští žáci a ukrajinské žákyně se nejvíce koncentrují v Praze (24 %), Středočeském (15 %) a Jiho-moravském kraji (9 %). Jejich geografické rozmístění kopíruje běžné rozložení ostatních adolescentů v regionech. Co se týče věkového zastoupení v prvních ročnících středních škol, mají ukrajinští žáci a ukrajinské žákyně větší zastoupení mezi 17letými a staršími adolescenty (18 % Ukrajinců a Ukrajinek vs. 7 % Čechů a Češek). Toto věkové složení je rovněž důsledkem nedávného příchodu do ČR a nutnosti ovládnout český jazyk předtím, než absolvují přijímací řízení na české střední školy. Jazyková bariéra by mohla být i jedním z důvodů menšího zastoupení Ukrajinců a Ukrajinek na gymnáziích. V našem výzkumu byl podíl ukrajinských gymnazistů 6 % (vs. 20 % českých gymnazistů). Vyvažuje to pak větší podíl žáků a žákyň v nematuritních oborech (38 % Ukrajinců a Ukrajinek vs. 27 % Čechů a Češek). U ostatních maturitních oborů je rozložení podobné (56 % u Ukrajinců a Ukrajinek vs. 53 % u Čechů a Češek). Horší jazykové schopnosti ukrajinských adolescentů, kteří se nenarodili v ČR, se projevily i v odpovědích na otázky ohledně schopnosti číst, psát a hovořit v českém jazyce. Nejlépe jsou na tom v případě domluvy v českém jazyce, když 15 % z nich uvedlo, že se v češtině domluví výborně, dvě třetiny (66 %) dobře či velmi dobře, 18 % ne moc dobře a 1 % špatně. V případě čtení v českém jazyce je situace obdobná, když tuto schopnost jako výbornou zhodnotilo 16 % ukrajinských adolescentů nenarozených v ČR, velmi dobrou či dobrou 63 %, ne moc dobrou 19 % a špatnou 2 %. Největší problémy ukrajinským žákům a žákyním dělá psaní v českém jazyce, neboť dvacetina (5 %) dle svých slov píše v češtině špatně, 28 % ne moc dobře, 59 % dobře či velmi dobře a pouze necelá desetina (8 %) výborně.

Vietnamci a Vietnamky jsou v Česku přítomni téměř 70 let. Po uzavření první ze tří mezivládních dohod o dočasných vzdělávacích programech pro vietnamské pracovníky v socialistickém Československu začala v 60. letech masivnější migrace Vietnamců a Vietnamek do ČSR (Alamgir, 2014). Avšak až do pádu komunismu v roce 1989 jim nebylo dovoleno se v ČR usadit. Po změně režimu se podmínky uvolnily, počet vietnamských přistěhovalců postupně narostl, ale nevzbuzovali veliký zájem veřejnosti. To se změnilo v roce 2008, kdy došlo k masivnímu požáru v Sapě – největším vietnamském obchodním a kulturním centru v Česku (Freidingerová & Svobodová, 2015). Tento incident odstartoval výzkum adaptace a bydlení Vietnamců a Vietnamek v Česku (Kušniráková, 2013; Sýkora et al., 2015). Větší pozornost se začala věnovat jejich zneužívání coby laciné pracovní síly (Krebs & Pechová, 2008) i případnému zapojení do kriminálních aktivit (Nožina & Kraus, 2009) v zemi. Veřejnost, politici a odborníci odkazovali na vietnamskou komunitu jako „uzavřenou“, „stát ve státě“ nebo „národní hrozbu“ (Beadle & Davison, 2019). Postupně se ale veřejné mínění začalo měnit, dopomohlo k tomu i několik mladých blogerek druhé generace, které psaly anekdoty o životě ve vietnamské diaspoře. Například během krize covidu-19 v roce 2020 byly v médiích často k vidění fotografie vietnamských dobrovolníků, kteří šli roušky pro zdravotnický personál a veřejnost (Tesárková, 2020).

Mezi dotazovanými adolescenty v našem výzkumu se vyskytovalo i 195 jedinců (1 % všech zúčastněných), kteří se označili za zástupce vietnamské etnicity. Mírně vyšší byla účast chlapců (53 %) oproti dívkám (45 %). Vietnamští respondenti a vietnamské respondenty se nejvíce vyskytují v Praze (14 %), Ústeckém kraji (10 %), Středočeském a Jihočeském kraji (shodně 9 %). Více než pětina (22 %) vietnamských adolescentů se narodila mimo ČR. Nejvíce vietnamských žáků a žákyň studuje ostatní maturitní obory (45 %), následně nematuritní obory (39 %) a nejméně gymnázia (16 %). Vietnamští adolescenti mají i velké zastoupení mezi žáky/žákyněmi staršími 17 let (22 % Vietnamci a Vietnamky vs. 7 % Češi a Češky).

Poslední početněji zastoupenou etnickou menšinu představují **Rusové a Rusky**. V současné době žije v České republice více než 35 tisíc rusky mluvících obyvatel, zatímco v roce 2001 jich bylo zhruba 14 tisíc (Sčítání 2021, n.d.). Tento nárůst je důsledkem ekonomicky motivované migrace a souvisí pravděpodobně s hospodářským růstem, kterého Česká republika v tomto mezioddobí dosáhla (Zábojníková, 2024). Ruským přistěhovalcům se v České republice daří nalézt zaměstnání v různých kvalifikovaných odvětvích. Často působí na pozicích vědců nebo akademiků, což může být důsledkem vysoké úrovně vzdělání, které získali ještě před emigrací, a také významným zastoupením ruských studentů v zemi. Po akademických pozicích následují technici, zdravotníci a učitelé (Quinn & Prát, 2018). Data naznačují, že vysokoškolsky vzdělaní Rusové, kteří se stěhují do České republiky, přispívají k ekonomickému růstu a rozvoji v oblastech svého působení. Při začleňování do české společnosti čelí ruští přistěhovalci řadě překážek (Drbohlav et al., 1999). Kromě jazykové bariéry a administrativních překážek je podle průzkumu STEM z roku 2016 stále přetrvávajícím problémem nacionalismus a předsudky. Ty mohou být očekávané vzhledem k historickému kontextu mezi oběma zeměmi. Ruská agrese na Ukrajině tyto negativní postoje ještě výrazně posílila (STEM, 2022).

Mezi dotazovanými žáky/žákyněmi zvolilo ruskou etnicitu 99 jedinců, kteří tvoří půl procenta všech zúčastněných. Z toho je 52 % chlapců, 44 % dívek a 4 % se identifikovala jiným genderem. Necelá třetina (31 %) dotazovaných ruských adolescentů se narodila mimo Českou republiku. Nejvíce ruských adolescentů navštěvuje školy v Praze (35 %),

následně v Ústeckém a Moravskoslezském kraji (shodně 12 %). Ruští žáci a ruské žákyně jsou v kategoriích vzdělání a konkrétně na gymnáziích zastoupeni srovnatelně s českými žáky/žákyněmi (21 % vs. 20 %), nicméně ruští adolescenti v porovnání s českými výrazně častěji studují na nematuritních oborech (38 % vs. 27 %). Co se týká rozdílu ve stáří zapojených adolescentů, ruští adolescenti mají 9% zastoupení ve věku 20 a více let (u českých adolescentů je to méně než jedno procento).

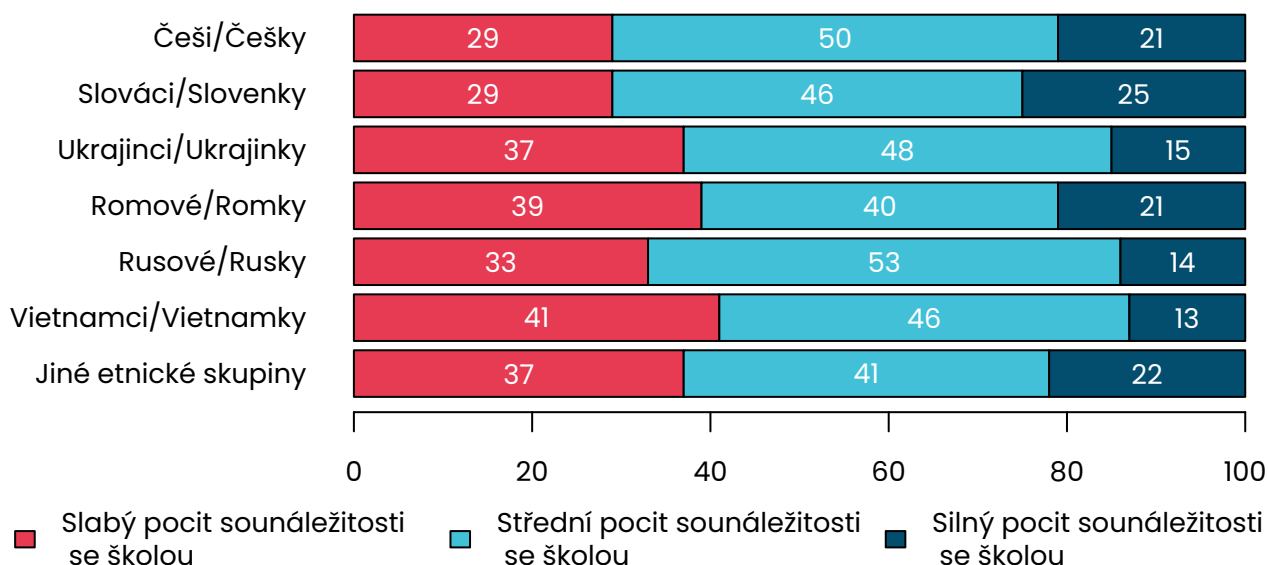
Etnicita a sounáležitost se školou

Pocit sounáležitosti se školou lze zjednodušeně popsat jako pocit žáků a žákyň ohledně přijetí kolektivem, pocíťovaný respektem a podporou ostatními na škole. Podrobněji jsme se konceptu pocitu sounáležitosti se školou a jeho důležitosti v období dospívání věnovali ve zvláštní kapitole této výzkumné zprávy (viz kapitola 3). V této kapitole se zaměříme na rozdíly v pocíťování sounáležitosti se školou u různých etnických skupin.

Zahraniční výzkumy opakovaně ukazují, že etnické menšiny adolescentů čelí ve školním prostředí diskriminaci a stereotypům, a to jak od vrstevníků, učitelů, tak i od samotných vzdělávacích institucí (Benner, 2011; Rosenbloom & Way, 2004; Ruck & Wortley, 2002; Tobler et al., 2013). Diskriminace, kterou tito žáci a žákyně zažívají, může vést k řadě negativních důsledků, a to včetně horších školních výsledků a snížené schopnosti přizpůsobovat se změnám (Benner, 2011). Naopak vnímání rovného zacházení ve škole může zmírnit negativní účinky diskriminace z jiných zdrojů a může jim pomoci ve škole uspět (Baysu et al., 2016). Studie, které se problematice pocitu sounáležitosti se školou etnických menšin věnují, naznačují, že silné pouto se školou může pozitivně ovlivnit motivaci, sebedůvěru ve vlastní schopnosti a mentální pohodu žáků a žákyň (Wang et al., 2020). Míra pocitu sounáležitosti se školou u různých etnických skupin je tedy důležitým ukazatelem (graf 5.1.). Na tomto místě je třeba upozornit, že žáci a žákyně vyplňovali dotazník měsíc po nástupu na novou školu a pocit sounáležitosti s novým školním prostředím a školní komunitou se bude ještě vyvíjet. Lepší porozumění vývoji pocitu sounáležitosti se školou umožní až data sebraná v dalších letech.

Pro lepší srozumitelnost interpretace pocitu sounáležitosti se školou adolescentů jsme index pocitu sounáležitosti se školou transformovali do tří kategorií – slabé, střední a silné. Celkový trend míry zastoupení v jednotlivých kategoriích byl u všech etnických skupin stejný; vysoká míra sounáležitosti se školou byla naměřena nejméně často, následovala nízká míra sounáležitosti se školou a nejčastěji jsme se setkali se střední mírou sounáležitosti se školou. I když toto základní rozložení bylo u všech etnických skupin stejné, konkrétní čísla se pro jednotlivá etnika lišila. Jak můžeme vidět na grafu 5.1., největší rozdíl v pocíťované sounáležitosti se školou oproti většinovému českému etniku (29 %) jsme zaznamenali v kategorii slabého pocitu sounáležitosti se školou, a to u třech etnických skupin: Vietnamců/Vietnamek (41 %), Romů/Romek (39 %) a Ukrajinců/Ukrajinek (37 %).

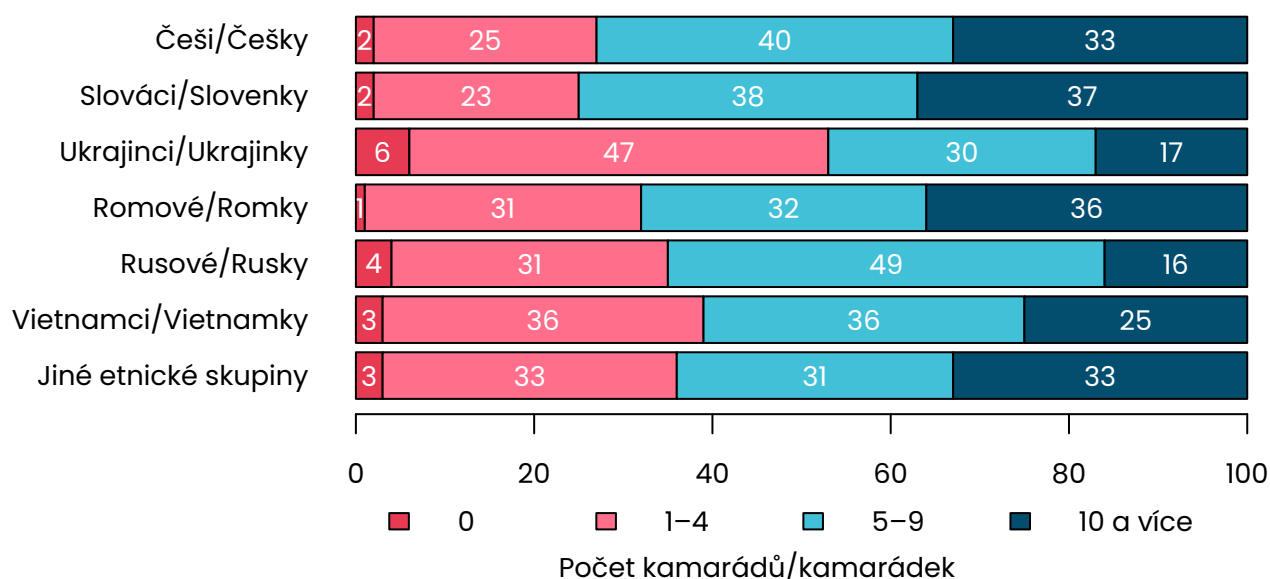
Graf 5.1. Sounáležitost se školou podle etnické příslušnosti (v %)



Etnicita a kamarádství

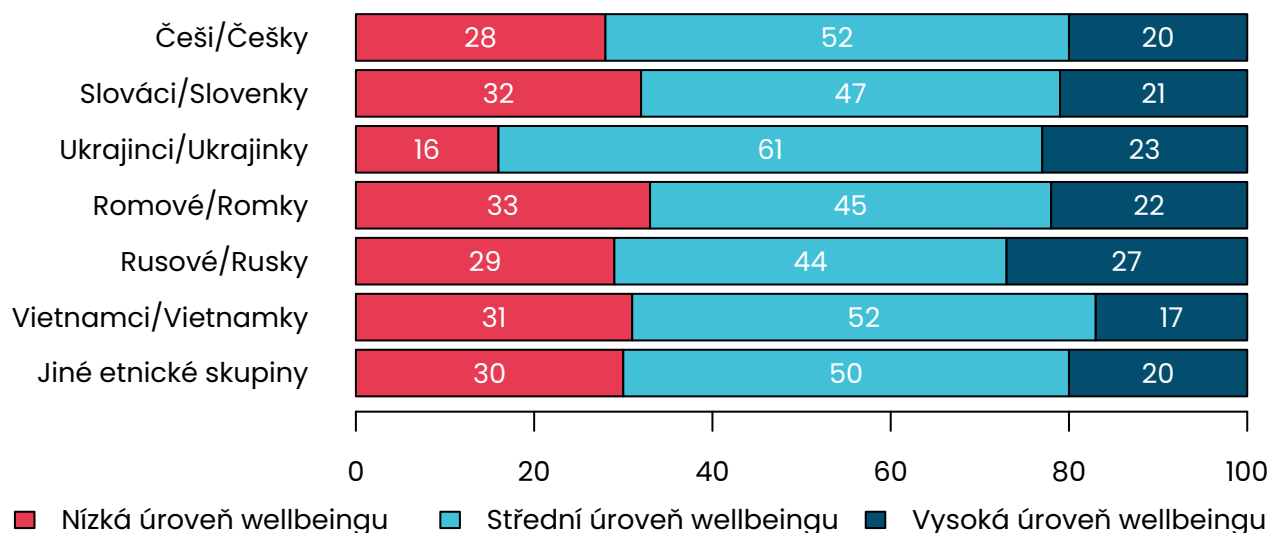
Zkoumali jsme, zda u zástupců etnických menšin existují rozdíly v počtu kamarádů a kamarádek. Pro názornost jsme opět rozdělili počet kamarádů a kamarádek na 4 kategorie: v první kategorii jsou žáci a žákyně, kteří nemají žádné kamarády/kamarádky, ve druhé kategorii jsou žáci a žákyně s jedním až čtyřmi kamarády/kamarádkami, následuje kategorie s pěti až devíti kamarády/kamarádkami a v poslední kategorii jsou žáci a žákyně, kteří mají 10 a více kamarádů/kamarádek.

Jak můžeme vidět na grafu 5.2., čeští adolescenti se do zmíněných 4 kategorií rozložili následovně: 2 % uvedla, že nemají žádné kamarády/kamarádky, čtvrtina (25 %) uvedla, že má 1 až 4 kamarády/kamarádky, do další kategorie (5 až 9 kamarádů/kamarádek) se zařadilo 40 % českých adolescentů a do poslední kategorie s 10 a více kamarády/kamarádkami se zařadilo 33 % českých žáků a žákyně. Obecně se dá říci, že napříč různými etnickými skupinami se žáci a žákyně nejméně umísťovali do kategorie značící, že ve třídě nemají žádné kamarády/kamarádky. V dalších třech kategoriích se pak zástupci jednotlivých etnických menšin zařazovali poměrně vyrovnaně. Největší rozdíly jsme zaznamenali u ukrajinských adolescentů, kteří byli nejčastěji (6 %) zastoupeni v kategorii bez kamarádů/kamarádek. Zároveň měli ukrajínští adolescenti nižší podíl (17 %) v kategorii s 10 a více kamarády/kamarádkami. Je však nezbytné dodat, že většina ukrajinských adolescentů přišla do země v průběhu posledních dvou let, čelili různým traumatickým zkušenostem a neměli možnost zcela ovládnout český jazyk. To všechno ztěžuje integraci, tím i hledání kamarádů/kamarádek ve škole i mimo ni. Výsledky analýzy dále ukázaly, že bez kamarádů/kamarádek je ve třídě méně než jedno procento Romů a Romek. Naopak 10 a více kamarádů/kamarádek má ve třídě téměř 36 % Romů a Romek.

Graf 5.2. Počet kamarádů/kamarádek podle etnické příslušnosti (v %)

Etnicita a wellbeing

Výsledky našeho výzkumu ukázaly, že rozdíly v úrovni wellbeingu mezi různými etnickými skupinami jsou spíše malé (graf 5.3.). Výjimkou jsou pouze ukrajinští žáci a ukrajinské žákyně, kteří/které mají v porovnání s ostatními skupinami nejnižší míru nízkého wellbeingu ve prospěch úrovně střední.

Graf 5.3. Wellbeing podle etnické příslušnosti (v %)

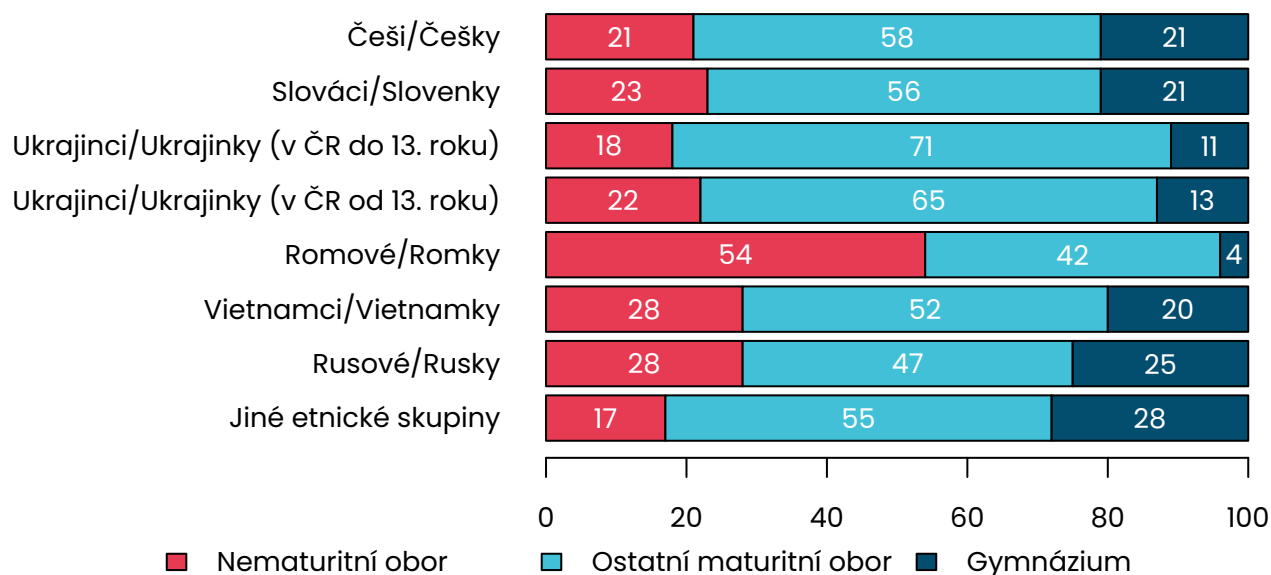
Etnicita a volba školy

Na školu první volby se v průměru dostaly více než dvě třetiny žáků a žákyně současných prvních ročníků (68 %). Při bližším pohledu na výsledky dle příslušnosti k některé z nejpočetnějších etnických menšin v České republice pozorujeme, že podíl příslušníků většiny

etnických menšin úspěšných u přijímacího řízení na školu první volby byl o pár procentních bodů menší než podíl českých adolescentů (69 % vs. 64 % Slováci/Slovenky, 63 % Vietnamci/Vietnamky, 61 % Rusové/Rusky, 60 % Romové/Romky). Výrazně větší rozdíl byl zaznamenán u ukrajinských žáků a žákyň, a to zejména v závislosti na tom, jak dlouho žijí v ČR. Na škole první volby bylo úspěšných pouze 47 % Ukrajinců a Ukrajinek, kteří přišli do ČR do 13 let věku nebo se zde narodili. Ukrajinci a Ukrajinky, kteří dorazili do ČR později, byli u přijímacích zkoušek na školu své první volby úspěšní v 56 %. Celkově platí, že ukrajinští žáci a ukrajinské žákyně se častěji dostali až na střední školu třetí (nepreferované) volby.

V úspěšnosti na škole první volby je důležitá i shoda vzdělanostních aspirací se znalostmi a kompetencemi žáka/žákyně. Podíváme-li se na srovnání preferovaných vzdělávacích drah mezi českými žáky/žákyněmi a příslušníky různých menšin, spatřujeme výrazně nižší volbu gymnaziálního vzdělání a větší zájem o ostatní maturitní obory mezi žáky a žákyněmi hlásícími se k ukrajinské národnosti bez ohledu na to, zda přišli do ČR kvůli rusko-ukrajinské válce nebo dříve. Zároveň se ukazuje, že ve srovnání s jinými skupinami preferuje studium nematuritního oboru až dvojnásobný podíl romských žáků a žákyň (Graf 5.4.).

Graf 5.4. Preferovaná kategorie vzdělání podle etnické příslušnosti (v %)



Závěr

Cílem této výzkumné zprávy bylo představit vybrané výsledky první vlny longitudinálního výzkumného projektu CZEPS. Výsledky prezentované v této zprávě jsou založeny na datech, která byla sebrána pouhý měsíc po nástupu žáků a žákyň na střední školy, a výsledky je tudíž třeba vnímat jako počáteční stav našeho výzkumu. Pro výzkum dynamiky postojů, chování a vztahů budou naprosto zásadní nadcházející roky. Díky tomu, že tytéž žáky a žákyně, kteří se účastnili první vlny výzkumu na podzim 2023, budeme dotazovat každoročně až do konce jejich středoškolského studia, získáme unikátní data, která umožní analýzy mechanismů, jejichž prostřednictvím dochází ke změnám v názorech a chování adolescentů během jejich středoškolského studia. Na základě těchto longitudinálních dat budeme schopni změřit nejen posuny a změny v chování, postojích a názorech českých adolescentů, ale rovněž identifikovat příčiny, které tyto změny způsobily. Je proto velmi důležité, aby se dalších vln zúčastnilo co nejvíce žáků a žákyň z první vlny výzkumu, protože jedině tak budeme schopni přinést do českého prostředí unikátní data a zjištění. Tímto bychom chtěli ještě jednou srdečně poděkovat všem zúčastněným školám, ředitelům/ředitelkám, učitelům/učitelkám, koordinátorům/koordinátorkám a především žákům a žákyním, protože bez jejich součinnosti a spolupráce, které si opravdu velmi vážíme, se v dalších letech výzkumu neobejdeme.

Použitá literatura

- Alamgir, A. K. (2014). *Socialist internationalism at work: Changes in the Czechoslovak-Vietnamese labor exchange program, 1967–1989*. Rutgers The State University of New Jersey, School of Graduate Studies.
- Allen, K. A., & Bowles, T. (2012). Belonging as a Guiding Principle in the Education of Adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 108–119.
- Allen, K. A., Slaten, C. D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H., & Vella-Brodrick, D. A. (2021). School belonging: The importance of student and teacher relationships. In *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 525–550). Cham: Springer International Publishing.
- Allen, K. A., Greenwood, C. J., Berger, E., Patlamazoglou, L., Reupert, A., Wurf, G., May, F., O'Connor, M., Sanson, A., Olsson, C. A., & Letcher, P. (2024). Adolescent School Belonging and Mental Health Outcomes in Young Adulthood: Findings from a Multi-wave Prospective Cohort Study. *School Mental Health*, 16(1), 149–160.
- Alsarrani, A., Hunter, R. F., Dunne, L., & Garcia, L. (2022). Association between friendship quality and subjective wellbeing among adolescents: A systematic review. *BMC Public Health*, 22(1), 2420.
- Anglim, J., Horwood, S., Smillie, L. D., Marrero, R. J., & Wood, J. K. (2020). Predicting psychological and subjective well-being from personality: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 146(4), 279–323.
- Arroyo Borrell, E., Renart, G., Saurina, C., & Saez, M. (2017). Influence maternal background has on children's mental health. *International Journal for Equity in Health*, 16.
- Arslan, G. (2021). School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: Exploring the role of loneliness. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 70–80.
- Baysu, G., Celeste, L., Brown, R., Verschueren, K., & Phalet, K. (2016). Minority adolescents in ethnically diverse schools: Perceptions of equal treatment buffer threat effects. *Child development*, 87(5), 1352–1366.
- Beadle, D., & Davison, L. (2019). *Precarious journeys: mapping vulnerabilities of victims of trafficking from Vietnam to Europe*. Anti-Slavery International, EPCAT UK, Pacific Links Foundation.
- Benner, A. D. (2011). The transition to high school: Current knowledge, future directions. *Educational psychology review*, 23, 299–328.
- Black, B. (2012). An overview of a programme of research to support the assessment of Critical Thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 7(2), 122–133.
- Blau, F. D., & Kahn, L. M. (2017). The Gender Wage Gap: Extent, Trends, and Explanations. *Journal of Economic Literature*, 55(3), 789–865.
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13(119), 1–20.
- Bregant, J. (2014). *Critical thinking in education: why to avoid logical fallacies?* Problems of Education in the 21st Century, 61, 18.
- Campbell, O. L. K., Bann, D., & Patalay, P. (2021). The gender gap in adolescent mental health: A cross-national investigation of 566,829 adolescents across 73 countries. *SSM – Population Health*, 13, 100742.
- Cashman, L. (2017). New label no progress: institutional racism and the persistent segregation of Romani students in the Czech Republic. *Race Ethnicity and Education*, 20(5), 595–608.

- Commissioner for Human Rights (2020, 9. listopadu). *Czech authorities should adopt broader measures to end school segregation of Roma children*.
- Cunsolo, S. (2017). Subjective wellbeing during adolescence: A literature review on key factors relating to adolescent's subjective wellbeing and education outcomes. *Studi Sulla Formazione*, 20(1), 81–94.
- Cviklova, L. (2015). Direct and indirect racial discrimination of Roma people in Bulgaria, the Czech Republic and the Russian Federation. *Ethnic and Racial Studies*, 38(12), 2140–2155.
- Český statistický úřad (2021). *Obyvatelstvo podle vybraných národností a krajů [online]*. Český statistický úřad: Veřejná databáze.
- Dewey, J., & Bento, J. (2009). Activating children's thinking skills (ACTS): The effects of an infusion approach to teaching thinking in primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 329–351.
- Dlupalová, K. (2023, 5. dubna). *V České republice je aktuálně 325 tisíc uprchlíků z Ukrajiny*. Ministerstvo vnitra České republiky.
- Drake, T. A. (2014). The effect of community linguistic isolation on language-minority student achievement in high school. *Educational Researcher*, 43(7), 327–340.
- Drbohlav, D., Lupták, M., Janská, E., & Bohuslavová, J. (1999). Ruská komunita v České republice (Výsledky dotazníkového šetření). *Výzkumná zpráva pro Ministerstvo vnitra ČR*.
- Dunne, G. (2015). Beyond critical thinking to critical being: Criticality in higher education and life. *International journal of educational research*, 71, 86–99.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 43–52.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (2013). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *Adolescents and Their Families*, 74–85.
- Ennis, R. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective Part II. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26(2), 5–19.
- EUROSTAT (2022). *Gender pay gap statistics*.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Felkey, J., & Graham, S. (2022). Racial/ethnic discrimination, cultural mistrust, and psychological maladjustment among Asian American and Latino adolescent language brokers. *Cultural diversity and ethnic minority psychology*, 28(1), 125.
- Férová migrační politika (2024, 20. února). *Dva roky integrace uprchlíků z Ukrajiny: účinná podpora a potřeba dlouhodobé perspektivy [tisková správa]*.
- Finkelstein, D. M., Kubzansky, L. D., Capitman, J., & Goodman, E. (2007). Socioeconomic Differences in Adolescent Stress: The Role of Psychological Resources. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 40(2), 127–134.
- Flouri, E., Joshi, H., Sullivan, A. & Moulton, V. (2016). The Antecedents of Children's Aspirations. In M. Watson & M. McMahon (Eds), *Career Exploration and Development in Childhood: Perspectives from Theory, Practice and Research* (pp. 89–100). Routledge.
- Freidingerová, T., & Svobodová, A. (2015). Sapa in Prague. A Gate for the Vietnamese into the Czech Society. Or Vice Versa? *Visegrad Review*, 2.

- Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74–78.
- Gonzales, N. A., & Kim, L. S. (1997). Stress and coping in an ethnic minority context. In S. A. Wolchik & I. N. Sandler (Eds.), *Handbook of Children's Coping. Issues in Clinical Child Psychology* (pp. 481–511). Boston, MA: Springer US.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of early adolescence*, 13(1), 21–43.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The journal of experimental education*, 62(1), 60–71.
- Gökmen, B. D., & Yilmaz, G. (2021). Evaluation of Psychological Well-Being Among Adolescents: A Cross-Sectional Study of Correlation Between Food Addiction and Cognitive Behavioral Physical Activity. *Psychiatry And Clinical Psychopharmacology*, 31(4), 379–385.
- Hallinan, M. T., Kubitschek, W. N., & Liu, G. (2009). Student interracial interactions and perceptions of school as a community. *Social Psychology of Education*, 12, 5–19.
- Halpern, D. F. (2014). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought & knowledge*. Routledge.
- Hamplová, D., & Trusínová, R. (2018). Konflikty v rodině původu, osobní pohoda a duševní zdraví v dospělosti. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 54(2), 199–218.
- Hanzlová, R., & Lynn, P. (2023). Item response theory-based psychometric analysis of the Short Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (SWEMWBS) among adolescents in the UK. *Health and Quality of Life Outcomes*, 21(1), 108.
- Holder, M. D., & Coleman, B. (2015). Children's Friendships and Positive Well-Being. In M. Demir (Ed.), *Friendship and Happiness: Across the Life-Span and Cultures* (pp. 81–97). Springer Netherlands.
- Howell, R. T., Kern, M. L., & Lyubomirsky, S. (2007). Health benefits: Meta-analytically determining the impact of well-being on objective health outcomes. *Health Psychology Review*, 1(1), 83–136.
- Hoyt, L. T., Chase-Lansdale, P. L., McDade, T. W., & Adam, E. K. (2012). Positive youth, healthy adults: does positive well-being in adolescence predict better perceived health and fewer risky health behaviors in young adulthood? *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 50(1), 66–73.
- Chervonsky, E., & Hunt, C. (2019). Emotion regulation, mental health, and social wellbeing in a young adolescent sample: A concurrent and longitudinal investigation. *Emotion*, 19(2), 270–282.
- Ibrahim, A., & El Zaatari, W. (2020). The teacher–student relationship and adolescents' sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 382–395.
- Jasmi, A. N., & Hin, L. C. (2014). Student-teacher relationship and student academic motivation. *Journal for Interdisciplinary Research in Education (JIRE)*, 4, 1–8.
- Jenssen, A. T., & Engesbak, H. (1994). The Many Faces of Education: Why are people with lower education more hostile towards immigrants than people with higher education? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 33–50.
- Knifsend, C. A., & Graham, S. (2012). Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 41, 379–389.
- Konsorcium nevládních organizací pracujících s migranty (2024). *Uprchlíci z Ukrajiny v datech a analýzách*.

- Kreniske, P., Spindler, E., & Santelli, J. (2020). Adolescent development and schooling in the digital age. In A. M. Moreno & A. J. Hoopes (Eds.), *Technology and Adolescent Health In Schools and Beyond* (pp. 1–23). Academic Press.
- Kušniráková, E. (2013). *Problematika přístupu a spokojenosti cizinců ke zdravotnímu pojištění (na příkladu České republiky)* [Diplomová práce, Univerzita Karlova, Husitská teologická fakulta].
- Law, P. C., Cuskelly, M., & Carroll, A. (2013). Young people's perceptions of family, peer, and school connectedness and their impact on adjustment. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 23(1), 115–140.
- Lin, Y. (2018). *Developing critical thinking in EFL classes: An infusion approach*. Springer.
- Long, E., Zucca, C., & Sweeting, H. (2021). School Climate, Peer Relationships, and Adolescent Mental Health: A Social Ecological Perspective. *Youth & Society*, 53(8), 1400–1415.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělaností reprodukce v dělnické rodině*. SLON.
- Krebs, M., & Pechová, E. (2008). *Zpráva z projektu: vietnamští dělníci a dělnice v českých továrnách*. La Strada, o.p.s.
- Mares, M., & Kalfirtová, P. (2018). *The Roma Discourse in the Czech Republic*.
- Marsh, H. W., Kong, C. K., & Hau, K. T. (2001). Extension of the internal/external frame of reference model of self-concept formation: Importance of native and nonnative languages for Chinese students. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 543.
- McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *The Journal of school health*, 74(7), 284.
- Ministerstvo spravedlnosti České republiky (n.d.). *D. H. a ostatní proti České republice – diskriminace romských dětí v přístupu ke vzdělání*. Ministerstvo spravedlnosti České republiky.
- Navarro D., Montserrat C., Malo S., Gonzalez M., & Casas F. (2017). Subjective well-being: what do adolescentssay? *Child and Family Social Work*, 22(1), 175–84.
- Nosková, H. (2011). Slováci v českých zemích a v České republice. In B. Soukupová (Ed.) *Úvod do antropologie etnických menšin* (s. 53–66). Univerzita Karlova v Praze.
- Nožina, M., & Kraus, F. (2009). *Kriminální síť ve vietnamské diaspoře: případ České republiky*. Ústav mezinárodních vztahů, v. v. i.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing, Paris.
- O'Rourke, J., & Cooper, M. (2010). Lucky to be happy: A study of happiness in Australian primary students. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 94–107.
- Osman, F., Mohamed, A., Warner, G., & Sarkadi, A. (2020). Longing for a sense of belonging—Somali immigrant adolescents' experiences of their acculturation efforts in Sweden. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 15(sup2), 1784532.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Learn the tools the best thinkers use*. Pearson Prentice Hall.
- Phinney, J. S. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 9(1–2), 34–49.
- Poulain, T., Vogel, M., Sobek, C., Hilbert, A., Körner, A., & Kiess, W. (2019). Associations Between Socio-Economic Status and Child Health: Findings of a Large German Cohort Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(5), 677.

- Prokop, D., Kavanová, M., Škvrňák, M., Kunc, M., Gargulák, K., Levinský, M., & Bicanová, J. (2023). *Hlas Ukrajinců: vzdělávání dětí. Výzkum mezi uprchlíky*. PAQ Research.
- Quinn, P., & Prát, Š. (2018). Russian Cultural Communities within the Czech Republic: Economics, Perceptions and Integration. *Journal of Identity & Migration Studies*, 12(1).
- Rosenbloom, S. R., & Way, N. (2004). Experiences of discrimination among African American, Asian American, and Latino adolescents in an urban high school. *Youth & Society*, 35(4), 420–451.
- Rothson, C., Head, J., Klineberg, E., & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of adolescence*, 34(3), 579–588.
- Ruck, M. D., & Wortley, S. (2002). Racial and ethnic minority high school students' perceptions of school disciplinary practices: A look at some Canadian findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 185–195.
- Sanford, N. (Ed.) (1962). *The American college: A psychological and social interpretation of the higher learning*. John Wiley & Sons, Inc.
- Santiago, C. D., Gudiño, O. G., Baweja, S., & Nadeem, E. (2014). Academic achievement among immigrant and US-born Latino adolescents: Associations with cultural, family, and acculturation factors. *Journal of community psychology*, 42(6), 735–747.
- Sčítání 2021. (n.d.). Národnost. Český statistický úřad.
- Shaw, R. D. (2014). How Critical Is Critical Thinking? *Music Educators Journal*, 101(2), 65–70.
- Shochet, I. M., Smith, C. L., Furlong, M. J., & Homel, R. (2011). A prospective study investigating the impact of school belonging factors on negative affect in adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(4), 586–595.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124(2), 262–274.
- SIMAR (2021). *Kniha standardů SIMAR: Výzkumný standard 9 – Pravidla realizace výzkumných šetření s dětmi, mládeží a dalšími zranitelnými osobami*.
- Smyth, E. (2020). Shaping educational expectations: The perspectives of 13-year-olds and their parents. *Educational Review*, 72(2), 173–195.
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K. A., Brodrick, D. V., & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1–15.
- Steinberg, L. D. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Steinmayr, R., Wirthwein, L., Modler, L., & Barry, M. M. (2019). Development of subjective well-being in adolescence. *International journal of environmental research and public health*, 16(19), 3690.
- STEM. (2022, 19. dubna). *Ruská agrese proti Ukrajině: analýza nálad české veřejnosti* [tisková správa].
- Stewart-Brown, S., Tennant, A., Tennant, R., Platt, S., Parkinson, J., & Weich, S. (2009). Internal construct validity of the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): A Rasch analysis using data from the Scottish Health Education Population Survey. *Health and Quality of Life Outcomes*, 7(1), 15.
- Sýkora, L., Fiedlerová, K., Freidingerová, T., Svobodová, A., & Čermáková, D. (2016). Soužití v městské čtvrti: majorita a Vietnamci v Praze-Libuši. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 52(4), 475–503.

- Țepordei, A.-M., Zancu, A. S., Diaconu-Gherasim, L. R., Crumpei-Tanasă, I., Măirean, C., Sălăvăstru, D., & Labăr, A. V. (2023). Children's peer relationships, well-being, and academic achievement: The mediating role of academic competence. *Frontiers in Psychology*, 14.
- Tesárková, A. (2020, 19. března). *Tisíce roušek do nemocnic i veřejnosti. Vietnamci vyjadřují solidaritu Česku, na materiály se skládají*. Lidové noviny.
- Tobler, A. L., Maldonado-Molina, M. M., Staras, S. A., O'Mara, R. J., Livingston, M. D., & Komro, K. A. (2013). Perceived racial/ethnic discrimination, problem behaviors, and mental health among minority urban youth. *Ethnicity & health*, 18(4), 337–349.
- Tomé, G., Gaspar de Matos, M., Reis, M., Gomez-Baya, D., Coelho, F., & Wiium, N. (2021). Positive Youth Development and Wellbeing: Gender Differences. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Torres-Soto, N. Y., Corral-Verdugo, V., & Corral-Frías, N. S. (2022). The relationship between self-care, positive family environment, and human wellbeing. *Wellbeing, Space and Society*, 3, 100076.
- Vašek, D. (2016). *Vývoj Testu předpokladů kritického myšlení a jeho pilotní ověření* [Bakalářská práce, Masarykova univerzita].
- Vidal, S., Pereira, A., Núñez, J. C., Vallejo, G., Rosendo, D., Miranda, S., Tortella, J., & Rosário, P. (2023). Critical thinking predictors: The role of family-related and motivational variables. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101348.
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., DMac Iver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during Early Adolescence: Changes in Children's Domain-Specific Self-Perceptions and General Self-Esteem across the Transition to Junior High School. *Developmental Psychology*, 27(4), 552–565.
- Willms, J. D. (2000). Monitoring school performance for 'standards-based reform'. *Evaluation & Research in Education*, 14(3–4), 237–253.
- Xiao, R. (2023). Effects of racial and ethnic stereotypes on school experience of racial minorities. *SHS Web of Conferences*, 180, 03014.
- Yoon, Y., Eisenstadt, M., Lereya, S. T., & Deighton, J. (2023). Gender difference in the change of adolescents' mental health and subjective wellbeing trajectories. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(9), 1569–1578.
- Zábojníková, K. (2024, 16. dubna). Evropa nás formuje. *Statistika&MY – Magazín Českého statistického úřadu*.
- Zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů (2019).



Kudrnáč, A., Spitzerová, M., Hanzlová, R., Petrúšek, I., Aslan, K., Bocskor, Á. (2024). *České panelové šetření středoškoláků: Výzkumná zpráva z první vlny sběru dat*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v. v. i. <https://doi.org/10.13060/vz.2024.1>

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 978-80-7330-400-3 (pdf)

Kontakt:

czeps@soc.cas.cz

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