

Školní wellbeing a resilience žáků druhého stupně základních škol

Michal Vaculík

Bakalářská 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 BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Michal Vaculík
Osobní číslo:	H220018
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Školní wellbeing a resilience žáků druhého stupně základních škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti školního wellbeingu, resilience žáků a adolescence.
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 bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- PAULÍK, Karel, 2017. Psychologie lidské odolnosti. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5646-2.
- SELIGMAN, Martin E. P., 2014. Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody. V Brně: Jan Melvil. ISBN 978-80-87270-95-0.
- ŠOLCOVÁ, Iva, 2009. Vývoj resilience v dětství a dospělosti. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2947-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

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

Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2025**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 23. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou 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 – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské 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 bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....

podpis autora

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá školním wellbeingem a resiliencí žáků druhého stupně základních škol. Práce má teoreticko-empirický charakter a uplatňuje kvantitativní výzkumné metody. Výzkumný nástroj se skládá ze dvou standardizovaných dotazníků. Cílem bakalářské práce je zjistit vztahy a jejich sílu mezi jednotlivými subškálami resilience a celkovou úrovní školního wellbeingu u žáků druhého stupně základních škol. Dále chceme zjistit, zda žáci s vyšší úrovní školního wellbeingu vykazují také vyšší úroveň resilience v jednotlivých subškálách. V teoretické části práce popisujeme pojem wellbeing, školní wellbeing žáků a zabýváme se problémy s duševním zdravím u dospívajících. Následně zde vymezujeme pojem resilience, zabýváme se resiliencí žáků a teoretickými východisky, na jejichž základě byl vytvořen použitý výzkumný nástroj k měření resilience žáků.

Klíčová slova: školní wellbeing, duševní zdraví, resilience, adolescence, sociálně-ekologický přístup

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with school wellbeing and resilience of secondary school pupils. The thesis has a theoretical-empirical character and applies quantitative research methods. The research instrument consists of two standardized questionnaires. The aim of the bachelor's thesis is to find out the relationships and their strength between the different subscales of resilience and the overall level of school wellbeing in secondary school pupils. Furthermore, we want to find out whether pupils with higher levels of school wellbeing also show higher levels of resilience in each subscale. In the theoretical part of the thesis, we describe the concept of wellbeing, school wellbeing of pupils and discuss mental health problems in adolescents. Subsequently, we define the concept of resilience, discuss the resilience of pupils and the theoretical basis on which the research instrument used to measure pupils' resilience was developed.

Keywords: school wellbeing, mental health, resilience, adolescence, socio-ecological approach

Tímto bych chtěl poděkovat všem, bez kterých by tato bakalářská práce nemohla vzniknout. Velké poděkování patří především vedoucímu mé práce, panu doc. Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D., nejen za odborné vedení, ale také za jeho lidský přístup, podporu a okamžitou zpětnou vazbu, čehož si velmi cením. Také děkuji své rodině a mým nejbližším, kteří mě podporovali po celou dobu mého studia. V neposlední řadě děkuji všem zúčastněným školám, pedagogickým pracovníkům a respondentům za jejich ochotu a čas při výzkumném šetření.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 WELLBEING	14
1.1 FILOZOFICKÉ ZÁKLADY A VÝVOJ WELLBEINGU	15
1.2 ŠKOLNÍ WELLBEING ŽÁKŮ	18
1.3 PRINCIPY SYSTÉMOVÉ PODPORY ŠKOLNÍHO WELLBEINGU	20
1.4 OBLASTI PODPORY ŠKOLNÍHO WELLBEINGU	22
1.5 VYBRANÉ REALIZOVANÉ VÝZKUMY	23
1.6 PROBLÉMY S DUŠEVNÍM ZDRAVÍM U DOSPÍVAJÍCÍCH	25
2 RESILIENCE	28
2.1 PŘÍSTUPY K RESILIENCI	29
2.2 RESILIENCE ŽÁKŮ.....	32
2.3 STRESORY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	34
2.4 STRATEGIE K PODPOŘE RESILIENCE ŽÁKŮ VE ŠKOLE	35
2.5 KONCEPT RESILIENCE.....	37
2.5.1 Protektivní sociálně-ekologické faktory resilience žáků.....	42
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	45
3 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	46
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	46
3.2 CÍLE VÝZKUMU	48
3.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	49
3.4 METODY SBĚRU DAT	49
3.5 PRŮBĚH SBĚRU DAT.....	50
3.6 VÝZKUMNÉ NÁSTROJE.....	50
3.7 METODA ANALÝZY DAT	54
4 VÝSLEDKY DAT	56
4.1 ŠKOLNÍ WELLBEING ŽÁKŮ	56
4.2 RESILIENCE ŽÁKŮ.....	59
4.3 KATEGORIE ŽÁKŮ DLE ÚROVNĚ ŠKOLNÍHO WELLBEINGU	65
4.4 KORELAČNÍ ANALÝZA	68
5 DISKUZE.....	70
ZÁVĚR	81
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	83

SEZNAM TABULEK.....	90
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	91
SEZNAM PŘÍLOH.....	92

ÚVOD

Hodnoty dnešní společnosti jsou spojovány především s důrazem na výkon, individualitu, konzumní životní styl a soutěživost. Jedinci se snaží držet krok s očekáváním svého okolí, získat uznání a zajistit si odpovídající socioekonomický status. Školní prostředí tak bývá prvním místem, ve kterém děti a dospívající zažívají zvýšenou zátěž. Ta se projevuje v podobě domácích úkolů, dynamiky vztahů, kontroly a hodnocení jejich výkonu ze strany vyučujících i rodičů. Tato skutečnost vede ke střetu mezi schopností splnit dané požadavky a rizikem jejich nenaplnění, což může významným způsobem ovlivnit sebehodnocení žáků a prožívání pozitivních emocí spojených s učením. Úspěch ve škole také do značné míry ovlivňuje výběr jejich budoucího povolání i celkové životní směřování. Dobrá úroveň školního wellbeingu u žáků může mít pozitivní dopad na celkovou životní spokojenost, studijní výsledky a motivaci k učení. Významně tak ovlivňuje jejich rozhodování o pokračování v dalším vzdělávání.

Problematicke školního wellbeingu žáků je věnována v poslední době zvýšená pozornost, nicméně je velmi důležité se také zaměřit na posílení jejich resilience. Dobrá úroveň resilience napomáhá překonávat zátěžové situace, se kterými se žáci setkávají nejen v prostředí školy, ale také v běžném životě. To se může pozitivně projevit na celkovém vnímání školního wellbeingu z jejich strany. Zaměřit pozornost na posílení resilience je důležité vždy, zejména v důležitých životních obdobích, mezi které patří například přechod na druhý stupeň, nebo ukončení jejich povinné školní docházky. Výzkum České školní inspekce (ČSI) ukázal, že právě u žáků na druhém stupni základních škol je patrné zhoršování pozitivních emocí spojených s učením a pokles vnímané podpory ze strany vyučujících (Novosák et al., 2022).

Bakalářská práce se zabývá školním wellbeingem a resiliencí žáků druhého stupně základních škol. Práce má teoreticko-empirický charakter a uplatňuje kvantitativní výzkumné metody. Pro tyto účely využíváme dvou standardizovaných dotazníků, přičemž z důvodu lepší přehlednosti označujeme jednotlivé oblasti v dotaznících jako subškály. Cílem bakalářské práce je zjistit vztahy a jejich sílu mezi jednotlivými subškálami resilience a celkovou úrovní školního wellbeingu u žáků druhého stupně základních škol. Současně chceme zjistit, zda žáci s vyšší úrovní školního wellbeingu vykazují také vyšší úroveň resilience v jednotlivých subškálách. Výzkumného šetření se zúčastnili žáci osmých a devátých tříd základních škol v okrese Zlín na území České republiky.

Motivací k výběru tématu bakalářské práce bylo zjištění, že žáci druhého stupně na základních školách v České republice vykazují v posledních letech nízkou úroveň wellbeingu (NDÚZ, 2023). Školní wellbeing žáků je ovlivněn řadou protektivních a rizikových faktorů nacházejících se ve školním i mimoškolním prostředí (Felcmanová, 2025). Nízká úroveň wellbeingu může souviset s nedostatečnou podporou resilience žáků, na kterou se ve školách zapomíná (Kirovová, 2022). Cílem podpory je vytvořit podmínky, ve kterých budou převládat pozitivní faktory nad těmi negativními, nikoliv eliminace všech rizikových faktorů (Felcmanová, 2025). To odráží sociálně-ekologický přístup k resilienci v naší práci, který se soustředí na hledání protektivních faktorů podporujících zdraví a wellbeing žáků, mezi které patří jak individuální charakteristiky žáků, tak podpůrné prostředí rodiny, školy, komunity a vrstevníků ve školním prostředí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 WELLBEING

V dostupné literatuře se s termínem osobní pohoda můžeme setkat ve dvou obvyklých anglických podobách, a to „well-being“ nebo „wellbeing“. Abychom ve všech kapitolách postupovali jednotně, budeme v naší práci používat tvar „wellbeing“ bez pomlčky. V České republice neexistuje jednotný a obsahově odpovídající výraz tohoto anglického pojmu. Z toho důvodu budeme v naší bakalářské práci používat anglické označení, které používá většina našich autorů.

Anglosaská odborná literatura pracuje také s širšími pojmy jako jsou „psychological wellbeing“ či „subjective wellbeing“ (Kebza & Šolcová, 2005). Dále se v ní setkáváme s termíny jako „wellness a fitness“ (s důrazem na tělesnou pohodu), „welfare“ (stav blaha), „friendship“ (přátelství), „success“ (úspěch) nebo „hope“ (naděje) (Kebza & Šolcová, 2005). Čeští autoři většinou používají anglické označení nebo termíny jako „osobní pohoda“ a „pohoda“ (Mareš, 2024). Objevují se také širší výrazy, například „duševní pohoda“ nebo „pocit osobní pohody“ (Kebza & Šolcová, 2005). Někteří autoři užívají rovněž pojem „flourishing“, který se do češtiny překládá jako „vzkvétání“ (Mareš, 2024). V neodborné veřejnosti se pak setkáváme s výrazy jako „pocit blaha“, „životní spokojenost“, „subjektivní komfort“, ale i s označeními typu „prožitek“ či „stav, kdy se člověk cítí dobře“. Běžně se používají také slova jako „šťěstí“ a „radost“, která odpovídají anglickým slovům „happiness“ a „pleasure“ a doplňují celkovou prožitkovou stránku wellbeingu. Ačkoli nejde o přesná synonyma, používají se v běžném i odborném jazyce často zaměnitelně (Kebza & Šolcová, 2005; Mareš & Kebza, 2024).

Zvýšený zájem o wellbeing nastal v roce 1948, kdy byla představena nová definice zdraví Světovou zdravotnickou organizací (WHO). Tato definice odráží nejširší výklad tohoto pojmu, který zdraví chápe jako stav celkové tělesné, psychické a sociální pohody (Kebza & Šolcová, 2005; Mareš & Kebza, 2024). Celosvětově se pojmem wellbeing zabývá stále více odborníků napříč různými obory. Má tak multidisciplinární charakter a v tomto kontextu se často hovoří o tzv. „science of wellbeing“. K hlavním oborům patří psychologie, pedagogika, ekonomie, sociologie, filozofie, neurovědy, nelékařské obory, biomedicína a další (Mareš, 2024). Pochopení tohoto konceptu vyžaduje také interdisciplinární přístup. Wellbeing má primárně psychologický základ, ale zasahuje do řady dalších společenskovedních a přírodovědných oborů (Kebza & Šolcová, 2005). Navzdory dlouholetým výzkumům v této oblasti neexistuje univerzálně přijímaná definice wellbeingu,

na níž by se odborníci shodli. Tato nejednotnost znesnadňuje vymezení jeho obsahu, struktury i rozsahu (Mareš, 2024). Mezi nejpoužívanější definice patří:

Dodge et al. (2012) vymezují wellbeing jako rovnovážný bod mezi zdroji, které má jedinec k dispozici (psychologickými, fyzickými a sociálními), a výzvami, kterým čelí (rovněž psychologickými, fyzickými a sociálními) (Dodge et al., 2012). Iniciativa Partnerství pro vzdělávání 2030+ označují wellbeing jako stav umožňující v podnětném a podporujícím prostředí komplexní rozvoj fyzického, kognitivního, emocionálního, sociálního a duchovního potenciálu jedinců. Takové podmínky umožňují vést naplněný a spokojený život společně s ostatními lidmi (Srb et al., 2021). Americká psychologická asociace popisuje wellbeing jako stav, který se vyznačuje pocitem štěstí a spokojenosti, nízkým výskytem stresujících událostí, dobrým fyzickým i psychickým zdravím a pozitivním výhledem do budoucna (American Psychological Association, 2018).

1.1 Filozofické základy a vývoj wellbeingu

Původ slova wellbeing sahá až do starověkého Řecka, kde si tehdejší filozofové kladli otázku, co všechno je potřeba splnit pro to, abychom prožili dobrý život. Touto otázkou se zabývaly filozofické směry hédonismus a eudaimonismus (Mareš, 2024). Představitelem hédonismu byl filozof Epikúros (asi 341–270 př. n. l.), který chápal wellbeing jako stav dosažený prostřednictvím rovnováhy mezi slastí a bolestí, tedy snahou maximalizovat potěšení a minimalizovat utrpení. Na rozdíl od ranějších hedonistů jako byl Sokratův žák Aristippos (asi 435–356 př. n. l.), nespočíval podle Epikúra wellbeing v uspokojování všech tužeb, ale v absenci touhy a omezení vlastních potřeb. Na tradici hedonismu navázali filozofové 19. století. Jedním z nich byl Jeremy Bentham (1748–1832), který zastával názor, že slast a bolest lze vyjádřit čísly. Intenzivnější a déletrvající prožitek má vyšší hodnotu a tím i silnější vliv na celkovou úroveň wellbeingu jedince. Na něj navázal John Stuart Mill (1806–1873) (Van de Weijer et al., 2018). John Stuart Mill zdůrazňuje, že mezi slastmi existují rozdíly v jejich kvalitě, a že lidé často zaměňují štěstí se spokojeností. Spokojenost přitom nemusí nutně znamenat naplněný a dobrý život (West, 2004). Mill tvrdí, že „*lepší je být nespokojeným člověkem, než spokojeným prasetem; lepší je být nespokojeným Sokratem než spokojeným bláznem*“ (Mill, 2009, s. 19). Z jeho tvrzení vyplývá, že wellbeing není pouhým součtem potěšení, ale že kvalitativně hodnotnější prožitky mají na wellbeing mnohem větší vliv (Van de Weijer et al., 2018). V podobném duchu poukazuje Seligman

(2014) na to, že lidé bez nálady a radosti mohou zažívat mnohem větší zaujetí a smysluplnost než ti, kteří veselí jsou.

V odborné literatuře byl na přelomu 70. a 80. let hédonický přístup z větší části nahrazen subjektivním wellbeingem (subjective wellbeing – SWB) (Mareš, 2024), jelikož postrádal jasnou metodu měření (Van de Weijer et al., 2018). Podstatnou součástí kvalitního života je pozitivní vztah jedince k vlastnímu životu (Oishi et al., 2018). Subjektivní wellbeing vychází z kognitivního a afektivního posouzení životní spokojenosti. Afektivní složka zahrnuje prožívání pozitivních a negativních emocí. Kognitivní složka je vědomé hodnocení života jako celku z hlediska životní spokojenosti a pocitu naplnění. U spokojeného jedince lze pozorovat vnímání spokojenosti se svým životem a převahu pozitivních emocí nad těmi negativními (Oishi et al., 2018). Hédonický přístup však zcela neodpovídá současnému přístupu k subjektivnímu wellbeingu. Afektivní složka subjektivního wellbeingu, zahrnující pozitivní a negativní emoce, je ovšem blízka starověkým představám o slasti a bolesti. Celkové hodnocení životní spokojenosti by mohlo odpovídat kognitivní složce. Přesto hédonický přístup nezachycuje plnou podstatu tohoto konstruktu (Van de Weijer et al., 2018).

Zatímco hédonický přístup se soustředí převážně na individuální prožívání, eudaimonický přístup klade důraz na dobrý život v souladu s hodnotami, ve vztahu k ostatním lidem a celé společnosti. Představitelem eudaimonismu byl filozof Aristoteles (asi 384–322 př. n. l.) (Van de Weijer et al., 2018), který ve svém díle „Etika Nikomachova“ popisuje eudaimonii jako nejvyšší dobro, ke kterému by měl člověk ve svém životě směřovat. Eudaimonie není přitom chápána jako aktuální pocit štěstí, který odpovídá spíše subjektivnímu prožívání. Jde o způsob života založený na ctnostném jednání, dobrých vztazích a naplnění lidského potenciálu. Z tohoto důvodu se eudaimonie do angličtiny překládá jako „flourishing“ (Fowers, 2016), česky „vzkvétání“ (Mareš, 2024), nebo „bláženost“ (Mareš & Kebza, 2024), což odráží plně naplněný lidský život (Fowers, 2016).

Stejně jako se hédonický přístup přesunul k subjektivnímu wellbeingu, došlo po roce 2008 k proměně filozofického přístupu eudaimonie k psychologickému wellbeingu (psychological wellbeing – PWB). Tento koncept navazuje mimo jiné na dřívější přístupy, například teorii seberealizace, kterou rozvinul psycholog Abraham Maslow. Ten ve své teorii popisuje pět stupňů lidských potřeb, z nichž nejvyšší je seberealizace (Mareš, 2024). Současné psychologické směry kladou důraz především na osobní seberealizaci, autonomii

jedince a subjektivně definované hodnoty, které se rozcházejí s Aristotelovým přístupem eudaimonie jakožto dobrého a ctnostného života (Fowers, 2016). Tento posun odpovídá kulturním hodnotám západních zemí, kde se tyto přístupy nejčastěji uplatňují (Mareš, 2024). Fowers (2016) proto doporučuje návrat k původním řeckým myslitelům a důkladnějšímu porozumění významu eudaimonie.

Subjektivní a psychologický wellbeing jsou dva příbuzné konstrukty, které se v odborné literatuře rozlišují především na základě odlišných filozofických přístupů. Oba přístupy jsou součástí psychologického výzkumu a uplatňují se zejména v oblasti pozitivní psychologie. Aby se při výzkumu předešlo nedorozuměním, měli by výzkumníci jasně popsat proměnné, které chtějí měřit (Van de Weijer et al., 2018). V psychologickém výzkumu se nejčastěji využívají dotazníky zaměřené na subjektivní wellbeing. Tyto nástroje vycházejí převážně z filozofického hédonického přístupu (Mareš, 2024). Pro přesné zachycení wellbeingu ve výzkumu je vhodné zahrnout oba konstrukty (Van de Weijer et al., 2018), nicméně nepanuje shoda na tom, jaké prvky by měl obsahovat (Mareš, 2024).

V pozitivní psychologii byl wellbeing rozpracován do několika teoretických modelů. Jedním z nejvýznamnějších je PERMA, jehož autorem je významný americký psycholog Martin Seligman. Seligman (2014) navázal na svou dřívější teorii opravdového štěstí, která směřovala ke spokojenosti se životem a rozvinul ji v teorii duševní pohody (wellbeing theory). Podle Seligmana (2014) je právě duševní pohoda (wellbeing) hlavním tématem pozitivní psychologie a hodnotí se na základě míry optimálního prospívání. Používá termín „flourishing“ (vzkvétání), přičemž pozitivní psychologie by měla směřovat ke zvýšení této míry. Wellbeing podle Seligmana (2014) tvoří pět měřitelných prvků, které k němu přispívají. Každý prvek musí splňovat tři podmínky: 1) přispívat duševní pohodě, 2) být hoden snahy sám o sobě, 3) být měřitelný nezávisle na ostatních prvcích. Mezi prvky patří **pozitivní emoce** – subjektivní vnímání příjemných prožitků; **zaujetí činností** – zpětné vnímání příjemných subjektivních prožitků spojených s nějakou konkrétní činností vykonávanou v minulosti; **smysluplnost** – subjektivní prožitek a objektivní hodnocení, kdy jedinec vnímá, že jeho život nebo činnost má hlubší smysl; **úspěšný výkon** – snaha jedince dosahovat výsledků a zlepšovat se, což přináší radost a pocit naplnění; a **pozitivní vztahy** – umožňují lépe zvládat životní těžkosti (Seligman, 2014).

1.2 Školní wellbeing žáků

V bakalářské práci se zaměřujeme na školní wellbeing žáků. Měříme jej pomocí dotazníku *Student Subjective Wellbeing Questionnaire (SSWQ)*, který vychází z pozitivní psychologie (Renshaw et al., 2015). Dotazník SSWQ hodnotí vnímání čtyř oblastí, které dohromady tvoří celkovou úroveň školního wellbeingu žáků. Úroveň školního wellbeingu je závislá na tom, jak žáci vnímají radost z učení, sounáležitost se školou, smysl vzdělávání a akademický výkon ve školním prostředí (Renshaw et al., 2015; Renshaw, 2024). V psychologických výzkumech se wellbeing vymezuje zpravidla jako prožitek s delším trváním v řádech dnů, nebo týdnů. Krátkodobé prožitky by spadaly spíše do oblasti afektivních stavů či nálad (Mareš & Kebza, 2024). Rozhodující roli zde sehrávají aktuální emoce a stabilnější prvky vnímání životní spokojenosti (Mareš & Kebza, 2024).

V České republice není pojem školní řazen mezi odborné pedagogicko-psychologické pojmy. V zahraničí se tento pojem užívá pro popis individuálního nebo skupinového wellbeingu žáků, případně učitelů (Mareš, 2024). Mareš (2024) uvádí sedm bodů potřebných k tomu, aby žáci dosahovali dobré úrovně školního wellbeingu: 1) žáci se cítí v bezpečí, 2) pociťují respekt a uznání okolí, 3) aktivně se zapojují do školního a společenského života, 4) dokážou posoudit své silné a slabé stránky, mají zdravé sebevědomí a jsou samostatní, 5) mají ve školním prostředí navázané podpůrné vztahy se svými vrstevníky a učiteli, 6) cítí se být součástí své školy a třídy, 7) pociťují štěstí a spokojenost se školním životem.

Škola je místo, ve kterém děti tráví spoustu času. Podpora školního wellbeingu je proto velmi důležitá a má pozitivní dopad na prožívání a vnímání celkové životní spokojenosti (Srb et al., 2021). Takovou školu žáci podle Partnerství pro vzdělávání 2030+ navštěvují s radostí a odcházejí z ní spokojení. Výsledkem je, že se jim učí mnohem lépe. Kromě osvojování si nových dovedností a znalostí si odnášejí schopnost prožívat štěstí a rozvíjet se i mimo školu. Škola má tedy podporovat nejen akademický růst, ale také přispívat k jejich tělesnému zdraví, emocionálnímu rozvoji, schopnosti vytvářet přátelské vztahy s ostatními a upevňovat jejich duševní zdraví (Wellbeing ve škole, 2022).

Pro podporu wellbeingu žáků je důležité zaměřit pozornost také na wellbeing učitelů (Novotná, 2022; Srb et al., 2021). Pokud učitelé čelí riziku syndromu vyhoření, může to negativně ovlivnit výuku i jejich schopnost citlivě reagovat na individuální potřeby žáků (Srb et al., 2021). Aby mohli učitelé své žáky plně podporovat, je nutné, aby jim škola poskytla pro tuto činnost dostatek prostoru a zajistila jejich další profesní vzdělávání.

Také wellbeing ředitelů škol je důležitý, jelikož ovlivňuje kvalitu vedení a efektivního řízení (Novotná, 2022). Nesmíme zapomínat ani na rodiče žáků, kteří často přicházejí do školy s vlastními zraňujícími zkušenostmi ze svých dětských let spojenými se školou. Tyto zkušenosti pak mohou ovlivnit jejich přístup k pedagogům, což by mohlo být stresující pro obě strany. Proto je důležité, aby se i oni cítili ve školním prostředí v bezpečí, pocíťovali přijetí a uznání (Felcmanová, 2025).

Pro všechny účastníky školního vzdělávacího procesu je proto důležité naplňování základních životních potřeb, které úzce souvisí s kvalitou jejich vzájemných vztahů. Patří sem potřeby fyziologické, potřeba bezpečí, sounáležitosti a lásky, uznání a seberealizace. Ve školním prostředí na žáky nepůsobí pouze stres spojený se vztahy, ale také velké množství různých podnětů, jejichž neustálé zpracovávání může být pro žáky i učitele náročné a vyčerpávající (Felcmanová, 2025). Pokud se zaměří pozornost na naplňování základních životních potřeb a podporu mezilidských vztahů, může se to pozitivně ovlivnit úroveň wellbeingu všech školních aktérů a školní výsledky žáků (Srb et al., 2021). Pokud se žáci a učitelé budou cítit jako součást školního života, zažívat pocit bezpečí a dostávat pozitivní zpětnou vazbu, mohou naplno využít svůj kognitivní potenciál (Felcmanová, 2025). Partnerství pro vzdělávání 2030+ uvádí pět základních oblastí, které vycházejí z Maslowovy pyramidy potřeb (Wellbeing ve škole, 2023). Tyto oblasti představují klíčové body přispívající k wellbeingu žáků a pracovníků škol ve školním prostředí. Níže je popis všech pěti oblastí:

- **Fyziologické potřeby** – Pravidelný pitný režim, vyvážená strava, zajištění odpovídajících klimatických podmínek, možnost jít na toaletu ve vyučování, pravidelný pohyb, zajištění odpovídajících lavic a židlí pro žáky dle věku (Wellbeing ve škole, 2023).
- **Potřeba bezpečí** – Jednotná pravidla chování a jejich nácvik, pochvaly, jasně znázorněný denní program, přizpůsobit množství práce dle aktuální úrovně pozornosti, multisenzorický přístup výuky, střídání činností, poskytnout žákům možnost volby, podpora participace žáků na školním životě, smlouven signálu s učitelem (když potřebují pomoc nebo přestávku), zavést anonymní schránky důvěry, zřídit odpočinková místa ve třídách a odpočinkovou místnost ve škole (Wellbeing ve škole, 2023).

- **Potřeba sounáležitosti a lásky** – Podpora vzájemných vztahů a soudružnosti třídy pomocí adaptačních pobytů, kooperativní výuky, zavedení patronů, třídnických hodin, osobnostní a sociální výchovy, zážitkových aktivit, socio-emočního učení a další. Zaměřit pozornost je důležité na vzdělávání pedagogů v oblasti nenásilné, respektující a krizové komunikace (Wellbeing ve škole, 2023).
- **Potřeba uznání** – Poskytovat žákům formativní a pozitivní zpětnou vazbu, individuální podporu, rozvíjet jejich sebevědomí a sebeúctu (Wellbeing ve škole, 2023).
- **Potřeba seberealizace** – K naplnění seberealizace je zapotřebí naplnit alespoň částečně všechny ostatní potřeby. Ve školním prostředí souvisí seberealizace žáků zejména s učením a rozvíjením jejich silných stránek (Wellbeing ve škole, 2023).

1.3 Principy systémové podpory školního wellbeingu

Školní wellbeing ovlivňuje řada pozitivních i negativních faktorů. Tyto faktory se mohou vyskytovat ve školním i mimoškolním prostředí. Proto není reálné ani žádoucí je eliminovat všechny. Cílem podpory je vytvořit podmínky, ve kterých budou naplňovány základní potřeby všech školních aktérů a převládat pozitivní faktory nad těmi negativními. Taková škola se pak stává prostředím, které podporuje duševní zdraví a napomáhá rozvíjet potenciál pracovníků, žáků a rodičů (Felcmanová, 2025). Aby bylo možné tohoto cíle dosáhnout, je potřeba přijmout opatření přispívající k rozvoji školního wellbeingu. Ještě před jejich zavedením je důležité vycházet ze základních principů, na kterých je systémová podpora školního wellbeingu postavena (Felcmanová et al., 2022). Partnerství pro vzdělávání 2030+ v této souvislosti uvádí sedm základních principů (Srb et al., 2021). Jednotlivé principy jsou popsány níže:

- **Systémový přístup** – Podpora školního wellbeingu nemůže stát pouze na jednotlivých školách. Potřebuje oporu systému, který propojuje školy s institucemi. Patří sem kraje a zřizovatelé, ministerstva, Národní pedagogický institut a Česká školní inspekce. Osvědčenou praxí se ukazuje celoplošný přístup, který odráží fyzické, sociální i digitální prostředí školy a přizpůsobuje ho aktuálním potřebám žáků a ostatních pracovníků školy. Současně

se zaměřuje na rozvoj konkrétních dovedností, které podporují wellbeing, resilienci a zvládání zátěžových situací (Srb et al., 2021).

- **Respekt k jednotlivci** – Školní opatření by měla odpovídat individuálním potřebám a míře podpory, kterou žáci či pracovníci školy aktuálně potřebují. Při jejich volbě by měl být brán zřetel také na jejich vlastní preference a přání. Škola by se rovněž měla zaměřit na rozvoj schopností, které napomáhají k jejich lepšímu wellbeingu a resilienci (Srb et al., 2021).
- **Aktivní zapojení** – Do plánování podpory na úrovni krajů a regionů je potřeba zapojit odpovědné zástupce škol a osoby věnující se problematice vzdělávání. Děni ve školách by však měli ovlivňovat také žáci a učitelé. Na školní wellbeing má vliv i participace rodičů na výuce a dalších činnostech školy (Srb et al., 2021).
- **Očekávání úspěchu** – Celoškolní přístup by měl podporovat školní wellbeing všech žáků, a to včetně těch s individuálními vzdělávacími potřebami. Cílem je, aby všichni žáci zažívali pocit úspěchu. Důležité je ve výuce využívat metody podporující jejich motivaci, chyby by se měly brát jako přirozená součást učení a upřednostňovat pozitivní podporu namísto trestů a opatření (Srb et al., 2021).
- **Partnerství a spolupráce** – Ve školách se osvědčuje systematická podpora a spolupráce pedagogů, stejně jako jednotný přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Se všemi zaměstnanci školy, žáky a jejich rodiči je třeba zacházet s respektem a jednat s nimi důstojně i v mimořádných situacích. Ve škole by se mělo dbát na posilování dobrých vztahů mezi žáky a učiteli. Ve výuce by měli mít všichni žáci možnost se aktivně zapojovat. Zároveň by se mělo dbát na posilování sounáležitosti se školou mezi všemi pracovníky školy, žáky a jejich rodiči. Školy by měly také navázat spolupráci s organizacemi, které by mohly podpořit školní wellbeing žáků a učitelů (Srb et al., 2021).
- **Zajištění bezpečí** – Školy by měly vytvářet podmínky pro zajištění fyzického i emočního bezpečí všech pracovníků a žáků. Ke splnění tohoto cíle lze vycházet z trauma-informovaného přístupu (Srb et al., 2021).
- **Opatření založená na důkazech** – Podpora školního wellbeingu by měla vycházet z ověřených výzkumných šetření a její účinnost by měla být pravidelně sledována a vyhodnocována. Je důležité mít na paměti, že opatření

realizovaná na regionální úrovni by měla zohledňovat specifika jednotlivých škol, jelikož každá škola může mít problém v jiné oblasti (Srb et al., 2021).

1.4 Oblasti podpory školního wellbeingu

Před zaváděním jakýchkoli nových opatření k podpoře školního wellbeingu je také vhodné zhodnotit aktuální stav. Školy již mohou vyvíjet spoustu aktivit podporujících wellbeing, aniž by si to pracovníci škol uvědomovali. Skupina Partnerství pro vzdělávání 2030+ vytvořila ukazatele dobré praxe k efektivní podpoře školního wellbeingu. Tyto ukazatele vycházejí z praktických příkladů ze zahraničí a České republiky (ČR), přičemž slouží k podpoře autoevaluace školy. Jedná se o obecné cíle, které je při plánování vhodné dále specifikovat do konkrétnějších záměrů pro daný školní rok nebo delší časové období. Jsou uspořádány do tří kategorií, které shrnují cílový stav výsledných opatření v dané oblasti (Felcmanová, 2025). Tyto kategorie jsou popsány níže:

- **Kultura a prostředí** – Škola si dala za cíl podporovat školní wellbeing žáků a učitelů jako svou hlavní vizi. Celá komunita školy s touto vizí souzní a vidí její přímý dopad na dosahování studijních výsledků u jednotlivých žáků. Podpora školního wellbeingu je otevřeným tématem, který se týká žáků i všech pracovníků. Ve školním prostředí panuje vzájemný respekt mezi žáky a pracovníky školy s důrazem na individualitu každého z nich. U žáků se k očekávanému chování uplatňují pozitivní přístupy namísto trestů. Učitelé a další pracovníci školy jsou vedeni k profesnímu rozvoji v oblasti školního wellbeingu a vytváření pozitivního školního klimatu. Vnitřní a vnější prostory školy jsou zařízeny způsobem, který znemožňuje zranění a působí příjemným dojmem. Tyto prostory jsou určeny především ke vzájemnému setkávání, pohybovým aktivitám a odpočinku. Navrhovat změny ke zlepšení těchto prostor je umožněno žákům i jejich rodičům. Ve škole je kladen důraz na zdravou a vyváženou stravu. Škola pracuje s jednotnou digitální platformou. Škola disponuje nástroji, které mohou odhalit špatnou úroveň wellbeingu, a disponuje materiálním vybavením podporující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Felcmanová et al., 2022; Felcmanová, 2025; Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2021).
- **Učení** – Učitelé volí metody a formy výuky podporující spolupráci, aktivní zapojování žáků do vzdělávacího procesu a využívají formativní hodnocení. Učitelé věří v úspěch každého žáka. Žáci zažívají radost z učení (pozitivní emoce)

související s dosahováním lepších výsledků a vidinou pokroku. Výuka je přizpůsobená individuálním potřebám jednotlivých žáků. Vedení školy dbá na profesní vzdělávání učitelů v oblasti individuálního přístupu ke všem žákům. Při individualizaci výuky umožňují učitelé všem žákům vhodně využívat digitální technologie. Individuální přístup ve výuce staví na ověřených výukových programech a aktivním zapojení žáků při výuce. Žákům se dostává podpory pečovat o své duševní zdraví a wellbeing během výuky. Žáci jsou motivovaní se učit a přistupují pozitivně a odpovědně ke svým školním povinnostem. Škola oceňuje žáky za dosažené úspěchy v různých oblastech. Škola žákům poskytuje podporu a pomoc při jejich dalším směřování. Školní poradenské zařízení spolupracuje s učiteli a napomáhá při realizaci podpůrných opatření (Felcmanová et al., 2022; Felcmanová, 2025; Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2021).

- **Partnerství a spolupráce** – Škola podporuje vzájemné vztahy mezi všemi aktéry různými dostupnými způsoby. Vedení školy dbá na wellbeing u svých zaměstnanců a přijímá opatření k jeho podpoře. Učitelé spolupracují s asistenty pedagoga při plánování a hodnocení výuky. Škola podporuje zapojení rodičů žáků do školního života. Škola navazuje vzájemnou spolupráci s různými institucemi a poskytovateli služeb. V rámci profesního vzdělávání buduje škola důležité kontakty napříč ostatními školami a dalšími odborníky. Vedení školy podporuje své zaměstnance v navazování vztahů a vzájemné výměně informací mezi ostatními kolegy z oboru. Škola podporuje nově příchozí učitele se začleněním do života školy. V náročných životních situacích a obdobích zvýšené zátěže poskytuje vedení školy svým zaměstnancům náležitou podporu (Felcmanová et al., 2022; Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2021).

1.5 Vybrané realizované výzkumy

Strach a úzkost žáků spojené s učením, případně vyčleněním z třídního kolektivu se negativně odrážejí v dosahování jejich vzdělávacích výsledků a celkové životní spokojenosti. Prožívání negativních emocí žáků pak snižuje nebo omezuje jejich učení. Podíl žáků vyžadujících podporu wellbeingu a duševního zdraví se neustále zvyšuje. Naopak stále více klesá věková hranice výskytu problémů s duševním zdravím. Z toho důvodu bude toto téma ve školách čím dál aktuálnější (Srb et al., 2021). Proto v poslední době české školství zaměřuje pozornost na postoje žáků ke škole, jejich duševní zdraví, kvalitu vztahů mezi

žáky, učiteli a dalšími aktéry vzdělávacího procesu. Ukazuje se, že právě postoje žáků ke škole, jejich resilience a spokojenost významně ovlivňují jejich školní úspěšnost (Fiedlerová et al., 2024).

Průzkum Národního ústavu duševního zdraví (NÚDZ) společně s Českou školní inspekcí (ČSI) ukázal, že 50 % žáků devátých tříd na základních školách v ČR jeví známky zhoršeného wellbeingu. Wellbeing přitom hraje důležitou roli, jelikož ovlivňuje subjektivní pocit spokojenosti a přispívá ke zvládání stresových a náročných situací. Výsledky dále ukazují, že známky střední až těžké úzkosti vykazuje 30 % žáků a známky střední až těžké deprese 40 % žáků. Největší riziko vzniku problémů s duševním zdravím se objevuje právě v dětství a adolescenci. Tato období jsou považována za riziková, a proto je nezbytné dbát na prevenci i případnou intervenci (Národní ústav duševního zdraví, 2023).

Mezinárodní šetření s názvem Program pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA), které probíhá každé 3 roky se zaměřuje se na oblast vzdělávání u patnáctiletých žáků. Tito žáci prochází důležitým životním obdobím, kdy obvykle končí povinnou školní docházku a rozhodují se mezi dalším vzděláváním, případně nástupem do pracovního poměru. Výsledky z roku 2018 a stejně tak i v roce 2022 ukázaly, že se čeští žáci umístili na čtvrtém místě od konce ze všech zemí Evropské unie (EU) a Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) v pocitu sounáležitosti se školou. Ti žáci, kteří pocítovali vyšší sounáležitost dosahovali v testu matematické gramotnosti lepších výsledků. Výzkum PISA se také zaměřil na kvalitu vztahů mezi žáky a učiteli, kdy čeští žáci vnímají tento vztah nejhůře ze všech sledovaných zemí. Na základě výsledků tvrdí pouze 63 % žáků, že si jich učitelé váží. ČR se tak řadí na poslední příčku, což je nejméně ze všech sledovaných zemí. Šetření se také zaměřilo na podporu žáků ze strany učitelů v hodinách matematiky. Necelých 50 % českých žáků uvedlo, že jim učitel vysvětluje v hodinách matematiky probíranou látku do doby, než ji pochopí. Dalších 23 % žáků uvedlo, že se to neděje nikdy. Co se týče zájmu učitele o pokrok každého žáka, tak jej vnímá pouze 49 % českých žáků, přitom je podpora učitele pro žáky důležitá vždy, zejména v důležitých životních obdobích. Česká republika se tak celkově umístila jako druhá od konce ze všech sledovaných zemí (Boudová et al., 2023).

Další výzkum ČSI ukázal, že se většina žáků 5. a 9. tříd na základních školách těší na své spolužáky. To se ale netýká obsahu samotné výuky. Zhoršování těchto pocitů se ukazuje nejvíce u žáků na druhém stupni základních škol. Téměř 40 % žáků 9. tříd odpovědělo, že se nikdy netěší na to, co se budou učit a dalších téměř 50 % žáků odpovědělo, že se těší

jen někdy. Zajímavé taky je, že žáci 9. třídy s nižším socioekonomickým statusem (SES) se těší méně na své spolužáky než ti, kteří dosahují vyššího SES. To naznačuje, že je škola důležitý socializační činitel a poukazuje na možné riziko vyčlenění žáků s nižším SES z kolektivu svých vrstevníků. Výzkum dále ukázal, že přibližně 50 % žáků 5. ročníku pocítuje ve škole únavu a hlad, přičemž u žáků 9. ročníků jsou tyto pocity ještě vyšší. Žáci také hodnotili vnímanou podporu ze strany učitelů, do které spadá například formativní hodnocení, vysvětlování učiva. Jedná se o významný faktor podpory jejich wellbeingu. Z výsledků vyplývá, že 5 % žáků 5. tříd a 10 % žáků 9. tříd pocítuje, že učitelé nejeví zájem o oblasti, ve kterých mají obtíže a neposkytují jim potřebnou pomoc. Dalších 40 % žáků 5. tříd a 50 % žáků 9. tříd takový zájem pocítuje jen někdy. Potvrzuje se tak pokles vnímané podpory u žáků na druhém stupni základních škol ze strany jejich učitelů (Novosák et al., 2022).

Česká republika se počtvrté po šestnácti letech zapojila do mezinárodní studie TIMMS, která proběhla v roce 2023. Výsledky ukázaly, že ze všech zemí EU a OECD, které se účastnily šetření, vykazují čeští žáci 8. ročníků nejnížší sounáležitost se školou. Ta se hodnotila na základě otázek vztahu ke škole a pocitům vůči učitelům a spolužákům. Vysokou sounáležitost se školou vykazovalo pouze 8 % žáků, přičemž průměr v zemích EU činí 19 %. Pocit sounáležitosti žáků se školou se s rostoucím počtem let školní docházky postupně snižuje. Šetření ukázalo, že klíčovým faktorem ovlivňující vzdělávací výsledky žáků je sebedůvěra. Žáci s vyšší sebedůvěrou dosáhli průměrně lepších výsledků v matematice. V porovnání mezi zeměmi EU a OECD je však sebedůvěra českých žáků podprůměrná (Klement et al., 2024).

1.6 Problémy s duševním zdravím u dospívajících

Období dospívání je vývojová fáze, která přišla až s moderní dobou. V tradičních společnostech se dříve přechod z dětství do dospělosti, který značil určitou prestiž vyznačoval pohlavní dospělostí a rituály, které tento přechod stvrdily. V tu chvíli jedinec převzal odpovídající roli a status, který mu byl určen, jelikož nemohl výrazně ovlivnit vlastní identitu. Společenství se řídila různými tradicemi a vše bylo jasně dané. To ale neplatí pro dnešní dobu (Vágnerová & Lisá, 2021). Současná společnost klade důraz především na výkon, zisk a materiální hodnoty. Jedinci jsou tak pod stálým tlakem, snaží se splnit všechny požadavky společnosti a dosáhnout odpovídajícího socioekonomického statusu (Vašutová & Panáček, 2013).

Dospívání lze chápat jako období mezi 10-20 rokem života, které je charakteristické změnami v sociální, psychické i fyzické oblasti (Vágnerová & Lisá, 2021) a slouží jako příprava jedince na budoucí sociální roli v dospělosti (Vašutová & Panáček, 2013). Tyto proměny jsou ovlivněny biologickými faktory, ale významnou roli zde mají také kulturní a společenské podmínky, které na dospívajícího kladou nároky a očekávání. Dospívání je období nejistot. Jedinec se snaží porozumět sám sobě, hledá svou identitu, buduje nové sociální postavení a navazuje sociální vazby. Dospívající se snaží co nejdříve osamostatnit od vlivu dospělých, získat volnost a svobodu v rozhodování (Vágnerová & Lisá, 2021). Vzhledem k pracovnímu vytížení svých rodičů nemusí dospívající ve své rodině nacházet potřebnou oporu. Často se orientují na vrstevnickou skupinu, odkud přijímají hodnoty a normy ovlivňující jejich chování a postoje (Vašutová & Panáček, 2013). Podle Světové zdravotnické organizace WHO (2024) je v tomto období důležité pěstovat u dospívajících zdravé návyky udržující jejich duševní zdraví v dobrém stavu. Mezi takové návyky patří zdravý spánkový režim, schopnost regulovat a zvládat emoce, schopnost řešit problémy, navazovat přátelské vztahy s ostatními, rozvíjet resilienci a pracovat na dobré fyzické kondici.

Vágnerová a Lisá (2021) rozděluje období dospívání na ranou a pozdní adolescenci, přičemž raná je mezi 11-15 lety a pozdní v rozmezí 15-20 lety života jedince. Raná fáze se označuje také jako pubescence, přičemž nejvíce charakteristickým rysem tohoto období je fyzické a pohlavní dospívání. Dospívající začínají přemýšlet nad budoucností a intenzivně prožívají své emoce. Toto období je charakteristické například postupným oslabováním závislosti na rodině, posilujícími vztahy s vrstevníky a proměnou dosavadních jistot. Blíží se také ukončení jejich povinné školní docházky s potřebou přizpůsobení se novým podmínkám v jejich dalším směřování. Jde o období, ve kterém žáci pocítují zvýšenou zátěž (Vágnerová & Lisá, 2021).

Podle Světové zdravotnické organizace WHO (2024), trpí každý šestý adolescent (14 %) ve věku 10–19 let duševním onemocněním. Mezi nejčastější onemocnění patří deprese, úzkosti a poruchy chování. Úzkostmi trpí 4,4 % adolescentů a depresemi 1,4 % adolescentů ve věku 10-14 let ovlivňující zejména školní docházku, studijní výsledky a vedou k sociálnímu vyloučení. Dospívající s duševními problémy mohou být ohroženi špatným fyzickým stavem, diskriminací, ochotou vyhledávat pomoc, rizikovým chováním, problémy se vzděláváním a porušováním jejich práv (WHO, 2024).

Duševní zdraví představuje celkovou duševní pohodu umožňující zvládat stres, využívat vlastní dovednosti, rozvíjet své znalosti, pracovat a navazovat sociální vztahy s ostatními. Je důležitou součástí celkového zdraví a wellbeingu (Mareš & Kebza, 2024; WHO, 2022). V celostním pojetí zdraví se to duševní dříve opomíjelo. Změna nastala v roce 2005, kdy byla přijata „Deklarace duševního zdraví pro Evropu“, což umožnilo podporu wellbeingu, duševního zdraví a prevenci vzniku psychických onemocnění. Současně byl přijat „Evropský akční plán duševního zdraví“ vymezující priority v této oblasti na dalších 10 let. Byla také přijata „Zelená kniha“, která směřuje ke strategiím a podpoře duševního zdraví v Evropské unii (Mareš & Kebza, 2024).

Na duševní zdraví má vliv mnoho faktorů, ať už pozitivních, nebo rizikových. Vystavení většímu množství rizikových faktorů zvyšuje riziko tohoto onemocnění. Mezi rizikové faktory patří například náhlá a nepříznivá životní situace, tlak na přizpůsobení se vrstevníkům, špatné rodinné zázemí, tvrdá výchova, socioekonomické problémy, špatné vrstevnické vztahy, šikana, hledání vlastní identity, vliv médií a genderové normy. Vliv médií a společenských genderových norem může prohlubovat nesoulad mezi jejich životem a představou o vlastní budoucnosti. Svou roli zde sehrávají i tíživé životní podmínky, stigmatizace, diskriminace, sociální vyloučení a nedostatečný přístup ke službám. Podpořit duševní zdraví u adolescentů lze rozvojem schopností řešit problémy, budováním resilience, dovednostmi socio-emočního učení, seberegulace, snižováním výskytu rizikového chování a podporou sociálních vazeb okolního prostředí (WHO, 2024).

2 RESILIENCE

Pojem resilience se v češtině běžně označuje jako odolnost, nebo jako specifický typ odolnosti (Paulík, 2017). Pojem odolnost, který byl nejčastěji užívaný postupně nahradil termínem resilience, který lépe vystihuje její dynamickou povahu. V minulosti se resilience vztahovala primárně na situace spojené s riziky a nepřízní, na čemž se shodují i ostatní odborníci (Šolcová, 2009). V této době se neomezuje pouze na nutnost přítomnosti rizika, ale zahrnuje také zvládání běžných zátěžových situací, čímž se rozdíl mezi odolností a resiliencí stírá (Novotný, 2015; Paulík, 2022). V naší práci budeme používat termín resilience, který je dle Punové (2015) mezinárodně užívaným označením.

Resilience má svůj původ mimo jiné ve vývojové psychopatologii, která zkoumá psychické obtíže v průběhu lidského vývoje. Další zdroj poznání je pozitivní psychologie, kde se zaměřuje na faktory umožňující překonávat nepříznivé životní situace navzdory obtížím (Šolcová, 2009). Vychází z latinského slova „resiliere“, které vyjadřuje schopnost odrazu, návratu do původního stavu, či zotavení. Jejím protikladem je vulnerabilita, odvozená z latinského slova „vulnerabilis“, vyjadřující zranitelnost vůči stresu a zátěži (Punová, 2015). Vulnerabilitu ovlivňují vrozené dispozice nebo negativní zkušenosti (Paulík, 2017). Díky svým charakteristikám bývá resilience označována jako nezdolnost, houževnatost, nezlomnost či schopnost rychlého zotavení (Punová, 2015). Různé vědecké disciplíny chápou resilienci jako schopnost živých i neživých systémů přizpůsobit se nárokům prostředí (Paulík, 2022). Každý obor pak přistupuje k tomuto konceptu odlišně, například v psychologii je resilience chápána jako psychická odolnost člověka, která umožňuje přizpůsobení se náročným situacím (Paulík, 2022). Přizpůsobení neboli adaptace je rovnováha mezi potřebami a překážkami jedince v jeho prostředí. V případě, že má jedinec s přizpůsobením potíže, může to narušit jeho přirozený vývoj a způsobit problémy s duševním zdravím (Novotný, 2015).

V definici resilience neexistuje mezi jednotlivými autory shoda, jelikož k ní přistupují odlišným způsobem (Mareš & Kebza, 2024; Novotný, 2015; Paulík, 2022; Punová, 2015; Šolcová, 2009). Americká psychologická asociace popisuje resilienci jako dynamický proces i výsledek úspěšného vyrovnání se s náročnými životními situacemi. Důležitou schopností je adaptace na vnější i vnitřní podmínky. Míra resilience jednotlivce závisí na řadě faktorů, včetně jeho vnímání okolního světa, kvality sociální podpory a využívání strategií zvládání stresu. Tyto dovednosti lze rozvíjet a posilovat (American Psychological Association, © 2025). Punová (2015) chápe resilienci jako koncept zahrnující dynamické

procesy vývoje, které umožňují jednotlivcům i systémům přizpůsobení se obtížným situacím a dál dobře fungovat i přes vnitřní a vnější tlaky. Šolcová (2009) ji chápe jako dynamický proces interakce, který je proměnlivý v čase a probíhá mezi dítětem, rodinou a prostředím. Není univerzálně přenosná a překonání určité překážky neznamena nutně překonání jiné.

2.1 Přístupy k resilienci

Definovat resilienci není snadné. Jedním z důvodů je, že dosavadní poznatky neodpovídají žádné univerzální definici. Druhý důvod je ten, že se používá v řadě vědních oborů. Ve společenských vědách bývá často chápána jako metafora inspirovaná technickými vědami, což usnadňuje její pochopení, ale nevystihuje její složitost. Třetí důvod spočívá v rozdílných přístupech jednotlivých autorů (Mareš & Kebza, 2024). Dle Paulíka (2017) právě kvůli rozdílným přístupům k resilienci volí různí autoři pro své výzkumy často vlastní metodologické postupy.

U dětí a dospívajících se k resilienci nejdříve přistupovalo jako k osobnostnímu rysu nebo charakteristice. V současné době je chápána jako dynamický proces, který se mění v čase, a je ovlivňován i vnějšími faktory. To vedlo ke změně pohledu od vnímání resilience jako osobnostního rysu k dynamickému konceptu, který zdůrazňuje působení mezi dítětem a jeho prostředím (Šolcová, 2009). Dle Novotného (2014) pojímat resilienci jako proces nebo výsledek neodráží zkoumání resilience jako takové, ale spíše „resilientnosti“ jedince. Nejvíce užívaný přístup je multifaktorový. Sice umožňuje lepší pochopení dané problematiky, ale pořád staví na přítomnosti nebo nepřítomnosti jednotlivých faktorů. Jak a kdy resilience funguje lze pochopit až zkoumáním interakcí mezi osobnostními rysy, vztahovými faktory, riziky a důsledky (Novotný, 2014).

Novotný (2015) uvádí základní přístupy k resilienci, které se uplatňují v současné době a umožňují nám pochopit, na co se při zkoumání resilience zaměřit. Na resilienci tak může být nahlíženo jako na proces, osobnostní vlastnost, souhrn faktorů, vztahovou záležitost nebo výsledek adaptace. Jednotlivé přístupy jsou popsány níže:

- **Proces** – Resilience není pevně daná vlastnost, ale dynamický proces, při kterém se jedinec přizpůsobuje nárokům svého prostředí. Tento proces vzniká v interakci mezi protektivními a rizikovými faktory, individuálními charakteristikami a sociálním prostředím (Novotný, 2015).

- ***Osobnostní vlastnost*** – Jde o přístup, který byl užíván na počátku výzkumů resilience. Hledali jednu charakteristiku (vlastnost) jedince, které ovlivňuje zvládání stresu a náročných situací, což mělo za výsledek ten, že univerzální vlastnost neexistuje. Mezi nejrozšířenější koncepty se řadí například pocit kontroly (Sense of control), smysl pro soudružnost (Sense of Coherence), hardiness, schopnost adaptace (Ego-resiliency), schopnost zvládat problémy (Self-efficacy), sebedůvěra (Self-esteem) a další (Novotný, 2014). K chápání resilience jako osobnostní vlastnosti existují dva přístupy. Strukturální přístup hledá stabilní individuální charakteristiky, které souvisí s adaptabilitou a schopností zvládat různé nároky. Dynamický přístup ji chápe jako proces, ve kterém se osobnostní vlastnosti mohou rozvíjet na základě interakce mezi jedincem a jeho prostředím, přičemž klíčovou roli hrají mezilidské vztahy a sociální opora (Paulík, 2017).
- ***Souhrn faktorů*** – Jde o nejvíce používaný přístup při zkoumání resilience, který se označuje jako multifaktorový. Jeho cílem je identifikovat faktory ve vztahu k různým proměnným, které ovlivňují zvládání náročných situací. (Novotný, 2015). V rámci tohoto přístupu se uplatňuje propojení s dalšími teoretickými koncepty, které souvisí s osobnostními vlastnostmi. Jedná se například o smysl pro soudružnost (Sense of Coherence), sebedůvěra (Self-esteem) a další. Resilience je tvořena různými osobnostními i sociálními faktory, které se různě kombinují a celkově tvoří schopnost jedince vyrovnat se s různými životními situacemi (Novotný, 2014). Tento přístup je využíván v praktické části naší bakalářské práce. Dotazník Student Resilience Survey SRS hodnotí vnímání vnitřních a vnějších protektivních faktorů, které podporují zdraví a wellbeing žáků (Lereya et al., 2016).
- ***Vztahovou záležitost*** – Přístup vychází z teorie vztahové kompetence, kde zdroj resilience spočívá v přítomnosti podpůrných mezilidských vztahů a asociálnost jedince může způsobit psychické obtíže. Podpůrnými vztahy lze tedy rozvíjet individuální charakteristiky jedinců, jejich schopnosti a selfkoncept (Novotný, 2015).
- ***Výsledek adaptace*** – Většina výzkumníků se zaměřovala na zkoumání jednotlivých faktorů resilience vůči různým proměnným. Tento přístup chápe resilienci jako vrozenou nebo získanou charakteristiku jedince, kterou získal

v průběhu jeho života. Taková vlastnost se pak projevuje v situaci vyžadující adaptaci, nebo ve stresové situaci (Novotný, 2015).

Výzkum přístupů k resilienci mezi českými a slovenskými psychology uskutečnil Paulík (2022). Z výsledků vyplývá, že akademičtí pracovníci ve výzkumné oblasti pojímali resilienci jako proces a praktičtí pracovníci se omezovali na jednoduché definice resilience. Nejčastěji k ní přistupovali jako ke schopnosti (60 % respondentů), individuální charakteristice či vlastnosti (cca 16 % respondentů), procesu adaptace nebo copingové strategii (11 % respondentů), vnitřní síle (5 % respondentů) a prostřednictvím jiných charakteristik (6 % respondentů). Jednoduše definovalo resilienci 90 % respondentů, pomocí jedné nebo několika základních charakteristik. Zbýlých 10 % použilo komplexní definici (Paulík, 2022).

Jiný přístup zaujímají Lepore a Revenson (2006), kteří se zabývají reakcí jedinců na stresující události. Rozdělují resilienci do tří forem (zotavení, odpor a rekonfigurace), a zkoumají, jak se resilience v těchto situacích projevuje. Jednotlivé přístupy jsou níže popsány:

- **Zotavení (*recovery*)** – Jedinec připomíná strom, který se v silném větru ohýbá, aby se přizpůsobil, jinak by se zlomil. Když vítr ustane, vrací se strom do své původní vzpřímené polohy. Tato forma resilience znázorňuje pružnost, elasticitu a schopnost jedince obnovit normální fungování po stresové události. Jedná se o adaptaci, která vede k obnovení předchozího fungování (Lepore & Revenson, 2006).
- **Odpor (*resistence*)** – Pokud opětovně použijeme metaforické přirovnání, jedinec v této formě resilience připomíná strom, stojí nehnutě tváří v tvář zuřícímu větru. Udržuje si normální fungování před, během i po stresové události, aniž by vykazoval výrazné změny v chování, nebo projevoval negativní emoce. Tento přístup není v souladu s tradičními psychologickými teoriemi, proto může být nesprávně vnímán jako patologický (Lepore & Revenson, 2006).
- **Rekonfigurace (*reconfiguration*)** – Po vichřici jedinec jako strom trvale změní svou podobu, dokáže se lépe přizpůsobit převládajícím větrům a být odolnější vůči zlomení v případě další bouře. Jedinec se tak mění na základě prožitých zkušeností. Tato změna může být pozitivní, jedinec se stane odolnější a poučí

se na základě předchozích zkušeností. V opačném případě jej taková zkušenost ovlivní negativně, například ztrátou důvěry v navazování mezilidských vztahů (Lepore & Revenson, 2006).

Přestože dosavadní výzkum resilience nedospěl k jednotné definici ani univerzálně platnému přístupu, přinesl řadu nových poznatků. Zásadním zjištěním je, že představuje dynamický proces, který se neustále vyvíjí a vyžaduje čas k plnému rozvinutí. Je podmíněna vnějšími i vnitřními faktory, životní situací, kontextem jedince a jeho osobností. V jejím průběhu dochází ke změnám a výkyvům, které ovlivňují schopnost jedince se přizpůsobit. (Kebza & Šolcová, 2015). Jednotlivé vývojové etapy představují nové výzvy a vyžadují flexibilitu v různých situacích, což přináší i nová rizika, kterým je jedinec vystaven. Tím, že jedinec úspěšně zvládne obtížnou situaci ho nečiní resilientním trvale. V životě ho může potkat jiná událost, na kterou bude reagovat zcela jiným způsobem. Resilience totiž závisí na jeho aktuálním stavu a vzájemné interakci jeho individuálních charakteristik a okolního prostředí (Novotný, 2015). Výzkum resilience současně poukazuje na význam výjimek z obecných pravidel, což potvrzuje složitost tohoto konceptu (Kebza & Šolcová, 2015).

2.2 Resilience žáků

Podpoře wellbeingu žáků na školách se v poslední době věnuje velká pozornost, na resilienci žáků se ale stále zapomíná. Přitom právě wellbeing a resilience představují koncepty, které se vzájemně ovlivňují (Kirovová, 2022) a napomáhají předcházet problémům s duševním zdravím, případně mírnit obtíže, které již nastaly (ReachOut Australia, 2024). Pozitivní emoce podporují rozvoj resilience, což následně pomáhá zvládat stresové a zátěžové situace Paulík (2017). Události jako pandemie covidu-19 a válečný konflikt na Ukrajině zasáhly do života škol, žáků i učitelů. Mimo jiné v důsledku těchto událostí se začalo více rozšiřovat téma duševní zdraví a zátěž, kterou žáci prožívají (Kirovová, 2022). Podporovat resilienci je důležité vždy a obzvlášť v obdobích zvýšené psychické zátěže. Jde například o situace související s přechodem žáků na novou školu, problémy s vrstevníky, přechodem na druhý stupeň, rodinnými problémy a problémy s duševním zdravím (ReachOut Australia, 2024). Dosáhnout dobré úrovně wellbeingu u žáků bez zaměření se na jejich resilienci půjde jen stěží (Kirovová, 2022).

Škola jako instituce představuje klíčový zdroj resilience, protože v ní děti tráví spoustu času během kalendářního roku (Šolcová, 2009). Podle Vágnerové a Lisé se činnost školy zaměřuje na rozvoj osobnosti, psychických funkcí, žádoucího chování a individuálních

charakteristik žáků (Vágnerová & Lisá, 2021). Měla by proto podporovat dětský pocit úspěchu, autonomie, identity, sebeúcty, odpovědnosti, seberegulace (Šolcová, 2009) a zároveň rozvíjet adaptační schopnosti, které budou moci žáci využívat v každodenním životě (Paulík, 2017). Žáci s vyšší úrovní resilience vyjadřují pocity naděje, optimismu, pozitivní emoce, cení si sociálních vazeb, mají víru v budoucnost (Price-Mitchell, 2022), jsou schopni lépe čelit výzvám, řešit problémy, zvládat stres, více se zapojovat a budovat přátelské vztahy (Beachboard, 2025).

Udržování prosociálních vztahů je jednou z nejdůležitějších oblastí v našem životě. Pomáhají nám překonávat tíživé situace, kdy jsou pro nás ostatní oporou, nicméně dobré vztahy nejsou samozřejmostí a můžou jedince také oslabovat (Helus, 2018). Sociální opora ovlivňuje školní výsledky žáků a nároky kladené na žáky prověřují jejich dosavadní resilienci, což vytváří potřebu k jejímu rozvíjení (Paulík, 2017). Dobré vztahy mezi rodinnými příslušníky, důvěrnými osobami a přáteli nás ubezpečují, že na řešení problémů nejsme sami. V případě potřeby se máme na koho obrátit a hovořit o věcech, o kterých bychom jen tak s někým nehovořili. Takové vztahy jsou plné empatie, porozumění a vzájemné důvěry, chrání před psychickými onemocněními a pocity samoty (Helus, 2018). Kvalitní vztahy ve škole mezi žáky, učiteli a dalšími pracovníky přispívají k duševnímu zdraví, motivaci a pozitivnímu přístupu žáků k učení (Fiedlerová et al., 2024). Posilující vztahy rozděluje Helus (2018) na vztahy aktivizující, facilitující a protektivní. Ačkoliv jsou tyto vztahy úzce provázané, můžeme v nich najít jisté rozdíly, které jsou uvedeny níže:

- **Aktivizující vztahy** – Mají pro jedince podpůrný význam, dodávají jedinci sílu jednat, víru v sebe sama a nevnímat se jako oběť osudu. Umožňují mu převzít odpovědnost za svůj život namísto pasivního podřizování se okolnostem (Helus, 2018).
- **Facilitující vztahy** – Umožňují jedinci snáze zvládat zadané úkoly a dosahovat lepších výsledků. Například učitel věří v potenciál žáka se slabším prospěchem a podporuje ho k úspěšnému dokončení úkolu. Oceňuje jeho dílčí kroky, což se s vysokou pravděpodobností odrazí v jeho úspěšné dokončení (Helus, 2018).
- **Protektivní vztahy** – Pomáhají jedinci čelit faktorům, které snižují jeho resilienci. Je pro ně charakteristické, že posilují sebedůvěru, poskytují oporu a podporují reflexi jedince. Sebedůvěra značí, že jedinec rozumí danému úkolu,

hledá způsoby a zdroje, jak situaci vyřešit navzdory nepříznivé situaci. Opora se týká skutečnosti, že na řešení problémů není sám a ví, že může v případě potřeby požádat o pomoc druhého. Podpora a pomoc nezavazuje jedince zodpovědnosti za své jednání, ale podporuje jeho reflexi z jeho úspěchů i případných neúspěchů. Směřuje jej v budoucnu k výběru vhodných strategií, které posílí jeho odhodlání a šancí uspět (Helus, 2018).

2.3 Stresory ve školním prostředí

Zvládání zátěžových situací u žáků ve školním prostředí ovlivňují jak individuální charakteristiky, adaptační schopnosti, tak i vnější faktory, mezi které patří například sociální opora a dosavadní životní zkušenosti (Paulík, 2017). Ve škole jsou žáci vystaveni různým stresorům, které začnou působit ihned po zahájení školního roku. Mezi zdroje stresorů patří například dynamika vztahů mezi žáky a kladené nároky v podobě školních úkolů a výkonů ze strany učitelů (Paulík, 2017). Pro některé žáky mohou být tyto nároky jen těžko splnitelné (Vágnerová & Lisá, 2021). Žáci jsou pod neustálou kontrolou a hodnocením od svých rodičů a učitelů, což vede ke střetu mezi splněním či nesplněním daných požadavků (Paulík, 2017). Úspěšnost žáka do určité míry předurčuje jeho sociální postavení a volbu jeho budoucího povolání, což ovlivňuje jejich sebepojetí, jelikož existuje určitá představa úspěšného žáka, konkrétně jaké kompetence by si měl po ukončení vzdělávání odnést (Vágnerová & Lisá, 2021).

Školní úspěšnost žáků a reakce na neúspěch jsou ovlivněny zejména jejich mentálním stavem a podmínkami v domácí prostředí (Paulík, 2017), které ovlivňuje nejen jeho motivaci, ale i vnímání školy z hlediska hodnotové orientace. Na prospěch žáka klade každá rodina jiný důraz, i když má tento prospěch určitou sociální hodnotu (Vágnerová & Lisá, 2021). Strach a úzkost žáků mohou být vyvolány také sociálními faktory (Paulík, 2017; Helus, 2018). Zátěžová situace může být z jeho pohledu například nutnost podřídit se autoritě učitele, který žáka akceptuje zejména v souvislosti plněním kladených požadavků. Ve třídě se žák také může cítit opomíjený, protože učitel musí věnovat pozornost i ostatním žákům. Následné upoutání pozornosti představuje způsob, jak se s touto situací vyrovnává (Vágnerová & Lisá, 2021). Dále sem spadají situace jako vyloučení ze strany vrstevníků, šikana, odmítání učitelem, psychické nebo fyzické násilí a rizikové chování (Paulík, 2017). Tyto situace mohou vést k subjektivnímu vnímání nespokojenosti se školním

systémem a výukou, kdy se z jejich pohledu učí zbytečné, nenaplňující předměty, a přesto musí do školy pravidelně docházet (Paulík, 2017).

Závažnější situace nastane, když žák řeší úkol, který je nad rámec jeho dosavadních schopností, anebo má vedle sebe učitele, který vůči němu zaujímá negativní postoj. Učitel může žákovi snižovat jeho sebevědomí před ostatními spolužáky, být příliš autoritativní a trest žáka za každý prohřešek, což vyvolává strach. Strach můžou vyvolat také vrstevníci, kteří žáka konfrontují a jsou vůči němu agresivní. Situace se stává ještě závažnější v případě, že přeroste ve fyzické napadení. Žák se musí útoku bránit, nebo se stane jeho obětí. Závažné jsou také chvíle, kdy je žák sociálně vyloučen ze strany svých vrstevníků, přestanou s ním komunikovat, berou jeho názory na lehkou váhu, případně je zaškatulkován do kategorie neoblíbených spolužáků (Paulík, 2017). Ačkoli škola nemůže nahradit rodinné prostředí (Paulík, 2017), měla by představovat místo, kde se všichni její aktéři cítí v bezpečí a vzájemně se podporují (Fiedlerová et al., 2024). Měla by se také podílet na výchově, poskytovat žákům zázemí, umožňovat zapojení do školních aktivit, vytvářet podnětné prostředí, učit je strategiím zvládání stresu (coping) a navazování přátelských vztahů (Paulík, 2017). I když je vytváření prostředí důvěry a sounáležitosti složitým úkolem, mají školy k dispozici různé nástroje, kterými mohou své žáky pozitivně ovlivňovat (Fiedlerová et al., 2024).

2.4 Strategie k podpoře resilience žáků ve škole

Resilienci žáků lze posilovat prostřednictvím různých strategií přímo ve školním prostředí. Pozitivní strategie snižují úzkost, zvyšují resilienci, zatímco optimismus a cílevědomost zlepšují emoční zotavení a wellbeing žáků. Jsou to dílčí kroky, které umožňují žákům přistupovat k výzvám se zvědavostí namísto strachu, být si se spolužáky vzájemnou oporou a vlastní neúspěchy vnímat jako příležitosti k růstu. Tímto způsobem neovlivníme pouze školní úspěšnost, ale dáváme žákům nástroje, které jim umožní uspět v cestě životem (Beachboard, 2025). Beachboard (2025) uvádí šest strategií k podpoře resilience žáků ve školní třídě:

- **Rozdělení úkolů na dílčí části** – Rozdělení náročných úkolů na menší, zvládnutelné kroky může být dobrý způsob, jak pomoci i těm nejvíce motivovaným žákům. Posílí to jejich sebedůvěru, nasměřuje je to k cíli (Beachboard, 2025), sníží tlak a podpoří motivaci (ReachOut Australia, 2024). Efektivním nástrojem může být tzv. „nástěnka pokroku“, která vizualizuje

dosažené dílčí úspěchy žáků přímo v jejich třídě (Beachboard, 2025). Sebedůvěra je pro resilienci žáků zásadní a každý malý úspěch z úspěšně splněného krátkodobého cíle ji posílí (Cox, 2024).

- **Resilience v akci** – Všichni potřebujeme mít nějaký vzor a inspiraci. Seznamovat žáky s důležitými osobnostmi a jejich životní cestou, kdy se například i přes své vlastní neúspěchy staly úspěšnými, bývají velmi inspirativní. Tím žáci lépe překonávají vlastní problémy, což jim umožňuje na své vlastní neúspěchy pohlížet jako na příležitosti k osobnímu rozvoji (Beachboard, 2025). Žáci se můžou také zamyslet nad tím, jaké individuální charakteristiky byly důležité k překonání neúspěchu a zapříčinily úspěch, jak lze využít stejných individuálních charakteristik k překonání překážek vlastních a jak k překonání problému pomohli dotyčnému ostatní v jeho okolí (Price-Mitchell, 2022). Učitelé mohou žáky směřovat k tomu, aby školní neúspěch brali jako přirozenou součást učení, oceňovali žáky za jejich odvedenou práci, vytrvalost a úsilí namísto pouhého hodnocení (Price-Mitchell, 2022).
- **Vytváření sítě podpory** – Vztahy jsou zdrojem síly k překonávání překážek (Price-Mitchell, 2022) a pomáhají budovat resilienci, naopak izolace resilienci snižuje (Beachboard, 2025; Paulík, 2017). Cesta k resilienci žáků vede právě skrze podpůrné vztahy mezi vrstevníky, rodiči, učiteli a dalšími pečujícími osobami (Price-Mitchell, 2022). Ve školní třídě lze podporovat vzájemné vztahy například spoluprací, povzbuzováním žáků při řešení složitých úkolů (Beachboard, 2025) a učením vnímat překážky jako přirozenou součást úspěchu (Price-Mitchell, 2022). Učitelé by se měli zaměřit nejen na akademickou, ale také emocionální podporu žáků. Žáci potřebují cítit pochopení, a k tomu je potřeba, aby byli k žákům přívětiví a všímali si jejich potřeb (Price-Mitchell, 2022). Zapojení okolního prostředí do vzdělávacího procesu je přínosné jak pro žáky, jejich rodiny, školy, tak i širší okolí. Propojuje učení žáků s reálnými životními situacemi, rozšiřuje přístup ke zdrojům jako finanční pomoc, stáže a mentoring. Vzájemná spolupráce posiluje vztahy, sdílenou odpovědnost za vzdělávání, pomáhá žákům rozvíjet jejich potenciál a buduje celkovou pověst školy (Trappett, 2023).

- **Afirmační výzva jako záchranné lano** – Rozdíl mezi obyčejnou afirmací typu „zvládnu to“ a afirmační výzvou je hlavně v její hloubce. Jako nástroj může posloužit „nástěnka osobních motivačních výroků“ umístěná viditelně ve školní třídě. Do toho lze zapojit také rodiče, kteří svým dětem pošlou prostřednictvím učitele soukromé motivační vzkazy typu „věříme v tebe“. Vzkazy jsou uloženy v obálkách, nebo si je žáci vloží do svých deníků, přičemž můžou posloužit ve chvíli, kdy si sami prochází složitým obdobím (Beachboard, 2025).
- **Učení a sny** – Pokud žáci pracují na úkolech, ve kterých nevidí smysl a žádný význam, nemají ani motivaci je úspěšně dokončit. Názorná ukázka potřebných dovedností k jejich budoucímu vysněnému povolání je klíčem k řešení tohoto problému. Například ukázka potřebné úrovně čtení pro vykonávání vysněného povolání. Učení se pak nestává pouhou povinností, ale cestou ke splnění životních snů (Beachboard, 2025).
- **Vděčnost** – Optimismus posiluje resilienci a vděčnost je jeden ze způsobů, jak toho dosáhnout. Žáci se například jednou za týden zamyslí nad tím, za co jsou vděční, a poznamenají si to do svých deníků. Postupem času tyto úvahy pomůžou žákům vidět svět v lepším odraze, i když zrovna prožívají těžké životní chvíle (Beachboard, 2025).

Vytváření podpůrného prostředí, ve kterém se budou žáci cítit v bezpečí, respektováni, oceňováni a přijímaní takoví, jací jsou je základ pro budování jejich resilience. Takové prostředí umožňuje studentům lépe překonávat překážky, jelikož tvoří funkční systém sociální opory. Lze k tomu využít různé metody, například prostřednictvím ranních komunitních kruhů, třídnických hodin, školních akcí, zájmových kroužků, sportovních týmů, nebo zastávání žakovských funkcí. Podpořením otevřené komunikace a aktivního naslouchání umožníme studentům vyjádřit své názory, myšlenky a emoce. Týmovou spoluprací lze pak rozvíjet prostřednictvím skupinových projektů a dalšími společnými aktivitami, což podporuje pocit sounáležitost a společenství. Skupiny pro kooperativní učení zároveň podporují vztahy mezi vrstevníky, což žáky spojuje a cítí vzájemnou podporu (Cox, 2024).

2.5 Koncept resilience

V této kapitole popíšeme modely resilience, ze kterých vychází dotazník Student Resilience Survey (SRS). Tento dotazník využíváme v praktické části naší bakalářské práce k měření

úrovně resilience žáků v jednotlivých subškálách. Dotazník SRS odpovídá sociálně-ekologickému modelu resilience. Byl sestaven na základě Bronfenbrennerova (1979) ekologického modelu a Antonovského (1996) salutogenního modelu. Na rozdíl od patogenického přístupu, který se zaměřuje příčiny nemocí a rizikové faktory, hledá salutogenní model zdroje podporující zdraví a wellbeing žáků (Sun & Stewart, 2007). Níže uvádíme popis jednotlivých modelů:

Sociálně-ekologický model – Je systém propojených adaptačních procesů, které jsou ve vzájemné interakci mezi jedincem a jeho prostředím. Jedinec je součástí různých úrovní ekosystému, které ovlivňují jeho přirozený vývoj. V tomto procesu hrají důležitou roli jeho vlastnosti (vrozené nebo získané) a prostředí, ve kterém se nachází (rodinné, školní, komunitní, vrstevnické a další). Na každé úrovni ekosystému můžou na jedince působit protektivní i rizikové faktory (Punová, 2013). Hlavním průkopníkem je Urie Bronfenbrenner, který vytvořil systémovou teorii vývoje člověka (Punová, 2013). V současnosti je hlavní představitel tohoto modelu Ungar se svými spolupracovníky, který na základě výzkumu identifikoval sedm sociálních faktorů působících napříč kulturami (Mareš & Kebza, 2024).

Bronfenbrennerův sociálně ekologický model – Jeho systémová teorie zahrnuje mikrosystém, mezosystém, exosystém a makrosystém. Později svou teorii rozšířil o chronosystém neboli časovou vrstvu, a tím zdůraznil dynamickou povahu a provázanost všech čtyř prostředí. Jeho sociálně-ekologická (dříve ekologická) teorie se považuje za jednu z nejdůležitějších teorií z pohledu sociální pedagogiky (Lorenzová, 2023). Dětské prostředí vnímá jako vzájemně propojené systémy, které se v průběhu času neustále vyvíjí (Lorenzová, 2023). Hlavním znakem teorie jsou „procesy“ (interakce) mezi jedincem jeho prostředím (např. domov, třída). Druhým znakem je „okolí“, které znázorňuje prostředí okolo jedince. Je to systém vzájemně propojených vrstev, které jsou do sebe uspořádány podobně jako ruské panenky matryšky. Třetím znakem je „Jedinec“ a jeho vlastnosti (vrozené a získané). Jedinec se nachází uprostřed těchto vrstev a je ovlivňován prostředím, ale i jedinec ovlivňuje své prostředí (Bronfenbrenner, 1979). Níže je popis jednotlivých vrstev prostředí:

- ***Mikrosystém*** je nejbližší vrstva prostředí dítěte, ve které probíhají jeho každodenní interakce tváří v tvář. Do mikrosystému spadá například rodina, škola, kamarádi, spolužáci, sportovní kroužky, volnočasové aktivity, církevní a zájmové organizace a další. Dítě v těchto prostředích přijímá podněty

a zároveň ovlivňuje své okolí. Vznikají zde nejdůležitější vztahy, které utváří jeho osobnost (individuální charakteristiky) (Lorenzová, 2023).

- **Mezosystém** je vrstva prostředí, ve které probíhají interakce mezi dvěma nebo více mikrosystémy zároveň. Například vztah mezi dítětem a učitelem, mezi školou a rodinou, mezi zájmovou organizací a školou, mezi dítětem, učitelem a rodinou apod. Tyto interakce probíhají přímo (komunikace mezi učitelem a žákem) či nepřímo (negativní atmosféra v rodině ovlivní chování dítěte ve škole) a můžou mít pozitivní nebo negativní dopad na vývoj dítěte. Například vzájemná spolupráce mezi školou a rodinou může pozitivně ovlivnit úspěšnost dítěte ve škole (Lorenzová, 2023).
- **Exosystém** zahrnuje vnější prostředí a může ovlivnit dítě a ostatní jedince v jeho mikroprostředí prostřednictvím nepřímého působení na mikrosystém. Jedná se například o ekonomické faktory, dostupnost vzdělávání, pracovní podmínky rodičů, dostupnost služeb a další. Například, pokud rodiče přijdou o práci (exosystém dítěte), může to ovlivnit rodinný rozpočet, který rodičům znemožní placení školních výletů (mikrosystém dítěte). Finanční tlak na rodiče může vyvolat stres a napětí v rodině (mikrosystém dítěte), což se může projevit na chování dítěte ve škole. Pokud si toho učitel všimne a nabídne rodině pomoc formou školního příspěvku (mezosystém dítěte), může to zmírnit negativní dopad na dítě (Lorenzová, 2023).
- **Makrosystém** je pro dítě nejvíce vzdálená vrstva prostředí a ovlivňuje všechny ostatní vrstvy. Zahrnuje zákony, náboženské zvyklosti, tradice, rodný jazyk a další. Pokud se například rodina přestěhuje do země s odlišnými zvyky a nesdílí stejné společenské normy, může mít dítě problém se začleněním mezi vrstevníky (Lorenzová, 2023).
- **Chronosystém** je časová dimenze, která zdůrazňuje dynamickou povahu ovlivňující vývoj dítěte v průběhu života. Chronosystém byl přidán až v reakci na kritiku, jelikož jeho čtyři vrstvy dostatečně nezohledňovaly dětské vývojové fáze. Rozšíření zahrnovalo důležitá životní období, fyziologické změny, přechod ze základní školy na střední, stěhování a další (Lorenzová, 2023).

Bronfenbrennerovým (1979) modelem se inspiroval Fraser (1997) a rozšířili jej o konkrétní ekosystémové činitele resilience adolescenta. Model rozdělili do tří úrovní, a to na mikroúroveň, mezoúroveň a makroúroveň. Podstatný rozdíl mezi těmito dvěma modely je ten, že Bronfenbrenner (1979) uvádí vztahy mezi jednotlivými mikrosystémy jako samostatnou úroveň (mezosystém), zatímco Fraser (1997) tuto vrstvu vypouští a popisují pouze konkrétní činitele působící na jedince v jednotlivých úrovních (Punová, 2012). Tabulka č. 1 obsahuje jednotlivé úrovně i s konkrétními ekosystémovými činiteli adolescenta.

Tabulka 1a Ekosystémoví činitelé resilience adolescenta

Mikroúroveň zahrnuje individuální charakteristiky jedince a rodinné prostředí, kdy jedinec na této úrovni vstupuje s členy rodiny do přímé interakce	
<i>Individuální charakteristiky</i>	Intelligence, stav sebepojetí a sebedřívětí, temperament a zdravotní stav
<i>Činitelé na úrovni rodiny</i>	Styl výchovy, ekonomická situace rodiny, rodinná stabilita, složení domácnosti, zapojení rodičů do vzdělávání dětí, míra rodičovské důslednosti, velikost domácnosti, způsob řešení konfliktů, autorita a důslednost rodičů, socioekonomický status, styl rodinného života atd.
Mezoúroveň zahrnuje činitele nejbližšího sociálního prostředí	
<i>Činitelé na úrovni komunity</i>	Ekonomická situace, míra kriminality, sociální organizovanost, struktura prostředí (pořádek a monitoring), fungování sociální kontroly
<i>Sítě sociální podpory</i>	Rodiče, alternativní pečovatelé, prarodiče, učitelé, vrstevníci, přátelé, sourozenci, programy pro volný čas, preventivní programy pro mládež
<i>Církev nebo křesťanské sbory</i>	Zapojení do církevních aktivit a křesťanských sborů
<i>Prostředí školy</i>	Klima školy, vzájemné vztahy mezi aktéry školního prostředí, náročnost studijních plánů, zohlednění etnických menšin, školní bezpečnost

(Zdroj: Vlastní, inspirováno dle Punová, 2012, podle Fraser, 1977)

Tabulka 2b (pokračování) Ekosystémoví činitelé resilience adolescenta

Makroúroveň zahrnuje socioekonomický rámec, do kterého patří sociální politika státu, přístup ke komunitním a enviromentálním zdrojům/příležitostem, které ovlivňují, jak jedinec funguje ve společnosti	
<i>Příjem a zaměstnanost</i>	Vztah ke kognitivnímu vývoji jedince, přístupu ke vzdělání v souvislosti s rizikem zanedbávání, zneužívání, zapojení v šedé ekonomice, domácího násilí, užívání drog a neadekvátního bydlení
<i>Diskriminace</i>	Existence a prosazování zákonů proti diskriminaci
<i>Segregace</i>	Týká se menšinové a marginalizované skupiny obyvatelstva

(Zdroj: Vlastní, inspirováno dle Punová, 2012, podle Fraser, 1977)

Antonovského salutogenní model – Termín Salutogeneze zavedl Aron Antonovsky, který si kladl otázku, jak je možné, že někteří lidé zůstávají zdraví navzdory vysokému stresu (Antonovsky, 1996). Jeho myšlenka salutogeneze vznikla těsně po ukončení druhé světové války, kdy Antonovsky pobýval v Izraeli a soustředil se na pomoc ženám, které se přeživší vrátily se z koncentračních táborů. Jejich stav po zdravotní i psychické stránce nebyl nejlepší, nicméně vyzoroval, že některé z nich dokázaly normálně fungovat navzdory podmínkám, kterými si prošly. Původně se Antonovsky věnoval výzkumům stresu u vážně nemocných lidí, postupem času ho však začalo zajímat, co udržuje lidi zdravé a jaké faktory tomu napomáhají (Mareš & Kebza, 2024). Tento termín označuje procesy, kterými jedinci posilují své zdraví, a díky kterým se pak stávají sebeozdravnou osobností (Helus, 2018).

Antonovsky (1996) upozorňoval, že běžná lékařská péče se zaměřuje na léčbu nemocných a prevencí se snaží nemocem předcházet. Podpora zdraví by ale měla být něčím víc. Zpochybňoval klasické dělení lidí na zdravé a nemocné. Navrhl přesunout pozornost směrem od nemoci ke zdraví a zaměřit se faktory podporující zdraví (salutární faktory). Zdraví a nemoc nevnímal jako dichotimii, ale jako kontinuum, kde každý jedinec stojí na škále mezi úplným zdravím a úplnou nemocí. Pro lepší pochopení použil Antonovsky metaforu nebezpečné řeky života, ve které se nacházíme všichni a nikdo nestojí na břehu. Patogenický pohled se zaměřuje na způsoby, jak se zachránit, nebo co udělat proto, abychom do řeky nespádli (Antonovsky, 1996). Salutogenní pohled si klade otázky: „*Jak nebezpečná je moje řeka? Jak dobře umím plavat?*“ (Antonovsky, 1996, s. 14). Metafora odráží fakt, že jsme všichni vystaveni rizikovým faktorům, které ovlivňují naše zdraví. Schopnost zvládat stres a využít dostupné zdroje zapříčiní pohyb směrem ke zdraví.

V průběhu života se tato pozice může měnit, a proto by podpora zdraví neměla směřovat pouze k nemocným a ohroženým jedincům, ale ke všem bez rozdílu. Salutogenní model se zaměřuje na hledání a posilování protektivních faktorů, které vedou ke zdraví a resilienci jedinců (Antonovsky, 1996).

Jádrem tohoto modelu je smysl pro koherenci (SOC), který umožňuje jedinci vnímat svět jako: pochopitelný (chápe, co se po něm chce), zvládnutelný (má k tomu potřebné zdroje) a smysluplný (je motivovaný překonat překážky) (Antonovsky, 1996). Pochopitelnost znamená, že jedinec navzdory svým obtížím vnímá svět způsobem, kterému je možno porozumět. Ne že by ho daná situace nezaskočila, ale věří, že existuje způsob, jak situaci úspěšně vyřešit. Tato skutečnost je odrazem ke zvládnutelnosti, kdy se nejedná o pouhý stav mysli, ale postupnými kroky jedinec směřuje k řešení dané situace. Smysluplnost pak prožívá, když se jedinec snaží pochopit a zvládnout to, co ho v životě potká (Helus, 2018).

Dle Šolcové (2009) se v současném přístupu k resilienci upouští od zaměřování se na psychopatologické projevy, ale pozornost směřuje k protektivním faktorům a hledání silných stánek jedinců. Klade se důraz na systémový přístup k resilienci, spolupráci a koordinaci mezi jedincem, rodinou, školou a komunitou. Cílem podpory je posilovat protektivní faktory resilience na úrovni jedince a jeho prostředí, a zároveň odstranit překážky, které pozitivní adaptaci brání.

2.5.1 Protektivní sociálně-ekologické faktory resilience žáků

Deset protektivních sociálně-ekologických faktorů ovlivňujících resilienci žáků ve školním prostředí jsou obsahem dotazníku *Student Resilience Survey (SRS)*. Tento dotazník vytvořil a validoval Lereya et al. (2016) na základě původní studie autorů Sun a Stewart (2007). Tato studie představuje teoretický rámec dotazníku SRS. Šolcová (2009) však upozorňuje, že neexistuje univerzální výčet protektivních faktorů, které by platily za všech okolností. V naší bakalářské práci přistupujeme k resilienci žáků jako k multifaktorovému konstrukt, který zahrnuje individuální charakteristiky žáků a ochranné faktory obsažené v prostředí.

„Resilience je podstatně ovlivněna sociálními vztahy a je funkcí kvality těchto vztahů. Jednotlivci jsou vzájemně propojeni v rámci a napříč mnoha kontextuálními systémy, které se zapojují do probíhajících transakcí, čímž se vzájemně ovlivňují.“ (Sun & Stewart, 2007, s. 577). Popis všech deset protektivních sociálně-ekologických faktorů vychází z jednotlivých položek dotazníku. Níže jsou jednotlivé faktory popsány:

- **Spojení s rodinou** – Tato subškála hodnotí, jestli má žák doma alespoň jednu podporující dospělou osobu, která ho motivuje ke snaze v rámci jeho možností, zda se zajímá o jeho školu, naslouchá mu, a věří v jeho úspěch.
- **Spojení se školou** – Tato subškála hodnotí, jestli má žák ve škole alespoň jednu dospělou osobu, která o něj projevuje zájem, zda mu poskytuje pozitivní zpětnou vazbu, naslouchá mu, a věří v jeho úspěch.
- **Spojení s komunitou** – Tato subškála hodnotí, jestli má žák mimo školu a domov alespoň jednu podporující dospělou osobu, která o něj projevuje zájem, zda mu poskytuje pozitivní zpětnou vazbu, věří v jeho úspěch, a které důvěřuje.
- **Účast na životě komunity** – Tato subškála hodnotí zapojení žáka do mimoškolních aktivit, například členství v různých zájmových, sportovních, církevních a jiných organizacích, a jestli tráví volný čas aktivitami jako je hudba, umění, sport anebo má jiné koníčky.
- **Podpora vrstevníků ve škole** – Tato subškála hodnotí, jakým způsobem žák vnímá podporu vrstevníků ve školním prostředí. Zaměřuje se na to, jak je přijímán svými vrstevníky, jestli ho podporují v obtížných situacích, povzbuzují, zda se k němu chovají přátelsky, stojí při něm a důvěřují mu.
- **Účast na domácím a školním životě** – Tato subškála hodnotí, zda se žák aktivně zapojuje do rozhodování doma a ve škole, a jestli činnosti, které tam dělá jsou smysluplné.
- **Sebedůvěra (Self-esteem)** – Tato subškála hodnotí, jak žák vnímá vlastní schopnosti, zda umí řešit problémy, zvládá většinu věcí, když se snaží, a jestli si uvědomuje, že je v řadě věcí dobrý.
- **Empatie** – Tato subškála hodnotí, zda je žák citlivý vůči tomu, když někdo jiný ubližuje ostatním, a zda se snaží porozumět emocím druhých.

- ***Řešení problémů*** – Tato subškála hodnotí, zda je žák schopen v obtížných situacích vyhledat pomoc, svěřit se se svým problémem, a jestli ví, na koho se v případě nutnosti obrátit.
- ***Cíle a ambice*** – Tato subškála hodnotí, jestli má žák cíle a plány do budoucna a zda věří, že může být v životě úspěšný.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter, přičemž uplatňuje kvantitativní výzkumné metody. Pro lepší přehlednost práce označujeme jednotlivé oblasti v dotaznících jako subškály. V úvodu praktické části si představíme výzkumný problém, ze kterého si následně formulujeme výzkumnou otázku. Dále vytyčíme cíle výzkumu, popíšeme výzkumný soubor, metodu sběru dat a jeho průběh. Nakonec popíšeme výzkumné nástroje, metodu analýzy dat a výsledná data interpretujeme.

3.1 Výzkumný problém

Pozornost v českém vzdělávacím systému se v posledních letech stále více zaměřuje na wellbeing žáků, který představuje subjektivní spokojenost žáka ke škole (Fiedlerová et al., 2024). Hraje klíčovou roli v prevenci problémů s duševním zdravím (Národní ústav duševního zdraví, 2023; WHO, 2022), kvalitě vztahů mezi všemi aktéry ve školním prostředí (Fiedlerová et al., 2024) a školní úspěšností žáků (Fiedlerová et al., 2024).

Průzkum, který realizoval Národní ústav duševního zdraví (NÚDZ) v součinnosti s Českou školní inspekcí (ČSI) ukazuje, že více než 50 % žáků devátých tříd na základních školách v ČR jeví známky zhoršeného wellbeingu (Národní ústav duševního zdraví, 2023). Jedním z hlavních výzkumů realizovaných ve školním prostředí, které se zaměřují na jednotlivé oblasti wellbeingu, je například prostřednictvím mezinárodního šetření Programu pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA) (Boudová et al., 2023). Výsledky z roku 2022, stejně jako v roce 2018, ukázaly, že se žáci z České republiky umístili na čtvrtém místě od konce v otázce pocitu sounáležitosti se školou ze všech zemí Evropské unie (EU) a Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) (Boudová et al., 2023). Výzkum PISA se dále zaměřil na kvalitu vztahů mezi žáky a učiteli. Čeští žáci vnímají tento vztah nejhůře ze všech sledovaných zemí. Pouze 63 % žáků souhlasilo s tvrzením, že si jich učitelé váží (Boudová et al., 2023). Sounáležitostí se školou, která se hodnotila na základě otázek vztahu ke škole a pocitům vůči učitelům a spolužákům, se zabývala také mezinárodní studie TIMMS (Klement et al., 2024). Ze všech zemí EU a OECD, které se účastnily šetření, vykazují čeští žáci nejnižší úroveň. Vysokou úroveň sounáležitosti se školou vykazovalo pouze 8 % žáků, přičemž průměr v zemích EU činí 19 % (Klement et al., 2024). Co se týče oblasti radosti z učení zahrnující obsah samotné výuky, téměř 40 % žáků 9. tříd odpovědělo, že se nikdy netěší na to, co se budou učit. Na druhou stranu výsledky ukázaly, že se většina žáků 5. a 9. tříd na základních školách těší na své spolužáky (Novosák et al., 2022).

Wellbeing žáků a jejich úspěšnost je silně ovlivněn vnějšími faktory jako je například socioekonomický status rodiny, na který školy nemají takový vliv (Govorova et al., 2020). To potvrzuje také výzkum PISA 2022, kdy Česká republika patří mezi země, kde hraje rodina v jejich úspěšnosti zásadní roli (Boudová et al., 2023). Zvýšení úrovně wellbeingu u žáků je velmi obtížné dosáhnout, pokud nebude pozornost zaměřena na rozvoj jejich resilience, na kterou se ve školách často zapomíná (Kirovová, 2022). Oba koncepty spolu vzájemně souvisí (Kirovová, 2022), což potvrzuje i přístup k wellbeingu jako rovnovážného bodu mezi dostupnými zdroji a výzvami, které má jedinec k dispozici (Dodge et al., 2012). Jedním z faktorů k budování resilience a duševního zdraví žáků jsou podpůrné vztahy s dospělými ve škole, rodině a vrstevníky ve školním prostředí. V tomto směru můžou svou roli sehrát i školy, které prostřednictvím různých strategií mohou vytvářet podpůrné vztahy mezi všemi aktéry školního prostředí. Důležitost podpory vrstevníků ve školním prostředí potvrdil fakt, že tito žáci vykazovali podobnou úroveň duševního zdraví i při nedostatečné podpoře od dospělých doma a ve škole jako žáci, kteří tuto podporu dostávali (Butler et al., 2022). Děti a dospívající, kteří mají mimo prostředí rodiny alespoň jednoho blízkého dospělého vykazují vyšší zájem o učení, psychickou pohodu, vyšší úroveň wellbeingu, angažují se ve škole, lépe zvládají problémy a častěji se zapojují do zájmových a komunitních aktivit. Těmito dospělými můžou být například jejich sousedé, přátelé rodičů, učitelé, trenéři, duchovní a další blízké osoby (Murphey et al., 2013). Resilienci významně posiluje začlenění žáků do třídního kolektivu a dalších skupin, podporujících adaptabilitu (Price-Mitchell, 2022) a přítomnost alespoň jednoho podporujícího dospělého v životě žáka může něco ovlivnit (Cox, 2024).

Důležitou součástí wellbeingu a podporou zvládání stresových situací a učení je duševní zdraví (WHO, 2022), které je ovlivněno řadou faktorů (WHO, 2024). Duševním onemocněním trpí každý šestý adolescent (14 %) ve věku 10–19 let (WHO, 2024). Mezi rizikové faktory, které ovlivňují duševní zdraví adolescentů patří tlak na přizpůsobení se vrstevníkům, špatné rodinné zázemí, špatné vztahy s vrstevníky, šikana, socioekonomické problémy a další. Naopak mezi protektivní faktory se řadí například schopnost řešit problémy, dovednosti zvládání zátěžových situací, socioemoční dovednosti, seberegulace, posilování resilience, snižování výskytu rizikového chování, podpora sociálních vazeb okolního prostředí, kde důležitou úlohu sehrává právě podpůrná rodina, škola a prostředí komunity (WHO, 2024).

Z výše uvedeného vyplývá, že žáci druhého stupně základních škol v České republice vykazují v posledních letech nízkou úroveň wellbeingu. Žáci nejčastěji uvádí v jeho dílčích oblastech nízkou úroveň pocitu sounáležitosti se školou, radosti z učení a vztahů s učiteli. To může souviset s nedostatečnou podporou jejich resilience, jelikož s wellbeingem tvoří koncepty, které se navzájem ovlivňují a velmi úzce spolu souvisí.

Cílem bakalářské práce je zjistit vztahy a jejich sílu mezi jednotlivými subškálami resilience a celkovou úrovní školního wellbeingu u žáků druhého stupně základních škol. Tato práce tak reaguje na výzvy Národního ústavu duševního zdraví (2023), WHO (2022; 2024) a dalších autorů např. Dodge et al. (2012), Felcmanová (2025), Kirovová (2022), které zdůrazňují, že pro efektivní podporu duševního zdraví a wellbeingu je nezbytné posilovat protektivní faktory. Felcmanová (2025) uvádí, že se tyto faktory vyskytují ve školním i mimoškolním prostředí. To odráží sociálně-ekologický přístup k resilienci dle dotazníku Student resilience Survey (SRS), kdy je resilience žáků podstatně ovlivněna sociálními vztahy a je funkcí kvality těchto vztahů. Pozornost se soustředí na hledání protektivních faktorů podporujících zdraví a wellbeing žáků, do kterých patří jak individuální charakteristiky žáků, tak podpůrné prostředí rodiny, školy, komunity a vrstevníků ve školním prostředí.

Na základě výzkumného problému si formulujeme výzkumnou otázku: **Jaký je vztah mezi celkovou úrovní školního wellbeingu a jednotlivými subškálami resilience u žáků druhého stupně základních škol?**

3.2 Cíle výzkumu

- Zjistit vztahy a jejich sílu mezi jednotlivými subškálami resilience a celkovou úrovní školního wellbeingu u žáků druhého stupně základních škol.
- Zjistit celkovou úroveň školního wellbeingu u žáků druhého stupně základních škol.
- Zjistit úroveň školního wellbeingu u žáků druhého stupně základních škol v jednotlivých subškálách.
- Zjistit úroveň resilience u žáků druhého stupně základních škol v jednotlivých subškálách.
- Zjistit, zda žáci druhého stupně základních škol s vyšší úrovní školního wellbeingu vykazují také vyšší úroveň resilience v jednotlivých subškálách.

3.3 Výzkumný soubor

Výzkumného šetření se zúčastnilo pět základních škol z osmi oslovených, které jsme vybrali záměrně na základě dostupnosti a ochoty zapojit se do výzkumného šetření. Základní soubor respondentů tvoří žáci druhého stupně základních škol ve Zlínském kraji. Dle Českého statistického úřadu (ČSÚ) navštěvovalo k datu 30. září 2024 druhý stupeň základních škol ve Zlínském kraji celkem 22 465 žáků (Český statistický úřad, 2024). Výběrový soubor tvoří celkem 416 žáků osmých a devátých tříd v okrese Zlín. Tito žáci jsou ve věku 13 až 15 let. Dle Vágnerové a Lisé (2021) se tito žáci nachází v období rané adolescence.

Tabulka č. 2 představuje souhrnnou charakteristiku respondentů. Obsahuje absolutní i relativní četnosti pro jednotlivé kategorie pohlaví a třídy. Z celkového počtu 452 dotazníků jsme jich získali 416 validně vyplněných (vyřadili jsme respondenty, kteří vynechali více než 10 % položek pro každý dotazník zvlášť, nebo u všech položek označili pouze jednu hodnotu). Z celkového počtu 416 respondentů je 189 žen (45,43 %), 214 mužů (51,44 %) a 13 pohlaví jiné (3,13 %). Z toho 80 žen (19,23 %), 95 mužů (22,84 %) a 4 pohlaví jiné (0,96 %) jsou žáci osmých tříd, a 109 žen (26,20 %), 119 mužů (28,61 %) a 9 pohlaví jiné (2,16 %) jsou žáci devátých tříd.

Tabulka 3 Charakteristika respondentů

Kategorie	Ženy [N; %]	Muži [N; %]	Jiné [N; %]	Celkem žáků [N; %]
Osmá třída	80; 19,23	95; 22,84	4; 0,96	179; 43,03
Devátá třída	109; 26,20	119; 28,61	9; 2,16	237; 56,97
Celkem	189; 45,43	214; 51,44	13; 3,13 %	416; 100,00

Legenda; N = počet respondentů; Celkem = výsledek jednotlivých kategorií

(Zdroj: Vlastní)

3.4 Metody sběru dat

Výzkum jsme realizovali pomocí dvou standardizovaných dotazníků. K měření celkové úrovně školního wellbeingu u žáků a jeho jednotlivých subškál byl použit dotazník Student Subjective Wellbeing Questionnaire (SSWQ). K měření úrovně jednotlivých subškál resilience byl použit dotazník Student Resilience Survey (SRS). Tyto dotazníky jsme žákům předložili v tištěné podobě. Otázky v dotaznících byly přeloženy z anglického jazyka do češtiny, s drobnými úpravami pro lepší srozumitelnost, kterou jsme ověřili. Dále jsme se dotazovali na třídu, pohlaví respondentů a na datum, kdy byl dotazník rozdán. Datum sloužil

pro lepší orientaci v nashromážděných datech. Kompletní použitý výzkumný nástroj je přiložen v přílohách č. 1 a č. 2 naší bakalářské práce.

3.5 Průběh sběru dat

Před samotným sběrem jsme provedli ověření výzkumného nástroje. Cílem bylo zajistit srozumitelnost jednotlivých otázek a zjistit, jak dlouho zabere žákům jejich vyplnění. Dotazník jsme ověřovali dne 19. června 2024, krátce před koncem školního roku. Účastnily se dvě třídy osmého ročníku jedné ze základních škol, což dohromady činilo 41 žáků. Vyplňování zabralo průměrně patnáct minut. Otázky byly pro žáky srozumitelné, avšak některé otázky jsme po realizaci mírně upravili pro větší jasnost. Získané výsledky z ověřování výzkumného nástroje jsme nezahrnuli do následné analýzy dat.

Po ověření výzkumného nástroje byl realizován samotný výzkum v následujícím školním roce s již upraveným dotazníkem. Oslovili jsme 8 základních škol, z nichž 5 souhlasilo a rozhodlo se spolupracovat. Sběr dat započal ihned po zahájení školního roku 3. září 2024 a byl ukončen 14. listopadu 2024. Výzkumné šetření jsme z naší strany realizovali přímo ve školách. Ve dvou školách jsme výzkumné šetření prováděli osobně, zatímco tři školy nám umožnily připravit pouze dotazníky pro sběr dat, které pak rozdávali vyučující.

Sběr dat probíhal tak, že jsme nejdříve oslovili vedení jednotlivých základních škol za účelem získání souhlasu s provedením výzkumného šetření. Na školách, které schválily naši žádost, jsme poté dohodli konkrétní termín sběru dat. Před zahájením každého sběru dat byli všichni respondenti poučeni o tom, že je jejich účast dobrovolná a zcela anonymní. Zároveň byli seznámeni s tím, jakým způsobem se dotazník vyplňuje. Samotné vyplňování probíhalo vždy za přítomnosti vyučujícího a žáci mohli v jeho průběhu vznést dotazy na konkrétní otázky v případě nejasností.

3.6 Výzkumné nástroje

V naší bakalářské práci využíváme dva výzkumné nástroje, a to standardizované dotazníky Student Subjective Wellbeing Questionnaire (SSWQ) a Student Resilience Survey (SRS). Podle Chráska (2016) je dotazník nástroj, který se skládá z předem připravených a jasně formulovaných položek. Otázky v dotazníku jsou systematicky uspořádány, přičemž na ně respondenti odpovídají písemnou formou. Výhoda dotazníku spočívá v tom, že jeho prostřednictvím můžeme shromáždit velké množství dat v relativně krátkém čase.

Dotazník Student Subjective Wellbeing Questionnaire (SSWQ) je nástroj pro hodnocení školního wellbeingu žáků v prostředí základních škol. Žáci hodnotí, jak vnímají radost z učení, sounáležitost se školou, smysl vzdělávání a akademický výkon ve školním prostředí (Renshaw et al., 2015). Dotazník obsahuje 16 otázek rozdělených do 4 subškál, z nichž každá subškála obsahuje 4 otázky. Subškála radost z učení, otázky 1, 5, 9, 13 souvisí s pozitivními emocemi při plnění školních úkolů. Sounáležitost se školou, otázky 2, 6, 10, 14 hodnotí vztah ke škole, vztahy mezi vrstevníky a dospělými. Smysl vzdělávání, otázky 3, 7, 11, 15 souvisí s vnímáním školních úkolů, zda jsou smysluplné a důležité pro život. Akademický výkon, otázky 4, 8, 12, 16 hodnotí vnímání školní úspěšnosti samotnými žáky. Respondenti odpovídají pomocí čtyřbodové škály zakroužkováním příslušného čísla 1 = téměř nikdy, 2 = občas, 3 = často, 4 = téměř vždy. Celková úroveň školního wellbeingu žáků se skládá součtem ze všech čtyř subškál, a čím vyšší je hodnota, tím vyšší je i pocíťovaný školní wellbeing žáků. Spolehlivost (reliabilita) jednotlivých subškál byla měřena koeficientem Cronbachovo alfa s výsledkem přesahujícím 0,70 (Renshaw et al., 2015; Renshaw, 2024). V tabulce č. 3 je struktura, jednotlivé subškály a otázky v chronologickém pořadí dotazníku SSWQ.

Tabulka 4 Student Subjective Wellbeing Questionnaire (SSWQ)

Subškály dotazníku	Jednotlivé otázky
Radost z učení	1. Jsem nadšený/á z učení se nových věcí ve třídě.
	5. Věci, které dělám ve škole, mě opravdu zajímají.
	9. Rád/a pracuji na třídních projektech a úkolech.
	13. Cítím se šťastný/á, když pracuji a učím se ve škole.
Sounáležitost se školou	2. Mám pocit, že do své školy patřím.
	6. Ve škole jsem opravdu sám/a sebou.
	10. Mám pocit, že se o mě lidé ve škole zajímají.
	14. Ve škole se mnou zacházejí s respektem.
Smysl vzdělávání	3. Mám pocit, že věci, které dělám ve škole, jsou důležité.
	7. Myslím, že škola je důležitá a měla by se brát vážně.
	11. Myslím, že je důležité, aby se mi na hodinách dařilo.
	15. Věřím, že věci, které se naučím ve škole, mi v životě pomohou.
Akademický výkon	4. Jsem úspěšný/á žák/yně.
	8. Ve škole odvádím dobrou práci.
	12. Dobře plním úkoly ve třídě.
	16. Dostávám dobré známky.

(Zdroj: Vlastní, dle Renshaw, 2024)

Studie Sun a Stewart (2007), ze které vznikl dotazník Student Resilience Survey (SRS) autorů Lereya et al. (2016) tvoří teoretický základ tohoto dotazníku. Jeho konstrukce odpovídá sociálně-ekologickému modelu resilience. Při jeho tvorbě autoři vycházeli z Bronfenbrennerova (1979) ekologického modelu a Antonovského (1996) salutogenního modelu, proto se nezabývá rizikovými faktory, ale soustředí se na vnitřní a vnější faktory podporující zdraví a wellbeing žáků. Studie, ze které dotazník vznikl obsahovala celkem 47 otázek pro žáky a byla rozdělena do 12 subškál. Žáci odpovídali na jednotlivé otázky pomocí pětibodové škály: 1 = nikdy, 2 = zřídka, 3 = občas, 4 = často, 5 = vždy. Čím vyšší je hodnota, tím vyšší je i vnímaná resilience žáků v jednotlivých subškálách (Sun & Stewart, 2007).

Vzniklý dotazník SRS, který používáme v naší praktické části validovali autoři Lereya et al. (2016) a zahrnuli do něj celkem 41 otázek pro žáky rozdělených do 10 subškál. Validací studie byla provedena v Anglii u žáků ve věku 11-15 let a výsledky studie potvrdily jeho platnost. K posouzení reliability (spolehlivosti) všech subškál byl ve studii použit koeficient Cronbachovo alfa s výsledkem 0,80 a McDonaldovo omega s výsledkem 0,89. Dotazník hodnotí protektivní faktory, které ovlivňují resilienci žáků v prostředí základních škol. Zahrnuje jak individuální charakteristiky žáků, tak protektivní faktory obsažené v prostředí. Mezi subškály, do kterých spadají ochranné faktory obsažené v prostředí se řadí spojení s rodinou, spojení se školou, spojení s komunitou, účast na životě komunity, podpora vrstevníků ve škole a účast na domácím a školním životě. Mezi subškály individuálních charakteristik se řadí sebedůvěra (Self-esteem), empatie, řešení problémů a cíle a ambice (Lereya et al., 2016). Validovanou verzi dotazníku Student Resilience Survey (SRS) jsme přeložili z brožury Wellbeing Measurement Framework for Primary Schools (Child Outcomes Research Consortium, 2017). Při překladu jednotlivých otázek jsme se částečně inspirovali překladem Lenky Felcmanové, která v elektronické publikaci Felcmanová et al. (2022) tuto brožuru přeložila. Tabulka č. 4 představuje souhrn jednotlivých subškál a položek dle pořadí otázek v dotazníku SRS.

Tabulka 5a Student Resilience Survey (SRS)

Subškály dotazníku	Jednotlivé otázky
Spojení s rodinou	Doma je dospělý, který:
	1. se zajímá o mou školní práci.
	2. věří, že budu úspěšný/á.
	3. chce, abych dělal/a, co je v mých silách.
Spojení se školou	4. mi naslouchá, když chci něco říct.
	Ve škole je dospělý, který:
	5. se o mě opravdu zajímá.
	6. mi řekne, když odvádím dobrou práci.
Spojení s komunitou	7. mi naslouchá, když chci něco říct.
	8. věří, že budu úspěšný/á.
	Mimo školu a domov je dospělý, který:
	9. se o mě opravdu zajímá.
Účast na životě komunity	10. mi řekne, když odvádím dobrou práci.
	11. věří, že budu úspěšný/á.
	12. je pro mě důvěryhodný.
	Mimo školu:
Podpora vrstevníků ve škole	13. chodím do zájmové, sportovní, církevní nebo jiné organizace.
	14. chodím na hodiny hudby, umění a sportu, nebo mám jiného koníčka.
	Ve vaší škole jsou žáci, kteří by:
	15. si tě ve škole vybrali do svého týmu.
	16. ti řekli, že jsi v něčem dobý/á.
	17. ti vysvětlili pravidla hry, pokud jim nerozumíš.
	18. si tě pozvali k sobě domů.
	19. s tebou sdíleli své věci.
	20. ti pomohli, když se zraníš.
	21. tě postrádali, kdybys nebyl ve škole.
	22. ti pomohli, aby ses cítil lépe, pokud tě něco trápí.
	23. si tě vybrali do dvojice.
	24. ti pomohli, pokud by se k tobě ostatní žáci nechovali hezky.
	25. ti řekli, že jsi jejich kamarád/kamarádka.
Účast na domácím a školním životě	26. tě přizvali, ať se připojíš, když jsi sám.
	27. ti prozradili tajemství.
	28. Doma dělám věci, které mají význam (např. opravuji věci).
	29. Pomáhám své rodině při rozhodování.
	30. Ve škole rozhoduji o věcech jako jsou třídní aktivity nebo pravidla.
	31. Ve škole dělám věci, které mají význam (tj. zlepšuji věci).

(Zdroj: Vlastní, dle Child Outcomes Research Consortium, 2017; Felcmanová et al., 2022)

Tabulka 6b (pokračování) Student Resilience Survey (SRS)

Subškály dotazníku	Jednotlivé otázky
Sebedůvěra (Self-esteem)	32. Dokážu vyřešit své problémy.
	33. Většinu věcí zvládnu, když se snažím.
	34. Je mnoho věcí, které dělám dobře.
Empatie	35. Cítím se špatně, když někdo raní city druhého.
	36. Snažím se pochopit, co cítí ostatní lidé.
Řešení problémů	37. Když potřebuji pomoc, najdu někoho, s kým si mohu promluvit.
	38. Vím, kam se obrátit o pomoc, když mám problém.
	39. Snažím se řešit problémy tím, že o nich mluvím.
Cíle a ambice	40. Mám cíle a plány do budoucna.
	41. Myslím, že až vyrostu, budu úspěšný/á.

(Zdroj: Vlastní, dle Child Outcomes Research Consortium, 2017; Felcmanová et al., 2022)

3.7 Metoda analýzy dat

V rámci přípravy dat pro analýzu jsme nejdříve provedli vizuální kontrolu odpovědí ze všech dotazníků v papírové podobě. Všechna validní data z papírových dotazníků jsme ručně zadali do programu Microsoft Excel, kde každý řádek odpovídal jednomu respondentovi. Do jednotlivých sloupců jsme zaznamenali informace o pohlaví, třídě respondentů a odpovědi na jednotlivé položky. Následně jsme jednotlivé položky přiřadili k odpovídajícím subškálám pro další analýzu.

K popisu celkové úrovně školního wellbeingu žáků a jednotlivých subškál školního wellbeingu a resilience žáků jsme využili deskriptivní statistiku. V programu Microsoft Excel jsme vypočítali průměr, směrodatnou odchylku, absolutní a relativní četnosti jednotlivých odpovědí. Pro zajištění jednotného hodnocení mezi dotazníky s odlišnými rozsahy odpovědí byly průměrné hodnoty jednotlivých položek a subškál převedeny na procenta. Tento převod umožnil jednotnou interpretaci. Celkovou úroveň školního wellbeingu a jednotlivých subškál školního wellbeingu a resilience jsme pak slovně popsali. Slovně jsme popsali také dosaženou úroveň pro jednotlivé položky dotazníků. Současně jsme data zpracovali do tabulek.

Převod na procenta jsme provedli tak, že nejnižší možné skóre u jednotlivých dotazníků odpovídalo 0 % a nejvyšší 100 %. Na základě přepočtu na procenta jsme dosaženou úroveň školního wellbeingu a resilience žáků rozdělili do tří kategorií: nízkou, průměrnou a vysokou úroveň. Tabulka č. 5 znázorňuje převod pro oba dotazníky, kolik procent musí žák splnit k dosažení konkrétní úrovně a jak odpovídá průměru.

Tabulka 7 Převod průměrného skóre na procenta u jednotlivých dotazníků

Kategorie	Průměrné skóre [%]	Dotazník SSWQ (Škála 1-4) $[\bar{x}]$	Dotazník SRS (Škála 1-5) $[\bar{x}]$
Nízká úroveň	$\leq 50,00 \%$	$\leq 2,50$	$\leq 3,00$
Průměrná úroveň	50,01 – 74,99 %	2,51 – 3,24	3,01 – 3,99
Vysoká úroveň	$\geq 75,00$	$\geq 3,25$	$\geq 4,00$

Legenda: **Kategorie** = slovní hodnocení dosažené úrovně školního wellbeingu a resilience žáků; [%] = dosažená úroveň odpovídající procentuálnímu rozložení; $\bar{x}$ = dosažená úroveň odpovídající průměru

(Zdroj: Vlastní)

K tomu, abychom zjistili, zda žáci s vyšší úrovní školního wellbeingu vykazují také vyšší úroveň resilience v jednotlivých subškálách jsme využili deskriptivní statistiku. Nejdříve jsme v programu Microsoft Excel u každého respondenta zvlášť zjistili celkovou úroveň školního wellbeingu. Toho jsme docílili tak, že jsme nejdříve dosažený průměr převedli na procenta. Poté jsme na základě dosažených procent jednotlivých respondentů celý soubor dat rozdělili do tří kategorií (žáky s nízkou, průměrnou a vysokou úrovní školního wellbeingu). Poté jsme u každé skupiny žáků zvlášť vypočítali průměr a směrodatnou odchylku pro jednotlivé subškály resilience, jejichž úroveň jsme slovně popsali.

Ke zjištění vztahů a jeho síly mezi celkovou úrovní školního wellbeingu a jednotlivými subškálami resilience žáků jsme využili korelační analýzu. Před samotnou korelační analýzou jsme nejdříve testovali normalitu dat pomocí Shapiro-Wilkova testu. Výsledky testu normality nám umožnily rozhodnout, zda použijeme parametrický nebo neparametrický test. Jelikož naše data neměla normální rozdělení, využili jsme Spearmanův korelační koeficient. Výpočet jsme provedli v programu JASP.

4 VÝSLEDKY DAT

Tato kapitola představuje výsledky dotazníkového šetření. V první části se budeme věnovat popisu jednotlivých subškál obou dotazníků. Ve druhé části popíšeme, zda žáci, kteří dosáhli vysoké, průměrné, nebo nízké úrovně školního wellbeingu dosahují také odpovídající úrovně v jednotlivých subškálách resilience. V poslední části ověříme normalitu dat a představíme výsledky korelační analýzy, včetně síly vztahu mezi celkovou úrovní školního wellbeingu a jednotlivými subškálami resilience žáků.

4.1 Školní wellbeing žáků

V tabulce č. 6 můžeme pozorovat, že celkem žáci vykazují nízkou úroveň školního wellbeingu, kdy dosáhli hodnoty $\bar{x} = 2,42$ ($SD = 0,95$). Celková úroveň školního wellbeingu žáků se skládá ze subškál: radost z učení, sounáležitost se školou, smysl vzdělávání a akademický výkon.

Tabulka 8 Celková úroveň školního wellbeingu

Otázka	Výsledek [$\bar{x} \pm SD$]	Úroveň	1 [N; %]	2 [N; %]	3 [N; %]	4 [N; %]
Celkem W1–W16	$2,42 \pm 0,95$	Nízká	1165; 17,53	2541; 38,23	1943; 29,24	997; 15,00

Legenda: $\bar{x}$ = Průměr; SD = směrodatná odchylka; N = počet odpovědí; **Celkem** = výsledek z celé subškály; **1-4** = hodnoty na škále

(Zdroj: Vlastní)

Subškála radost z učení, která hodnotí vnímání pozitivních emocí spojených s učením dosáhla celkem nízké úrovně $\bar{x} = 2,03$ ($SD = 0,89$). Tento výsledek můžeme pozorovat v tabulce č. 7. Skládá se ze čtyř otázek: W1 – Jsem nadšený/á z učení se nových věcí ve třídě, W5 – Věci, které dělám ve škole, mě opravdu zajímají, W9 – Rád/a pracuji na třídních projektech a úkolech, W13 – Cítím se šťastný/á, když pracuji a učím se ve škole. Nejvyšší úroveň vykazovali žáci u položky W9, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 2,27$ ($SD = 1,06$), odpovídá nízké úrovni. Nejnižší úroveň vykazovali žáci u položky W13, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 1,76$ ($SD = 0,81$), odpovídá nízké úrovni.

Tabulka 9 Radost z učení

Otázka	Výsledek [$\bar{x} \pm SD$]	Úroveň	1 [N; %]	2 [N; %]	3 [N; %]	4 [N; %]
W1	1,99 $\pm$ 0,77	Nízká	104; 25,06	229; 55,18	63; 15,18	19; 4,58
W5	2,09 $\pm$ 0,83	Nízká	99; 23,80	206; 49,52	84; 20,19	27; 6,49
W9	2,27 $\pm$ 1,06	Nízká	123; 29,64	126; 30,36	96; 23,13	70; 16,87
W13	1,76 $\pm$ 0,81	Nízká	181; 43,61	166; 40,00	53; 12,77	15; 3,61
Celkem	2,03 $\pm$ 0,89	Nízká	507; 30,52	727; 43,77	296; 17,82	131; 7,89

Legenda: $\bar{x}$ = Průměr; **SD** = směrodatná odchylka; **N** = počet odpovědí; **Celkem** = výsledek z celé subškály; **1-4** = hodnoty na škále

(Zdroj: Vlastní)

Tabulka č. 8 znázorňuje výsledky ze subškály sounáležitost se školou, která hodnotí vztah ke škole, vztahy mezi vrstevníky a dospělými. Je složena ze čtyř otázek: W2 – Mám pocit, že do své školy patřím, W6 – Ve škole jsem opravdu sám/a sebou, W10 – Mám pocit, že se o mě lidé ve škole zajímají, W14 – Ve škole se mnou zacházejí s respektem. Nejvyšší úroveň vykazovali žáci u položky W2, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 2,60$ ($SD = 0,96$), odpovídá průměrné úrovni. Nejnižší úroveň vykazovali žáci u položky W10, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 2,13$ ($SD = 0,86$), odpovídá nízké úrovni. Celkem žáci vykazují nízkou úroveň v sounáležitosti se školou, kdy dosáhli hodnoty $\bar{x} = 2,42$ ($SD = 0,95$).

Tabulka 10 Sounáležitost se školou

Otázka	Výsledek [$\bar{x} \pm SD$]	Úroveň	1 [N; %]	2 [N; %]	3 [N; %]	4 [N; %]
W2	2,60 $\pm$ 0,96	Průměrná	61; 14,66	125; 30,05	148; 35,58	82; 19,71
W6	2,48 $\pm$ 1,01	Nízká	80; 19,28	135; 32,53	121; 29,16	79; 19,04
W10	2,13 $\pm$ 0,86	Nízká	104; 25,06	181; 43,61	103; 24,82	27; 6,51
W14	2,47 $\pm$ 0,91	Nízká	64; 15,42	149; 35,90	146; 35,18	56; 13,49
Celkem	2,42 $\pm$ 0,95	Nízká	309; 18,60	590; 35,52	518; 31,19	244; 14,69

Legenda: $\bar{x}$ = Průměr; **SD** = směrodatná odchylka; **N** = počet odpovědí; **Celkem** = výsledek z celé subškály; **1-4** = hodnoty na škále

(Zdroj: Vlastní)

V tabulce č. 9 můžeme pozorovat subškálu smysl vzdělávání, která obsahuje čtyři otázky. Hodnotí vnímání školních úkolů, zda jsou smysluplné a důležité pro život. W3 – Mám pocit, že věci, které dělám ve škole, jsou důležité. W7 – Myslím, že škola je důležitá a měla by se brát vážně. W11 – Myslím, že je důležité, aby se mi na hodinách dařilo. W15

– Věřím, že věci, které se naučím ve škole, mi v životě pomohou. Nejvyšší úroveň vykazovali žáci u položky W11, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 2,98$ ($SD = 0,89$), odpovídá průměrné úrovni. Nejnižší úroveň vykazovali žáci u položky W3, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 2,23$ ($SD = 0,85$), odpovídá nízké úrovni. Celkem žáci vykazují průměrnou úroveň ve smyslu vzdělávání, kdy dosáhli hodnoty $\bar{x} = 2,57$ ($SD = 0,93$).

Tabulka 11 Smysl vzdělávání

Otázka	Výsledek [$\bar{x} \pm SD$]	Úroveň	1 [N; %]	2 [N; %]	3 [N; %]	4 [N; %]
W3	2,23 $\pm$ 0,85	Nízká	79; 19,04	195; 46,99	108; 26,02	33; 7,95
W7	2,71 $\pm$ 0,91	Průměrná	38; 9,13	133; 31,97	155; 37,26	90; 21,63
W11	2,98 $\pm$ 0,89	Průměrná	24; 5,77	97; 23,32	159; 38,22	136; 32,69
W15	2,37 $\pm$ 0,90	Nízká	68; 16,39	178; 42,89	116; 27,95	53; 12,77
Celkem	2,57 $\pm$ 0,93	Průměrná	209; 12,58	603; 36,28	538; 32,37	312; 18,77

Legenda: $\bar{x}$ = Průměr; SD = směrodatná odchylka; N = počet odpovědí; **Celkem** = výsledek z celé subškály; 1-4 = hodnoty na škále

(Zdroj: Vlastní)

Vnímání školní úspěšnosti (subškála akademický výkon) znázorňuje tabulka č. 10, která se skládá ze čtyř otázek: W4 – Jsem úspěšný/á žák/yně, W8 – Ve škole odvádím dobrou práci, W12 – Dobře plním úkoly ve třídě, W16 – Dostávám dobré známky. Nejvyšší úroveň vykazovali žáci u položky W16, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 2,83$ ($SD = 0,87$), odpovídá průměrné úrovni. Nejnižší úroveň vykazovali žáci u položky W12, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 2,53$ ($SD = 0,87$), odpovídá průměrné úrovni. Celkem žáci vykazují průměrnou úroveň v akademickém výkonu, kdy dosáhli hodnoty $\bar{x} = 2,64$ ($SD = 0,88$).

Tabulka 12 Akademický výkon

Otázka	Výsledek [$\bar{x} \pm SD$]	Úroveň	1 [N; %]	2 [N; %]	3 [N; %]	4 [N; %]
W4	2,57 $\pm$ 0,92	Průměrná	51; 12,29	152; 36,63	138; 33,25	74; 17,83
W8	2,65 $\pm$ 0,82	Průměrná	26; 6,27	162; 39,04	160; 38,55	67; 16,14
W12	2,53 $\pm$ 0,87	Průměrná	41; 9,86	176; 42,31	136; 32,69	63; 15,14
W16	2,83 $\pm$ 0,87	Průměrná	22; 5,29	131; 31,49	157; 37,74	106; 25,48
Celkem	2,64 $\pm$ 0,88	Průměrná	140; 8,42	621; 37,36	591; 35,56	310; 18,65

Legenda: $\bar{x}$ = Průměr; SD = směrodatná odchylka; N = počet odpovědí; **Celkem** = výsledek z celé subškály; 1-4 = hodnoty na škále

(Zdroj: Vlastní)

4.2 Resilience žáků

Subškála spojení s rodinou, která hodnotí, zda má doma žák podporující dospělou osobu dosáhla vysoké úrovně $\bar{x} = 4,07$ ($SD = 0,98$). Tento výsledek je znázorněn v tabulce č. 11. Je složena ze čtyř otázek: R1 – Doma je dospělý, který se zajímá o mou školní práci, R2 – Doma je dospělý, který věří, že budu úspěšný/á, R3 – Doma je dospělý, který chce, abych dělal/a, co je v mých silách, R4 – Doma je dospělý, který mi naslouchá, když chci něco říct. Nejvyšší úroveň vykazovali žáci u položky R3, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 4,44$ ($SD = 0,81$), odpovídá vysoké úrovni. Nejnižší úroveň vykazovali žáci u položky R4, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 3,77$ ($SD = 1,08$), odpovídá průměrné úrovni.

Tabulka 13 Spojení s rodinou

Otázka	Výsledek [$\bar{x} \pm SD$]	Úroveň	1 [N; %]	2 [N; %]	3 [N; %]	4 [N; %]	5 [N; %]
R1	$3,97 \pm 0,93$	Průměrná	3; 0,72	30; 7,21	78; 18,75	169; 40,63	136; 32,69
R2	$4,11 \pm 0,96$	Vysoká	6; 1,45	22; 5,30	68; 16,39	144; 34,70	175; 42,17
R3	$4,44 \pm 0,81$	Vysoká	3; 0,72	10; 2,40	36; 8,65	119; 28,61	248; 59,62
R4	$3,77 \pm 1,08$	Průměrná	8; 1,93	53; 12,77	93; 22,41	132; 31,81	129; 31,08
Celkem	$4,07 \pm 0,98$	Vysoká	20; 1,20	115; 6,92	275; 16,55	564; 33,94	688; 41,40

Legenda: $\bar{x}$ = Průměr; SD = směrodatná odchylka; N = počet odpovědí; **Celkem** = výsledek z celé subškály; 1-5 = hodnoty na škále

(Zdroj: Vlastní)

V tabulce č. 12 můžeme pozorovat subškálu spojení se školou, která je složena ze čtyř otázek. Hodnotí, zda má žák ve škole podporující dospělou osobu. R5 – Ve škole je dospělý, který se o mě opravdu zajímá. R6 – Ve škole je dospělý, který mi řekne, když odvádím dobrou práci. R7 – Ve škole je dospělý, který mi naslouchá, když chci něco říct. R8 – Ve škole je dospělý, který věří, že budu úspěšný/á. Nejvyšší úroveň vykazovali žáci u položky R6, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 3,28$ ($SD = 0,94$), odpovídá průměrné úrovni. Nejnižší úroveň vykazovali žáci u položky R5, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 2,73$ ($SD = 1,06$), odpovídá nízké úrovni. Celkem žáci vykazují průměrnou úroveň ve spojení se školou, kdy dosáhli hodnoty $\bar{x} = 3,05$ ($SD = 1,10$).

Tabulka 14 Spojení se školou

Otázka	Výsledek [$\bar{x} \pm SD$]	Úroveň	1 [N; %]	2 [N; %]	3 [N; %]	4 [N; %]	5 [N; %]
R5	2,73 $\pm$ 1,06	Nízká	51; 12,29	125; 30,12	149; 35,90	65; 15,66	25; 6,02
R6	3,28 $\pm$ 0,94	Průměrná	10; 2,40	70; 16,83	173; 41,59	121; 29,09	42; 10,10
R7	3,25 $\pm$ 1,14	Průměrná	30; 7,21	82; 19,71	121; 29,09	122; 29,33	61; 14,66
R8	2,95 $\pm$ 1,14	Nízká	50; 12,17	91; 22,14	138; 33,58	95; 23,11	37; 9,00
Celkem	3,05 $\pm$ 1,10	Průměrná	141; 8,50	368; 22,20	581; 35,04	403; 24,31	165; 9,95

Legenda: $\bar{x}$ = Průměr; **SD** = směrodatná odchylka; **N** = počet odpovědí; **Celkem** = výsledek z celé subškály; **1-5** = hodnoty na škále

(Zdroj: Vlastní)

Zda má žák mimo školu a domov podporující dospělou osobu (subškála spojení s komunitou) znázorňuje tabulka č. 13. Skládá se ze čtyř otázek: R9 – Mimo školu a domov je dospělý, který se o mě opravdu zajímá, R10 – Mimo školu a domov je dospělý, který mi řekne, když odvádím dobrou práci, R11 – Mimo školu a domov je dospělý, který věří, že budu úspěšný/á, R12 – Mimo školu a domov je dospělý, který je pro mě důvěryhodný. Nejvyšší úroveň vykazovali žáci u položky R11, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 3,55$ ($SD = 1,25$), odpovídá průměrné úrovni. Nejnižší úroveň vykazovali žáci u položky R9, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 3,38$ ($SD = 1,31$), odpovídá průměrné úrovni. Celkem žáci vykazují průměrnou úroveň ve spojení s komunitou, kdy dosáhli hodnoty $\bar{x} = 3,46$ ($SD = 1,26$).

Tabulka 15 Spojení s komunitou

Otázka	Výsledek [$\bar{x} \pm SD$]	Úroveň	1 [N; %]	2 [N; %]	3 [N; %]	4 [N; %]	5 [N; %]
R9	3,38 $\pm$ 1,31	Průměrná	46; 11,06	57; 13,70	114; 27,40	89; 21,39	110; 26,44
R10	3,42 $\pm$ 1,19	Průměrná	32; 7,69	61; 14,66	110; 26,44	125; 30,05	88; 21,15
R11	3,55 $\pm$ 1,25	Průměrná	35; 8,41	50; 12,02	103; 24,76	109; 26,20	119; 28,61
R12	3,49 $\pm$ 1,29	Průměrná	41; 9,88	54; 13,01	96; 23,13	109; 26,27	115; 27,71
Celkem	3,46 $\pm$ 1,26	Průměrná	154; 9,26	222; 13,35	423; 25,44	432; 25,98	432; 25,98

Legenda: $\bar{x}$ = Průměr; **SD** = směrodatná odchylka; **N** = počet odpovědí; **Celkem** = výsledek z celé subškály; **1-5** = hodnoty na škále

(Zdroj: Vlastní)

Zapojení do mimoškolních aktivit je znázorněno v tabulce č. 14 subškála účast na životě komunity, která se skládá ze dvou otázek. R13 – Mimo školu chodím do zájmové, sportovní, církevní nebo jiné organizace. R14 – Mimo školu chodím na hodiny hudby, umění a sportu, nebo mám jiného koníčka. Nejvyšší úroveň vykazovali žáci u položky R14, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 3,80$ ($SD = 1,43$), odpovídá průměrné úrovni. Nejnižší úroveň vykazovali žáci u položky R13, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 3,28$ ($SD = 1,64$), odpovídá průměrné úrovni. Celkem žáci vykazují průměrnou úroveň v účasti na životě komunity, kdy dosáhli hodnoty $\bar{x} = 3,54$ ($SD = 1,56$).

Tabulka 16 Účast na životě komunity

Otázka	Výsledek [$\bar{x} \pm SD$]	Úroveň	1 [N; %]	2 [N; %]	3 [N; %]	4 [N; %]	5 [N; %]
R13	$3,28 \pm 1,64$	Průměrná	111; 26,75	39; 9,40	34; 8,19	86; 20,72	145; 34,94
R14	$3,80 \pm 1,43$	Průměrná	58; 14,18	24; 5,87	48; 11,74	92; 22,49	187; 45,72
Celkem	$3,54 \pm 1,56$	Průměrná	169; 20,51	63; 7,65	82; 9,95	178; 21,60	332; 40,29

Legenda: $\bar{x}$ = Průměr; SD = směrodatná odchylka; N = počet odpovědí; **Celkem** = výsledek z celé subškály; 1-5 = hodnoty na škále

(Zdroj: Vlastní)

Subškála podpora vrstevníků ve škole je znázorněna v tabulce č. 14 a skládá se ze třinácti otázek. R15 – Ve vaší škole jsou žáci, kteří by si tě ve škole vybrali do svého týmu. R16 – Ve vaší škole jsou žáci, kteří by ti řekli, že jsi v něčem dobrý/á. R17 – Ve vaší škole jsou žáci, kteří by ti vysvětlili pravidla hry, pokud jim nerozumíš. R18 – Ve vaší škole jsou žáci, kteří by si tě pozvali k sobě domů. R19 – Ve vaší škole jsou žáci, kteří by s tebou sdíleli své věci. R20 – Ve vaší škole jsou žáci, kteří by ti pomohli, když se zraníš. R21 – Ve vaší škole jsou žáci, kteří by tě postrádali, kdybys nebyl ve škole. R22 – Ve vaší škole jsou žáci, kteří by ti pomohli, aby ses cítil lépe, pokud tě něco trápí. R23 – Ve vaší škole jsou žáci, kteří by si tě vybrali do dvojice. R24 – Ve vaší škole jsou žáci, kteří by ti pomohli, pokud by se k tobě ostatní žáci nechovali hezky. R25 – Ve vaší škole jsou žáci, kteří by ti řekli, že jsi jejich kamarád/kamarádka. R26 – Ve vaší škole jsou žáci, kteří by tě přizvali, ať se připojíš, když jsi sám/sama. R27 – Ve vaší škole jsou žáci, kteří by ti prozradili tajemství. Nejvyšší úroveň vykazovali žáci u položky R25, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 3,89$ ($SD = 1,10$), odpovídá průměrné úrovni. Nejnižší úroveň vykazovali žáci u položky R22, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 3,13$ ($SD = 1,16$), odpovídá průměrné úrovni. Celkem žáci vykazují průměrnou úroveň v podpoře vrstevníků ve škole, kdy dosáhli hodnoty $\bar{x} = 3,51$ ($SD = 1,18$).

Tabulka 17 Podpora vrstevníků ve škole

Otázka	Výsledek [$\bar{x} \pm SD$]	Úroveň	1 [N; %]	2 [N; %]	3 [N; %]	4 [N; %]	5 [N; %]
R15	3,48 $\pm$ 1,10	Průměrná	20; 4,81	65; 15,63	101; 24,28	154; 37,02	76; 18,27
R16	3,30 $\pm$ 1,05	Průměrná	20; 5,52	58; 16,02	122; 33,70	118; 32,60	44; 12,15
R17	3,88 $\pm$ 1,03	Průměrná	9; 2,16	37; 8,89	82; 19,71	153; 36,78	135; 32,45
R18	3,25 $\pm$ 1,23	Průměrná	41; 9,88	76; 18,31	112; 26,99	110; 26,51	76; 18,31
R19	3,61 $\pm$ 1,14	Průměrná	23; 5,54	46; 11,08	104; 25,06	137; 33,01	105; 25,30
R20	3,81 $\pm$ 1,14	Průměrná	21; 5,05	36; 8,65	87; 20,91	131; 31,49	141; 33,89
R21	3,19 $\pm$ 1,29	Průměrná	54; 12,98	72; 17,31	112; 26,92	96; 23,08	82; 19,71
R22	3,13 $\pm$ 1,16	Průměrná	37; 8,94	89; 21,50	124; 29,95	111; 26,81	53; 12,80
R23	3,84 $\pm$ 1,07	Průměrná	12; 2,88	41; 9,86	81; 19,47	150; 36,06	132; 31,73
R24	3,27 $\pm$ 1,21	Průměrná	42; 10,12	63; 15,18	126; 30,36	111; 26,75	73; 17,59
R25	3,89 $\pm$ 1,10	Průměrná	13; 3,16	44; 10,71	64; 15,57	143; 34,79	147; 35,77
R26	3,50 $\pm$ 1,17	Průměrná	31; 7,47	49; 11,81	110; 26,51	133; 32,05	92; 22,17
R27	3,44 $\pm$ 1,24	Průměrná	34; 8,17	66; 15,87	99; 23,80	118; 28,37	99; 23,80
Celkem	3,51 $\pm$ 1,18	Průměrná	357; 6,68	742; 13,89	1324; 24,78	1665; 31,16	1255; 23,49

Legenda: $\bar{x}$ = Průměr; **SD** = směrodatná odchylka; **N** = počet odpovědí; **Celkem** = výsledek z celé subškály; **1-5** = hodnoty na škále

(Zdroj: Vlastní)

Subškála účast na domácím a školním životě hodnotí, zda se žák aktivně zapojuje do rozhodování doma a ve škole, a jestli činnosti, které tam dělá, jsou smysluplné. Tento výsledek odpovídá nízké úrovni $\bar{x} = 2,89$ ($SD = 1,13$), přičemž je uveden v tabulce č. 16. Skládá se ze čtyř otázek: R28 – Doma dělám věci, které mají význam (např. opravuji věci). R29 – Pomáhám své rodině při rozhodování. R30 – Ve škole rozhoduji o věcech jako jsou třídní aktivity nebo pravidla. R31 – Ve škole dělám věci, které mají význam (tj. zlepšuji věci). Nejvyšší úroveň vykazovali žáci u položky R28, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 3,40$ ($SD = 0,97$), odpovídá průměrné úrovni. Nejnižší úroveň vykazovali žáci u položky R30, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 2,18$ ($SD = 1,05$), odpovídá nízké úrovni.

Tabulka 18 Účast na domácím a školním životě

Otázka	Výsledek [$\bar{x} \pm SD$]	Úroveň	1 [N; %]	2 [N; %]	3 [N; %]	4 [N; %]	5 [N; %]
R28	3,40 ± 0,97	Průměrná	15; 3,62	48; 11,59	160; 38,65	139; 33,57	52; 12,56
R29	3,26 ± 1,02	Průměrná	20; 4,82	72; 17,35	149; 35,90	128; 30,84	46; 11,08
R30	2,18 ± 1,05	Nízká	125; 30,12	148; 35,66	97; 23,37	31; 7,47	14; 3,37
R31	2,72 ± 1,03	Nízká	52; 12,68	116; 28,29	160; 39,02	60; 14,63	22; 5,37
Celkem	2,89 ± 1,13	Nízká	212; 12,82	384; 23,22	566; 34,22	358; 21,64	134; 8,10

Legenda: $\bar{x}$ = Průměr; **SD** = směrodatná odchylka; **N** = počet odpovědí; **Celkem** = výsledek z celé subškály; **1-5** = hodnoty na škále

(Zdroj: Vlastní)

Tabulka č. 17 subškála sebedůvěra, která hodnotí vnímání vlastních schopností se skládá ze tří otázek. R32 – Dokážu vyřešit své problémy. R33 – Většinu věcí zvládnou, když se snažím. R34 – Je mnoho věcí, které dělám dobře. Nejvyšší úroveň vykazovali žáci u položky R33, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 3,89$ ($SD = 0,83$), odpovídá průměrné úrovni. Nejnižší úroveň vykazovali žáci u položky R34, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 3,45$ ($SD = 0,95$), odpovídá průměrné úrovni. Celkem žáci vykazují průměrnou úroveň v sebedůvěře, kdy dosáhli hodnoty $\bar{x} = 3,65$ ($SD = 0,95$).

Tabulka 19 Sebedůvěra

Otázka	Výsledek [$\bar{x} \pm SD$]	Úroveň	1 [N; %]	2 [N; %]	3 [N; %]	4 [N; %]	5 [N; %]
R32	3,62 ± 1,01	Průměrná	13; 3,13	47; 11,30	103; 24,76	174; 41,83	79; 18,99
R33	3,89 ± 0,83	Průměrná	3; 0,72	15; 3,61	108; 25,96	190; 45,67	100; 24,04
R34	3,45 ± 0,95	Průměrná	12; 2,89	47; 11,33	154; 37,11	148; 35,66	54; 13,01
Celkem	3,65 ± 0,95	Průměrná	28; 2,25	109; 8,74	365; 29,27	512; 41,06	233; 18,68

Legenda: $\bar{x}$ = Průměr; **SD** = směrodatná odchylka; **N** = počet odpovědí; **Celkem** = výsledek z celé subškály; **1-5** = hodnoty na škále

(Zdroj: Vlastní)

To, zda je žák citlivý, když někdo ubližuje ostatním, a zda se snaží porozumět emocím druhých hodnotí subškála empatie. Tento výsledek je znázorněn v tabulce č. 18. Subškála se skládá ze dvou otázek: R35 – Cítím se špatně, když někdo raní city druhého a R36 – Snažím

se pochopit, co cítí ostatní lidé. Nejvyšší úroveň vykazovali žáci u položky R36, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 3,76$ ($SD = 1,01$), odpovídá průměrné úrovni. Nejnížší úroveň vykazovali žáci u položky R35, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 3,55$ ($SD = 1,16$), odpovídá průměrné úrovni. Celkem žáci vykazují průměrnou úroveň v empatii, kdy dosáhli hodnoty $\bar{x} = 3,66$ ($SD = 1,09$).

Tabulka 20 Empatie

Otázka	Výsledek [$\bar{x} \pm SD$]	Úroveň	1 [N; %]	2 [N; %]	3 [N; %]	4 [N; %]	5 [N; %]
R35	3,55 ± 1,16	Průměrná	25; 6,05	48; 11,62	120; 29,06	115; 27,85	105; 25,42
R36	3,76 ± 1,01	Průměrná	8; 1,93	35; 8,43	118; 28,43	140; 33,73	114; 27,47
Celkem	3,66 ± 1,09	Průměrná	33; 3,99	83; 10,02	238; 28,74	255; 30,80	219; 26,45

Legenda: $\bar{x}$ = Průměr; SD = směrodatná odchylka; N = počet odpovědí; **Celkem** = výsledek z celé subškály; 1-5 = hodnoty na škále

(Zdroj: Vlastní)

Zda je žák schopen vyhledat pomoc jiné osoby, jestli ví, na koho se obrátit v případě potřeby a svěřit se s trápením (subškála řešení problémů) znázorňuje tabulka č. 19, složená ze tří otázek. R37 – Když potřebuji pomoc, najdu někoho, s kým si mohu promluvit. R38 – Víím, kam se obrátit o pomoc, když mám problém. R39 – Snažím se řešit problémy tím, že o nich mluvím. Nejvyšší úroveň vykazovali žáci u položky R38, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 3,56$ ($SD = 1,24$), odpovídá průměrné úrovni. Nejnížší úroveň vykazovali žáci u položky R39, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 2,68$ ($SD = 1,16$), odpovídá nízké úrovni. Celkem žáci vykazují průměrnou úroveň v řešení problémů, kdy dosáhli hodnoty $\bar{x} = 3,09$ ($SD = 1,29$).

Tabulka 21 Řešení problémů

Otázka	Výsledek [$\bar{x} \pm SD$]	Úroveň	1 [N; %]	2 [N; %]	3 [N; %]	4 [N; %]	5 [N; %]
R37	3,05 ± 1,32	Průměrná	57; 13,70	102; 24,52	97; 23,32	83; 19,95	77; 18,51
R38	3,56 ± 1,24	Průměrná	29; 7,02	61; 14,77	94; 22,76	109; 26,39	120; 29,06
R39	2,68 ± 1,16	Nízká	73; 17,59	120; 28,92	118; 28,43	75; 18,07	29; 6,99
Celkem	3,09 ± 1,29	Průměrná	159; 12,78	283; 22,75	309; 24,84	267; 21,46	226; 18,17

Legenda: $\bar{x}$ = Průměr; SD = směrodatná odchylka; N = počet odpovědí; **Celkem** = výsledek z celé subškály; 1-5 = hodnoty na škále

(Zdroj: Vlastní)

Subškála cíle a ambice hodnotí, zda má žák cíle a plány do budoucna. Výsledky jsou znázorněny v tabulce č. 20 složené ze dvou otázek. R40 – Mám cíle a plány do budoucna. R41 – Myslím, že až vyrostu, budu úspěšný/á. Nejvyšší úroveň vykazovali žáci u položky R40, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 3,93$ ($SD = 1,19$), odpovídá průměrné úrovni. Nejnížší úroveň vykazovali žáci u položky R41, která dosáhla hodnoty $\bar{x} = 3,69$ ($SD = 1,11$), odpovídá průměrné úrovni. Celkem žáci vykazují průměrnou úroveň v cílech a ambicích, kdy dosáhli hodnoty $\bar{x} = 3,81$ ($SD = 1,16$).

Tabulka 22 Cíle a ambice

Otázka	Výsledek [$\bar{x} \pm SD$]	Úroveň	1 [N; %]	2 [N; %]	3 [N; %]	4 [N; %]	5 [N; %]
R40	3,93 ± 1,19	Průměrná	21; 5,07	39; 9,42	66; 15,94	109; 26,33	179; 43,24
R41	3,69 ± 1,11	Průměrná	21; 5,06	33; 7,95	115; 27,71	131; 31,57	115; 27,71
Celkem	3,81 ± 1,16	Průměrná	42; 5,07	72; 8,69	181; 21,83	240; 28,95	294; 35,46

Legenda: $\bar{x}$ = Průměr; SD = směrodatná odchylka; N = počet odpovědí; **Celkem** = výsledek z celé subškály; 1-5 = hodnoty na škále

(Zdroj: Vlastní)

4.3 Kategorie žáků dle úrovně školního wellbeingu

V tabulce č. 21 jsou popsány výsledky žáků, kteří dosáhli vysoké úrovně školního wellbeingu. Z celkového počtu 416 žáků jich do této kategorie spadá 36 (8,65 %). Tito žáci dosáhli vysoké úrovně v pěti subškálách resilience. Jednalo se o subškály: Spojení s rodinou ($\bar{x} = 4,47$; $SD = 0,83$), Spojení s komunitou ($\bar{x} = 4,07$; $SD = 1,10$), Cíle a ambice ($\bar{x} = 4,49$; $SD = 0,71$), Sebedůvěra ($\bar{x} = 4,36$; $SD = 0,67$) a Empatie ($\bar{x} = 4,13$; $SD = 0,83$). Subškála – Účast na životě komunity ($\bar{x} = 3,99$; $SD = 1,43$) je na hranici mezi průměrnou a vysokou úrovní. Subškála – Spojení se školou ($\bar{x} = 3,96$; $SD = 0,83$) se blíží vysoké úrovni. Ostatní subškály resilience dosáhly průměrné úrovně. Nejvyšší úroveň vykazovali žáci u subškály – Cíle a ambice ($\bar{x} = 4,49$; $SD = 0,71$), odpovídá vysoké úrovni. Nejnížší úroveň vykazovali žáci u subškály – Účast na domácím a školním životě ($\bar{x} = 3,62$; $SD = 1,06$), odpovídá průměrné úrovni.

Tabulka 23 Žáci s vysokou úrovní školního wellbeingu

Subškály resilience	$[\bar{x} \pm SD]$	Úroveň
Spojení s rodinou	4,47 ± 0,83*	Vysoká
Spojení se školou	3,96 ± 0,83	Průměrná
Spojení s komunitou	4,07 ± 1,10*	Vysoká
Účast na životě komunity	3,99 ± 1,43	Průměrná
Podpora vrstevníků ve škole	3,83 ± 1,15	Průměrná
Účast na domácím a školním životě	3,62 ± 1,06	Průměrná
Sebedůvěra	4,36 ± 0,67*	Vysoká
Empatie	4,13 ± 0,83*	Vysoká
Schopnost řešit problémy	3,72 ± 1,17	Průměrná
Cíle a ambice	4,49 ± 0,71*	Vysoká

Legenda: $\bar{x}$ = Průměr; **SD** = směrodatná odchylka; **Úroveň** = dosažená úroveň jednotlivých subškál resilience; **tučně označená data symbolem (*)** = vysoká úroveň subškál resilience

(Zdroj: Vlastní)

Výsledky žáků, kteří dosáhli průměrné úrovně školního wellbeingu jsou zaznamenány v tabulce č. 22. Z celkového počtu 416 žáků jich do této kategorie spadá 122 (29,33 %). Žáci s průměrnou úrovní školního wellbeingu dosáhli průměrné úrovně v osmi subškálách resilience. Jednalo se o subškály: Spojení se školou ($\bar{x} = 3,35$; $SD = 1,05$), Spojení s komunitou ($\bar{x} = 3,60$; $SD = 1,19$), Účast na životě komunity ($\bar{x} = 3,75$; $SD = 1,50$), Podpora vrstevníků ve škole ($\bar{x} = 3,70$; $SD = 1,09$), Účast na domácím a školním životě ($\bar{x} = 3,12$; $SD = 1,05$), Sebedůvěra ($\bar{x} = 3,86$; $SD = 0,84$), Empatie ($\bar{x} = 3,83$; $SD = 1,01$), Schopnost řešit problémy ($\bar{x} = 3,35$; $SD = 1,24$). Ve dvou subškálách resilience vykazovali žáci vysokou úroveň. Jednalo se o subškály: Spojení s rodinou ($\bar{x} = 4,21$; $SD = 0,92$) a Cíle a ambice ($\bar{x} = 4,09$; $SD = 0,99$). Nejvyšší úroveň vykazovali žáci u subškály – Spojení s rodinou ($\bar{x} = 4,21$; $SD = 0,92$), odpovídá vysoké úrovni. Nejnižší úroveň vykazovali žáci u subškály – Účast na domácím a školním životě ($\bar{x} = 3,12$; $SD = 1,05$), odpovídá průměrné úrovni.

Tabulka 24 Žáci s průměrnou úrovní školního wellbeingu

Subškály resilience	$[\bar{x} \pm SD]$	Úroveň
Spojení s rodinou	$4,21 \pm 0,92$	Vysoká
Spojení se školou	$3,35 \pm 1,05^*$	Průměrná
Spojení s komunitou	$3,60 \pm 1,19^*$	Průměrná
Účast na životě komunity	$3,75 \pm 1,50^*$	Průměrná
Podpora vrstevníků ve škole	$3,70 \pm 1,09^*$	Průměrná
Účast na domácím a školním životě	$3,12 \pm 1,05^*$	Průměrná
Sebedůvěra	$3,86 \pm 0,84^*$	Průměrná
Empatie	$3,83 \pm 1,01^*$	Průměrná
Schopnost řešit problémy	$3,35 \pm 1,24^*$	Průměrná
Cíle a ambice	$4,09 \pm 0,99$	Vysoká

Legenda: $\bar{x}$ = Průměr; SD = směrodatná odchylka; **Úroveň** = dosažená úroveň jednotlivých subškál resilience; **tučně označená data symbolem (*)** = průměrná úroveň subškál resilience

(Zdroj: Vlastní)

Tabulka č. 23 znázorňuje žáky s nízkou úrovní školního wellbeingu. Ze 416 žáků jich do této kategorie spadá 258 (62,02 %). Žáci s nízkou úrovní školního wellbeingu dosáhli nízké úrovně ve třech subškálách resilience: Spojení se školou ($\bar{x} = 2,78$; $SD = 1,04$), Účast na domácím a školním životě ($\bar{x} = 2,68$; $SD = 1,11$) a Schopnost řešit problémy ($\bar{x} = 2,89$; $SD = 1,28$). V ostatních vykazovali průměrnou úroveň. Nejvyšší úroveň vykazovali – Spojení s rodinou ($\bar{x} = 3,96$; $SD = 1,00$). Nejnižší úroveň vykazovali žáci u subškály – Účast na domácím a školním životě ($\bar{x} = 2,68$; $SD = 1,11$), která odpovídá nízké úrovni.

Tabulka 25 Žáci s nízkou úrovní školního wellbeingu

Subškály resilience	$[\bar{x} \pm SD]$	Úroveň
Spojení s rodinou	$3,96 \pm 1,00$	Průměrná
Spojení se školou	$2,78 \pm 1,04^*$	Nízká
Spojení s komunitou	$3,31 \pm 1,28$	Průměrná
Účast na životě komunity	$3,37 \pm 1,58$	Průměrná
Podpora vrstevníků ve škole	$3,37 \pm 1,21$	Průměrná
Účast na domácím a školním životě	$2,68 \pm 1,11^*$	Nízká
Sebedůvěra	$3,45 \pm 0,97$	Průměrná
Empatie	$3,51 \pm 1,13$	Průměrná
Schopnost řešit problémy	$2,89 \pm 1,28^*$	Nízká
Cíle a ambice	$3,59 \pm 1,22$	Průměrná

Legenda: $\bar{x}$ = Průměr; SD = směrodatná odchylka; **Úroveň** = dosažená úroveň jednotlivých subškál resilience; **tučně označená data symbolem (*)** = nízká úroveň subškál resilience

(Zdroj: Vlastní)

4.4 Korelační analýza

Tabulka č. 24 obsahuje souhrnné výsledky Shapiro-Wilkova testu normality. Stanovená hladina statistické významnosti $\alpha = 0,05$. Výsledky Shapiro-Wilkova testu normality ukazují, že data, s výjimkou celkové úrovně školního wellbeingu žáků neodpovídají normálnímu rozdělení. Z toho důvodu jsme zvolili neparametrický Spearmanův koeficient korelace.

Tabulka 26 Shapiro-Wilkův test normality

Subškály	W	p-hodnota
Celkem školní wellbeing	0,995*	0,156*
Spojení s rodinou	0,941	<0,001
Spojení se školou	0,987	<0,001
Spojení s komunitou	0,948	<0,001
Účast na životě komunity	0,873	<0,001
Podpora vrstevníků ve škole	0,971	<0,001
Účast na domácím a školním životě	0,986	<0,001
Sebedůvěra	0,963	<0,001
Empatie	0,943	<0,001
Schopnost řešit problémy	0,975	<0,001
Cíle a ambice	0,906	<0,001

Legenda: *W* = hodnota Shapiro-Wilkova testu normality; **tučně označená data symbolem (*)** = data normálního rozdělení

(Zdroj: Vlastní)

V tabulce č. 25 jsou souhrnné výsledky z korelační analýzy neparametrického testu (Spearmanova korelačního koeficientu). Tyto výsledky odpovídají na obecnou výzkumnou otázku: „*Jaký je vztah mezi celkovou úrovní školního wellbeingu a jednotlivými subškálami resilience u žáků druhého stupně základních škol?*“ Výsledky Spearmanova korelačního testu ukazují následující vztahy a jejich sílu mezi jednotlivými subškálami resilience a celkovou úrovní školního wellbeingu u žáků druhého stupně základních škol:

Středně silnou pozitivní korelaci u třech subškál resilience: Spojení se školou ($r_s = 0,501$), Účast na domácím a školním životě ($r_s = 0,467$) a Sebedůvěra ($r_s = 0,459$). Nízkou pozitivní korelaci u zbylých sedmi subškál resilience: Cíle a ambice ($r_s = 0,373$), Schopnost řešit problémy ($r_s = 0,363$), Podpora vrstevníků ve škole ($r_s = 0,304$), Spojení s rodinou ($r_s = 0,303$), Empatie ($r_s = 0,229$), Spojení s komunitou ($r_s = 0,200$), Účast na životě komunity ($r_s = 0,198$). Ačkoli neusilujeme o zobecňování výsledků na populaci, ze které náš soubor vychází, jsou všechna data statisticky významná v hladině $\alpha = 0,05$ ($p < 0,001$).

Tabulka 27 Spearmanův koeficient korelace

Subškály resilience	Celkem školní wellbeing [r _s]	p-hodnota	Síla vztahu
Spojení s rodinou	0,303	<0,001	Nízká
Spojení se školou	0,501*	<0,001	Středně silná
Spojení s komunitou	0,200	<0,001	Nízká
Účast na životě komunity	0,198	<0,001	Nízká
Podpora vrstevníků ve škole	0,304	<0,001	Nízká
Účast na domácím a školním životě	0,467*	<0,001	Středně silná
Sebedůvěra	0,459*	<0,001	Středně silná
Empatie	0,229	<0,001	Nízká
Schopnost řešit problémy	0,363	<0,001	Nízká
Cíle a ambice	0,373	<0,001	Nízká

Legenda: r_s = Spearmanovo rho (korelační koeficient); **tučně označená data symbolem (*)** = Středně silná korelace

(Zdroj: Vlastní)

5 DISKUZE

Bakalářská práce se zaměřuje na vztahy mezi celkovou úrovní školního wellbeingu a jednotlivými faktory resilience u žáků druhého stupně základních škol. Jednotlivé oblasti obou dotazníků jsou v bakalářské práci pojímány jako subškály, které jsme nejdříve samostatně vyhodnotili. Výzkumného šetření se zúčastnilo 5 základních škol v okrese Zlín na základě dostupnosti a ochoty se zapojit do výzkumného šetření. Výběrový soubor respondentů se skládal ze 416 žáků osmých a devátých tříd v okrese Zlín, kteří se dle Vágnerové a Lisé (2021) nacházejí v období rané adolescence. Soubor respondentů se skládal ze 189 žen (45,43 %), 214 mužů (51,44 %) a 13 respondentů označilo pohlaví jiné (3,13 %).

Jedním z cílů bakalářské práce bylo *zjistit celkovou úroveň školního wellbeingu u žáků druhého stupně základních škol*. Celkovou úroveň školního wellbeingu jsme zkoumali prostřednictvím dotazníku Student Subjective Wellbeing Questionnaire (SSWQ), který se skládá ze čtyř dílčích subškál (radost z učení, sounáležitost se školou, smysl vzdělávání a akademický výkon). Respondenti odpovídají pomocí čtyřbodové škály zakroužkováním příslušného čísla 1 = téměř nikdy, 2 = občas, 3 = často, 4 = téměř vždy, přičemž vyšší je hodnota značí vyšší úroveň pocítovaného školního wellbeingu (Renshaw et al., 2015; Renshaw, 2024). Naše výsledky ukázaly, že žáci osmých a devátých tříd na druhém stupni základních škol v okrese Zlín celkově vykazují nízkou úroveň školního wellbeingu, přičemž hodnoty 1 a 2 na čtyřbodové škále označilo téměř 56 % respondentů. Nejvyšší možnou hodnotu označilo pouze 15 % respondentů. Tento výsledek odpovídá průzkumu ČSI, který byl realizován v součinnosti s NÚDZ. Výsledky studie ukázaly, že více než 50 % žáků devátých tříd na základních školách v ČR vykazují známky zhoršeného wellbeingu. Tyto výsledky představují alarmující zjištění (NÚDZ, 2023) a pro zlepšení tohoto stavu je zapotřebí přijmout řadu opatření (NÚDZ, 2023; Felcmanová et al., 2022), zejména preventivních (NÚDZ, 2023). Zjištění potvrzuje významnost tohoto tématu a jeho podpory na školách, na které upozorňuje ČSI. Bohužel ne všechna přijímaná opatření ze strany školy skutečně odpovídají potřebám žáků a jejich učitelů (Fiedlerová et al., 2024).

Skupina Partnerství pro vzdělávání 2030+ pomocí příkladů dobré praxe z ČR a zahraničí sestavila soubor ukazatelů shrnující cílový stav podpory ve školním prostředí. Jedná se o oblasti Kultura a prostředí, Učení a Partnerství a spolupráce, které jsou součástí teoretické části naší práce, a mají podobu obecných cílů (Felcmanová et al., 2022; Felcmanová, 2025; Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2021). Cíle je při plánování vhodné

dále specifikovat do konkrétnějších záměrů v závislosti na dané škole (Felcmanová, 2025). Mezi konkrétní opatření k podpoře školního wellbeingu patří například rozšíření školního poradenského pracoviště o pozice školního sociálního pedagoga, školního psychologa a speciálního pedagoga. Zaměřit pozornost školních poradenských pracovníků nejen na podporu jednotlivých žáků a tříd, ale také na rozvíjení kompetencí ostatních pedagogických pracovníků k podpoře wellbeingu a duševního zdraví žáků. Zapojení pracovníků školy, žáků a jejich rodičů při tvorbě vize školy. Zavedení programů nespecifické a všeobecné primární prevence, které se soustředí na oblast podpory klimatu školy a vzájemné komunikace. Využívání formativního hodnocení během výuky a spousta dalších (Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2021).

Je proto důležité vytvořit podmínky, které odpovídají základním potřebám všech aktérů školního prostředí a zároveň zajistit, aby protektivní faktory převládaly nad těmi negativními (Felcmanová, 2025). Dobrá úroveň školního wellbeingu má u žáků zásadní vliv na dosahované vzdělávací výsledky (Fiedlerová et al., 2024; Novosák et al., 2022), jejich vnímání celkové životní spokojenosti (Srb et al., 2021), přispívá k osobnímu rozvoji a schopnosti prožívat štěstí i mimo školní prostředí (Wellbeing ve škole, 2022). Přes veškerou pozornost, která se v českém vzdělávacím systému v posledních letech stále více zaměřuje na postoje žáků ke škole, jejich duševní zdraví a kvalitu vztahů mezi všemi aktéry ve školním prostředí (Fiedlerové et al., 2024). Souhrnně řečeno výsledky našeho výzkumného šetření ukázaly, že žáci osmých a devátých tříd druhého stupně základních škol v okrese Zlín vykazují celkově nízkou úroveň školního wellbeingu. Můžeme tedy konstatovat, že je zde stále velký prostor pro zlepšování tohoto stavu, tudíž je toto téma stále velmi aktuální.

Dalším cílem práce bylo ***zjistit úroveň školního wellbeingu u žáků druhého stupně základních škol v jednotlivých subškálách***. Dotazník SSWQ hodnotí vnímání čtyř subškál, ze kterých se celková úroveň školního wellbeingu skládá. Naše výsledky ukázaly, že nejlépe respondenti hodnotili subškálu ***akademický výkon***, která hodnotí vnímání školní úspěšnosti samotnými žáky. Téměř 54 % respondentů označilo v dotazníku hodnoty 3 a 4. Nejnížší možnou hodnotu označilo pouze necelých 9 % respondentů, čímž dosáhli průměrné úrovně v subškále akademický výkon. Ve všech dílčích otázkách spadajících do této subškály dosáhli respondenti rovněž průměrné úrovně.

Podpora školního wellbeingu žáků má pozitivní dopad na dosahování jejich vzdělávacích výsledků. Naopak jeho absence může vést k omezení jejich vzdělávacího

potenciálu, kterého by za příznivých okolností mohli dosáhnout. V tomto směru hraje významnou roli strach a úzkost spojený s učením, případně vyčlenění žáka z třídního kolektivu. Také prožívání negativních emocí snižuje nebo omezuje učení žáků (Srb et al., 2021). O tom, že wellbeing sehrává významnou roli při dosahování vzdělávacích výsledků žáků a pracovních výsledků zaměstnanců školy je přesvědčeno 393 ředitelů a ředitelk základních škol. Výsledky průzkumu agentury STEM ve spolupráci se skupinou Partnerství pro vzdělávání 2030+ ukázaly, že s tímto tvrzením souhlasí 94 % účastníků šetření (Analytický ústav STEM, 2021).

Jako druhá v pořadí se umístila subškála *smysl vzdělávání*, která souvisí s vnímáním školních úkolů, zda jsou smysluplné a důležité pro život. V této subškále dosáhli respondenti rovněž průměrné úrovně, přičemž 51 % respondentů označilo na škále hodnoty 3 a 4. Nejnížší možnou hodnotu označilo pouze necelých 13 % respondentů. Z dílčích položek spadajících do této subškály byla nejlépe hodnocena otázka W11 – Myslím, že je důležité, aby se mi na hodinách dařilo, kdy téměř 71 % respondentů označilo hodnoty 3 a 4, což odpovídá průměrné úrovni. Naopak nejnížší možnou hodnotu označilo pouze necelých 6 % respondentů. Nejhůře hodnocená otázka byla W3 – Mám pocit, že věci, které dělám ve škole, jsou důležité. V této otázce označilo hodnoty 3 a 4 pouze 34 % respondentů, naopak nejnížší možnou hodnotu označilo téměř 20 % respondentů, což odpovídá nízké úrovni vnímání smysluplnosti školních aktivit. Nízké úrovně dosáhla také otázka W15 – Věřím, že věci, které se naučím ve škole, mi v životě pomohou. Zvýše uvedeného vyplývá, že žáci vnímají důležitost školního úspěchu pro svůj život, nicméně nevidí smysl v obsahu samotné výuky, a že by jim probírané učivo bylo přínosem v jejich životě. Na základě našeho zjištění doporučujeme zaměřit pozornost na vnitřní motivaci žáků, aby vnímali výuku jako smysluplnou a propojovali probírané učivo směrem k jejich budoucímu uplatnění. Je žádoucí, aby výuka ve školách pružně reagovala na současné výzvy a odpovídala potřebám mladé generace v rychle měnící se společnosti.

Pokud žáci nevidí smysl v úkolech, na kterých ve škole pracují, ztrácí motivaci je úspěšně dokončit. Jedním ze způsobů zlepšení tohoto stavu může být například názorná ukázka potřebných dovedností pro výkon jejich budoucí profese (Beachboard, 2025). Dále můžeme například do výuky zařadit témata kariérového poradenství, podpořit u žáků vedení portfolií s osobními cíli a aspiracemi a realizovat projektovou či badatelsky orientovanou výuku, která žákům umožňuje objevovat řešení reálných problémů a vnímat propojení školy s reálným životem (Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2021).

Na předposledním místě se umístila subškála *sounáležitost se školou*, která hodnotí vztah ke škole, vztahy mezi vrstevníky a dospělými. V této subškalě dosáhli respondenti nízké úrovně sounáležitosti se školou, kdy téměř 55 % označilo na čtyřbodové škále hodnoty 1 a 2. Nejvyšší možnou hodnotu označilo necelých 15 % respondentů. Z dílčích položek spadajících do této subškály byla nejlépe hodnocena otázka W2 – Mám pocit, že do své školy patřím, která jako jediná dosáhla průměrné úrovně. Téměř 56 % respondentů označilo na čtyřbodové škále u této otázky hodnoty 3 a 4, naopak nejnižší možnou hodnotu označilo pouze necelých 15 % respondentů. Nejhůře byla hodnocena otázka W10 – Mám pocit, že se o mě lidé ve škole zajímají. Téměř 69 % respondentů označilo u této otázky hodnotu 1 a 2, naopak nejvyšší možnou hodnotu označilo pouze necelých 7 % respondentů. Nízké úrovně vykazovaly také otázky W6 – Ve škole jsem opravdu sám/a sebou a W14 – Ve škole se mnou zacházejí s respektem. Z tohoto zjištění vyplývá, že se žáci necítí ve škole komfortně, pociťují nízkou úroveň vnímaného zájmu a necítí se být respektováni. Doporučujeme proto zaměřit pozornost na vytváření podpůrného prostředí a vzájemně posilujících vztahů mezi všemi aktéry školního prostředí, jakožto velmi důležitého faktoru resilience.

Podobné výsledky ukázalo Mezinárodní šetření PISA u patnáctiletých žáků. Žáci z ČR se v letech 2018 a 2022 umístili na čtvrtém místě od konce v pocitu sounáležitosti se školou ze všech zemí EU a OECD. Nejhůře ze všech sledovaných zemí hodnotí čeští žáci také kvalitu vztahů mezi žáky a učiteli. Na předposledním místě se také umístili ve vnímání zájmu učitele o pokrok každého žáka (Boudová et al., 2023). Dále v roce 2023 proběhla Mezinárodní studie TIMMS, do které byli zapojeni čeští žáci osmých ročníků. Výsledky ukázaly, že ze všech zemí EU a OECD vykazují tito žáci nejnižší sounáležitost se školou. Ta se hodnotila na základě otázek vztahu ke škole a pocitům vůči učitelům a spolužákům, přičemž vysokou sounáležitost se školou vykazovalo pouze 8 % žáků. Průměr zemí EU přitom činí 19 %. Pocit sounáležitosti žáků se školou se s rostoucím počtem let školní docházky postupně snižuje (Klement et al., 2024). Podpůrné vztahy a příznivé klima školy jsou zásadní v úspěšnosti žáků, slouží jako prevence rizikového chování a šikany (Fiedlerová et al., 2024).

Nejhůře byla hodnocena subškála *radost z učení*, která souvisí s pozitivními emocemi při plnění školních úkolů. Téměř 75 % respondentů v našem výzkumném šetření označilo hodnoty 1 a 2 na čtyřbodové škále, což vypovídá o nízké úrovni radosti z učení. Proti tomu pouze necelých 8 % respondentů označilo nejvyšší možnou hodnotu. Ve všech dílčích otázkách spadajících do této subškály dosáhli respondenti rovněž nízké úrovně. Nejlépe

respondenti hodnotili otázku W9 – Rád/a pracuji na třídních projektech a úkolech. Přesto pouze 40 % respondentů označilo u této otázky hodnoty 3 a 4, naopak nejnížší možnou hodnotu označilo téměř 30 %, což odpovídá nízké úrovni k této činnosti. Nejhuře hodnocená otázka byla W13 – Cítím se šťastný/á, když pracuji a učím se ve škole. Téměř 84 % respondentů označilo hodnotu 1 a 2, naopak nejvyšší možnou hodnotu označilo pouze necelých 4 % respondentů, což odpovídá nízké úrovni. Z výše uvedeného vyplývá, že žáci pocítují nízkou úroveň prožívání pozitivních emocí spojených s učením.

Podobné výsledky přinesl výzkum ČSI, podle něhož se žáci 5. a 9. ročníků na základních školách netěší na obsah samotné výuky. Zhoršování těchto pocitů je patrné nejvíce na druhém stupni ZŠ. Téměř 40 % žáků 9. tříd odpovědělo, že se nikdy netěší na to, co se budou učit a dalších téměř 50 % žáků odpovědělo, že se těší jen někdy (Novosák et al., 2022). Podpora školního wellbeingu žáků se může pozitivně promítnout na samotném prožívání pozitivních emocí, celkové životní spokojenosti (Srb et al., 2021) a lepším přístupem k žáků učení (Wellbeing ve škole, 2022).

Dalším cílem práce bylo *zjistit úroveň resilience u žáků druhého stupně základních škol v jednotlivých subškálách*. K tomu využíváme dotazník *Student Resilience Survey (SRS)* (Child Outcomes Research Consortium, 2017; Lereya et al., 2016). Dotazník se skládá deseti protektivních sociálně-ekologických faktorů ovlivňujících resilienci žáků ve školním prostředí, které zahrnují jak individuální charakteristiky žáků, tak protektivní faktory obsažené v prostředí. Žáci odpovídali na jednotlivé otázky pomocí pětibodové škály: 1 = nikdy, 2 = zřídka, 3 = občas, 4 = často, 5 = vždy. Čím vyšší hodnotu respondenti označí, tím vyšší je i jejich vnímaná resilience v jednotlivých subškálách (Lereya et al., 2016). Podrobný popis všech deseti sociálně-ekologických faktorů je obsahem kapitoly 2.5.1 teoretické části naší bakalářské práce. Níže budou jednotlivé subškály dotazníku SRS seřazeny sestupně, tedy od nejvyšší dosažené úrovně hodnocení respondentů, až po tu nejnížší.

Ze všech deseti protektivních sociálně-ekologických faktorů vyšla nejlépe subškála *spojení s rodinou*, ve které dosáhli respondenti vysoké úrovně. Subškála hodnotí, zda má žák má doma alespoň jednu podporující dospělou osobu. V této subškále označilo 75 % respondentů hodnoty 4 a 5, naopak nejnížší hodnotu označilo pouze 1 %. Podle výzkumu PISA 2022 patří ČR mezi země, kde ve školní úspěšnosti českých žáků hraje rodina velmi důležitou roli (Boudová et al., 2023), přičemž podpurné vztahy s rodiči pomáhají dětem překonávat nejruznější překážky (Price-Mitchell, 2022).

Druhá nejlépe umístěná subškála je *cíle a ambice*, která hodnotí, jestli má žák cíle a plány do budoucna a zda věří, že může být v životě úspěšný. V této subškále složené ze dvou položek dosáhli respondenti průměrné úrovně. V této subškále označilo 63 % respondentů hodnoty 4 a 5, naopak nejnižší hodnotu označilo pouze 5 %. Beachboard (2025) tvrdí, že za úspěchy jednotlivců stojí mnohdy strastiplná cesta překážek, které museli překonat. Vedení žáků k tomu, aby na vlastní neúspěchy pohlíželi jako na příležitost k osobnímu rozvoji bývá mnohdy inspirující. To žákům pomáhá snáze překonávat vlastní neúspěchy a zátěžové situace (Beachboard, 2025). Další v pořadí byla subškála *empatie*, která hodnotí porozumění emocím druhých. V této subškále dosáhli žáci průměrné úrovně, přičemž 57 % respondentů označilo na škále hodnoty 4 a 5, naopak nejnižší hodnotu označilo pouze 4 % respondentů. Podle Heluse (2018) jsou vztahy založené na empatii a vzájemné důvěře velmi důležité, jelikož umožňují lépe zvládat problémy a chrání jedince psychickými onemocněními a pocity osamění. Výzkum Halimi et al. (2024) potvrdil, že empatie pozitivně souvisí s resiliencí, přičemž studenti s vyšší úrovní empatie vykazovali vyšší úroveň resilience.

Na čtvrtém místě se umístila subškála *sebedůvěra*, která hodnotí vnímání vlastních schopností. Respondenti zde dosáhli průměrné úrovně, přičemž 60 % označilo na škále hodnoty 4 a 5, naopak nejnižší možnou hodnotu označilo pouze 2 % respondentů. Šetření mezinárodní studie TIMSS ukázalo, že žáci s vyšší sebedůvěrou dosáhli lepších výsledků v matematice. Z pohledu dosahování studijních výsledků je sebedůvěra důležitý prediktor, nicméně v porovnání mezi zeměmi EU a OECD je u českých žáků podprůměrná (Klement et al., 2024). Sebedůvěru jedinců posilují také podporující vztahy (Helus, 2018), přičemž resilience je tvořena různými osobnostními i sociálními faktory, které celkově tvoří schopnost jedince vyrovnat se obtížemi (Novotný, 2014). Dále se umístila subškála *účast na životě komunity*, která hodnotí zapojení žáka do mimoškolních aktivit (kroužky, organizace, koníčky). Respondenti zde dosáhli průměrné úrovně, přičemž jejich odpovědi na škále byli značně vzdálené ($SD=1,56$). Téměř 62 % respondentů označilo na škále hodnoty 4 a 5, naopak nejnižší možnou hodnotu označilo necelých 21 % respondentů. Vysoká SD může souviset s místem trvalého bydliště, socioekonomickým statutem rodiny, případně rozdílnými preferencemi respondentů v účasti na volnočasových aktivitách.

Na šestém místě se umístila subškála *podpora vrstevníků ve škole*, ve které dosáhli žáci průměrné úrovně. Subškála hodnotí vnímání podpory vrstevníků ve školním prostředí. Téměř 55 % respondentů označilo na škále hodnoty 4 a 5. Nejnižší hodnotu označilo pouze

necelých 7 % respondentů. Výzkum ČSI ukázal, že většina žáků 5. a 9. tříd se těší na své spolužáky. Podpora vrstevníků je důležitý faktor, který napomáhá ke zlepšování vzdělávacích výsledků. Za významné lze považovat zjištění, které potvrzuje souvislost mezi vysokou sebedůvěrou a ochotou pomáhat slabším spolužákům s pochopením učiva, kterému nerozumí (Novosák et al., 2022). V další studii se rovněž potvrdila důležitost podpory vrstevníků ve školním prostředí. Žáci, kteří dostávali podporu od svých spolužáků, vykazovali podobnou úroveň duševního zdraví jako jejich vrstevníci, kteří měli silnou oporu ze strany dospělých doma i ve škole (Butler et al., 2022). Dále se umístila **subškála spojení s komunitou**, která hodnotí, zda má žák mimo školu a domov alespoň jednu podporující dospělou osobu. V této subškále dosáhli žáci průměrné úrovně, kdy téměř 52 % respondentů označilo na škále hodnoty 4 a 5, naopak nejnižší hodnotu označilo 9 % respondentů. Průměrnou úroveň vykazovali žáci také v jednotlivých dílčích otázkách.

Na osmém místě se umístila subškála **řešení problémů**, která hodnotí, zda je žák schopen v obtížných situacích vyhledat pomoc jiné osoby. V této subškále složené ze tří položek dosáhli respondenti průměrné úrovně, přičemž 40 % respondentů označilo hodnoty 4 a 5. Nejlépe byla hodnocena otázka R38 – Víím, kam se obrátit o pomoc, když mám problém, kdy téměř 56 % respondentů označilo na škále hodnoty 4 a 5, což odpovídá průměrné úrovni. Na druhém místě se umístila otázka R37 – Když potřebuji pomoc, najdu někoho, s kým si mohu promluvit. V této otázce dosáhli respondenti průměrné úrovně, kdy téměř 40 % respondentů označilo hodnoty 4 a 5. Naopak nejhůře byla hodnocena otázka R39 – Snažím se řešit problémy tím, že o nich mluvím, kdy pouze 25 % respondentů označilo na škále hodnoty 4 a 5, což odpovídá nízké úrovni. Tato subškála je na hranici průměrné a nízké úrovně ($\bar{x}=3,09 \pm \leq 3,00$ = nízká úroveň). Výsledky ukázaly, že respondenti mají povědomí o tom, na koho se obrátit v případě, když mají nějaký problém. Zároveň dokážou v určitých situacích vyhledat pomoc jiné osoby, přesto si však své problémy často nechávají sami pro sebe. Je proto potřeba budovat vzájemné vztahy založené na důvěře a respektující komunikaci tak, aby vnímali dospělí i své vrstevníky jako svou oporu.

Vytváření prostředí důvěry, sounáležitosti a podpory by mohlo mít pozitivní dopad na situace, ve kterých by žáci potřebovali sociální oporu při řešení svých problémů. Na základě tohoto zjištění doporučujeme rozvíjet respektující komunikaci, umění naslouchat a vytvářet síť podpory mezi dospělými ve škole, jejich komunitě a mezi vrstevníky. Současně doporučujeme, aby školy obsadily pozice školního sociálního pedagoga, který může vystupovat jako prostředník mezi školou, rodinou a širší komunitou. Tímto způsobem

by škola získala spoustu informací, které jsou klíčem k jakémukoliv preventivnímu opatření, podpoře žáků, nebo případné intervence. Podle Felcmanové (2025) je právě úroveň školního wellbeingu ovlivněna řadou faktorů, které se vyskytují jak v prostředí školy, tak i mimo i mimo něj. Z opatření podle Partnerství pro vzdělávání 2030+ (2021) by škola v tomto směru mohla zavést například peer mediaci a programy vrstevnické podpory. Vzdělávat pedagogické pracovníky v oblasti komunikace a mediaci. Podporovat u žáků rozvoj sociálně-emočních dovedností, zejména pracovat s technikami všímavosti (mindfulness). Rozvíjet u žáků copingové strategie a vyhledávat ve školním prostředí ohrožené žáky s problémy s duševním zdravím.

Druhá od konce se umístila subškála *spojení se školou*, která hodnotí, zda má žák ve školním prostředí alespoň jednu dospělou osobu, která o něj projevuje zájem. V této subškále složené ze čtyř položek dosáhli respondenti průměrné úrovně, kdy 34 % respondentů označilo na škále hodnoty 4 a 5, naopak nejnižší hodnotu označilo necelých 9 % respondentů. Nejlépe byla hodnocena otázka R6 – Ve škole je dospělý, který mi řekne, když odvádím dobrou práci, ve které dosáhli respondenti průměrné úrovně. V této otázce 39 % respondentů označilo hodnoty 4 a 5, naopak nejnižší hodnotu uvedlo pouze 3 %. Průměrnou úroveň také vykazovali respondenti v otázce R7 – Ve škole je dospělý, který mi naslouchá, když chci něco říct, kdy 44 % označilo hodnoty 4 a 5. Nejhůře žáci hodnotili otázku R5 – Ve škole je dospělý, který se o mě opravdu zajímá, která odpovídá nízké úrovni, přičemž hodnoty 4 a 5 označilo pouze necelých 22 % respondentů, naopak nejnižší hodnotu označilo 12 % respondentů. Nízkou úroveň vykazovali také v otázce R8 – Ve škole je dospělý, který věří, že budu úspěšný/á, kdy 32 % respondentů označilo na škále hodnoty 4 a 5. Tato subškála je na hranici průměrné a nízké úrovně ($\bar{x}=3,05 \pm \leq 3,00$ = nízká úroveň). Z výsledků vyplývá, že respondenti z jejich strany postrádají individuální přístup, reflektování jejich potřeb a vnímání budoucího uplatnění. Je třeba posílit kvalitu vztahů mezi žáky, učiteli a ostatními zaměstnanci školy. Současně klást důraz na individualitu každého žáka a dávat jim najevo jejich potenciál, který mohou v budoucnu uplatnit, a tím si tak splnit svá vlastní přání a sny.

Šetření ČSI u žáků pátých a devátých tříd ukázalo, že učitelé neprojevují zájem o oblast, ve kterých mají žáci obtíže a neposkytují jim potřebnou pomoc. Tento rozdíl je nejvíce patrný u žáků na druhém stupni ZŠ, naopak většina žáků pátých a devátých tříd na ZŠ se těší na své spolužáky. Pokles vnímané sociální opory je tedy nejvíce patrný právě na druhém stupni ZŠ (Novosák et al., 2022), přitom tihle žáci prochází důležitým životním

obdobím, ve kterém tuhle podporu obzvláště potřebují. Končí povinnou školní docházku a dále se rozhodují, jakým směrem se budou ve svém životě ubírat (Boudová et al., 2023). Velmi důležitý faktor k budování resilience a duševního zdraví žáků jsou podpůrné vztahy s dospělými ve škole, rodině a vrstevníky ve školním prostředí (Butler et al., 2022). Duševní zdraví je důležitou součástí wellbeingu a podporuje zvládání náročných situací a učení (WHO, 2022).

Na posledním místě se umístila subškála *účast na domácím a školním životě*, která hodnotí aktivní zapojení do rozhodování a dělání smysluplných činností. V této subškále složené ze čtyř otázek dosáhli respondenti nízké úrovně, přičemž hodnoty 4 a 5 označilo necelých 30 % respondentů. Nejlépe byla hodnocena otázka R28 – Doma dělám věci, které mají význam (např. opravuji věci), ve které žáci dosáhli průměrné úrovně. Průměrné úrovně dosáhli také u otázky R29 – Pomáhám své rodině při rozhodování. Nejhůře žáci hodnotili otázku R30 – Ve škole rozhoduji o věcech jako jsou třídní aktivity nebo pravidla, kdy téměř 66 % respondentů označilo hodnoty 1 a 2, naopak nejvyšší hodnotu označilo pouze 3 %. Nízkou úroveň hodnotili také otázku R31 – Ve škole dělám věci, které mají význam (tj. zlepšuji věci). Z výše uvedeného vyplývá, že se respondenti cítí být více zapojení do činností v domácím prostředí než do života školy. Celkově je však jejich participace na nízké úrovni. Je proto důležité, aby školy podporovali jejich aktivní zapojení, zejména v oblasti rozhodování o školním dění.

Tato subškála resilience žáků je našimi respondenty vnímána nejhůře. Školy by proto měly podporovat aktivní zapojení žáků, zejména v oblasti rozhodování o školním dění. Je důležité, aby žáci vnímali, že svým jednáním přispívají ke zlepšení školního prostředí. Z našeho pohledu by právě zřízení žákovského parlamentu a rady mohlo významným způsobem ovlivnit celkovou úroveň školního wellbeing žáků. Takové opatření může mít zároveň pozitivní dopad na rozvíjení jejich kompetencí, pocitů zodpovědnosti a smysluplnosti. Dále zavést třídnické hodiny k podpoře klima školy a třídy, nebo organizovat školní akce, kterých se budou účastnit pracovníci školy, žáci a jejich rodiče.

Výsledky průzkumu agentury STEM ve spolupráci se skupinou Partnerství pro vzdělávání 2030+ ukázaly, že nejčastějším realizovaným opatřením jsou třídnické hodiny. S tímto tvrzením souhlasí 93 % z 393 ředitelů a ředitelky ZŠ. Naopak jedním z nejméně častých opatření je právě zřizování žákovského parlamentu a rady. Současně jde o opatření s nejvyšším podílem škol, které jeho zavedení vůbec neplánují, přičemž se tak vyslovilo

33 % respondentů (Analytický ústav STEM, 2021). Právě zřizování žákovského parlamentu a rady je podle výsledků průzkumu agentury STEM ve spolupráci se skupinou Partnerství pro vzdělávání 2030+ jako jedno z nejméně častých. Jde rovněž o opatření s nejvyšším podílem škol (33 %), které jeho zavedení vůbec neplánují (Analytický ústav STEM, 2021).

Dalším cílem práce bylo ***zjistit, zda žáci druhého stupně základních škol s vyšší úrovní školního wellbeingu vykazují také vyšší úroveň resilience v jednotlivých subškálách.*** Výsledky jsou znázorněny v kapitole 4.3 naší bakalářské práce. Respondenty jsme nejdříve rozdělili do tří kategorií, a to na žáky s vysokou, průměrnou a nízkou úrovní školního wellbeingu. Z celkového počtu 416 respondentů spadá do kategorie vysoké úrovně 36 (8,65 %), průměrné úrovně 122 (29,33 %) a do nízké úrovně 258 (62,02 %) respondentů. Poté jsme u každé skupiny žáků zvlášť vypočítali průměr a směrodatnou odchylku pro jednotlivé subškály resilience, jejichž úroveň jsme slovně popsali. Výsledky ukázaly, že žáci s vysokou úrovní školního wellbeingu vykazovali průměrně vyšší skóre ve všech subškálách resilience ve srovnání s žáky s průměrnou úrovní školního wellbeingu. Žáci s průměrnou úrovní školního wellbeingu vykazovali průměrně vyšší skóre ve všech subškálách resilience ve srovnání s žáky s nízkou úrovní školního wellbeingu. Žáci s nízkou úrovní školního wellbeingu vykazovali nižší průměrné skóre ve všech subškálách resilience ve srovnání s žáky s průměrnou a vysokou úrovní školního wellbeingu. Z výsledků vyplývá, že žáci druhého stupně základních škol s vyšší úrovní školního wellbeingu vykazují také vyšší úroveň resilience v jednotlivých subškálách.

Studie Mahmoodimehr et al. (2022) potvrdila pozitivní statisticky významnou korelaci mezi akademickou resiliencí a školním wellbeingem. Studenti s vyšší úrovní resilience vykazovali vyšší úroveň školního wellbeingu (Mahmoodimehr et al., 2022). Školní wellbeing je ovlivněn řadou faktorů, které se vyskytují v prostředí školy i mimo něj. Je proto důležité, aby převládaly protektivní faktory nad těmi negativními (Felcmanová, 2025). Na souvislost mezi wellbeingem žáků a resiliencí poukazuje také Kirovová (2022). Pokud se nezaměří u žáků pozornost na rozvoj resilience, bude obtížné dosáhnout dobré úrovně jejich wellbeingu. Právě na posilování resilience žáků se ve školách často zapomíná (Kirovová, 2022).

Dalším cílem práce bylo ***zjistit vztahy a jejich sílu mezi jednotlivými subškálami resilience a celkovou úrovní školního wellbeingu u žáků druhého stupně základních škol.*** Tyto výsledky odpovídají na výzkumnou otázku: „*Jaký je vztah mezi celkovou úrovní školního wellbeingu a jednotlivými subškálami resilience u žáků druhého stupně základních*

škola?“. Výsledky jsou znázorněny v kapitole 4.4 naší bakalářské práce. Před samotnou korelační analýzou jsme pomocí Shapiro-Wilkova testu normality při stanovené hladině statistické významnosti $\alpha = 0,05$ ověřili, zda naše data odpovídají normálnímu rozdělení. Výsledky testu ukázaly, že všechna data s výjimkou celkové úrovně školního wellbeingu žáků neodpovídají normálnímu rozdělení. Z toho důvodu jsme zvolili neparametrický Spearmanův koeficient korelace. Ačkoli neusilujeme o zobecňování výsledků na populaci, ze které náš soubor vychází, jsou všechna data statisticky významná v hladině $\alpha = 0,05$ ($p < 0,001$).

Na našem souboru jsme našli středně silnou pozitivní korelaci u třech subškál resilience. Jednalo se o subškály spojení se školou ($r_s = 0,501$), účast na domácím a školním životě ($r_s = 0,467$) a sebedůvěra ($r_s = 0,459$). Tyto subškály tak mají na úroveň školního wellbeingu největší vliv. Nízkou pozitivní korelaci u zbylých sedmi subškál resilience. Jednalo se o subškály cíle a ambice ($r_s = 0,373$), schopnost řešit problémy ($r_s = 0,363$), podpora vrstevníků ve škole ($r_s = 0,304$), spojení s rodinou ($r_s = 0,303$), empatie ($r_s = 0,229$), spojení s komunitou ($r_s = 0,200$), účast na životě komunity ($r_s = 0,198$). Výsledky ukázaly pozitivní korelaci mezi jednotlivými subškálami resilience a celkovou úrovní školního wellbeingu u žáků druhého stupně základních škol.

V podpoře resilience, zvládání nepříznivých situací a podpoře sociálních vazeb okolního prostředí hraje důležitou roli podpůrná rodina, škola a prostředí komunity (WHO, 2024). Děti a dospívající, kteří mají ve svém okolí alespoň jednu dospělou podporující osobu projevují vyšší zájem o učení, více se ve škole zapojují do různých aktivit, vykazují vyšší úroveň wellbeingu a cítí se lépe po psychické stránce (Cox, 2024; Murphey et al., 2013). Podpůrné vztahy pomáhají překonat nejrůznější překážky (Price-Mitchell, 2022) a pomáhají budovat resilienci (Beachboard, 2025; Paulík, 2017). Rozvíjení sociálních kompetencí, zejména navazovat vztahy v okolním prostředí může výrazně ovlivnit sebedůvěru a vnímání vlastních schopností (ReachOut Australia, 2024), zlepšit studijní výsledky, školní docházku a zvýšit jejich cílevědomost (Trappett, 2023).

Navrhovaná doporučení se zaměřují jak na dosažení vyšší úrovně školního wellbeingu, tak i na posílení protektivních sociálně-ekologických faktorů resilience. Jsou určena především pedagogickým pracovníkům, sociálním pedagogům, školním psychologům, vedení škol a dalším odborníkům, kteří mohou přispět ke zvýšení úrovně školního wellbeingu žáků, jejich resilience a podporovat jejich duševní zdraví.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala školním wellbeingem a resiliencí žáků druhého stupně základních škol. Výzkumného šetření se zúčastnilo 416 žáků osmých a devátých tříd z pěti základních škol v okrese Zlín na území České republiky. V praktické části bakalářské práce byly využity kvantitativní výzkumné metody, přičemž samotný sběr dat byl realizován prostřednictvím dvou standardizovaných dotazníků.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit vztahy a jejich sílu mezi jednotlivými subškálami resilience a celkovou úrovní školního wellbeingu u žáků druhého stupně základních škol. Tento cíl byl formulován z obecné výzkumné otázky: *„Jaký je vztah mezi celkovou úrovní školního wellbeingu a jednotlivými subškálami resilience u žáků druhého stupně základních škol?“* Výsledky ukázaly pozitivní korelaci mezi všemi subškálami resilience a celkovou úrovní školního wellbeingu u žáků druhého stupně základních škol. Ze všech subškál resilience vykazovaly středně silnou pozitivní korelaci subškály: spojení se školou, dále účast na domácím a školním životě a sebedůvěra. Ostatní subškály vykazovaly nízkou pozitivní korelaci.

Dalším cílem bylo zjistit, zda žáci druhého stupně základních škol s vyšší úrovní školního wellbeingu vykazují také vyšší úroveň resilience v jednotlivých subškálách. Výsledky ukázaly, že žáci s vyšší úrovní školního wellbeingu vykazují také vyšší úroveň resilience v jednotlivých subškálách.

Dále jsme zjišťovali celkovou úroveň školního wellbeingu u žáků druhého stupně základních škol. Výsledky ukázaly, že žáci osmých a devátých tříd druhého stupně základních škol v okrese Zlín vykazují celkově nízkou úroveň školního wellbeingu.

Dalším cílem práce bylo zjistit úroveň školního wellbeingu u žáků druhého stupně základních škol v jednotlivých subškálách. Z nejdůležitějších zjištění vyplynulo, že žáci vykazují nízkou úroveň radosti z učení související s pozitivními emocemi při plnění školních úkolů. Dále jsme zjistili, že žáci pocítují nízkou úroveň sounáležitosti se školou. Žáci pocítují nízkou úroveň vnímaného zájmu a sociální opory ve školním prostředí, necítí se být respektováni, a ve škole se necítí komfortně. Dále jsme zjistili, že žáci dosáhli průměrné úrovně v subškále smysl vzdělávání. Žáci sice vnímají důležitost školního úspěchu pro svůj život, nicméně obsah samotné výuky pro ně postrádá hlubší smysl.

Také jsme chtěli zjistit úroveň resilience u žáků druhého stupně základních škol v jednotlivých subškálách. Z nejdůležitějších zjištění vyplynulo, že nejhůře žáci hodnotili

subškálu účast na domácím a školním životě, která dosáhla nízké úrovně. Žáci nepocítují, že by ve škole rozhodovali o třídních aktivitách, pravidlech, a že by svým jednáním přispívali ke zlepšení školního prostředí. Naopak se cítí být více zapojováni do činností v domácím prostředí, kde vykazovali průměrných hodnot. Druhá od konce se umístila subškála spojení se školou, která je na hranici průměrné a nízké úrovně. Žáci ze strany dospělých ve škole pocítují nízkou úroveň individuálního přístupu a důvěry v jejich budoucí uplatnění. Třetí od konce se umístila subškála řešení problémů, která byla rovněž na hranici průměrné a nízké úrovně. Žáci vědí, na koho se obrátit v případě, když mají nějaký problém. Zároveň dokážou v konkrétních situacích vyhledat pomoc jiné osoby, přesto si však své problémy často nechávají pro sebe.

Na základě výše uvedených zjištění se ukázalo, že pro dosažení vyšší úrovně školního wellbeingu u žáků je důležité zaměřit pozornost také na posílení jejich resilience. Oba koncepty spolu úzce souvisí. Žáci, kteří dosahovali celkově vyšší úrovně školního wellbeingu vykazovali také vyšší úroveň resilience napříč jednotlivými subškálami. Výzkum zároveň přináší závažná zjištění, která u žáků poukazují na nízkou úroveň školního wellbeingu. Žáci nevnímají obsah samotné výuky jako smysluplný, vykazují nízkou úroveň radosti z učení a vnímané sociální opory ve školním prostředí. Z výsledků zaměřených na resilienci se jeví problematicky zejména nízká úroveň zapojení do života školy, nedostatečná podpora ze strany dospělých ve škole a tendence si své problémy nechávat pro sebe. Vzhledem k tomu, že žáci v oblasti resilience nejhůře hodnotili zapojení do života školy, další výzkum by se mohl zaměřit na zkoumání možností a bariér participace žáků v prostředí základních škol. Posilování participace by mohlo pozitivně ovlivnit kvalitu vztahů mezi všemi školními aktéry, posílit důvěru, prohloubit vnímanou smysluplnost výuky a zvýšit úroveň pozitivních emocí spojených s učením.

Přínos bakalářské práce spočívá především v tom, že poskytuje širší pohled na problematiku školního wellbeingu žáků, jelikož zkoumá jeho úroveň ve vztahu k vnitřním a vnějším protektivním sociálně-ekologickým faktorům resilience. Limity práce spatřujeme v nereprezentativním výzkumném vzorku respondentů. Vybrali jsme jej záměrně na základě dostupnosti a ochoty respondentů zapojit se do výzkumného šetření. Dále jsme výzkumné nástroje přeložili z naší strany z anglického jazyka do češtiny, jelikož dosud nebyly validovány pro české prostředí. Tento limit jsme se snažili zmírnit tím, že jsme před samotným sběrem dat provedli ověření srozumitelnosti jednotlivých položek.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. American Psychological Association. (© 2025). *Resilience*.
<https://www.apa.org/topics/resilience>
2. American Psychological Association. (2018, April 19). *Well-being*.
<https://dictionary.apa.org/well-being>
3. Analytický ústav STEM. (2021, 21. září). *Wellbeing ve vzdělávání – základní školy: Průzkum pro SKAV –projekt Partnerství pro vzdělávání 2030+*.
https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/STEM_Wellbeing_ZS_SKAV_v03-podrobne-vysledky-1.pdf
4. Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18.
<https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
5. Beachboard, C. (2025, January 30). *How to Build Students' Resilience: Teachers can use these strategies to strengthen their students' ability to cope with setbacks and frustration*. Edutopia – What Works in Education.
<https://www.edutopia.org/article/strategies-build-students-resilience/>
6. Boudová, S., Tomášek, V., & Halbová, B. (2023). *Národní zpráva PISA 2022: Matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost*. Česká školní inspekce.
https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%5%99%c3%adlohy/Mezin%c3%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/PISA_2022_e-verze-9.pdf
7. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human development: Experiments by Nature and Desing*. Harvard University Press.
8. Butler, N., Quigg, Z., Bates, R., Jones, L., Ashworth, E., Gowland, S., & Jones, M. (2022). The Contributing Role of Family, School, and Peer Supportive Relationships in Protecting the Mental Wellbeing of Children and Adolescents. *School Mental Health*, 14(3), 776-788. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09502-9>
9. Cox, J. (2024, August 22). *How to Build Resilience in Students*. TeachHUB.
<https://www.teachhub.com/teaching-strategies/2024/08/how-to-build-resilience-in-students/>
10. Český statistický úřad. (2024). *Vzdělávání v základních školách: Území: Zlínský kraj*.
<https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup->

- objekt&z=T&f=TABULKA&katalog=all&pvo=VZD15&str=v228&u=v228__VU
ZEMI__100__3131
11. Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
 12. Felcmanová, L. (2025, 21. ledna). *Jak vypadá škola, do které se těší učitelé, žáci i jejich rodiče?* Řízení školy. <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/ucitelsky-mesicnik/jak-vypada-skola-do-ktere-se-tesi-ucitele-zaci-i-jejich-rodice.m-13813.html>
 13. Felcmanová, L., Pýchová, S., & Srb, V. (2022). *Partnerství pro vzdělávání 2030+ po dvou letech: Kam jsme dospěli ve spolupráci na zlepšování vzdělávacích výsledků, wellbeingu a rovných šancí dětí.* Stálá konference asociací ve vzdělávání. https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Zaverecna_publikace_Partnerstvi_2rok_2022_FINAL.pdf
 14. 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
 15. Fowers, B. J. (2016). Aristotle on Eudaimonia: On the Virtue of Returning to the Source. In J. Vittersø (Ed.), *Handbook of eudaimonic well-being* (pp. 67-83). Springer. https://www.researchgate.net/publication/321540802_Handbook_of_Eudaimonic_Well-Being
 16. Fraser, M. W. (Ed.). (1997). *Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Perspective.* National Association of Social Workers Press.
 17. Govorova, E., Benítez, I., & Muñiz, J. (2020). How Schools Affect Student Well-Being: A Cross-Cultural Approach in 35 OECD Countries. *Frontiers in Psychology*, 11(431), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00431>
 18. Halimi, S. N., Mirzaei, A., Rowett, D., & Karen Luetsch. (2024, April 12). An investigation of academic resilience, resilience, and empathy in pharmacy students:

- Implications for pharmacy education. *Pharmacy Education*, 24(1), 226-237.
<https://doi.org/10.46542/pe.2024.241.226237>
19. Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie: 2., přepracované a doplněné vydání*. Grada.
<https://www.bookport.cz/kniha/uvod-do-psychologie-4517/>
20. Child Outcomes Research Consortium. (2017, March 31). *Wellbeing Measurement Framework for Primary Schools*. https://www.corc.uk.net/media/1506/primary-school-measures_310317_forweb.pdf
21. Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.
22. Kebza, V., & Šolcová, I. (2005). Koncept osobní pohody (Well-being) a jeho psychologické a interdisciplinární souvislosti. In M. Blatný, J. Dosedlová, V. Kebza, & I. Šolcová (Eds.), *Psychosociální souvislosti osobní pohody* (pp. 9-36). Masarykova univerzita & Nakladatelství MSD Brno.
23. Kebza, V., & Šolcová, I. (2015). Resilience: Některé novější koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*, 59(5), 444-451.
https://is.muni.cz/el/phil/podzim2020/PS_BA017/107678842/resilience.pdf
24. Kirovová, I. (2022, 11. května). *Inspirace pro rozvoj odolnosti a well-beingu žáků a studentů ve školách*. Metodický portál RVP.CZ.
<https://clanky.rvp.cz/clanek/23290/INSPIRACE-PRO-ROZVOJ-ODOLNOSTI-A-WELL-BEINGU-ZAKU-A-STUDENTU-VE-SKOLACH-.html>
25. Klement, L., Boudová, S., Janoušková, S., & Tomášek, V. (2024). *Národní zpráva TIMSS 2023: 8. ročník. Česká školní inspekce*.
https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TIMSS_2023_8_rocnik_v5-1.pdf
26. Lepore, S. J., & Revenson, T. (2006). Resilience and Posttraumatic Growth: Recovery, Resistance, and Reconfiguration. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of Posttraumatic Growth* (pp. 24-46). Lawrence Erlbaum Associates. <https://www.researchgate.net/publication/277022047>
27. Lereya, S. T., Humphrey, N., Patalay, P., Wolpert, M., Böhnke, J. R., Macdougall, A., & Deighton, J. (2016). The student resilience survey: psychometric validation

- and associations with mental health. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 10(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s13034-016-0132-5>
28. Lorenzová, J. (2023). *Sociální pedagogika: věda, praxe a profese v souvislostech*. Vysoká škola chemicko-technologická v Praze.
29. Mahmoodimehr, E., Hafezi, F., Bakhtiarpour, S., & Johari Fard, R. (2022, July). The Correlation between Health-oriented Academic Lifestyle and Academic Well-being: The Mediating Role of Academic Resilience. *International Journal of School Health*, 9(3), 160-167. <https://doi.org/10.30476/intjsh.2022.95753.1238>
30. Mareš, J. (2024). Současné pohledy na kategorii pohoda (well-being). *Pedagogika*, 74(2), 107-146. <https://doi.org/10.14712/23362189.2024.4485>
31. Mareš, J., & Kebza, V. (Eds.). (2024). *Psychologie zdraví*. Grada Publishing.
32. Mill, J. S. (2009). *Utilitarianism*. The Floating Press. <https://www.utilitarianism.com/jsmill-utilitarianism.pdf>
33. Murphey, D., Bandy, T., Schmitz, H., & Moore, K. A. (2013, December). *Caring Adults: Important for positive child well-being*. Child Trends. <https://cms.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/12/2013-54CaringAdults.pdf>
34. Národní ústav duševního zdraví. (2023, 10. října). *Národní monitoring duševního zdraví dětí: 40 % vykazuje známky střední až těžké deprese, 30 % úzkosti. Odborníci připravují preventivní opatření: Tisková zpráva*. https://www.nudz.cz/fileadmin/user_upload/Tiskove_zpravy/TZ-Narodni_monitoring_dusevniho_zdravi_deti-_40__vykazuje_znamky_stredni_az_tezke_deprese__30__uzkosti._Odbornici_pripavuji_preventivni_opatreni.pdf
35. Novosák, J., Suchomel, P., Dvořák, J., Zatloukal, T., & Pražáková, D. (2022). *Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií: tematická zpráva*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ_Vyhodnoceni-vysledku-vzdelavani-zaku-5-a-9-rocniku-ZS-a-VG.pdf
36. 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
37. Novotný, J. S. (2014). Resilience versus „resilientní jedinec“: co vlastně zkoumáme? *Psychologie a její kontexty*, 5(1), 3-14. http://psychkont.osu.cz/fulltext/2014/Novotny_2014_1.pdf
38. Novotný, J. S. (2015). *Zdroje resilience a problémy s přizpůsobením u dospívajících*. Ostravská univerzita v Ostravě.
39. Oishi, S., Diener, E., & Lucas, R. E. (2018). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. In C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards, & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (3rd ed., pp. 254-264). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199396511.013.14>
40. Partnerství pro vzdělávání 2030+. (2021). *Oblasti podpory wellbeingu*. <https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Oblasti-podpory-wellbeingu-Tabulka.pdf>
41. Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti* (2., přepracované a doplněné vydání). Grada.
42. Paulík, K. (2022). Pojetí psychické odolnosti českými a slovenskými psychology. *Psychologie a její kontexty*, 13(2), 21-33. <https://doi.org/10.15452/PsyX.2022.13.0008>
43. Price-Mitchell, M. (2022, January 11). *Building Resilience in Your K-12 Classroom*. Roots of Action | Positive Ways to Impact Youth. <https://www.rootsofaction.com/building-resilience/>
44. Punová, M. (2012). Konceptuální vymezení resilienční sociální práce s mládeží. *Sociální práce / Sociálna práca*, 12(4), 67-75. <https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2020/11/2012-4.pdf>
45. Punová, M. (2013). Podpora resilience ve vzdělávání. *Studia paedagogica*, 18(2-3), 110-124. <https://doi.org/10.5817/SP2013-2-3-7>
46. Punová, M. (2015). Práce s mládeží v době nejisté. *Sociální pedagogika / Social Education*, 3(1), 70-84. <https://doi.org/10.7441/soced.2015.03.01.05>

47. ReachOut Australia. (2024, January 25). *Wellbeing and resilience*. https://schools.au.reachout.com/student-wellbeing/wellbeing-and-resilience?fbclid=IwY2xjawF8amRleHRuA2FlbQIxMAABHRJsB24YHMX-Y1dJAYdp35S9s5Q5gBnLTzZaCu4-6d-KfJkyTHt27DMu3w_aem_zsCXp0iav7u5Pqwmvgx-aw
48. Renshaw, T. L. (2024, March 22). *Student Subjective Wellbeing Questionnaire (SSWQ)*. Open Science Framework. <https://osf.io/48av7>
49. Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534-552. <https://doi.org/10.1037/spq0000088>
50. Seligman, M. E. P. (2014). *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Jan Melvil.
51. 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_publikace_Partnerstvi_1rok_2021_modra.pdf
52. Sun, J., & Stewart, D. (2007). Development of population-based resilience measures in the primary school setting. *Health Education*, 107(6), 575-599. <https://doi.org/10.1108/09654280710827957>
53. Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Grada.
54. Trappett, L. (2023, June 12). *Creating a Culture of Positive Community Involvement in Education*. Social Pinpoint – Dedicated Community Engagement Platform. <https://www.socialpinpoint.com/the-impact-of-positive-community-involvement-on-education/>
55. Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání třetí, přepracované a doplněné). Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum.

56. Van de Weijer, M., Baselmans, B., Van der Deijl, W., & Bartels, M. (2018, February 21). *A growing sense of well-being: a literature review on the complex framework well-being*. PsyArXiv Preprints. <https://doi.org/10.31234/osf.io/3rmx9>
57. Vašutová, M., & Panáček, M. (2013). *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
58. Wellbeing ve škole. (2022). *Wellbeing je když*. <https://www.wellbeingveskole.cz/wp-content/uploads/2022/12/Oblasti-wellbeingu-PDF.pdf>
59. Wellbeing ve škole. (2023). *Maslowova pyramida potřeb*. <https://www.wellbeingveskole.cz/wp-content/uploads/2023/07/maslow-skoly.pdf>
60. West, H. R. (2004). *An Introduction to Mill's Utilitarian Ethics*. Cambridge University Press. <https://www.utilitarianism.com/mill-utilitarianethics.pdf>
61. World Health Organization. (2022, June 17). *Mental health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
62. World Health Organization. (2024, October 10). *Mental health of adolescents*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health?fbclid=IwY2xjawGlvfhleHRuA2FlbQIxMAABHSvNrZPWk3GutA48Ktqj0WNZ9zkg6QOaIx1Qs6BWhTF6wIxHEHPgGH-oQw_aem_A5EIcM-8Bs5i93HEe-y1hg

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1a Ekosystémoví činitelé resilience adolescenta	40
Tabulka 1b (pokračování) Ekosystémoví činitelé resilience adolescenta.....	41
Tabulka 2 Charakteristika respondentů.....	49
Tabulka 3 Student Subjective Wellbeing Questionnaire (SSWQ).....	51
Tabulka 4a Student Resilience Survey (SRS).....	53
Tabulka 4b (pokračování) Student Resilience Survey (SRS)	54
Tabulka 5 Převod průměrného skóre na procenta u jednotlivých dotazníků	55
Tabulka 6 Celková úroveň školního wellbeingu.....	56
Tabulka 7 Radost z učení	57
Tabulka 8 Sounáležitost se školou	57
Tabulka 9 Smysl vzdělávání	58
Tabulka 10 Akademický výkon	58
Tabulka 11 Spojení s rodinou	59
Tabulka 12 Spojení se školou	60
Tabulka 13 Spojení s komunitou	60
Tabulka 14 Účast na životě komunity.....	61
Tabulka 15 Podpora vrstevníků ve škole	62
Tabulka 16 Účast na domácím a školním životě	63
Tabulka 17 Sebedůvěra.....	63
Tabulka 18 Empatie	64
Tabulka 19 Řešení problémů	64
Tabulka 20 Cíle a ambice.....	65
Tabulka 21 Žáci s vysokou úrovní školního wellbeingu	66
Tabulka 22 Žáci s průměrnou úrovní školního wellbeingu	67
Tabulka 23 Žáci s nízkou úrovní školního wellbeingu	67
Tabulka 24 Shapiro-Wilkův test normality.....	68
Tabulka 25 Spearmanův koeficient korelace	69

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
ČR	Česká republika
ČSI	Česká školní inspekce
ČSÚ	Český statistický úřad
EU	Evropská unie
NÚDZ	Národní ústav duševního zdraví
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PISA	Program pro mezinárodní hodnocení žáků
př. n. l.	před naším letopočtem
PWB	Psychologický wellbeing
SES	Socioekonomický status
SRS	Student Resilience Survey
SSWQ	Student Subjective Wellbeing Questionnaire
SWB	Subjektivní wellbeing
TIMSS	Mezinárodní studie trendů matematického a přírodovědného vzdělávání
tj.	to je
tzv.	takzvaně
WHO	Světová zdravotnická organizace
ZŠ	Základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník SRS

Příloha P II: Dotazník SSWQ

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK SRS

Vážení žáci,

jako student bakalářského studijního programu Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně bych Vás rád požádal o vyplnění dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce zabývající se školním wellbeingem a resiliencí žáků druhého stupně základních škol. Dotazník je zcela anonymní a Vaše odpovědi budou použity pouze k účelům mé práce.

Prosím, odpovídejte co nejpresněji a pravdivě.

Michal Vaculík

Pohlaví (zakroužkuj jedno) žena muž jiné

Třída _____

Datum _____

Přečtěte si pozorně všechna tvrzení a zakroužkujte odpověď, která nejvíce odpovídá skutečnosti.

Doma je dospělý, který:

Nikdy Zřídka Občas Často Vždy

1.	se zajímá o mou školní práci.	1	2	3	4	5
2.	věří, že budu úspěšný/á.	1	2	3	4	5
3.	chce, abych dělal/a, co je v mých silách.	1	2	3	4	5
4.	mi naslouchá, když chci něco říct.	1	2	3	4	5

Ve škole je dospělý, který:

Nikdy Zřídka Občas Často Vždy

5.	se o mě opravdu zajímá.	1	2	3	4	5
6.	mi řekne, když odvádím dobrou práci.	1	2	3	4	5
7.	mi naslouchá, když chci něco říct.	1	2	3	4	5
8.	věří, že budu úspěšný/á.	1	2	3	4	5

Mimo školu a domov je dospělý, který:

Nikdy Zřídka Občas Často Vždy

9.	se o mě opravdu zajímá.	1	2	3	4	5
10.	mi řekne, když odvádím dobrou práci.	1	2	3	4	5
11.	věří, že budu úspěšný/á.	1	2	3	4	5
12.	je pro mě důvěryhodný.	1	2	3	4	5

Mimo školy:

Nikdy Zřídka Občas Často Vždy

13.	chodím do zájmové, sportovní, církevní nebo jiné organizace.	1	2	3	4	5
14.	chodím na hodiny hudby, umění a sportu, nebo mám jiného koníčka.	1	2	3	4	5

Ve vaší škole jsou žáci, kteří by:

Nikdy Zřídka Občas Často Vždy

15.	si tě ve škole vybrali do svého týmu.	1	2	3	4	5
16.	ti řekli, že jsi v něčem dobrý/á.	1	2	3	4	5
17.	ti vysvětlili pravidla hry, pokud jim nerozumíš.	1	2	3	4	5
18.	si tě pozvali k sobě domů.	1	2	3	4	5
19.	s tebou sdíleli své věci.	1	2	3	4	5
20.	ti pomohli, když se zraníš.	1	2	3	4	5
21.	tě postrádali, kdybys nebyl ve škole.	1	2	3	4	5
22.	ti pomohli, aby ses cítil lépe, pokud tě něco trápí.	1	2	3	4	5
23.	si tě vybrali do dvojice.	1	2	3	4	5
24.	ti pomohli, pokud by se k tobě ostatní žáci nechovali hezky.	1	2	3	4	5
25.	ti řekli, že jsi jejich kamarád/kamarádka.	1	2	3	4	5
26.	tě přizvali, ať se připojíš, když jsi sám/sama.	1	2	3	4	5
27.	ti prozradili tajemství.	1	2	3	4	5

Přečtěte si pozorně všechna tvrzení a zakroužkujte odpověď, která nejvíce odpovídá skutečnosti.

Nikdy Zřídka Občas Často Vždy

28.	Doma dělám věci, které mají význam (např. opravuji věci).	1	2	3	4	5
29.	Pomáhám své rodině při rozhodování.	1	2	3	4	5
30.	Ve škole rozhoduji o věcech jako jsou třídní aktivity nebo pravidla.	1	2	3	4	5
31.	Ve škole dělám věci, které mají význam (tj. zlepšuji věci).	1	2	3	4	5
32.	Dokážu vyřešit své problémy.	1	2	3	4	5
33.	Většinu věcí zvládnou, když se snažím.	1	2	3	4	5
34.	Je mnoho věcí, které dělám dobře.	1	2	3	4	5
35.	Cítím se špatně, když někdo raní city druhého.	1	2	3	4	5
36.	Snažím se pochopit, co cítí ostatní lidé.	1	2	3	4	5
37.	Když potřebuji pomoc, najdu někoho, s kým si mohu promluvit.	1	2	3	4	5
38.	Vím, kam se obrátit o pomoc, když mám problém.	1	2	3	4	5
39.	Snažím se řešit problémy tím, že o nich mluvím.	1	2	3	4	5
40.	Mám cíle a plány do budoucna.	1	2	3	4	5
41.	Myslím, že až vyrostu, budu úspěšný/á.	1	2	3	4	5

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK SSWQ

Zde je několik otázek o tom, co si myslíte, cítíte a děláte ve škole. Přečtěte si každou větu a vyberte jednu nejlepší odpověď na to, jak jste se za poslední měsíc cítili.

		Téměř nikdy	Občas	Často	Téměř vždy
1.	Jsem nadšený/á z učení se nových věcí ve třídě.	1	2	3	4
2.	Mám pocit, že do své školy patřím.	1	2	3	4
3.	Mám pocit, že věci, které dělám ve škole, jsou důležité.	1	2	3	4
4.	Jsem úspěšný/á žák/yně.	1	2	3	4
5.	Věci, které dělám ve škole, mě opravdu zajímají.	1	2	3	4
6.	Ve škole jsem opravdu sám/sama sebou.	1	2	3	4
7.	Myslím, že škola je důležitá a měla by se brát vážně.	1	2	3	4
8.	Ve škole odvádím dobrou práci.	1	2	3	4
9.	Rád/a pracuji na třídních projektech a úkolech.	1	2	3	4
10.	Mám pocit, že se o mě lidé ve škole zajímají.	1	2	3	4
11.	Myslím, že je důležité, aby se mi na hodinách dařilo.	1	2	3	4
12.	Dobře plním úkoly ve třídě.	1	2	3	4
13.	Cítím se šťastný/á, když pracuji a učím se ve škole.	1	2	3	4
14.	Ve škole se mnou zacházejí s respektem.	1	2	3	4
15.	Věřím, že věci, které se naučím ve škole, mi v životě pomohou.	1	2	3	4
16.	Dostávám dobré známky.	1	2	3	4