

Well-being a jeho souvislost se sociální oporou u žáků středních škol

Bc. Klára Nývltová

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Klára Nývltová
Osobní číslo:	H23155
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Well-being a jeho souvislost se sociální oporou u žáků středních škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti well-beingu, sociální opory a žáků středních škol.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

BLATNÝ, Marek, Jaroslava DOSEDLOVÁ, Vladimír KEBZA a Iva ŠOLCOVÁ, 2005. Psychosociální souvislosti osobní pohody. Brno: Masarykova univerzita & Nakladatelství MSD. ISBN 80-86633-35-7.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2001. Psychologie zdraví. Praha: Portál. ISBN 80-717-8551-2.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2010. Pozitivní psychologie. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-726-8.

MAREŠ, Jiří, 2001. Sociální opora u dětí a dospívajících. I. Hradec Králové: Nucleus. ISBN 80-86225-19-4.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá well-beingem a sociální oporou u žáků středních škol. Cílem výzkumu je provést deskripci sociální opory a well-beingu u těchto žáků. Dále chceme zjistit, jaká je souvislost mezi well-beingem a sociální oporou u těchto žáků. Teoretická část se věnuje vymezení pojmu well-being, jeho oblastmi a well-beingem ve vzdělávání. Dále vymezením sociální opory a sociální sítě. V neposlední řadě se zabýváme žáky středních škol, obdobím adolescence, různým zdrojům sociální opory a jejich vlivem na well-being u těchto žáků. Pro získání dat jsme zvolili kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření. Výsledkem naší práce je především středně silná pozitivní souvislost sociální opory a well-beingu u žáků středních škol. Proto by bylo potřeba více se zaměřit jak na poskytování sociální opory, tak i na zvyšování úrovně well-beingu u těchto žáků.

Klíčová slova: well-being, sociální opora, adolescence, rodina, vrstevnická skupina, škola, učitel, žáci

ABSTRACT

The thesis deals with well-being and social support for secondary school students. The aim of the research is to describe social support and well-being of these pupils. Furthermore, we would like to find out what is the relationship between well-being and social support for these pupils. The theoretical part is devoted to the definition of the concept of well-being, its domains and well-being in education. Furthermore, defining social support and social network. Last but not least, we discuss secondary school students, the period of adolescence, different sources of social support and their influence on well being in these students. To obtain the data, we chose quantitative research in the form of a questionnaire survey. The main result of our work is a moderately strong positive association between social support and well-being of secondary school pupils. Therefore, more focus should be placed on both providing social support and increasing the level of well-being of these pupils.

Keywords: well-being, social support, adolescence, family, peer group, school, teacher, learners

Je mi ctí na tomto místě poděkovat vedoucímu mé diplomové práce doc. Mgr. Jakubovi Hladíkovi, Ph.D. za jeho odborné vedení, ochotný a vstřícný přístup a cenné rady, které mi během psaní diplomové práce poskytoval. Rovněž bych ráda poděkovala všem ředitelům středních škol, kteří distribuovali dotazník svým žákům a respondentům za vyplnění dotazníku. V neposlední řadě děkuji mé rodině za podporu během celého studia.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 WELL-BEING.....	14
1.1 OBLASTI WELL-BEINGU	15
1.2 WELL-BEING VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
2 SOCIÁLNÍ OPORA.....	20
2.1 DĚLENÍ SOCIÁLNÍ OPORY	21
2.2 VLIV SOCIÁLNÍ OPORY.....	22
2.3 SOCIÁLNÍ SÍŤ	23
2.3.1 Rodina	24
2.3.2 Škola.....	25
2.3.3 Přátelé.....	25
3 ŽÁCI STŘEDNÍCH ŠKOL	27
3.1 ADOLESCENCE	27
3.1.1 Problémy adolescentů	28
3.2 SOCIÁLNÍ OPORA A WELL-BEING U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL	29
3.2.1 Sociální opora od rodičů a její vliv na well-being u žáků středních škol	30
3.2.2 Sociální opora od učitelů a její vliv na well-being u žáků středních škol	30
3.2.3 Sociální opora od vedení školy a její vliv na well-being u žáků středních škol	32
3.2.4 Sociální opora od školního poradenského pracoviště a její vliv na well-being u žáků středních škol.....	32
3.2.5 Sociální opora od vrstevníků a její vliv na well-being u žáků středních škol	33
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	35
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	36
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	36
4.2 CÍL VÝZKUMU	37
4.3 HYPOTÉZY.....	37
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	38
4.5 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	39
4.6 METODA SBĚRU DAT	45
4.7 METODA ANALÝZY DAT	45
5 VÝSLEDKY.....	47
5.1 SOCIÁLNÍ OPORA U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL	47
5.2 WELL-BEING U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL	53

5.3	SOUVISLOST WELL-BEINGU A SOCIÁLNÍ OPORY U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL	57
6	DISKUSE.....	59
	ZÁVĚR.....	65
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
	SEZNAM OBRÁZKŮ	74
	SEZNAM TABULEK.....	75
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	76
	SEZNAM PŘÍLOH.....	77

ÚVOD

Dospívání je obdobím nejistoty a pochybností. Jedinci v tomto období hledají vlastní identitu a dochází k proměnám osobnosti ve všech oblastech. Zejména emoční prožívání bývá v období adolescence specifické. Právě nejistota vede k většímu počtu negativních emocí, které mohou vést k úzkostem a k prožitkům smutku. Adolescenti mohou mít špatnou náladu i deprese, které mohou vyústit k problémům se vztahy a školním neúspěchům (Vágnerová & Lisá, 2021). Podle WHO (2022) se s duševními poruchami celosvětově setkává 8 % dětí ve věku 5-9 let a 14 % dospívajících dětí ve věku 10-19 let.

Přitom duševní problémy studentů středních škol se stále zhoršují. Odborníci se u studentů setkávají především s úzkostmi, sebepoškozováním i s problémy v rodině (Kubištová, 2024). Adolescenti patří ke skupinám se zhoršujícím se duševním zdravím i nízkou mírou well-beingu. Proto se v naší práci zabýváme právě well-beingem u žáků středních škol, které Partnerství pro vzdělávání 2030+ definuje jako „stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život“ (Felcmanová, 2023, str. 4). Z uvedeného vyplývá, že well-being v sobě zahrnuje několik oblastí včetně sociální oblasti, v níž jsou obsahem vztahy s ostatními, které přispívají k vyšší míře pocitu spokojeného života, a tedy i k vyšší míře well-beingu.

Vztahy jsou pro jedince zdrojem velkého množství pocitů a emocí, včetně pocitu životní spokojenosti. K tomu, aby byl člověk šťastný, je zapotřebí mnoha faktorů a jedním z nich je i sociální opora (Křivohlavý, 2013). Také WHO (2025) uvádí, že sociální opora od jednotlivců, je pro dospívající děti velmi důležitá pro jejich pocity pohody i pozitivní dlouhodobý vývoj.

V teoretické části se zabýváme pojetím well-beingu, který se snažíme definovat optikou různých autorů, oblastmi well-beingu a well-beingem ve vzdělávání. Zabýváme se také sociální oporou, jejím dělením a vlivem. V rámci sociální opory se soustředíme i na sociální síť, kterou dělíme na rodinu, školu a přátele. V neposlední řadě se v naší diplomové práci věnujeme žákům středních škol, u nichž si definujeme jejich vývojové období, a problémům, které v tomto vývojovém období mohou u jedinců nastat. Konkrétněji si také přiblížíme well-being a sociální oporu u žáků středních škol u různých zdrojů.

Cílem praktické části je provést deskripci sociální opory u žáků středních škol a zjistit, kdo je jejich nejčastějším zdrojem sociální opory, jakému zdroji přiřazují největší důležitost

a zda se subjektivní vnímání sociální opory liší v závislosti na pohlaví a na typu navštěvované školy. Dalším cílem praktické části je provést deskripci well-beingu u žáků středních škol a zjistit, jaká je jejich úroveň well-beingu a zda existují rozdíly v úrovni well-beingu v závislosti na pohlaví a na typu navštěvované školy. V neposlední řadě chceme zjistit, jaká je souvislost mezi well-beingem a sociální oporou u žáků středních škol. Pro získání potřebných dat jsme zvolili kvantitativní výzkum formou tří dotazníků. Prvním standardizovaným dotazníkem CASS (2000) jsme zjišťovali vnímanou sociální oporu u dětí a dospívajících. Druhý standardizovaný dotazník jsme převzali z Indexu dobrého dětství The good childhood report (2022), který měří celkovou pohodu u dětí. Třetím standardizovaným dotazníkem je The Student Wellbeing Process Questionnaire (2020) složený ze škál stresu, negativního zvládání, psychologického kapitálu a sociální opory a zjišťuje pozitivní a negativní výsledky v oblasti pohody u studentů.

I když se well-being stává stále více probíraným tématem, nacházíme jen málo výzkumů v české oblasti, které by se zaměřovaly na well-being u dospívajících lidí. Tyto výzkumy se objevují spíše v zahraničí. Proto naši práci pokládáme za přínosnou a navíc ji obohacujeme o souvislost well-beingu a sociální opory u žáků středních škol.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 WELL-BEING

Dříve se psychologie zabývala spíše pomocí lidem a psychologové se věnovali zdrojům a příčinám toho, proč se člověk necítí dobře. Proto dlouhou dobu nebyla věnována pozornost pozitivním stránkám člověka a jeho života. To se změnilo až v posledních třech desetiletích, kdy vznikl nový směr v psychologii, tzv. pozitivní psychologie, která zkoumá osobní pohodu člověka. Toto téma je v současnosti nejvíce studovaným psychologickým tématem (Blatný, 2020).

Well-being se skládá ze dvou anglických slov. Podle Křivohlavého (2015, s. 181) „Anglicky „well“ znamená „dobře“ a „being“ je odvozeno od slovesa „to be“ – „býti“. „Doslova tedy kdy je člověku dobře“.“ V České republice se termín well-being často spojuje s označením duševní pohody, či osobní pohody. Někdy se také well-being překládá do češtiny jako „životní spokojenost“, „štěstí“, nebo „pocit blaha“ (Blatný et al., 2005).

Pohoda a tedy i well-being v sobě obsahuje vše, co je pro jednotlivce podstatné a důležité. Vychází z vlastní zkušenosti člověka, z toho, jak se cítí, jakou má náladu, jaké prožívá emoce, jaké má očekávání a plány (Křivohlavý, 2015). Well-being tedy zahrnuje pohodu jedince, který se cítí spokojený, vyrovnaný a dokáže odolávat každodennímu stresu. Jedinec je schopný být užitečný společnosti a zároveň si plnit i své potřeby a cíle (Dům zahraniční spolupráce, 2024).

Partnerství pro vzdělávání 2030+ well-being definuje jako „stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život“ (Felcmanová, 2023, str. 4). WHO (2022) chápe duševní zdraví jako součást našeho celkového zdraví a pohody. Díky dobrému duševnímu zdraví jsme tedy schopni lépe zvládat naše problémy, navazovat kontakty s ostatními a celkově se nám více daří.

Well-being člověka není jen objektivní, ale jde hlavně o subjektivní pohled člověka a toho, jak se cítí. Můžeme se domnívat, že člověk, na kterého se díváme, je nešťastný, on se ovšem cítí šťastný a spokojený. Well-being člověka je v průběhu života relativně stabilní, ale může být ovlivňován okolnostmi, které se právě udály. Je také ovlivňován pozitivními a negativními emocemi, které jedinec právě prožívá, a také genetickým podkladem dané osoby (Křivohlavý, 2013). Well-being lze tedy chápat jako subjektivní pocity jedince. Tak na well-being nahlíží Diener et al. (2018), podle kterého subjektivní well-being znamená pocit jedince, že se jeho život vyvíjí dobře. Osobní pohoda tedy

vyjadřuje celkovou spokojenost jedince s jeho životem a je vyjádřena pomocí emoční a kognitivní složky. Do emoční složky patří pozitivní i negativní emoce a štěstí. Do kognitivní složky patří celková životní spokojenost člověka (Blatný, 2010). Subjektivní pohoda jedince je tedy určována vzájemně závislými a podmíněnými charakteristikami. Tyto charakteristiky tvoří frekvence starostí člověka a jejich zvládání, budoucí cíle, které jsou pro jedince důležité a osobní pohoda jedince. Subjektivní well-being je důsledkem reflexe životních situací člověka a souborem osobnostních charakteristik (Macek, 1999).

Blatný (2010) dělí zdroje well-beingu do čtyř oblastí, a to na **demografické faktory**, kam patří věk jedince, pohlaví, vzdělání, rodinný stav, ekonomický i sociální status, zdraví, zaměstnání, bydlení, víra i příslušnost k etniku. Dříve si badatelé mysleli, že jedinci s dobrými demografickými faktory budou spokojenější než lidé s horšími faktory. Proto se dříve věnovala značná pozornost těmto faktorům, ovšem výzkumy ukázaly, že příliš velký vliv na pohodu člověka nemají. Oblast **osobnosti** tvoří osobnostní rysy, chování a prožívání jedince. **Diskrepance (vs. shoda) v očekáváních**, které představují cíle jedince a jejich naplnění. Poslední oblastí jsou podporující **sociální vztahy**, které také přispívají k lepší osobní pohodě jedince.

1.1 Oblasti well-beingu

Dle Seligmana (2014) well-being zahrnuje pět prvků: **pozitivní emoce, zaujetí činností, pozitivní vztahy, smysluplnost a úspěšný výkon**. Všechny tyto prvky přispívají k tomu, aby se člověk cítil dobře. Well-being jedince je také často spojován se zdravím jedince včetně zdravého životního stylu a také s tělesnou zdatností jedince. Pohyb má příznivý vliv na pohodu jedince (Blatný et al., 2005).

Blatný (2010) uvádí kognitivní a emoční složku, kterými je tvořen well-being. Mezi emoční složku patří hlavně emoce, afektivita a štěstí. Mezi kognitivní složku patří životní spokojenost, tedy hodnocení jedincova vlastního života, do něhož patří i rodina, přátelé, ekonomický status, postavení ve společnosti nebo pracovní prostředí, a jeho spokojenost s ním.

Well-being tvoří dvě dimenze. První dimenze zahrnuje pocit jedince, že je v pohodě, a druhá zahrnuje schopnost jedince být pro společnost přínosem a zvládat v ní fungovat (Novotná, 2022).

Dle Felcmanové (2023, str. 4) se oblasti well-beingu dělí na:

- **Fyzickou oblast** – Souvisí se zdravím a bezpečím a je ovlivněný fyzickou aktivitou, zdravým stravováním, spánkovým režimem a uvědomělou volbou zdravého životního stylu a prostředí.
- **Kognitivní oblast** – souvisí se schopnostmi kritického myšlení, řešení problémů a kreativity. Odráží se ve způsobu zpracování informací, vytváření úsudků a také v motivaci a vytrvalosti k úspěšnému dosahování stanovených cílů.
- **Emocionální oblast** – souvisí s kladným vnímáním sebe sama, rozpoznáváním emocí a seberegulací. Odráží se ve schopnosti důvěry v sebe i druhé a v odolnosti umožňující zvládat nepříznivé situace.
- **Sociální oblast** – souvisí se schopností empatie, pocitem sounáležitosti, navazováním a udržováním vztahů a spolupráce s ostatními a komunikačními dovednostmi.
- **Duchovní oblast** – souvisí s poznáváním a naplňováním smyslu naší existence, hodnotami a etickými principy.



Obrázek 1 Oblasti well-beingu

(zdroj: Felcmanová, 2023, str. 4)

1.2 Well-being ve vzdělávání

Podpora well-beingu je prospěšná k tomu, aby děti a dospívající získali odolnost a schopnost čelit výzvám, které jim život přinese, aby měli pocit kontroly nad svým životem a aby byli schopní přispívat k rozvoji státu. Škola může podporovat well-being úpravou prostředí, kvalitní výukou, která žáky baví, podporou jejich zdraví, prevencí a včasnou intervencí rizikového chování a celkovou podporou životních dovedností (Novotná, 2022). Škola je důležitá nejen pro rozvoj studijní a profesní dráhy, ale také pro současné a budoucí zdraví a pohodu jedinců (Bond et al., 2007).

Dle European Commission et al. (2021) je stále důležitější, aby se školy nezaměřovaly pouze na akademické úspěchy žáků, ale měly by aktivněji přispívat ke zdraví a pohodě dětí i mladých lidí. Spousta žáků se v prostředí školy necítí dobře, a tím pádem se i špatně učí. Ve škole se ovšem necítí dobře ani spousta pedagogů. Jestliže jedinec zažívá pocity strachu z učení, nebo z vyčlenění z kolektivu, má to dopady na jeho vzdělávací výsledky i na spokojenost s jeho životem jako celkem. Jestliže je učitel nespokojený a zažívá syndrom vyhoření, nemůže naplňovat vzdělávací potřeby žáků a má to dopady i na kvalitu výuky žáků. Well-being žáků i pedagogů je vzájemně propojený, proto je důležité, zaměřit se na podporu well-beingu všech účastníků vzdělávání (Srb et al., 2021). Dle České školní inspekce by škola měla být jak pro žáky, tak i pro ostatní pracovníky školy místem, kde se cítí příjemně a v bezpečí (Fiedlerová et al., 2024).

Dle European Commission et al. (2021) je školní intervence na podporu duševního zdraví a pohody žáků a studentů efektivnější, pokud jsou organizované jako součást systémového celoškolského přístupu než jako samostatné programy. Právě celoškolský přístup, který zapojuje celou školní komunitu, včetně zapojení studentů, zaměstnanců, rodičů i odborníků do společného úsilí pro podporu duševního zdraví každého z nich, má pozitivní dopady na řadu výsledků v oblasti duševního zdraví, ale i sociálních, vzdělávacích a emocionálních výsledků. Srb et al. (2021) ve své knize také zdůrazňují systémový a celoškolský přístup k podpoře well-beingu žáků i učitelů, a to od nejvyšší úrovně, jako jsou např. ministerstva a Národní pedagogický institut, až po jednotlivé školy. Novotná (2022) k tomu dodává, že jestliže chceme efektivní celoškolský přístup, který zahrnuje spolupráci školy s agenturami, vztahy s komunitou včetně rodičů, je potřeba udělat reflexi dosavadních výsledků podpory well-beingu ve školách a vytvořit nový návrh na zlepšení.

Všechny školy v dnešní době mají možnost podporovat well-being všech účastníků školy. Mezi opatření, jak well-being účastníků ve školách zlepšit, patří zajištění školních psychologů a způsobu jejich financování, dále zapojit do škol i sociální pedagogy a školní sociální pracovníky, podporovat supervizi ve škole, realizaci opatření pro podporu well-beingu jak žáků, tak i pracovníků školy, do RVP (Rámcové vzdělávací programy) zapojit rozvoj dovedností pro well-being a řadu dalších (Srb et al., 2021). Dle Felcmanové (2020) mezi opatření pro podporu well-beingu v Českých školách patří inkluze ve vzdělávání, zaměření na individuální práci se žáky, zařazení asistentů pedagogů do škol, zajištění poradenských služeb (školní poradenská pracoviště, školní psychologové), minimální prevence na školách, podpora pedagogických pracovníků a různé aktivity zaměřující se na podporu well-beingu, zapojení žáků do vzdělávacího procesu, kvalitní výuka žáků, kvalitní třídní klima a klima školy. Dle České školní inspekce je důležité o well-being žáků pečovat nejen tím, že zajistíme ve škole školního psychologa a jiné odborníky, ale i proměnou parametrů výuky, konkrétních podmínek vzdělávání i přístupu k žákům školy (Fiedlerová et al., 2024).

Srb et al. (2021, str. 24) navrhli oblasti opatření k podpoře well-beingu v oblasti školy, a to následovně:

- **Kultura a prostředí**
 - Vize, étos a kultura školy
 - Klima tříd i klima školy jako celku
 - Kvalita fyzického prostředí školy a jejího okolí
 - Podpora zdravého životního stylu
- **Partnerství a spolupráce**
 - Respektující vztahy
 - Vzájemná spolupráce a sdílení uvnitř a vně školy
 - Participace a zapojení všech členů školní komunity
 - Podpora well-beingu pracovníků školy
- **Učení**
 - Výuka a podpora učení žáků

- Hodnocení
- Rozvoj dovedností pro well-being
- Očekávání úspěchu od každého žáka
- Personalizace výukových aktivit vyvolávající zájem žáků

Opatření podporující well-being ve školách je spousta a spousta škol tato opatření ve svých školách zajišťuje jak v České republice, tak i v zahraničí.

V České republice již od roku 2020 probíhá reforma péče o well-being, tedy duševního zdraví jedinců. Partnerství pro vzdělávání 2030+ je od roku 2023 samostatnou organizací, která se rovněž zaměřuje na podporu well-beingu. Sdružuje několik organizací, které se také věnují podpoře well-beingu v prostorách školy. Jejimi konzultačními partnery jsou Národní ústav duševního zdraví, Asociace krajů České republiky, MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) a Česká školní inspekce (Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2023). MŠMT průběžně zařazuje opatření týkající se well-beingu a podpory duševního zdraví žáků do Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2024). Také Česká školní inspekce se zabývá tématem well-beingu žáků. Konkrétně se zaměřuje na zhoršující se studijní výsledky žáků a konstatuje, že k těmto špatným výsledkům přispívá zhoršující se well-being žáků a navrhuje i konkrétní opatření, která by mohla well-being žáků zlepšit (Česká školní inspekce, 2022).

V zahraničí některé země začlenili podporu well-beingu do svých kurikul, jsou jimi např. Norsko, Irsko a Švédsko (Dům zahraniční spolupráce, 2024). V zemích, jako je Wales, Jižní Wales a Ontario také podporují well-being žáků i učitelů oficiálními dokumenty. V některých zemích sice well-being není vládně ukotven v dokumentu, ale je součástí vládních strategií, jedná se o Finsko a Rakousko. Irsko a Wales kladou zvláštní pozornost celoškolního přístupu podporujícího zdraví. Ve všech těchto zemích univerzálně podporují všechny žáky a cíleně podporují žáky ohrožené, to jsou dvě úrovně podpory žáků v těchto zemích. Well-being jako konkrétní předmět je začleněn v kurikulumu Walesu, Ontariu, Finsku a Irsku (Novotná, 2022).

2 SOCIÁLNÍ OPORA

Pojem sociální opora zavedli tři badatelé: Caplan, lékař Cassel a psychiatr Cobb. Již dříve tento jev existoval, ale vyjadřovali jsme ho pomocí jiných názvů jako například pomoc v nouzi nebo vstřícný přístup lidí kolem nás (Mareš, 2001). Křivohlavý (1994, str. 176) uvádí, že „Termín "sociální opora" (anglicky "social support") se vztahuje k síle, kterou člověku, bojujícím se stresem, dává společenství lidí jemu blízkých.“ Společenství blízkých lidí jedince tvoří především rodina, její členové a širší rodina. Může to být i důležitý člověk pro jedince, který mu poskytne oporu (Křivohlavý, 1994). Kebza (2005) ve své knize uvádí, že determinantou pohody a zdraví člověka je jeho integrace a začleňování do sociální struktury. Díky vazbám, které máme k druhým lidem i skupinám lidí, máme přístup k sociální opoře.

Dle Mareše (2001) pro sociální oporu velice těžce hledáme definici, která by ji stručně zachytila. Sociální opora je multidimenzionálním konstruktem a vychází z několika vědních oborů, jako je medicína, sociologie nebo psychologie.

I když je obtížné definici sociální opory stručně zachytit, několik z nich jsme vybrali. „Sociální oporou v širším slova smyslu se rozumí pomoc, která je poskytována druhými lidmi člověku, který se nachází v zátěžové situaci. Obecně jde o činnost, která člověku v tísní jeho zátěžovou situaci určitým způsobem ulehčuje“ (Křivohlavý, 2001, s. 94). Sociální oporu také chápeme jako pomoc lidí jedinci, který se nachází v nepříznivé situaci, pro něho situaci stresové. Tento jedinec ví, že na tuto situaci není sám a je obklopen přítomností lidí, kteří k němu zaujímají emocionálně blízký vztah (Mlčák, 2011). Také Braun et al. (2014) ve své knize uvádějí, že sociální opora slouží k tomu, aby jedinci ulehčila jeho prožívanou zátěžovou situaci. Sociální oporu nám může poskytovat někdo z rodiny, někdo z blízkých, nebo odborníci a jedná se o pomoc materiální, kognitivní nebo emoční.

Pomocí sociální opory máme zvýšenou odolnost vůči stresu i zátěži. Naše sebehodnocení i náš způsob řešení konfliktů může sociální opora velmi pozitivně ovlivnit. Tvoří základ našeho tělesného i duševního zdraví (Vykopalová, 2007). Sociální opora poskytuje nejen fyzickou pomoc, ale i pozitivní emoce a pocit, že jedinci jeho okolí rozumí. Díky tomu si je jedinec vědom vlastní hodnoty (Svoboda et al., 2009).

Jedlička (2015) ve své knize uvádí, že součástí sociální opory tvoří i krizová intervence, kdy u jedince rozpoznáme, že se ocitá v situaci, kterou on sám už nedokáže zvládnout

a následně se jeho sociální okolí snaží mu tuto jeho nelehkou situaci ulehčit a následně i vyřešit pomocí souboru aktivit.

Se sociální oporou souvisí i subjektivně vnímaná sociální opora, která znamená pocit, že je o jedince s láskou pečováno, je součástí sociální a komunikační sítě, ve které si jedince váží (Svoboda et al., 2009).

Se sociální oporou také souvisí dříve užívaný pojem **sociální podpora**, který měl obdobný význam jako sociální opora. V současnosti je již pojem sociální podpora ustálený ve sféře sociálního zabezpečení, a jeho význam je tedy odlišný od sociální opory (Mareš, 2001). Protipólem k termínu sociální opory je **sociální izolace**, kdy daného člověka opouští jeho nejbližší lidé (Křivohlavý, 2001).

Jedinec potřebuje ke svému životu a jeho fungování v něm začlenit se do určité skupiny, potřebuje se porovnávat ve vlastních výkonech s ostatními lidmi, potřebuje s nimi spolupracovat a dostávat od lidí sociální uznání. Součástí je i komunikace s lidmi, mít někoho, kdo mu naslouchá. Všechny tyto potřeby patří do sociálních potřeb jedince, jestliže tyto potřeby neuspokojí, dochází u jedince k frustraci a pocitům nespokojenosti (Křivohlavý, 1994).

2.1 Dělení sociální opory

Sociální oporu dělíme na **poskytovanou sociální oporu**, která je pro jedince přímo určena, **přijímanou sociální oporu**, u které se jedná o pomoc, kterou jedinec skutečně dostal, **očekávanou sociální oporu**, kterou jedinec v nepříznivé situaci očekává, a **obdržená sociální opora**, kdy jde o pomoc jedinci, kterou i skutečně získal. **Nevyžádaná sociální opora** je pro jedince poskytovaná pomoc, i když o ni nemá zájem (Mlčák, 2011).

Křivohlavý (2001) dělí sociální oporu v širším pojetí na **makroúroveň sociální opory**, která se zaměřuje na pomoc jedincům v rámci celé společnosti. **Mezoúroveň sociální opory** se týká sociální opory poskytované jedinci určitou skupinou lidí v situaci, kdy je členem příslušné skupiny, ale i když jejím členem není. **Mikroúroveň sociální opory** spočívá v pomoci člověku jeho nejbližší osobou.

Dle Vykopalové (2007) je sociální opora závislá na potřebách lidí. Tyto potřeby se ale časem mění a tím se mění i podoby a zdroje opory. Hlavními zdroji opor jsou **přirozené systémy opory** jako například rodina a příbuzní, **podpůrné skupiny** a **svépomocné skupiny**.

Příjemcem sociální opory je jedinec, který sociální oporu dostává a **pomáhající** je ten, kdo příjemci sociální oporu poskytuje (Křivohlavý, 2001). Sociální opora je tedy vyjádřením vztahu mezi příjemcem pomoci a jejím poskytovatelem (Vykopalová, 2007).

Druhy sociální opory Křivohlavý (2001) dělí následovně:

- **Instrumentální opora** – Tato pomoc je poskytována lidmi, kteří se jedinci rozhodli z vlastní vůle s něčím konkrétně pomoci. Příkladem může být obstarání potřebných věcí nebo poskytnutí materiální pomoci.
- **Informační opora** – Informační opora se týká především informací, které postiženému jedinci poskytují lidé, kteří mají podobnou zkušenost. Tato informace je člověku nápomocna při orientaci v jeho situaci. Do tohoto druhu můžeme zařadit i pomoc člověku tím, že mu nasloucháme a zjišťujeme jeho představy o tom, jak mu můžeme pomoci.
- **Emocionální opora** – S člověkem v tísní jednáme empaticky, naznačujeme mu náklonnost, dodáváme naději v situacích, kdy se propadá do deprese a beznaděje.
- **Hodnotící opora** – S jedincem jednáme s úctou, posilujeme jeho sebevědomí a podporujeme ho v autoregulaci.

2.2 Vliv sociální opory

Sociální opora může mít kladný i záporný dopad na zdraví jedince. U jedince má sociální opora velmi obrovský vliv na zdravotní stav i na průběh jeho onemocnění. Z pozorování lidí, kteří si prožili určitou katastrofickou událost, nebo trpěli určitým onemocněním spojeným se stresem, byl prokázán kladný vliv sociální opory na dané jedince. Sociální opora vykazuje tzv. nárazníkový efekt (buffering effect), kdy tlumí dopady stresových podnětů na psychiku jedinců (Mlčák, 2011). K tomu Kebza (2005) dodává, že nárazníkový model, který označujeme také jako model, který je zaměřený na stres, předpokládá ochranu jedince pomocí sociální opory před negativním důsledkům stresu.

Dříve byla sociální opora chápána jako jednoznačně pozitivním prvkem pro jedince při zvládání potíží, ovšem ukazuje se, že tato pomoc může být pozitivním i negativním prvkem jak těm, kteří pomoc poskytují, tak i těm, o které je pečováno. Například starším lidem pomáháme někdy až příliš. Oni pak mají pocit, že nejsou schopní se postarat sami o sebe, i když by to zvládli (Chamoutová & Chamoutová, 2006). K podobnému názoru se přiklání

i Mareš (2001), který uvádí, že účinky poskytované sociální opory mohou být pro jedince jak pozitivní, tak i negativní a obdobného názoru je i Vykopalová (2007), podle níž může mít přílišné poskytování sociální opory negativní vliv na jedince, protože u nich může vyvolat závislost na poskytovateli pomoci, a snižovat tak jejich sebeúctu. Při poskytování sociální opory velmi záleží na způsobu, jak tuto pomoc vnímá právě příjemce (Vykopalová, 2007). Křivohlavý (2001) ve své knize uvádí, že sociální opora, která je člověku nabízena v jeho těžkém období, by měla být adekvátní k tomu, co tento jedinec opravdu potřebuje. Jestliže se člověk ocitne ve stresové situaci, nejdříve zhodnotí možnosti sociální opory, kterou má k dispozici, spolu s dalšími možnostmi zvládnutí tohoto stresu. To znamená, že sociální opora může ovlivnit poměr mezi ohrožením jedince a zdroji zvládnutí této situace, které má jedinec k dispozici (Kebza, 2005).

Křivohlavý (2001) uvádí, že vliv sociální opory znamená působení dobrých vztahů mezi lidmi, které jsou v sociální síti jedince, na jeho duševní i fyzický stav. Dělí ji na dva faktory: **Osobnostní charakteristiky laskavosti a příznivého sociálního faktoru sítě sociálních vztahů** (Křivohlavý, 2001, str. 104).

Tyto dobré vztahy patří do sociální sítě jedince.

2.3 Sociální síť

S pojetím sociální opory souvisí i pojem **sociální síť** dané osoby, kterou Křivohlavý (2001, s. 95–96) definuje jako „soubor lidí kolem dané osoby, s nimiž je či byla tato osoba v sociálním kontaktu a od nichž je možno očekávat, že by jí v případě potřeby poskytli určitou pomoc. Příkladem takovéto sociální sítě může být rodina v užším i širším slova smyslu, souhrn přátel, spolupracovníků, sousedů, členů farnosti, klubu apod.“ Dle Mareše (2001) je každý jedinec součástí sociální sítě, v níž buduje mezilidské vztahy, obklopen společenstvím lidí. Dle Kebzy (2005) může mít tato sociální síť pozitivní, negativní nebo indiferentní účinky. Jedlička (2015) ve své knize uvádí, že sociální oporu nemůžeme poskytovat každému stejně a pojímat ji jako zboží, které se dá někde koupit a dávkovat podle návodu. U adolescenta je při poskytování sociální opory důležité vycházet z jeho zkušeností, konkrétní sociální situace, jeho osobnostní výbavy a jeho přirozeného prostředí. Proto je potřeba při poskytování sociální opory a nápravných opatření vycházet i z možností jeho rodiny, kamarádů, školy a dalších jeho vztahů z jeho společenského prostředí (Jedlička, 2015).

2.3.1 Rodina

Rodina je společenství osob, ve kterém se u jedince vytvářejí základní charakteristiky jeho duševního života. Tvoří skupinu, která zprostředkovává vztahy mezi jedincem a společností. Rodina ovlivňuje vývoj jedince již od jeho narození, je také tvůrcem citových vazeb, které se zapisují do života dítěte, především duševního. To, co se dítě v rodině naučí, tvoří základ jeho budoucího jednání mimo rodinu (Jedlička, 2015).

Aby děti netrpěly psychickými poruchami a poruchami chování, je potřeba dobré úrovně sociální opory v rodině již v dětském věku. Z výzkumů bylo potvrzeno, že kvalitní sociální opora již v dětském věku má proti těmto poruchám preventivně působící faktor. Rizikem příčiny onemocnění může být nízká sociální opora v dětském věku. Naopak vysoká úroveň sociální opory může u dětí vést k nižší mortalitě (Mlčák, 2011). Helingerová (2018) ve své knize uvádí, že již od narození se buduje naše sebevědomí. Jestliže jsme v rodině již od dětství zažívali zklamání a nedodržování slibů, ovlivní to dítě i v jeho budoucích vztazích s okolím. Začne nedůvěřovat svému okolí, nemá pocity jistoty a může zažívat úzkostné pocity. Dítě již od malička potřebuje oporu svých blízkých, a tím si i budovat své sebevědomí. S tím také souhlasí Čačka (1994), který ve své knize uvádí, že základy sebepojetí se u dítěte tvoří v rodině. Ke zdravému sebepojetí je potřeba, aby se rodina dítěti věnovala s láskou, protože tím se dítě považuje za někoho, kdo má svoji cenu a tuto lásku si zaslouží. Tím si buduje důvěru a sebeúctu i do budoucího života.

Rodina má jednotlivcům poskytovat oporu, ale zároveň i svobodu. Zajišťuje svým dětem základní potřeby, domov a přítomnost osob, které dítěti poskytují oporu. Tato opora i se vzájemným ztotožněním je oboustranná mezi rodičem i dítětem, kteří na sebe vzájemně spoléhají. V rodině mohou všichni členové otevřeně mluvit o svých pocitech, zklamáních, ale i radosti. Měla by poskytovat bezpečné zázemí, a pokud nějaký člen rodiny onemocní, nebo má nějakou závažnou duševní poruchu, rodina je schopna poskytnout mu oporu, aby se jedinec uzdravil. I nukleární rodina potřebuje a má svoji sociální síť, do níž patří širší rodina a přátelé rodiny. Jestliže rodina prožívá pro ni těžké období, tato sociální síť jí poskytuje sociální oporu (Matoušek, 1993).

Hrdlička et al. (2024) uvádí, že rodina v posledních letech odstraňuje ze svého života i ze života dětí překážky a díky tomu dochází k poklesu odolnosti u dětí. Menší překážky spojené s menším stresem jsou pro děti a dospívající důležité, aby se dokázali vyrovnat s nečekaným stresem, se kterým se budou v průběhu celého života setkávat. Již od dětství

bychom se měli v rodině setkávat se stresory a odolávat jim, abychom se naučili jim vzdorovat.

2.3.2 Škola

Škola tvoří sociální síť lidí a jejich vzájemných interakcí (Braun et al., 2014). Je tedy společenskou institucí, jejímž smyslem je výchova jedinců jako občanů státu se souborem určitých vědomostí, návyků a dovedností (Jedlička, 2015).

Adolescenti, kteří jsou v neuspokojujícím rodinném prostředí a nemají od rodičů v plnění školních povinností potřebnou oporu, se často snaží navázat vztah právě s učitelem i školou, ve které pocítuje bezpečné zázemí. Jestliže žák ze špatného rodinného zázemí potká ve škole učitele, který mu dokáže nabídnout porozumění a možnost seberealizace, může to mít vliv na to, že žák pracuje ve škole velmi dobře. Často se jedná právě o žáky středních škol, neboť tito žáci už jsou schopni volit mezi více alternativami. Největší životní oporou je pro tyto žáky právě poskytnutý vztah, který jim v rodinném zázemí schází (Krejčová, 2011).

Škola je nejen místem zaměřeným na socializaci a vzdělávání žáků, ale i místem budování vztahů mezi žáky. Pro adolescenty tvoří většinu kamarádů žáci z jejich třídy nebo školy. Tyto neformální vztahy žáků ve škole tvoří klima (Helus, 2015). Třídní klima i klima školy působí na všechny jedince ve škole. Třídní klima nemůže být dobré, pokud nespolečupracují všichni jeho spolutvůrci. Ovšem nejvýznamnější je role učitele, který může klima třídy nejvíce ovlivnit. Klima školy zahrnuje komunikaci a vztahy mezi účastníky vzdělávání, jejich emoce a prožitky. Klima školy také ovlivňuje vnímání prostředí a psychické procesy jedinců v dané škole (Čapek, 2010). Kyriacou (2005) ve své knize uvádí, že prostředí školy může ovlivňovat a snižovat stres, který žáci prožívají, protože tam, kde se jedinec cítí uvolněný a v bezpečí, pravděpodobně nebude prožívat ani stres.

Dle České školní inspekce vzdělávací výsledky žáků velmi ovlivňuje psychická spokojenost i jejich odolnost a zároveň vztahy mezi účastníky ve škole a školní a třídní klima může být významným faktorem pro prevenci školního neúspěchu a předcházení rizikového chování u žáků (Fiedlerová et al., 2024).

2.3.3 Přátelé

V období adolescence dochází k utváření identity a právě vrstevnická skupina slouží jako opora při utváření identity jedince. Adolescenti se mohou identifikovat se skupinou, která

jím pomáhá s překonáváním nejistoty při procesu osamostatňování. Tím, že je adolescent členem vrstevnické skupiny, snižuje si i individuální zodpovědnost, a tím dochází ke zvýšení sebejistoty a sebevědomí, čehož by bez vrstevnické skupiny pravděpodobně nedosáhl. Zároveň vrstevnická skupina uspokojuje i některé psychické potřeby jedinců (Vágnerová & Lisá, 2021).

Vrstevnické vztahy jsou v období adolescence velmi významné. Pomocí vrstevnických vztahů adolescenti dosahují vyšší míry samostatnosti. V tomto období dochází k odklánění od rodiny a vyšší míře budování vztahů s přáteli. Přátelé jsou pro adolescenty přitažliví společnými zážitky, sdílením empatie a kooperací. Do období adolescence rovněž patří období vzdoru a skupiny adolescentů nechtějí být závislé na dospělých (Jedlička, 2015). Jedlička (2015) také uvádí, že skupiny adolescentů si vytvářejí vlastní „subkulturu“, pro kterou je typické, že je uzavřená před světem dospělých. O subkultuře adolescentů hovoří i Macek (1999), který ve své knize uvádí, že tato subkultura se projevuje vnějšími znaky, jako jsou specifické účesy a oblečení, komunikace specifickými výrazovými prostředky, či hudba. Vágnerová a Lisá (2021) ve své knize uvádějí, že adolescenti svým oblečením a úpravou zevnějšku vyjadřují svoji identitu a způsobem jejich oblékání se snaží odlišit od dospělých. Může se stát, že v úpravě zevnějšku se odráží nejistota adolescenta, nebo tím může vyjadřovat i svou představu, kým by chtěl být. Rovněž může adolescent úpravou zevnějšku vyjadřovat potřebu upoutávat na sebe pozornost a očekávat ocenění, pokud se mu ocenění nedostává, tak alespoň svým zevnějškem provokovat ostatní (Vágnerová & Lisá, 2021).

3 ŽÁCI STŘEDNÍCH ŠKOL

Adolescenti po ukončení základního vzdělávání přecházejí na střední školu, a získávají tím novou roli středoškolského studenta. Tento přechod může být pro adolescenty stresující, protože v jejich životě dochází ke změnám v několika oblastech, a to změna školy, noví spolužáci, budování nového postavení, náročnější jsou nyní i nové výukové požadavky (Vágnerová & Lisá, 2021).

Česká školní inspekce (2024, s. 98) uvádí, že „střední vzdělávání v ČR poskytují gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště. Absolvent odpovídajícího vzdělávacího programu získává střední vzdělání s výučním listem nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou“.

Střední školy by měly adolescenty vést a poskytovat těmto studentům nabídky k možnosti jejich rozvoje i růstu. Adolescenti se mohou ve středních školách setkávat s množstvím různých situací, které v nich mohou vyvolat nespokojenost a stres. Střední školy by měly studentům poskytovat nejen rozvoj kognitivní oblasti a dovedností pro potřebu budoucí profese, ale také sociální i osobnostní rozvoj (Krejčová, 2011). Mezi žáky středních škol mohou existovat rozdíly v tom, kde a co studují, a tím vznikají rozdíly i v tom, jak dlouho jsou ekonomicky závislí na svých rodičích, jak hodnotí své vlastní schopnosti nebo vzdělání. (Čáp & Mareš, 2001).

3.1 Adolescence

Období adolescence probíhá ve věku od 15 do 20 let (Čáp & Mareš, 2001). Období je charakteristické přechodem mezi dětstvím a dospělostí (Macek, 1999). Osobnost jedince se mění v sociální, tělesné i psychické oblasti. V tomto období dochází k hledání sebe samotného a dobrého postavení ve společnosti. Jedinec hledá vlastní identitu. Proto dochází k tomu, že jedinec o sobě pochybuje a bojuje s nejistotou. Je důležité, aby jedinec věřil svým schopnostem a byl v tomto boji pozitivní (Vágnerová & Lisá, 2021). Právě změna vzhledu, řeči i způsobu oblékání souvisí s hledáním adolescenta své vlastní identity (Carr-Gregg & Shale, 2010). I Carr-Gregg a Shale (2010) ve své knize uvádí, že nejdůležitějším úkolem v období dospívání je vytvoření pozitivní identity. Jestliže si adolescent o sobě vytvoří pozitivní představu, mnohem lépe pak navazuje vztahy s ostatními a úspěšně se vyrovnává s jinými úkoly v tomto období.

Adolescenti v tomto období ukončí základní vzdělávání a začínají studovat na střední škole. Později v tomto období vstoupí do zaměstnání nebo na vysokou školu. Adolescenti se nepovažují za děti, ale ani za dospělé. Na jednu stranu by dospělými chtěli být a nemají rádi, když je ostatní za dospělé nepovažují, ovšem na druhé straně dospělými odmítají být, aby ještě nemuseli čelit zodpovědnosti za svůj život (Čáp & Mareš, 2001). V tomto období dochází u adolescentů k plné reprodukční zralosti a ukončuje se i tělesný růst. Hodnotou pro adolescenty se stává seberegulace a sebereflexe (Macek, 1999).

3.1.1 Problémy adolescentů

Během pandemie covid-19 se rapidně zvýšil počet hospitalizovaných adolescentů se sebevražednými pokusy a sebepoškozováním (Hrdlička et al., 2024). Carr-Gregg a Shale (2010) k tomu dodávají, že 60–90 % adolescentů, kteří se pokusí o sebevraždu, ve svém životě bojuje s depresivní poruchou. Zároveň mezi jednotlivé faktory, které jsou pro adolescenty důvodem k sebevraždě, patří i rozpad rodiny, nejistoty v oblasti přitažlivosti stejného pohlaví i drogová závislost.

V dnešní době se k adolescentům pojí i sociální sítě na internetu. Přátelé spolu přes sociální sítě komunikují, zasílají si videa a fotografie. Jsou součástí jejich každodenního života. Ovšem sociální sítě mohou být pro adolescenty velmi nebezpečné, protože existují sociální skupiny na internetu, kde si členové těchto skupin rádi a poskytují návody, jak se sebepoškozovat, jak hladovět, pokud trpí anorexií, a jak to utajit před rodiči a v nejhorším případě, jak spáchat sebevraždu (Hrdlička et al., 2024). Carr-Gregg a Shale (2010) k tomuto tématu uvádějí, že sebevražedné chování u adolescentů mohou podpořit internetové hry a diskusní skupiny na sociálních sítích i konkrétní případy o sebevraždách v médiích a dokumentárních pořadech.

Dalšími závažnými psychickými poruchami, které se vyskytují u adolescentů, jsou poruchy příjmu potravy. Nejčastěji se jedná o mentální anorexiu nebo mentální bulimii. Mentální anorexie zahrnuje hladovění, protože má jedinec pocit, že je tlustý. V tomto případě se jedinec snaží usilovně cvičit, může začít využívat projímadla a příjem potravy omezí na minimum. V tomto případě dochází k vážnému poškození zdraví. U mentální bulimie se jedinci také snaží zhubnout, a to tím, že se přejídají a následně si vyvolávají zvracení. Jedinec má pocity hněvu, viny a vlastního zklamání, dostává se do začarovaného kruhu přejídání a zvracení. Příčinami těchto psychických poruch mohou být nespokojenost s vlastním tělem, vliv médií, tlak na jedince nutící k dosažení úspěchu, perfekcionismus,

traumatizující události i nízké sebevědomí (Carr-Gregg & Shale, 2010). Také Macek (1999) ve své knize uvádí, že sebehodnocení adolescentů má velký vliv na vztah ke svému tělu. K nespokojenosti se svým tělem a kontrole jídla vede i stres, nuda i celková nespokojenost. Poté u adolescentů dochází k hladovění, nebo naopak k přejídání a následným pocitům viny.

Dalším zdravotním rizikem pro adolescenty jsou drogy, alkohol a kouření. Carr-Gregg & Shale (2010, str. 161) uvádějí, že „Existují důkazy, že 80% mladých lidí během středoškolského studia vyzkouší nejméně dvě návykové látky“. Dále Carr-Gregg a Shale (2010, str. 168) uvádějí, že „Asi 28% středoškoláků se oddává nadměrnému pití alkoholu“.

Šikana je dalším rizikovým projevem v prostředí školy, se kterým se mohou adolescenti potýkat. Jestliže dochází ve školní třídě k šikaně, je potřeba opory ze strany dospělých a tuto situaci řešit (Krejčová, 2011).

Sociální opora od školy, rodičů i komunity může hrát zásadní roli při prevenci psychických problémů adolescentů. Zejména tím, že se mohou pokusit z jejich života odstranit právě depresi (Carr-Gregg & Shale, 2010). Péče o well-being žáků a studentů má vliv jak na zlepšování jejich studijních výsledků a dovedností, tak i na snižování výskytu tohoto problematického chování adolescentů, psychických obtíží i snižovat případy šikany ve škole (Dům zahraniční spolupráce, 2024).

3.2 Sociální opora a well-being u žáků středních škol

Vzájemné vztahy v rodině, ve třídě, mezi vrstevníky i v jiných sociálních skupinách, které jsou založeny na důvěře, pomoci, respektu a dobré náladě, ovlivňují psychický i fyzický stav adolescenta (Čáp & Mareš, 2001). Dle WHO (2025) adolescenti potřebují podporu od jednotlivců i institucí kolem sebe, aby podpořili jejich pohodu a dlouhodobý pozitivní vývoj. Rodiče a další pečující osoby mají klíčovou roli při utváření bezpečného a pečujícího prostředí pro růst a vývoj dítěte. Komunita může adolescentům pomoci rozpoznat příznaky úzkosti, smutku, užívání návykových látek a usnadnit přístup k poradenským a zdravotnickým službám. Školy mohou posilovat dovednosti a sebedůvěru adolescentů, a hrát mohou také klíčovou roli při zajišťování toho, aby se dospívajícím dostalo výchovy ke zdraví a k životním dovednostem, včetně komplexní sexuální výchovy, podpory fyzické aktivity a správné výživy (WHO, 2025).

3.2.1 Sociální opora od rodičů a její vliv na well-being u žáků středních škol

Carr-Gregg a Shale (2010) hovoří o potřebnosti opory rodičů dětem v tomto vývojovém období. Právě toto období je pro děti velmi obtížné zejména v kladení důrazu na dosahování studijních výsledků a jejich vlivu na budoucnost. Rodiče své dospívající děti musí ujistit, že je podpoří, i když nebudou dosahovat vynikajících studijních výsledků. Zároveň by rodina měla podpořit své adolescenty i v případě nízkého sebevědomí adolescentů. Adolescent potřebuje od svých rodičů cítit lásku a podporu i v případech, že se mu nedaří ve škole, má raději umění než sport, nebo se chce věnovat netradičnímu povolání. V každém případě je důležitá láska od rodičů.

Studie Bokhorst et al. (2010) ovšem zjistila, že v tomto věku je pro adolescenty důležitější opora od kamarádů než od rodičů a může to být způsobeno tím, že u dospívajících dochází k rostoucí psychické vyspělosti, a tím roste i kvalita vztahů, které dospívající navazují se svými přáteli, kteří jim poskytují lepší emocionální podporu. To potvrzuje také studie Ringdal et al. (2021), která zjistila, že sociální opora ze strany rodiny nebyla významně spojena s well-beingem, ani s příznaky úzkosti a deprese u adolescentů. To ovšem neznamená, že by rodiče své adolescenty neměli podporovat. Ze zprávy The Children's Society (2023), která každý rok zkoumá well-being u dětí a dospívajících ve věku 10–17 let ve Spojeném království vyplývá, že rodina patří k nejdůležitějšímu aspektu života, se kterým nejvíce souvisí well-being u dětí a dospívajících. Rodiny, které podporují své děti, zvyšují i jejich celkovou životní pohodu. Vágnerová a Lisá (2021) ve své knize uvádějí, že u adolescentů se snižuje v tomto období závislost na opoře rodičů a stále silnější je pro ně sociální opora od vrstevníků, to znamená, že s rodiči tráví i méně času a jejich vztahy se mění.

I když dochází k proměnám vztahů mezi rodiči a adolescenty, stále adolescenti oporu od svých rodičů potřebují a může to mít vliv na jejich spokojenost a pohodu.

3.2.2 Sociální opora od učitelů a její vliv na well-being u žáků středních škol

Pro žáky středních škol je také důležitá opora od učitelů ve škole. Z výzkumu PISA 2022 vyšlo najevo, že „Více než 60 % českých žáků si však nemyslí, že by si učitelé v jejich škole dělali starosti, kdyby žáci do školy přišli smutní.“ (Česká školní inspekce, 2023, str. 67). Zároveň také, že „Pod průměrem zemí OECD (67 %) se rovněž nachází souhlas českých žáků s výrokem: Když se mě učitelé zeptají, jak se mám, má odpověď je opravdu zajímavá. O pravdivosti výroku byla přesvědčena necelá polovina českých žáků. Čtyři z deseti českých

žáků si současně nemyslí, že se jejich učitelé zajímají o jejich spokojenost.“ (Česká školní inspekce, 2023, str. 67).

Helus (2007) uvádí, že k tomu, aby žák důvěřoval svému učiteli, je potřeba, aby učitel žákovi empaticky naslouchal. Důvěra, která panuje mezi žákem a učitelem, má vliv i na sebepojetí žáka.

Z výzkumu PISA 2022 také vyšlo najevo, že „Nejvyšší podpora od učitele byla zjištěna u žáků víceletých gymnázií a nematuritních oborů středních škol (shodně -0,4). Naopak nejméně podpory od učitele deklarovali žáci středních škol s maturitou (-0,6).“ (Česká školní inspekce, 2023, str. 66). Z výzkumu také vyplývá, že „Obavy žáků z matematiky jsou tím nižší, čím vyšší míru podpory ze strany učitele v hodinách matematiky žáci pocítují. Česká republika patří mezi šest zemí s nejsilnějším vztahem mezi těmito proměnnými, současně se nicméně Česká republika řadí k zemím s druhou nejnižší deklarovanou podporou ze strany učitele v hodinách matematiky.“ a že „63 % českých žáků souhlasilo s tím, že si jich učitelé v jejich škole váží. Tento podíl je nejmenší ze všech zemí OECD a EU. Největší podíl žáků, kteří uvedli, že si jich jejich učitelé váží, byl zjištěn ve čtyřletých gymnáziích (78 %), naopak nejmenší podíl takových žáků najdeme v nematuritních oborech středních škol (54 %).“ (Česká školní inspekce, 2023, str. 6).

Studie Yang et al., (2023) potvrdila, že sociální opora ze strany učitelů je významným prediktorem subjektivní pohody adolescentů.

Důležitou součástí je i sociální opora poskytovaná učitelům, jako jsou poradenské služby, strategie vytváření kompetencí a výcvikové programy, pomocí kterých se u učitelů buduje důvěra v sebe samotných. Učitelská profese patří do skupiny se zvýšenou zátěží. Učitelé si procházejí stresem, jestliže není učitel vůči tomuto stresu odolný a podléhá mu, vytváří i nepříznivé klima ve třídě a své starosti přenáší na žáky. Učitel neustále musí sledovat, co se děje ve třídě, pracovat s učivem, zároveň řeší problémy s vyrušováním žáků v hodinách, musí dodržovat časový plán výuky, ale zároveň sledovat i tempo žáků a toto tempo jim přizpůsobovat. Je vystaven hodnocení ze strany žáků i rodičů, musí řešit nezáměr ze strany žáků o učivo a nechut' žáků chodit do školy. Rodiče často škole přenechávají zodpovědnost za výsledky žáků během studia. Zároveň se také musejí vyrovnávat s jednáním současných mladých studentů, kteří neuznávají autoritu a zajímají se o jiné věci, než zdůrazňuje škola (Helus, 2007). Také Felcmanová (2023) ve své knize uvádí, že učitelé by se měli vědomě starat o svůj well-being i jako prevence syndromu vyhoření, protože pokud mají učitelé nízký well-being, nemají ani zdroje potřebné pro podporu svých studentů.

3.2.3 Sociální opora od vedení školy a její vliv na well-being u žáků středních škol

Vliv na to, aby žáci chodili do školy rádi a byli v ní šťastní a spokojení, má vytvoření příznivého klimatu. Právě vedení školy by se mělo zaměřit na to, proč žáci do školy chodí neradi a podle toho se i zařídit. Příznivé klima ve škole funguje jako prevence proti kázeňským, sociálním i studijním problémům žáků (Čapek, 2010).

I podle České školní inspekce by mělo vedení aktivně vytvářet pozitivní klima školy, díky němuž podporuje učení žáků. Klima ovlivňuje i prostředí školy, vztahy žáků a pedagogů, pedagogů i žáků navzájem, a vztahy mezi rodiči, vedením školy a pedagogy. Žáci v příznivém klimatu školy jsou do rozvoje školy aktivně zapojováni včetně formulování pravidel, které pak dodržují. Žáci jsou ve škole respektováni, vedení školy vytváří takové podmínky, aby se pedagogové mohli rozvíjet ve spolupráci mezi sebou, a utváří podmínky a příležitosti i pro spolupráci rodičů a pedagogů (Fiedlerová et al., 2024). Také dle České školní inspekce (2021) by vedení školy mělo zajišťovat takové školní prostředí, kde nedochází k šikaně mezi žáky, nebo alespoň k tomu, aby žáci měli důvěru a nebáli se se svými problémy svěřit učiteli.

Vliv na well-being žáků má tedy well-being vedení i učitelů. Vedení by mělo zjišťovat, zda žáci i učitelé chodí do školy rádi, cítí se v pohodě a dosahují dobrých výsledků. Pokud tomu tak není, vedení by mělo zjišťovat, proč tomu tak je a snažit se aktivně hledat řešení (Felcmanová, 2020).

I když je well-being stále diskutovanějším tématem, tak podle agentury STEM, která realizovala průzkum pro projekt Partnerství pro vzdělávání 2030+, týkající se názorů ředitelů a ředitelek základních škol na well-being, spousta ředitelů i ředitelek pojem well-being nezná. Téměř polovina ředitelů a ředitelek základních škol uvedla, že o tomto pojmu vůbec neslyšela. Ovšem když jim tento pojem vysvětlili, pro většinu byl obsah srozumitelný, ale celkově nejsou příliš přesvědčeni, že na své škole pro well-being pracovníků a žáků vytvářejí vhodné podmínky (STEM, 2021).

3.2.4 Sociální opora od školního poradenského pracoviště a její vliv na well-being u žáků středních škol

K podpoře žáků slouží školní poradenské pracoviště, které je složeno z ředitele školy, školního metodika prevence, výchovného poradce a třídních učitelů. V rámci školního poradenského pracoviště poskytuje poradenské služby také školní psycholog a speciální pedagog. Výchovný poradce komunikuje s rodiči, žáky i učiteli a pomáhá jim řešit závažné

problémy. Komunikuje také se školními poradenskými zařízeními. Školní metodik prevence se podílí na koordinaci tvorby a realizace minimálního preventivního programu školy. Školní speciální pedagog vytváří program poradenských služeb ve škole a také zajišťuje činnosti tohoto pracoviště. Třídní učitel se věnuje žákům, spolupracuje se všemi členy školního poradenského pracoviště a školní psycholog komunikuje s rodiči, žáky i řediteli školy (Rydlo, 2023).

Jestliže se žák dostane do složité situace, může navštívit školního psychologa. Se školním psychologem poté řeší a hledá příčiny této situace. Vliv na rozhodnutí žáka vyhledat školního psychologa má jeho sebedůvěra. Toto vyhledávání se ovšem liší v závislosti na tom, na jaké škole se žáci nacházejí. Na středních školách většinou studenti vyhledávají školního psychologa sami. Školní psycholog na střední škole nevstupuje do tříd tak často, jak to bývá na základních školách a i s učiteli pracují méně (Braun et al., 2014).

Poradenský tým školy, který komunikuje s rodiči a neziskovými organizacemi, může žákovi pomoci v jeho stresové situaci vytvořením vhodného a bezpečného klimatu školy (Kyriacou, 2005). Srb et al. (2021) ve své knize uvádějí, že jedním z opatření k podpoře well-beingu ve školách je právě zajištění školních psychologů a speciálních pedagogů do škol, včetně udržitelného přístupu k jejich financování a také zajištění sociální práce ve škole, pomocí sociálního pedagoga, školního asistenta a školního sociálního pracovníka.

3.2.5 Sociální opora od vrstevníků a její vliv na well-being u žáků středních škol

Pro dospívající je velmi důležité, aby je vrstevníci přijali mezi sebe, protože dochází k odpoutávání od rodičů a právě vztahy s vrstevníky jsou pro ně kotvou na cestě od rodičů (Carr-Gregg & Shale, 2010). Jedlička (2015) uvádí, že právě v období adolescence jedinci hledají sociální oporu a ochranu více u svých vrstevníků než ve světě dospělých.

Studie Ringdal et al. (2021) zjistila, že sociální opora od přátel zvyšuje well-being adolescentů a zároveň i snižuje výskyt symptomů deprese a úzkosti u dospívajících. Také studie Bokhorst et al. (2010) zjistila, že sociální opora od vrstevníků je v tomto období u adolescentů velmi důležitá. Jak jsme si již výše uvedli, v období adolescence dochází k utváření identity. Právě vrstevníci tvoří pro adolescenty oporu v tomto procesu utváření individuální identity. Ve vrstevnické skupině adolescenti uspokojují svoji potřebu bezpečí a jistoty, protože dochází k odpoutání od rodiny a tím ztrácí i pocit zázemí, kterou mu rodiče poskytovali a dochází k tomu, že tyto potřeby opory hledá u svých vrstevníků. Vrstevnická skupina u adolescentů pozitivně rozvíjí sebepojetí a snižuje jejich pocity nejistoty

(Vágnerová & Lisá, 2021). Vrstevnická skupina a její sociální opora tedy má výrazný vliv na well-being adolescentů.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části jsme se zabývali pojetím well-beingu, zaměřili jsme se i na jeho oblasti a na well-being ve vzdělávání. Také jsme si definovali sociální oporu, zabývali se jejím dělením a vlivem. V rámci sociální opory jsme se rovněž zaměřili i na sociální síť. V neposlední řadě jsme se zabývali žáky středních škol, obdobím adolescence a věnovali se problémům, které v tomto období mohou u jedinců nastat. Přiblížili jsme si konkrétní zdroje sociální opory a jejich vliv na well-being u žáků středních škol. V praktické části se zaměříme na výzkum well-beingu a sociální opory u žáků středních škol.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumné šetření je zaměřeno na well-being a sociální oporu u žáků středních škol. Podle WHO (2022) se s duševními poruchami celosvětově setkává 8 % dětí ve věku 5–9 let a 14 % dospívajících dětí ve věku 10–19 let. Přitom duševní problémy studentů středních škol se stále zhoršují. Odborníci se u studentů setkávají především s úzkostmi, sebepoškozováním i s problémy v rodině (Kubištová, 2024).

Ze Závěrečné zprávy z dotazníkového šetření na středních školách v ČR 2023 (2023) vyplývá, že 24 % žáků středních škol je nespokojena se svým životem a 30 % žáků je na hranici mezi spokojeností a nespokojeností, přitom spokojenost žáků se životem během let klesá. Dalším zjištěním výzkumu je, že polovina žáků středních škol má obavy za své budoucnosti.

Jestliže máme vysokou úroveň well-beingu, máme i vyšší úroveň a odolnost v reakci na stres, se kterým se v životě setkáváme. Well-being v sobě zahrnuje několik oblastí, včetně sociální oblasti, v níž jsou obsahem vztahy s ostatními (Felcmanová, 2023). Vztahy jsou pro jedince zdrojem velkého množství pocitů a emocí, včetně pocitu životní spokojenosti. K tomu, aby byl člověk šťastný, je zapotřebí mnoha faktorů a jedním z nich je i sociální opora (Křivohlavý, 2013).

Pomocí sociální opory máme zvýšenou odolnost vůči stresu i zátěži. Naše sebehodnocení i náš způsob řešení konfliktů může sociální opora velmi pozitivně ovlivnit. Tvoří základ našeho tělesného i duševního zdraví (Vykopalová, 2007). Ze zprávy The Children's Society (2023), která každý rok zkoumá well-being u dětí a dospívajících ve věku 10–17 let ve Spojeném království vyplývá, že rodina patří k nejdůležitějšímu aspektu života,

se kterým nejvíce souvisí well-being u dětí a dospívajících. Rodiny, které podporují své děti, zvyšují i jejich celkovou životní pohodu.

Inspirací k našemu výzkumu se stala studie, která zjišťuje, jak sociální opora souvisí s výsledky duševního zdraví mezi jordánskými adolescenty, která se uskutečnila v roce 2020 na veřejných i soukromých školách u studentů ve věku 13–18 let. Zjištěním studie bylo, že sociální opora souvisí s vyšší úrovní životní spokojenosti i sebeúcty u studentů. Dalším významným zjištěním této studie je i negativní souvislost mezi sociální oporou a symptomy deprese. Nejdůležitější podporou pro duševní zdraví adolescentů je opora ze strany rodiny (Alshammari et al., 2021).

Je tedy zapotřebí věnovat více pozornosti well-beingu a duševnímu zdraví u adolescentů v České republice a podporovat jejich vztahy s rodinou, vrstevníky i se školou. Na základě toho formulujeme následující **výzkumné otázky**:

1. Kdo je nejčastějším zdrojem sociální opory u žáků středních škol?
2. Jakému zdroji sociální opory přiřkládají žáci středních škol největší důležitost?
3. Jaká je úroveň well-beingu u žáků středních škol?
4. Jaká je souvislost mezi well-beingem a sociální oporou u žáků středních škol?

4.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je provést deskripci sociální opory u žáků středních škol a zjistit, kdo je jejich nejčastějším zdrojem sociální opory, jakému zdroji sociální opory přiřkládají největší důležitost a zda se subjektivní vnímání sociální opory liší v závislosti na pohlaví a na typu navštěvované školy. Dalším cílem výzkumu je provést deskripci well-beingu u žáků středních škol a zjistit, jaká je jejich úroveň well-beingu, zda existují rozdíly v úrovni well-beingu v závislosti na pohlaví a typu navštěvované školy. V neposlední řadě chceme zjistit, jaká je souvislost mezi well-beingem a sociální oporou u žáků středních škol.

4.3 Hypotézy

Z výzkumných otázek a cílů výzkumu jsme si stanovili hypotézy:

H1: Existují rozdíly v subjektivním vnímání sociální opory u žáků středních škol v závislosti na pohlaví.

H2: Existují rozdíly v subjektivním vnímání sociální opory u žáků středních škol v závislosti na typu navštěvované školy.

H3: Existují rozdíly v úrovni well-beingu u žáků středních škol v závislosti na pohlaví.

H4: Existují rozdíly v úrovni well-beingu u žáků středních škol v závislosti na typu navštěvované školy.

H5: Existuje souvislost mezi sociální oporou a well-beingem u žáků středních škol.

4.4 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor tvoří žáci na středních školách v České republice přibližně ve věku 15–20 let. Podle dostupných statistik Českého statistického úřadu (2024) je 484 758 žáků na středních školách a 1 304 středních škol v České republice. Česká školní inspekce (2024, s. 98) uvádí, že „střední vzdělávání v ČR poskytují gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště. Absolvent odpovídajícího vzdělávacího programu získává střední vzdělání s výučním listem nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou“. Žáci procházejí obdobím pozdní adolescence, které je charakteristické psychosociálními proměnami, budováním sociální identity a hledáním vlastní identity. V tomto období adolescenti dosahují osmnáctého roku, a tedy i plnoletosti a zodpovědnosti za své jednání (Vágnerová & Lisá, 2021).

Výběrovým souborem jsou žáci středních škol, které jsme vybírali pomocí prostého náhodného výběru. Výběr probíhal tak, že jsme si vytvořili seznam z Atlasu školství všech středních škol v České Republice a přiřadili k nim čísla. Poté jsme pomocí generátoru náhodných čísel čísla losovali. Ředitelům vylosovaných škol jsme poslali e-mail se žádostí o distribuci dotazníků žákům na jejich střední škole. Celkem jsme sesbírali 322 vyplněných dotazníků od žáků středních škol a tito žáci tvoří náš výběrový soubor.

Tabulka 1 Výběrový soubor

Období sběru dat: 9. 6. – 14. 11. 2024	
Ženy	203
Muži	115
Jiné	4
Počet vyplněných dotazníků celkem	322

(zdroj: vlastní)

Tabulka 2 Rozdělení podle typu střední školy

TYP STŘEDNÍ ŠKOLY	POČET
Střední odborná škola	193
Gymnázium	69
Střední odborné učiliště	60
Celkem	322

(zdroj: vlastní)

4.5 Výzkumný nástroj

Pro získání dat jsme zvolili metodu dotazníkového šetření. Výzkumný nástroj tvoří dotazník složený ze tří standardizovaných dotazníků. Ještě před samotným rozdělením dotazníku respondentům jsme udělali předvýzkum, abychom zjistili, zda žáci položkám rozumí a kolik času jim vyplnění dotazníku zabere. Poté jsme položky v dotazníku upravili. Z předvýzkumu bylo zjištěno, že vyplnění dotazníku zabere 15–20 minut času.

Na začátku dotazníku jsme u žáků zjišťovali sociodemografické údaje, kterými jsou pohlaví, věk a typ školy, kterou navštěvují.

Prvním standardizovaným dotazníkem je česká verze dotazníku CASSS-CZ: **Dotazník sociální opory u dětí a dospívajících** (Mareš & Ježek, 2005), který je přeložen z anglického dotazníku CASS (2000) a zjišťuje vnímanou sociální oporu u dětí a dospívajících. Dotazník obsahuje celkem 60 položek převzatých z originální verze dotazníku CASS (2000) strukturovaných do pěti oddílů po 12 položkách. Jednotlivé oddíly se nazývají: **moji rodiče, můj učitel, moji spolužáci, můj kamarád a lidé ve škole**. Z našeho předvýzkumu bylo zjištěno, že žáci nerozumí poslednímu oddílu: lidé ve škole, který jsme z našeho dotazníku vyřadili. To znamená, že náš dotazník obsahuje 48 položek a skládá se ze čtyř oddílů. U každého oddílu žáci odpovídali na 12 položek ze dvou hledisek. Prvním hlediskem jsme zjišťovali, **jak často** se žákovi takové sociální opory dostává, druhým hlediskem jsme zjišťovali, **jak** je pro žáka tato sociální opora **důležitá**. Položky **jak často** jsou na šestibodové škále, přičemž **1 = nikdy** a **6 = vždy**. Položky **jak důležité** jsou na tříbodové škále, kdy **1 = není důležité** a **3 = velmi důležité**.

Tabulka 3 Dotazník sociální opory u dětí a dospívajících – oddíly a položky

ODDÍLY	POLOŽKY
Moji rodiče	Dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí. Rozumí mi. Naslouchají mi, když je potřebuji. Pomohou mi, když je potřebuji. Dávají mi dobré rady. Pomáhají mi řešit problémy tím, že mi poskytnou informace. Pochválí mě, když se mi něco povede. Citlivě mě upozorní, když dělám chyby. Odmění mě, když něco udělám dobře. Pomáhají mi, abych mohl dělat to, co mě baví. Udělají si čas, aby mi pomohli s rozhodováním. Dávají mi mnoho věcí, které potřebuji.
Moji učitelé	Zajímají se o mě. Chovají se ke mně férově. Nevadí jim, když se ptám. Vysvětlí mi věci, kterým nerozumím. Pomáhají mi řešit problémy tím, že mi poskytnou informace. Pochválí mě, když se mi něco povede. Citlivě mě upozorní, když dělám chyby. Řeknou mi, jak si vedu. Ubezpečují se, že mám všechny potřebné pomůcky. Udělají si čas a pomohou mi naučit se dělat věci dobře. Věnují mi čas, když potřebuji pomoc.

ODDÍLY	POLOŽKY
Můj kamarád/kamarádka	Chápe mé pocity. Zastává se mě, když se jiní ke mně chovají špatně. Pomůže mi, když se cítím osamělý/á. Pomůže mi svými nápady, když nevím, co dělat. Dává mi dobré rady. Vysvětlí mi věci, kterým nerozumím. Řekne mi, když se mu (jí) líbí věci, které dělám. Citlivě mě upozorní, když dělám chyby. Citlivě mi řekne pravdu, jak se mi daří dělat věci, jak jsem na tom. Pomůže mi, když to potřebuji. Podělí se se mnou o své věci. Udělá si čas, aby mi pomohl(a) řešit moje problémy.
Moji spolužáci	Chovají se ke mně hezky. Líbí se jim většina mých nápadů a názorů. Počítají se mnou. Nasměrují mě, když nevím, co dělat. Dají mi informace, abych se naučil(a) nové věci. Poradí mi. Pochválí mě, když se mi něco povede. Citlivě mě upozorní, když dělám chyby. Všimnou si, že jsem usilovně pracoval. Pozvou mě, abych se zapojil(a) do společných aktivit. Trávíme čas nad společnými aktivitami. Pomáhají mi se společnými úkoly.

(zdroj: Mareš & Ježek, 2005)

Před samotným vyplněním této části dotazníku dostali žáci instrukce, jak ji vyplnit, včetně uvedení názorného příkladu. Mareš & Ježek (2005) uvádějí, že dotazník vykazuje vynikající reliabilitu Cronbachovým koeficientem alfa, odhadovaným od 0,92 do 0,95 pro každou z pěti proměnných a pro celý dotazník je koeficient alfa roven 0,96.

Druhý standardizovaný dotazník je převzatý z Indexu dobrého dětství **The Good Childhood Report (2022)** a měří celkovou pohodu u dětí a dospívajících. Dotazník je krátký a srozumitelný pro chlapce i dívky od osmi let a více bez horní věkové hranice (The Children's Society, 2025). Je rozdělen na dvě části. První část obsahuje pěti-položkové měřítko celkové životní spokojenosti, na které žáci odpovídají na šestibodové škále, přičemž **1 = silně nesouhlasím, 2 = nesouhlasím, 3 = ani nesouhlasím ani souhlasím, 4 = souhlasím, 5 = silně souhlasím, 6 = nevím**. Druhou část tvoří 12 položek a žáci u nich odpovídají na škále 0 – 10, jak jsou spokojeni s uvedenými aspekty života, přičemž **0 = velmi nespokojený/á, 5 = ani spokojený/á ani nespokojený/á a 10 = velmi spokojený/á**. Tyto položky jsou rozděleny do 10 aspektů života.

Tabulka 4 Oblasti dotazníku

OBLASTI	POLOŽKY V DOTAZNÍKU
Obecná spokojenost	Můj život se vyvíjí dobře. Můj život je v pořádku. Přál/a bych si mít jiný život. Mám dobrý život. Mám to, co v životě chci.
Štěstí	Jak jste spokojeni se životem celkově? Jak jste spokojeni se vztahy s rodinou? Jak jste spokojeni s domovem, ve kterém žijete? Jak jste spokojeni s tím, kolik máte možností volby? Jak jste spokojeni se vztahy s kamarády? Jak jste spokojeni s věcmi, které vlastníte?

OBLASTI	POLOŽKY V DOTAZNÍKU
	Jak jste spokojeni se svým zdravím? Jak jste spokojeni se svým vzhledem? Jak jste spokojeni s tím, co může nastat později ve Vašem životě (s Vaší budoucností)? Jak jste spokojeni se školou (celkově)? Jak jste spokojeni se způsobem, jak trávíte svůj volný čas?

(zdroj: *The Good Childhood Report, 2022*)

Třetím standardizovaným dotazníkem je **The Student Wellbeing Process Questionnaire** (Smith & Firman, 16 March 2020) složený ze škál stresu, negativního zvládání, psychologického kapitálu a sociální podpory a zjišťuje pozitivní a negativní výsledky v oblasti pohody u studentů. Dotazník obsahuje 24 položek a je rozdělen na tři části. V první části měli žáci za úkol rozhodnout, nakolik souhlasí nebo nesouhlasí s danými tvrzeními, přičemž **1 = rozhodně nesouhlasím, 5 = ani souhlasím ani nesouhlasím a 10 = rozhodně souhlasím**. Tyto položky zjišťují pozitivní a negativní well-being u žáků. Další část se týká studentského života, kdy žáci odpovídají na položky, do jaké míry byly součástí jejich života v posledních 6 měsících, přičemž **1 = vůbec není součástí mého života, 10 = rozhodně je součástí mého života**. Třetí část zjišťuje sociální oporu, negativní zvládání a psychologický kapitál u žáků s uvedením, do jaké míry souhlasí nebo nesouhlasí s následujícími tvrzeními, kdy **1 = rozhodně nesouhlasím a 10 = rozhodně souhlasím**.

Tabulka 5 Oblasti dotazníku

OBLASTI	POLOŽKY DOTAZNÍKU
Pozitivní well-being	Celkově mám pocit, že jsem se svým životem spokojený. Na stupnici od jedné do deseti, jak šťastný/á byste řekl/a, že jste obecně? Když se zamyslím nad sebou a nad tím, jak se obvykle cítím, obecně zažívám většinou pozitivní pocity.
Negativní well-being	Na stupnici od jedné do deseti, jak úzkostlivý/á byste řekl/a, že obecně jste?

OBLASTI	POLOŽKY DOTAZNÍKU
	Jak stresující je celkově Váš život? Na stupnici od jedné do deseti, jak moc jste podle vás obecně depresivní? Když se zamyslím nad sebou a nad tím, jak se obvykle cítím, obecně zažívám většinou negativní pocity.
Studentské stresory	Překážky ve Vašem rozvoji. Časová tíseň. Studijní nespokojenost. Romantické problémy. Společenské nepříjemnosti. Špatné sociální zacházení. Problémy s přátelstvím.
Sociální opora	Cítím, že mám sociální oporu, kterou potřebuji. V mém životě je osoba nebo osoby, které by mi poskytly hmotnou podporu, když ji potřebuji. V mém životě existuje osoba nebo osoby, které by mi poskytly pocit sounáležitosti. V mém životě existuje osoba nebo osoby, se kterými bych se cítil/a naprosto v pohodě, kdybych mohl/a diskutovat o jakýchkoli problémech, které bych mohl/a mít.
Negativní zvládání	Když se ocitnu ve stresové situaci, obviňuji sám sebe. Když se ocitnu ve stresové situaci, přeji si, aby se věci zlepšily. Když se ocitnu ve stresové situaci, snažím se problému vyhnout.
Psychologický kapitál (pozitivní osobnost).	Obecně se cítím optimisticky, pokud jde o budoucnost. Jsem si jistý/a svou schopností řešit problémy, se kterými se mohu v životě setkat.

OBLASTI	POLOŽKY DOTAZNÍKU
	Celkově mám pocit, že mám pozitivní sebevědomí.

(zdroj: Smith & Firman, 16 March 2020)

Celkem náš dotazník obsahuje 91 položek. Respondenti neměli stanovený žádný časový limit na vyplnění dotazníku.

4.6 Metoda sběru dat

Dotazník jsme vytvořili v elektronické podobě pomocí aplikace Survio a ve Wordu pro možnost tištěné verze. Po vylosování škol jsme ředitelům a ředitelkám zaslali e-mail s odkazem na elektronický dotazník a žádostí o jeho distribuci žákům. Ředitelé i ředitelky byli informováni, že dotazník je zcela anonymní a jeho vyplnění zabere 15–20 minut času. Sběr dat probíhal od 9. 6. 2024 do 14. 11. 2024 a celkem jsme sesbírali 322 vyplněných dotazníků.

4.7 Metoda analýzy dat

Pro analýzu dat jsme si nejdříve data z kvantitativního šetření zanesli do datové tabulky Microsoft Excel. Následně jsme přiřadili kódy k pohlaví, typu navštěvované školy a odpovědím respondentů následovně:

Pohlaví

- Ženy – 1, Muži – 2, Jiné – 3

Z důvodu nízkého počet respondentů, které uvedlo pohlaví „jiné“, jsme při analýze dat dle pohlaví toto pohlaví neanalyzovali.

Typ navštěvované školy

- Gymnázium – 1, Střední odborná škola – 2, Střední odborné učiliště – 3

Odpovědi respondentů na položky

- Nikdy – 1, Téměř nikdy – 2, Občas – 3, Často – 4, Téměř vždy – 5, Vždy – 6,
- Není důležité – 1, Důležité – 2, Velmi důležité – 3,
- Silně nesouhlasím – 1, Nesouhlasím – 2, Ani souhlasím ani nesouhlasím – 3, Souhlasím – 4, Silně souhlasím – 5, Nevím – 6

Zjištěné údaje jsme zpracovali do tabulek a grafů.

K analýze deskriptivních výzkumných otázek č. 1 (Kdo je nejčastějším zdrojem sociální opory u žáků středních škol?), č. 2 (Jakému zdroji sociální opory přiřkládají žáci středních škol největší důležitost?), a č. 3 (Jaká je úroveň well-beingu u žáků středních škol?), jsme použili popisnou statistiku – průměrnou hodnotu a směrodatnou odchylku. Výstupy z této analýzy dat jsme zpracovali do tabulek.

K testování hypotéz jsme použili statisticko–matematické metody ANOVA a T-test na základě charakteru proměnných.

T-test jsme použili u hypotéz, kterými jsme zjišťovali vztah mezi metrickými a nominálními proměnnými:

H1: Existují rozdíly v subjektivním vnímání sociální opory u žáků středních škol v závislosti na pohlaví.

H3: Existují rozdíly v úrovni well-beingu u žáků středních škol v závislosti na pohlaví.

Test ANOVA jsme použili u hypotéz, kterými jsme zjišťovali vztah mezi metrickými a ordinálními proměnnými:

H2: Existují rozdíly v subjektivním vnímání sociální opory u žáků středních škol v závislosti na typu navštěvované školy.

H4: Existují rozdíly v úrovni well-beingu u žáků středních škol v závislosti typu navštěvované školy.

Výzkumná otázka č. 4 je relační a zjišťuje souvislost mezi well-beingem a sociální oporou u žáků středních škol. Pro testování hypotéz jsme si nejdříve stanovili nulovou a alternativní hypotézu a pomocí testové statistiky využili Pearsonův koeficient korelace.

5 VÝSLEDKY

Pomocí dotazníkového šetření jsme nasbírali odpovědi od respondentů. Cílem této kapitoly je vyhodnocení a znázornění výsledků pomocí tabulek, grafů a slovního popisu. V rámci výsledků výzkumu odpovíme na výzkumné otázky a cíle výzkumu uvedené v úvodu praktické části. Výsledky jsme rozdělili na tři části, v první části se budeme věnovat sociální opoře u žáků středních škol, v další části vyhodnotíme well-being u žáků středních škol a v poslední části zjistíme souvislost mezi well-beingem a sociální oporou u žáků středních škol.

5.1 Sociální opora u žáků středních škol

Sociální oporu u žáků středních škol jsme zjišťovali pomocí dotazníku **The Student Wellbeing Process Questionnaire** (Smith & Firman, 16 March 2020), u kterého jsme analyzovali položku č. 82 (Cítím, že mám sociální oporu, kterou potřebuji), u které respondenti zaznamenávali odpovědi pomocí škály. Minimální hodnota na škále je 1, maximální hodnota je 10 a platí, že čím vyšší hodnota, tím více žáci středních škol souhlasí s tvrzením položky.

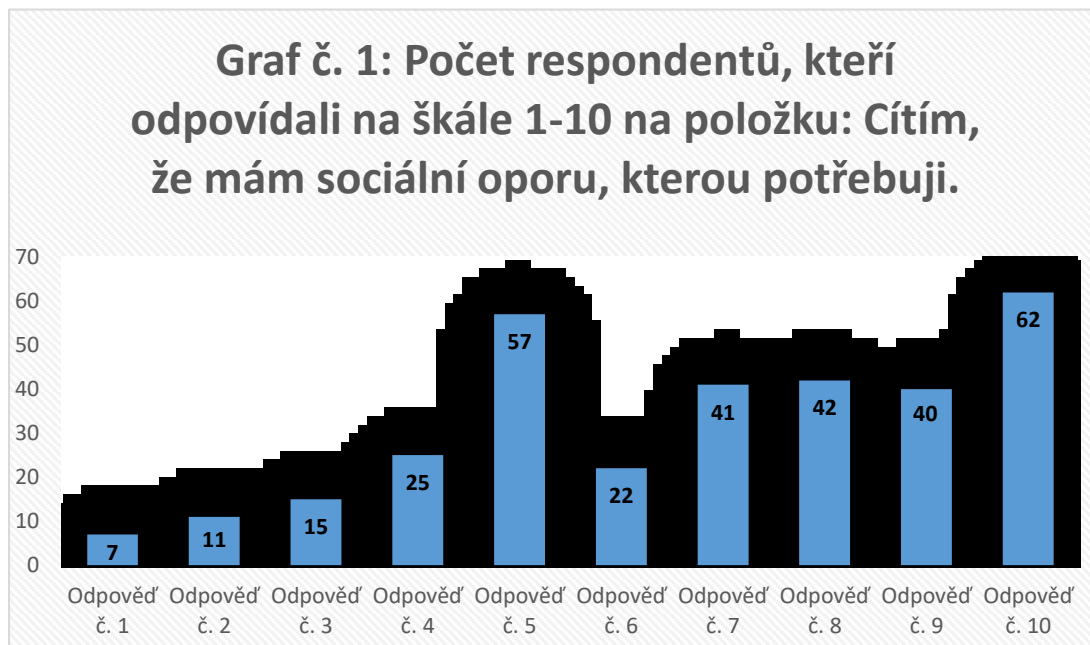
Dále jsme sociální oporu u žáků středních škol zjišťovali pomocí **Dotazníku sociální opory u dětí a dospívajících** (Mareš & Ježek, 2005). V této části jsme u žáků středních škol zjišťovali, kdo je jejich nejčastějším zdrojem sociální opory a jakému zdroji sociální opory přiřkládají největší důležitost. Tato část se skládá ze 4 oddílů a každý oddíl zahrnuje 12 položek. Žáci zaznamenávali odpovědi pomocí Likertovy škály, přičemž u položek s nejčastějším zdrojem sociální opory je minimální hodnota 1 a maximální hodnota 6. U položek důležitosti je minimální hodnota 1 a maximální hodnota 3. U všech položek platí, že čím vyšší hodnota, tím je častější nebo důležitější poskytovaná sociální opora pro žáky středních škol.

Tabulka 6 Vyhodnocení položky č. 82 (Cítím, že mám sociální oporu, kterou potřebuji.)

Proměnná	n	M	Min.	Max.	SD
Cítím, že mám sociální oporu, kterou potřebuji.	322	6,81	1	10	2,49

(zdroj: vlastní)

Z tabulky vyplývá, že průměrná hodnota pocitu, že mají žáci sociální oporu, kterou potřebují, je $M = 6,81$, $SD = 2,49$. Je tedy nad střední hodnotou. Jednotlivé odpovědi zobrazíme v grafu č. 1:



Obrázek 2 Počet respondentů, kteří odpovídali na škále 1–10 na položku: Cítím, že mám sociální oporu, kterou potřebuji.

(zdroj: vlastní)

Z grafu č. 1 vyplývá, že 115 respondentů (35,7%) odpovědělo v intervalu 1–5 a 207 respondentů (64,3%) odpovědělo v intervalu 6–10.

V rámci výzkumu sociální opory jsme zjišťovali výzkumnou otázku č. 1: **Kdo je nejčastějším zdrojem sociální opory u žáků středních škol?**

Tabulka 7 Nejčastější zdroj sociální opory u žáků středních škol

Proměnná	n	M	Min.	Max.	SD
Moji rodiče	322	3,92	1	6	1,46
Moji učitelé	322	3,50	1	6	1,42
Můj kamarád	322	4,15	1	6	1,49
Moji spolužáci	322	3,29	1	6	1,42

(zdroj: vlastní)

Z analýzy vyplývá, že nejčastějším zdrojem sociální opory pro žáky středních škol jsou kamarádi $M = 4,15$, $SD = 1,49$. Naopak nejméně pocítují sociální oporu od svých spolužáků $M = 3,29$, $SD = 1,42$.

Obdobně jsme postupovali při zodpovězení druhé výzkumné otázky: **Jakému zdroji sociální opory přikládají žáci středních škol největší důležitost?**

Tabulka 8 Nejdůležitější sociální opora u žáků středních škol

Proměnná	n	M	Min.	Max.	SD
Moji rodiče	322	2,23	1	3	0,68
Moji učitelé	322	2,14	1	3	0,73
Můj kamarád	322	2,35	1	3	0,66
Moji spolužáci	322	2,01	1	3	0,72

(zdroj: vlastní)

Z tabulky vyplývá, že žáci středních škol přikládají největší důležitost v sociální opoře svým kamarádům $M = 2,35$, $SD = 0,66$. Nejméně důležitá je sociální opora od spolužáků $M = 2,01$, $SD = 0,72$.

V rámci cíle výzkumu u sociální opory jsme zjišťovali, zda se subjektivní vnímání sociální opory liší v závislosti na pohlaví. Zformulovali jsme zde nulovou hypotézu (H_0) a alternativní hypotézu (H_A) následovně:

H_0 : V subjektivním vnímání sociální opory neexistují rozdíly v závislosti na pohlaví.

H_A : V subjektivním vnímání sociální opory existují rozdíly v závislosti na pohlaví.

Tabulka 9 Rozdíly ve frekvenci subjektivního vnímání sociální opory v závislosti na pohlaví.

Proměnná	Pohlaví	n	M	Min.	Max.	SD	p
Moji rodiče	Žena	203	3,92	1	6	1,22	$p > 0,05$
	Muž	115	3,96	1	6	1,12	

Proměnná	Pohlaví	n	M	Min.	Max.	SD	p
Moji učitelé	Žena	203	3,59	1	6	0,86	p < 0,05
	Muž	115	3,33	1	6	1,07	
Můj kamarád	Žena	203	4,43	1	6	1,07	p < 0,05
	Muž	115	3,69	1	6	1,62	
Moji spolužáci	Žena	203	3,37	1	6	1,10	p > 0,05
	Muž	115	3,16	1	6	1,33	

(zdroj: vlastní)

Ve frekvenci subjektivního vnímání sociální opory v závislosti na pohlaví u oddílů moji rodiče a moji spolužáci nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl a nelze odmítnout nulovou hypotézu (H_0). Rozdíly ve frekvenci subjektivního vnímání sociální opory v závislosti na pohlaví u oddílů můj kamarád a moji učitelé lze považovat za statisticky významné na úrovni $p < 0,05$, a z toho důvodu tedy zamítáme nulovou hypotézu (H_0) a přijímáme hypotézu alternativní (H_A). To znamená, že mezi frekvencí subjektivního vnímání sociální opory a pohlavím u oddílů moji kamarádi a moji učitelé existují statisticky významné rozdíly a lze je očekávat v celé populaci.

Tabulka 10 Rozdíly v důležitosti subjektivního vnímání sociální opory v závislosti na pohlaví.

Proměnná	Pohlaví	n	M	Min.	Max.	SD	p
Moji rodiče	Žena	203	2,32	1	3	0,14	p < 0,05
	Muž	115	2,07	1	3	0,18	
Moji učitelé	Žena	203	2,21	1	3	0,16	p < 0,05
	Muž	115	2	1	3	0,22	
Můj kamarád	Žena	203	2,45	1	3	0,17	p < 0,05
	Muž	115	2,16	1	3	0,27	
Moji spolužáci	Žena	203	2,09	1	3	0,22	p < 0,05
	Muž	115	1,86	1	3	0,29	

(zdroj: vlastní)

Rozdíly v důležitosti subjektivního vnímání sociální opory v závislosti na pohlaví u všech oddílů lze považovat za statisticky významné na úrovni $p < 0,05$ a z toho důvodu tedy zamítáme nulovou hypotézu (H_0) a přijímáme hypotézu alternativní (H_A). To znamená, že mezi důležitostmi subjektivního vnímání sociální opory a pohlavím u oddílů moji rodiče, moji učitelé, moji kamarádi a moji spolužáci existují statisticky významné rozdíly a lze je očekávat v celé populaci.

V rámci cíle výzkumu u sociální opory jsme zjišťovali, zda se subjektivní vnímání sociální opory liší v závislosti na typu navštěvované školy. Zformulovali jsme si zde nulovou hypotézu (H_0) a alternativní hypotézu (H_A) následovně:

H_0 : V subjektivním vnímání sociální opory neexistují rozdíly v závislosti typu navštěvované školy.

H_A : V subjektivním vnímání sociální opory existují rozdíly v závislosti na typu navštěvované školy.

Tabulka 11 Rozdíly ve frekvenci subjektivního vnímání sociální opory v závislosti na typu navštěvované školy.

Proměnná	Typ školy	n	M	Min.	Max.	SD	p
Moji rodiče	Gymnázium	69	3,93	1	6	0,89	$p > 0,05$
	Střední odborná škola	193	3,89	1	6	1,27	
	Střední odborné učiliště	60	3,99	1	6	1,37	
Moji učitelé	Gymnázium	69	3,46	1	6	0,57	$p > 0,05$
	Střední odborná škola	193	3,50	1	6	0,94	
	Střední odborné učiliště	60	3,56	1	6	1,47	
Můj kamarád	Gymnázium	69	4,05	1	6	0,96	$p > 0,05$
	Střední odborná škola	193	4,21	1	6	1,46	
	Střední odborné učiliště	60	4,08	1	6	1,74	
Moji spolužáci	Gymnázium	69	3,25	1	6	0,72	$p > 0,05$
	Střední odborná škola	193	3,27	1	6	1,22	

Proměnná	Typ školy	n	M	Min.	Max.	SD	p
	Střední odborné učiliště	60	3,41	1	6	1,66	

(zdroj: vlastní)

Ve frekvenci subjektivního vnímání sociální opory v závislosti na typu navštěvované školy u všech oddílů nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl a nelze odmítnout nulovou hypotézu (H_0). Můžeme konstatovat, že frekvence subjektivního vnímání sociální opory se dle typu navštěvované školy neliší.

Tabulka 12 Rozdíly v důležitosti subjektivního vnímání sociální opory v závislosti na typu navštěvované školy.

Proměnná	Typ školy	n	M	Min.	Max.	SD	p
Moji rodiče	Gymnázium	69	2,21	1	3	0,09	$p > 0,05$
	Střední odborná škola	193	2,26	1	3	0,2	
	Střední odborné učiliště	60	2,18	1	3	0,18	
Moji učitelé	Gymnázium	69	2,17	1	3	0,11	$p > 0,05$
	Střední odborná škola	193	2,13	1	3	0,19	
	Střední odborné učiliště	60	2,11	1	3	0,28	
Můj kamarád	Gymnázium	69	2,3	1	3	0,14	$p > 0,05$
	Střední odborná škola	193	2,39	1	3	0,23	
	Střední odborné učiliště	60	2,26	1	3	0,27	
Moji spolužáci	Gymnázium	69	2	1	3	0,18	$p > 0,05$
	Střední odborná škola	193	2,04	1	3	0,26	
	Střední odborné učiliště	60	1,90	1	3	0,3	

(zdroj: vlastní)

V důležitosti subjektivního vnímání sociální opory v závislosti na typu navštěvované školy u všech oddílů nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl a nelze odmítnout nulovou hypotézu (H_0). Lze tedy konstatovat, že důležitost subjektivního vnímání sociální opory se dle typu navštěvované školy neliší.

5.2 Well-being u žáků středních škol

Well-being u žáků středních škol jsme zjišťovali pomocí standardizovaného dotazníku z Indexu dobrého dětství **The Good Childhood Report (2022)**.

V první části bylo u respondentů zjišťováno, jak jsou spokojeni s jednotlivými aspekty života. Tato část dotazníku se skládá z 11 položek, na které respondenti zaznamenávali odpovědi pomocí škály. Minimální hodnota na škále je 0, maximální hodnota je 10 a platí, že čím vyšší hodnota, tím více jsou žáci spokojeni s jednotlivými aspekty života. V další části byla zjišťována úroveň well-beingu u žáků středních škol. Tato část dotazníku se skládá z 5 položek, kdy žáci zaznamenávali odpovědi pomocí Likertovy škály, kdy minimální hodnota je 1, maximální hodnota je 5 a odpověď „nevím“. Z výsledného skóre lze zjistit, že čím vyšší hodnotu respondenti zvolili, tím vyšší je i jejich úroveň well-beingu.

Tabulka 13 Spokojenost žáků středních škol s jednotlivými aspekty života

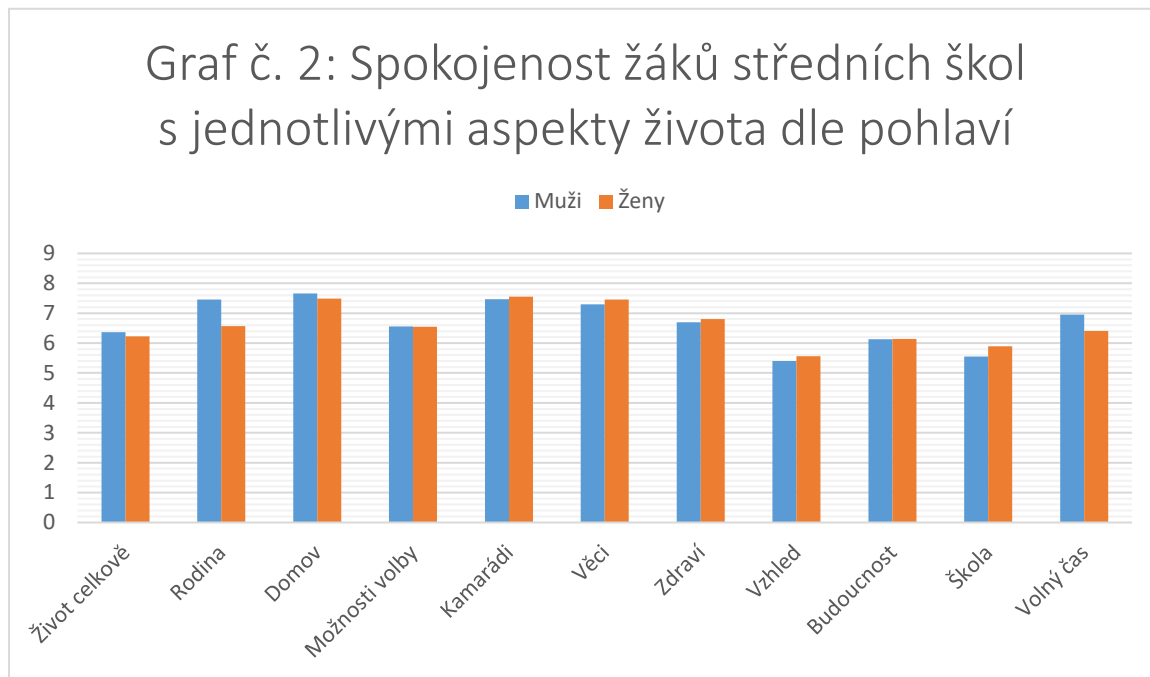
Proměnná	n	M	Min.	Max.	SD
Domov	322	7,56	0	10	2,62
Kamarádi	322	7,51	0	10	2,56
Věci	322	7,41	0	10	2,23
Rodina	322	6,86	0	10	2,82
Zdraví	322	6,75	0	10	2,74
Volný čas	322	6,59	0	10	2,53
Možnosti volby	322	6,58	0	10	2,5
Život celkově	322	6,27	0	10	2,22
Budoucnost	322	6,15	0	10	2,54
Škola	322	5,78	0	10	2,52
Vzhled	322	5,51	0	10	2,81

(zdroj: vlastní)

Z tabulky vyplývá, že nejvíce jsou žáci středních škol spokojeni s domovem, ve kterém žijí $M = 7,56$, $SD = 2,62$. Dále jsou spokojeni se vztahy s kamarády $M = 7,51$, $SD = 2,56$

a s věcmi, které vlastní $M = 7,41$, $SD = 2,23$. Naopak nejméně spokojení jsou žáci středních škol se školou $M = 5,78$, $SD = 2,52$ a se svým vzhledem $M = 5,51$, $SD = 2,81$.

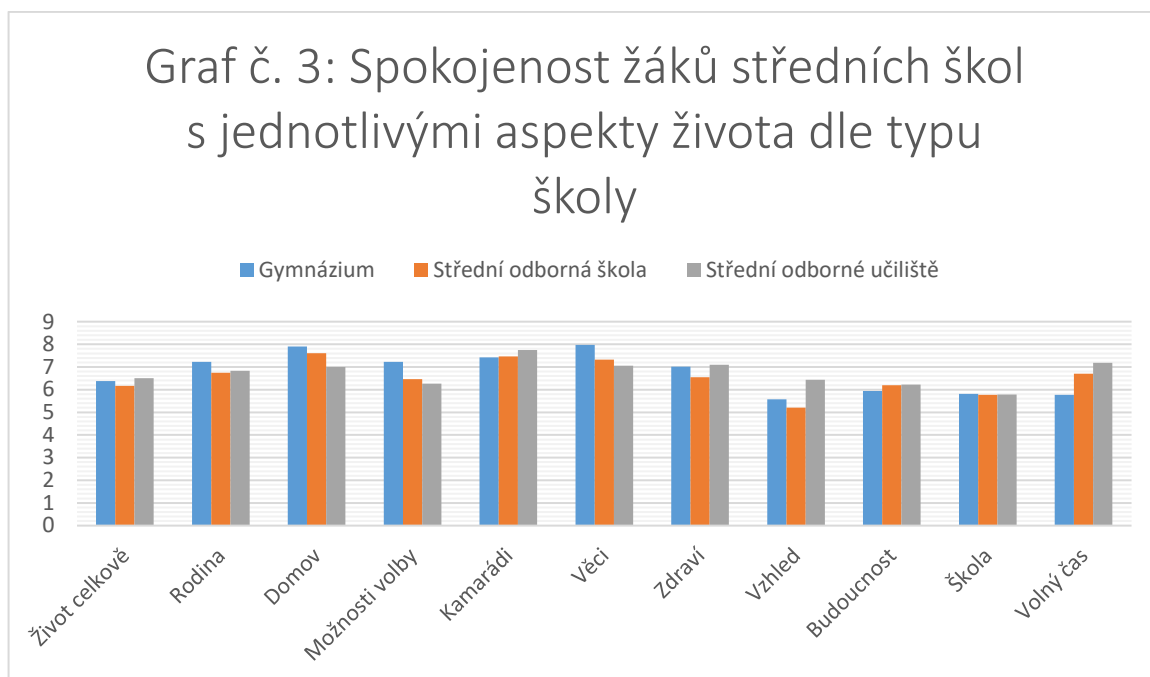
Jednotlivé aspekty jsme také porovnávali v závislosti na pohlaví a na typu navštěvované školy, které si ukážeme na grafu č. 2 a grafu č. 3:



Obrázek 3 Spokojenost žáků středních škol s jednotlivými aspekty života dle pohlaví

(zdroj: vlastní)

Z grafu č. 2 vyplývá, že největší rozdíly jsou ve vztazích s rodinou, kdy muži jsou spokojenější $M = 7,46$, $SD = 2,65$ než ženy $M = 6,57$, $SD = 2,83$ a v trávení volného času, kdy jsou muži spokojenější $M = 6,95$, $SD = 2,58$ než ženy $M = 6,41$, $SD = 2,46$. Zajímavostí je, že ženy jsou spokojenější se svým vzhledem $M = 5,56$, $SD = 2,75$ než muži $M = 5,4$, $SD = 2,84$.



Obrázek 4 Spokojenost žáků středních škol s jednotlivými aspekty života dle typu školy

(zdroj: vlastní)

Z grafu č. 3 vyplývá, že rozdíly jsou ve spokojenosti s věcmi, které žáci vlastní, kdy žáci z gymnázia jsou spokojenější $M = 7,97$, $SD = 1,77$ než žáci ze střední odborné školy $M = 7,32$, $SD = 2,24$ a žáci ze středního odborného učiliště $M = 7,05$, $SD = 2,54$. Rozdíl je také výrazný ve spokojenosti žáků v trávení volného času, kdy žáci ze středního odborného učiliště jsou spokojenější $M = 7,18$, $SD = 2,65$ než žáci z gymnázia $M = 5,77$, $SD = 2,35$. Žáci z gymnázia jsou spokojenější se vztahy s rodinou $M = 7,23$, $SD = 2,23$ než žáci ze střední odborné školy $M = 6,74$, $SD = 2,89$ a rovněž jsou žáci z gymnázia více spokojeni s domovem, ve kterém žijí $M = 7,9$, $SD = 2,17$ než žáci ze středního odborného učiliště $M = 7$, $SD = 2,95$. Žáci z gymnázia jsou také spokojenější s tím, kolik mají možnosti volby $M = 7,22$, $SD = 2,04$ než žáci ze střední odborné školy $M = 6,46$, $SD = 2,53$ a středního odborného učiliště $M = 6,27$, $SD = 2,77$. Naopak žáci z gymnázia jsou nejméně spokojeni s jejich budoucností $M = 5,94$, $SD = 2,04$ než žáci ze střední odborné školy a středního odborného učiliště. Se svým vzhledem jsou nejvíce spokojeni žáci ze středního odborného učiliště $M = 6,43$, $SD = 2,75$ oproti žákům ze střední odborné školy $M = 5,2$, $SD = 2,87$.

V rámci výzkumu odpovídáme na výzkumnou otázku č. 3: **Jaká je úroveň well-beingu u žáků středních škol?**

Tabulka 14 Úroveň well-beingu u žáků středních škol

Proměnná	n	M	Min.	Max.	SD	Počet respondentů s odpovědí „nevím“
Ženy	202	3,23	1	5	0,39	1
Muži	109	3,17	1	5	0,58	6
Celkem	315	3,22	1	5	0,67	7

(zdroj: vlastní)

Z tabulky vyplývá, že průměrná hodnota well-beingu je $M = 3,22$, $SD = 0,67$, můžeme tedy konstatovat, že úroveň well-beingu u žáků středních škol je nad střední hodnotou.

V rámci cíle výzkumu jsme zjišťovali, zda existují rozdíly v úrovni well-beingu v závislosti na pohlaví. Zformulovali jsme si nulovou (H_0) a alternativní hypotézu (H_A) následovně:

H_0 : V úrovni well-beingu neexistují rozdíly v závislosti na pohlaví.

H_A : V úrovni well-beingu existují rozdíly v závislosti na pohlaví.

Mezi muži a ženami nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ($p > 0,05$) a nelze odmítnout nulovou hypotézu (H_0). Můžeme tedy konstatovat, že úroveň well-beingu se podle pohlaví neliší.

Dalším cílem výzkumu bylo zjistit, zda existují rozdíly v úrovni well-beingu v závislosti na typu navštěvované školy. Zformulovali jsme si nulovou (H_0) a alternativní hypotézu (H_A) následovně:

H_0 : V úrovni well-beingu neexistují rozdíly v závislosti na typu školy.

H_A : V úrovni well-beingu existují rozdíly v závislosti na typu školy.

Tabulka 15 Rozdíly v úrovni well-beingu u žáků středních škol v závislosti na typu navštěvované školy.

Proměnná	n	M	Min.	Max.	SD	Počet respondentů s odpovědí „nevím“
Gymnázia	69	3,28	1	5	0,31	0
Střední odborná škola	189	3,12	1	5	0,5	4

Proměnná	n	M	Min.	Max.	SD	Počet respondentů s odpovědí „nevím“
Střední odborné učiliště	57	3,42	1	5	0,44	3
Celkem	315	3,22	1	5	0,67	7

(zdroj: vlastní)

Rozdíl mezi průměry jednotlivých typů škol lze považovat za statisticky významný na úrovni $p < 0,05$, zamítáme nulovou hypotézu (H_0) a přijímáme alternativní hypotézu (H_A). Lze tedy konstatovat, že mezi dosaženou úrovní well-beingu a typem školy existuje statisticky významný rozdíl a lze ho očekávat v celé populaci. Z tabulky č. 15 také vyplývá, že žáci ze středního odborného učiliště mají nejvyšší průměrnou hodnotu $M = 3,42$, $SD = 0,44$ a tedy i vyšší úroveň well-beingu. Žáci navštěvující střední odbornou školu mají nejnižší průměrnou hodnotu $M = 3,12$, $SD = 0,5$ a lze tedy konstatovat, že i nižší úroveň well-beingu než žáci navštěvující ostatní školy.

5.3 Souvislost well-beingu a sociální opory u žáků středních škol

Výzkumná otázka č. 4: **Jaká je souvislost mezi well-beingem a sociální oporou u žáků středních škol?**

H_0 : Mezi sociální oporou a well-beingem u žáků středních škol neexistuje souvislost.

H_A : Mezi sociální oporou a well-beingem u žáků středních škol existuje souvislost.

Tabulka 16 Souvislost mezi sociální oporou a well-beingem u žáků středních škol

Proměnná	n	M	SD	1	2
Sociální opora	315	3,71	0,75	1	
Well-being	315	3,21	0,67	0,43	1

(zdroj: vlastní)

Zamítáme nulovou hypotézu (H_0) a můžeme konstatovat, že existuje souvislost mezi sociální oporou a well-beingem u žáků středních škol ($p < 0,05$). Hodnota koeficientu je $r = 0,43$ a jedná se tak o středně silnou pozitivní korelaci, která je statisticky významná a lze ji

očekávat v celé populaci. Lze tedy říci, že čím je vyšší poskytovaná sociální opora, tím je vyšší úroveň well-beingu žáků středních škol.

6 DISKUSE

V předchozí kapitole jsme si výsledky z dotazníkového šetření vyčíslili a nyní se budeme věnovat diskusi nad konkrétními poznatky, které porovnáme s odbornou literaturou. Cílem výzkumu bylo provést deskripci sociální opory u žáků středních škol a zjistit, kdo je jejich nejčastějším zdrojem sociální opory, jakému zdroji sociální opory přiřkládají největší důležitost a zda se subjektivní vnímání sociální opory liší v závislosti na pohlaví a na typu navštěvované školy. Dalším cílem výzkumu bylo provést deskripci well-beingu u žáků středních škol a zjistit, jaká je jejich úroveň well-beingu, zda existují rozdíly v úrovni well-beingu v závislosti na pohlaví a typu navštěvované školy. V neposlední řadě bylo cílem výzkumu zjistit, jaká je souvislost mezi well-beingem a sociální oporou u žáků středních škol. V této kapitole zhodnotíme výsledky, kterých jsme pomocí analýzy dat dosáhli a zodpovíme naše výzkumné otázky a cíle výzkumu.

Sociální oporu u žáků středních škol jsme zjišťovali pomocí dvou standardizovaných dotazníků. Nejdříve dotazníkem **The Student Wellbeing Process Questionnaire** (Smith & Firman, 16 March 2020), pomocí kterého jsme zjistili, že průměrná hodnota pocitu, že mají žáci středních škol sociální oporu, kterou potřebují, je nad střední hodnotou, kdy 115 respondentů (35,7%) odpovídalo v intervalu 1–5 a 207 respondentů (64,3%) odpovídalo v intervalu 6–10. Dle Mareše a Ježka (2005) se pocit toho, že lidé mají potřebnou a kvalitní sociální oporu, projevuje i lepším pocitem osobní pohody a zlepšuje také mentální stránku jedince.

Dále jsme zjišťovali, kdo je u žáků středních škol nejčastějším zdrojem sociální opory a jakému zdroji sociální opory přiřkládají největší důležitost, pomocí **Dotazníku sociální opory u dětí a dospívajících** (Mareš & Ježek, 2005). Pokud jde o nejčastější zdroj sociální opory u žáků středních škol, zjistili jsme, že ho tvoří kamarádi. Tento výsledek potvrzuje i studie Snopka & Hublové (2008). Dle Vágnerové a Lisé (2021) začínají být vrstevníci pro adolescenty mnohem důležitější než rodina. V tomto období dochází k odpoutávání od rodičů a zdrojem sociální opory se stávají nejčastěji kamarádi. Dále jsme zjistili, že naopak nejméně častý zdroj sociální opory tvoří spolužáci. Z výzkumu Mareše, Ježka a Ludvíčka (podle Mareš, 2003), kteří se zabývali vzájemným pomáháním mezi spolužáky 2. stupně základních škol, vyšlo najevo, že si žáci příliš vzájemně nepomáhají. Vzhledem k tomu, že naši respondenti uvedli své spolužáky jako nejméně častý zdroj sociální opory, můžeme se domnívat, že i na středních školách si studenti příliš nepomáhají. Při zkoumání rozdílů ve frekvenci subjektivního vnímání sociální opory v závislosti na pohlaví bylo

zjištěno, že mezi frekvencí subjektivního vnímání sociální opory a pohlavím u oddílů moji kamarádi a moji učitelé existují statisticky významné rozdíly a lze je očekávat v celé populaci. Toto zjištění je v protikladu se studií Snopka & Hublové (2008), v níž bylo zjištěno, že statisticky významné rozdíly jsou u všech oddílů – moji kamarádi, moji rodiče, moji spolužáci i můj učitel, zatímco v našem výzkumu se jedná pouze o oddíl moji kamarádi a moji učitelé. Obdobně jsme zjišťovali rozdíly ve frekvenci subjektivního vnímání sociální opory v závislosti na typu navštěvované školy, kdy u všech oddílů nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl a lze tedy konstatovat, že frekvence subjektivního vnímání sociální opory se dle typu navštěvované školy neliší.

V případě důležitosti sociální opory u žáků středních škol jsme zjistili, že žáci středních škol přikládají největší důležitost v sociální opoře svým kamarádům. S tím také souhlasí Vágnerová a Lisá (2021), které ve své knize uvádějí, že kamarádi tvoří nejdůležitější sociální oporu pro adolescenty. Nejméně důležitá je sociální opora od spolužáků. Z výzkumu Mareše, Ježka a Ludvíčka (podle Mareš, 2003), kteří se zabývali vzájemným pomáháním mezi spolužáky 2. stupně základních škol, vyšlo najevo, že pro tyto žáky je vzájemná pomoc mezi sebou velmi důležitá. Zde můžeme vidět rozdíl mezi žáky středních a základních škol, kdy žáci středních škol své spolužáky považují za nejméně důležitý zdroj sociální opory. Pokud jde o rozdíly v důležitosti subjektivního vnímání sociální opory v závislosti na pohlaví, tak u všech oddílů lze považovat za statisticky významné. To znamená, že mezi důležitostmi subjektivního vnímání sociální opory a pohlavím u oddílů moji rodiče, moji učitelé, moji kamarádi a moji spolužáci existují statisticky významné rozdíly a lze je očekávat v celé populaci. V případě porovnání dle typu škol, v důležitosti subjektivního vnímání sociální opory v závislosti na typu navštěvované školy u všech oddílů nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl a lze tedy konstatovat, že důležitost subjektivního vnímání sociální opory se dle typu navštěvované školy neliší.

Well-being u žáků středních škol jsme zjišťovali pomocí standardizovaného dotazníku z Indexu dobrého dětství **The Good Childhood Report (2022)**, pomocí kterého jsme zjistili, že nejvíce jsou žáci středních škol spokojeni s domovem, ve kterém žijí, se vztahy s kamarády a s věcmi, které vlastní. Naopak nejméně spokojeni jsou žáci středních škol se svým vzhledem. Vzhled je v tomto období pro žáky velmi důležitý, adolescenti se mezi sebou vzájemně porovnávají a nespokojenost se svým vzhledem může vést k pocitům nízké sebedůvěry (Vágnerová & Lisá, 2021). Dále byli žáci nejméně spokojeni se školou. Tento výsledek se shoduje s výzkumem The good childhood index u dětí a dospívajících ve věku

10–17 let ve Spojeném království, kde byla škola hodnocena ve spokojenosti nejhůře oproti jiným oblastem života (*The Good Childhood Report 2024*, 2024). Z výzkumu studentů středních škol v České republice vyplývá, že pouze necelá polovina těchto studentů je spokojena se střední školou, v níž studují (*Závěrečná zpráva z dotazníkového šetření na středních školách v ČR 2023*, 2023). Přitom z výsledků studie Macka et al., vyšlo najevo, že problémy ve škole nejvíce snižují životní spokojenost adolescentů (Macek et al., 2022). Jednotlivé aspekty jsme porovnávali i v závislosti na pohlaví a na typu navštěvované školy. Pokud jde o rozdíly mezi pohlavím žáků, největší rozdíly jsou ve vztazích s rodinou, kdy muži jsou spokojenější než ženy, a v trávení volného času, kdy jsou muži spokojenější než ženy. Zajímavostí je, že ženy jsou spokojenější se svým vzhledem více než muži. Jak jsme si zmínili již výše, vzhled je pro adolescenty velmi citlivým tématem. Carr-Gregg a Shale (2010) uvádí, že mnoho adolescentů není spokojeno se svým vzhledem a váhou, které mohou vyústit v poruchy příjmu potravy. Tito autoři také uvádí, že „asi 10% mladých dospělých a 25% dětí trpících anorexií jsou chlapci a více než 30% mladých mužů chce zvýšit svou hmotnost a stejný podíl mladých mužů ji chce snížit (Carr-Gregg & Shale, 2010, str. 156). V závislosti na typu navštěvované školy se rozdíly objevují ve spokojenosti s věcmi, které žáci vlastní, kdy žáci z gymnázia jsou spokojenější než žáci ze střední odborné školy a žáci ze středního odborného učiliště. Rozdíl je také výrazný ve spokojenosti žáků v trávení volného času, kdy žáci ze středního odborného učiliště jsou spokojenější než žáci z gymnázia. Žáci z gymnázia jsou spokojenější se vztahy s rodinou než žáci ze střední odborné školy a rovněž jsou žáci z gymnázia více spokojeni s domovem, ve kterém žijí než žáci ze středního odborného učiliště. Žáci z gymnázia jsou také spokojenější s tím, kolik mají možností volby než žáci ze střední odborné školy a středního odborného učiliště. Naopak žáci z gymnázia jsou nejméně spokojeni s jejich budoucností ve srovnání s žáky ze střední odborné školy a středního odborného učiliště. Z výzkumu studentů středních škol vyplývá, že polovina těchto studentů má strach ze své budoucnosti a náš výsledek se shoduje s výzkumem v tom, že studenti ze středního odborného učiliště jsou nejvíce spokojeni se svou budoucností (*Závěrečná zpráva z dotazníkového šetření na středních školách v ČR 2023*, 2023).

Pokud jde o úroveň well-beingu, zjistili jsme, že průměrná hodnota well-beingu u žáků středních škol je nad střední hodnotou. Štěstí člověka jistě souvisí s jeho emocemi. Dle Krivohlavého (2013) zažívá pocity štěstí ten člověk, který má jak pozitivní, tak i negativní emoce, ovšem míra pozitivních emocí je vyšší než míra negativních emocí. Abychom u žáků

mohli zvyšovat míru well-beingu, je zapotřebí mnoha faktorů ve školním i rodinném prostředí. Jedná se o naplnění základních potřeb, ať už například strava nebo odpočinek, ve školním prostředí pak zejména i pozitivní klima třídy a školy i přístup personálu. V příjemném prostředí s převyšujícími pozitivními emocemi a uvolněnou atmosférou dochází i ke zvyšování míry well-beingu a tím i lepších výsledků žáků v učení (Felcmanová, 2020). Při zkoumání úrovně well-beingu mezi pohlavím, jsme zjistili, že mezi muži a ženami nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl, a můžeme tedy konstatovat, že úroveň well-beingu se podle pohlaví neliší. Výsledky odpovídají i závěrům ze studie, kterou se zabýval Snopek et al. (2011), že mezi dívkami a chlapci neexistují rozdíly v životní spokojenosti. Dále jsme porovnávali rozdíl v úrovni well-beingu v závislosti na typu navštěvované školy a můžeme konstatovat, že rozdíl mezi průměry jednotlivých typů škol lze považovat za statisticky významný. Lze tedy konstatovat, že mezi dosaženou úrovní well-beingu a typem školy existuje statisticky významný rozdíl a lze ho očekávat v celé populaci. Zjistili jsme, že žáci ze středního odborného učiliště mají nejvyšší průměrnou hodnotu, a tedy i vyšší úroveň well-beingu. Žáci navštěvující střední odbornou školu mají nejnižší průměrnou hodnotu a lze tedy konstatovat, že i nižší úroveň well-beingu než žáci navštěvující ostatní školy. To může souviset s tím, že z výzkumného šetření PISA 2022 bylo zjištěno, že nejvíce žáků ze středních odborných škol souhlasilo s výrokem „učitelé ve škole jsou na mě zlí“, také nejméně žáků z České republiky v porovnání zemí OECD a EU souhlasilo s výrokem „učitelé si mě váží“ (Česká školní inspekce, 2023).

V závěru analýzy dat jsme posuzovali souvislost mezi sociální oporou a well-beingem u žáků středních škol. Na základě výsledku Pearsonova korelačního koeficientu jsme zjistili, že mezi proměnnými platí středně silná pozitivní korelace, která je statisticky významná a lze ji očekávat v celé populaci. Tím jsme potvrdili naši věcnou hypotézu H5. Lze tedy říci, že čím je vyšší poskytovaná sociální opora, tím je vyšší úroveň well-beingu žáků středních škol. Tento výsledek potvrzuje i Snopek & Hublová (2008) ve své studii. Dle Krivohlavého (2013) již od narození máme potřebu k někomu patřit. Jestliže tuto potřebu uspokojíme, získáme tím vyšší míru spokojenosti a pocitů štěstí, naopak její nedostatek nás vede k pocitům neštěstí.

Na závěr předkládáme možnosti dalšího výzkumu a doporučení pro další možná praktická využití našeho výzkumu. Na základě dosažených výsledků z našeho výzkumu doporučujeme zaměřit se více na well-being u žáků středních škol, ale také na well-being personálu školy. Well-being je v České republice stále diskutovanějším tématem. „MŠMT

průběžně začleňuje problematiku well-beingu do svých koncepčních materiálů, podporuje rozvoj bezpečného, zdravého a přátelského prostředí ve školách především z pohledu duševního a fyzického zdraví a celkové pohody žáků i pedagogů, koncepčně podporuje rozvoj preventivních aktivit ve školách, především v oblasti sebezrovoje, duševního zdraví a prevence šikany, podporuje přístup žáků a pedagogů k rané intervenci a možnostem podpory v případě zhoršeného duševního zdraví nebo začleňuje problematiku well-beingu v rámci procesu revizí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (a další návazné RVP)“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2024, str. 1). Všechna tato opatření směřují spíše na žáky základních škol. Proto by bylo nutné zaměřit se i na žáky středních škol, jejich pedagogy i vedení. Dnešní adolescenti i učitelé zažívají daleko více stresu než dříve. Tento stres se pak projevuje u studentů ztrátou zájmu o vzdělávání a zhoršujícími se školními výsledky. U učitelů dochází ke zhoršující se kvalitě výuky i odchodem z dané profese. Školy se tedy mohou stát jak pro žáky, tak i pro učitele zdrojem nespokojenosti. Právě péče o well-being ve škole je důležitá k tomu, aby žáci dosahovali lepších studijních úspěchů a měli méně psychických obtíží a problémů s nimi spojených (Dům zahraniční spolupráce, 2024). Felcmanová (2020, str. 5) píše, že „tam, kde je wellbeing přítomný, vnímám uvolněnou, bezpečnou atmosféru, svobodu rozhodovat o sobě v jasně daných hranicích rytmu a pravidel společenství (např. třídy).“ Dle České školní inspekce „Wellbeing žáků je tedy podmíněný wellbeingem vedení a pedagogů školy. Cílem péče o tuto oblast by mělo být to, že se všichni v práci (zaměstnanci) a při učení (žáci) cítí dobře a díky tomu mohou naplno rozvíjet svůj potenciál. Pro wellbeing žáků hraje škola klíčovou roli, protože spokojenost ve škole má velký vliv na jejich celkové prožívání a životní spokojenost.“ (Česká školní inspekce, 2024, s. 309). Je tedy podstatné, že se žáci mohou ve škole cítit dobře, pokud se ve škole cítí dobře i personál školy.

Nedílnou součástí životní spokojenosti žáků a dosahování dobrých výsledků ve škole jsou i dobré vztahy ve škole i mimo ni. „Vzdělávací výsledky žáků a prostředí (dobré vztahy mezi všemi aktéry), ve kterém vzdělávání probíhá, mají tedy vzájemný vztah“ (Česká školní inspekce, 2024, str. 309). Vliv na pozitivní well-being u žáků mají dobré vztahy s rodiči, vztahy s přáteli, spolužáky i s personálem ve školním prostředí (Česká školní inspekce, 2021). Vztahy jsou pro jedince zdrojem velkého množství pocitů a emocí, včetně pocitu životní spokojenosti. K tomu, aby byl člověk šťastný, je zapotřebí mnoha faktorů a jedním z nich je i sociální opora (Křivohlavý, 2013). Proto bychom doporučili se ve středním

vzdělávání zaměřit i na budování těchto vztahů a na poskytování sociální opory žákům středních škol.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo provést deskripci sociální opory u žáků středních škol a zjistit, kdo je jejich nejčastějším zdrojem sociální opory, jakému zdroji sociální opory přiřkládají největší důležitost a zda se subjektivní vnímání sociální opory liší v závislosti na pohlaví a na typu navštěvované školy. Dalším cílem práce bylo provést deskripci well-beingu u žáků středních škol a zjistit, jaká je jejich úroveň well-beingu, zda existují rozdíly v úrovni well-beingu v závislosti na pohlaví a typu navštěvované školy. V neposlední řadě jsme chtěli zjistit, jaká je souvislost mezi well-beingem a sociální oporou u žáků středních škol. Pro získání potřebných dat jsme zvolili kvantitativní výzkum metodou dotazníkového šetření. Dotazník se skládal ze tří standardizovaných dotazníků.

V teoretické části jsme se věnovali vymezení pojmu well-being, oblastem well-beingu a především jsme se zaměřili na well-being ve vzdělávání. Zabývali jsme se také sociální oporou, jejím dělením a vlivem. V rámci sociální opory jsme se také zabývali sociální sítí, především rodinou, školou a přáteli. V neposlední řadě jsme se zabývali žáky středních škol, jejich vývojovým obdobím a problémům, které mohou nastat v tomto vývojovém období. Konkrétněji jsme přiblížili sociální oporu od různých zdrojů a její vliv na well-being u žáků středních škol.

V diplomové práci jsme se zabývali well-beingem a jeho souvislostí se sociální oporou u žáků středních škol. V tomto případě jsme pracovali s hypotézou, že mezi well-beingem a sociální oporou u žáků středních škol existuje souvislost. Také jsme se konkrétně zaměřili na sociální oporu a zjišťovali, kdo je nejčastějším zdrojem sociální opory u žáků středních škol, jakému zdroji sociální opory přiřkládají největší důležitost a zda se subjektivní vnímání sociální opory liší v závislosti na pohlaví a na typu navštěvované školy. Také jsme konkrétně zjišťovali jaká je úroveň well-beingu u těchto žáků a zda existují rozdíly v úrovni well-beingu v závislosti na pohlaví a na typu navštěvované školy. U odlišnosti vnímání sociální opory v závislosti na pohlaví a na typu navštěvované školy a u rozdílů v úrovni well-beingu v závislosti na pohlaví a na typu navštěvované školy jsme pracovali s hypotézami. Naše poznatky z výzkumu shrneme do následujících bodů:

- Výsledky dat prokázaly, že u žáků středních škol je průměrná hodnota pocitu, že mají sociální oporu, kterou potřebují, nad střední hodnotou. Rovněž také, že nejčastějším a nejdůležitějším zdrojem sociální opory jsou pro žáky středních škol kamarádi. Naopak nejméně častý i nejméně důležitý zdroj sociální opory

tvoří spolužáci. Potvrdili jsme hypotézu H1, že se subjektivní vnímání sociální opory liší v závislosti na pohlaví, ovšem ve frekvenci vnímané sociální opory pouze u oddílů můj kamarád a moji učitelé, v důležitosti subjektivního vnímání sociální opory jsme hypotézu potvrdili u všech oddílů. Nepotvrdili jsme hypotézu H2, že existují rozdíly v subjektivním vnímání sociální opory v závislosti na typu navštěvované školy a to ani ve frekvenci ani v důležitosti vnímané sociální opory.

- Dále bylo z výsledků dat prokázáno, že nejvíce jsou žáci středních škol spokojeni s domovem, ve kterém žijí, se vztahy s kamarády a s věcmi, které vlastní. Nejméně jsou žáci středních škol spokojeni se školou a se svým vzhledem. Úroveň well-beingu žáků středních škol je nad střední hodnotou. Nepotvrdili jsme hypotézu H3, že v úrovni well-beingu existují rozdíly v závislosti na pohlaví. Potvrdili jsme hypotézu H4, že v úrovni well-beingu existují rozdíly v závislosti na typu navštěvované školy, kdy žáci ze středního odborného učiliště mají vyšší úroveň well-beingu než žáci ostatních škol. Naopak žáci ze střední odborné školy mají nejnižší úroveň well-beingu.
- Potvrdili jsme hypotézu H5, že existuje souvislost mezi sociální oporou a well-beingem u žáků středních škol, přičemž bylo možné pozorovat středně silnou pozitivní korelaci. Na základě středně silné pozitivní korelace shledáváme, že čím je vyšší poskytovaná sociální opora, tím je vyšší úroveň well-beingu u žáků středních škol.

Závěrem lze konstatovat, že s ohledem na skutečnost, že existuje jasná souvislost mezi sociální oporou a well-beingem u žáků středních škol, je vhodné se na poskytování sociální opory v prostředí rodiny, školy i dalších sociálních sítí u žáků středních škol cíleně zaměřovat. Rovněž je potřeba více se zaměřit na úroveň well-beingu u žáků středních škol a nadále ji zvyšovat. Jestliže budou mít žáci středních škol potřebnou sociální oporu od rodiny, vedení školy, školního poradenského pracoviště, učitelů i vrstevníků, projeví se to v tom, že se budou ve svém životě cítit lépe, budou se ve škole cítit lépe, budou mít lepší sebevědomí, a má to vliv i na problémové chování žáků v tomto období, včetně šikany ve školách a celkově to zvýší i jejich well-being. Je také potřeba se zaměřit na well-being pracovníků školy, protože well-being žáků je podmíněný well-beingem vedení a učitelů školy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Alshammari, A. S., Piko, B. F., & Fitzpatrick, K. M. (2021). Social support and adolescent mental health and well-being among Jordanian students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 211-223.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1908375>
2. Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. Grada.
3. Blatný, M. (Ed.). (2020). *Osobní pohoda a osobnost v celoživotní perspektivě*. Academia.
4. Blatný, M., Dosedlová, J., Kebza, V., & Šolcová, I. (2005). *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Masarykova Univerzita & Nakladatelství MSD.
5. Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2010). Social Support from Parents, Friends, Classmates, and Teachers in Children and Adolescents Aged 9 to 18 Years: Who Is Perceived as Most Supportive? *Social Development*, 19(2), 417-426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x>
6. Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and School Connectedness in Early Secondary School as Predictors of Late Teenage Substance Use, Mental Health, and Academic Outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 357.e9-357.e18.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
7. Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Portál.
8. Carr-Gregg, M., & Shale, E. (2010). *Puberťáci a adolescenti: průvodce výchovou dospívajících*. Portál
9. Čačka, O. (1994). *Psychologie dítěte*. Sursum.
10. Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada Publishing.
11. Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
12. Český statistický úřad. (2024, April 15). *Materské, základní a střední školy*. Český statistický úřad. Retrieved January 11, 2025, from <https://csu.gov.cz/materske-zakladni-a-stredni-skoly?pocet=10&start=0&podskupiny=231&razeni=-datumVydani>

13. Česká školní inspekce. (2021). *Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele: Sekundární analýza PISA 2018*. Česká školní inspekce.
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/Sekundarni-analyza-PISA-2018.pdf
14. Česká školní inspekce. (2022). *Vybrané faktory ovlivňující vzdělávací výsledky žáků: Sekundární analýza TIMSS 2019*. Česká školní inspekce.
https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%0c5%99%0c3%ADlohy/Dokumenty/Sekundarni-analyza-TIMSS-2019_final.pdf
15. Česká školní inspekce. (2023). *Národní zpráva PISA 2022: Matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost*. Česká školní inspekce.
https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%0c5%99%0c3%adlohy/Mezin%0c3%a1rodn%0c3%ad%20%0c5%a1et%0c5%99en%0c3%ad/PISA_2022_e-verze-9.pdf
16. Česká školní inspekce. (2024). *Kvalita vzdělávání v České republice: Výroční zpráva 2023/2024*. Česká školní inspekce.
https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%0c5%99%0c3%ADlohy/Dokumenty/VZ_CSI_2023-2024_e-verze.pdf
17. Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and Open Questions in the Science of Subjective Well-Being. *Collabra: Psychology*, 4(1), 15.
<https://doi.org/10.1525/collabra.115>
18. Dům zahraniční spolupráce. (2024). *Mozaika čtvrtletník DZS o mezinárodním vzdělávání / zima 2024: Wellbeing ve vzdělávání*. Dům zahraniční spolupráce.
https://www.dzs.cz/sites/default/files/mosaic/2024-11/Mozaika_2024-ZIMA_web.pdf
19. European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Simões, C., Caravita, S., & Cefai, C. (2021). *A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU: analytical report*, Publications Office of the European Union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2766/50546>
20. Felcmanová, L. (2020). *Wellbeing ve vzdělávání. Jak mu rozumíme a proč se mu věnovat?* Stálá konference asociací ve vzdělávání.
https://www.nsmascr.cz/e_download.php?file=data/multipage/editor/editor-65-893-cs_2.pdf&original=SKAV_Setkani-lidru_A4_listopad_2020_4_final.pdf

21. Felcmanová, L. (2023). *Wellbeing ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu*. Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú. https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Wellbeing-ve-skole_-Jak-na-pozitivni-pristupk-k-uceni-i-k-zivotu-UCITELE_2023_A4_jednostrany.pdf
22. Fiedlerová, V., Pražáková, D., Folwarczný, R., Borkovcová, I., & Tučková, E. (2024). *Školy, do kterých se žáci těší: Inspirace ze škol a pro školy*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Skoly,-do-kterych-se-zaci-tesi.pdf
23. Helingerová, M. (2018). *Uzdravte svou duši: Cesta k vnitřní svobodě a zdravým vztahům*. Alferia.
24. Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy: sociální souvislosti života, socializace osobnosti, sociální psychologie rodiny, výuka jako řízená socializace, komunikace ve výuce, škola a společnost*. Grada.
25. Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přepracované a doplněné vydání). Grada. <https://www.bookport.cz/e-kniha/socialni-psychologie-pro-pedagogy-2315114/#>
26. Hrdlička, M., Pilátová, A., & Kolouch, D. (2024). *Děti v ohrožení: krize, odolnost a psychické zdraví*. Vyšehrad.
27. Chamoutová, K., & Chamoutová, H. (2006). *Duševní hygiena psychologie zdraví*. Česká zemědělská univerzita v Praze.
28. Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Grada.
29. Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Academia.
30. Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Grada.
31. Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Grada Publishing.
32. Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Portál.
33. Křivohlavý, J. (2013). *Psychologie pocitů štěstí: Současný stav poznání*. Grada Publishing.
34. Křivohlavý, J. (2015). *Pozitivní psychologie* (Vydání třetí). Portál.

35. Kubištová, L. (2024, March 6). *Školní psychologové na středních školách: nejčastěji řešíme úzkosti, sebepoškozování a problémy v rodině*. INTERNATIONAL STUDENT IDENTITY CARD. Retrieved January 3, 2025, from <https://www.isic.cz/clanek/tiskove-zpravy/skolni-psychologove-na-strednich-skolach-nejcasteji-resime-uzkosti-sebeposkozovani-a-problemy-v-rodine/>
36. Kyriacou, C. (2005). *Řešení výchovných problémů ve škole*. Portál.
37. Macek, P. (1999). *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Portál.
38. Macek, P., Ježek, S., & Lacinová, L. (2022). Stable or changing well-being? Daily hassles and life satisfaction of Czech adolescents over the last three decades. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.961373>
39. Mareš, J. (2001). *Sociální opora u dětí a dospívajících I*. Nucleus.
40. Mareš, J. (2003). *Sociální opora u dětí a dospívajících III*. Nucleus.
41. Mareš, J., & Ježek, S. (2005). *Dotazník sociální opory u dětí a dospívajících*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
42. Matoušek, O. (1993). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Sociologické nakladatelství.
43. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2024). *Cílená opatření v oblasti systémové podpory dětského duševního zdraví*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. file:///C:/Users/nyvlt/Downloads/Priority%20podpory%20DDZ_-2.pdf
44. Mlčák, Z. (2011). *Psychologie zdraví a nemoci*. Ostravská univerzita v Ostravě.
45. Novotná, K. (2022). *Wellbeing ve vzdělávání: Analýza vybraných zahraničních vzdělávacích systémů*. Stálá konference asociací ve vzdělávání. https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Wellbeing-ve-vzdelavani_listopad-2022-1.pdf
46. Partnerství pro vzdělávání 2030+. (2023). *DUŠEVNÍ ZDRAVÍ A WELLBEING VE ŠKOLÁCH Opatření pro duševní zdraví a wellbeing studujících jako synergie organizací sdružených v Partnerství pro vzdělávání 2030+*. Partnerství pro vzdělávání 2030+. Retrieved April 2, 2025, from

- <https://www.wellbeingveskole.cz/wp-content/uploads/2023/10/DUSEVNI-ZDRAVI-A-WELLBEING-VE-SKOLACH-.pdf>
47. Ringdal, R., Bjørnsen, H. N., Espnes, G. A., Bradley Eilertsen, M. -E., & Moksnes, U. K. (2021). Bullying, social support and adolescents' mental health: Results from a follow-up study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 49(3), 309-316.
<https://doi.org/10.1177/1403494820921666>
48. Rydlo, J. (2023). *Poradenské služby a školní poradenské pracoviště*. Zapojuje všechny: Národní pedagogický institut ČR. Retrieved April 1, 2025, from <https://zapojujevsechny.cz/clanek/poradenske-sluzby-a-skolni-poradenske-pracoviste>
49. Seligman, M. (2014). *Vzkvétání: Nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Jan Melvil Publishing. <https://www.bookport.cz/e-kniha/vzkvetani-2297532/>
50. Smith, A. P., & Firman, K. L. (16 March 2020). *The Microstructure of the Student Wellbeing Process Questionnaire*. Centre for Occupational and Health Psychology, School of Psychology, Cardiff University.
<https://doi.org/10.9734/jesbs/2020/v33i130196>
51. Snopek, M., & Hublová, V. (2008). Adolescent perceived social Support and its relation to life satisfaction, self-esteem and personality: gender differences. *Československá psychologie*, 52(5), 500-509.
<https://www.proquest.com/docview/235709664?accountid=15518&sourcetype=Scholarly%20Journals>
52. Snopek, M., Veronika, H., Marek, B., & Martin, J. (2011). Adolescent personality correlates of life satisfaction and self-esteem: gender differences. *Československá psychologie*, 55(6), 521-533. <https://research-ebsco-com.proxy.k.utb.cz/c/ubdjpj/viewer/pdf/pjr2t263jz?route=details>
53. Srb, V., Felcmanová, L., & Pýchová, S. (2021). *Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření: zkušenosti a návrhy z prvního roku projektu Partnerství pro vzdělávání 2030*. Stálá konference asociací ve vzdělávání. https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Zaverecna_publicace_Partnersvi_1rok_2021_modra.pdf

54. STEM. (2021). *Wellbeing ve vzdělávání – základní školy: Průzkum pro SKAV – projekt Partnerství pro vzdělávání 2030+*. Partnerství pro vzdělávání 2030+. https://www.hradeckyvenkov.cz/e_download.php?file=data/multipage/editor/editor-22-160-cs_6.pdf&original=STEM_Wellbeing_ZS_SKAV_v03-podrobne-vysledky-1.pdf
55. Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících* (Vyd. 2.). Portál.
56. The Good Childhood Report. (2022). *The Children's Society*. <https://www.childrenssociety.org.uk/sites/default/files/2022-09/GCR-2022-Full-Report.pdf>
57. The Good Childhood Report 2024. (2024). *The Children's Society*. https://www.childrenssociety.org.uk/sites/default/files/2024-09/Good%20Childhood%20Report-2024-Summary-Report_v2.pdf
58. The Children's Society. (2023). *The Good Childhood Report 2023*. The Children's Society. https://www.childrenssociety.org.uk/sites/default/files/2023-09/Good-childhood-report-summary-2023_0.pdf
59. The Children's Society. (2025). *Good Childhood Index*. The Children's Society. Retrieved January 26, 2025, from <https://www.childrenssociety.org.uk/information/professionals/good-childhood-index>
60. Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání třetí, přepracované a doplněné). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
61. Vykopalová, H. (2007). *Krize a psychosociální pomoc*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
62. WHO. (2022). *World mental health report: transforming mental health for all*. World Health Organization. Retrieved January 5, 2025, from <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/356119/9789240049338-eng.pdf?sequence=1>

63. WHO. (2025). *Promoting adolescent well-being*. World Helth Organization. Retrieved January 5, 2025, from <https://www.who.int/activities/promoting-adolescent-well-being>
64. Yang, L., Luo, F., Huang, M., Gao, T., Chen, C., & Ren, P. (2023). Class cohesion and teacher support moderate the relationship between parental behavioral control and subjective well-being among adolescents. *Children and Youth Services Review*, 155. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2023.107203>
65. Závěrečná zpráva z dotazníkového šetření na středních školách v ČR 2023. (2023). Člověk v tísní. https://www.jsns.cz/nove/projekty/pruzkumy-setreni/dotaznikove_setreni_2023_final.pdf

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Oblasti well-beingu	16
Obrázek 2 Počet respondentů, kteří odpovídali na škále 1–10 na položku: Cítím, že mám sociální oporu, kterou potřebuji.	48
Obrázek 3 Spokojenost žáků středních škol s jednotlivými aspekty života dle pohlaví.....	54
Obrázek 4 Spokojenost žáků středních škol s jednotlivými aspekty života dle typu školy.	55

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Výběrový soubor	38
Tabulka 2 Rozdělení podle typu střední školy.....	39
Tabulka 3 Dotazník sociální opory u dětí a dospívajících – oddíly a položky	40
Tabulka 4 Oblasti dotazníku	42
Tabulka 5 Oblasti dotazníku	43
Tabulka 6 Vyhodnocení položky č. 82 (Cítím, že mám sociální oporu, kterou potřebuji.)	47
Tabulka 7 Nejčastější zdroj sociální opory u žáků středních škol.....	48
Tabulka 8 Nejdůležitější sociální opora u žáků středních škol.....	49
Tabulka 9 Rozdíly ve frekvenci subjektivního vnímání sociální opory v závislosti na pohlaví.	49
Tabulka 10 Rozdíly v důležitosti subjektivního vnímání sociální opory v závislosti na pohlaví.	50
Tabulka 11 Rozdíly ve frekvenci subjektivního vnímání sociální opory v závislosti na typu navštěvované školy.	51
Tabulka 12 Rozdíly v důležitosti subjektivního vnímání sociální opory v závislosti na typu navštěvované školy.	52
Tabulka 13 Spokojenost žáků středních škol s jednotlivými aspekty života.....	53
Tabulka 14 Úroveň well-beingu u žáků středních škol	56
Tabulka 15 Rozdíly v úrovni well-beingu u žáků středních škol v závislosti na typu navštěvované školy.....	56
Tabulka 16 Souvislost mezi sociální oporou a well-beingem u žáků středních škol	57

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
RVP	Rámcové vzdělávací programy
tzv.	takzvaně
WHO	World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

Jmenuji se Klára Nývltová a jsem studentkou Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, obor Sociální pedagogika. Ráda bych Vás požádala o pravdivé vyplnění dotazníku k mé diplomové práci. Výsledky budou použity výhradně pro zpracování mé diplomové práce. Tento dotazník zjišťuje souvislost mezi sociální oporou a spokojeností s Vaším životem a je zcela anonymní.

Mnohokrát Vám děkuji za spolupráci!

1. Pohlaví

- A) Muž
- B) Žena
- C) Jiné

2. Jaký je Váš věk?

.....

3. Jaký typ školy navštěvujete?

- A) Gymnázium
- B) Střední odborná škola
- C) Střední odborné učiliště

*Pozorně si prosím přečtěte každé z následujících tvrzení týkající se podpory nebo pomoci a upřímně na ně odpovězte. Neexistují zde správné nebo špatné odpovědi. U každé věty máte uvést dvě odpovědi. Nejprve ohodnoťte, **jak často** se Vám popisované podpory dostává, a poté ohodnoťte, jak je pro Vás tato podpora **důležitá**. Níže je uveden příklad:*

	Jak často						Jak důležité		
	Nikdy	Téměř nikdy	Občas	Často	Téměř vždy	Vždy	Není důležité	Důležité	Velmi důležité
MOJI RODIČE...									
1. zajímají se o mě.	1	2	3	4	5	6	1	2	3

MOJI RODIČE...	Jak často							Jak důležité		
	Nikdy	Téměř nikdy	Občas	Často	Téměř vždy	Vždy		Není důležité	Důležité	Velmi důležité
4. dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
5. rozumí mi.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
6. naslouchají mi, když je potřebuji.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
7. pomohou mi, když je potřebuji.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
8. dávají mi dobré rady.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
9. pomáhají mi řešit problémy tím, že mi poskytnou informace.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
10. pochválí mě, když se mi něco povede.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
11. citlivě mě upozorní, když dělám chyby.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
12. odmění mě, když něco udělám dobře.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
13. pomáhají mi, abych mohl dělat to, co mě baví.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
14. udělají si čas, aby mi pomohli s rozhodováním.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
15. dávají mi mnoho věcí, které potřebuji.	1	2	3	4	5	6		1	2	3

MOJI UČITELÉ...	Jak často							Jak důležité		
	Nikdy	Téměř nikdy	Občas	Často	Téměř vždy	Vždy		Není důležité	Důležité	Velmi důležité
16. zajímají se o mě.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
17. chovají se ke mně férově.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
18. nevadí jim, když se ptám.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
19. vysvětlí mi věci, kterým nerozumím.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
20. ukážou mi, jak se věci mají dělat.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
21. pomáhají mi řešit problémy tím, že mi poskytnou informace.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
22. pochválí mě, když se mi něco povede.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
23. citlivě mě upozorní, když dělám chyby.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
24. řeknou mi, jak si vedu.	1	2	3	4	5	6		1	2	3

25. ubezpečují se, že mám všechny potřebné pomůcky.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
26. udělají si čas a pomohou mi naučit se dělat věci dobře.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
27. věnují mi čas, když potřebuji pomoc.	1	2	3	4	5	6		1	2	3

MŮJ KAMARÁD/KAMARÁDKA...	Jak často							Jak důležité		
	Nikdy	Téměř nikdy	Občas	Často	Téměř vždy	Vždy		Není důležité	Důležité	Velmi důležité
28. chápe mé pocity.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
29. zastává se mě, když se jiní ke mně chovají špatně.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
30. pomůže mi, když se cítím osamělý/á.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
31. pomůže mi svými nápady, když nevím, co dělat.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
32. dává mi dobré rady.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
33. vysvětlí mi věci, kterým nerozumím.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
34. řekne mi, když se mu (jí) líbí věci, které dělám.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
35. citlivě mě upozorní, když dělám chyby.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
36. citlivě mi řekne pravdu, jak se mi daří dělat věci, jak jsem na tom.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
37. pomůže mi, když to potřebuji.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
38. podělí se se mnou o své věci.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
39. udělá si čas, aby mi pomohl(a) řešit moje problémy.	1	2	3	4	5	6		1	2	3

MOJI SPOLUŽÁCI...	Jak často							Jak důležité		
	Nikdy	Téměř nikdy	Občas	Často	Téměř vždy	Vždy		Není důležité	Důležité	Velmi důležité
40. chovají se ke mně hezky.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
41. líbí se jim většina mých nápadů a názorů.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
42. počítají se mnou.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
43. nasměrují mě, když nevím, co dělat.	1	2	3	4	5	6		1	2	3

44. dají mi informace, abych se naučil(a) nové věci.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
45. poradí mi.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
46. pochválí mě, když se mi něco povede.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
47. citlivě mě upozorní, když dělám chyby.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
48. všimnou si, že jsem usilovně pracoval.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
49. pozvou mě, abych se zapojil(a) do společných aktivit.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
50. trávíme čas nad společnými aktivitami.	1	2	3	4	5	6		1	2	3
51. pomáhají mi se společnými úkoly.	1	2	3	4	5	6		1	2	3

Označte, prosím, jak moc nesouhlasíte nebo souhlasíte s každým z následujících tvrzení:

	Silně nesouhlasím	Nesouhlasím	Ani nesouhlasím ani souhlasím	Souhlasím	Silně souhlasím	Nevím
52. Můj život se vyvíjí dobře.						
53. Můj život je v pořádku.						
54. Přál/a bych si mít jiný život.						
55. Mám dobrý život.						
56. Mám to, co v životě chci.						

Označ číslem od 0 do 10, nakolik jste spokojený/á s uvedenými aspekty Vašeho života:

Tyto otázky používají stupnici od 0 do 10, na této stupnici:

0 znamená „velmi nespokojený/á“

5 znamená „ani spokojený ani nespokojený/á“

10 znamená „velmi spokojený/á“

Velmi nespokojený/á			Ani spokojený Ani nespokojený/á				Velmi spokojený/á			
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

JAK JSTE SPOKOJENI SE...

57...životem celkově?	
58...vztahy s rodinou?	
59...domovem, ve kterém žijete?	
60...kolik máte možností volby?	
61...vztahy s kamarády?	
62...věcmi, které vlastníte (např. peníze a další majetek)?	

63...svým zdravím?	
64...svým vzhledem (s tím, jak vypadáte)?	
65...tím, co může nastat později ve Vašem životě (s Vaší budoucností)?	
66...školou (celkově)?	
67...způsobem, jak trávíte svůj volný čas?	

Označte číslem od 1 do 10, nakolik souhlasíte nebo nesouhlasíte s následujícími tvrzeními.

1 znamená **ROZHODNĚ NESOUHLASÍM**

5 znamená **ANI SOUHLASÍM ANI NESOUHLASÍM**

10 znamená **ROZHODNĚ SOUHLASÍM**

68) Celkově mám pocit, že jsem se svým životem spokojený (například: Ve většině ohledů se můj život blíží mému ideálu, zatím se mi dostalo důležitých věcí, které v životě chci).

Rozhodně nesouhlasím **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7** **8** **9** **10** Rozhodně souhlasím

69) Na stupnici od jedné do deseti, jak šťastný/á byste řekl/a, že jste obecně?

Extrémně nešťastný **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7** **8** **9** **10** Extrémně šťastný(á)

70) Když se zamyslím nad sebou a nad tím, jak se obvykle cítím, obecně zažívám většinou pozitivní pocity (například: cítím se čilý, inspirovaný, odhodlaný, pozorný).

Rozhodně nesouhlasím **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7** **8** **9** **10** Rozhodně souhlasím

71) Na stupnici od jedné do deseti, jak úzkostlivý/á byste řekl/a, že obecně jste? (například: Cítíte se napjatý nebo "vytočený", nedokážete se uvolnit, máte pocity obav nebo paniky).

Vůbec ne úzkostlivý(á) **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7** **8** **9** **10** Extrémně úzkostlivý(á)

72) Jak stresující je celkově Váš život?

Vůbec ne stresující **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7** **8** **9** **10** Velmi stresující

73) Na stupnici od jedné do deseti, jak moc jste podle vás obecně depresivní? (například: cítíte se "na dně", už se netěšíte na věci nebo se netěšíte z věcí, na které jste byli zvyklí).

Vůbec ne depresivní **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7** **8** **9** **10** Extrémně depresivní

74) Když se zamyslím nad sebou a nad tím, jak se obvykle cítím, obecně zažívám většinou negativní pocity (například: cítím se rozrušený, nepřátelský, zahanbený, nervózní).

Rozhodně nesouhlasím **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7** **8** **9** **10** Rozhodně souhlasím

Zvažte prosím následující prvky studentského života a celkově uveďte, do jaké míry byly součástí Vašeho života v posledních 6 měsících:

75) Překážky ve Vašem rozvoji (například: Důležitá rozhodnutí o vašem vzdělání a budoucí kariéře, nespokojenost s vašimi písemnými nebo matematickými schopnostmi, potíže s plněním vlastních nebo cizích akademických standardů).
Vůbec není součástí mého života 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Rozhodně je součástí mého života
76) Časová tíseň (například: Příliš mnoho věcí najednou, přerušování školní práce, spousta povinností).
Vůbec není součástí mého života 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Rozhodně je součástí mého života
77) Studijní nespokojenost (například: Studium se vám nelíbí, předměty považujete za nezajímavé, nespokojenost se školou).
Vůbec není součástí mého života 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Rozhodně je součástí mého života
78) Romantické problémy (například: Rozhodování o intimních vztazích, konflikty s rodinou přítele/přítelkyně, konflikty s přítelem/přítelkyní).
Vůbec není součástí mého života 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Rozhodně je součástí mého života
79) Společenské nepříjemnosti (například: Okradení nebo podvádění při nákupu služeb, nesympatie ke spolužákům).
Vůbec není součástí mého života 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Rozhodně je součástí mého života
80) Špatné sociální zacházení (například: Sociální odmítnutí, osamělost, zneužívání).
Vůbec není součástí mého života 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Rozhodně je součástí mého života
81) Problémy s přátelstvím (například: Konflikty s přáteli, zklamání ze strany přátel, zklamání vaší důvěry ze strany přátel).
Vůbec není součástí mého života 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Rozhodně je součástí mého života

Uveďte, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s následujícími tvrzeními:
82) Cítím, že mám sociální oporu, kterou potřebuji (Například: Je tu někdo, kdo mě vyslechně, když si potřebuji promluvit, je tu někdo, kdo mi dobře poradí, je tu někdo, kdo mi projevuje lásku a náklonnost).
Rozhodně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Rozhodně souhlasím
83) V mém životě je osoba nebo osoby, které by mi poskytly hmotnou podporu, když ji potřebuji (například: Mohli by mi půjčit peníze nebo jiné věci, které potřebuji).
Rozhodně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Rozhodně souhlasím
84) V mém životě existuje osoba nebo osoby, které by mi poskytly pocit sounáležitosti (například: Našel/a bych někoho, kdo by se mnou šel do kina, často mě zvou na akce s jinými lidmi, pravidelně se scházím s přáteli).
Rozhodně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Rozhodně souhlasím

85) V mém životě existuje osoba nebo osoby, se kterými bych se cítil/a naprosto v pohodě, kdybych mohl/a diskutovat o jakýchkoli problémech, které bych mohl/a mít (například: Potíže se společenským životem, vycházení s rodiči).											
Rozhodně nesouhlasím	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Rozhodně souhlasím
86) Když se ocitnu ve stresové situaci, obviňuji sám sebe (například: Kritizuji nebo poučuji sám sebe, uvědomuji si, že jsem si problém zavinił sám).											
Rozhodně nesouhlasím	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Rozhodně souhlasím
87) Když se ocitnu ve stresové situaci, přeji si, aby se věci zlepšily (například: Doufám, že se stane zázrak, přeji si, abych mohl/a něco změnit na sobě nebo na okolnostech, sním o lepší situaci).											
Rozhodně nesouhlasím	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Rozhodně souhlasím
88) Když se ocitnu ve stresové situaci, snažím se problému vyhnout (například: Nechávám si věci pro sebe, pokračuji, jako by se nic nestalo).											
Rozhodně nesouhlasím	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Rozhodně souhlasím
89) Obecně se cítím optimisticky, pokud jde o budoucnost (například: Obvykle očekávám to nejlepší, očekávám, že se mi stane více dobrých věcí než špatných, je pro mě snadné se uvolnit).											
Rozhodně nesouhlasím	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Rozhodně souhlasím
90) Jsem si jistý/á svou schopností řešit problémy, se kterými se mohu v životě setkat (například: Obvykle si dokážu poradit se vším, co mi přijde do cesty, pokud se budu dostatečně snažit, dokážu překonat obtížné problémy, dokážu se držet svých cílů a dosáhnout jich).											
Rozhodně nesouhlasím	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Rozhodně souhlasím
91) Celkově mám pocit, že mám pozitivní sebevědomí (například: Celkově jsem se sebou spokojen/a, jsem schopen/a dělat věci stejně dobře jako většina ostatních lidí, mám pocit, že jsem hodnotný člověk).											
Rozhodně nesouhlasím	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Rozhodně souhlasím