

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra sociologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Markéta Spitzerová

Vliv školy na hodnocení životní spokojenosti mladých lidí

The influence of school on the evaluation of life satisfaction of
young people

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své diplomové práce Mgr. Jaromíru Mazákovi, Ph.D. za cenné rady, připomínky, trpělivost a věnovaný čas.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30. 7. 2021

.....

Markéta Spitzerová

Abstrakt a klíčová slova v českém jazyce

Diplomová práce se věnuje vztahu celkové životní spokojenosti žáků a klimatu školy. Školní klima je v této práci reprezentováno prostřednictvím čtyř dimenzí: pocitu bezpečí, sociálních vztahů ve škole, školním úspěchem a kariérním plánováním. Zároveň bylo analyzováno, zda má na životní spokojenost žáků vliv i typ studované školy. Vztahy byly ověřovány na datech z šetření PISA z roku 2018 prostřednictvím hierarchických lineárních modelů. Signifikantní asociace mezi typem školy a celkovou životní spokojeností žáků byla přítomna jen v případě, kdy se v modelu nenacházely jiné proměnné, které by popisovaly klima školy. Zároveň se ukazuje jako důležitý vztah mezi celkovou životní spokojeností žáků a vztahy ve škole (nejen se spolužáky, ale i s učiteli). Model 2 ukazuje, že dobré vztahy se spolužáky a učiteli by také mohly být slabým moderátorem vztahu negativní zkušenosti se šikanou a životní spokojenosti žáků. V analýze byla identifikována pozitivní asociace mezi školním úspěchem a životní spokojeností jen v případě, že byl úspěch reprezentován známkami, nikoliv průměrným skórem ve čtenářské gramotnosti. Závěry analýzy ve vztahu k životní spokojenosti žáků a kariérového plánování nejsou v této práci jednoznačné.

životní spokojenost žáků, well-being, klima školy

Abstract and keywords in English

The diploma thesis deals with the relationship between pupils' overall life satisfaction and school climate. In this work school climate is represented by four aspects: pupils' sense of security, social relations at school, school success and career planning. Another question which has been analysed is whether the pupils' life satisfaction is affected by the type of school. The relationships were verified on the data from the PISA survey from 2018 using hierarchical linear models. A significant association between the type of school and the pupils' overall life satisfaction has been present only when there were no other variables in the model that would describe the school climate. Another important phenomenon is a relationship between pupils' overall life satisfaction and relationships at school (not only with classmates, but also with teachers). Model 2 shows that good relationships with classmates and teachers could also be a weak moderator of the relationship between the negative experience of bullying and pupils' life satisfaction. In the analysis a positive association between academic achievements and life satisfaction was identified only when the academic achievements were represented by marks, not by the average reading literacy score. In this work the conclusions of the analysis in relation to pupils' life satisfaction and career planning are not clear.

pupils' life satisfaction, well-being, school climate

Obsah

Úvod.....	7
1. Konceptualizace well-beingu a spokojenosti se životem	9
2. Výzkum životní spokojenosti u dětí a mládeže	10
3. Způsoby měření spokojenosti se životem u mladých lidí	12
4. Spokojenost se školou a životní spokojenost žáků.....	14
5. Klima školy a životní spokojenost žáků.....	16
5.1 Pocit bezpečí ve škole a životní spokojenost žáků.....	16
5.2 Sociální vazby ve škole a životní spokojenost žáků	18
5.3 Školní úspěch a životní spokojenost žáků.....	19
5.4 Kariéerní plánování a životní spokojenost žáků	23
6. Data a metody analýzy	25
6.1 Well-being a školní klima v šetření PISA 2018.....	26
6.2 Základní představení víceúrovňových lineárních modelů	34
7. Výsledky.....	36
7.1 Životní spokojenost žáků v různých typech škol	37
7.2 Životní spokojenost žáků a pocit bezpečí ve škole	38
7.3 Životní spokojenost žáků a sociální dimenze školy	42
7.4 Životní spokojenost žáků a školní výsledky	44
7.5 Životní spokojenost žáků a kariéerní plánování	48
7.6 Shrnutí modelů.....	50
8. Diskuse	52
Seznam použité literatury	55
Seznam příloh	61

Úvod

Lidé přirozeně preferují šťastný a spokojený život. Po dlouhou dobu se výzkumy životní spokojenosti věnovaly především dospělé populaci, přestože osobnostní atributy spojené s životní spokojeností, jako je větší životní optimismus, kreativita, důvěra ve vlastní účinnost (*self-efficacy*) a další, se začínají rozvíjet již v dětství a během dospívání (Seligman et al., 2009). Proto je stejně důležité zabývat se životní spokojeností dětí a mladých lidí. Do hodnocení spokojenosti se svým životem se u dětí, stejně jako u dospělých, nepromítají jen osobnostní atributy, ale i fyzické a sociální prostředí, které je obklopuje. Proto se vědci věnují výzkumu dopadu organizací a institucí, jichž jsou děti součástí během svého vývoje, na životní spokojenost. Mezi takové instituce patří rodina, sousedství, volnočasové organizace a v neposlední řadě škola.

Diplomová práce se věnuje právě vztahu školy a hodnocení životní spokojenosti mladých lidí, protože ve škole děti i adolescenti tráví významnou část svého života. Ze své podstaty se škola zaměřuje na rozvoj dětí, především se soustředí na prohlubování znalostí a dovedností a osvojování odborných kompetencí. Otázka životní spokojenosti a well-beingu (životní pohody) ve škole bývá v České republice opomíjena. Reflektována je jen výjimečně, spíše ze stran neziskového sektoru (např. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, Eduzměna, EduIn). Ve veřejné diskusi se téma well-beingu a duševního zdraví dětí v České republice objevuje častěji až v posledních měsících v souvislosti s opatřeními spojenými s pandemií covid-19, v zahraničí však bývají programy na rozvoj well-beingu dětí ve škole součástí veřejných politik již řadu let (Ciarrochi et al., 2016).

V diskusích o změnách ve vzdělávacím systému by se proto neměly objevovat jen příspěvky k novým dovednostem a znalostem pro potřeby pracovního trhu, ale i reflexe, zda by dobré studijní výsledky a získání kvalifikace měly být jediným cílem vzdělání. Někteří vědci vyzývají, aby u výsledků ze vzdělání byl kladen stejný důraz na akademické úspěchy jako na spokojený život studentů. Dle OECD (2015) by akademické výsledky získané na úkor životní pohody neměly být považovány za dostačující výstup. Podobně stejný zdroj uvádí, že kognitivní i nekognitivní cíle (well-being) by měly být dva jasné a oddělené cíle ve vzdělávání.

Výzkum vztahu školního prostředí a životní spokojenosti mladých lidí je komplikovaný a mezi vědci nepanuje shoda na konceptualizaci jednotlivých komponent ani způsobech

měření. Odlišné přístupy komplikují porovnatelnost výsledků výzkumu a mohou stát i za odchylkami ve výsledcích. V diplomové práci nejprve představím diverzitu přístupu v dosavadních studiích ve třech oblastech: první je konceptualizace životní spokojenosti a well-beingu a odlišné pojetí jejich měření, druhou oblastí je vztah mezi spokojeností se školou a celkovou životní spokojeností žáků a třetí je různé definování školního klimatu a dopadu jeho jednotlivých dimenzí na hodnocení životní spokojenosti. V empirické části je analyzován dopad klimatu školy na životní spokojenosti žáků v České republice, analýza je realizována na datech z mezinárodního šetření PISA z roku 2018.

Řada výstupů již byla z těchto dat publikována. Hlavní publikaci, která se věnuje vztahu školního klimatu, životní spokojenosti a well-being žáků, vydala Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), ve které jsou představeny hlavní výsledky v mezinárodním srovnání. Nenachází se zde ovšem podrobnější výsledky k tomuto tématu za zúčastněné země. V České republice byla vydána Národní zpráva z mezinárodního šetření PISA 2018 (ČŠI, 2019), která představuje výsledky žáků v matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti ve srovnání s výsledky z předchozích let. Zároveň průběžně vychází publikace s výsledky sekundární analýzy těchto dat. V roce 2021 byly vydány dvě publikace. Jedna se věnuje růstovému nastavení mysli a vztahu k dosahovaným výsledkům (ČŠI, 2021), druhá se jmenuje Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele (ČŠI, 2021). Jedním z témat druhé studie je i well-being žáků, ale ve srovnání se záměry této práce existuje rozdíl v uchopení problematiky well-beingu a dosahovaných výsledků ve škole, a to již v definování závislé proměnné. Zatímco autoři zkoumají vliv well-beingu na školní výsledky, v této práci je analyzován vztah obrácený: tedy přesněji závislou proměnnou je životní spokojenost žáků a dosahované výsledky jsou jednou z nezávislých proměnných. Více informací o obou přístupech ke zkoumání vzájemného vztahu well-beingu a školního úspěchu se nachází v kapitole 5.3.

1. Konceptualizace well-beingu a spokojenosti se životem

O kvalitu života a výzkum well-beingu se okrajově zajímala řada vědců napříč různými obory, ale obrat k většímu zájmu o toto téma mezi psychology nastává teprve na počátku 50. let rozvojem tzv. pozitivní psychologie (Maddux, 2017), která rozšiřuje tradiční zájem psychologů o zkoumání duševních nemocí právě o zkoumání životní pohody a pozitivních emocí. V rámci pozitivní psychologie je pozornost věnována především faktorům, které přispívají k rozvoji kvalitního života, nejsou ale opomíjeny ani skutečnosti, které mají na spokojenost se životem negativní dopad. Důraz je kladen především na měřitelnost těchto faktorů (Huebner, 2004, Seligman et al., 2009).

Důraz na empirický výzkum je důvodem, proč pozitivní psychologie opouští vágní pojem štěstí a nahrazuje ho konceptem well-beingu. Well-being je zastřešující konstrukt, který obsahuje kognitivní úsudky – hodnocení spokojenosti se životem (*life satisfacion*) a psychické reakce, prožívání a cítění pozitivních nebo negativních emocí (Seligman et al., 2009). Pozitivní psychologie přináší řadu důkazů o důležitosti kladného subjektivního hodnocení životní pohody (*subjective well-being*) na celkové psychické zdraví, a naopak ukazuje, že vykazovaná nízká životní spokojenost může poukazovat na psychickou nemoc ještě před její diagnostikou (Proctor et al., 2009). Z výzkumů také vyplývá řada souvislostí mezi subjektivním hodnocením životní spokojenosti a vlivu na pozitivní nastavení osobnosti, dopady na chování, psychické i sociální výstupy, a to nejen u dospělé populace, ale i u dětí a mládeže (Proctor et al., 2009).

2. Výzkum životní spokojenosti u dětí a mládeže

Zájem o zkoumání životní spokojenosti u dětí i dospělých stále roste, ale ve svých počátcích se výzkum zaměřoval jen na dospělou populaci, k dětem a dospívajícím se pozornost obrátila až se značným odstupem (Proctor et al., 2009; Huebner, 2004). Zvýšení porozumění životní spokojenosti v raném dospívání je důležité, protože umožňuje vědcům kritický přístup k vývojovým charakteristikám, jako je sociální přizpůsobení, duševní zdraví a výkon ve škole, které dále ovlivňují směřování jedince v dospělém životě (Proctor et al., 2009). S ohledem na psychologický vývoj dětí a mládeže je právě spokojenost se životem jeden z klíčových indikátorů životní pohody (*well-beingu*). Přestože je životní spokojenost jen jednou z komponent *well-beingu*, často bývá ve výzkumu vnímána jako jeho synonymum, protože se v ní setkávají vývojové potřeby mládeže společně s hodnocením sociálního prostředí (Rathmann et al., 2018).

K výzkumu spokojenosti se životem je přistupováno z různých perspektiv. Huebner (2004) vymezuje ve výzkumech *well-beingu* u dětí dva proudy. První se zaměřuje na výzkum objektivních ukazatelů, externích kvantifikovatelných indikátorů, jako je příjem (rodiny), přístup ke zdravotní péči, možnosti rekreace apod. Druhý proud, více subjektivní, se soustředí na interní evaluaci životních okolností. Dimenzí je ale v dosavadních výzkumech možné identifikovat více. Pollard a Lee (2002) přichází s pěti hledisky (ekonomická, zdravotní, sociální, psychická, kognitivní) a Proctor (2009) volí ve svém výzkumu třídění ještě podrobnější a přidává kulturní kontext, vliv prostředí, produktivnost, motivaci, osobnost a handicap. V této práci budou reflektovány především faktory sociální a kognitivní v návaznosti na prostředí školy, přesto považuji za důležité na úvod ještě zmínit roli sociodemografických ukazatelů na hodnocení životní spokojenosti.

Z ukazatelů, jako je socioekonomický status, věk nebo pohlaví, má u dětí na deklarovanou spokojenost se životem vliv především pohlaví. Tuto skutečnost potvrzuje i report OECD k *well-beingu* studentů z šetření PISA 2018. V celosvětovém průměru jsou dívky se svým životem signifikantně méně spokojené než chlapci v průměru o 11 p. b. Menší spokojenost se svým životem uváděly dívky v 56 z 68 zúčastněných zemích včetně České republiky. V několika zemích je poměr i opačný, např. signifikantně vyšší životní spokojenost byla u dívek v Moldavské republice nebo Saudské Arábii (OECD, 2019).

Vliv věku na životní spokojenost u mladých lidí již není tak jednoznačný, dosavadní výzkumy uvádějí jen slabou vazbu na životní spokojenost (Huebner, 1998, Proctor et al.,

2009). Na významu vlivu socioekonomického statusu neexistuje v dosavadních výzkumech shoda, v mezinárodním srovnání šetření PISA je deklarován rozdíl u studentů ze zvýhodněného prostředí až o 15 p. b. (OECD, 2019), ale jak uvádí Proctor et. al (2009) v řadě výzkumů byla identifikována pouze slabá pozitivní korelace. Z toho vyplývá, že by při výzkumu životní spokojenosti mělo být kontrolováno především pohlaví.

3. Způsoby měření spokojenosti se životem u mladých lidí

Při měření životní spokojenosti neexistuje jeden všeobecně přijímaný postup, ale hodnocení životní spokojenosti bývá měřeno prostřednictvím řady alternativních nástrojů. Dosavadní přístupy lze konceptualizovat pomocí dvou perspektiv na jednodimenzionální a multidimenzionální. Jednodimenzionální přístupy předpokládají možnost vyjádřit životní spokojenost prostřednictvím jednoho skóru. V současných studiích se objevují dvě označení pro jednodimenzionální přístup k hodnocení životní spokojenosti: obecná životní spokojenost (*general life satisfaction*) a celková životní spokojenost (*global life satisfaction*). Rozdíl mezi nimi spočívá především ve skutečnosti, že obecný model životní spokojenosti se skládá ze součtu skóreů hodnocení různých domén životní spokojenosti (např. vztahy v rodině a s přáteli, škola apod.). V tomto případě je respondentovi předurčeno, jaké domény má v hodnocení své životní spokojenosti zvážit. Zatímco při využití konceptu celkové životní spokojenosti je na zvážení respondenta, jak o své životní spokojenosti bude přemýšlet, nejsou mu předložena žádná kritéria, které by měl do hodnocení zahrnout, svou celkovou životní spokojenost vyjádří na škále v rámci jedné položky (Gilman & Huebner, 2003).

Vícerozměrný rámeček se více zaměřuje na detailnější posouzení napříč jednotlivými doménami. Některé modely jsou postaveny ještě na zhodnocení důležitosti jednotlivých dimenzí pro celkovou životní spokojenost, ale toto akcentování důležitosti klíčových dimenzí nebývá u výzkumů mezi dětmi a mládeží obvykle využíváno (Gilman & Huebner, 2003). Měření životní spokojenosti u dětí a mládeže je ve srovnání s měřením životní spokojenosti u dospělé populace komplikovanější, protože je nezbytné, aby při konstruování škály nebo měřicího nástroje byly reflektovány schopnosti a vyzrálost dítěte dle věku, rozdíly spojené s psychosociálním a intelektuálním vývojem, mírou autonomie nebo i s čtenářskými dovednostmi. K nejvyužívanějším multidimenzionálním škálám patří Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMLSS), Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS), Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) Comprehensive Quality of Life Scale-Adolescent Version (COM-QOL), Perceived Life Satisfaction Scale (PLSS) a Quality of Life Profile-Adolescent Version (QOLP-Q) (Huebner & Furlong, 2016).

Slabým místem současného měření životní spokojenosti u dětí a mládeže je nedostatečné prozkoumání porovnání daných přístupů, jejich validity, reliability a vhodnosti jejich využití. Huebner a Furlong (2016) některé přístupy srovnali a identifikovali vysokou

korelaci mezi jednodimenzionálním přístupem a multidimenzionálními (cca 0,7). U multidimenzionálních škál vidí jako největší slabinu, že dosud nebyla prozkoumána vhodnost jednotlivých škál pro potřeby různých skupin dětí a mladých lidí, ať již co do kulturních rozdílů, typ handicapu apod. Stejně tak chybí doporučení pro vhodnost jejich využití v praxi, aby mohly být využívány při zavádění různých opatření a politik, jež s životní spokojeností souvisí.

4. Spokojenost se školou a životní spokojenost žáků

Dosavadní výzkumy školního klimatu ukazují významný dopad kvality prostředí školy na mentální i fyzické zdraví studentů a žáků, vliv na jejich sebevědomí, sebekritiku, schopnost se učit, na dosahované výsledky ve škole, na vztah socioekonomického zázemí a akademických výsledků, na předčasné odchody ze škol, užívání návykových látek a jiné rizikové chování a také na vnímání celkové životní pohody (Thapa et al., 2013) včetně spokojenosti se životem (Gilman & Huebner, 2003; Suldo, 2013). Význam vlivu prostředí školy a každodenních zkušeností na vývoj dětí je pochopitelný i pro množství času, který ve škole děti a adolescenti tráví.

Školní klima je jeden z klíčových faktorů, který se odráží v hodnocení spokojenosti se školou (Varela et al., 2018). Samotné hodnocení spokojenosti se školou bývá definováno jako kognitivní evaluace celkové spokojenosti s jednou konkrétní školou (Casas et al. 2013). Pozitivní vztah mezi nimi byl prokázán v řadě dosavadních výzkumů (např. Casas, 2011; Gilman & Huebner, 2003; Oberle et al., 2011; Proctor et al., 2009; Suldo et al., 2013; Zullig et al., 2011). Při analýze vztahu hodnocení spokojenosti se školou a celkové životní spokojenosti se ve studiích objevují dva typy přístupů. V prvním vědci vztah zkoumají prostřednictvím regresních modelů vícenásobných nebo víceúrovňových. V těchto studiích byla mezi oběma proměnnými identifikována pozitivní asociace, tedy vyšší spokojenost se školou nebo souborem indikátorů školního klimatu má kladný efekt na celkovou životní spokojenost (např. Casas, 2011; Elmore & Huebner, 2010; Oberle et al., 2011; Zullig et al., 2011). Druhý přístup se věnuje zkoumání kauzality mezi oběma proměnnými, k čemuž vědci využívají strukturní nebo path modely (např. Danielsen et al., 2009; Dogan & Celik, 2014; Varela et al., 2018; Yang et al., 2019). Některé studie dále ukazují, že u mládeže je hodnocení spokojenosti se školou mediátorem negativních životních zkušeností (např. násilí ve škole) a životní spokojenosti (Oriol et al., 2020; Varela et al., 2018).

V dosavadních výzkumech nepanuje shoda mezi mírou variability spokojenosti se školou i se životem mezi školami nebo v rámci jedné školy. Podle Modina a Östberga (2009) má každá škola své vlastní odlišné klima dané kombinací psychologických a institucionálních prvků, přesto však Fan et al. (2011) a Suldo (2013) identifikovali větší variabilitu v hodnocení spokojenosti se školou v rámci jedné školy než mezi školami. Celosvětový report výsledků analýzy šetření PISA 2018 ukazuje, že při výzkumu celkové životní spokojenosti se hodnoty liší i dle typu školy a velikosti obce, ve které se škola nachází.

V průměru mezi zeměmi, ve kterých bylo šetření realizováno, byla větší spokojenost se životem identifikována mezi studenty, kteří navštěvovali školy na malých městech nebo vesnicích než mezi studenty škol ve velkých městech (OECD, 2019). Zároveň byla v průměru naměřena vyšší životní spokojenost u studentů privilegovaných škol než u žáků škol nižší kvality (OECD, 2019).

Právě vysoká diverzita v kvalitě škol napříč regiony i typy škol je jedním z problémů českého vzdělávacího systému (Münich & Mysliveček, 2006; Prokop, 2019; Veselý, 2006). Podobně problematický je vysoký dopad vzdělání rodičů a socioekonomického statusu na výběr střední školy, který mnohdy nemusí odpovídat dovednostem a schopnostem žáka (Veselý, 2006), což se nakonec může odrážet i ve vysoké míře nespokojenosti studentů se zvolenou školou. Skutečnost, že dispozice žáka nemusí být hlavním kritériem pro volbu školy, potvrzují i analýzy z mezinárodních testování studentů. Mnozí studenti středních odborných učilišť jsou v mezinárodních testech srovnatelně úspěšní s průměrnými studenty středních odborných škol (Münich & Mysliveček, 2006). Zároveň studenti a absolventi středních odborných učilišť deklarují nejvyšší míru nespokojenosti s volbou školy, až 40 % by raději zvolilo jiný, nejlépe maturitní obor (Úlovcová & Trhlíková, 2010; Veselý, 2006). Mezi studenty středních odborných škol a gymnázií je nespokojenost s volbou školy výrazně nižší (Úlovcová & Trhlíková, 2010). Podobně při srovnání výsledků studentů víceletých gymnázií, která byla primárně určena jako elitní školy pro nejlepších 5 % studentů (Matějů & Straková, 2006) a žáků základních škol, lze rozdíl ve výsledcích testů vysvětlit socioekonomickým zázemím, nikoliv typem navštěvované školy (Straková, 2010). Vysoký vliv rodinného zázemí na volbu školy a vysoká nespokojenost se zvolenou školou u studentů středních odborných učilišť by se mohla odrazit i v celkovém hodnocení životní spokojenosti studentů.

Dosavadní výzkumy v České republice se zaměřují především na dopad velkého rozdílu v kvalitě škol na studijní výsledky žáků a studentů, proto se v analýze budu věnovat skutečnosti, zda se odlišná kvalita škol a velké rozdíly mezi jednotlivými typy škol odráží i v životní spokojenosti žáků, kteří je navštěvují.

H1: Studenti prestižních škol (gymnázií) vykazují vyšší životní spokojenost než studenti méně perspektivních škol (středních odborných učilišť).

5. Klima školy a životní spokojenost žáků

Mezi vědci neexistuje shoda na jednotné definici školního klimatu, jednotlivá pojetí se liší především v množství aspektů, které jsou do zkoumání školního klimatu zahrnuty. Howarda et al. (1987) pojímá školní klima jako vhodnou atmosféru pro učení, zahrnující i pocity ke škole – teprve pozitivní klima činí školu dobrým místem, kde chtějí učitelé i studenti trávit svůj čas. V řadě dalších výzkumů je školní klima definováno více konkrétně a jednotlivé dimenze kvality a charakteru života ve škole jsou blíže určeny. Definice často zahrnují faktory jako bezpečí (pravidla, normy, fyzické a psychosociální bezpečí), vyučování a učení (profesionalita, poskytovaná podpora k dosahování školních výsledků, rozvoj občanských, sociálních a emočních dovedností, kompetitivnost, profesionalita), vztahy (vedení školy, respekt k diverzitě vztahů, sociální podpora, sounáležitost se školou), institucionální prostředí (fyzické prostředí školy, zdroje a příslušenství) a proces dalšího rozvoje školy (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral 2009; Thapa et al., 2013). Kromě vztahu celkové spokojenosti se školou a životní spokojenosti se řada studií věnuje i vztahu mezi jednotlivými faktory školního klimatu a celkovou životní spokojeností žáků. V diplomové práci bude zkoumáno pět dimenzí školního klimatu na deklarovanou životní spokojenost žáků. První je pocit bezpečí, druhou dimenzi tvoří sociální aspekty, jako vztahy s učiteli a spolužáky, třetí školní výsledky a čtvrtou je orientace na budoucnost a kariérní plánování.

5.1 Pocit bezpečí ve škole a životní spokojenost žáků

Pocit bezpečí patří k jedné ze základních lidských potřeb (Maslow, 2021). Dosavadní výzkumy ukazují důležitost pocitu bezpečí pro žáky ve škole. Nižší pocit bezpečí dětí ve škole může být způsoben různými faktory. Žáci v takovém případě budou pravděpodobně čelit násilí nebo ve škole nebudou dobře fungovat podpůrné normy a struktury. Na těchto školách může být častějším jevem disciplinární řízení, studenti se budou potýkat s vyšší mírou absence nebo mohou dosahovat nižšího školního úspěchu (Varela et al., 2018). Studenti se většinou cítí méně bezpečně na velkých školách a častěji se na nich setkávají s verbální podobou šikany (Lieras, 2008).

Jak již bylo zmíněno, jedním z hlavních jevů, který může pocit bezpečí ve škole u dětí a adolescentů ohrozit, je šikana, a to nejen ve formě fyzických útoků, ale také slovních nebo v podobě kyberšikany. Druhým důležitým jevem je spravedlivé jednání a hodnocení

ze strany učitelů (Gini et al., 2018; Chai et al., 2020; Oriol et al., 2020; Varela et al., 2018). Studenti, kteří jsou ve škole viktimizováni, vykazují vyšší míru psychických i somatických potíží, nižší spokojenost se vztahy a přáteli ve škole (Varela, 2017; Zhang, De Luca, Oh, Liu & Song, 2019). Zkušenost se šikanou se odráží v životní spokojenosti žáků a studentů (Flashpohler et al., 2009; Gini et al., 2018; Chai et al., 2020; Oriol et al., 2020; Varela et al., 2018), ale ve vztahu ke spokojenosti se školou nejsou dosavadní studie jednoznačné. V řadě studií vztah signifikantní je (Oriol et al., 2020), ale například Varela (2017) nebo Gini (2018) potvrzuje signifikanci jen u hodnocení životní spokojenosti a v dimenzi pocitu bezpečí ve škole, ne s hodnocením celkové spokojenosti se školou. Nižší spokojenost se životem se neobjevuje jen u obětí šikany, ale zároveň i u pachatelů (Flashpohler et al., 2009).

V případě kyberšikany již nejsou závěry v dopadu na spokojenost se životem jednoznačné. Ukazuje se, že je důležité, zda jsou různé formy šikany testovány nezávisle na sobě nebo simultánně. Chai, Xue a Han (2020) při porovnání životní spokojenosti u obětí kyberšikany s žáky, jež jí nebyli vystaveni, dospěli k závěru, že tato zkušenost má u obětí podobně determinující dopad na vykazované zdraví i spokojenost se životem jako u obětí jiných forem šikany. Ale v případě, kdy byla kontrolována kyberšikana i šikana zároveň, přestává mít u chlapců kyberšikana signifikantní dopad na zdraví a na deklarovanou spokojenost se životem. Negativní vztah se ukazuje pouze u běžné šikany. U dívek tento efekt nebyl jasný. Podobně i Moore (2012) ve své analýze neidentifikoval signifikantní dopad u obětí kyberšikany na globální životní spokojenost žáků, ale ukazuje negativní asociaci mezi zkušeností s kyberšikanou a hodnocením spokojenosti s jednotlivými doménami života studentů.

Druhým významným faktorem, který má vliv na pocit bezpečí ve třídě, je spravedlivé jednání učitelů. Gini et al. (2018) zkoumali pomocí strukturních modelů kauzální vztah u obětí šikany a žáků, kteří deklarovali, že zažívají nespravedlivé jednání ze strany učitelů, a životní spokojenosti žáků. Obě skupiny žáků se častěji potýkají s psychologickými i somatickými obtížemi a cítí se ve škole méně bezpečně. Obě zkušenosti zároveň u žáků snižují celkovou životní spokojenost, ale jen faktor vnímané nespravedlnost ze strany učitelů snižuje i spokojenost se školou. Tato skutečnost může být zapříčiněna tím, že škola je prostředí, ve kterém může docházet ke zmírnění dopadu viktimizace na celkovou životní spokojenost prostřednictvím vztahů s vrstevníky a učiteli (Danielsen et al., 2009; Elmore & Huebner, 2010; Varela et al., 2018). Zda dochází ke zmírnění dopadu zkušenosti se šikanou

na celkovou životní spokojenost žáků prostřednictvím dobrých sociálních vztahů ve škole v České republice bude zjišťováno v druhé hypotéze.

Z dat PISA 2018 víme, že v průměru napříč zeměmi OECD studenti, kteří byli nejvíce vystavení šikaně, vykazují nižší spokojenost se životem než studenti s nejmenší mírou vystavení šikaně (OECD, 2019). Data za Českou republiku ukazují, že šikana není v českých školách ojedinělý jev, až 30 % studentů v tomto výzkumu odpovědělo, že čelí jednou měsíčně nějaké podobě šikany, a 12 % studentů uvedlo, že čelí šikaně často. V mezinárodním srovnáním se Česká republika, co do frekvence šikany mezi žáky, nachází až v poslední třetině zemí OECD. Při bližším pohledu na formy šikany se ukazuje, že 12 % žáků je bezdůvodně spolužáky přehlíženo, 14 % je terčem posměchu, 7 % bylo ohrožováno, 10 % byly sebrány nebo odcizeny věci, 10 % bylo udeřeno a o 15 % žáků šířili jejich vrstevníci pomluvy (OECD, 2019). Přestože se toto šetření PISA více zaměřovalo na práci a využívání ICT při výuce a ve volném čase, nebyly do něj zahrnuty otázky, které by se týkaly kybershikany.

H2: Negativní vztah mezi zkušeností se šikanou a životní spokojeností mohou zlepšit zájem učitelů a vyšší sounáležitost se školou.

5.2 Sociální vazby ve škole a životní spokojenost žáků

Školní prostředí a skupiny vrstevníků jsou velmi důležitý kontext, který ovlivňuje vývoj dětí a adolescentů v daném časovém období. Školní prostředí plní svou funkci psychologicky zdravého prostředí, pokud poskytuje sociální podporu pokrývající potřeby dětí (Baker, Dilly, Aupperlee & Patil 2003). Signifikantní vliv vztahů a sociální podpory na hodnocení spokojenosti se školou dokládá řada dosavadních studií (např. Danielsen et al., 2009; Furrer & Skinner, 2003; Huebner et al., 2014; Masten 2001; Suldo 2013).

Sociální podporu dětem a dospívajícím poskytují učitelé, vrstevníci a rodina. Pro celkovou životní spokojenost jsou důležité všechny tři skupiny, ale na spokojenost se školním prostředím mají rodiče a vrstevníci již menší vliv než učitelé (Danielsen et al., 2009). Přesto platí, že s vyšší mírou podpory učitelů roste i životní spokojenost žáků, a to bez ohledu na pohlaví nebo ročník studia (Wahlström et al., 2021). Role učitele se do životní spokojenosti žáků promítá nejen prostřednictvím výrazného vlivu na spokojenost se školou, ale také skrze působení na rozvoj školních dovedností a znalostí, což ovlivňuje schopnost žáků uspět v akademické oblasti a dosahovat zde dobrých výsledků (Akey, 2006). Učitelé jsou v hodnocení životní spokojenosti žáků důležití také proto, že prostřednictvím svého

pedagogického působení mohou do značné míry ovlivnit i vztahy, které jsou utvářeny mezi spolužáky, ať již organizováním mimoškolních aktivit, nastavením kooperativního nebo kompetitivního prostředí nebo aktivitami, jež vedou k prevenci šikany mezi žáky (Danielsen et al., 2009).

Vztahy s vrstevníky bývají konceptualizovány jako suma interakcí s vrstevníky, do které je zahrnuta zkušenost s vyjednáváním, pocitem přijetí, podporou a oceněním (Furrer & Skinner, 2003). Vztahy se spolužáky se kromě hodnocení spokojenosti se školou a životní spokojenosti také řadí k jednomu z klíčových ukazatelů míry sounáležitosti se školou (Huebner et al., 2014; OECD, 2019). Věnovat pozornost i tomuto ukazateli je důležité, protože vysoká sounáležitost se školou má protektivní a podporující funkci a pozitivně ovlivňuje další vývoj životní trajektorie žáků (Masten 2001; Wright and Masten 2005), ovlivňuje sebevědomí, akademické zapojení a školní výsledky. Naopak nízká sounáležitost se školou zvyšuje riziko vzájemné viktimizace a depresivních symptomů v dospívání (Suldo et al., 2013).

Význam sociálních vazeb na hodnocení životní spokojenosti žáků potvrzují v mezinárodním srovnání i data z posledního realizovaného mezinárodního šetření PISA, ve kterých měly statisticky významný vliv všechny indikátory, jež se týkaly školní komunity. V celosvětovém průměru byla identifikována pozitivní asociace s životní spokojenosti žáků u míry kooperace mezi spolužáky, u dobrých vztahů s učiteli a se sounáležitostí se školou. (OECD, 2019). Tentýž zdroj potvrdil i významnou roli učitele na hodnocení životní spokojenosti i při kontrole dalších proměnných, jako je kulturně socioekonomického zázemí žáků.

V rámci třetí hypotézy bude ověřován vztah sociálních aspektů školy k životní spokojenosti žáků pro Českou republiku. Zároveň bude zkoumáno, zda podpora kooperativního prostředí zvyšuje i životní spokojenost žáků.

H3: Životní spokojenost žáků roste s pocitem sounáležitosti se školou, pozitivním vnímáním učitele a mírou kooperace ve škole.

5.3 Školní úspěch a životní spokojenost žáků

Při zkoumání vztahu dosahovaných výsledků ve škole, životní spokojenosti žáků a životní pohody nejsou závěry jednoznačné a nelze automaticky konstatovat, že žáci, kteří dosahují

horších výsledků, jsou méně spokojeni se životem a žáci s lepšími výsledky více spokojeni. Bücker (2018) uvádí tři typy výzkumů, které ukazují odlišné vztahy.

Prvním typem jsou výzkumy, které vychází z teorie sebeurčení (např. Danielsen et al., 2009; Rathmann et al., 2018; Yang et al., 2019). Ta říká, že jsou tři základní lidské potřeby pro vnitřní motivaci a jejich naplnění může vést k osobnímu růstu, sociálnímu rozvoji a vyšší životní spokojenosti. Mezi tyto základní potřeby patří kompetence, sociální vztahy a autonomie. Dle této teorie naplňování těchto základních potřeb, a tedy i nabývání kompetencí skrze dosahování akademického úspěchu, vede k vyšší životní spokojenosti (Ryan and Deci, 2000).

Druhý přístup vychází z teorie budování a rozšiřování emocí Barbary Fredericksonové (např. Heffner & Antaramian, 2016; Huebner, 2004; Rode et al., 2005), která předpokládá, že teprve spokojenost se životem a pozitivní emoce umožňují jedinci budování nových dovedností, znalostí a zlepšení výsledků ve škole. Pozitivní emoce jsou spojeny s lepším samoregulačním učením, vyšší motivací a lepšími známkami ze zkoušek (Mega, Ronconi, & De Beni, 2014) a mají pozitivní vliv na procesy paměti a pozornosti (Fiedler & Beier, 2014). Navíc prožívání pozitivních emocí je spojeno spíše s přijímáním a zvládnutím cílů, než s jejich odmítáním (Linnenbrink & Pintrich, 2002). A podobně některé studie ukazují, že negativní emoce jsou negativně spojeny s dosahováním úspěchu ve škole (Gumora & Arsenio, 2002).

Poslední přístup vysvětluje vztah dosahování úspěchu, dobrých výsledků ve škole a životní spokojenosti skrze třetí vysvětlující proměnné, jako jsou inteligence a socioekonomický status. Inteligence a socioekonomický status jsou pozitivně korelovány jak s akademickým úspěchem a životní pohodou, tak i se spokojeností se životem. V dosavadních studiích však byl identifikován pozitivní vztah mezi spokojeností se životem a dosahováním akademického úspěchu i při kontrole inteligence a socioekonomického statusu (Bücker et al., 2018). Studie Polleta a Schnella (2017), ve které byl porovnáván vztah životní pohody a dosahování vysokého akademického úspěchu u lidí s velmi vysokou inteligencí a lidí s nižší inteligencí, ukazuje složitost vztahu, neboť lidé, kteří mají velmi vysokou inteligenci, mají ve srovnání s druhou skupinou nižší životní pohodu, i když dosahují stejného akademického úspěchu.

Nejednoznačnost vztahu mezi mírou spokojenosti se životem a školním úspěchem je způsobena diverzitou školního prostředí a různým přístupem k hodnocení výkonu žáků,

ale i vědeckým uchopením zkoumaných jevů. Problematická není jen různorodost měření a konceptualizace well-beingu nebo spokojenosti se životem, ale i měření školního úspěchu. Školní nebo akademický úspěch bývá konceptualizován dvěma různými způsoby: buď jsou za něj považovány známky získané ve škole, případně bodové hodnocení v plošném národním nebo mezinárodním testování, nebo jsou tato bodová skóre ještě porovnány s průměrnými výsledky školy. Výzkumy ukazují na existující vztah mezi průměrnými výsledky školy a individuálním úspěchem žáků. Trautwein et al. (2016) například zjistili statisticky významný pozitivní vztah mezi průměrnými školními výsledky a individuálními výsledky. To naznačuje, že studenti dosahující vysokých výsledků byli negativně ovlivněni negativním referenčním rámcem školy ve srovnání se studenty s nízkými výsledky. Naopak Marsh et al. (2006) testovali vliv mezi průměrnými školními výsledky a schopnostmi jednotlivce ve dvou vzorcích na střední a vysoké škole. Ze studie vyplývá, že na studenty, kteří dosahují velmi dobrých výsledků, mělo silnější vliv umístění na úspěšnějších školách. Opak platí pro studenty s nižšími studijními výsledky umístěnými do škol s horšími výsledky.

Negativní efekt průměrného úspěchu třídy na sebepojetí žáka, které dále ovlivňuje akademické výkony studenta, je znám jako *big fish little pond effect* (BFLPE), a i přestože na jeho ověření proběhla řada studií, není známa velikost tohoto efektu (Fang et al., 2018). Vztah tohoto efektu u školních výsledků a hodnocení životní spokojenosti zkoumala ve své studii z německého vysoce selektivního školního systému Rathmann (2018). Platnost efektu se nepotvrdila, neboť mezi žáky s nižší úspěšností nebyl identifikován signifikantní rozdíl – při umístění ve třídě s nižšími i vysokými průměrnými výsledky vykazují nižší míru životní spokojenosti. Rozdíl byl identifikován u žáků s vysokou mírou úspěšnosti. Ti při umístění ve třídě s vyšší průměrnou úspěšností deklarovali nižší životní spokojenost než vysoce úspěšní žáci umístění ve třídách s nižšími průměrnými výsledky. Na důležitost kontextu školy a třídy na vnímání svých akademických úspěchů poukazují i další výzkumy. Při porovnání vztahu spokojenosti se životem žáků a různých forem referování o akademickém výkonu, subjektivní indikátory nebo očekávaný úspěch byly se spokojeností se životem silně korelovány na rozdíl od dosahovaného skóre v národním testu bez vztahu k průměrným výsledkům navštěvované školy, kde vztah k deklarované životní spokojenosti již nebyl natolik jasný (Suldo, Riley & Shaffer, 2006).

Nejednoznačnost vztahu dosahovaných výsledků ve škole a životní spokojenosti se ukazuje i v mezinárodním srovnání. Výsledky PISA 2018 ukazují, že země, které byly ve výsledcích

čtenářské gramotnosti výrazně podprůměrné, mají tendenci vykazovat vyšší životní spokojenost žáků (Libanon, Katar, Turecko, Malta), zatímco země s lepšími výsledky v čtenářské gramotnosti mívají žáky s nižší životní spokojeností. Jedná se především o země Jihovýchodní Asie. Mezi zeměmi jsou ale i výjimky, například Francie, Estonsko a Finsko, které měly nadprůměrné výsledky jak v čtenářské gramotnosti, tak i v deklarované spokojenosti studentů (OECD, 2019). Při detailnějším zkoumání vychází, že žáci, jež deklarovali velmi nízkou nebo naopak velmi vysokou životní spokojenost, měli horší výsledky ve čtenářské gramotnosti než žáci se spokojeností mezi 6 až 8 body na desetibodové škále. (OECD, 2019)

Sekundární analýza dat PISA 2018, jež byla publikována Českou školní inspekcí a ve které byl zkoumán vztah well-beingu a čtenářské gramotnosti u českých žáků, k problematice přistupuje z perspektivy teorie budování pozitivních emocí. Zkoumá tedy, nakolik stávající well-being žáka ovlivňuje jeho čtenářské dovednosti. Výsledky analýz ukazují, že žáci, kteří dosahují střední a vyšší hodnoty well-beingu, dosahují vyššího skóre ve čtenářské gramotnosti než žáci se slabým pocitem well-beingu. Žáci, kteří vykazují alespoň střední hodnotu pocitu well-being, dosahují vyššího skóre než žáci, kteří mají slabý pocit well-beingu. Rozdíl ve skóre čtenářské gramotnosti mezi skupinami žáků se středním a vysokým pocitem well-beingu již není statisticky signifikantní. Při zkoumání rozdílu mezi různými typy škol, jež jsou zastoupeny v datovém souboru, se ukazuje statisticky významný rozdíl ve čtenářské gramotnosti. Při zkoumání vztahu well-beingu a čtenářské gramotnosti uvnitř škol se vnitrotřídní variace statisticky významně liší jen v případě pocitu well-beingu u žáků základních škol. Žáci základních škol, kteří mají slabý pocit well-beingu, dosahují nižšího skóre čtenářské gramotnosti než žáci, kteří mají střední či silný pocit well-being. U další typů škol byla sice také identifikována mírná variace, jež ukazuje, že čím vyšší je well-being žáka, tím vyššího skóre čtenářské gramotnosti dosahuje. Tento rozdíl ale není statisticky signifikantní. (ČŠI, 2021)

V českém prostředí nebyl zkoumán vztah mezi životní spokojeností žáků a dosahovaným školním úspěchem, který by vycházel z teorie sebeurčení, tedy jak je spokojenost se životem žáků ovlivněna jejich studijními výsledky. Data z šetření PISA 2018 ale umožňují porovnat vztah výsledků plošného testování a individuálních výsledků k průměrnému výsledku školy nebo získané známky z daného předmětu, neboť to je ukazatel, který žáci pravděpodobně vnímají nejintenzivněji jako ukazatel dosahovaného úspěchu ve škole.

H4: Na životní spokojenost žáků mají větší vliv známky než objektivně dosahované výsledky/dovednosti.

5.4 Kariérní plánování a životní spokojenost žáků

Studijní výsledky často hrají důležitou roli při rozhodování žáků v dalším životním směřování a volbě profesní kariéry. Právě připravenost činit kariérní rozhodnutí a plánovat kariérní cíle se ukazuje jako další z prvků, který u studentů ovlivňuje životní spokojenost (Santilli, Hirshi, Nota & Rossier, 2015; Skorikov, 2007), a to nejen v danou dobu. Tato dovednost predikuje i životní spokojenosti v průběhu času (Hirschi, 2009). V dosavadních studiích byl identifikován pozitivní vztah mezi rozvojem kariéry a pozitivním rozvojem mládeže (Hirschi, 2009; Skorikov, 2007) a to i v životní spokojenost studentů. Studenti, kteří více plánují svou kariéru, dosahují lepších školních výsledků (Hirschi, 2009). Kariérní příprava také může zabraňovat problémovému chování a snižovat úzkosti u mládeže (Skorikov, 2007).

Na kariérovém plánování a rozvoji žáků v této dovednosti se podílí řada faktorů, neboť to je komplexní výstup, do kterého se propisují přímé zkušenosti s prací a s komunikací s ostatními, práce s informacemi z mnoha zdrojů, schopnost zhodnotit své schopnosti, pochopení trhu práce, požadavky na vzdělání, ale i odborná praxe nejen pro zvolenou kariérní dráhu (Betz, 2001; Skorikov, 2007). Tento proces obvykle probíhá v období dospívání a významnou roli kromě rodinného zázemí v něm může sehrát i škola, ve které je řada těchto dovedností rozvíjena, ať již v rámci kurikula (vzdělávací oblast a průřezové téma Člověk a svět práce) nebo prostřednictvím služby kariérového poradenství, kterému však na středních školách není přisuzována vysoká priorita (NPI ČR, 2020). To může být způsobeno neexistencí standardů této služby, jejich přesného obsahu i definování požadavků na kvalifikaci pro kariérové poradce. Důsledkem toho je vysoká diverzita v kvalitě a dostupnosti těchto služeb (Šťastnová & Eliášková, 2020).

Důležité jsou ale také dispozice a dovednosti studenta, jeho orientace do budoucnosti, schopnost stanovovat si kariérní i studijní cíle a schopnost jich dosáhnout. Dosahování nastavených cílů nejen v souvislosti s kariérou zvyšuje životní spokojenost (Hirschi, 2009), ale životní spokojenost se zvyšuje obecně při schopnosti stanovit si životní cíle a nadále jich dosáhnout (např. Hofer & Chasiotis, 2003; Diener et al. 1997, Zhou et al., 2020).

Kariérové poradenství se na českých školách netěší velké oblibě a školy ho nepovažují za důležité ve srovnání s jinými oblastmi. Na některých školách je realizováno jen okrajově,

a proto je velký rozdíl v dostupnosti a kvalitě těchto služeb. V poslední hypotéze se tak budu věnovat skutečnosti, zda má přítomnost této služby vliv na celkovou životní spokojenost žáků.

H5: Životní spokojenost je vyšší u studentů, kteří si jsou vědomi významu školy pro budoucí kariéru, stanovují si studijní cíle a studují na školách, na kterých je dostupné kariérového poradenství.

6. Data a metody analýzy

K sekundární analýze vztahu životní spokojenosti a prostředí školy byla využita data z mezinárodního šetření PISA (The Programme for International Student Assessment) z roku 2018. Šetření probíhá v tříletých cyklech a je zaměřeno na zjišťování vzdělávacích výsledků patnáctiletých žáků ve třech oblastech – čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Každý cyklus se podrobněji zaměřuje na jednu z uvedených gramotností, v roce 2018 byla u žáků více testována čtenářská gramotnost. Do posledního realizovaného šetření se zapojilo celkem 79 zemí, z toho 68 vyplnilo i doplňující dotazník k well-beingu žáků (OECD, 2019). Data jsou pro sekundární analýzu vhodná pro reprezentativní zastoupení populace patnáctiletých žáků na úroveň kraje, včetně typu navštěvované školy. Zároveň jsou v nich obsaženy potřebné proměnné k popisu well-beingu žáků i klimatu školy v rozsahu, který není v jiných šetřeních obvyklý.

Organizátorem šetření je Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). V České republice zajišťuje průběh šetření Česká školní inspekce (ČŠI). Informace byly sbírány dotazníkovým šetřením, použity byly dva typy dotazníků. Jeden byl určen žákům a druhý dotazník ředitelům škol, v něm byly položky, které přináší více informací o školách, na nichž bylo šetření realizováno.

Data z šetření PISA 2018 jsou volně dostupná z webových stránek České školní inspekce i webu OECD. K analýze byly využity dva datové soubory, první s výsledky šetření mezi studenty a druhý obsahuje odpovědi ředitelů škol. Potřebné proměnné z druhého datového souboru s údaji o škole byly vloženy do prvního datového souboru, což bylo možné díky proměnné identifikátoru školy. Součástí datového souboru jsou i údaje s bodovými skóry studentů z testování čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. V datech se také nachází vypočítané indexy k hlavním indikátorům, jež byly v tomto šetření sledovány. Pro všechny indexy platí, že do bodu nula byl umístěn průměr pro zúčastněné země, záporné hodnoty tedy znamenají, že se jedinec nachází pod průměrem OECD, kladné hodnoty nad průměrem zemí OECD (OECD, 2019).

Za Českou republiku se zapojilo 7019 studentů (3 518 dívek a 3 501 chlapců) z 333 škol. Respondenti byli vybíráni dvoustupňovým stratifikovaným výběrem, v první fázi byly vybrány školy vzdělávající patnáctileté žáky a v druhé žáci dané školy (ČŠI, 2021). V českém vzdělávacím systému patnáctiletí žáci většinou ukončují základní vzdělání nebo právě přestoupili do dalšího stupně vzdělání, proto jsou v šetření zastoupeni žáci z různých

typů škol: základní školy (33 % žáků), víceletá gymnázia (22 % žáků), čtyřletá gymnázia (12 % žáků), střední školy s maturitou (19 % žáků), střední odborná učiliště bez maturity (13 % žáků) i speciální školy (<1 % žáků).

6.1 Well-being a školní klima v šetření PISA 2018

Well-being studentů i klima školy jsou v šetření PISA 2018 uchopeny pomocí více dimenzí. Well-being studentů je definován prostřednictvím dvou dimenzí, první autoři nazývají psychologickou a je tvořena otázkami ke spokojenosti se životem, ke vnímané smysluplnosti života, k prožívaným pocitům studentů, ke vnímání vlastní účinnosti a k obavám z neúspěchu. Druhá dimenze je nazývána kognitivní a je reprezentována indikátorem růstového myšlení (OECD, 2019).

Pro ověřování platnosti stanovených hypotéz jsem jako ukazatel životní pohody studentů zvolila proměnnou k zhodnocení životní spokojenosti, v níž respondenti na jedenáctibodové škále určili celkovou spokojenost se svým životem v daném časovém období. K tomuto rozhodnutí jsem přistoupila i přesto, že v designu výzkumu PISA byl well-being původně koncipován jako konstrukt skládající se ze tří hlavních komponent – životní spokojenosti, prožívání pozitivních a negativních emocí, ale použitá škála k měření negativních pocitů se ukázala jako nekonzistentní, a proto analýzy těchto dat nebyly zahrnuty do reportu k well-beingu studentů (OECD, 2019). Měření životní spokojenosti prostřednictvím jednodimenzionální škály je jedním z legitimních přístupů, často využívaným v řadě národních studiích (např. Danielsen et al., 2009; Huebner E. Scott, 2004; Rathmann et al., 2018; Varela et al., 2018). Otázka byla v dotazníku v následující podobě:

Jak moc jsi v současné době celkově spokojen/á se svým životem?

V následující analýze je se spokojeností se životem pracováno jako se závislou kardinální proměnnou. Při vyhodnocení škály spokojenosti se životem mají být dle doporučení OECD body klasifikovány následovně: 0–4 nespokojeni, 5–6 trochu spokojeni, 7–8 středně spokojeni a 9–10 velmi spokojeni (OECD, 2019). Průměrná životní spokojenost českých žáků je 6,82, 18 % studentů není se svým životem spokojeno, 17 % je trochu spokojeno, 32 % středně spokojeno a 33 % je velmi spokojeno.

Souhrn deskriptivní statistiky (počet, maximum, minimum, průměr a směrodatná odchylka) všech kardinálních proměnných se nachází v Tabulce 1. Pearsonovy bivariační korelace mezi závislou proměnnou a proměnnými navzájem jsou uvedeny v Tabulce 7.

Klima školy má v šetření PISA tři dimenze. První dimenze je tvořena indikátory k bezpečí ve škole, zahrnuje proměnné k maladaptivnímu chování (šikana, záškoláctví nebo vyrušování během výuky) a pravidla strategie k jejich nápravě. Druhá dimenze se skládá z otázek na podporu od učitelů a využívané výukové postupy. Otázky zaměřující se na vztahy mezi žáky a učiteli, kompetitivnost a kooperaci mezi studenty, spolupráci s rodiči a sounáležitost se školou tvoří třetí dimenzi, která zachycuje podobu školní komunity. (OECD, 2019). Za klima školy byly v analýze použity následující ukazatele:

Index zkušenosti se šikanou

Index zkušenosti se šikanou byl počítán na základě škály, ve které studenti měli napsat, jak často (Nikdy nebo skoro nikdy / Několikrát za rok / Několikrát za měsíc / Jednou týdně) se setkali v uplynulých dvanácti měsících s následujícími jevy: Ostatní žáci se mi posmívali. / Ostatní žáci mi vyhrožovali. / Ostatní žáci mi brali nebo ničili věci. / Ostatní žáci mě uhodili nebo do mě strkali. / Ostatní žáci o mě rozšiřovali ošklivé pomlavy. Průměr za zúčastněné země OECD je v 0. Průměr za Českou republiku je -0,013, tedy mírně pod průměrem zemí OECD. Minimum indexu pro Českou republiku na úrovni žáků je -0,78 maximum 3,38, směrodatná odchylka činí 1,01. Distribuce proměnné je kladně šikmá. Bivariační asociace se závislou proměnnou je -0,198.

Index sounáležitosti se školou

Index sounáležitost se školou byl konstruován na základě míry souhlasu (Naprostou nesouhlasím / Nesouhlasím / Souhlasím / Naprostou souhlasím) s následujícími výroky: Ve škole si připadám jako outsider. / Ve škole si snadno nacházím kamarády. / Cítím, že do školy patřím. / Ve škole si připadám trapně a nevhodně. / Spolužáci ze školy mě zřejmě mají rádi. / Ve škole se cítím osamělý/osamělá. Průměrná hodnota pro Českou republiku je -0,29, tedy značně pod průměrem při srovnání se zeměmi OECD. Hodnoty se u českých žáků pohybují v rozmezí od -3,26 do 2,76, směrodatná odchylka je 0,78, distribuce proměnné je špičatá a bivariační asociace ke spokojenosti se životem je 0,321.

Index spolupráce mezi žáky

Index spolupráce byl konstruován na základě posouzení pravdivosti (Vůbec ne / Velmi / Trochu / Naprostou) následujících tvrzení: Zdá se, že žáci přikládají velký význam spolupráci. / Zdá se, že žáci vzájemně spolupracují. / Zdá se, že žáci se shodnou na tom, že

vzájemná spolupráce je důležitá. / Žáci mají pocit, že jsou povzbuzováni ke spolupráci s ostatními. Průměrná hodnota za ČR je -0,19, minimum se u žáků nachází v hodnotě -0,14 a maximum je 1,68, směrodatná odchylka činní 0,97. Rozložení proměnné je bimodální a bivariační asociace s životní spokojeností žáků je signifikantní a má velikost 0,192.

Index zájmu učitelů

Zájem a entusiasmus učitelů byl počítán dle míry souhlasu (Rozhodně souhlasím / Souhlasím / Nesouhlasím / Rozhodně nesouhlasím) s následujícími výroky: Bylo zřejmé, že nás učitel rád učí. / Nadšení učitele mě motivovalo. / Bylo zřejmé, že se učitel rád zabývá probíraným učivem. / Na učiteli byla vidět radost a zájem o výuku. Ve srovnání se zeměmi OECD, žáci pocítují menší zájem ze strany učitelů, průměr za Českou republiku činí -0,27. Index zájmu učitelů, jak je vnímán žáky, se pohybuje mezi hodnotami od -2,22 do 1,82, směrodatná odchylka je 0,92 a distribuce proměnné je kladně špičatá. Korelace se spokojeností se životem je signifikantní a má hodnotu 0,129.

Index podpory učitele

Index byl počítán dle odpovědí, ve kterých měli žáci uvést, jak často (Každou hodinu / Ve většině hodin / V některých hodinách / Nikdy nebo téměř nikdy) se setkávají s následujícími jevy: Učitel má zájem o studijní pokroky každého žáka. / Učitel pomůže žákům, kteří potřebují pomoc. / Učitel pomáhá žákům s učením. / Učitel vysvětluje látku tak dlouho, dokud žáci učivu neporozumí. Průměrná podpora učitelů je podle žáků nižší než v zemi OECD (hodnota -0,24). Index se na individuální úrovni v České republice pohybuje v rozmezí -2,74 až 1,34, směrodatná odchylka má hodnotu 0,98. Korelace mezi životní spokojeností žáků a podporou učitelů je 0,104 a je statisticky významná.

Index čtenářské gramotnosti a Znamky z českého jazyka a literatury

Index čtenářské gramotnosti byl uveden v datech na základě výsledků, jež žáci dosáhli v testech. Nejnižší hodnota skóre z testu je 175 bodů, maximální je 761, průměrné bodové skóre je 507 a směrodatná odchylka u čtenářské gramotnosti činí 97 bodů. Bivariační korelace s životní spokojeností žáků není signifikantní a je o velikosti -0,003. Distribuce proměnné je záporně šikmá.

Znamky z českého jazyka a literatury jsou z posledního vysvědčení a do dotazníku je uvedli sami žáci, absolutní i relativní četnosti jsou uvedeny v Tabulce 1. Nejvíce žáků uvedlo,

že na posledním vysvědčení měli z Českého jazyka a literatury dvojku (více než jedna třetina), naopak necelé jedno procento mělo z tohoto předmětu pětku.

Tabulka 1: Znamky z Českého jazyka a literatury z posledního vysvědčení

Znamka z Čj a literatury	Absolutní četnosti	Relativní četnosti	Validní procenta	Kumulativní procenta
1	1381	19,7	22,5	22,5
2	2420	34,5	39,3	61,8
3	1728	24,6	28,1	89,9
4	571	8,1	9,3	99,2
5	51	0,7	0,8	100,0
Total	6151	87,6	100,0	
Nestudují tento předmět	31	0,4		
Neodpověděl	444	6,3		
Systémový missing	393	5,6		
Celkem	7019	100,0		

Zdroj: Česká školní inspekce, šetření PISA 2018.

Index studijních cílů

Tento index byl počítán na základě posouzení pravdivosti (Vůbec ne / Trochu / Středně / Velmi / Naprosto) následujících výroků: Mým cílem je naučit se toho co nejvíc. / Mým cílem je dokonale zvládnout učivo probírané v hodinách. / Mým cílem je co nejlépe pochopit probírané učivo. Index studijních cílů se mezi žáky pohyboval od -2,53 do 1,85 a směrodatná odchylka má velikost 0,90. Průměrná hodnota je mírně pod průměrem zemí OECD (-0,06). Bivariační asociace s životní spokojeností studentů o velikosti 0,179 je statisticky významná. Distribuce indexu dosahování cílů se blíží normálnímu rozdělení, ale je špičatější.

Index postoje ke škole

Index byl konstruován na základě míry souhlasu (Rozhodně nesouhlasím / Nesouhlasím / Souhlasím / Rozhodně souhlasím) žáků s následujícími tvrzeními: Když se budu ve škole hodně snažit, pomůže mi to najít si dobrou práci. / Když se budu ve škole hodně snažit, pomůže mi to dostat se na dobrou vysokou školu. / Je důležité se ve škole hodně snažit. Průměr za Českou republiku je v tomto indexu -0,33, tedy celkem výrazně pod průměrem zemí OECD. Minimum indexu je na individuální úrovni v hodnotě -2,54 a maximum v hodnotě 1,08, směrodatná odchylka činí 0,91. Korelace s životní spokojeností je slabá, ale statisticky signifikantní. Její hodnota je 0,087. Rozdělení indexu je záporně špičaté.

Velikost školy

Proměnná velikost školy uvádí, kolik žáků na dané škole studuje. Nejmenší škola ve vzorku má 14 žáků, maximum je 1311, průměrný počet je 497 žáků a směrodatná odchylka 223. Korelace s životní spokojeností žáků je malá (0,023) a není statisticky signifikantní. Distribuce proměnné je kladně šikmá.

Tabulka 2: Deskriptivní charakteristiky kardinálních proměnných

	N	Minimum	Maximum	Průměr	SD
Celková spokojenost se životem	6668	0	10	6,92	2,630
Index zkušenosti se šikanou	6135	-0,78	3,86	-0,01	1,01
Index sounáležitosti se školou	6448	-3,26	2,76	-0,28	0,78
Index zájmu učitelů	6823	-2,22	1,82	-0,27	0,93
Index spolupráce mezi žáky	6082	-2,14	1,68	-0,19	0,97
Index podpory učitele	6884	-2,74	1,34	-0,24	0,98
Index čtenářské gramotnosti	7019	175	761	507	97
Index studijních cílů	6525	-2,53	1,85	-0,06	0,90
Index vztahu ke škole	6655	-2,54	1,08	-0,33	0,91
Velikost školy	6790	14	1311	497	223

Zdroj: Česká školní inspekce, šetření PISA 2018.

Dostupnost služeb kariérového poradce

Proměnné ke kariérovému poradenství byly zastoupeny v dotazníku pro ředitele školy, proto jsou dostupné informace vždy za celou školu, ne jak je využívají jednotliví žáci. Otázka na přítomnost kariérového poradce byla kategorizována na binární proměnnou. V první kategorii jsou školy, které mají interního specialistu na kariérové poradenství nebo je pravidelně navštěvuje externí odborník. V druhé kategorii jsou zastoupeny školy, na kterých není přítomen specialista v této oblasti, ale v případě potřeby poskytují poradenské služby sami učitelé nebo výchovný poradce. Z Tabulky 3 je patrné, že téměř tři čtvrtiny žáků nemají ve škole dostupné služby kvalifikovaného kariérového poradce.

Tabulka 3: Přítomnost kvalifikovaného kariérového poradce ve škole

	Absolutní četnosti	Relativní četnosti	Platná procenta	Kumulativní četnosti
Školy bez kvalifikovaného kariérového poradce	5132	73,1	73,1	73,1
Pravidlená přítomnost kvalifikovaného kariérového poradce	1887	26,9	26,9	100,0
Celkem	7019	100,0	100,0	

Zdroj: Česká školní inspekce, šetření PISA 2018.

Kariérové poradenství součástí výuky

Tato proměnná se věnuje formě dostupnosti služeb. Obsahuje tři kategorie: školy, na kterých je kariérové poradenství poskytováno pouze na dobrovolné bázi, školy, kde je součástí rozvrhu, a školy, jež se kariérovému poradenství nevěnují. Nejčastěji bývá na českých školách kariérové poradenství dostupné na dobrovolné bázi, ale na necelých 8 % škol tyto služby nejsou k dispozici vůbec (Tabulka 4).

Tabulka 4: Kariérové poradenství součástí rozvrhu

	Absolutní četnosti	Relativní četnosti	Platná procenta	Kumulativní četnosti
Kariérové poradenství není pravidelně dostupné studentům	536	7,6	7,8	7,8
Kariérové poradenství je dobrovolné	4347	61,9	63,4	71,2
Kariérové poradenství je součástí rozvrhu	1974	28,1	28,8	100,0
Celkem	6857	97,7	100,0	
Systémové missingy	162	2,3		
Celkem	7019	100,0		

Zdroj: Česká školní inspekce, šetření PISA 2018

Typ školy a velikost obce, ve které se škola nachází

Velikost obce je ordinální proměnná, která popisuje, v jak velké obci se škola nachází. Nejvíce žáků navštěvuje školy, které se nachází ve obcích, jež mají patnáct až sto tisíc obyvatel, naopak nejméně žáků navštěvuje školy v obcích do tří tisíc obyvatel (Tabulka 5).

Tabulka 5: Zastoupení žáků dle velikost obce, ve které se nachází navštěvovaná škola

	Absolutní četnosti	Relativní četnosti	Validní procenta	Kumulativní procenta
Obec < 3000 obyvatel	341	4,9	5,0	5,0
Obec 3000 - 15 000 obyvatel	1864	26,6	27,3	32,3
Obec 15 000 - 100 000 obyvatel	2732	38,9	40,1	72,4
Obec 100 000 - 1000 000 obyvatel	1115	15,9	16,3	88,7
Obec > 1 000 000 obyvatel	768	10,9	11,3	100,0
Celkem	6820	97,2	100,0	
Bez odpovědi	37	0,5		
Systémové missingy	162	2,3		
Celkoem	7019	100,0		

Zdroj: Česká školní inspekce, šetření PISA 2018.

Typ školy, kterou studují, vyplňovali sami žáci a obsahuje kategorie základní škola, střední odborné učiliště bez maturity (SOU), střední odborná škola s maturitou (SOŠ), víceletá gymnázia (VG), čtyřletá gymnázia (G4) a speciální školy (spec.). Školy byly vybírány tak, aby byly zastoupeny všechny kraje. Nejpočetnější kategorii tvoří žáci základní školy, následování studenty víceletých gymnázií a středních odborných škol s maturitou (Tabulka 6).

Tabulka 6: Zastoupení žáků v datovém souboru dle typu školy

	Absolutní četnosti	Relativní četnosti	Validní procenta	Kumulativní procenta
ZŠ	2347	33,4	33,4	33,4
VG	1527	21,8	21,8	55,2
G4	871	12,4	12,4	67,6
SOŠ s mat.	1342	19,1	19,1	86,7
SOU bez mat.	902	12,9	12,9	99,6
spec.	30	0,4	0,4	100,0
Celkem	7019	100,0	100,0	

Zdroj: Česká školní inspekce, šetření PISA 2018.

Pro design sběru dat a dostupnost informací z úrovně žáků i škol byly pro analýzu dat využity víceúrovňové regresní modely. Všechny kardinální proměnné byly centrovány.

Tabulka 7: Korelační matice proměnných zastoupených v modelech

Proměnná	Spokojenost se životem	Pohlaví	Šikana	Sounáležitost se školou	Spolupráce	Zájem učitele	Podpora učitele	Čtenářská gramotnost	Známka ČJ a lit.	Velikost školy	Studijní cíle	Postoj ke škole	Poradnství v rozvrhu	Služby poradce ve škole	Velikost obce	Typ školy
Spokojenost se životem	1	0,123**	-0,198	0,321**	0,192**	0,129**	0,104**	-0,003	-0,086	0,023	0,179**	0,087**	-0,002	0,016	-0,036	-0,028
Pohlaví		1	0,097**	0,051**	-0,032	-0,052	0,023	-0,181	0,225**	0,066**	-0,098	-0,101	0,033**	0,006	-0,010	-0,011
Šikana			1	-0,295	-0,161	-0,111	-0,071	-0,154	0,104**	-0,03	-0,075	-0,032	0,055**	-0,004	-0,008	-0,048
Sounáležitost				1	0,252**	0,110**	0,051**	0,071**	-0,081	0,017	0,130**	0,091**	-0,017	0,009	0,001	-0,030
Spolupráce					1	0,263**	0,173**	0,169**	-0,103	-0,023	0,218**	0,128**	-0,091	0,037**	0,045**	-0,001
Zájem učitele						1	0,436**	0,174**	-0,173	-0,020	0,223**	0,120**	-0,076	0,000	0,028	0,014
Podpora učitele							1	-0,010	-0,081	-0,03	0,156**	0,134**	0,025	-0,016	-0,015	-0,007
Čtenářská gramotnost								1	-0,459	0,034**	0,125**	0,005	-0,209	0,019	0,137**	-0,100
Známka ČJ a lit.									1	0,020	-0,220	-0,067	0,092**	-0,008	-0,047	0,102**
Velikost školy										1**	0,014	-0,012	-0,041	0,138**	0,288**	0,022
Studijní cíle											1	0,351**	-0,031	0,010	0,035**	0,021
Postoj ke škole												1	0,037**	0,043**	0,002	-0,009
Poradnství v rozvrhu													1	0,113**	-0,089	-0,381
Služby poradce ve škole														1	0,100**	-0,056
Velikost obce															1	0,181**
Typ školy																1

** . Korelace s hranicí statistické významnosti 0,01.

* . Korelace s hranicí statistické významnosti 0,05.

6.2 Základní představení víceúrovňových lineárních modelů

Při ověřování stanovených hypotéz budu využívat metodu hierarchických regresních modelů, protože data z šetření PISA 2018 byla sbírána v rámci škol a tříd a zároveň obsahují proměnné víceúrovňového charakteru. Tento typ zpracování dat odkazuje již k Lazarsfeldovi, který upozornil, že řadu proměnných není důležité měřit na individuální úrovni, ale na úrovni větších celků. Různé úrovně je nutné zohlednit i při samotné analýze, protože jejich vliv se na různých úrovních může lišit (Soukup, 2006). Jak uvádí Soukup, (2006) Lazarsfeld rozlišuje pět typů proměnných: globální, vztahové, kontextuální analytické a strukturní, kde pro individuální úroveň jsou důležité první tři, ale na druhé a vyšší úrovni je třeba pracovat se všemi. Při přehlížení kontextuálních proměnných může dojít k tzv. Robinsonovu efektu. Rozdíl mezi kontextuálními a analytickými strukturními proměnnými spočívá především ve způsobu, jakým vznikají. Analytické jsou výsledkem sumace nebo agregace globálních a vztahových proměnných, zatímco kontextuální jsou měřeny na vyšší úrovni a opačným procesem jsou přiřazeny jednotkám na nižší úrovni (Soukup, 2006).

Využití hierarchický modelů je vhodné pro výzkumy prováděné ve vzdělávání i pro charakter sběru dat, kdy bývá nezávislost pozorování narušena dotazováním více žáků v rámci jedné třídy nebo školy, lokality apod., kdy kontext daného prostředí dodává respondentům společné charakteristiky. (Hamplová, 2005; Hendl, 2015). Ze statistického hlediska je využití hierarchických lineárních modelů výhodné, pokud se průměrná hodnota sledované proměnné liší v určitých větších celcích. Rozdíl mezi úrovněmi lze vysvětlit pomocí rozložení rozptylu na vnitroskupinovou a meziskupinovou hodnotu koeficientu korelace (*intraclass correlation coefficient, ICC*), čím vyšší je jeho hodnota, tím smysluplnější je třídění proměnných do více úrovní (Hendl, 2015). Hodnota koeficientu vnitroskupinové korelace se vyjadřuje v procentech a počítá se dle následujícího vzorce, kde σ_e je rozptyl na individuální úrovni a σ_u rozptyl na úrovni vyššího stupně.

$$ICC = \frac{\sigma_u^2}{\sigma_e^2 + \sigma_u^2}$$

Víceúrovňové modely je možné dělit na modely s fixním nebo náhodným efektem, tato problematika je složitá, ale Soukup (2006) uvádí i jednodušší pravidlo, kdy model s náhodným efektem využít. Tuto volbu doporučuje v případě, že v datech nemáme zastoupeny všechny hodnoty vybrané proměnné, a přesto chceme výsledky zobecnit,

např. máme k dispozici informace jen z několika lokalit, ale výsledky bychom chtěli zobecnit na všechny lokality.

Vztah mezi závislou a nezávislou proměnnou i u víceúrovňových modelů lze vyjádřit i prostřednictvím regresní rovnice (Soukup, 2006).

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + e_{ij}$$

V této rovnici Y_{ij} reprezentuje hodnotu závislé proměnné a u a e jsou náhodné chyby na první a druhé úrovni. Poslední člen rovnice γ_{00} je odhadem střední hodnoty sledované vlastnosti. Regresní rovnice pro proměnné na individuální úrovni se neliší od rovnice klasické vícenásobné regrese.

$$Y_{ij} = \beta_{00} + \beta_{01} * x_{ij} + e_{ij}$$

Jak dále uvádí Soukup (2006), na druhé úrovni mohou být jednotlivé koeficienty v regresní rovnici ovlivněny skupinovou nebo kontextovou proměnnou. Regresní vztah pro koeficient v rovnici by poté vypadal následovně:

$$\beta_{00} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

$$\beta_{01} = \gamma_{01}$$

Složení všech rovnic získáme rovnici hierarchického lineárního modelu:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * x_{ij} + u_{0j} + e_{ij}$$

V tomto modelu je klasická konstanta (β_{00}) nahrazena konstantou hierarchického modelu (γ_{00}) a symbol γ_{01} udává průměrnou směrnici regresních přímk ve všech školách, zároveň se zde objevuje u_{0j} , která určuje náhodné proměny konstant mezi školami v datovém souboru (Soukup, 2006).

Kvalita modelu lze posuzovat dle souhrnných ukazatelů např. Akaikovo (AIC) a Schwarzovo Bayesovské (BIC) informační kritérium. Tyto hodnoty jsou u hierarchických modelů v SPSS standardně počítány. Při jejich vyhodnocení platí, že čím nižší je hodnota, tím lepší je model. Zda nezávislé proměnné v modelu vysvětlují analyzovaný jev, zjistíme porovnáním AIC nebo BIC našeho modelu s těmito hodnotami prázdného modelu. (Hendl 2015; Soukup, 2006)

7. Výsledky

Víceúrovňové modely pro vztah životní spokojenosti žáků a jednotlivých dimenzí klimatu školy byly konstruovány pomocí programu SPSS. Pro ověření stanovených hypotéz bylo vypočítáno šest různých modelů, jako závislá proměnná je ve všech modelech životní spokojenost studentů. Všechny kardinální proměnné, které vstupují do modelů, jsou centrovány. Do všech modelů byla na úrovni žáka zahrnuta proměnná pohlaví pro signifikantní vliv na životní spokojenost (Proctor, et al, 2009). Na úrovni školy je ve všech modelech sledována i proměnná, která popisuje velikost obce, ve které se škola nachází. Pro velkou diverzitu mezi jednotlivými typy škol (Prokop, 2019; Veselý 2006) je sledován i tento parametr. Přehled všech modelů použitých v analýze se nachází v Tabulce 8, na konci této kapitoly.

Před ověřením stanovených hypotéz byl vypočítán prázdný model. Prázdný model testující vnitrotřídní korelační koeficient představuje rozdíly ve výsledku, které lze připsat diverzitě jednotlivých škol. Vnitrotřídní korelační koeficient (ICC) prázdného modelu má velikost 3,6 %, což ukazuje malý podíl, který z celkové životní spokojenosti žáka vysvětluje navštěvovaná škola. Zajímavá je tato skutečnost v kontextu České republiky, neboť je již řadu let diskutována vysoká diverzita v kvalitě jednotlivých škol (Münich & Mysliveček, 2006; Prokop, 2019; Veselý, 2006). I přestože použití hierarchických modelů z tohoto důvodu nepřinese interpretačně (o mnoho) vyšší přidanou hodnotu, než jakou by přinesl model obyčejné vícenásobné regrese, rozhodla jsem se tuto metodu použít, protože více odpovídá způsobu výběru vzorku a sběru dat. Zároveň v případě replikace analýzy modelů na jiných datech budou výsledky porovnatelné i v případě, že by vnitrotřídní korelační koeficient byl vyšší. V kontextu zahraničních výzkumu není nízký vnitrotřídní korelační koeficient výjimečný. Ve výzkumu mezi kanadskými studenty vyšel 4,6 % (Oberle et al., 2011) u Rathmann et al. (2009), jež testovala životní spokojenost v Německu, 4,8 %.

Souhrnná informační kritéria prázdného modelu mají následující hodnoty: AIC má velikost 31 764 a BIC 31 777 (Tabulka 8).

7.1 Životní spokojenost žáků v různých typech škol

H1: Studenti prestižních škol (gymnází) vykazují vyšší životní spokojenost než studenti méně perspektivních škol (středních odborných učilišť).

První model ověřuje rozdíl v životní spokojenosti studentů mezi různými typy školy. Do modelu byly zahrnuty dvě proměnné: typ školy (jako hlavní nezávislá proměnná ve vztahu ke zkoumané hypotéze) a pohlaví, které má dle předchozích zahraničních studií i mezinárodního srovnání (OECD, 2019) signifikantní vliv na životní spokojenost.

Při kontrole předpokladů není významně narušena linearita vztahu nezávislých proměnných se závislou, ani homoskedasticita residuí. U residuí je narušena normalita rozdělení, rozdělení je spíše šikmé, což by mohlo být problematické především u malého výběrového vzorku.

Model 1: Vztah celkové životní spokojenosti žáků a typu školy; odhad fixních efektů

Parametr	Odhad efektu	Náhodná chyba	df	t	sig.	95% Interval spolehlivosti	
						Spodní hr.	Horní hr.
Konstanta	0,023	0,119	337,906	0,197	0,844	-0,210	0,257
Typ školy: ZŠ	0,308	0,136	318,260	2,263	0,024	0,040	0,575
Typ školy: VG	0,392	0,148	278,435	2,641	0,009	0,100	0,684
Typ školy: G4	0,598	0,169	298,903	3,537	0,000	0,265	0,930
Typ školy: SOŠ	0,252	0,153	278,635	1,655	0,099	-0,048	0,553
Typ školy: SOU	0 ^b	0,000					
Divky	-0,690	0,066	6204,298	-10,392	0,000	-0,820	-0,560
Chlapci	0 ^b	0,000					

Zdroj: Česká školní inspekce, PISA 2018.

AIC Modelu 1: 31 664; BIC Modelu 1: 31 677.

Regresní rovnice modelu 1; (byly zahrnuty jen signifikantní efekty)

Celková životní spokojenost žáků = 0,023 – 0,690 dívky + 0,598 G4 + 0,392 VG + 0,308 ZŠ + 6,671

residuální rozptyl individuální: 6,671

residuální rozptyl skupiny: 0,251

Obě nezávislé proměnné mají na životní spokojenost žáků signifikantní vliv. U dívek je spokojenost se životem, při kontrole typu navštěvované školy, nižší o 0,7 bodu než

u chlapců, což potvrzuje závěry šetření OECD. Tento výsledek je i v souladu s dalšími zahraničními studiemi (Gilman & Huebner, 2003; Proctor et al., 2009).

Hypotéza 1 byla v Modelu 1 potvrzena, i když rozdíl mezi studenty středních odborných učilišť a středních odborných škol s maturitou nebyl signifikantní. U ostatních typů škol již nárůst životní spokojenosti vůči životní spokojenosti žáků středních odborných učilišť statisticky významný byl. Největší rozdíl v životní spokojenosti byl identifikován mezi studenty odborných učilišť a čtyřletých gymnázií o 0,6 bodu z jedenáctibodové škály, u studentů víceletých gymnázií o 0,4 bodu. Na základě kladného efektu lze v souladu s první hypotézou konstatovat, že žáci prestižních škol reprezentovaných v šetření gymnázií, mají vyšší životní spokojenost než žáci středních odborných učilišť (i při kontrole pohlaví). Statisticky významný kladný efekt o velikosti 0,3 na životní spokojenost byl identifikován i u žáky základních škol ve srovnání s žáky středních odborných učilišť. Tyto výsledky korespondují i se závěry sekundární analýzy dat PISA 2018 České školní inspekce, i přestože nepracovala jen s proměnnou životní spokojenosti, ale s indexem well-beingu žáků. V porovnání životní spokojenosti žáků dospěli jen k mírným rozdílům ve well-beingu žáků mezi různými typy škol. Nejvyšší hodnota well-beingu se ukázala u studentů čtyřletých i osmiletých gymnázií, následováni byli žáky základních škol a studenty maturitních oborů středních odborných škol, nejnižší well-beig byl identifikován u studentů nematuritních oborů středních odborných učilišť (ČŠI, 2021).

Při pohledu na souhrnné informační kritérium AIC, které má hodnotu 31 664, lze konstatovat, že kvalita modelu bude nízká, při srovnání s AIC prázdného modelu (31 764) lze pozorovat jen zanedbatelný pokles. O slabém modelu svědčí i pouze minimální pokles v nevysvětleném rozptylu modelu na individuální úrovni i úrovni školy (podrobněji v Tabulce 8).

7.2 Životní spokojenost žáků a pocit bezpečí ve škole

H2: Negativní dopad zkušenosti se šikanou na životní spokojenost snižuje zájem učitelů a větší sounáležitost se školou.

Model pro ověření hypotézy H2 obsahuje na individuální úrovni (L1) proměnnou pohlaví pro její signifikantní vliv na spokojenost se životem. Index zkušenosti se šikanou, která dle dosavadních výzkumů má negativní asociace k životní spokojenosti žáků (např. Chai et al., 2020; Nozaki, 2019; Oriol et al., 2020; Varela et al., 2018).

Vztah mezi žáky a učiteli reprezentuje index zájmu učitelů, který byl sestaven ze škály, jež se věnuje zájmu a nadšení učitelů nejen pro vyučovaný předmět, ale o výuku žáků jako takovou. Poslední index, který byl do modelu na individuální úrovni přidán, je pocit sounáležitosti se školou, neboť dle Valera et al. (2018) se ukazuje, že má pozitivní dopad na spokojenost se životem a zmírňuje dopad šikany.

V rámci hypotéz je ověřováno, zda dobré vztahy s učiteli a spolužáky mohou zmírnit vliv negativní zkušenosti se šikanou na životní spokojenost, proto byly do modelu přidány dvě interakce. První je mezi zkušeností se šikanou a indexem zájmu učitelů, druhá interakce je mezi indexem sounáležitosti se školou a zkušeností se šikanou.

Na úrovni školy (L2) model obsahuje proměnné, které se týkají typu škol a velikost obce, v níž se škola nachází, neboť dle reportu OECD je tento faktor důležitý pro hodnocení životní spokojenosti žáků (OECD, 2019). Zároveň bude testován vliv velikosti školy, neboť podle Lierase (2008) se žáci z větších škol setkávají se šikanou častěji.

Mezi nezávislými proměnnými nejsou vzájemné silné korelace, i když nižší korelace jsou signifikantní. Linearita vztahu mezi spokojeností se životem a nezávislými proměnnými nebyla výrazně narušena.

Model 2: Vztah celkové životní spokojenosti žáka a zkušenosti se šikanou; odhad fixních efektů

Parametr	Odhad efektu	Std. Error	df	t	sig.	95% Interval spolehlivosti	
						Spodní hr.	Horní hr.
Konstanta	0,164	0,125	273,244	1,309	0,192	-0,082	0,410
Index zkušenosti se šikanou	-0,199	0,040	5797,028	-4,942	0,000	-0,278	-0,120
Index sounáležitosti se školou	0,926	0,043	5797,190	21,458	0,000	0,841	1,010
Sounáležitost * Šikana	0,192	0,038	5757,522	5,065	0,000	0,117	0,266
Index zájmu učitelů	0,299	0,035	4708,178	8,439	0,000	0,229	0,368
Divky	-0,619	0,066	4986,753	-9,441	0,000	-0,747	-0,490
Chlapci	0 ^b	0,000					
Zájem učitelů*Šikana	0,093	0,033	5789,261	2,839	0,005	0,029	0,157
Obec < 3000 obyvatel	0,392	0,204	394,994	1,926	0,055	-0,008	0,793
Obec 3000 - 15 000 obyvatel	0,442	0,140	240,874	3,156	0,002	0,166	0,718
Obec 15 000 - 100 000 obyvatel	0,373	0,135	225,029	2,765	0,006	0,107	0,639
Obec 100 000 - 1000 000 obyvatel	0,335	0,155	214,175	2,156	0,032	0,029	0,641
Obec > 1 000 000 obyvatel	0 ^b	0,000					
Velikost školy	0,000	0,000	227,626	1,079	0,282	0,000	0,001
Typ školy: ZŠ	0,190	0,133	283,539	1,427	0,155	-0,072	0,453
Typ školy: VG	0,099	0,144	254,938	0,688	0,492	-0,185	0,383
Typ školy: G4	0,049	0,166	279,957	0,299	0,766	-0,277	0,375
Typ školy SOŠ	-0,052	0,151	250,881	-0,343	0,732	-0,348	0,245
Typ školy SOU	0 ^b	0					

Zdroj: Česká školní inspekce, šetření PISA 2018.
AIC Modelu 2: 26 736, BIC Modelu 2: 26 750.

Regresní rovnice Modelu 2 (byly zahrnuty jen signifikantní efekty)

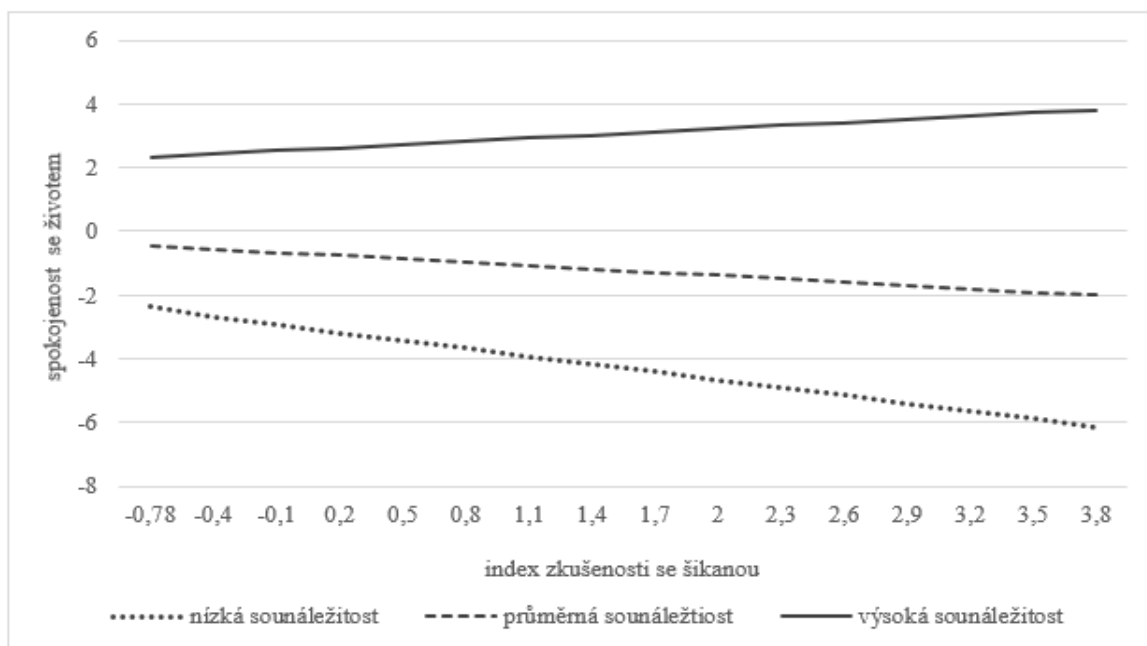
Celková životní spokojenost žáků = 0,164 - 0,199*šikana + 0,926*sounáležitost + 0,299 zájem učitelů + 0,192*sounáležitost*šikana + 0,093*zájem učitelů * šikana - 0,619 dívky + 0,335 obec 100 tis.-milion + 0,373obec 15-100 tis. + 0,442 obec 3-15 tis.

residuální rozptyl individuální: 6,670

residuální rozptyl skupiny: 0,224

Model 2 je v souladu s druhou hypotézou, obě interakce jsou signifikantní, efekty jsou sice nízké, ale pozitivní. V případě interakce sounáležitosti se školou a zkušeností se šikanou, lze říci, že čím je zkušenost se šikanou vyšší, je vztah mezi životní spokojeností žáka a sounáležitostí se školou méně negativní (Graf 1). Podobně i interakce mezi zkušeností se šikanou a zájmem ze strany učitelů je kladná, ale velikost asociace je také malá, vztah ilustruje Graf 2. Přesto lze v souladu s hypotézou konstatovat, že zájem ze strany učitelů i sounáležitost se školou (dobré vztahy se spolužáky) mohou být moderátorem mezi životní spokojeností žáků a negativní zkušeností se šikanou a negativní dopad zeslabit. Toto zjištění je v souladu se závěry zahraničních studií, ze kterých vyplývá, že klima školy, může zmírňovat dopad negativní zkušenosti se šikanou na celkovou životní spokojenost žáků (Danielsen et al., 2009; Elmore & Huebner, 2010; Varela et al., 2018).

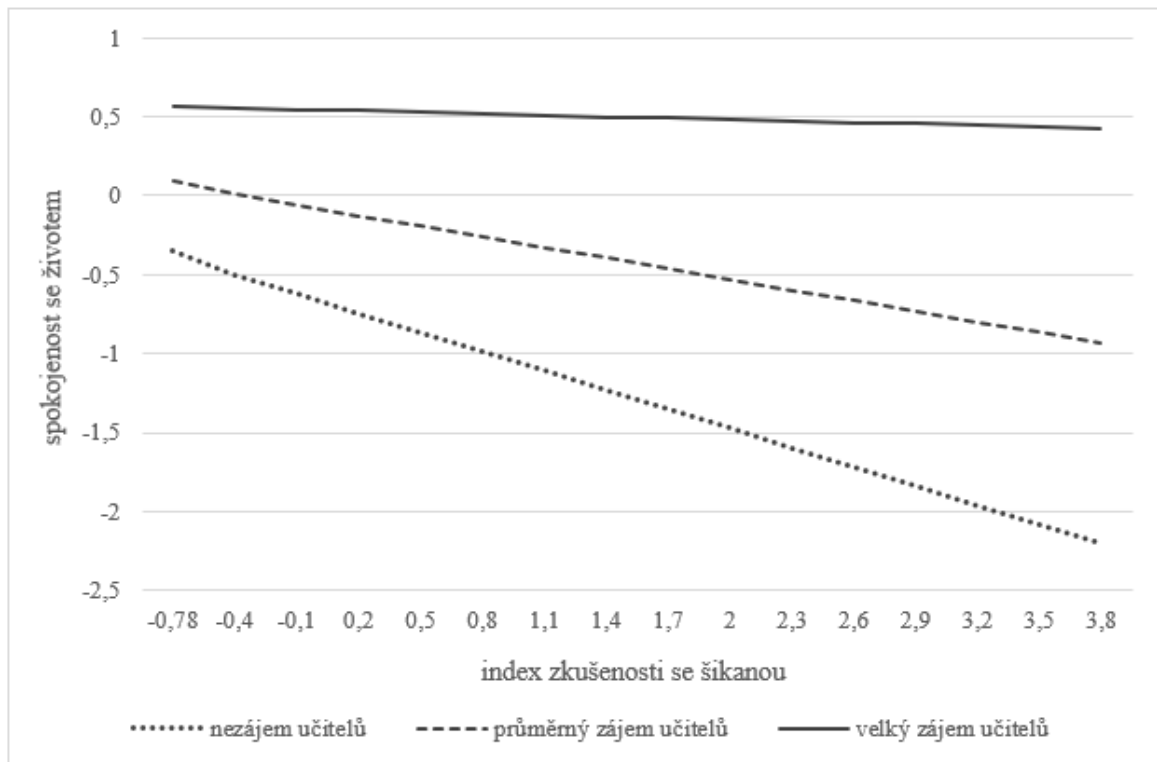
Graf 1: Porovnání vztahu celkové životní spokojenosti žáků a zkušenosti se šikanou pro žáky, kteří pociťují nízkou, průměrnou a vysokou sounáležitost se školou



Zdroj, Česká školní inspekce, šetření PISA 2018, n = 7 019.

Do ilustrace vztahu nejsou zahrnuty efekty dalších proměnných v modelu.

Graf 2: Porovnání vztahu celkové životní spokojenosti žáků a zkušenosti se šikanou pro žáky, kteří vnímají nezájem, průměrný zájem a velký zájem ze strany učitelů



Zdroj, Česká školní inspekce, šetření PISA 2018, n = 7 019.
Do ilustrace vztahu nejsou zahrnuty efekty dalších proměnných v modelu.

Při pohledu na efekty dalších proměnných v modelu je možné konstatovat, že na individuální úrovni mají statisticky významný vliv všechny proměnné, které se nachází v modelu. Potvrdilo se, že dívky mají nižší životní spokojenost než chlapci, zároveň byla potvrzena negativní asociace mezi zkušeností se šikanou a spokojeností se životem. Z Modelu 2 vyplývá, že pokud se index zkušenosti se šikanou zvýší o jeden bod, životní spokojenost klesne o 0,2 bodu. Negativní asociace mezi zkušeností se šikanou a celkovou životní spokojeností žáků, je v souladu s předchozími zahraničními studii (Chai et al., 2020; Chen et al., 2020; Oriol et al., 2020; Varela et al., 2018).

Při hledání vysvětlujících proměnných, které mají vliv na spokojenost se životem, nemá na úrovni školy (L2) vliv velikost školy ani její typ. Při srovnání s výsledky z předchozího modelu, kdy tato proměnná měla statisticky významný efekt, i když rozdíly ve velikosti asociací byly malé, lze říci, že rozdíl v životní spokojenosti žáků mezi jednotlivými typy škol je možné vysvětlit skrze jiné proměnné, které se nachází v Modelu 2. Tento výsledek by mohl naznačovat, že i přes rozdílnou kvalitu a prestiž jednotlivých typů škol, celkovou životní spokojenost více ovlivňují konkrétní indikátory klimatu dané školy.

Statisticky významná se ukazuje velikost obce, ve které se škola nachází. Ve srovnání se žáky, jejichž škola se nachází ve městech s více než milionem obyvatel, je u žáků ze škol, které jsou v menších obcích, životní spokojenost o 0,3–0,4 bodu na škále vyšší, u škol z obcí do tří tisíc obyvatel není tento rozdíl signifikantní. Kromě poslední kategorie této proměnné jsou výsledky v souladu se závěry mezinárodního reportu šetření PISA a celosvětovým průměrem (OECD, 2019). Statisticky nevýznamný rozdíl v životní spokojenosti žáků mezi školami v obcích do 3000 a nad milion obyvatel může být způsoben i malým počtem škol z malých obcí ve vzorku, nebo ve srovnání s jinými obcemi výraznou převahou v zastoupení základních škol na úkor škol z vyššího stupně vzdělání.

Při srovnání souhrnných ukazatelů s hodnotami prázdného modelu nebo Modelu 1, lze konstatovat, že Model 2 je kvalitnější, hodnota AIC má velikost 26 736 (podrobněji v Tabulce 8).

7.3 Životní spokojenost žáků a sociální dimenze školy

H3: Životní spokojenost žáků roste s pocitem sounáležitosti se školou, pozitivním vnímáním učitele a mírou kooperace ve škole.

Pro vyšší životní spokojenost jsou důležité dobré sociální vztahy (Huebner et al. 2014, Oberle et al., 2011; Varela et al., 2018). I když vyšší význam mají vztahy s rodinou a vrstevníky (Danielsen et al., 2009), význam vztahů se spolužáky a učiteli má také signifikantní vliv na životní spokojenost žáků (Danielsen et al. 2009, Oberle et al., 2011; Varela et al., 2018). Proto je ve třetím modelu testována hypotéza, jež se věnuje vztahům sociálních vazeb ve škole na životní spokojenost žáků.

Do Modelu 3 byl na individuální úrovni zařazen index sounáležitost se školou, především jako reprezentace vztahů mezi spolužáky. Vnímání osoby učitele je reprezentováno dvěma indexy, prvním je zájem a entusiasmus učitele, který se nacházel již v předchozím modelu, navíc byl přidán i index vnímané podpory ze strany učitele.

Poslední index, který byl do modelu na individuální úrovni přidán, je míra spolupráce mezi studenty. Do vztahů mezi spolužáky se promítá i míra spolupráce nebo soutěživosti, která je ve škole nastavena a učitel je jedna z osob, která může míru spolupráce mezi žáky ovlivnit (Danielsen et al., 2009). Kooperace mezi žáky vychází i jako signifikantní ukazatel, který má pozitivní vliv na životní spokojenost žáků v souboru indikátorů, které se vztahují ke školní komunitě v průměrných celosvětových výsledcích z šetření PISA. (OECD, 2019).

Na úrovni školy L2, byl v Modelu 3 testován vztah stejných proměnných jako v předchozím modelu, velikost školy, typ školy a velikost obce, ve které se škola nachází.

Model 3: Vztah celkové životní spokojenosti žáka a sociální vztahy ve škole, odhad fixních efektů

Parametr	Odhad efektu	Náhodná chyba	df	t	sig.	95% Interval spolehlivosti	
						Spodní hr.	Horní hr.
Konstanta	0,063	0,125	274,360	0,499	0,618	-0,184	0,309
Index sounáležitosti se školou	0,958	0,042	5717,416	22,551	0,000	0,875	1,041
Index spolupráce	0,262	0,036	5610,539	7,329	0,000	0,192	0,332
Index zájmu učitelů	0,188	0,040	5125,902	4,718	0,000	0,110	0,266
Divky	-0,592	0,066	4844,228	-9,001	0,000	-0,721	-0,463
Chlapci	0 ^b	0,000					
Index podpory učitelů	0,121	0,037	5560,512	3,260	0,001	0,048	0,194
Obec < 3000 obyvatel	0,433	0,204	395,504	2,126	0,034	0,033	0,833
Obec 3000 - 15 000 obyvatel	0,482	0,140	241,722	3,439	0,001	0,206	0,759
Obec 15 000 - 100 000 obyvatel	0,423	0,135	225,573	3,135	0,002	0,157	0,689
Obec 100 000 - 1000 000 obyvatel	0,351	0,155	214,819	2,262	0,025	0,045	0,657
Obec > 1 000 000 obyvatel	0 ^b	0,000					
Typ školy: ZŠ	0,125	0,134	289,826	0,930	0,353	-0,140	0,389
Typ školy: VG	0,046	0,145	265,992	0,319	0,750	-0,240	0,333
Typ školy: G4	0,005	0,167	293,466	0,028	0,978	-0,324	0,334
Typ školy SOŠ	-0,084	0,151	261,059	-0,561	0,576	-0,381	0,212
Typ školy SOU	0 ^b	0,000					

Zdroj: Česká školní inspekce, šetření PISA 2018.
AIC Modelu 3: 26 397; BIC Modelu 3: 26 410.

Regresní rovnice Modelu 3 (byly zahrnuty jen signifikantní efekty)

Celková životní spokojenost žáků = 0,063 + 0,958*sounáležitost + 0,262*spolupráce + 0,188*zájem učitelů + 0,121*podpora učitelů - 0,592 dívky + 0,335 obec 100 tis. až milion + 0,373 obec 15-100 tis. + 0,442 obec 3-15 tis. + 0,433 obec <3000

residuální rozptyl individuální: 5,681

residuální rozptyl skupiny: 0,157

Výsledný model je v souladu s H3, ale nelze z něj určit kauzalitu vztahu, která je v hypotéze naznačena. Podíváme-li se na asociace mezi proměnnými na úrovni žáka a spokojeností se životem, model ukazuje nejvyšší pozitivní asociaci u pocitu sounáležitosti se školou, pokud se index zvýší o jeden bod, téměř o jeden bod se zvýší i spokojenost studentů se životem. Asociace zájmu učitelů je také kladná, ale menší (0,2), podobně i efekt indexu podpory je pozitivní o velikost 0,12. Malou pozitivní asociaci lze také identifikovat mezi mírou spolupráce mezi studenty a jejich životní spokojeností.

Při srovnání výsledků s teoretickými východisky lze konstatovat, že jsou v souladu, i když asociace neumožní určit kauzální vztah mezi nezávislými proměnnými a životní spokojeností, který byl mezi vztahy s vrstevníky i učiteli identifikovali např. u Danielsen et al. (2009), Varela et al. (2018) nebo Wahlström et al., (2021).

Na úrovni školy se jako signifikantní opět ukázala jen velikost obce, ve které se škola nachází. Signifikantní rozdíl vůči obci nad 1000 0000 obyvatel se ukazuje u všech menších obcí, žáci žijící v menších obcích mají při kontrole ostatních proměnných vyšší spokojenost se životem o 0,36 (v obcích s počtem obyvatel mezi 100 000 a 1000 000), až o 0,47 bodu (v obcích mezi 15 000 až 100 000 obyvateli).

V tomto modelu nemají typ školy a velikost školy při kontrole ostatních proměnných signifikantní vliv na celkovou životní spokojenost žáků.

V Modelu 3 klesl residuální rozptyl na 5,7 podobně i variance mezi subjekty na 0,15. AIC modelu kleslo na 26 397 a BIC na 26 410.

7.4 Životní spokojenost žáků a školní výsledky

H4: Na životní spokojenost žáků mají větší vliv známky než dosahované studijní výsledky v plošném testování.

Ve čtvrtém modelu je ověřován vztah školních výsledků a životní spokojenosti žáků. Posouzení školních úspěchů může být uchopeno dvěma různými způsoby. Buď objektivními výsledky – bodovým ziskem z plošného národního nebo mezinárodního testování, anebo školní úspěch v kontextu výsledků školy nebo třídy, tedy srovnáním výsledku z plošného testování s průměrnými výsledky školy nebo lze využít známky získané z daného předmětu.

V datovém souboru z šetření PISA 2018 jsou k dispozici informace obojího typu. Žáci zde vyplňovali známky získané z předmětů, které korespondují s gramotnostmi, jež byly testovány. Zároveň se v datovém souboru nachází průměrné skóry získané v testech PISA za jednotlivé gramotnosti. Pro potřeby této analýzy budu porovnávat známky získané z předmětu český jazyk a literatura s průměrným bodovým skórem získaným ve čtenářské gramotnosti. Do analýzy jsem se rozhodla jako indikátor školního úspěchu zařadit známky, i když se jimi nereprezentují jen znalosti a dovednosti žáka, ale i další aspekty, jako vztah s učitelem nebo socioemoční dovednosti (Münich & Protivínský, 2018), protože předpokládám, že je studenti vnímají jako hlavní ukazatel svého školního výkonu.

Porovnání asociace mezi oběma ukazateli na životní spokojenost žáků je provedeno skrze porovnání souhrnných informačních kritérií obou modelů, které se liší jen v proměnné, která reprezentuje školní výkon. Jedním z důvodů, proč byla zvolena tato metoda, je porovnání vztahu k životní spokojenosti mezi kategoriální a kardinální proměnnou. V prvním modelu (Model 4) je reprezentován známkou z českého jazyka a literatury v druhém modelu skórem čtenářské gramotnosti (Model 5).

Na individuální úrovni (L1) jsou dále v modelu zastoupena proměnná pohlaví a na úrovni školy (L2) typ školy, pro rozdílnou kvalitu jednotlivých typů školy (Münich & Mysliveček, 2006; Prokop, 2019; Veselý, 2006) a stejně jako v předchozích modelech velikost obce, ve které se škola nachází.

Model 4: Vztah celkové životní spokojenosti žáků a školního úspěchu; odhad fixních efektů

Parametr	Odhad efektu	Náhodná chyba	df	t	sig.	95% Interval spolehlivosti	
						Spodní hr.	Horní hr.
Konstanta	0,202	0,197	381,177	1,029	0,304	-0,184	0,589
Známka z ČJ: 5	-1,147	0,391	5872,034	-2,934	0,003	-1,913	-0,381
Známka z ČJ: 4	-1,064	0,140	5777,438	-7,599	0,000	-1,338	-0,789
Známka z ČJ: 3	-0,627	0,101	5694,422	-6,210	0,000	-0,825	-0,429
Známka z ČJ: 2	-0,234	0,090	5864,257	-2,609	0,009	-0,410	-0,058
Známka z ČJ: 1	0 ^b	0,000					
Divky	-0,823	0,071	5309,617	-11,538	0,000	-0,963	-0,683
Chlapci	0 ^b	0,000					
Obec < 3000 obyvatel	0,502	0,226	391,081	2,220	0,027	0,057	0,947
Obec 3000 - 15 000 obyvatel	0,496	0,156	259,576	3,170	0,002	0,188	0,804
Obec 15 000 - 100 000 obyvatel	0,416	0,150	241,209	2,777	0,006	0,121	0,710
Obec 100 000 - 1000 000 obyvatel	0,325	0,171	228,152	1,894	0,059	-0,013	0,662
Obec > 1 000 000 obyvatel	0 ^b	0,000					
Typ školy: ZŠ	0,233	0,144	288,118	1,616	0,107	-0,051	0,517
Typ školy: VG	0,133	0,158	273,182	0,845	0,399	-0,177	0,444
Typ školy: G4	0,426	0,178	279,512	2,392	0,017	0,075	0,776
Typ školy: SOŠ	0,221	0,161	259,771	1,372	0,171	-0,096	0,539
Typ školy: SOU	0 ^b	0,000					

Zdroj: Česká školní inspekce, šetření PISA 2018.

AIC Modelu 4: 27 826; BIC Modelu 4: 27 842.

Regresní rovnice Modelu 4 (byly zahrnuty jen signifikantní efekty)

Celková životní spokojenost žáků = 0,202 -0,234 ČJ (2) – 0,627 ČJ (3) – 1,064 ČJ (4) – 1,147 ČJ (5) – 0,823 dívky + 0,416 obec 15-100 tis. + 0,494 obec 3-15 tis. + 0,502 obec <3000

residuální rozptyl individuální: 6,385

residuální rozptyl skupiny: 0,214

V Modelu 4 se ukazuje jako statisticky nevýznamný vliv typu školy, ostatní proměnné z úrovně L1 a L2 již jsou statisticky signifikantní. AIC modelu je 27 826, BIC je o něco vyšší 27 839, nevysvětlená residua vůči prázdněnému modelu klesla jen mírně na 6,4 a na úrovni školy na 0,21.

Z Modelu 4 vyplývá, že i při kontrole známek deklarují dívky nižší celkovou životní spokojenost o 0,8 bodu ve srovnání s chlapci. U proměnné známek byla jako referenční kategorie zvolena skupina žáků, kteří mají z českého jazyka jedničku. Rozdíl ve spokojenosti se životem je signifikantní vůči všem žákům, kteří mají horší známku. Spokojenost se životem u žáků, jež mají dvojku, klesá o 0,23 bodu, vůči žákům s trojkou je pokles o 0,63 bodu, u žáků se čtyřkou a pětkou může být pokles větší než 1 bod.

Na úrovni L2, tedy vztah životní spokojenosti a velikosti obce, ve které se škola nachází, lze hovořit o statisticky signifikantním rozdílu mezi všemi kategoriemi, kromě vztahu obcí, které mají více než milion obyvatel a více než 100 000 a méně než milion. Ve srovnání se školami ve velkých městech je životní spokojenost žáků z menších měst větší.

Model 5: Vztah celkové životní spokojenosti žáků a skóre ve čtenářské gramotnosti; odhad fixních efektů

Parametr	Odhad efektu	Náhodná chyba	df	t	sig.	95% Interval spolehlivosti	
						Spodni hr.	Horni hr.
Konstanta	-0,430	0,181	332,253	-2,377	0,018	-0,786	-0,074
Typ školy: ZŠ	0,337	0,143	320,621	2,356	0,019	0,055	0,618
Typ školy: VG	0,500	0,174	434,974	2,880	0,004	0,159	0,842
Typ školy: G4	0,706	0,188	391,969	3,760	0,000	0,337	1,075
Typ školy: SOŠ	0,333	0,164	314,100	2,031	0,043	0,010	0,656
Typ školy: SOU	0 ^b	0,000					
Skóre čtenářské gramotnosti	-0,001	0,000	5489,985	-1,143	0,253	-0,001	0,000
Divky	-0,682	0,068	5993,525	-10,078	0,000	-0,815	-0,549
Chlapci	0 ^b	0,000					
Obec < 3000 obyvatel	0,465	0,219	418,108	2,123	0,034	0,034	0,896
Obec 3000 - 15 000 obyvatel	0,447	0,152	280,247	2,935	0,004	0,147	0,746
Obec 15 000 - 100 000 obyvatel	0,452	0,146	260,634	3,103	0,002	0,165	0,739
Obec 100 000 - 1000 000 obyvatel	0,370	0,167	247,673	2,216	0,028	0,041	0,699
Obec > 1 000 000 obyvatel	0 ^b	0,000					

Zdroj: Česká školní inspekce, šetření PISA 2018.

AIC Modelu 5: 30 802; BIC Modelu 5: 30 818.

Regresní rovnice Modelu 5 (byly zahrnuty jen signifikantní efekty)

Celková životní spokojenost žáků = -430 - 0,682 dívky + 370 obec 100 tis.-milion + 0,452 obec 15-100 tis. + 0,447 obec 3-15 tis. + 0,465 obec <3000 + 0,333 SOŠ + 0,706 G4 + 0,5 VG + 0,337 ZŠ

residuální rozptyl individuální: 6,557

residuální rozptyl skupiny: 0,22

V Modelu 5, ve kterém bylo indikátorem školního úspěchu bodové skóre ve čtenářské gramotnosti, nebyla identifikována statisticky významná asociace vůči životní spokojenosti. Z proměnných zahrnutých do modelu je signifikantní vztah jen mezi pohlavím na úrovni L1. Na úrovni školy je statisticky významný vztah mezi spokojeností se životem a typem školy a zároveň mezi velikostí obce, ve které se škola nachází, ale zde jsou rozdíly ve velikosti asociace jen velmi malé. Rozdíly ve velikosti asociace mezi jednotlivými typy škol je také malá, největší se nachází mezi studenty středních odborných učilišť a studenty čtyřletých gymnázií. AIC Modelu 5 je 30802 a BIC 30815, podobně ani podíl nevysvětlených residuí neklesl, hodnoty jsou 6,56 a 0, 22. Ve srovnání s nulovým modelem je pokles hodnot minimální.

Teprve při porovnání Modelu 4 a Modelu 5 se lze vyjádřit k platnosti **H4**. Hodnota AIC Modelu 4 má velikost 27 826 a AIC Modelu 5 je 30 802. Dle toho lze konstatovat, že Model 4 vysvětluje lépe vztah školního úspěchu a celkové životní spokojenosti žáků, tudíž známky získané ve škole mají větší vztah k celkové životní spokojenosti než výsledky plošného testování žáků.

K podobným závěrům o výsledcích v plošném testování dochází v regresní analýze i Suldo, Riley a Shaffer (2006), kteří identifikovali silnou korelaci mezi životní spokojeností žáků a výsledků národního testování jen v případě, kdy byla úspěšnost v testu vztažena k průměrnému výsledku v dané škole. Naopak výsledek bez vazby na výsledky ostatních vrstevníků neměl jasnou asociaci. Nejasné závěry ve vztahu školního výkonu, reprezentovaného čtenářskou gramotností, a životní spokojenosti jsou i z mezinárodního srovnání šetření PISA (OECD, 2019). Zde však rozdíly v tomto vztahu mohly být dány i kulturními rozdíly mezi jednotlivými státy nebo kulturními regiony.

Podobný dopad školních výsledků a kontextu průměrných výsledku školy ukazuje Rathmann et al. (2018), i když statisticky významná asociace mezi oběma jevy byla

identifikována jen mezi žáky, kteří podávají nadprůměrné výkony. V případě, že navštěvovaly školu, jejíž průměrné výsledky byly vyšší, byla životní spokojenost těchto žáků nižší než u žáků, kteří dosáhli stejného bodového výsledku, ale navštěvovali školu s nižším průměrným skórem. Tyto závěry naznačují, že pro významný vliv školních výsledků na životní spokojenost žáků je důležité porovnání svých výsledků s vrstevníky, aby je mohly vyhodnotit jako dobré či špatné.

7.5 Životní spokojenost žáků a kariérní plánování

H5: Životní spokojenost je vyšší u studentů, kteří si jsou vědomi významu školy pro budoucí kariéru, umí dosahovat vytyčených cílů a na školách mají k dispozici kariérové poradenství.

Poslední model ověřuje H5 o vztahu kariérního plánování a spokojenosti se životem žáků. Na individuální úrovni byla do modelu, stejně jako v předchozích případech, zahrnuta proměnná pohlaví, dále byly přidány proměnné reprezentující orientace studentů na budoucnost, které jsou významné pro kariérní plánování (Hirschi, 2009, Skorikov, 2007). První proměnnou je index vnímané významu školy pro budoucí směřování a druhou index studijních cílů.

Na úrovni školy, kromě proměnných, jež byly součástí i přechozích modelů, byly zahrnuty ukazatele, jež se vztahují ke kariérovému poradenství na školách. Služby kariérového poradenství v rámci školy jsou možností, kde lze naučit žáky přemýšlet o své budoucí kariéře, rozvíjet dovednosti k jejímu plánování a získávání informací o pracovním trhu obecně (Hirschi, 2009; Santilli et al., 2020). První proměnná se zaměřuje na skutečnost, zda je kariérové poradenství studentům dostupné a v jaké podobě, jestli je zahrnuto v rozvrhu nebo je studentům dostupné na dobrovolné bázi. Druhá proměnná se věnuje přístupnosti služeb samostatného kariérového poradce. Zda škola má svého interního specialistu na kariérové poradenství, nebo ji pravidelně navštěvuje externista, nebo je kariérovým poradenstvím pověřen některý z vyučujících, případně zda jsou tyto služby školou vůbec poskytovány.

Model 6: Vztah celkové životní spokojenosti a kariérního plánování; odhad fixních efektů

Parametr	Odhad efektu	Náhodná chyba	df	t	sig.	95% Interval spolehlivosti	
						Spodní hr.	Horní hr.
Konstanta	-0,530	0,209	279,493	-2,538	0,012	-0,941	-0,119
Index studijních cílů	0,507	0,040	5703,851	12,518	0,000	0,427	0,586
Dívky	-0,801	0,071	5228,878	-11,354	0,000	-0,940	-0,663
Chlapci	0 ^b	0,000					
Školy bez služeb KP	-1,874	1,526	3270,653	-1,228	0,220	-4,865	1,118
KP v rozvrhu	0,159	0,112	256,251	1,421	0,157	-0,061	0,380
KP dobrovolně	0 ^b	0,000					
Index významu školy	0,125	0,040	5702,866	3,114	0,002	0,046	0,203
Obec < 3000 obyvatel	0,671	0,223	379,857	3,007	0,003	0,232	1,110
Obec 3000 - 15 000 obyvatel	0,489	0,155	260,261	3,167	0,002	0,185	0,794
Obec 15 000 - 100 000 obyvatel	0,430	0,149	241,697	2,889	0,004	0,137	0,723
Obec 100 000 - 1000 000 obyvatel	0,390	0,172	227,929	2,263	0,025	0,050	0,729
Obec > 1 000 000 obyvatel	0 ^b	0,000					
Typ školy: ZŠ	0,460	0,151	281,799	3,045	0,003	0,163	0,758
Typ školy: VG	0,367	0,156	258,310	2,354	0,019	0,060	0,674
Typ školy: G4	0,522	0,179	274,269	2,925	0,004	0,171	0,874
Typ školy: SOŠ	0,251	0,160	257,693	1,574	0,117	-0,063	0,566
Typ školy: SOU	0 ^b	0,000					
Kariérový poradce ve škole	0,102	0,097	249,967	1,052	0,294	-0,089	0,293
Školy bez kariérového poradce	0 ^b	0,000					

Zdroj: Česká školní inspekce, šetření PISA 2018.

AIC Modelu 5: 27 010; BIC Modelu 5: 27 022.

Regresní rovnice Modelu 6 (byly zahrnuty jen signifikantní efekty)

Celková životní spokojenost žáků = -0,530 + 0,507*studijní cíle + 0,125*význam školy - 0,801 dívky + 0,39 obec 100 tis-milion + 0,43 obec 15–100 tis. + 0,489 obec 3–15 tis. + 0,671 obec<3000 + 0,522 G4 + 0,367 VG + 0,460 ZŠ

residuální rozptyl individuální: 6,346

residuální rozptyl skupiny: 0,186

Při vyhodnocení Modelu 6 nelze u stanovené hypotézy (H5) jednoznačně určit její platnost, neboť statisticky významný vztah k celkové životní spokojenosti žáků mají jen proměnné z individuální úrovně. V Modelu 6 lze identifikovat pozitivní asociaci o velikosti 0,507 ve vztahu životní spokojenosti studentů a stanovování studijních cílů a index významu školy, kde má pozitivní efekt velikost 0,125. Naopak proměnné, které popisují podobu kariérového poradenství na školách, v tomto modelu nemají statistický významný vztah k životní spokojenosti žáků.

Při srovnání se zahraničními analýzami je v souladu pozitivní asociace u indexu studijních cílů (Elliot & Sheldon, 1997). Diseth et al (2012) v path modelu o více proměnných identifikoval mezi oběma ukazateli i kauzální vztah. Index významu školy pro budoucí směřování nemá v nalezených studiích ekvivalentní proměnnou, ale do modelu byl zařazen jako jeden z mála ukazatelů, jak studenti přemýšlení o další kariéře a orientace na budoucnost.

Na úrovni žáka v Modelu 6 je také signifikantní proměnná pohlaví. Stejně jako v předchozích modelech, dívky vykazují nižší životní spokojenost. Na úrovni školy je statisticky významný vztah mezi celkovou životní spokojeností žáků a typem školy a velikostí obce, ve které se škola nachází.

Hodnota AIC pro model 5 je 27 010, BIC je mírně vyšší 27 022, ve srovnání s prázdným modelem je pokles AIC o 3754; pokles v residuích je jen nepatrný z 6,7 na 6,3, v úrovni školy z 0,21 na 0,18 (Tabulka 8).

7.6 Shrnutí modelů

Výsledky platnosti stanovených hypotéz byly představeny v předchozích kapitolách. Zde bych ráda uvedla závěry k proměnným, jež byly zastoupeny ve více modelech a nebyla jim zatím věnována pozornost. Na základě teoretického předpokladu, že dívky vykazují nižší životní spokojenost než chlapci, byla do všech modelů přidána proměnná pohlaví. Dívky ve všech modelech vykazovaly nižší životní spokojenost než chlapci, velikost efektu se pohybovala od -0,823 do -0,592, výsledky vykazují stabilitu napříč modely a lze je považovat za robustní.

Robustnost výsledků lze pozorovat i u proměnné velikosti obce, ve které se škola nachází. Tato proměnná byla zastoupena téměř ve všech modelech, kromě Modelu 1. V těchto modelech je její vliv statisticky významný, i když ne vždy je signifikantní rozdíl mezi městy nad milion obyvatel a menšími obcemi (Model 2, Model 4). Rozdíl mezi velikostmi efektů mezi různě velkými obcemi jsou ve všech modelech velmi malé. Velký rozptyl koeficientů není identifikovatelný ani napříč modely.

Největší rozptyl ve výsledcích se ukazuje u proměnné typu školy, jejíž efekt je statisticky významný jen v Modelech 1 a 6, v ostatních modelech, ve kterých se nachází i další proměnné, jež přibližují klima školy (jako šikana, zájem učitelů, sounáležitost se školou

apod.), se stává nesignifikantní. Z toho lze usuzovat, že tento ukazatel není významný sám o sobě, ale spíše pokud reprezentuje vlastnosti, se kterými se škola pojí.

Pokud bych měla na závěr porovnat kvalitu modelů dle souhrnných koeficientů AIC a BIC, vychází jako lepší Model 3, jež se věnuje vztahům se spolužáky a učiteli, a Model 4, který se věnoval vztahu známek a životní spokojenosti žáků. (AIC = 26 397). Naopak nejslabší je Model 1 věnující se vztahu spokojenosti se životem žáků a typu školy, kterou studují.

Tabulka 8: Přehled modelů

Parametr	Prázdný model	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6
Konstanta	-0,011	0,023	0,164	0,063	0,202	-0,430	-0,529
L1 (individuální úroveň)							
Dívky	-	-0,690*	-0,619*	-0,592*	-0,823*	-0,681*	-0,801*
Chlapci	-	0 ^b	0 ^b	0 ^b	0 ^b	0 ^b	0 ^b
Index zkušenosti se šikanou	-	-	-0,199*	-	-	-	-
Index sounáležitosti se školou	-	-	0,926*	0,958*	-	-	-
Index zájmu učitelů	-	-	0,299*	0,188*	-	-	-
Sounáležitost se školou * šikana	-	-	0,192*	-	-	-	-
Zájem učitelů*šikana	-	-	0,093*	-	-	-	-
Index podpory učitelů	-	-	-	0,121*	-	-	-
Index spolupráce mezi žáky	-	-	-	0,262*	-	-	-
Čtenářská gramotnost	-	-	-	-	-	-0,001	-
Známka z ČJ: 5	-	-	-	-	-1,147*	-	-
Známka z ČJ: 4	-	-	-	-	-1,064*	-	-
Známka z ČJ: 3	-	-	-	-	-0,627*	-	-
Známka z ČJ: 2	-	-	-	-	-0,234*	-	-
Známka z ČJ: 1	-	-	-	-	0 ^b	-	-
Index studijních cílů	-	-	-	-	-	-	0,506*
Index významu školy	-	-	-	-	-	-	0,125*
L2 (úroveň školy)							
Kariérové poradenství není dostupné	-	-	-	-	-	-	-1,873
Kariérové poradenství je dobrovolné	-	-	-	-	-	-	0,159
Kariérové poradenství je v rozvrhu	-	-	-	-	-	-	0 ^b
Bez kvalifikovaného kar. poradce	-	-	-	-	-	-	0,102
S kvalifikovaným kar. poradcem	-	-	-	-	-	-	0 ^b
Typ školy: ZŠ	-	0,308*	0,19	0,125	0,233	0,337	0,46*
Typ školy: VG	-	0,392*	0,099	0,046	0,133	0,5	0,367*
Typ školy: G4	-	0,598*	0,049	0,005	0,426	0,706	0,522*
Typ školy: SOŠ	-	0,252*	-0,052	-0,084	0,221	0,333*	0,251
Typ školy: SOU	-	0	0 ^b	0 ^b	0 ^b	0 ^b	0 ^b
Obec < 3000 obyvatel	-	-	0,392	0,433*	0,502*	0,465*	0,671*
Obec 3000 - 15 000 obyvatel	-	-	0,442*	0,482*	0,496*	0,447*	0,489*
Obec 15 000 - 100 000 obyvatel	-	-	0,373*	0,423*	0,416*	0,452*	0,43*
Obec 100 000 - 1000 000 obyvatel	-	-	0,334*	0,351*	0,325	0,37*	0,39*
Obec > 1 000 000 obyvatel	-	-	0 ^b	0 ^b	0 ^b	0 ^b	0 ^b
Velikost školy	-	-	0,000	-	-	-	-
AIC	31 764	31 664	26 736	26 397	27 826	30 802	27 010
BIC	31 777	31 677	26 750	26 410	27 839	30 816	27 023
residuální rozptyl	6,671	6,575	5,681	5,703	6,385	6,557	6,346
residuální rozptyl na úrovni školy	0,251	0,225	0,157	0,151	0,214	0,220	0,186

Zdroj: Česká školní inspekce, šetření PISA 2018, n = 7 019.

*signifikantní efekt

8. Diskuse

Hlavním cílem této práce byla analýza vztahu klimatu školy a životní spokojenosti žáků. Klima školy je velmi komplexní jev, jehož definice není jednoznačná a u různých vědců se liší (Thapa et al., 2013). V této práci bylo školní klima reprezentováno prostřednictvím dimenze bezpečí ve škole, sociálních vazeb ve škole, školním úspěchem a kariérním plánováním. Pro velkou diverzitu mezi kvalitou a typem škol (Prokop, 2019; Veselý, 2006) bylo zároveň analyzováno, zda životní spokojenost žáků souvisí i s typem školy, jež žáci navštěvují. Hierarchické regresní modely na průřezových datech neumožňují určit kauzální vztah mezi ukazateli, ale jen typ a velikost asociace. Při srovnání velikosti asociací se směrodatnou odchylkou celkové životní spokojenosti žáků ($SD = 2,63$) je patrné, že nejvyšší naměřené efekty (index sounáležitost se školou, známka 4 nebo 5 z českého jazyka a literatury) mají velikost přibližně jedné třetiny až jedné poloviny směrodatné odchylky. Při porovnání směru asociace s obdobnými modely ze zahraničních studiích (např: Chai et al., 2020; Rathmann et al., 2018; Suldo et al., 2013), lze konstatovat, že jsou v souladu.

Index sounáležitosti se školou se objevuje ve dvou modelech, v prvním při ověřování vztahu životní spokojenosti a pocitu bezpečí, kde v návaznosti na závěry zahraničních analýz (Danielsen et al., 2009; Elmore & Huebner, 2010; Varela et al., 2018) bylo ověřováno, zda dobré vztahy se spolužáky a učiteli mohou zmírňovat negativní vazbu zkušenosti se šikanou a celkové životní spokojenosti. Model 2 ukazuje, že vztahy s učiteli i vztahy se spolužáky mohou být slabým moderátorem této negativní zkušenosti a negativní vztah zeslabit. Na důležitost sociálních vazeb ve škole a roli učitele ve vztahu k životní spokojenosti ukazuje i Model 3, ve kterém byla role učitele prezentována pomocí dvou indikátorů, a to indexem podpory a indexem zájmu učitele, oba indexy měly pozitivní asociaci k celkové životní spokojenosti žáků. Role učitele se může promítnout i do indexu spolupráce mezi žák (Danielsen et al., 2009; Wahlström et al., 2021), který měl také pozitivní efekt na celkovou životní spokojenost žáků. Naměřené pozitivní asociace těchto indexů k životní spokojenosti žáků jsou v souladu s obdobnými studiemi ze zahraničí (např. Danielsen et al., 2009; Elmore & Huebner, 2010; Suldo et al., 2013; Wahlström et al., 2021).

Ve vztahu ke škole jsou důležitými ukazateli ve vazbě na životní spokojenost žáků i dosahování školního úspěchu (Bücker et al., 2018; Crede et al., 2015; Rathmann et al., 2018), orientace do budoucnosti a kariérní směřování (Diseth et al., 2012; Hirschi, 2009),

protože menší nejistota z budoucnosti má pozitivní asociaci se životní spokojeností (Santilli et al., 2017). Těmto ukazatelům se věnují Modely 4,5 a 6.

Modely 4 a 5 jsou identické, jen v každém z nich byl školní úspěch reprezentován jiným ukazatelem, v Modelu 4 to byly známky z českého jazyka a literatury z posledního vysvědčení a v Modelu 5 skóre z testu ve čtenářské gramotnosti. Při porovnání modelů bylo zjištěno, že Model 4 lépe vysvětluje vztah životní spokojenosti a školního úspěchu než Model 5, ve kterém byl školní úspěch reprezentován skórem z testování čtenářské gramotnosti. Jedním z důvodů může být potřeba srovnání s úspěchy spolužáků, které mohou žákům sloužit jako referenční rámec pro posouzení vlastního neúspěchu, což naznačují i zahraniční studie (Rathmann et al., 2018), nebo složitější vztah než lineární vůči celkové životní spokojenosti.

Menší nejistota z budoucnosti má pozitivní dopad na celkovou životní spokojenost žáků (Santilli et al., 2017). K menší nejistotě přispívají představy o další studijní anebo pracovní trajektorii, tedy kariérní plánování (Hirschi, 2009; Santilli et al., 2017). Ne všechny naměřené hodnoty v Modelu 6 jsou se těmito závěry v souladu. Ve shodě s těmito předpoklady jsou jen indikátory z individuální úrovně (index studijních cílů a index vztahu ke škole), u kterých byl identifikován statisticky významný kladný efekt k celkové životní spokojenosti žáků. Naopak u ukazatelů na úrovni školy vztah k životní spokojenost potvrzen nebyl. Tento výsledek může být způsoben různými faktory. Jedním z nich je heterogenita datového souboru, ve kterém se nachází žáci s různou mírou potřeby těchto služeb, protože pro část z nich je rozhodnutí o další studijní trajektorii velmi aktuální. Část respondentů se však nachází v prvním ročníku na střední škole a těchto služeb nevyužívá. Dalším důvodem mohou být chybějící informace o kariérovém poradenství, které je součástí školního vzdělávací plánu školy a je rozvíjeno v rámci volitelné vzdělávací oblasti Člověk a svět práce. A v neposlední řadě může mít na výsledek vliv i rozdílná kvalita a představy o obsahu služeb kariérového poradenství na školách, neboť chybí standardy, které by jejich kvalitu a podobu určovaly (Šťáštňová & Eliášková, 2020), případně i malou prioritou tohoto tématu pro školy (NPI, 2020).

Různá kvalita a prestiž nejen středních škol (Prokop, 2019; Straková, 2011; Veselý, 2006) nemá silný vztah k celkové spokojenosti žáků. Rozdíly mezi typy škol v Modelu 1 a 6 vychází statisticky významné, i když s malými asociacemi, ale v Modelech 2, 3, 4 a 5 již tomu tak není, což může být způsobeno přítomností proměnných z jiné dimenze školního

klimatu. Z toho lze usuzovat, že rozdíly mezi typy škol ve vztahu k životní spokojenosti spíše souvisí právě s dimenzemi bezpečí nebo sociálními vztahy ve škole než s typem školy jako takovým. Jen k slabým rozdílům v distribuci well-beingu mezi jednotlivými typy škol se věnuje i sekundární analýza dat PISA 2018, kterou vydala Česká školní inspekce. Největší podíl žáků se slabým well-beingem navštěvuje střední odborná učiliště, následování jsou žáky základních škol a středních škol s maturitou, žáci gymnázií naopak vykazují spíše silný pocit well-beingu. Rozdíly mezi jednotlivými typy škol jsou malé (ČŠI, 2021).

Zastoupení různých typů škol z jedné věkové kategorie žáků v datovém souboru může být pozitivním faktorem, ale i určitým limitem této analýzy. Výhoda spočívá v možnostech porovnání životní spokojenosti žáků mezi různými typy škol, ale na druhou stranu je nutné zmínit, že se jedná o věk, ve kterém u většiny žáků dochází k tranzici do dalšího stupně vzdělání a lze předpokládat, že okamžik přestup na jinou školu by mohl mít vliv na celkovou životní spokojenost. Lze také předpokládat, že vztah klimatu školy a celkové životní spokojenosti může být před a po tranzici do dalšího stupně odlišný, neboť je pravděpodobné, že žáci devátých tříd budou mít se svými spolužáky a učiteli jinak silné vztahy než žáci prvních ročníků střední školy. Analyzování této skutečnosti by mohlo být předmětem dalšího výzkumu. Podobně by mohla být zajímavá analýza proměny vztahu životní spokojenosti žáků a klimatu školy v různých ročnících. V této práci také nebyly více zkoumány souvislosti mezi celkovou životní spokojeností žáků s ohledem na velikost obce, ve které se škola nachází, zda je to silnější komunitou nebo tuto skutečnosti ovlivňují jiné faktory. I to by mohlo být předmětem dalšího výzkumu.

Seznam použité literatury

- Akey, T. M. T. (2006). *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis*. New York: MDRC. Retrieved May 31, 2007, from <http://www.mdrc.org/publications/419/full.pdf>
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 206–221. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861>
- Betz, N. (2001). Career self-efficacy. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology: A Vol. in honor of Samuel H. Osipow* (pp. 55–77). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality, 74*, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Casas, F. (2011). Subjective Social Indicators and Child and Adolescent Well-being. *Child Indicators Research, 4*(4), 555–575. <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9093-z>
- Casas, F., Bălătescu, S., Bertran, I., González, M., & Hatos, A. (2013). School satisfaction among adolescents: Testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective well-being in Romania and Spain. *Social Indicators Research, 111*(3), 665–681. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0025-9>
- Ciarrochi, J., Atkins, P. W. B., Hayes, L. L., Sahdra, B. K., & Parker, P. (2016). Contextual Positive Psychology: Policy Recommendations for Implementing Positive Psychology into Schools. *Frontiers in Psychology, 7*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01561>
- Cohen, J. L. 1, jcohen19@depaul.edu. (2010). Teachers in the news: A critical analysis of one US newspaper's discourse on education, 2006-2007. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 31*(1), 105–119. <https://doi.org/10.1080/01596300903465450>
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., & Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: The role of parents' education. *Frontiers in Psychology, 6*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00052>
- ČŠI. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018: Národní zpráva*. ČŠI. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Narodni-zpravy/Mezinarodni-setreni-PISA-2018-Narodni-zprava>
- ČŠI. (2021). *Sekundární analýza PISA 2018: Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele*. ČŠI. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace/Sekundarni-analyza-PISA-2018-Well-being-zaku,-trid>
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research, 102*(4), 303–320. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>

- Diener, E., & Tay, L. (2015). Subjective well-being and human welfare around the world as reflected in the Gallup World Poll: Happens and human welfare. *International Journal of Psychology*, *50*(2), 135–149. <https://doi.org/10.1002/ijop.12136>
- Diseth, Å., Danielsen, A. G., & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, *32*(3), 335–354. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.657159>
- Dogan, U., & Celik, E. (2014). Examining the Factors Contributing to Students' Life Satisfaction. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *14*(6), 2121–2128.
- Elmore, G., & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, *47*(6), 525–537. <https://doi.org/10.1002/pits.20488>
- Fan, W., Williams, C. M., & Corkin, D. M. (2011). A Multilevel Analysis of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Social and Academic Risk Factors. *Psychology in the Schools*, *48*(6), 632–647.
- Fang, J., Huang, X., Zhang, M., Huang, F., Li, Z., & Yuan, Q. (2018). The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, *0*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01569>
- Ferguson, Y. L., Kasser, T., & Jahng, S. (2011). Differences in Life Satisfaction and School Satisfaction among Adolescents from Three Nations: The Role of Perceived Autonomy Support. *Journal of Research on Adolescence*, *21*(3), 649–661.
- Fiedler, K., & Beier, S. (2014). Affect and cognitive processes in educational contexts. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 36–55). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, *46*(7), 636–649. <https://doi.org/10.1002/pits.20404>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 148–162.
- Gini, G., Marino, C., Pozzoli, T., & Holt, M. (2018). Associations between peer victimization, perceived teacher unfairness, and adolescents' adjustment and well-being. *Journal of School Psychology*, *67*, 56–68. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.09.005>
- Gumora, G., & Arsenio, W. (2002). Emotionality, Emotion Regulation, and School Performance in Middle School Children. *Journal of School Psychology*, *40*, 395–413.
- Hallam, S., & Ireson, J. (2003). Secondary school teachers' attitudes towards and beliefs about ability grouping. *British Journal of Educational Psychology*, *73*(3), 343–356. <https://doi.org/10.1348/000709903322275876>
- Hamplová, D. (2005). Základní principy víceúrovňových modelů. *Informační bulletin Sociologického datového archivu*. *7*(2).

- Heffner, A. L., & Antaramian, S. P. (2016). The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 17(4), 1681–1701. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1>
- Hendl, J. (2015). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Portál.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 11.
- Hofer, J., & Chasiotis, A. (2003). Congruence of Life Goals and Implicit Motives as Predictors of Life Satisfaction: Cross-Cultural Implications of a Study of Zambian Male Adolescents. *Motivation and Emotion*, 27(3), 251–272. <https://doi.org/10.1023/A:1025011815778>
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3–33.
- Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash, C., & Gilman, R. (1998). Further validation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16, 118–134.
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R., & Lyons, M. D. (2014). Schooling and Children's Subjective Well-Being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Ed.), *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (s. 797–819). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_26
- Huebner, E., & Furlong, M. (2016). *Measuring students' well-being* (s. Chapter 2, in press).
- Chai, L., Xue, J., & Han, Z. (2020). School bullying victimization and self-rated health and life satisfaction: The gendered buffering effect of educational expectations. *Children and Youth Services Review*, 116, 105252. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105252>
- Chen, S., Ho, W. K. Y., & Ahmed, Md. D. (2020). Physical Activity and Its Relationship with Life Satisfaction among Middle School Students: A Cross-Culture Study. *Sustainability*, 12(17). <https://doi.org/10.3390/su12176932>
- Lieras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, 37(3), 888–902. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2008.03.004>
- Maddux, J. E. (2017). *Subjective Well-Being and Life Satisfaction*. Routledge.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J., & Köller, O. (2007). The Big-Fish-Little-Pond Effect: Persistent Negative Effects of Selective High Schools on Self-Concept After Graduation. *American Educational Research Journal*, 44(3), 631–669. <https://doi.org/10.3102/0002831207306728>
- Maslow, A. H. (2021). *Motivace a osobnost*. Portál.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.

- Matějů, P. & Straková, J. (2006). Víceletá gymnázia a jejich role v reprodukci vzdělanostních nerovností. In P. Matějů, & J. Straková (Eds.), *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice* (194–219). Praha: Academia.
- Modin, B., & Östberg, V. (2009). School climate and psychosomatic health: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 433–455. <https://doi.org/10.1080/09243450903251507>
- Moore Page Malmsjo, Huebner E. Scott, & Hills Kimberly J. (2012). Electronic Bullying and Victimization and Life Satisfaction in Middle School Students. *Social Indicators Research*, 107(3), 429–447.
- Münich, D. & Mysliveček, J. (2006). Přechod žáků na střední školy: diskrepance mezi nabídkou a poptávkou a jejich důsledky. In P. Matějů, & J. Straková (Eds.), *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice* (220–246). Praha: Academia.
- Münich, D. & Protivínský, T. (2018). *Co skrývají známky na vysvědčení?* Národohospodářský ústav AV ČR.
- Ng, Z. J., E. Huebner, S., & J. Hills, K. (2015). Life Satisfaction and Academic Performance in Early Adolescents: Evidence for Reciprocal Association. *Journal of School Psychology*, 53(6), 479–491. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.004>
- Nozaki, Y. (2019). Why do bullies matter?: The impacts of bullying involvement on Adolescents' life satisfaction via an adaptive approach. *Children and Youth Services Review*, 107, 104486. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104486>
- NPI (2020). *Analýza potřeb na školách – celorepublikový report*. NPI. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p-kap/projekt-1>
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life Satisfaction in Early Adolescence: Personal, Neighborhood, School, Family, and Peer Influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 889–901.
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Pollet, E., & Schnell, T. (2017). Brilliant: But What For? Meaning and Subjective Well-Being in the Lives of Intellectually Gifted and Academically High-Achieving Adults. *Journal of Happiness Studies*, 18(5), 1459–1484. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9783-4>
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 10(5), 583. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9>
- Proctor Carmel, Linley P. Alex, & Maltby John. (2010). Very Happy Youths: Benefits of Very High Life Satisfaction Among Adolescents. *Social Indicators Research*, 98(3), 519–532.
- Prokop, D. (2020). *Slepé skvrny: O chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Host.

- Rathmann, K., Herke, M., Bilz, L., Rimpela, A., Hurrelmann, K., & Richter, M. (2018). Class-Level School Performance and Life Satisfaction: Differential Sensitivity for Low – and High-Performing School-Aged Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph15122750>
- Rode, J., Arthaud-Day, M., Mooney, C., Near, J., Baldwin, T., Bommer, W., & Rubin, R. (2005). Life satisfaction and student performance. *Academy of Management Learning and Education*, 4, 421–433.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78
- Rogers, M. E., Creed, P. A., & Ian Glendon, A. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 132–142. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.02.002>
- Santilli, S., Grossen, S., & Nota, L. (2020). Career adaptability, resilience, and life satisfaction among Italian and Belgian middle school students. *The Career Development Quarterly*, 68(3), 194–207.
- Santilli, S., Marcionetti, J., Rochat, S., Rossier, J., & Nota, L. (2017). Career Adaptability, Hope, Optimism, and Life Satisfaction in Italian and Swiss Adolescents. *Journal of Career Development (Sage Publications Inc.)*, 44(1), 62–76. <https://doi.org/10.1177/08948453166633793>
- Seligman, Martin E. P., Ernst, Randal M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Skorikov, V. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 8–24. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.04.007>
- Soukup Petr. (2006). Proč užívat hierarchické lineární modely? / Why Use Hierarchical Linear Models? *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review*, 42(5), 987–1012.
- Straková, J. (2010). Přidaná hodnoty víceletých gymnázií ve světle dostupných datových zdrojů. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 46(2), 187–210.
- Suldo, S.M.; Riley, K.N.; Shaffer, E.J (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27, 567–582.
- Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C. D., & Hoy, B. (2013). Understanding Middle School Students Life Satisfaction: Does School Climate Matter? *Applied Research in Quality of Life*, 8(2), 169–182. <https://doi.org/10.1007/s11482-012-9185-7>
- Šťastnová P. & Eliášková I. (2020). *Identifikace bariér v poskytování služeb kariérového poradenství – bariéry na straně poskytovatelů služeb (závěrečná zpráva)*. VÚPSV. Dostupné z: <https://www.vupsv.cz/publikace-vyzkumnych-pracovniku/>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D' Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.

- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., & Nagy, G. (2009). Within-school social comparison: How students perceive the standing of their class predicts academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 853–866. <https://doi.org/10.1037/a0016306>
- Úlovcová H. & Trhlíková J. (2010). Učební obory – specifika vzdělávací cesty a uplatnění na trhu práce. In P. Matějů, J. Straková & A. Veselý (Eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E., & Alfaro, J. (2018). Life Satisfaction, School Satisfaction, and School Violence: A Mediation Analysis for Chilean Adolescent Victims and Perpetrators. *Child Indicators Research: The official Journal of the International Society for Child Indicators, 11*(2), 487. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9442-7>
- Veselý, A. (2006). Kdo a proč končí v učňovských oborech? In P. Matějů, & J. Straková (Eds.), *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice* (247–281). Praha: Academia.
- Wahlström, J., Låftman, S. B., Modin, B., & Löfstedt, P. (2021). Psychosocial Working Conditions in School and Life Satisfaction among Adolescents in Sweden: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(10), 5337. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105337>
- Wright, M. O., & Masten, A. S. (2005). Resilience Processes in Development. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Ed.), *Handbook of Resilience in Children* (s. 17–37). Springer US. https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_2
- Xiao, J. J., Newman, B. M., & Chu, B. (2018). Career Preparation of High School Students: A Multi-Country Study. *Youth & Society, 50*(6), 818–840. <https://doi.org/10.1177/0044118X16638690>
- Yang, Q., Tian, L., Huebner, E. S., & Zhu, X. (2019). Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology, 34*(3), 328–340. <https://doi.org/10.1037/spq0000292>
- Zhou, J., Huebner, E. S., & Tian, L. (2020). Longitudinal Associations and Mechanisms Between Achievement Goals and Subjective Well-Being in School in Chinese Adolescents. *School Mental Health, 12*(2), 353–365. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09356-8>
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among School Climate Domains and School Satisfaction. *Psychology in the Schools, 48*(2), 133–145.

Seznam příloh

Tabulka 1: Znamky z Českého jazyka a literatury z posledního vysvědčení	29
Tabulka 2: Deskriptivní charakteristiky kardinálních proměnných	30
Tabulka 3: Přítomnost kvalifikovaného kariérového poradce ve škole	31
Tabulka 4: Kariérové poradenství součástí rozvrhu.....	31
Tabulka 5: Zastoupení žáků dle velikost obce, ve které se nachází navštěvovaná škola ...	32
Tabulka 6: Zastoupení žáků v datovém souboru dle typu školy	32
Tabulka 7: Korelační matice proměnných zastoupených v modelech	33
Tabulka 8: Přehled modelů	52
Graf 1: Porovnání vztahu celkové životní spokojenosti žáků a zkušenosti se šikanou pro žáky, kteří pocítují nízkou, průměrnou a vysokou sounáležitost se školou.....	40
Graf 2: Porovnání vztahu celkové životní spokojenosti žáků a zkušenosti se šikanou pro žáky, kteří vnímají nezájem, průměrný zájem a velký zájem ze strany učitelů.....	41
Model 1: Vztah celkové životní spokojenosti žáků a typu školy; odhad fixních efektů....	37
Model 2: Vztah celkové životní spokojenosti žáka a zkušenosti se šikanou; odhad fixních efektů	39
Model 3: Vztah celkové životní spokojenosti žáka a sociální vztahy ve škole, odhad fixních efektů.....	43
Model 4: Vztah celkové životní spokojenosti žáků a školního úspěchu; odhad fixních efektů.....	46
Model 5: Vztah celkové životní spokojenosti žáků a skóre ve čtenářské gramotnosti; odhad fixních efektů.	47
Model 6: Vztah celkové životní spokojenosti a kariérního plánování; odhad fixních efektů.....	50