

Kolektivní důvěra žáků 2.stupně základních škol

Bc. Kateřina Novosádová

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Kateřina Novosádová
Osobní číslo: H22805
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Kolektivní důvěra žáků 2. stupně základních škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti kolektivní důvěry, školního prostředí a specifik staršího školního věku ve vztahu ke kolektivní důvěře.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- COVEY, Stephen M. R. a Rebecca R. MERRILL, 2008. Důvěra: jediná věc, která dokáže změnit vše. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-176-8.
- FORSYTH, Patrick B., Curt M. ADAMS and Wayne K. HOY, 2011. Collective Trust: Why Schools Can't Improve Without It. Teachers College Press. ISBN 978-0-8077-5167-1.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- MAELE, Dimitri van, Patrick B. FORSYTH and Mieke Van HOUTTE (eds.), 2014. Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging. Dordrecht: Springer. ISBN 978-94-017-8013-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Anna Petr Šafránková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**
Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

<div data-bbox="486 1393 716 1532" style="border: 1px solid black; width: 144px; height: 62px; margin: 0 auto;"></div>		<div data-bbox="976 1377 1236 1525" style="border: 1px solid black; width: 163px; height: 66px; margin: 0 auto;"></div>
Mgr. Libor Marek, Ph.D. děkan		doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D. ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 11. prosince 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně18.4.2024



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou kolektivní důvěry žáků 2.stupně základních škol. Teoretická část je zaměřena na kolektivní důvěru, školní prostředí a specifika žáků staršího školního věku. Praktická část se orientuje na kvantitativní výzkum realizovaný dotazníkovým šetřením, jehož cílem bylo zjistit úroveň kolektivní důvěry žáků 2.stupně základních škol a ověřit souvislost mezi kolektivní důvěrou žáků a generalizovanou důvěrou a subjektivním socioekonomickým statutem. Data byla získaná od žáků 2.stupně ze 2 základních škol v mikroregionu Vsetín (n = 224). Výsledky výzkumného šetření poukázaly na vyšší hodnotu kolektivní důvěry žáků. Dalším zjištěním byla prokázána pozitivní souvislost mezi kolektivní důvěrou žáků a generalizovanou důvěrou a taktéž mezi kolektivní důvěrou žáků a subjektivním socioekonomickým statutem.

Klíčová slova: kolektivní důvěra, kolektivní důvěra žáků, školní prostředí, klima školy, klima třídy, starší školní věk

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of collective trust of pupils of the 2nd grade of primary schools. The theoretical part is focused on collective trust, school environment and specifics of pupils of older school age. The practical part focused on the quantitative research conducted by questionnaire survey, which aimed to determine the level of collective trust of pupils of the 2nd grade of primary schools and to verify the relationship between collective trust of pupils and generalized trust and subjective socio-economic status. The data were collected from 2nd grade pupils from 2 primary schools in the microregion Vsetín (n = 224). The results of the survey showed a higher value of pupils' collective trust. Another finding was a positive association between pupils' collective trust and generalized trust and between pupils' collective trust and subjective socioeconomic status.

Keywords: collective trust, collective trust of pupils, school environment, school climate, classroom climate, older school age

Chtěla bych vyjádřit upřímné poděkování mé vedoucí práce Mgr. Anně Petr Šafránkové, Ph.D. za odborné a cenné rady, připomínky a za její trpělivost během vedení této diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat vedení základních škol, které bylo ochotné zapojit se do výzkumného šetření, a samozřejmě také všem respondentům, bez kterých by nebylo možné výzkum zrealizovat. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat mé rodině a blízkým přátelům za trpělivost a podporu při zpracovávání této práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KOLEKTIVNÍ DŮVĚRA	12
1.1 VYMEZENÍ DŮVĚRY	12
1.2 KOLEKTIVNÍ DŮVĚRA V KONTEXTU ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ.....	16
1.3 KOLEKTIVNÍ DŮVĚRA ŽÁKŮ	20
1.4 KOLEKTIVNÍ DŮVĚRA V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ VE VÝZKUMNÉM DISKURZU.....	22
2 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ	25
2.1 VYMEZENÍ ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ.....	25
2.2 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA	27
2.3 KLIMA ŠKOLY.....	30
2.4 KLIMA TŘÍDY	33
3 SPECIFIKA STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	36
3.1 VYMEZENÍ OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ	36
3.2 SPECIFIKA STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	37
3.3 VÝZNAM A VLIV VRSTEVNICKÉ SKUPINY	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	44
4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	45
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	46
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	46
4.3 POJETÍ VÝZKUMU	46
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	48
4.5 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	49
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	51
5 ANALÝZA DAT	53
6 INTERPRETACE DAT	62
7 DISKUZE	65
8 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	69
9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	70
ZÁVĚR	73
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	75
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	90
SEZNAM OBRÁZKŮ	91

SEZNAM TABULEK.....	92
SEZNAM GRAFŮ	93
SEZNAM PŘÍLOH.....	94

ÚVOD

Diplomová práce se zaměřuje na kolektivní důvěru žáků ve školním prostředí. Škola představuje prostředí, kde se prolíná mnoho faktorů a podmínek, jež ovlivňují učení a rozvoj dětí, a právě problematika kolektivní důvěry žáků se jeví jako velmi důležitá a přínosná v této oblasti. Podstatou kolektivní důvěry žáků jsou kooperativní a smysluplné vztahy uvnitř kolektivu žáků a mezi učiteli a žáky, které se budují a rozvíjí v průběhu času, jak učitelé a žáci spolupracují na realizaci učení. Sociální vztahy mezi žáky a učiteli, které jsou založené na důvěře, mohou poskytovat podporu kognitivním, sociálním a psychologickým potřebám žáků. (Forsyth et al., 2011; Adams, 2014). Zaměření pozornosti na tuto problematiku může také pomoci školám zkvalitnit školní prostředí a tím dosáhnout vyšších výsledků (Tschannen-Moran, 2014). Sociální pedagogika se zdá být s touto problematikou úzce spojena, neboť sociální pedagog se může uplatnit ve vzdělávacím prostředí, kde se mimo jiné může zaměřovat na sociální vztahy v rámci školního a třídního klimatu (AVSP, 2020).

Diplomová práce je rozložena na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části je prozkoumat dosavadní odbornou literaturu o kolektivní důvěře, ucelit pohled na danou problematiku v kontextu školního prostředí a vytvořit tak teoretický rámec pro praktickou část diplomové práce. V rámci teoretické části si nejprve vymezíme pojem důvěry a zaměříme se na podmínky a aspekty, které jsou s tímto pojmem spojovány. Dále se budeme zabývat kolektivní důvěrou v kontextu školního prostředí, kde shrneme poznatky odborné literatury k danému tématu a popíšeme vnik tohoto fenoménu. Následně se zaměříme na kolektivní důvěru žáků a představíme některé její souvislosti. Dále budeme věnovat pozornost také odborným studiím zabývajícím se kolektivní důvěrou v kontextu školního prostředí. V návaznosti na kolektivní důvěru se budeme soustředit blíže problematikou školního prostředí, kde se zaměříme na školní třídu a její aktéry, klima školy a třídy. Závěrem teoretické části práce se budeme věnovat období dospívání, kde si blíže představíme vývojová specifika staršího školního věku a vymezíme si význam vrstevnické skupiny během dospívání.

V rámci praktické části práce se budeme zabývat již vlastním výzkumným šetřením, kde se zaměříme na výzkum kolektivní důvěry žáků 2. stupně základních škol. Cílem praktické části je zjistit úroveň kolektivní důvěry žáků a ověřit souvislost mezi kolektivní důvěrou žáků a generalizovanou důvěrou a subjektivním socioekonomickým statutem. Pro naše výzkumné šetření jsme zvolili kvantitativní výzkum realizovaný dotazníkovým šetřením.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOLEKTIVNÍ DŮVĚRA

První kapitola naší práce pojednává o kolektivní důvěře, avšak pro lepší pochopení tohoto konceptu se nejprve zaměříme na vymezení samotného pojmu důvěry, konkrétně pak na podmínky a aspekty, které jsou důležité pro vznik důvěry. Dále navážeme na kolektivní důvěru v kontextu školního prostředí, kde vysvětlíme vznik sociální konstrukce kolektivní důvěry a uvedeme podmínky, které ji mohou ovlivňovat. Objasníme zde také kolektivní důvěru žáků, kde se zaměříme na její vymezení a souvislosti. V závěru této kapitoly budeme věnovat pozornost výzkumnému diskurzu, kde si představíme některé tuzemské i zahraniční studie zabývající se kolektivní důvěrou ve školním prostředí.

1.1 Vymezení důvěry

Koncept důvěry je popisován v mnoha oborech jako je například psychologie, sociologie, politologie, společenské vědy, ekonomie a vzdělávání (Niedlich et al., 2020). Na důvěru je pohlíženo z různých úhlů pohledů, každý obor si formuluje definici důvěry podle svého směru zkoumání, a proto neexistuje jednotná definice pojmu důvěra (McKnight a Chervany, 2000). Důvěra se prolíná celou naší společností. V průběhu celého života jsme závislí na ostatních lidech, neboť předpokládáme, že budou jednat podle našich očekávání. Je tedy potřebné vkládat důvěru tomu, že naše očekávání budou od druhých splněna. (Tschannen-Moran a Hoy, 2000) Důvěra je důležitá pro mezilidské vztahy, skupinovou dynamiku, angažovanost lidí a pro obecné blaho (Robbins, 2016). Usnadňuje komunikaci a spolupráci s druhými lidmi a může být také chápána jako prostředek k dosahování žádoucích výsledků (Covey a Merrill, 2008). Baier (1986) tvrdí, že důvěru většinou zaznamenáme až v momentě, kdy je vážně narušená nebo jeli na samotném konci. Autor přirovnává klima důvěry ke vzduchu, kterého si také všímáme až v případě jeho nedostatku či znečištění.

Jak už bylo řečeno, existuje mnoho definic a pohledů na důvěru, a proto zde uvedeme pouze některé z nich. Například psychologové mají často sklon vymezovat důvěru z kognitivního hlediska jako vlastnost jedinců (Cook a Santana, 2020). Podle Rottera (1967) se důvěra vyskytuje v případě, kdy je jedinec či skupina ochotná spoléhat se na slovní nebo psané vyjádření druhé strany. Rosseau et al. (1998) považují důvěru za psychologický fenomén, jež v sobě pojímá schopnost přijmout zranitelnost na základě příznivého předpokladu ohledně úmyslů či jednání jiného jednotlivce.

Odlíšný pohled na důvěru mají sociologové, neboť mají tendenci pojímat důvěru spíše jako vlastnost sociálních vztahů nežli jen jako psychologickou vlastnost. Sociologické pojetí

důvěry umožňuje spíše charakterizovat skupiny, instituce a sítě sociálních vztahů. (Cook a Santana, 2020) Například Lewis a Weigert (1985) konstatují, že ze sociologického hlediska by se důvěra měla pojímat jako kolektivní vlastnost (dvojic, skupin a kolektivů), nikoliv jako individuální vlastnost. Tvrdí, že důvěra se více týká vztahů mezi lidmi nežli jejich osobními pocity a názory, protože jedinci nemají důvod důvěřovat odděleně od sociálních vztahů. Podle autorů je důvěra složená z kognitivní, emocionální a behaviorální složky. Kognitivní složka rozlišuje mezi subjekty, které jsou důvěryhodné, nedůvěryhodné či neznámé a je zaměřena na možnosti se rozhodnout komu a za jakých podmínek budeme důvěřovat, přičemž toto rozhodnutí zakládáme na důvodech, které pokládáme za vhodné. Afektivní neboli emocionální složka důvěry v sobě zahrnuje pocity a emoce, které se vyskytují mezi všemi aktéry vztahu. A nakonec behaviorální složka zahrnuje jednání, během kterého se jednotlivci rozhodnou jít do rizikového vztahu a předpokládají, že druzí se k nim budou chovat poctivě a kompetentně. Tyto složky jsou navzájem propojené a společně tvoří důvěru. (Lewis a Weigert, 1985) Sociologické pohledy na důvěru se však neorientují pouze na sociální vztahy, jejich pozornost také směřuje k důvěře v sociální instituce, která je podstatná pro budování určité společenské struktury (Cook a Santana, 2020). Podle Velkého sociologického slovníku lze definovat důvěru jako druh postoje a interpersonálního vztahu, jež způsobuje pocit jistoty vynořující se z názoru, že jedinci či organizace budou jednat podle předpokládaného chování. (Maříková, 1996)

Z organizačního hlediska je podle Mayera et al. (1995) důvěra přítomná v případě, kdy se jedna strana stává zranitelná vůči druhé straně, neboť předpokládá, že druhá strana bude jednat v jejím zájmu, aniž by ji při tom musela sledovat. Hoy a Tschannen-Moran (1999) vymezili důvěru ve smyslu ochoty jedné strany být zranitelný vůči druhé na základě důvěry, vycházející z toho, že druhá strana bude benevolentní, spolehlivá, kompetentní, čestná a otevřená.

Misztal (1996) tvrdí, že důvěra by se měla pojímat podle toho, zda je vlastností jedinců, sociálních vztahů či vlastností sociálních systémů. Z prvního hlediska je důvěra podmíněna osobnostními rysy jednotlivců s důrazem na pocity, emoce a hodnoty. Podle druhého hlediska je důvěra kolektivní vlastnost, kde se zkoumají role v rámci sociálních institucí a důvěra je vnímána jako nástroj, který lze využít k dosahování cílů organizace. Poslední hledisko tento koncept vnímá jako prospěšný prvek pro společnost, a to na základě počínání jednotlivců ve společnosti.

Přestože zde diskutujeme o důvěře, je nezbytné zmínit také pojem důvěryhodnost. Pojmy důvěra a důvěryhodnost mají mezi sebou určitou souvislost, ale nelze je chápat totožně. Důvěryhodnost zahrnuje hodnocení vlastností, které nám určují, zda je druhá strana hodna důvěry. Pokud jedna strana uzná druhou jako důvěryhodnou, může to vést k chování jehož základem je důvěra. (Bormann et al., 2021; Colquitt et al., 2007) Je také podstatné říct, že důvěra je složená ze subjektu, jež se rozhoduje o důvěře (*truster*), z objektu, který je cílem tohoto rozhodnutí (*trustee/trustees*) a ze specifického kontextu, v kterém se tento proces důvěry odehrává (Kramer, 2010).

Mnoho autorů se shoduje na některých obecných podmínkách důvěry. **Zranitelnost, riziko a vzájemná závislost** jsou tři důležité podmínky, které v rámci vzájemné interakce formují prostor pro vytváření důvěry. Jednotlivci či skupiny se stávají zranitelnými v očekávání, že ti, kterým věří, jednají způsobem, který jim neublíží. Riziko je chápáno jako možná ztráta, kterou jedinec či skupina přijímá, když někomu důvěřuje. A vzájemná závislost znamená, že zájmy jedné strany závisí na druhé. (Rousseau et al., 1998; Tschannen-Moran a Hoy, 2000; Forsyth et al., 2011) Důvěra je považována za stav, kdy se lidé nebo skupiny stávají zranitelní vůči druhým v podmínkách rizika a vzájemné závislosti. Za přítomnosti těchto tří podmínek můžeme důvěru vnímat jako to, do jaké míry jedna strana považuje druhou za důvěryhodnou. (Forsyth et al., 2011)

V literatuře můžeme najít odlišné pohledy autorů na různé aspekty důvěry, které určují důvěryhodnost druhých. Mayer et al. (1995) navrhli tři složky, které charakterizují důvěryhodnost druhých: **benevolenci, schopnosti a integritu**. Benevolenci chápou jako projev starostlivosti a soucitu k ostatním lidem. Schopnosti zahrnují dovednosti a kompetence k výkonu specifické činnosti. Integrita odráží spravedlivé jednání a dodržování zásad, které jsou považovány za přijatelné.

Hoy a Tschannen-Moran (1999) popsali pět aspektů důvěry neboli zdrojů důvěryhodnosti, jimiž lze posoudit důvěryhodnost druhých:

- **Benevolence** je přesvědčení, že zájmy jedince nebo skupiny budou chráněny důvěryhodnou osobou či skupinou. Jedinec či skupina věří v dobrou vůli ostatních a předpokládá, že budou jednat v jejich prospěch.
- **Spolehlivost** je rozsah, do jakého se lze spolehnout na jednání druhých, že splní to, co je potřeba. Rozsah, do jaké jedinec věří, že výsledky přijdou a budou příznivé poukazuje na to, jak moc důvěřuje.

- **Kompetence** jsou důležité zejména v situacích, ve kterých je potřeba plnit očekávání nebo úkoly s určitou úrovní dovednosti. Pokud má jedinec dobré záměry, neznamená to, že musí být hned důvěryhodný.
- **Poctivost** se týká charakteru, integrity a autenticity. Jedinec přepokládá, že se může spolehnout na sdělení druhé osoby. Pokud se sdělení jedince shoduje s jeho činy, můžeme hovořit o integritě. Autenticita spočívá ve schopnosti převzít zodpovědnost za své jednání a říkat pravdu.
- **Otevřenost** znamená rozsah, v jakém jsou sdíleny podstatné informace s druhou stranou, což vytváří zranitelnost. Otevřenost vyjadřuje také důvěru v recipocitu.

Pro budování důvěry je důležité se zaměřit na všechny aspekty, nikoliv pouze na jeden z nich, protože aspekty jsou navzájem propojené a ovlivňují se navzájem. (Hoy a Tschannen-Moran, 1999)

Při zkoumání toho, jaké aspekty tvoří důvěru, můžeme najít trochu odlišný pohled u autorů Covey a Merrill (2008), kteří hovoří o dvou složkách důvěry: **charakteru** a **kompetentnosti**. Charakter obsahuje integritu, motivy a záměry lidí, zatímco kompetentnost souvisí s dovednostmi, schopnostmi, znalostmi a výsledky. Pro důvěru jsou podstatné obě složky, jelikož není dostačující, aby lidé jednali pouze v našem nejlepším zájmu, ale je rovněž nezbytné, aby byli způsobilí danou věc vykonávat. (Covey a Merrill, 2008)

Důvěra bývá v literatuře různě kategorizovaná. Důvěru lze rozdělit na **partikularizovanou** a **generalizovanou**. (Niedlich et al., 2021) Partikularizovaná důvěra je postoj k lidem, kteří jsou nám blízcí a známe je z osobních interakcí (členové rodiny, přátelé, kolegové, blízcí sousedé). Zatímco generalizovaná důvěra označuje abstraktní postoj k lidem obecně a zahrnuje lidi, kteří jsou pro nás cizí nebo neznámí (náhodné kolemjdoucí, spoluobčany, cizince). (Freitag a Traunmüller, 2009) Generalizovaná důvěra bývá také označována jako interpersonální, obecná nebo sociální důvěra (Šafr a Sedláčková, 2006). Tato důvěra je velice zásadní pro všechny lidi ve společnosti, neboť zpevňuje sociální strukturu společnosti (Rinnooy Kan et al., 2023). Důvěru je možné také rozdělit na **mezilidskou** (jedinec-jedinec), **meziorganizační** (instituce-instituce) a **institucionální** (jedinec-instituce) (Niedlich et al., 2021; Schilke a Cook, 2013). Mezilidská důvěra označuje vztah mezi dvěma jedinci, ve kterém se utváří vzájemné očekávání a posudky ohledně důvěryhodnosti (Bormann et al., 2021). Meziorganizační důvěra se zaměřuje na důvěru vyskytující se mezi skupinami, které

pocházejí z odlišných organizací (Schilke a Cook, 2013). Institucionální důvěra někdy nazývaná jako politická důvěra bývá vymezena jako důvěra lidí k různým institucím, jejichž cílem je tyto lidi reprezentovat (Stachová et al., 2009).

1.2 Kolektivní důvěra v kontextu školního prostředí

Počátky výzkumné činnosti zabývající se problematikou důvěry ve školním prostředí lze spatřovat již od poloviny 80. let 20. století, kdy Hoy a jeho kolegové konceptualizovali kolektivní důvěru ve školách a vytvořili nástroj pro měření tohoto fenoménu (Hoy, 2012). Tschannen-Moran a Hoy (2000) shrnují poznatky o důvěře ve školním prostředí z oblasti psychologie, sociologie, filozofie, ekonomie, organizační vědy a vzdělávání a zabývají se tím, jak může být důvěra důležitá pro efektivitu školy. Autoři tvrdí, že důvěra usnadňuje výkonnost, zatímco její nepřítomnost může znesnadnit rozvoj. Bez důvěry se může ve školách vyskytnout zhoršená komunikace, která komplikuje řešení problémů, žáci mohou mít negativní postoj k učení a může docházet k nepochopení ve vztazích mezi učiteli a žáky. Zatímco důvěra ve škole podporuje pozitivní školní klima, usnadňuje komunikaci a může mít vliv na výsledky žáků. Tvrdí se, že posílení důvěry ve školním prostředí může pomoci k rovnosti ve vzdělávání (Van Maele et al., 2014). Ve vzdělávání může mít důvěra podstatnou roli a stejně tak i vzdělávání může být důležité pro rozvoj obecné důvěry ve společnosti (Bormann et al., 2021).

Školy jsou organizace, které se skládají z různých skupin, které jsou navzájem propojené a uspořádané podle určitých rolí, přičemž kolektivní důvěra je výsledkem sociálních výměn mezi členy konkrétní skupiny s členy odlišné skupiny ve školním prostředí. Každá forma důvěry na úrovni skupiny je tedy složena ze skupiny, která hodnotí důvěryhodnost druhých (skupina důvěřujících) a ze skupiny nebo jednotlivce, kterému je důvěřováno (důvěryhodná strana/důvěrník). (Forsyth et al., 2011)

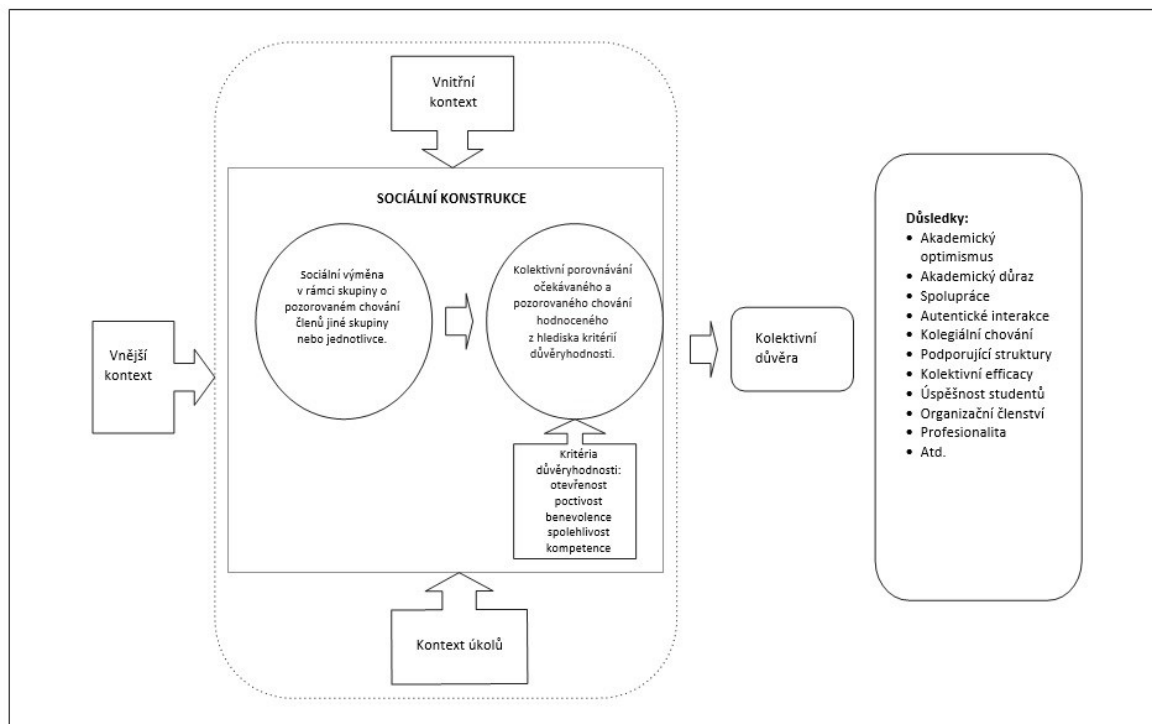
Než se přesuneme k vymezení samotného pojmu kolektivní důvěry, tak je důležité poznamenat, že kolektivní důvěra se odlišuje od interpersonální důvěry, a to i přesto, že obě formy důvěry vycházejí z interakcí a jednání aktérů školy. Interpersonální důvěra je založena na osobních emocionálních přesvědčeních o důvěře. Zatímco kolektivní důvěra je norma vytvářející se uvnitř skupin, a tudíž na ní působí skupinové tlaky, normy, pocity a přesvědčení. (Forsyth et al., 2011; Adams a Forsyth, 2013). Interpersonální důvěra je tedy fenomén, který je vytvářen a omezován kognitivními a afektivními procesy, jež se odehrávají na individuální úrovni a vynořují se z vlastností a jednání jedince (Shamir

a Lapidot, 2003). Kramer (2010) tvrdí, že na rozdíl od interpersonální důvěry je kolektivní důvěra chápána jako typ generalizované důvěry poskytované dalším členům v organizaci. Cílem interpersonální důvěry je určitý jednatel, zatímco cílem kolektivní důvěry jsou kolektivní členové určité instituce.

Pojem kolektivní důvěra vychází ze sociologického a organizačního hlediska a je definován jako „*stabilní skupinová vlastnost, která má kořeny ve sdíleném vnímání a afektu ohledně důvěryhodnosti jiné skupiny nebo jednotlivce a která vzniká v průběhu času z četných sociálních výměn uvnitř skupiny.*“ (Forsyth et al., 2011, s. 22) V institucích mohou procesy sociálních informací vést k fenoménu kolektivní důvěry. Tyto procesy probíhají tak, že strukturují procesy pozornosti jedince, čímž se stávají konkrétní stránky prostředí více nebo méně podstatné. Rovněž zde působí sociální ovlivňování, neboť se zde odehrávají přímé a nepřímé interakce mezi členy skupiny, které vedou k zhodnocování určité situace či objektu. Členové skupiny si navzájem ovlivňují své názory a myšlení, které se mohou stát v určitém okamžiku společné. (Shamir a Lapidot, 2003) Kolektivní důvěra je proto sociální konstrukcí probíhající na úrovni skupiny. Vzniká tedy při opakujících se verbálních i neverbálních interakcích mezi členy skupiny. Členové skupiny si během interakcí záměrně nebo nevědomě předávají své dojmy, pocity, zážitky a zkušenosti ohledně dříve pozorovaného chování druhé skupiny. Následně dochází k hodnocení tohoto chování s jejich očekáváním, podle kterého skupina posuzuje důvěryhodnost druhé skupiny či jednotlivce. Zda-li je skupina či jednatel důvěryhodný se posuzuje podle aspektů otevřenosti, čestnosti, benevolence, spolehlivosti a kompetentnosti. Prostřednictvím tohoto procesu nakonec dojde ke shodě skupiny ohledně důvěryhodnosti druhé skupiny. Toto společné přesvědčení následně vymezuje chování skupiny a má dopad pro danou skupinu, jiné skupiny, jedince a pro organizaci samotnou. (Forsyth et al., 2011) Kolektivní důvěra se tak stává fenoménem, jež zahrnuje mnohem více než pouhý součet vnímání důvěryhodnosti jednotlivých členů skupiny (Adams a Forsyth, 2009).

Ve školním prostředí jsou důležité podmínky ve vnitřním, vnějším a úkolovém kontextu školy, které mohou mít vliv na kolektivní důvěru. **Vnější kontext** obsahuje faktory mimo školu např. ekonomické a sociální podmínky, které vytvářejí postoje, přesvědčení a chování jednotlivých členů školy. **Vnitřní kontext** mají školy pod dohledem a zahrnuje faktory uvnitř školy, jako je např. organizační struktura, vedení, zázemí, jež působí na chování členů školy. **Kontext úkolů** vymezuje specifické omezení a vlastnosti procesu vzdělávání a je oddělený od vnějšího a vnitřního kontextu, může se například jednat o to, do jaké míry je

vyučování řízeno danými postupy či metodami. Pokud vnější, vnitřní a úkolový kontext působí vzájemně, vzniká velice příznivé prostředí pro kolektivní důvěru. (Forsyth et al., 2011) Obrázek č.1 znázorňuje vytváření sociální konstrukce kolektivní důvěry.



Obrázek 1 Model vytváření kolektivní důvěry (Forsyth et al., 2011)

Mezi zdroje kolektivní důvěry se řadí vnější a vnitřní faktory školy. **Vnější podmínky** zahrnují úroveň chudoby a složení menšin, jež mohou ovlivnit důvěru ve škole. (Forsyth et al., 2011) To dokládají různé studie, například Goddard et al. (2001) zjistili, že důvěra vyučujících ve studenty významně souvisí se socioekonomickým statusem žáků, avšak status menšiny s touto důvěrou souvisí pouze v malé míře. Van Houtte (2003) zjistil, že socioekonomický status žáků souvisí s důvěrou vyučujících ve studenty. Goddard et al. (2009) dospěli k závěru, že socioekonomický i menšinový status působí na důvěru vyučujících v klienty (rodiče a žáky). K odlišnému zjištění přispěli Adams et al. (2009), kteří zjistili, že socioekonomický status není významným indikátorem kolektivní důvěry rodičů.

Vnitřní podmínky, které formují a udržují důvěru ve škole, zahrnují podpůrné vedení, vhodné školní struktury a pocit sounáležitosti (Forsyth et al., 2011). Forsyth et al. (2011) tvrdí, že kolektivní důvěru ve školách lze budovat a posilovat právě za pomoci vnitřních podmínek, které se dělí na behaviorální, kognitivní a afektivní mechanismy.

Behaviorální mechanismy zahrnují komunikaci a interakce, kterými se aktéři ve škole projevují. Chování posilující důvěru všech aktérů školy se vyznačuje otevřenými,

profesionálními a respektujícími sociálními interakcemi, které jsou orientované na podporu vzdělávání žáků. Taktéž spolupráce a smysluplné vztahy mezi členy školy přispívají k formování kolektivní důvěry. (Forsyth et al., 2011) Tyto důkazy potvrzují různé studie, například Tschannen-Moran a Hoy (1998) zjistili, že důvěra učitelů v ředitele závisí především na jeho chování a důvěra mezi učiteli je podmíněná chováním učitelů navzájem. Učitelé mají důvěru v kolegy a ředitele, pokud jejich chování odráží otevřenost a autenticitu. Tschannen-Moran (2001) zjistila, že spolupráce mezi aktéry školního prostředí může směřovat ke zvýšené důvěře. Cosner (2009) uvádí, že ředitelé mohou vytvářet vysokou důvěru mezi učiteli, pokud upraví formální struktury tak, aby podporovaly smysluplnější interakce mezi učiteli, kooperaci a profesní rozvoj.

Kognitivní mechanismy představují sdílené přesvědčení mezi členy skupiny. Kolektivní důvěra se v tomto případě formuje, pokud členové školy vnímají, že školní struktury podporují vzdělávání, učitelský sbor zvládá efektivně vzdělávat a školní organizace se zajímá o jejich blaho. (Forsyth et al., 2011) To dokazují ve své studii například Hoy a Sweetland (2001), kteří zjistili, že důvěra učitelů v kolegy a ředitele se zvyšuje, pokud ve škole existují podporující školní struktury. Autoři tvrdí, že pro efektivní školu jsou zásadní školní struktury, jež umožňují učitelům využívat kreativnost, spolupráci a odbornost. Goddard et al. (2001) ve své studii, kde zkoumali důvěru učitelů v klienty, dospěli k závěru, že důvěra podporuje efektivní výkon škol a zlepšuje vzdělávací výsledky žáků. Adams a Forsyth (2007) zjistili, že školní struktury umožňující spolupráci ovlivňují důvěru rodičů ke škole. Autoři tvrdí, že důvěra a spolupráce mezi rodiči a školou podporují společné cíle a efektivitu školy.

Afektivní mechanismy zahrnují pocity a emoce, které se mezi aktéry školy objevují. Důvěra je zvláště citlivá na emoce a pocity. Pocit zranitelnosti může navodit negativní emoce, zatímco pozitivní emoce vytvářejí důvěru. Pocit sounáležitosti, pozitivní morálka a postoje mezi členy skupiny posilují kolektivní důvěru ve škole. (Forsyth et al., 2011) To potvrzují různé studie, například Tschannen-Moran a Hoy (1998) zjistili, že pocit profesionality učitelů souvisí s důvěrou v kolegy, avšak s důvěrou v ředitele souvisí pouze v malé míře. Smith et al. (2001) zjistili, že morálka učitelů souvisí s důvěrou v kolegy. Adams a Forsyth (2009) uvádí, že žáci, kteří vnímají vztahy uvnitř školy jako podporující a pečující mají větší pocit sounáležitosti se školou. Adams et al. (2009) zjistili, že sounáležitost žáků se školou souvisí s důvěrou rodičů. Mitchell et al. (2018) zjistili, že důvěra žáků v učitele souvisí s pocitem sounáležitosti ke škole.

Lze tedy říct, že vnitřní a vnější podmínky mohou buď upevňovat společné hodnoty skupin, nebo mohou odlučovat skupiny, což by následně způsobilo oslabení kolektivní důvěry. I když škola nemůže ovlivnit faktory odehrávající se mimo školu, tak může změnit podmínky odehrávající se uvnitř školy, které působí na důvěru mezi aktéry školy. Důvěra je vzájemný proces, což znamená, že učitelé, rodiče, žáci i ředitelé mají společnou zodpovědnost za vnitřní podmínky související s kolektivní důvěrou (Forsyth et al., 2011). Všichni členové školy by se tedy měli chovat tak, aby dokázali důvěru vytvořit, neboť vzájemná důvěra a spolupráce mezi žáky, učiteli a rodiči vytváří pozitivní klima, které umožňuje vysoké výsledky. Zatímco absence vzájemné důvěry mezi skupinami může způsobit odloučení od vzdělávacího procesu, což má negativní dopad na výsledky žáků. Bez důvěry mohou žáci přicházet o sociální oporu. (Goddard et al., 2001)

1.3 Kolektivní důvěra žáků

Kolektivní důvěra žáků je skupinová vlastnost utvářená interakcemi a sdílenými hodnotami, přesvědčeními a zkušenostmi v rámci kolektivu žáků. Kolektiv žáků srovnává chování určité osoby nebo jiné skupiny podle toho, co se od nich přepokládá. Porovnávání se skládá z aspektů důvěryhodnosti: otevřenosti, poctivosti, benevolence, spolehlivosti a kompetentnosti. Na základě tohoto srovnávání se kolektiv žáků shodne na důvěryhodnosti druhé skupiny či jedince, což vede k důvěře. (Adams, 2014; Forsyth et al., 2011; Hoy a Tschannen-Moran, 1999). Tschannen-Moran et al. (2013) popsali zmiňované aspekty kolektivní důvěry ve vztahu žáků k učitelům:

- **Benevolence:** Žáci očekávají, že učitelé budou jednat v jejich prospěch, a to ve všech případech.
- **Poctivost:** Žáci vytvářející si důvěru k učitelům, předpokládají, že učitelé budou sdělovat pravdivé tvrzení, jednat spravedlivě, plnit své závazky a sdělovat upřímnou zpětnou vazbu.
- **Otevřenost:** Žáci věří, že jim učitelé budou předávat podstatné informace k úspěšnému vzdělávání.
- **Spolehlivost:** Žáci vkládají důvěru ve své učitele, protože očekávají jejich spolehlivé a předvídatelné jednání.
- **Kompetence:** Žáci věří, že jejich učitelé budou mít dostatečné schopnosti, aby jim poskytli potřebné znalosti důležité pro jejich vzdělávání.

Pro lepší pochopení tohoto procesu lze uvést, že pokud žáci sledují, jak učitelé řeší vzniklé situace s otevřeností, upřímností, benevolencí, spolehlivostí a kompetentností, porovnávají jejich chování s tím, co se od těchto osob předpokládá, čímž si vytvářejí názor na jejich jednání. Tato situace přispívá k formování důvěry, jestliže žáci začnou situaci předávat ostatním spolužákům, ať už tím, že se o ní zmiňují, nebo tím, že zaujmají kladnější postoj k učitelům. (Adams, 2014) To znamená, že pokud učitelé dokážou řešit vzniklé situace adekvátně, žáci je budou vnímat jako kompetentní a spolehlivé a budou jim důvěřovat. Kdežto učitelé, kteří nereagují na problémové situace ve škole a nezajímají se o žáky, ztrácejí důvěru svých žáků. (Mitchell et al., 2018) Tyto sociální vztahy založené na důvěře se budují pozvolna a mohou být lehce narušeny, přičemž je daleko komplikovanější je znovu obnovit než v počátečním stavu vybudovat (Ennis a McCauley, 2002).

Kolektivní důvěra žáků umožňuje rozvíjet seberegulované učení (Adams, 2014). Seberegulované učení se týká aktivního procesu, kdy si žáci určují cíle učení a dále se pokouší pozorovat, usměrňovat a ovládat své znalosti, motivaci a způsoby jednání. Žáci nepřijímají informace pouze pasivním způsobem, ale jsou také aktivními účastníky učebního procesu, kdy si sami vymezují cíle a plány učení. (Pintrich, 2000) Školní prostředí, které je charakteristické vysokou důvěrou žáků, naznačuje zdravé sociální vztahy. Žáci v takovém prostředí nevnímají učitele jako hrozbu a jsou ochotni se více zapojovat do procesu vyučování. Naopak prostředí s nízkou důvěrou žáků signalizuje napjaté vztahy ve škole, což může zmařit vnitřní motivaci žáků a jejich angažovanost do výuky. (Adams, 2014)

Kolektivní důvěra žáků taktéž souvisí s identifikací se školou (Adams, 2014; Mitchell, et al., 2018), která podporuje pocit sounáležitosti a hodnotu školy (Voelkl, 1997). Žák, který se ztotožňuje se školou vnímá, že obsah výuky je pro něj významný a škola mu umožňuje dosahovat jeho cílů. Zatímco žák, který se neztotožňuje se školou, může být nespokojený, nedůvěřivý, nemusí se cítit příjemně ve školním prostředí a může považovat školu za nedůležitou. (Voelkl, 1997) Zabývat se tímto indikátorem je velice významné, neboť vysoký pocit sounáležitosti se školou napomáhá k vyšším studijním výsledkům a umožňuje vyrovnávat negativní důsledky spojené s nízkým socioekonomickým statusem (Lebeda et al., 2021).

Závěrem lze říct, že pro vytvoření kolektivní důvěry žáků jsou podstatné kooperativní vztahy uvnitř kolektivu žáků a mezi učiteli a žáky. Kolektivní důvěra žáků je ve školním prostředí velice důležitá, protože umožňuje žákům identifikovat se se školou, regulovat své učení a dosahovat vysokých vzdělávacích výsledků. (Adams, 2014) Kolektivní důvěra žáků

vymezuje prostředí, ve kterém mají žáci s učiteli kladné vztahy a jsou motivováni ke vzdělávání. Prostor s nízkou důvěrou žáků se vyznačuje horšími vztahy, které mohou vést k nižší motivaci a nízkému zapojování žáků do učebního procesu. (Adams et al., 2015) Kolektivní důvěra žáků může tedy přispět k vytvoření školního prostředí, které by zvyšovalo proces vzdělávání a osobní rozvoj žáků. Je to sociální zdroj, který se časem rozvíjí prostřednictvím spolupráce mezi učiteli a žáky, nelze ji tedy získat jako hmotné zdroje (např. technologie). (Adams, 2014)

1.4 Kolektivní důvěra v kontextu vzdělávání ve výzkumném diskurzu

Významným autorem, který zahájil výzkumné bádání zaměřující se na problematiku důvěry ve školských organizacích je Wayne K. Hoy. Jeho výzkumy byly nejprve realizované na Rutgers University, kde společně s kolegou Kupersmithem v roce 1985 uvedli práci, která zkoumala důvěru ve školách a vytvořili nástroje měření pro důvěru učitelského sboru v ředitele, kolegy a ve školní organizaci. Autoři dospěli ke zjištění, že všechny tři formy důvěry spolu mírně souvisí, avšak nedokázali prokázat jejich souvislost se studijními výsledky. (Hoy, 2012) Od představení tohoto výzkumu se začalo objevovat mnoho dalších studií zkoumajících problematiku kolektivní důvěry (např. Kramer et al., 1996; Kramer, 1999). Wayne K. Hoy se mezitím přesunul na Ohio State University, kde se svou studentkou Megan Tschannen-Moran rozšířili důvěru učitelského sboru ve studenty a rodiče a z dosavadní literatury zkoumající kolektivní důvěru v organizacích vytvořili pět aspektů důvěry (tj. otevřenost, poctivost, benevolence, spolehlivost a kompetence) (viz Hoy a Tschannen-Moran, 1999). Po rozšíření důvěry již autoři potvrdili pozitivní vliv kolektivní důvěry na studijní výsledky (viz Goddard et al., 2001).

Bývalý student Waynea K. Hoya Patrick B. Forsyth posunul výzkum důvěry dopředu a společně se svým kolegou Curtem M. Adamsem začali zkoumat důvěru u rodičů a studentů. Autoři vydali v roce 2011 publikaci s názvem „*Collective Trust: Why Schools Can't Improve Without It*“, která popisuje veškeré dosavadní výzkumné zjištění o kolektivní důvěře ve školách, uvádí výzkumné nástroje pro měření kolektivní důvěry u různých školních skupin a představuje významné důsledky tohoto fenoménu.

Curt M. Adams vydal v roce 2014 studii, která se zabývala tím, zda kolektivní důvěra žáků může být sociálním zdroje pro žáky městských základních škol. Data byla získaná z 56 základních škol v jednom okrese, přičemž celkový výzkumný vzorek tvořilo 1646 žáků.

Výzkum ukázal, že kolektivní důvěra žáků přispívá k identifikaci se školou, seberegulovanému učení a k vyšším výsledkům v matematice a čtení. (Adams, 2014)

V roce 2014 zrealizovala Megan Tschannen-Moran výzkum, který oproti předešlým výzkumům zkoumá pět forem důvěry, a to důvěru učitelského sboru v ředitele, kolegy a klienty (rodiče, žáky), důvěru rodičů ve školu a důvěru žáků v učitele. Celkově byla data opatřena z 64 základních, středních a vysokých škol ve dvou okresech, přičemž data od žáků byla získávána pouze ze 49 škol z celkového počtu. Výzkumný vzorek se skládal z 3215 učitelů, 2959 rodičů a 8256 žáků. Výzkumné šetření zjistilo, že tyto formy důvěry spolu statisticky významně souvisí, avšak důvěra učitelského sboru v ředitele nesouvisela s důvěrou žáků v učitele. Všech pět forem důvěry také souvisely se studijními výsledky. Bylo prokázáno, že 75 % rozptylu ve studijních výsledcích žáků objasňuje soubor proměnných důvěry, což značí, že důvěra ve školním prostředí je velmi důležitá. Autorka tvrdí, že ve školách, kde chybí klima důvěry je takřka nemožné naplnit poslání školy. (Tschannen-Moran, 2014)

Této problematice je věnována pozornost i v českém vzdělávacím prostředí, což dokládá například Česká školní inspekce, která vydala v roce 2021 tematickou zprávu s názvem „*Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách*“. Výzkumné šetření bylo realizované v České republice v období 2019-2021. Výzkum byl provedený prostřednictvím případových studií na třinácti základních školách. Zjištění poukázalo na skutečnost, že pro úspěšné školy je charakteristické přítomnost kolektivní důvěry, tj. kultura školy, která podporuje a vytváří otevřenou kooperaci, podporuje všechny subjekty školy, napomáhá ke sdílení představ, hodnot nebo k předávání kladných a záporných zkušeností, jež jsou orientované na kvalitní a efektivní vyučování. (Novosák a kol., 2021)

V roce 2021 Bohumíra Lazarová a Milan Pol zrealizovali výzkumné šetření s názvem „*Problematika důvěry při zavádění inkluze v českých školách*“, jehož cílem bylo porozumět roli důvěry mezi aktéry ve školním prostředí a také podmínkám a procesům ve školách, které mohou posilovat či omezovat důvěru. Data byla získávána kvalitativní metodou prostřednictvím analýzy školních dokumentů a 29 hloubkových rozhovorů s řediteli, učiteli, školními poradci a dalšími pedagogickými pracovníky na třech vybraných základních školách v České republice. Výsledky výzkumného šetření poukazují na to, že vedoucí pracovníci mohou přispívat k důvěře za pomoci otevřenosti, komunikace a budování efektivních pravidel. Pokud učitelé mají důvěru ve vedení školy, zvyšuje se jejich odvaha k inovativním metodám a k riskování, a naopak důvěra vedení školy v učitele ulehčuje

předávání povinností a snižuje striktní řízení. Důvěra mezi učiteli navzájem může podpořit předávání nových pracovních postupů a řešení neobvyklých situací, čímž také přispívá ke zlepšení kvality inkluzivního vzdělávání. Tato forma důvěry také přispívá k využívání odborných znalostí poradenských pracovníků, což napomáhá i k jejich snadnějšímu včleňování do škol. Výzkum také zjistil, že důvěra a připravenost na zklamání, umožňuje učitelům otevřenost vůči žákům a rodičům a zabraňuje jim v jejich případné zaujatosti. (Lazarová a Pol, 2021)

2 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

Předešlá kapitola poukázala na skutečnost, že důvěra má ve školním prostředí značný význam. Jedná se totiž o prostředí, kde jsou přítomné různé sociální vztahy mezi skupinami rolí, které jsou založené na vzájemných interakcích. Pokud jsou tyto interakce založené na důvěře mohou zlepšit fungování a kvalitu školního prostředí. (Tschannen-Moran, 2014) Druhá kapitola naší práce se zabývá již konkrétněji problematikou školního prostředí. Zaměřujeme se zde na školní třídu, která je s tímto tématem úzce spojena. Poukazujeme na to, jak je školní třída důležitá pro rozvoj dítěte, vymezujeme specifika třídního kolektivu a objasňujeme, jakou roli mohou ve školní třídě hrát učitelé. Jelikož se zaměřujeme na školní prostředí, tak považujeme za důležité vymezit také klima školy, kulturu školy a klima třídy, jež neodmyslitelně patří k tomuto tématu. Celá kapitola se bude snažit vyzdvihnout specifika prostředí, které ve škole může zlepšit sociální vztahy a tím přispět k lepším studijním výsledkům a větší psychické pohodě žáků.

2.1 Vymezení školního prostředí

Prostředí obsahuje komplex faktorů (osoby, fenomény, podmínky, procesy, předměty), se kterými se jedinec v průběhu života setkává a určitým způsobem jsou pro něho důležité. Jakékoliv prostředí může určitým způsobem a různými aspekty ovlivňovat a formovat jedince, a to jak příznivě, tak nepříznivě. Jedinec tyto děje v prostředí rozpoznává, prožívá, analyzuje, posuzuje a také vytváří. (Grecmanová, 2008) Čím více je jedinec vtažen do konkrétního prostředí, tím více ho toto prostředí ovlivňuje (Kolář et al., 2012).

Průcha et al. (2003) vymezují školu jako sociální organizaci, která se zaměřuje na vzdělávání žáků odpovídajícího věku prostřednictvím předem stanovených vzdělávacích programů a jejíž cílem je rozvíjet společenské a individuální dovednosti žáků a připravit je na jejich budoucí pracovní, soukromý a občanský život. Podobně definují školu i Gillernová a Krejčová (2012), které ji chápou jako organizaci, jejíž cílem je rozvíjet, vychovávat, vzdělávat a připravovat na budoucí profesi mladou generaci. Škola je organizace jejíž funkcí je socializovat a personalizovat. Potkávají se zde odlišné skupiny a generace. Poskytuje jedincům odborné informace a rozvíjí sociální dovednosti. (Grecmanová, 2008) V literatuře autoři vymezují různé funkce školy. Podle Krause a Poláčkové (2001) škola plní funkci zabezpečovací (pečovatelskou), relaxační (odpočinkovou), poradenskou, profesionalizační a selektivní. Průcha et al. (2013) tvrdí, že škola zastává funkci socializační, individuálně rozvojovou, kulturní a profesionalizační. Ve škole se začne ukazovat povaha žáků, vytváří

se jejich osobnost a postoj ke vzdělávání, rozvíjí se jejich pohled na svět a jejich budoucí směřování. Pokud je škola bezpečným a příjemným místem, může posílit kladné vztahy a pomáhat žákům připravit se na možné překážky, které je mohou potkat. V opačné situaci může škola znesnadnit vzdělávací možnosti žáků. (Rapti, 2013)

Na školní prostředí můžeme pohlížet z perspektivy ekologické, společenské, sociální a kulturní. Ekologická perspektiva se zaměřuje na materiální aspekty jako je budova školy, vybavení a prostory škol. Společenská perspektiva zahrnuje aktéry školy jako jsou žáci, učitelé, rodiče, ředitel a další zaměstnanci školy včetně orgánů zajišťující dohled nad školou. Sociální perspektiva poukazuje na komunikaci, spolupráci a vztahy mezi jednotlivci, skupinami a uvnitř skupiny. Kulturní perspektiva obsahuje různé tradice, hodnoty a přístupy, které jsou pro danou školu typické. (Grecmanová, 2004)

Školní prostředí může ovlivňovat vývoj jedince, neboť už od začátku škola klade na dítě nové nároky, požaduje splnění určitých dovedností a získávání si návyku chování odpovídajících roli žáka. Školní prostředí není tak osobní jako rodina a je potřeba vykonávat určité povinnosti, přičemž jejich nedodržení může mít následky v podobě trestů nebo sankcí. (Gillernová a Krejčová, 2012) Pro dítě je to prostředí, ve kterém získává mnoho nových zážitků a pouze malou část z tohoto dění ve škole sdílí se svými rodiči. Vstupem do školního prostředí získá dítě roli žáka, setká se s novou autoritou v podobě učitele a začne být součástí školního života, ve kterém začne navazovat nové společenské vztahy. (Lašek, 2007) V tomto prostředí dítě rozvíjí komunikaci, hledá způsoby, jak navázat vztah ke školní organizaci a se svými vrstevníky ve třídě. Jedná se o sociální prostředí, do kterého dítě tak úplně nevstupuje dobrovolně a přizpůsobit se tomuto prostředí může být obtížné. (Gillernová a Krejčová, 2012) Ve školním prostředí je také velice podstatné jak se žáci a učitelé cítí. Zapojování žáků do procesu rozhodování ve škole, může mít vliv na jejich motivaci. Podporování jedinců ve škole zvyšuje jejich autonomii. Žáci, kteří rozvíjí své sociální dovednosti se necítí tak osamocně. Pokud žáci získají přijetí od učitelů a svých vrstevníků, může to snižovat jejich agresi a pochybnosti ve škole. (Grecmanová, 2008) Ve školním prostředí jsou edukační a socializační procesy naplňovány aktivitami, kolektivními činnostmi a probíhají ve spleť síti školních sociálních vztahů (Gillernová a Krejčová, 2012). Je důležité zapojovat dítě do procesu socializace, neboť prostřednictvím tohoto procesu se může dítě adaptovat na sociokulturní život, tak aby jej chápalo a zvládlo se v něm vyvíjet, aby dokázalo přijmout za své jeho poznatky, normy a hodnoty, aby vlastními schopnostmi a dovednostmi se v něm zvládlo uplatnit a svým uplatněním přispívalo jeho dalšímu rozvoji. (Helus, 2007)

Škola je prostředím, které socializuje a vychovává, avšak v tomto prostředí se mohou objevovat i negativní sociální jevy. A právě kvůli tomu je důležité posilovat tyto socializační a výchovné mechanismy. Toho lze dosáhnout udržováním pozitivních vztahů v kolektivu žáků, vymezením jasného přístupu k negativním jevům (účinným preventivním programem), udržováním přívětivého klimatu ve škole i třídě, spolupráci s rodiči a zaváděním multikulturních aspektů do vyučování. (Procházka, 2012)

2.2 Školní třída jako sociální skupina

Školní třída představuje sociální skupinu, která se buduje s cílem vychovávat a vzdělávat (Friedlová et al., 2012). Jedná se o vrstevnickou skupinu vyznačující se souřadností a nevýběrovostí (Vágnerová a Lisá, 2021). Školní třída je podstatný element sociálního prostředí. Dítě se přesouvá od osobních rodinných vztahů směrem k pestrým společenským vztahům. Období, kdy si dítě mohlo určovat uspořádání svých činností se mění v dodržování společenských pravidel a norem. (Řezáč, 1998) To znamená, že pro dítě už není prioritou ono samo, ale místo toho se snaží vcítovat do druhých, naslouchat ostatním, což značí vývoj socializace (Braun et al., 2014). Školní třída je prostředí poskytující dítěti kontakt se společenským prostředím, čímž mu umožňuje rozvíjet své sociální dovednosti. Dítě se postupně začleňuje do kolektivních vztahů, které mu přináší stimulaci a nápady. Podle vztahů a jednání jiných členů kolektivu se snaží hledat podněty k vlastnímu jednání. Nachází význam norem a hodnot skupiny. (Řezáč, 1998)

Prostřednictvím školní třídy se dítě učí žít s druhými, ovládat své emocionální projevy, vystupovat před ostatními, kooperovat se skupinou, přizpůsobit se záměrům skupiny, mít odpovědnost za nedodržení pravidel ve skupině, vypořádat se s názory na vlastní osobu, mít pocit sounáležitosti se skupinou, akceptovat hodnocení na svůj školní výkon a na své chování atd. Jedinci toto prostředí umožňuje získávat nové kontakty s vrstevníky i dospělými a budovat s nimi vztahy. Školní třída představuje důležitý socializační činitel, prostřednictvím kterého dítě omezuje svou závislost na dospělých a stává se více samostatným, zodpovědným a autonomním. Podstatnou roli zde hrají jak učitelé, tak vrstevníci. (Gillernová a Krejčová, 2012)

Školní třída zahrnuje uspořádání, dynamiku a rozvoj. Žáci zde mají určité postavení, které signalizuje sociální status a prestiž. Kolektiv žáků si vytváří vlastní metody, jak řešit vnitřní konflikty (agresivní chování mezi dětmi) a zátěž přicházející z okolí (striktní či nový učitel).

(Braun et al., 2014) Třídní kolektiv formuje a zastává určité normy a hodnoty. Přizpůsobení se těmto normám, jejich akceptování a shodu uvnitř skupiny lze označit jako skupinovou konformitu. Ve školní třídě se mohou objevovat i různé podskupiny, které vznikají prostřednictvím společných zálib, podle pohlaví či školní úspěšnosti. Žákům taková podskupina může poskytovat pocit jistoty, akceptování a porozumění, jinými slovy podskupina umožňuje dětem být součástí něčeho. Úsilí zachovat si členství ve skupině může vést k odklonění od vlastních názorů. Můžou se však vyskytovat i žáci, kteří do takových podskupin nepatří, jsou odděleni od kolektivu a vrstevníci je nepřijímají, přičemž jedinci si tento stav plně uvědomují. Protikladem jsou populární žáci, kteří patří do kolektivu, mohou výrazně působit na dění uvnitř skupiny, jsou v kolektivu oblíbení, jejich názory jsou respektovány a kolektiv jim důvěřuje. Může jít o žáky s dobrým prospěchem, kteří zvládnou vyřešit problematické situace. (Friedlová et al., 2012)

Braun et al. (2014) rozlišují tři stádia vývoje třídního kolektivu. První je stádium prekohezní, které se týká žáků 1.-3. třídy. Zahrnuje to žáky s rozdílnými předešlými zážitky. Úsudky učitelů zde představují normu a žáci je na počátku akceptují. Druhé stádium se nazývá prvotní koheze a zahrnuje žáky 4.-6. třídy. Tato fáze je vymezená prvními znaky soudržnosti a kooperace žáků v kolektivu a učitel zde už nemá tak velký vliv. Poslední stádium se označuje jako kohezní a zahrnuje žáky 7.-9. třídy. V této fázi má každý žák určitou pozici a prestiž v kolektivu jasně vymezenou. (Braun et al., 2014) Pro třídu je typické dosahování nejvyšší úrovně v rozvoji třídy jakožto skupiny. Vytváří se jejich osobnost a jedinci jsou zapojováni do sociálního života. Zvyšuje se jejich samostatnost, nezávislost a jsou více sebevědomí. Rozvíjí se jejich logické myšlení a stávají se více kritičtí k okolí i ke škole. Jedinci také lépe dokážou identifikovat učitelovy chyby. Třída se v tomto období stává soudržnější a jako kolektiv žáků spolu zvládne snadněji jednat. (Čapek, 2010)

Ve třídě však neexistují pouze vzájemné vztahy mezi žáky, ale také se zde vyskytují společné vztahy žáků a učitelů. Pozitivně rozvíjející se sociální vztahy mohou podpořit požadované výsledky vzdělávání. Vztahy probíhající mezi učiteli a žáky jsou v podstatě nesouměrné a uskutečňují se především ve spojitosti s obsahem výuky, kdy učivo je hlavním elementem. Na vývoji a efektu výchovy a vzdělávání se však podílí i rozsáhlejší vzájemně působící sociální souvislosti. Vztah mezi učitelem a žákem se vzájemně ovlivňuje v rámci komunikace a interakce. V tomto vztahu nejde pouze o pasivní přijímání informací ze strany žáka. Tento vzájemně ovlivňující se vztah probíhá tak, že učitel svými činy ovlivňuje prožitky a vnímání žáka, které následně působí na jeho způsoby jednání. Chování žáka

následně působí na pocity a prožitky učitele, které určují příští jednání učitele. Interakce mezi učiteli a žáky může mít pozitivní i negativní podobu. (Gillernová a Krejčová, 2012) Verbální a neverbální komunikace učitelů a žáků je velmi zásadní pro realizaci výchovy a vzdělávání, neboť prostřednictvím komunikace jedinci ve školní třídě vstupují do vztahů. Komunikace otevírá možnosti k různorodým vztahům, rozvíjí je a určuje jejich budoucí směr. (Gavora, 2005)

V situacích vzájemné závislosti, kdy je zapotřebí druhá strana k dosažení cíle, nastává zásadní rozhodování v tom, zda lze druhé straně důvěřovat. Ve vzájemné závislosti vzniká zranitelnost, která vede ke zhodnocení důvěry podle různých aspektů jednání druhé strany. (Tschannen-Moran et al., 2013) Ve škole žáci spoléhají na učitele, že obsah výuky přizpůsobí vhodným způsobem, že při zkoušení jejich schopností jim bude poskytnuta přínosná zpětná vazba a že nebudou zesměšňováni kvůli jejich chybám. Žáci tedy předpokládají, že učitel bude jednat určitým způsobem, i když nemohou s jistotou vědět, že se tak učitel opravdu zachová. (Platz, 2021) Žáci jsou tedy vůči svým učitelům zranitelní, neboť učitelé zhodnocují jejich vědomosti a schopnosti, které jsou podstatou vzdělávání a mohou proti nim využívat přístupy, které by jim mohly způsobit problémy. (Tschannen-Moran et al., 2013) Důvěrné vztahy mezi učiteli a žáky jsou tedy velice důležité pro vzdělávací prostředí ve škole. Jestliže žáci důvěřují učitelům, vytváří se atmosféra bezpečí a přátelství, což může podporovat vzdělávání. Zatímco oslabená důvěra mezi žáky a učiteli může způsobit, že dynamika školy nebude tak dobře uspokojovat psychický a sociální vývoj žáků, žáci pak mohou zaujímat negativní postoj ke vzdělávání. Učitelé, kteří se snaží rozvíjet tyto vztahy a nevzdávají se i přes nepodařené pokusy, časem mohou získat důvěru a spolupráci žáků. (Tschannen-Moran, 2014)

Závěrem můžeme říct, že třídy, které nejsou striktně řízené a zaměřují se na sociální vztahy, umožňují žákům větší spokojenost. Zatímco třídy prosazující přísnější řízení, mohou v žácích vyvolat pochybnosti, odměřenost, menší spokojenost s učiteli a horší studijní výsledky. (Grecmanová, 2008) Škola, učitel i třída mohou ovlivnit žáky pozitivním způsobem, kdy žáci rádi tráví čas ve škole, se svými vrstevníky i s učiteli, nebo také negativním způsobem, kdy žáci neradi tráví čas ve třídě a bývají z různých důvodů často nepřítomní (Lašek, 2007). Pokud se žák chová nejistě, úzkostně a jeho chování vůči škole je nepřiměřené, nemělo by to být chápáno jako charakteristika problémového žáka, ale jako podnět ke změně jeho sociální situace. (Řezáč, 1998)

2.3 Klima školy

Každý z nás si dokáže něco představit pod pojmem klima školy, nicméně existují rozdílné názory v tom, co všechno tento pojem obsahuje. Pojem bývá spojován se slovy jako „psychosociální“, „sociální“, „sociálně-psychologický“ atd. Termín klima býval využíván především v meteorologii, kde bývá spojován s počasím. Kromě toho existuje i obor klimatologie, který se zaměřuje na analyzování, objasňování a odhalování změn klimatu. (Čapek, 2010) Pohledem Grecmanové (2008) je klima psychosociální proměnná vznikající v prostředí, ve kterém se vytváří percepce, prožívání a hodnocení jeho účastníků, a jde o postupný proces. Podle Čapka (2010) můžeme o klimatu školy hovořit, když účastníci procesu vzdělávání posuzují aspekty způsobující dění uvnitř školy, jako je společná komunikace, vztahy, dojmy z prostředí, zážitky či psychické a sociální procesy. Průcha et al. (1998) charakterizují klima školy jako sociálně-psychologický jev, který určuje, jak aktéři školy posuzují, pociťují a prožívají průběh sociálních vztahů a procesů v prostorách školy. Školní klima může být také popsáno jako soubor hodnot, kultur, bezpečnostních pravidel, institucionálního uspořádání, vzdělávacích způsobů, vztahů mezi ředitelem a pedagogy, pedagogy navzájem, rodiči a pedagogy a mezi žáky a pedagogy (Rapti, 2013). Školní klima určuje kvalitu a charakter uvnitř školy. Vytváří se prostřednictvím zkušeností, které lidi získávají ve škole a odráží normy, hodnoty, cíle, interpersonální vztahy, metody vzdělávání a institucionální uspořádání. Školní klima je kolektivní fenomén, neboť jde o mnohem více než o zkušenost jednotlivce. (Cohen et al., 2009)

Klima školy je specifické pro každou školu, nelze říct, že by klima bylo ve všech školách stejné. Existuje také mnoho aspektů působících na toto klima. Školní klima je formováno jednáním všech účastníků školy a toto klima následně působí na všechny subjekty školního prostředí mezi které patří žáci, pedagogové, rodiče a ostatní zaměstnanci školy. (Petlák, 2006) Klima školy nám určuje, jaké dojmy a pocity mají tito aktéři ve škole. Působí na jejich snahu zapojit se a přispívat v dané škole. Ovlivňuje směřování školy k určitým cílům. Klima může odrážet charakteristiky jako je respekt, důstojnost, čestnost, spravedlnost a bezpečnost. Pokud klima nedisponuje takovým charakteristikám, může to vyvolat pochybnosti o soudržnosti, udržitelnosti a vytváření rovnosti mezi žáky. Typ klimatu, který převládá je souhrnem jednání všech aktérů ve škole. (Rapti, 2013)

V literatuře existuje mnoho dělení klimatu školy. Grecmanová (2008) vymezuje různá dělení klimatu školy na základě různorodých stanovisek. Podle vztahů, postojů, pocitů a posudků členů Grecmanová (2008) školní klima na čtyři typy:

- **Osobnostně orientovaný klimatický typ** se vyznačuje respektováním žáků. Žákům je poskytována pomoc, podpora a uspokojování jejich individuálních požadavků. Stresové situace ze strany učitelů nebývají tak časté. Vztahy všech subjektů podílejících se na procesu vzdělávání jsou příznivé. Žáci nemají tak velký odpor ke škole, rádi se učí a jsou motivováni ke vzdělávání. I přes vysoké nároky se učitelé cítí v tomto prostředí příjemně.
- **Diskrepantní klimatický typ** se vymezuje nesouladem mezi stranou žáků a rodičů vůči straně učitelů. Učitelé mají pocit, že je ve škole všechno v pořádku, že jejich vztahy s kolegy, ředitelem a žáky jsou na dobré úrovni. Na druhé straně jsou tady rodiče a žáci, kteří se necítí ve škole příjemně, žáci pocítují strach a jejich vztahy s vrstevníky nejsou dobré.
- **Funkčně orientovaný klimatický typ** lze charakterizovat nekvalitními vztahy mezi učiteli a žáky. Žáci jsou nespokojeni kvůli omezené možnosti vyjádřit svůj názor, přísným pravidlům a požadavkům na jejich úspěšnost. Žáci nejsou tak soudržní, objevuje se nízké respektování a značná soutěživost. Žáci mají ze školy větší strach a necítí se příliš příjemně. Nepříznivě toto klima posuzují i rodiče a učitelé. Přičemž učitelé mají se svými kolegy příznivý vztah, a i s ředitelem školy jsou schopni stanovit společné východisko.
- **Distanční klimatický typ** je vymezen negativními vztahy žáků s pedagogy, ale pozitivními vrstevnickými vztahy. Učitelé jsou spíše odloučeni od kolektivu žáků. Učitelé i rodiče pokládají toto klima za negativní. Žáci mají odpor ke škole, nejsou motivováni k učení, avšak necítí se ve škole příliš ohroženě. Mezi učiteli navzájem a učiteli a ředitelem se objevují negativní prvky. Učitelé nejsou tak aktivní, nechtějí se zapojovat a jsou také více ohroženi stresovými situacemi.

Školní klima můžeme dále dělit na otevřené a uzavřené, přičemž toto dělení je spíše zaměřeno z pohledu učitelského sboru. **Otevřené klima** zahrnuje interakce, které jsou asertivní, přátelské a na profesionální úrovni. V tomto prostředí se učitelé mezi sebou a učitelé a ředitel vzájemně podporují, zvládají si mezi sebou vyměňovat názory, nápady

a dokážou bez problému plnit své závazky vůči škole. Prostředí ve škole podporuje smysluplné interakce a důvěrné vztahy mezi všemi aktéry školy. Proti tomu **uzavřené klima** se vyznačuje tím, že ředitel je vnímán jako neochotný, jeho styl vedení je spíše autoritářský, nedůvěřuje učitelům a interakce mezi těmito stranami mohou vést k nedorozumění. Aktéři školy se v tomto prostředí cítí nepříjemně. (Hoy et al., 1996)

Jak je patrné z předchozích dělení, klima školy může být vnímáno aktéry školy jak pozitivně, tak negativně, přičemž každý z nich může toto klima vnímat odlišně. **Pozitivní klima** může vytvořit efektivní školní prostředí a přispívat tak ke spokojenosti se školou, žáci v tomto prostředí nacházejí větší smysl v učení a mají menší obavy ze školy. Učitelé jsou motivovanější a spokojenější v pracovním prostředí, zvládnou lépe řešit problémové situace a spolupracovat s ostatními aktéry. (Grecmanová, 2008) Pozitivní klima školy umožňuje rozvíjet mladé jedince a vzdělávání, jež je nezbytné ke spokojenému a aktivnímu životu v demokratické společnosti. Odráží hodnoty, normy a očekávání, které přispívají k sociálnímu, psychickému a fyzickému bezpečí všech aktérů školy. Žáci, učitelé i rodiče se společně podílejí na rozvoji školy a pomáhají uskutečňovat konkrétní cíle školy. (Cohen et al., 2009). Na druhou stranu **negativní klima** školy, ve kterém se uplatňují přístupy s důrazem na disciplínu a dodržují se přísná pravidla, může směřovat k nespokojenosti a k větším obavám ve škole. (Grecmanová, 2008) Na utváření pozitivního školního klimatu může mít vliv právě zmiňovaná kolektivní důvěra. Kolektivní normy důvěry, jež se vyskytují u různých rolových skupin ve škole, jsou součástí procesu, který formuje klima ve škole. Vysoká kolektivní důvěra se vyskytuje ve školním klimatu, které je popisováno jako příznivé, optimistické a energické. Důvěra působí na klima velmi příznivým způsobem, zlepšuje kooperativní interakce a způsoby, jakými se aktéři školy projevují ve školním prostředí. (Forsyth et al., 2011)

V souvislosti s klimatem školy je podstatné zmínit i **autoregulační klima**. Autoregulační klima lze vymezit jako souhrn normativních podmínek, které se vynořují během vzájemného působení mezi žáky a učiteli a zvládnou naplňovat psychologické potřeby žáků. Toto klima je výsledkem sociálních vlastností školy, jež vytváří interakce založené na spolupráci a důvěře. Nejedná se tedy o osobní přesvědčení jedince či o souhrn jednotlivých přesvědčení žáků ve školním prostředí. Autoregulační klima je složeno ze tří vzájemně závislých podmínek: kolektivní důvěra studentů, důvěra fakulty ve studenty a studenty vnímaný akademický důraz. Podmínky společně formují školní klima, které posiluje vnitřní regulaci žáků a vysoké školní výsledky. (Adams et al., 2015)

Pokládáme za podstatné objasnit na závěr této kapitoly rozdíl mezi klimatem školy a kulturou školy, protože tyto pojmy mohou být lehce zaměnitelné. Klima školy objasňuje sociální a vztahové podmínky činnosti školy, což znamená, že na fungování škol působí interpersonální vztahy. Zatímco kultura školy odpovídá tomu, jak škola jako celek funguje a zahrnuje působení sociálních konstruktů, norem hodnot a přesvědčení. (Hloušková, 2008)

Kultura školy je sociálně konstruovaná, předávaná a představuje trvalejší část fungování školy. Jedná se o výsledek určité historie školy. Kultura školy je budována subjekty školního prostředí (pedagogy, řediteli, žáky, rodiči a dalšími subjekty podílejících se na chodu školy), podle jejich vlastních zážitků a preferencí. Kultura školy zobrazuje jejich kolektivní normy, hodnoty, názory a postoje, čímž se stává normativní podmínkou školy. Odráží v sobě znaky, rituály, zvyky, historiky, preferované způsoby jednání, vlastní průběh vyučování a klima školy. (Hloušková, 2008) Kultura se postupně buduje prostřednictvím sociálních vztahů a přináší škole či třídě identitu. (Schweig et al., 2019) Za pomocí kultury školy je možné zvýšit efektivitu vzdělávání, což může přispět k větší kvalitě školy (Hloušková, 2008). Kultura školy je tedy spojována s reformou vzdělávání, inovacemi ve vzdělávání, autonomií a růstem škol. Jedná se o termín, který představuje ideální stav, avšak také poukazuje na nedostatky přítomného stavu. Obsahuje požadavky (jak bychom si přáli, aby škola vypadala), očekávání (co by škola měla představovat) a normativní postupy edukace (co a jak škola vykonává). (Berg a Pol, 2005)

2.4 Klima třídy

Klima třídy se vytváří hodnocením a sebehodnocením emocí, percepce a interakcí všech aktérů třídy, které v nich podněcují výchovné, vzdělávací a jiné činnosti. (Čapek, 2010) Podle Laška (2007) je klima třídy dlouhodobější sociální a emocionální stav žáků, který je konstruován prostřednictvím interakcí mezi učiteli a žáky. Podobně pojem chápou i Gillernová a Krejčová (2012), které tvrdí, že při vzájemném působení učitelů a žáků vzniká klima školní třídy, které zahrnuje sociální procesy a vztahy uvnitř třídy. Jde o dlouhodobější sociální a emocionální vlastnost dané třídy.

Na klima třídy mohou působit aspekty fyzikální (rozměr třídy, typ osvětlení, dekorace a barvy) a psychosociální (sociální vztahy utvářející se ve třídě) (Hrouzek et al., 2012). Klima třídy tedy buduje třídní kolektiv žáků, jednotlivé skupiny uvnitř třídy, jednotliví žáci a třídní učitel. K tvorbě klimatu taktéž přispívají učitelé, kteří vyučují konkrétní předmět v dané třídě. (Mareš a Ježek, 2012) Nepřímo mohou klima ovlivňovat také rodiče a vztahy

mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a ředitelem (Hrouzek et al, 2012). Na klima třídy působí také klima dané školy, neboť obě klimata jsou ovlivňována prostředím a jsou tudíž vystavena politickým, společenským, kulturním a ekonomickým vlivům. Klima dané školy je však jednotné, zatímco klima třídy je v rámci každé třídy odlišné. (Goldenberg a Klavir, 2017) Klima se může formovat během různých situací v rámci školního prostředí např. v rámci výuky, během přestávek či akcí dané třídy (Grecmanová, 2008).

S klimatem třídy souvisí i klima výuky. Tyto dva jevy by se neměly od sebe odlučovat, neboť se navzájem ovlivňují. (Petlák, 2006) Klima výuky se vztahuje k určitému předmětu, který vyučuje konkrétní učitel. Ve školních třídách, kde učitel vyučuje většinu předmětu, se však klima třídy a výuky spíše neliší, kdežto ve vyšších ročnících, kde žáci mají na každý předmět odlišného učitele, se tyto dvě klimata mohou výrazně odlišovat. (Grecmanová, 2008) V souvislosti s klimatem třídy bývá v literatuře také zmiňován pojem atmosféra školní třídy, která se od klimatu liší její délkou trvání. Atmosféra ve třídě je krátkodobá a nestálá. Během jednoho dne, v průběhu hodiny nebo o přestávce se může atmosféra ve třídě zcela změnit. Zda-li bude atmosféra pozitivní nebo negativní závisí především na situacích, které zrovna žáci prožívají. (Mareš a Ježek, 2012)

Ve školní třídě je velice podstatné **bezpečné klima** neboli sociální, emocionální a fyzické bezpečí, neboť neuspokojená potřeba bezpečí může mít dopad na emocionální stav a chování jedince. Pocit ohrožení způsobuje obavy, úzkosti, pochybnosti, nedůvěru, chaos, smutek, vztek. S těmito pocity se shoduje i chování, které může odrážet ustrašené a introvertní chování či dokonce známky agresivního chování. Ve školní třídě může k těmto ohrožujícím prvkům docházet, pokud v sobě vyučování zahrnuje zastrasování, tresty, ponižování, ironii, porovnávání a další nepřiměřené metody komunikace a výchovy. (Kopřiva, 2008) Pozitivní a bezpečné klima třídy umožňuje jeho aktérům lepší pracovní prostředí. Žáci se v takovém prostředí cítí příjemněji a více se zajímají o nové informace, jež sebou přináší výuka. Rovněž to může přispět ke snížení negativních sociálních jevů, které se mohou ve škole vyskytovat. (Hrouzek et al., 2012)

Pro budování bezpečného klimatu ve třídě, jsou důležité především zdravé vztahy mezi žáky a mezi žáky a učiteli, neboť v prostředí, kde převažují negativní vztahy se nelze cítit bezpečně. Zdravé vztahy ve třídě odráží důvěru a soudržnost. Důvěru je možno vyvíjet v prostředí, ve kterém se jedinci mohou poznávat a získávat tak určité informace o druhých. Ve třídě lze tohoto dosáhnout, pokud jsou do vyučování včleňovány činnosti zaměřené na

vzájemné poznávání žáků. Aby bylo možné dosáhnout pocitu soudržnosti v kolektivu žáků je potřeba zjišťovat, jaké prvky mohou být typické pro všechny děti v kolektivu. Zde mohou hrát velkou roli zejména společné zážitky. (Kopřiva, 2008)

Ve třídě lze vytvořit dobré klima, pokud se na něm podílí všichni spolutvůrci. Avšak učitel má při utváření klimatu nejvýznamnější roli, neboť může různými metodami působit na klima uvnitř třídy. Učitel by měl usilovat o vytvoření pozitivního klimatu ve třídě, které by zahrnovalo komunikaci založenou na respektu, kooperaci mezi aktéry třídy, přívětivé prostředí, neponižování při hodnocení schopností žáků, oceňování snahy žáků, efektivní a různorodé metody vyučování. (Čapek, 2010) K efektivním prostředkům pro budování vztahů ve třídě lze zařadit také metodu komunitního kruhu, posilování společenských a komunikačních dovedností u žáků, společnou tvorbu pravidel pro spolužití ve třídě a třídní akce založené s cílem posílit společné zážitky. (Kopřiva, 2008)

3 SPECIFIKA STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Předkládaná práce se zaměřuje na žáky 2.stupně základních škol, a proto budeme v poslední kapitole teoretické části věnovat pozornost vývojovému období dospívání, konkrétně staršímu školnímu věku. Protože se v naší práci zaměřujeme na kolektivní důvěru žáků, považujeme za zásadní objasnit, jak období dospívání funguje, neboť v sociálním prostředí dospívajících má důvěra podstatnou úlohu v každodenních interakcích (Lee et al., 2016). Právě v tomto období dospívání může důvěra přispívat k rozvoji a udržování sociálních vztahů, které v sobě odrážejí kooperaci a sdílení (Crone et al., 2022). Důvěra má také schopnost snižovat pocit osamělosti u dospívajících (Rotenberg et al., 2010). Ve školním prostředí mohou negativní emocionální reakce, jako je strach nebo nedůvěra, značně ovlivnit psychickou stránku dospívajícího (Chew a Cerbin, 2021). V této kapitole si tedy nejprve představíme období dospívání a následně se budeme soustředit na první fázi dospívání, kde popíšeme specifické vývojové aspekty u dospívajících. Závěrem se zaměříme na vrstevnický kolektiv, který je v tomto vývojovém období velmi podstatný, protože má zásadní vliv na rozvoj jedince.

3.1 Vymezení období dospívání

Dospívání je obdobím, kdy se z mladého jedince postupně rozvíjí dospělý jedinec. Adolescenti toto období vnímají jako dobu, kterou se snaží rychle přejít a dosáhnout očekávané svobody. Snaží se odpoutat od dětských vlastností a všeobecné společenské závislosti. Bojují o větší možnost v rozhodování, avšak k závazkům a odpovědnosti mají odmítavý postoj. (Vágnerová a Lisá, 2021) Je to období značných proměn, neboť se začíná měnit celá osobnost dospívajícího včetně jeho vzhledu, psychiky, postojů, společenských vztahů, sebevzdělávání, zájmů, tužeb a hodnot (Čačka, 2000). Jedná se tedy o změny ve fyzické, emocionální i sociální oblasti, které se mohou navzájem prolínat. Nicméně každý dospívající je individuální a tyto změny se mohou vyvíjet u každého odlišně. Dospívající, u kterých nejsou patrné znaky pohlavního zrání, začínají abstraktně přemýšlet a jsou více kritičtí k sobě i ostatním. Na druhou stranu dospívající, kteří se začali pohlavně vyvíjet, mohou být po stránce emocionální, rozumové a sociální pořád na úrovni dítěte. (Langmeier a Krejčířová, 2006) Rozsah emocionálního a sociálního vývoje se v tomto období může vyskytovat již dříve a může končit později. Proces tohoto vývojového období je podmíněn i společenskými požadavky a představami. (Vágnerová a Lisá, 2021) Dospívající se odlišují jak od dětí, tak dospělých. Budují si vlastní symboly a subkulturu, která se vyznačuje

rozdílným zevnějškem a jinou komunikací, mohou také vytvářet různé sdružení. (Langmeier a Krejčířová, 2006) Dobu dospívání lze přibližně ohraničit mezi 11. až 20. rokem života, nicméně toto rozmezí bývá ještě děleno (Vágnerová a Lisá, 2021). Podle Vágnerové a Lisé (2021) můžeme dospívání rozdělit na dvě fáze: raná adolescence a pozdní adolescence.

Raná adolescence se týká přibližně 11. až 15. roku života. Na začátku fáze se u dospívajících jedinců objevují první sekundární pohlavní znaky a nastává rychlejší tělesný růst. Dívky dostávají první menarche a chlapci první poluce. Na konci fáze je dospívající schopný reprodukce. (Langmeier a Krejčířová, 2006) V naší práci se zaměříme na ranou adolescenci, a proto bude toto období popsáno více v dalších kapitolách.

Fáze **pozdní adolescence** trvá v časovém rozmezí od 15 do 20 let (Vágnerová a Lisá, 2021). Pro toto období je charakteristické dosahování plné reprodukční zralosti a ukončování fyzického růstu. Po tělesné stránce se dívky začnou více zaoblovat a chlapci začnou nabírat více svalové hmoty. Dochází k proměně jejich pozice ve společnosti, neboť jedinec odchází ze základního vzdělávání a pokračuje v cestě, která je už více konkrétněji zaměřena. Proměňuje se sebepojetí jedince a dochází ke vztahům, ve kterých jsou jedinci sexuálně aktivní. (Langmeier a Krejčířová, 2006) Tato fáze vývojového období se týká především změn v sociální oblasti. Jedinec se učí přijímat roli dospělého, požadavky společnosti i výhody, které z této role vyplývají. Role dospělého také žádá, aby jedinec dosáhl určitých schopností a dovedností. (Janošová, 2017) Dospívající dosahuje plnoletosti, může se samostatně rozhodovat a je plně svéprávný. Dochází k hledání vlastní identity, která by se shodovala s představami dospívajícího. Pro jedince je to období, kdy může experimentovat, zkoušet nové věci a zkoumat hranice svých možností. Významnou sociální událostí v tomto období je ukončení přípravného období na budoucí profesi. Dospívající následně vstupuje do zaměstnání nebo pokračuje v dalším studiu, což souvisí s dosažením ekonomické samostatnosti či jejím oddálením. (Vágnerová a Lisá, 2021)

3.2 Specifika staršího školního věku

Období staršího školního věku neboli rané adolescence či pubescence se týká dětí navštěvující druhý stupeň základní školy. Z hlediska věku je to v průběhu 11. až 15. roku života. Jde o první fázi dospívání, pro kterou jsou charakteristické fyzické, psychické i sociální změny. Důležitým milníkem v tomto období je ukončení základního vzdělávání, ke kterému dochází přibližně v patnácti letech a hledání dalšího zaměření, které bude mít vliv na budoucí pozici ve společnosti. (Vágnerová a Lisá, 2021)

S. Freud toto vývojové období označuje za genitální stadium. Jedná se o obnovení sexuálního pudu na odlišném stupni než v minulosti. Sexuální potřeby trvale vytváří osobnost, avšak v této chvíli není předmětem jejich možného pocitu naplnění rodinný příslušník. Toto lze spatřit třeba v proměně vztahů, kdy dospívající není zaměřen pouze sám na sebe a nejde mu především o naplnění svých potřeb, ale usiluje o to, aby ve vztahu rovněž něco dával. (Vágnerová, 2000)

Na fyzické úrovni dochází u dospívajících k znatelným změnám. Tyto změny souvisí především s pohlavnímu dozráváním. Proměňuje se celková postava pubescenta, vyvíjejí se sekundární pohlavní znaky a objevují se první intimní zážitky. V tomto období bývají tělesné proměny silně prožívány, protože vnější vzhled je spojený s identitou jedince. Pubescent může tělesné změny brát s hrdostí nebo v opačném případě v něm změny můžou vyvolat nedůvěru vůči sobě samému. První věc, které si lidé všimnou je právě vzhled, ten může mít vliv na chování druhých lidí, s kterými se dospívající setkává. Dospělý i vrstevníci nahlíží na tyto změny odlišně, což působí na sebepojetí dospívajícího. Jeli ze strany ostatních pohlíženo na změny negativně, tak se může stát, že i jedinec bude hodnotit sám sebe negativně. Pokud tělesné proměny přicházejí moc brzo a znamenalo by to pro jedince ztrátu jeho jistoty, tak se může stát, že se jedinec bude snažit tyto změny různými způsoby skrývat. Zejména dívky dospívají mnohem rychleji než chlapci, což je dělá nápadnějšími mezi ostatními vrstevníky. U chlapců je spíše typické zpomalení tělesného vývoje, což je činí zranitelnějšími před ostatními vyspělými jedinci. (Vágnerová a Lisá, 2021)

V období pubescence může hormonální vývoj způsobit změnu v emocionálním prožívání, kdy lze u dospívajícího pozorovat náhle střídání nálad (Vágnerová a Lisá, 2021). Emoce jsou v tomto období prožívané velice intenzivně, dospívající se dostávají do kontaktu s novými prožitky, které v nich mohou vyvolat zmatek, což je podněcuje k hledání příčin tohoto stavu (Poláčková Šolcová, 2018). Pro dospívající je tedy typická emocionální labilita, jejich psychický stav se často mění, a to hlavně negativním způsobem, projevují se nerozváženě a jejich chování nelze předvídat. Pubescenti mohou mít problémy se soustředěním související s jejich nestálostí, které zhoršují učení a mohou se také vyskytnout náhle změny ve vzdělávacích výsledcích. Jedinci jsou rychle vyčerpaní a nejeví velký zájem. Často si v myšlenkách utvářejí svůj vlastní svět a uvažují o svých problémech, čímž se vzdalují od skutečného světa. (Langmeier a Krejčířová, 2006) Rovněž se více uzavírají do sebe, své pocity a prožitky neradi sdílejí s ostatním, jelikož je pokládají za soukromou složku vlastní osobnosti. Tento proces může přispívat k zvyšování negativních emocí.

Pubescenti si však uvědomují nutnost svoje chování ovládat, neboť mají potřebu být akceptováni od okolí, ale ne vždy se to může podařit. Schopnost regulovat emoce je podmíněná konkrétními událostmi a potřebami dospívajících. (Vágnerová a Lisá, 2021) Emoce jsou velice podstatné ve všech vztazích, jelikož mají určitou schopnost navazovat, prohlubovat udržovat či omezovat vztahy. Vztahy jsou založené na očekáváních, které mají obě strany vůči sobě navzájem ohledně způsobů chování. Tato očekávání podporují usměrňování činností takovým způsobem, který by přinášel uspokojení a zisky oběma stranám ve smyslu psychické pohody. Opakovaně potvrzována očekávání zesilují intenzitu vztahů, což vede k pozitivně naladěným interakcím. Zatímco nenaplněné očekávání mohou způsobit sníženou důvěru ve vztazích. Čím více jsou si jedinci ve vztahu blízcí, tím více jsou ochotni si navzájem projevit emoce a taktéž se zvyšují jejich společné prožitky z různých situací. Pozitivní i negativní emocionální prožívání může způsobit ve vztazích proces sociálního sdílení. Během pozitivních emocionálních situací je regulace zaměřena na uchování a prodlužování těchto prožitků. Toto sdílené prožívání ovlivňuje psychickou pohodu jednotlivců v interakci, přináší mnohem větší hodnotu určité situaci a podporuje sociální vztahy. Zatímco u nepříjemných emocionálních situací je regulace orientovaná na redukci zažívaných emocí, přežívání daných událostí a urychlení zažívaných negativních emocí. Největší vliv na regulaci prožívaných emocí jedince mají především druzí lidé. (Slaměník, 2011)

Dospívající v tomto období ztrácí dřívější jistoty a snaží si najít směr v nových okolnostech, což může být značně obtížný proces. V období dětství mu zabezpečovala jistotu rodina a v této chvíli má potřebu něco změnit a více se osamostatnit, čímž dochází k poklesu pocitu jistoty. Pubescent se snaží sobě a dospělým ukázat, jak moc je samostatný a nezávislý, čímž se vyvíjí jeho schopnosti. Utvrzení jeho schopností pak vede k větší jistotě. S jistotou souvisí i pocit přijetí od druhých, kdy se dospívající snaží získat určité postavení ve společnosti. V této době se setkává s různými situacemi, které ho utvrzují v jeho nejistotě a o jeho pochybách související s okolním světem. (Vágnerová a Lisá, 2021)

U pubescentů se také začíná více rozvíjet motorika, jsou obratnější při činnostech vyžadující sílu, rychlost, koordinaci i rovnováhu. Rozvíjí se i percepce, která je spojena s abstraktním myšlením. Jejich řeč je obohacena rozsáhlejší slovní zásobou, zvládnou poskládat smysluplnější věty a zlepšuje se i jejich vyjadřování. Dokážou uvažovat logicky, avšak klesá schopnost přijmout to, že se musí některou látku naučit nazpaměť. Zvládnou také přemýšlet o vlastních myšlenkách, které si sami vytváří. (Langmeier a Krejčířová, 2006) Začínají

přemýšlet hypoteticky, dokonce i o možnostech, které nejsou uskutečnitelné (Vágnerová a Lisá, 2021). Tato podoba uvažování vede k tomu, že dospívající porovnává existující a současné podmínky s jeho zformulovanými vzory ve své mysli, což je důsledek kritičnosti, nedostatku spokojenosti, frustrace a negativního postoje (Langmeier a Krejčířová, 2006). Dospívající začínají také psychologicky přemýšlet, uvažují o tom, jak jsou ostatní charakterově rozdílní a jaké podněty je vedou k určitému chování (Říčan, 2021).

Nástupem pubescence se mění vztahy s dospělými, vrstevníky i s cizími lidmi. Dospívající odmítají svou podřazenou pozici a autoritu rodičů a učitelů. K dospělým jsou velice kritičtí a jsou schopni se jim podřídit pouze v případě, že by si to zasloužili. Uvažují a debatují o jednání a názorech dospělých. Pokud mají odlišný názor, tak jsou schopni se s dospělými i dohadovat. Tímto jednáním usilují o stejnou úroveň s dospělými. Pokud zvládnou obhájit svůj názor, dosáhnou určité jistoty. Tyto debaty jim umožňují vyvíjet své schopnosti. Někteří dospívající mohou dospělé naprosto přehlížet, jelikož pro ně nepředstavují dostatečný vzor. Pro dospívání je také charakteristická snaha o dosažení toho, aby všichni dodržovali stejná práva, a to včetně jejich autorit. (Vágnerová a Lisá, 2021) Nechtějí, aby se s nimi jednalo jako s dítětem, místo toho očekávají rovnocenné jednání jako s dospělými, jimiž se cítí být. Veškeré ostatní jednání považují za ponižující a znehodnocující. (Vymětal, 2004) Dospívající však nejsou kritičtí pouze k dospělým, ale i ke svým vrstevníkům a k sobě samým. Kritiku vůči sobě však většinou skrývají, neboť nechtějí ztratit svou sebeúctu před ostatními a také pociťují strach z toho, že by se to mohlo obrátit proti nim. (Vágnerová a Lisá, 2021) Doma i ve škole bývají dospívající velmi citliví na tresty. Především fyzické tresty jsou pro jedince neúnosné. Roli zde hrají také jiné tresty, a to především v rodinném prostředí, které vnímá jako ponižující a urážející. (Říčan, 2021) Chování charakteristické provokací a prověřováním reakcí dospělých může lidem připadat jako nedospělé a naivní, ale přispívá k dosahování nových zkušeností (Thorová, 2015). Dospívající v tomto období trvají na určitém soukromí, které by se jim ze strany dospělých mělo také dostat. Vztahy mezi dospívajícími a dospělými by měly odrážet důvěru, porozumění a přátelství, protože bez těchto vlastností se mohou vztahy snadno narušit, čímž se také může ztěžovat vývoj dospívajícího jedince. Dospívající, kteří nenacházejí citovou oporu u dospělých či v kolektivu vrstevníků, mohou zažívat nepříjemné a ohrožující pocity prázdnoty a méněcennosti, jež mohou vést až k depresím a úzkostem. Tyto negativní pocity mohou také způsobovat silnou sociální introverzi, kdy se jedinec uzavře do sebe, vyhýbá se sociálnímu kontaktu, při komunikaci zrudne, zasekává se a nenalézá správná slova při

vyjadřování. Zdrojem těchto pocitů mohou být i nesprávné výchovné metody ze strany rodičů a učitelů, které mohou vést ke vzniku či zesílení pocitů méněcennosti. (Vymětal, 2004)

3.3 Význam a vliv vrstevnické skupiny

Na začátku pubescence se intenzivně zvyšuje význam vztahů s vrstevníky. To, co spojuje tyto jedince obdobných zážitků dohromady jsou různé konflikty, těžkosti, kritické i snadné události. (Helus, 2004) Vrstevnická skupina je neformální skupina složená z jedinců, kteří jsou si věkově blízcí a narodili se přibližně za stejných historických okolností, tzn. že jejich tělesný, psychický, společenský a kulturní vývoj probíhá obdobně. (Sedláčková, 2009) Tyto skupiny jsou poměrně stálé, nepřístupné ostatním, výběrové a důvěrné, jedinci se v této skupině vyznačují shodnými postoji, vzájemnou nákloností, společnými záměry, zálibami a těžkostmi. Od členů skupiny se předpokládá, že přijmou hodnoty a záliby kolektivu. (Čačka, 2000)

V pubescenci je tedy typické odpoutávání dospívajících od rodiny a jejich náklonnost je zaměřená spíše k vrstevníkům, se kterými tráví poměrně mnoho času. Jedinci se s touto vrstevnickou skupinou ztotožňují a představuje pro ně emocionální a sociální podporu. Pro dospívajícího jsou velice důležité interakce s vrstevníky a také akceptování vrstevníky, neboť tyto uspokojené potřeby působí na socializaci a individuální rozvoj dospívajících. Vrstevníci poskytují odlišné schopnosti a dovednosti, než kterým přikládají důležitost dospělí. Prostřednictvím skupiny si dospívající předávají zkušenosti, hodnoty, normy a způsoby chování. Skupina umožňuje kooperaci, toleranci, schopnost usměřňovat své pocity a chování a další techniky komunikace. Tyto vztahy s vrstevníky vytváří možnosti k rozvoji sociálních schopností a dovedností. (Vágnerová a Lisá, 2021) Skupinová identita může pomoci svými vymezenými vlastnostmi dospívajícím překonat toto nejisté období (Thorová, 2015), protože poskytuje určitou oporu v době, kdy mohou být rodinné vztahy napjaté (Vágnerová, 2000). Vrstevnický kolektiv má v tomto období silný vliv, dospívající jsou schopni riskovat i konflikty s dospělými, jen proto aby zvýšili svou popularitu ve skupině, nebo aby se neodchylovali od ostatních (Říčan, 2021). Dynamika vztahů ve vrstevnických skupinách může tedy působit na rozvoj osobnosti pozitivním způsobem, avšak může přinášet i určité nebezpečné úskalí (Čačka, 2000). Dospívající může s vrstevníky soupeřit, avšak učí se jim i lépe porozumět. Jeho snahou je získat od vrstevníků určité uznání, což ho vede k tomu, aby pozorně sledoval, jak jej ostatní hodnotí, a podle toho

se následně snaží přizpůsobit své chování. Sociálně emoční vztahy jsou pro dospívajícího zásadní a značně působí na jeho chování. Způsoby, jakými vrstevníci mezi sebou řeší různé vztahy a situace, mohou mít neuváženou a dramatickou podobu. (Thorová, 2015) Dospívající mohou snadno podlehnou vlivům vrstevníků a jsou taktéž zvláště citliví na odmítnutí ze strany vrstevníků či na jejich negativní hodnocení (Sebastian et al., 2010). Kladné hodnocení vrstevníky přispívá k pocitu vlastní hodnoty, zatímco horší hodnocení ze strany vrstevníků může tento pocit velmi narušit. Jedinci, kteří se nezvládnou začlenit do nějaké skupiny vrstevníků, mohou tuto situaci vnímat jako sociální stigma. (Macek, 2003)

V rámci skupin hrají důležitou roli emoce, neboť přispívají k vymezení hranic skupiny a specifikaci členů skupiny. V kolektivu mohou pozitivní emoce podporovat skupinovou identitu, kdežto negativní emoce vůči jedincům mimo kolektiv mohou vést k omezování skupinových hranic. Odchylné prožívání a projevy emocí jsou schopné přispívat k vymezení a objasnění skupinových pozic a rolí. Kolektivní emoční jednání také podporuje způsoby řešení určitých problémů ve skupině. (Stuchlíková, 2010)

Vrstevnická skupina představuje prostor, ve kterém probíhá proces socializace. Ten se uskutečňuje vštěpováním různých záměrů, principů, norem, pravidel a vzorů chování. (Kraus, 2010) Proces socializace vrstevnické skupiny Vágnerová a Lisá (2021) rozdělují do jednotlivých fází. V počáteční fázi dospívání se zvyšuje potřeba patřit do skupiny svých vrstevníků, což se projevuje snahou podřídit se skupinovým pravidlům. Druhá fáze se vyznačuje akceptováním identity skupiny, ve které probíhá identifikace jedince se skupinou a význam zde hraje přijetí od vrstevníků. (Vágnerová a Lisá, 2021) Skupina trvá na určité konformitě, jež se projevuje specifickými vlastnostmi a jednáním členů skupiny (Macek, 2003), a za to jim je poskytnutý pocit jistoty, prestiže a sounáležitosti. V této fázi může mít vrstevnický nátlak pozitivní i negativní podobu, může se jednat o tlak k solidaritě s ostatními či k šikaně slabších jedinců. (Sedláčková, 2009) V třetí fázi se dospívající začíná postupně odpoutávat od silných vztahů ve skupině, což má za následek nižší konformitu a zvýšenou kritiku vůči postojům a normám ve skupině. Je tedy patrné, že působení vrstevníků je největší na začátku dospívání, kdy se skupina vnitřně diferencuje a formuje určité shluky jedinců, jež jsou propojené těsnými vztahy. Tento vliv začíná postupně klesat s narůstajícím věkem dospívajících, názory vrstevníků už nejsou brány jako samozřejmost, ale dochází k většímu uvažování ohledně těchto názorů. (Vágnerová a Lisá, 2021)

Podoba vrstevnické skupiny může mít v průběhu dospívání různé formy. Nástupem pubescence mají dospívající nejprve tendenci formovat skupiny stejného pohlaví, přičemž

jedinci opačného pohlaví jsou odmítáni. Skupina bývá stabilnější a organizovanější nežli v dětství, jelikož vyžaduje od členů loajálnost a respekt. Ve skupině jsou jedinci sjednoceni společnými zálibami, jejich touhou se sdružovat, vzájemným uznáním a příležitosti se ztotožňovat s ostatními. Po nějaké době mají dospívající potřebu navázat důvěrnější přátelské vztahy, které by jim umožňovaly sdílet osobnější pocity a zkušenosti. Vztah na přátelské úrovni mezi dvěma je odlišný oproti přátelství ve skupině, poněvadž zde nefungují pravidla skupiny. V tomto období se postupně začne objevovat i potřeba kontaktu s odlišným pohlavím. Vztah mezi dívky a chlapci je nejprve nejistý a postupně se začne prohlubovat. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V našem výzkumném šetření se zaměřujeme na problematiku **kolektivní důvěry žáků 2.stupně základních škol**. Koncept kolektivní důvěry se vytváří na základě sdíleného porozumění mezi členy uvnitř skupiny a podporuje kooperativní vztahy mezi dalšími skupinami. To znamená, že členové skupiny si vytváří prostřednictvím zkušeností, komunikace, pocitů, společných hodnot a cílů určitý názor na chování jiné skupiny a hodnotí jej s jejich očekávaným chováním. Následně posuzují důvěryhodnost jiné skupiny či jednotlivce, a to podle aspektů otevřenosti, upřímnosti, benevolence, spolehlivosti a kompetentnosti. Prostřednictvím celého procesu si skupina nakonec vytvoří určité přesvědčení o druhé straně. Důvěra je schopná utvářet soudržnost prostřednictvím svého vlivu na interakce a průběh komunikace v rámci všech sociálních vztahů. V rámci školního prostředí může uzavřenost uvnitř skupin omezovat vzdělávání žáků, neboť způsobuje rozdělování sociálních vazeb mezi skupinami. (Forsyth et al., 2011; Hoy a Tschannen-Moran, 1999)

Podle České školní inspekce patří kolektivní důvěra mezi důležité faktory ovlivňující výsledky v oblasti vzdělávání (Novosák et al., 2021). Kolektivní důvěra žáků vytváří smysluplné vztahy mezi žáky a učiteli a má významný vliv na identifikaci se školou, seberegulované učení a výsledky žáků (Adams et al., 2014). Podle zahraničních výzkumů (Tschannen-Moran a Hoy 1998; Forsyth et al., 2011; Van Maele et al, 2014; Mitchell et al., 2018) můžeme říct, že důvěra ve školním prostředí může být důležitým ukazatelem při formování pozitivního školního prostředí.

Škola je místem, kde děti tráví významnou část svého času a kde získávají informace, vědomosti, mohou se naučit být součástí komunity, kde si mohou vytvářet kolektivní identitu (Flanagan a Stout, 2010). Je důležité, aby se děti ve škole cítily příjemně a bezpečně, neboť to může být důležité pro jejich celkový prospěch a vývoj ve škole (Novosák et al., 2021). Absence vzájemné důvěry mezi skupinami ve škole může mít značný dopad, žáci se mohou vzdalovat od školy a mohou přicházet o zdroj sociální opory (Goddard et al., 2001). Výzkumy ukázaly, že negativní emocionální reakce, jako je strach nebo nedůvěra v učitele, mohou oslabovat motivaci žáků k učení, což může mít významný dopad na výsledky učení a může to taktéž ovlivnit jejich celkovou pohodu (Chew a Cerbin, 2021). Zatímco žáci, kteří důvěřují školním pravidlům a svým učitelům, nemají problém si zvyknout na tato pravidla

a problémové chování se u nich vyskytuje v menším měřítku. Důvěra žáků může následně vést k většímu úspěchu ve škole, ale také k celkovému osobnímu rozvoji. (Romero, 2015)

Zkoumání kolektivní důvěry považujeme za důležité, protože může vytvořit příznivější a efektivnější školní prostředí, ve kterém se budou cítit dobře všechny skupiny ve škole, což také přispěje k vyšším výsledkům žáků (Forsyth et al., 2011; Goddard, Tschannen-Moran a Hoy, 2001). Tato problematika může umožnit školám identifikovat a reagovat na nedostatky, které se mohou ve školním prostředí objevovat, a tak přispět k vytvoření příznivějšího klimatu ve škole.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit úroveň kolektivní důvěry žáků 2.stupně základních škol. Dílčími cíli je zjistit generalizovanou důvěru a subjektivní socioekonomický status žáků 2.stupně základních škol. Dále chceme zjistit, zda existuje souvislost mezi kolektivní důvěrou žáků a generalizovanou důvěrou a mezi kolektivní důvěrou žáků a jejich subjektivním socioekonomickým statutem.

4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

- 1. Jaká je úroveň kolektivní důvěry žáků 2.stupně základních škol?**
2. Jaký je subjektivní socioekonomický status žáků 2.stupně základních škol?
3. Jaká je úroveň generalizované důvěry žáků 2.stupně základních škol?
- 4. Jaká je souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a generalizovanou důvěrou?**

H1: Existuje souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a generalizovanou důvěrou.

- 5. Jaká je souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a jejich subjektivním socioekonomickým statutem?**

H2: Existuje souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a jejich subjektivním socioekonomickým statutem.

4.3 Pojetí výzkumu

Za účelem zjištění, jaká je úroveň kolektivní důvěry žáků 2.stupně základních škol, volíme kvantitativní výzkumné pojetí, neboť chceme zmapovat jaká je úroveň kolektivní důvěry

žáků 2.stupně základních škol, zjistit úroveň generalizované důvěry a subjektivní socioekonomický status žáků 2.stupně základních škol. A také chceme zjistit, jak kolektivní důvěra žáků souvisí s generalizovanou důvěrou a s jejich subjektivně vnímaným socioekonomickým statusem.

Generalizovaná důvěra je chápána jako důvěra v ostatní lidi ve společnosti, tedy důvěra v cizí lidi. Jde o obecný názor, že na většinu lidí se lze spolehnout a není omezená pouze na určitou skupinu. (Sedláčková, 2006) Zatímco kolektivní důvěra žáků k ostatním skupinám členů školy je považovaná za důvěru mezi skupinami rolí v rámci školního prostředí, především ve vztahu k učitelům, spolužákům a samotné vzdělávací instituci. Tudíž je omezena na konkrétní skupiny uvnitř školního prostředí. (Forsyth et al., 2011) Abdelzadeh et al. (2015) tvrdí, že obecná důvěra a důvěra prožívána ve školním prostředí se mohou oboustranně ovlivňovat. Autoři zjistili, že žáci, kteří zažívají pozitivní zkušenosti v rámci vzdělávacích institucích, jako je spravedlivé zacházení ze strany učitelů, mají tendenci mít vysokou úroveň generalizované důvěry. A naopak vysoká úroveň generalizované důvěry směřuje ke zvýšení vnímané spravedlnosti ze strany učitelů. Důvěra je podstatná pro celkovou sociální soudržnost a důkazy ukazují, že vzdělávání představuje významnou roli při utváření společenské důvěry (Niedlich et al., 2021). Z tohoto důvodu předpokládáme, že existuje souvislost mezi kolektivní důvěrou žáků a generalizovanou důvěrou.

V prostředí školy může mít socioekonomický status značnou roli. Rodiny s vyšším socioekonomickým statusem mohou dětem poskytnout podnětější prostředí a mohou mít větší požadavky na jejich výkon ve škole, což může přispívat k většímu úspěchu dítěte ve vzdělávání (Conger a Donnellan, 2007). Zatímco děti, které vyrůstají v rodinách s nižším socioekonomickým statusem, nemusí dosahovat tak vysokých výsledků ve vzdělávání a může to mít také dopad na jejich motivaci k vyššímu vzdělání (Vadivel et al., 2023). Pro dítě může být významné rovněž to, jakou hodnotu jejich rodiče přisuzují vzdělání. Pokud rodiče přikládají malý, nebo žádný význam vzdělání, dítě může jejich postoj přebrat a následně tím může dojít ke ztrátě jeho motivace k učení a škola se pro něj stane nevýznamná. (Vágnerová a Lisá, 2021) Goddard et al. (2001) zjistili, že důvěra vyučujících ve studenty pozitivně souvisí se socioekonomickým statusem žáků. Učitelé mají nižší důvěru k žákům, jestliže se ve škole vyskytuje více žáků s nižším socioekonomickým statusem. Van Houtte (2003) tvrdí, že čím nižší je socioekonomický status žáků ve škole, tím méně učitelé považují své žáky za učenlivé a jsou na ně kladeny menší požadavky. Přestože zmiňované výzkumy nezkoumaly kolektivní důvěru žáků v souvislosti se

socioekonomickým statusem, tak předpokládáme, že existuje souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a jejich subjektivně vnímaným socioekonomickým statusem.

4.4 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor zahrnuje všechny žáky 2. stupně základních škol v ORP Vsetín, kteří navštěvují běžné základní školy. Celkově je v ORP Vsetín 18 běžných základních škol s 2.stupněm (Město Vsetín, 2020). Školský zákon č. 561/2004 Sb. uvádí, že druhý stupeň základního vzdělávání zahrnuje šesté až deváté ročníky. Podle vývojové psychologie patří žáci druhého stupně základního vzdělávání do období staršího školního věku. V tomto období je potřeba kontaktu a přijetí od vrstevníků považováno za velmi podstatné, neboť podporuje rozvoj osobních i sociálních dovedností, které mohou mít vliv na formování identity dítěte. Interakce a komunikace mezi vrstevníky tvoří základ pro kolektivní důvěru žáků, protože umožňuje sdílení zkušeností a hodnot. (Vágnerová a Lisá, 2021; Forsyth et al., 2011) Ve starším školním věku může zesměšňování ve vrstevnickém kolektivu či nedostatek citové opory ze strany dospělých vést k pocitům osamělosti a méněcennosti, což může vést až ke stresu či úzkostem (Vymětal, 2004). Tyto negativní emocionální reakce mohou následně ovlivňovat motivaci žáků k učení, což může mít značný dopad na výsledky vzdělávání a celkovou pohodu žáků (Chew a Cerbin, 2021).

Ve Zlínském kraji se nachází velmi vysoké socioekonomické znevýhodnění v ORP Vsetín. Jedná se o hodnotu, která je vyšší než v 73 % ORP v ČR. Pro socioekonomické znevýhodnění je charakteristická především nezaměstnanost a nízká úroveň vzdělanosti obyvatelstva. (PQA Research, 2023) V našem výzkumném šetření zjišťujeme souvislost mezi kolektivní důvěrou žáků a subjektivním socioekonomickým statusem, což nás vedlo k rozhodnutí zaměřit se na ORP Vsetín. Jelikož jsme se zaměřili na ORP Vsetín, nebude možné data zobecnit na celou populaci, ale pouze na ORP Vsetín.

Výběrový výzkumný soubor

Pro náš výzkum jsme se rozhodli zvolit prostý náhodný výběr. Pomocí tabulky náhodných čísel sestavené v excelu bylo z 18 základních škol s 2.stupněm vylosováno 9 škol, které byly následně kontaktovány k účasti na našem výzkumném šetření. Výzkumného šetření se zúčastnily celkově 2 základní školy s celkovým počtem 229 žáků. Muselo být vyřazeno celkem 5 dotazníků kvůli nejasnostem, což znamená, že celkový **výzkumný vzorek** v rámci

našeho výzkumného šetření tvoří 224 žáků 2.stupně základních škol v ORP Vsetín. Tabulka č.1 nám ukazuje celkovou strukturu výzkumného vzorku.

Základní škola	Absolutní četnost	Relativní četnost
A	83	37 %
B	141	63 %
Celkem	224	100 %

Tabulka 1 Struktura výzkumného vzorku (vlastní výzkum, 2024)

Na webových stránkách všech základních škol jsme získali potřebné e-mailové adresy na ředitele. Následně jsme všem ředitelům rozeslali e-maily, v nichž jsme popsali záměr naší práce a požádali je o spolupráci na našem výzkumném šetření. Do výzkumu se rozhodly zapojit 2 základní školy. Ostatní školy, které nezareagovaly na náš email, byly následně telefonicky kontaktované, přičemž všechny tyto školy odmítly účast na našem výzkumném šetření, a to z různých důvodů.

Komunikace s první školou probíhala prostřednictvím e-mailu, kdy po domluvě s vedením bylo do škol doručeno potřebné množství dotazníků. Během přímého kontaktu byly domluveny konkrétní informace a postup, jak dotazníky distribuovat žákům druhého stupně. Následně byly tištěné dotazníky prostřednictvím učitelů rozdány všem žákům 2.stupně základní školy. Komunikace s druhou školou probíhala skrze e-mail, kdy se vedení školy rozhodlo dotazníky samo vytisknout a rozdat žákům druhého stupně. Vyplněné dotazníky ze všech škol byly následně osobně přebrány. Výzkumné šetření bylo anonymní a probíhalo během února 2024.

4.5 Výzkumný nástroj

Výzkumnými nástroji, které jsme zvolili v rámci našeho výzkumného šetření, jsou tři standardizované dotazníky. Kompletní dotazník, který zahrnuje všechny standardizované dotazníky, je umístěn v Příloze 1. Pro účely zjišťování, jaká je úroveň kolektivní důvěry žáků 2.stupně základních škol jsme využili dotazník **Student Trust in Faculty (STF)** (Adams a Forsyth, 2009, In Forsyth et al., 2011). Dotazník byl námi přeložen z původního anglického jazyka do českého. Dotazník STF měří kolektivní důvěru žáků v učitele, a to podle aspektů benevolence, spolehlivosti, poctivosti, kompetentnosti a otevřenosti. Dotazník se skládá z 13 položek, jež jsou vyhodnocovány na čtyřbodové stupnici Likertovy škály v rozmezí 1 (rozhodně nesouhlasím) až 4 (rozhodně souhlasím). (Forsyth et al., 2011)

Aspekt důvěry	Položka v dotazníku	Položky
Benevolence	1.	Učitelé jsou na této škole vždy připraveni pomoci.
	4.	Učitelé na této škole vždy dělají to, co mají.
	10.	Učitelé na této škole se o žáky <i>nezajímají</i> .
Spolehlivost	5.	Učitelé na této škole žákům opravdu naslouchají.
	13.	Žáci této školy se mohou spolehnout na pomoc učitelů.
Kompetence	2.	S učiteli na této škole se dá mluvit.
	8.	Učitelé na této škole jsou dobří ve výuce.
	11.	Žáci této školy mohou věřit tomu, co jim učitelé řeknou.
	12.	Žáci se na této škole od učitelů hodně naučí.
Poctivost	7.	Učitelé na této škole odvádějí skvělou práci.
	9.	Učitelé na této škole mají vysoké nároky na všechny žáky.
Otevřenost	3.	Na této škole je o žáky dobře postaráno.
	6.	Učitelé na této škole jsou ke mně vždy upřímní.

Tabulka 2 Struktura jednotlivých položek dotazníku

V tabulce č.2 můžeme vidět celkovou strukturu položek z dotazníku podle pěti aspektů důvěry (benevolence, spolehlivost, kompetence, poctivost a otevřenost). Aspekt benevolence se skládá ze 3 položek (č.1, č.4, č.10) a reflektuje očekávání žáků, že učitelé budou jednat v jejich prospěch za všech okolností. Aspekt spolehlivosti tvoří 2 položky (č.5, č.13) a zahrnuje očekávání žáků, že učitelé budou jednat spolehlivě a předvídatelně. Aspekt kompetence se týká 4 položek (č.2, č.8, č.11, č.12) a označuje očekávání žáků, že učitelé budou disponovat dostatečnými znalostmi a schopnostmi k poskytování relevantních informací nezbytných pro jejich vzdělávání. Aspekt poctivost je tvořen 2 položkami (č.7, č.9) a odráží očekávání žáků, že učitelé budou sdělovat pravdivé tvrzení, jednat spravedlivě, plnit své závazky a sdělovat upřímnou zpětnou vazbu. Aspekt otevřenost se skládá ze 2 položek (č.3, č.6) a zahrnuje očekávání žáků, že učitelé budou sdílet podstatné informace k úspěšnému vzdělávání. Vyplnění celkového dotazníku trvá zhruba 5-10 minut. Dotazník se vyhodnocuje pomocí hrubého skóre všech třinácti položek (na škále 1-4), ve kterém se sčítají odpovědi za každou otázku, s výjimkou položky č.10, která je reverzní a vyhodnocuje se v obráceném pořadí (1=4, 2=3, 3=2 a 4=1). Celkové skóre dotazníku představuje úroveň

důvěry u žáka. Skóre všech žáků jsou poté zprůměrovaná, aby bylo získáno skóre pro celou školu. Vyšší hodnota indikuje vyšší úroveň důvěry.

Za účel zjištění subjektivního socioekonomického statusu jsme využili škálu **MaccArthur Scale of Subjective Social Status – Youth Version** (Goodman et al., 2001), která má dvě části a je zaměřena na subjektivní hodnocení socioekonomického statusu. Škála byla námi přeložena z původního anglického jazyka do českého. V obou částech je kresba žebříku, která má deset příček. Vrchol žebříku představuje nejvyšší společenskou pozici a spodní část žebříku představuje nejnižší společenské postavení (vyšší příčka indikuje vyšší socioekonomické postavení). V první části respondent hodnotí postavení jeho rodiny ve společnosti a v druhé části hodnotí své vlastní postavení ve škole. Vyplnění dotazníku trvá přibližně 3 minuty. Celkové skóre u obou částí je v rozmezí od 1 do 10 bodů. Čím vyšší číslo respondent zaznamená na žebříku, tím vyšší je vnímané společenské postavení.

Za účelem zjištění generalizované důvěry jsme zvolili baterii tří výroků, která měří obecnou důvěru k ostatním lidem. Tyto tři položky se od roku 1972 využívají v americkém General Social Survey a jsou upraveny z původně pětipoložkové Rosenbergovy škály důvěry v druhé lidi (Šafr a Sedláčková, 2006). Přeložené položky do českého jazyka jsme převzali od autorů Šafra a Sedláčkové (2006). Znění položky č. 1 je: „*Celkově vzato, řekl/a byste, že většině lidí se dá věřit, nebo že člověk nemůže být nikdy dost opatrný při jednání s lidmi?*“ Položka č. 2 je ve znění: „*Řekl/a byste, že lidé se většinou snaží druhým pomáhat (že se snaží si navzájem pomáhat), nebo že se převážně starají jen o sebe?*“ Znění položky č. 3 je: „*Myslíte si, že většina lidí se Vás pokusí využít, když je jim dána příležitost, nebo že se (k Vám) zachovají férově?*“ (Šafr a Sedláčková, 2006, s. 47) Škála generalizované důvěry má hodnoty na škále 1-10. Vyšší hodnoty indikují vyšší úroveň důvěry a nižší hodnoty naznačují nižší úroveň důvěry. (Stachová et al., 2009)

4.6 Způsob zpracování dat

Získané data z dotazníku byly převedeny do tabulky v programu Microsoft Office Excel, ve kterém jsme taktéž vyhodnotili popisné výzkumné otázky. Pro zpracovávání statistických analýz jsme využili program Statistica, ve kterém jsme vyhodnotili relační výzkumné otázky a hypotézy. K dalšímu zpracování dat jsme použili deskriptivní statistiku, test korelace - Pearsonův koeficient korelace a grafické znázornění dat.

Za účelem zjištění úrovně kolektivní důvěry žáků 2.stupně základních škol (VO1), subjektivního socioekonomického statusu žáků (VO2) a úrovně generalizované důvěry žáků (VO3) byla využita popisná statistika (průměr, směrodatná odchylka, minimum, maximum). Výzkumné otázky zjišťující souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a generalizovanou důvěrou (VO4) a souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a jejich subjektivním socioekonomickým statusem (VO5) jsme vyjádřili pomocí korelačního koeficientu, a z tohoto důvodu byla využita u těchto otázek korelační analýza - Pearsonův korelační koeficient, jež měří souvislost mezi dvěma proměnnými a může nabývat hodnot od -1 do +1, přičemž 0 značí nezávislost a +1 nebo -1 značí úplnou závislost proměnných. Čím více se hodnota přibližuje k +1 nebo -1, tím je mezi proměnnými větší souvislost. Pozitivní koeficient ukazuje, že s rostoucí hodnotou jedné proměnné roste i hodnota druhé, a opačně. Negativní koeficient indikuje, že s rostoucí hodnotou jedné proměnné klesá hodnota druhé, a obráceně. (Chráska, 2016)

Vymezené hypotézy jsme ověřovali prostřednictvím statisticko-matematické metody. V první hypotéze H1: Existuje souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a generalizovanou důvěrou, se nachází proměnná úroveň kolektivní důvěry, která je vyjádřena na škále 1-4 a označujeme ji jako proměnnou metrickou (intervalovou), druhá proměnná je generalizovaná důvěra, která je vyjádřena na škále 1-10 a stanovujeme ji jako proměnnou metrickou (intervalovou). Obě proměnné jsou metrické, a proto jsme zvolili pro testování hypotézy test korelace - Pearsonův korelační koeficient. V druhé hypotéze H2: Existuje souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a jejich subjektivním socioekonomickým statusem, se nachází proměnná úroveň kolektivní důvěry, která je vyjádřena na škále 1-4 a definujeme ji jako proměnnou metrickou (intervalovou), druhá proměnná je subjektivní socioekonomický status, která je vyjádřena počtem bodů (1-10) a označujeme ji jako proměnnou metrickou. Na základě toho, že obě proměnné jsou metrické, jsme zvolili pro testování hypotézy test korelace - Pearsonův korelační koeficient.

5 ANALÝZA DAT

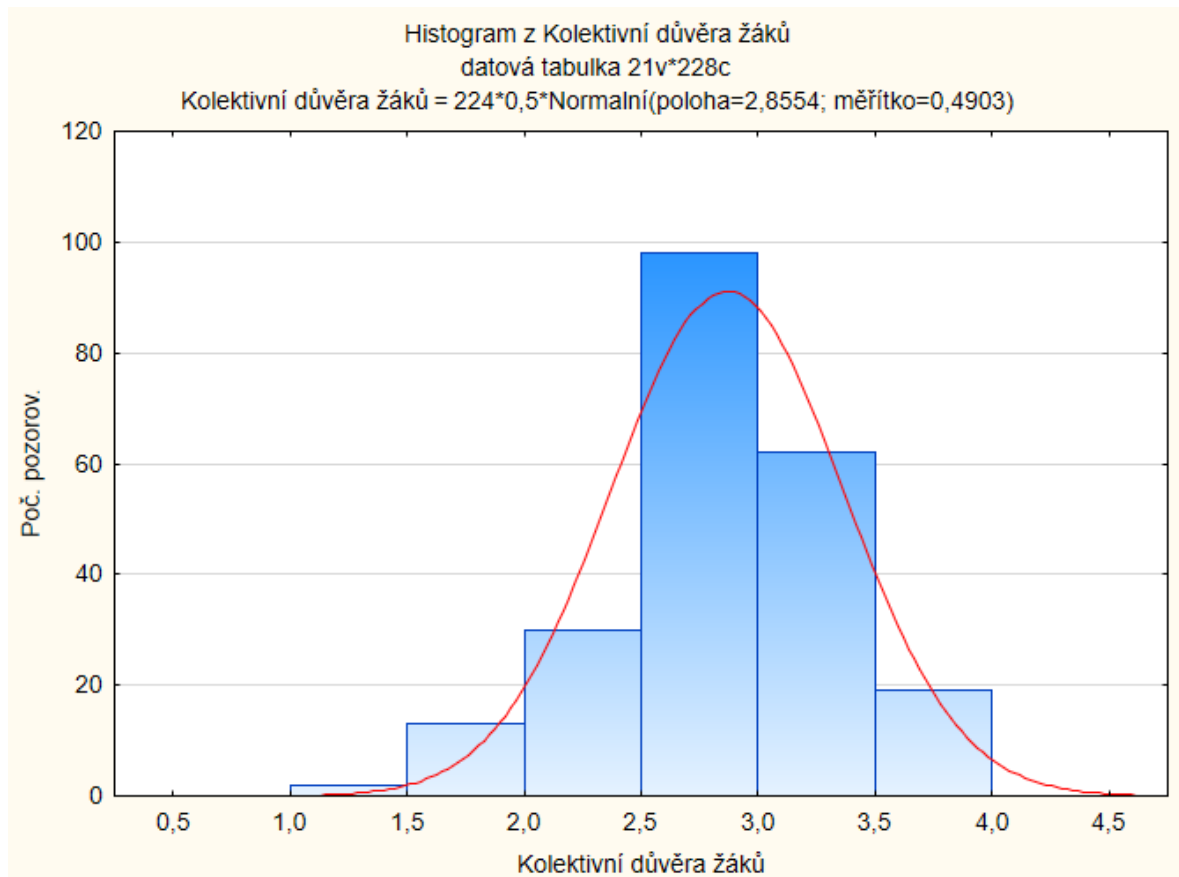
V této kapitole budou představeny data z našeho výzkumného šetření, jež byla získaná prostřednictvím dotazníku. Data budou zpracovaná a analyzovaná v návaznosti na naše výzkumné otázky. Získané data jsou zpracovaná pomocí deskriptivní statistiky. Za účelem zjištění souvislosti mezi zkoumanými proměnnými je využitý Pearsonův korelační koeficient. Pro zajištění přehlednosti prezentovaných dat jsou výsledky znázorněné prostřednictvím tabulek, grafů a komentářů.

VO1: Jaká je úroveň kolektivní důvěry žáků 2.stupně základních škol?

První výzkumná otázka se zaměřovala na celkovou úroveň kolektivní důvěry žáků 2. stupně základních škol. V této oblasti dotazníku respondenti odpovídali na 13 položek, které zaznamenávali na škále 1-4 (1 - rozhodně nesouhlasím, 2 – nesouhlasím, 3 – souhlasím, 4 - rozhodně souhlasím), přičemž vyšší hodnota indikuje vyšší úroveň důvěry. Pro znázornění dat VO1 jsme zvolili popisnou statistiku.

Proměnná	Popisná statistika VO1				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Kolektivní důvěra žáků	224	2,86	1,23	3,85	0,49

Tabulka 3 Popisná statistika VO1 (vlastní výzkum, 2024)



Graf 1 Úroveň kolektivní důvěry žáků (vlastní výzkum, 2024)

Výše uvedená tabulka č.3 a graf č. 1 nám ukazují, že celkový průměr kolektivní důvěry žáků je $M = 2,86$ ($SD = 0,49$) a pohybuje se v rozmezí od 1,23 do 3,85. Tento výsledek značí, že úroveň kolektivní důvěry žáků je spíše vyšší a respondenti tedy považují své učitele ve větší míře za benevolentní, spolehlivé, kompetentní, poctivé a otevřené. Pro doplnění popisné statistiky VO1, zde uvádíme v tabulkách i popis jednotlivých položek zkoumající kolektivní důvěru žáků, a to podle aspektů důvěry (benevolence, spolehlivost, kompetence, poctivost, otevřenost), které tvoří společně celkovou kolektivní důvěru žáků.

	Položky	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Benevolence	10.	224	3,00	1	4	0,85
	1.	224	2,89	1	4	0,74
	4.	224	2,82	1	4	0,72
Celkem		224	2,90	1	4	0,62

Tabulka 4 Výsledky z aspektu benevolence (vlastní výzkum, 2024)

Tabulka č.4 nám ukazuje celkové průměry položek seřazených od nejvyšší po nejnižší hodnotu. Aspekt benevolence zahrnuje položky č.1, č.4 a č.10. Největší průměr $M = 3,00$ ($SD = 0,85$) dosahuje položka č. 10 „Učitelé na této škole se o žáky nezajímají.“ Tato položka byla reverzní, tudíž po překódování zněla: „Učitelé na této škole se o žáky zajímají“.

Položka č. 1 „Učitelé jsou na této škole vždy připraveni pomoci.“ má celkový průměr $M = 2,89$ ($SD = 0,74$). Nejnižší hodnocení má položka č.4 „Učitelé na této škole vždy dělají to, co mají.“ s celkovým průměrem $M = 2,82$ ($SD = 0,72$). Celkový průměr aspektu benevolence je $M = 2,90$ ($SD = 0,62$).

	Položky	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Spolehlivost	13.	224	2,91	1	4	0,81
	5.	224	2,57	1	4	0,77
Celkem		224	2,74	1	4	0,70

Tabulka 5 Výsledky z aspektu spolehlivosti (vlastní výzkum, 2024)

V tabulce č.5 můžeme vidět celkové průměry položek, které jsou seřazeny od nejvyšší po nejnižší hodnotu. Aspekt spolehlivosti zahrnuje položky č.5 a č.13. Vyšší hodnocení má položka č.13 „Žáci této školy se mohou spolehnout na pomoc učitelů.“ s celkovým průměrem $M = 2,91$ ($SD = 0,81$). Položka č.5 „Učitelé na této škole žákům opravdu naslouchají.“ má celkový průměr $M = 2,57$ ($SD = 0,77$). Celkový průměr aspektu spolehlivosti je $M = 2,74$ ($SD = 0,70$).

	Položky	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Kompetence	2.	224	2,99	1	4	0,76
	8.	224	2,96	1	4	0,68
	12.	224	2,88	1	4	0,75
	11.	224	2,81	1	4	0,76
Celkem		224	2,91	1	4	0,55

Tabulka 6 Výsledky z aspektu kompetence (vlastní výzkum, 2024)

Tabulka č.6 nám ukazuje celkové průměry položek, které jsou seřazeny od nejvyšší po nejnižší hodnotu. Aspekt kompetence zahrnuje položky č.2, č.8, č.11 a č.12. Nejlépe je hodnocena položka č.2 „S učiteli na této škole se dá mluvit.“, která má celkový průměr $M = 2,99$ ($SD = 0,76$). Druhá nejlépe hodnocena položka je č.8 „Učitelé na této škole jsou dobří ve výuce.“ s celkovým průměrem $M = 2,96$ ($SD = 0,68$). Položka č.12 „Žáci se na této škole od učitelů hodně naučí.“ má celkový průměr $M = 2,88$ ($SD = 0,75$). Nejhůře je hodnocena položka č.11 „Žáci této školy mohou věřit tomu, co jim učitelé říkají.“ s celkovým průměrem $M = 2,81$ ($SD = 0,76$). Celkový průměr aspektu kompetence je $M = 2,91$ ($SD = 0,55$).

	Položky	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Poctivost	7.	224	2,91	1	4	0,75
	9.	224	2,65	1	4	0,82
Celkem		224	2,78	1	4	0,53

Tabulka 7 Výsledky z aspektu poctivosti (vlastní výzkum, 2024)

Tabulka č.7 zobrazuje celkové průměry položek, které jsou seřazeny od nejvyšší po nejnižší hodnotu. Aspekt poctivosti zahrnuje položky č.7 a č.9. Lépe byla hodnocena položka č.7 „Učitelé na této škole odvádějí skvělou práci.“, jež má celkový průměr $M = 2,91$ ($SD = 0,75$). Položka č.9 „Učitelé na této škole mají vysoké nároky na všechny žáky.“ má celkový průměr $M = 2,65$ ($SD = 0,82$). Celkový průměr aspektu poctivosti je $M = 2,78$ ($SD = 0,53$).

	Položky	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Otevřenost	6.	224	2,96	1	4	0,76
	3.	224	2,78	1	4	0,75
Celkem		224	2,87	1	4	0,62

Tabulka 8 Výsledky z aspektu otevřenosti (vlastní výzkum, 2024)

V tabulce č.8 lze vidět celkové průměry položek, které jsou seřazeny od nejvyšší po nejnižší hodnotu. Aspekt otevřenosti se týká položek č.3 a č.6. Vyšší hodnocení má položka č.6 „Učitelé na této škole jsou ke mně vždy upřímní.“ s celkovým průměrem $M = 2,96$ ($SD = 0,76$). Položka č.3 „Na této škole je o žáky dobře postaráno.“ má celkový průměr $M = 2,78$ ($SD = 0,75$). Celkový průměr aspektu otevřenosti je $M = 2,87$ ($SD = 0,62$).

VO2: Jaký je subjektivní socioekonomický status žáků 2.stupně základních škol?

Druhá výzkumná otázka se zaměřovala na úroveň subjektivního socioekonomického statusu žáků 2. stupně základních škol. Tato oblast dotazníku byla rozdělaná na dvě části, kde respondenti zaznamenávali na příčce 1-10 postavení své rodiny a své vlastní postavení ve škole. Pro znázornění dat VO2 jsme zvolili deskriptivní statistiku.

Proměnná	Popisná statistika VO2				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Subjektivní SES	224	6,54	1	10	1,52

Tabulka 9 Popisná statistika VO2 (vlastní výzkum, 2024)

Tabulka č.9 nám ukazuje, že celkový průměr subjektivního socioekonomického statusu je $M = 6,54$ ($SD = 1,52$), což indikuje vyšší vnímané společenské postavení. Pro doplnění popisné statistiky VO2, zde uvádíme v tabulce č.10 i popis jednotlivých položek.

	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
SES (rodina)	224	7,11	1	10	1,70
SS (škola)	224	5,97	1	10	1,96

Tabulka 10 Jednotlivé položky VO2 (vlastní výzkum, 2024)

V tabulce č.10 lze vidět, že celkový průměr subjektivního socioekonomického statusu rodiny je $M = 7,11$ ($SD = 1,70$) a celkový průměr subjektivního sociálního statusu žáků ve

škole je $M = 5,97$ ($SD = 1,96$). To znamená, že respondenti vnímají postavení svých rodin ve společnosti na vyšší úrovni nežli své vlastní postavení ve školním prostředí.

VO3: Jaká je úroveň generalizované důvěry žáků 2.stupně základních škol?

Třetí výzkumná otázka zjišťovala úroveň generalizované důvěry u žáků 2. stupně základních škol. Tato oblast dotazníku zahrnovala tři výroky, na které respondenti odpovídali na škále 1-10. Pro znázornění dat VO3 jsme zvolili deskriptivní statistiku.

Proměnná	Popisná statistika VO3				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Generalizovaná důvěra	224	5,05	1	10	1,73

Tabulka 11 Popisná statistika VO3 (vlastní výzkum, 2024)

Uvedená tabulka č.11 nám ukazuje, že celkový průměr generalizované důvěry u žáků 2. stupně základních škol je $M = 5,05$ ($SD = 1,73$). To znamená, že se jedná o hodnotu, která se pohybuje nad střední hodnotou a směřuje k vyšší generalizované důvěře. Pro doplnění popisné statistiky VO3, zde uvidíme konkrétní vyhodnocení všech tří položek, které dohromady vytváří úroveň generalizované důvěry.

	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
1. položka	224	4,72	1	10	2,03
2. položka	224	5,32	1	10	2,11
3. položka	224	5,10	1	10	2,24

Tabulka 12 Jednotlivé položky VO3 (vlastní výzkum, 2024)

Tabulka č.12 nám ukazuje, jaké hodnocení mají jednotlivé položky. Je patrné, že nejvyšší hodnocení má položka č. 2 „Řekl/a byste, že lidé se většinou snaží druhým pomáhat (že se snaží si navzájem pomáhat), nebo že se převážně starají jen o sebe?“, která má celkový průměr $M = 5,32$ ($SD = 2,11$). Položka č. 3 „Myslíte si, že většina lidí se Vás pokusí využít, když je jim dána příležitost, nebo že se (k Vám) zachovají férově?“ má celkový průměr $M = 5,10$ ($SD = 2,24$). Nejnižší hodnocení má položka č. 1 „Celkově vzato, řekl/a byste, že většině lidí se dá věřit, nebo že člověk nemůže být nikdy dost opatrný při jednání s lidmi?“, která má celkový průměr $M = 4,72$ ($SD = 2,03$).

VO4: Jaká je souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a generalizovanou důvěrou?

Čtvrtá výzkumná otázka se zaměřovala na souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a generalizovanou důvěrou. Pro ověření čtvrté hypotézy jsme zvolili Pearsonův koeficient

korelace, abychom zjistili lineární vztah mezi dvěma proměnnými. Ke čtvrté výzkumné otázce se váže následující hypotéza.

H1: Existuje souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a generalizovanou důvěrou.

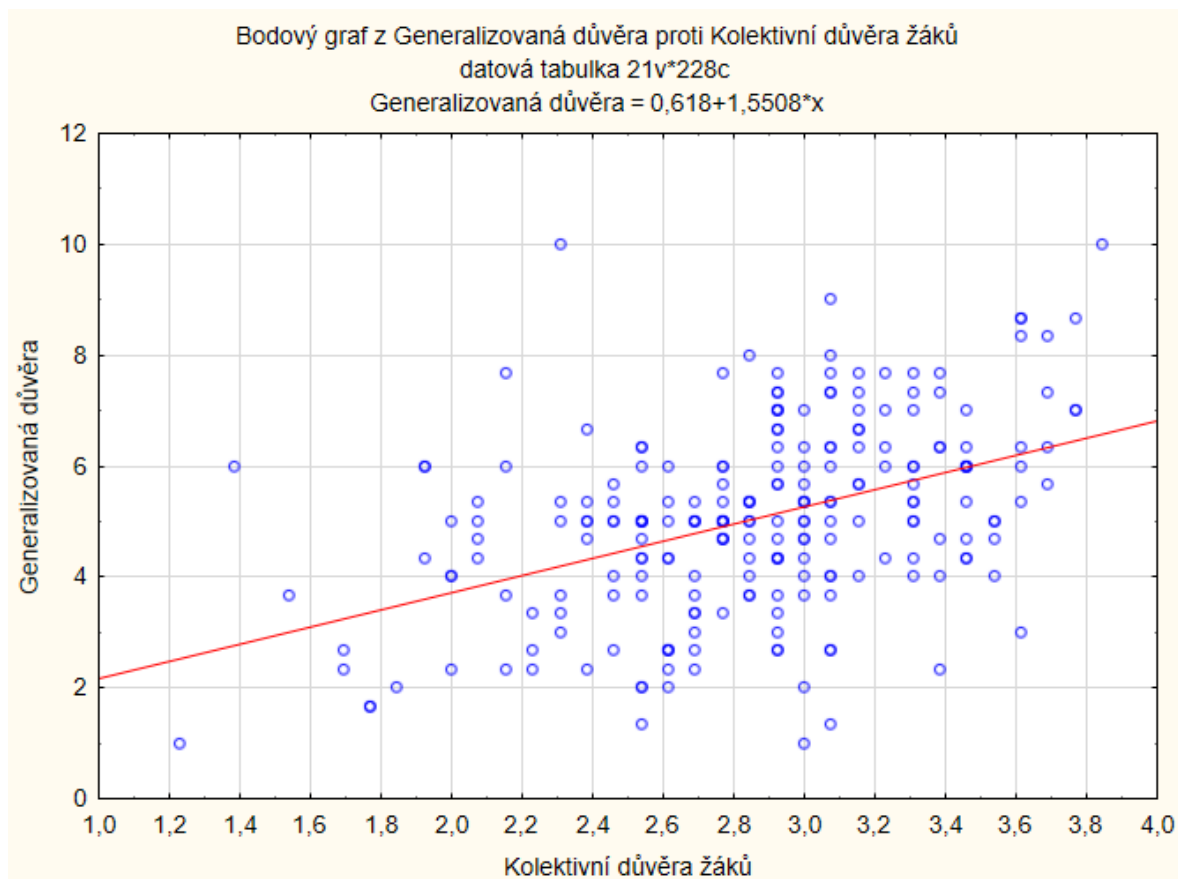
H0: Předpokládáme, že neexistuje souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a generalizovanou důvěrou.

HA: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a generalizovanou důvěrou.

Proměnná	Pearsonův koeficient korelace Označené korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N = 224			
Hypotéza č. 1	Průměr	Sm.odch.	Kolektivní důvěra žáků	Generalizovaná důvěra
Kolektivní důvěra žáků	2,86	0,49	1	0,44
Generalizovaná důvěra	5,05	1,73	0,44	1

Tabulka 13 Pearsonův koeficient korelace - hypotéza č.1 (vlastní výzkum, 2024)

Tabulka č.13 nám ukazuje, že koeficient korelace je $r = 0,44$, $p < 0,05$. To znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a potvrzujeme naši první hypotézu H1. Z toho vyplývá, že mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a generalizovanou důvěrou **existuje statisticky významná souvislost**. Hodnota koeficientu je kladná, což znamená, že mezi proměnnými je pozitivní vztah. Můžeme tedy říct, že čím vyšší je úroveň kolektivní důvěry žáků, tím vyšší je generalizovaná důvěra. Pro přehlednost uvádíme výsledky v následujícím grafu č.2.



Graf 2 Korelace mezi kolektivní důvěrou žáků a generalizovanou důvěrou (vlastní výzkum, 2024)

Proměnná	Korelace (aspekty) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=224		
	Průměr	Sm.odch.	Generalizovaná důvěra
Benevolence	2,90	0,62	0,43
Spolehlivost	2,74	0,71	0,36
Kompetence	2,91	0,55	0,42
Poctivost	2,78	0,54	0,15
Otevřenost	2,87	0,62	0,35
Generalizovaná důvěra	5,05	1,73	1

Tabulka 14 Korelační matice jednotlivých aspektů kolektivní důvěry a generalizované důvěry (vlastní výzkum, 2024)

Korelační matice uvedena výše zobrazuje hodnoty Pearsonova korelačního koeficientu pro jednotlivé aspekty kolektivní důvěry žáků a generalizovanou důvěrou. Můžeme vidět, že aspekt benevolence má koeficient korelace $r = 0,43$, $p < 0,05$. Aspekt kompetence má koeficient korelace $r = 0,42$, $p < 0,05$. Aspekt spolehlivost má koeficient korelace $r = 0,36$, $p < 0,05$. Aspekt otevřenost má koeficient korelace $r = 0,35$, $p < 0,05$. Aspekt poctivost má koeficient korelace $r = 0,15$, $p < 0,05$. Všechny hodnoty koeficientů jsou kladné, což

poukazuje na pozitivní vztah mezi všemi aspekty kolektivní důvěry a generalizovanou důvěrou. Tabulka nám ukazuje, že aspekty benevolence a kompetence mají nejtěsnější vztah s generalizovanou důvěrou. Středně těsný vztah s generalizovanou důvěrou mají aspekty spolehlivost a otevřenost. Zatímco aspekt poctivost má nejméně těsný vztah s generalizovanou důvěrou.

VO5: Jaká je souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a jejich subjektivním socioekonomickým statusem?

Pátá výzkumná otázka se zaměřovala na souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a jejich subjektivním socioekonomickým statusem. Pro zjištění souvislosti mezi dvěma proměnnými jsme využili Pearsonův koeficient korelace. K této výzkumné otázce se váže následující hypotéza.

H2: Existuje souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a jejich subjektivním socioekonomickým statusem.

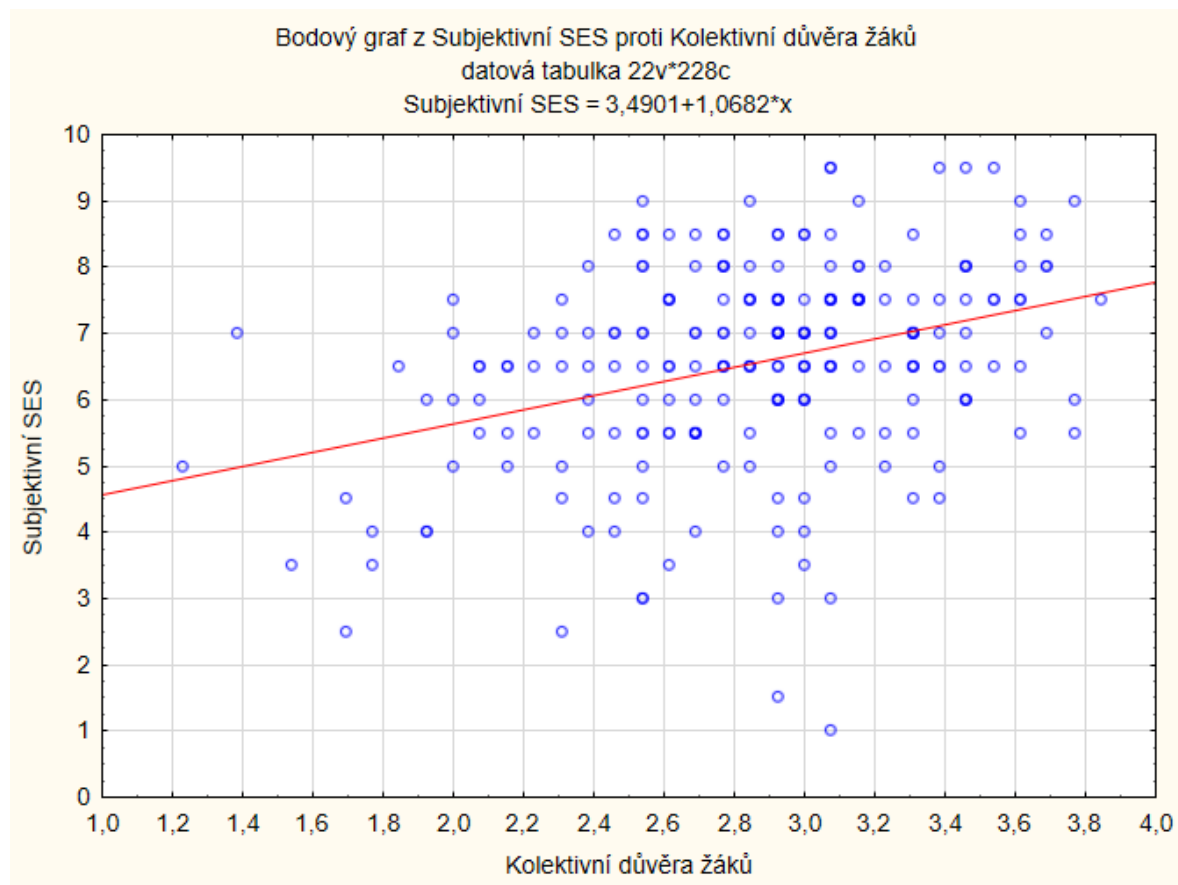
H0: Předpokládáme, že neexistuje souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a jejich subjektivním socioekonomickým statusem.

HA: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a jejich subjektivním socioekonomickým statusem.

Proměnná	Pearsonův koeficient korelace Označené korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N = 224			
	Průměr	Sm.odch.	Kolektivní důvěra žáků	Subjektivní SES
Hypotéza č.2				
Kolektivní důvěra žáků	2,86	0,49	1	0,34
Subjektivní SES	6,54	1,52	0,34	1

Tabulka 15 Pearsonův koeficient korelace - hypotéza č.2 (vlastní výzkum, 2024)

V tabulce č.15 lze vidět, že koeficient korelace je $r = 0,34$, $p < 0,05$. Potvrzujeme tedy naši druhou hypotézu H2, což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu. Toto zjištění poukazuje na skutečnost, že mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a jejich subjektivním socioekonomickým statusem **existuje statisticky významná souvislost**. Hodnota koeficientu je kladná, což znamená, že mezi proměnnými je pozitivní vztah. Z toho vyplývá, že čím vyšší je subjektivní socioekonomický status, tím vyšší je úroveň kolektivní důvěry žáků. Pro přehlednost jsme výsledky zobrazili v grafu č.3, který uvádíme níže.



Graf 3 Korelace mezi kolektivní důvěrou žáků a subjektivním SES (vlastní výzkum, 2024)

6 INTERPRETACE DAT

V předešlé kapitole nám analýza zjištěných dat od respondentů přinesla určité skutečnosti o našem výzkumném šetření. V této kapitole se zaměříme na interpretaci dat výzkumného šetření. V naší práci bylo hlavním výzkumným cílem zjistit, jaká je úroveň kolektivní důvěry žáků 2.stupně základních škol. Na základě tohoto cíle jsme se rozhodli zaměřit na generalizovanou důvěru, subjektivní socioekonomický status, na souvislost mezi kolektivní důvěrou žáků a generalizovanou důvěrou a na souvislost mezi kolektivní důvěrou žáků a subjektivním socioekonomickým statutem.

Při zjišťování první výzkumné otázky (VO1) „**Jaká je úroveň kolektivní důvěry žáků 2.stupně základních škol?**“, bylo zjištěno, že celkový průměr kolektivní důvěry žáků je $M = 2,86$ ($SD = 0,49$), což nám indikuje spíše vyšší kolektivní důvěru žáků. Pokud se podíváme blíže na jednotlivé aspekty, jež dohromady tvoří kolektivní důvěru, tak můžeme říct, že nejvyššího průměru $M = 2,91$ ($SD = 0,55$) dosahuje aspekt kompetence, jež se týká očekávání žáků, že učitelé budou disponovat dostatečnými znalostmi a schopnostmi k poskytování relevantních informací nezbytných pro jejich vzdělávání. Kompetence pojímá také schopnost učitelů zajistit určitou bezpečnost pro žáky. (Tschannen-Moran et al., 2013) Obdobný průměr má aspekt benevolence $M = 2,90$ ($SD = 0,62$), který reflektuje očekávání žáků, že učitelé budou jednat v jejich prospěch za všech okolností (Tschannen-Moran et al., 2013). Tento aspekt vyjadřuje starostlivost a empatii k druhé straně (Mayer et al., 1995). Aspekt otevřenosti má celkový průměr $M = 2,87$ ($SD = 0,62$) a týká se očekávání žáků, že učitelé budou sdílet podstatné informace k jejich úspěšnému vzdělávání (Tschannen-Moran et al., 2013). Aspekt poctivost dosahuje celkového průměru $M = 2,78$ ($SD = 0,53$) a odráží očekávání žáků, že učitelé budou sdělovat pravdivé tvrzení, jednat spravedlivě, plnit své závazky a sdělovat upřímnou zpětnou vazbu (Tschannen-Moran et al., 2013). Nejnižší průměr $M = 2,74$ ($SD = 0,70$) dosahuje aspekt spolehlivosti, který zahrnuje očekávání žáků, že učitelé budou jednat spolehlivě a předvídatelně (Tschannen-Moran et al., 2013). Toto zjištění poukazuje na to, že úroveň kolektivní důvěry žáků je spíše vyšší, přičemž nejvíce si žáci uvědomují, že se jejich učitelé snaží poskytovat podstatné a smysluplné informace při výuce. Naopak oproti ostatním aspektům je nejméně zřetelné vnímání žáků ohledně spolehlivého jednání učitelů.

Dále jsme zjišťovali (VO2) „**Jaký je subjektivní socioekonomický status žáků 2.stupně základních škol?**“. Z výzkumu bylo zjištěno, že celkový průměr subjektivního socioekonomického statusu rodiny je $M = 7,11$ ($SD = 1,70$) a celkový průměr subjektivního

sociálního statusu je $M = 5,97$ ($SD = 1,96$). Toto zjištění poukazuje na to, že respondenti vnímají postavení svých rodin ve společnosti na vyšší úrovni nežli své vlastní postavení ve školním prostředí. Celkový průměr subjektivního socioekonomického statusu je $M = 6,54$ ($SD = 1,52$), což znamená, že se jedná spíše o vyšší hodnotu. Rodiny s vyšším socioekonomickým statusem mohou dětem poskytnout podnětější prostředí a mohou mít větší požadavky na jejich výkon ve škole, což může přispívat k vyššímu úspěchu dítěte ve vzdělávání (Conger a Donnellan, 2007). To potvrzují také Munir et al. (2023), kteří uvádí, že žáci s vyšším socioekonomickým statusem dosahují vyšších výsledků ve vzdělávání.

Třetí výzkumná otázka zjišťovala (VO3) „**Jaká je úroveň generalizované důvěry žáků 2.stupně základních škol?**“. Bylo zjištěno, že celkový průměr generalizované důvěry u žáků 2. stupně základních škol je $M = 5,05$ ($SD = 1,73$). To naznačuje, že se jedná o hodnotu, která se pohybuje nad střední hodnotou a směřuje tedy k vyšší generalizované důvěře. Dospívající, kteří zažívají silný pocit studentské solidarity mají vyšší společenskou důvěru (Flanagan a Stout, 2010). Generalizovaná důvěra je velmi důležitá pro všechny lidi ve společnosti, neboť umožňuje posilovat sociální strukturu společnosti (Rinnooy Kan et al., 2023).

Čtvrtá výzkumná otázka zjišťovala (VO4) „**Jaká je souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a generalizovanou důvěrou?**“. K této výzkumné otázce jsme si stanovili hypotézu (H1), kterou jsme zjišťovali, zda existuje souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a generalizovanou důvěrou. Souvislost mezi zkoumanými proměnnými jsme zjišťovali za pomoci Pearsonova koeficientu korelace. Byla prokázána kladná korelace mezi zkoumanými proměnnými ($r = 0,44$, $p < 0,05$). Pozitivní koeficient značí, že s rostoucí hodnotou jedné proměnné roste i hodnota druhé, a obráceně (Chráška, 2016). To znamená, že mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a generalizovanou důvěrou **existuje statisticky významná souvislost** (H1 potvrzena). Můžeme tedy říct, že čím vyšší je úroveň kolektivní důvěry žáků, tím vyšší je generalizovaná důvěra. V rámci čtvrté výzkumné otázky jsme také zjišťovali souvislost mezi jednotlivými aspekty kolektivní důvěry žáků a generalizovanou důvěrou. Souvislost mezi zkoumanými proměnnými jsme zjišťovali za pomoci Pearsonova koeficientu korelace. Bylo zjištěno, že mezi všemi aspekty kolektivní důvěry a generalizovanou důvěrou existuje pozitivní souvislost. Lze tedy říct, že pokud žáci vnímají učitele jako benevolentní, kompetentní, spolehlivé, poctivé a otevřené, pak s větší pravděpodobností budou mít také vyšší generalizovanou důvěru. Nejtěsnější vztah s generalizovanou důvěrou byl zjištěn u aspektů benevolence ($r = 0,43$, $p < 0,05$)

a kompetence ($r = 0,42$, $p < 0,05$). Středně těsný vztah s generalizovanou důvěrou byl zjištěn u aspektů spolehlivosti ($r = 0,36$, $p < 0,05$) a otevřenosti ($r = 0,35$, $p < 0,05$). Naopak nejméně těsný vztah s generalizovanou důvěrou měl aspekt poctivosti ($r = 0,15$, $p < 0,05$). Z toho vyplývá, že na generalizovanou důvěru nejvíce působí aspekty benevolence a kompetence a nejméně aspekt poctivosti.

Na základě páté výzkumné otázky (VO5) „**Jaká je souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a jejich subjektivním socioekonomickým statusem?**“, jsme stanovili hypotézu (H2), kterou jsme zjišťovali, zda existuje souvislost mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a jejich subjektivním socioekonomickým statusem. Tato souvislost byla ověřována prostřednictvím Pearsonova koeficientu korelace a byla prokázána kladná korelace mezi zkoumanými proměnnými ($r = 0,23$, $p < 0,05$). Pozitivní koeficient nám říká, že s rostoucí hodnotou jedné proměnné roste i hodnota druhé, a opačně (Chráška, 2016). Z tohoto zjištění lze tedy vyvodit, že mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a jejich subjektivním socioekonomickým statusem **existuje statisticky významná souvislost** (H2 potvrzena). Z toho vyplývá, že čím vyšší je socioekonomický status rodiny, tím vyšší je úroveň kolektivní důvěry žáků.

7 DISKUZE

Výzkum kolektivní důvěry žáků 2.stupně základních škol přispívá svými výsledky k zajímavým poznatkům. Cílem této kapitoly je diskutovat o výsledcích našeho výzkumného zjištění v širším kontextu dané problematiky, uvést limity tohoto výzkumu, jež mohou být alarmující pro další výzkumníky a závěrem představit možné budoucí směry této problematiky, které by mohly náš výzkum rozšířit.

Ve školním prostředí představuje kolektivní důvěra normativní chování skupiny. Sdílené hodnoty, názory a přesvědčení formované komunikací a interakcemi uvnitř skupiny a mezi skupinami, utváří nepsaná pravidla, podle kterých členové skupiny komunikují s dalšími aktéry školy. (Forsyth et al., 2011) Kolektivní důvěra žáků v učitele je založena na sdíleném přesvědčení žáků, že jejich učitelé jsou benevolentní, spolehliví, kompetentní, poctiví a otevření (Adams, 2014). Z našeho výzkumu vyplývá, že kolektivní důvěra žáků je spíše vyšší ($M = 2,86$; $SD = 0,49$). Kolektivní důvěra žáků vymezuje prostředí, ve kterém mají žáci s učiteli kladné vztahy a jsou motivováni ke vzdělávání (Adams et al., 2015). Sociální vztahy založené na důvěře mají význam jak pro kvalitu školního prostředí (Tsachannen-Moran, 2014), tak pro samotný rozvoj žáků (Adams, 2014). Žáci se více identifikují se školou, regulují své učení a dosahují vysokých výsledků ve vzdělávání (Adams, 2014). Pokud žáci mají důvěru ve své učitele, snadněji přijmou rizika ohledně různých úkolů v rámci svého vzdělávacího procesu (Goddard et al., 2001) a budou se cítit ve škole více bezpečně (Mitchell et al., 2018). Teorie kolektivní důvěry tvrdí, že podmínkou pro vytvoření kvalitních a přetrvávajících sociálních vztahů mezi skupinami je sdílené porozumění mezi členy uvnitř skupiny. Pokud uvnitř konkrétních skupin ve škole neexistuje společné porozumění, tak sociální vztahy mezi skupinami nejsou smysluplné a účinné. (Forsyth et al., 2011) Přestože naše výsledky výzkumu neprokázaly znepokojující úroveň kolektivní důvěry žáků, tak nemůžeme ani s jistotou říct, že by se jednalo o zcela uspokojivé výsledky. Vysokou kolektivní důvěru mohou společenské instituce dosáhnout tím, jestliže budou uspokojovat u žáků psychologické potřeby (Adams, 2014), jako je autonomie (autonomy), kompetence (competence) a vztahovost (relatedness) (Ryan a Deci, 2000). Autonomie je potřeba stanovit si své vlastní cíle, být zodpovědný za své chování a řídit své vlastní procesy. Potřeba kompetence znamená být v něčem úspěšný, rozvíjet své schopnosti a dosahovat vysokých výsledků v určité činnosti. Vztahovost odráží potřebu sounáležitosti s druhými lidmi, jedná se tedy o to, cítit se spojen s ostatními a rozvíjet s nimi smysluplné vztahy. Uspokojení těchto potřeb může vést k posílení motivace a vyššímu well-beingu. Zanedbané

psychologické potřeby mohou vést k horším výkonům a ke stresu. (Ryan a Deci, 2000; Niemiec a Ryan, 2009; Ryan a Deci, 2017) Naplňování těchto psychologických potřeb lze zajistit autoregulačním klimatem. Autoregulační klima je možné vytvořit ve škole, kde existuje kolektivní důvěra žáků v učitele, kolektivní důvěra učitelů v žáky a žáky vnímaný akademický důraz. Tyto podmínky jsou vzájemně propojené a společně vytváří klima, v němž jsou sdílené názory, hodnoty a chování žáků a učitelů v souladu s psychologickými potřebami žáků. (Adams et al., 2015; Adams et al., 2016)

Zajímavé zjištění nám přinesl výsledek korelace mezi kolektivní důvěrou žáků a generalizovanou důvěrou. V našem výzkumném šetření bylo zjištěno, že kolektivní důvěra žáků pozitivně souvisela s generalizovanou důvěrou ($r = 0,44$, $p < 0,05$). Rinnooy Kan et al. (2023) ve své studii zjistili, že školy, které budují prostředí zahrnující důvěrné vztahy, podporují u žáků pocit sounáležitosti se školou, čímž mohou také zvýšit jejich obecnou důvěru k neznámým lidem ve společnosti. To podporuje i naše zjištění, z kterého vyplývá, že pokud existují mezi žáky a učiteli vztahy založené na důvěře, je možné zvýšit i generalizovanou důvěru žáků. To však nenaznačuje, aby si žáci mysleli, že všichni lidé ve společnosti se snaží jednat v jejich prospěch. Znamená to, že formování důvěry mezi lidmi je zásadní k řešení společenských problémů, proti kterým všichni společně bojujeme. (Rinnooy Kan et al., 2023) Společenská důvěra přispívá k aktivnímu zapojení osob do společnosti a vnímání sebe sama jako plnohodnotného člena komunity. Dospívající, kteří důvěřují druhým lidem se častěji účastní voleb či prací a akcí prospěšných pro komunitu či širší veřejnost. (Kelly, 2009) Jelikož jsme vycházeli z toho, že kolektiv žáků posuzuje důvěru jiné skupiny podle aspektů otevřenosti, upřímnosti, benevolence, spolehlivosti a kompetentnosti (Hoy a Tschannen-Moran, 1999), tak jsme předpokládali, že taktéž tyto jednotlivé aspekty kolektivní důvěry souvisí s generalizovanou důvěrou. Výsledky výzkumu prokázaly, že všechny jednotlivé aspekty kolektivní důvěry pozitivně souvisely s generalizovanou důvěrou. To znamená, že pro dosažení vyšší generalizované důvěry je podstatné věnovat se všem aspektům kolektivní důvěry. Hoy a Tschannen-Moran (1999) tvrdí, že všechny aspekty kolektivní důvěry se vzájemně prolínají a ovlivňují.

Forsyth et al. (2011) uvádí, že kolektivní důvěru obklopují tři kontextové prvky, jež podmiňují vznik této důvěry, a to vnější kontext, vnitřní kontext a kontext úkolů. Vnější kontext se týká předpokladů, očekávání a vzorců jednání, jimiž jednotliví členové školy přispívají do skupiny. Jedná se tedy o faktory mimo školu, jež podmiňují formování kolektivní důvěry, a to na základě individuálních hodnot, názorů a minulých zkušeností.

Tyto charakteristiky mohou omezovat soudržnost mezi skupinami ve škole, avšak v případě, že vnitřní podmínky ve škole umožňují kooperující interakce mezi skupinami navzájem, je i větší pravděpodobnost výskytu kolektivní důvěry napříč školními skupinami. Vnější podmínky mohou zahrnovat úroveň chudoby a složení menšin, které mohou ovlivnit důvěru ve škole. (Forsyth et al., 2011) V našem výzkumu jsme se zaměřili na jeden z aspektů vnějšího kontextu, konkrétně na subjektivní socioekonomický status. Zjistili jsme, že kolektivní důvěra žáků pozitivně souvisela se subjektivním socioekonomickým statusem žáků ($r = 0,34$, $p < 0,05$). Můžeme tedy tvrdit, že subjektivní socioekonomický status má vliv na kolektivní důvěru žáků. Ve výzkumu od autorů Goddard et al. (2001) bylo zjištěno, že důvěra vyučujících ve studenty pozitivně a významně souvisí se socioekonomickým statusem žáků. K podobnému zjištění dospěl i Van Houtte (2003), který ve své studii ověřoval, zda socioekonomický status žáků souvisí s důvěrou vyučujících v žáky a zjistil, že učitelé považují své žáky za méně učenlivé a kladou na ně menší požadavky, jestliže tito žáci mají nižší socioekonomický status. Rovněž Goddard et al. (2009) ve své výzkumné studii zaměřené na důvěru vyučujících v klienty (rodiče a žáky), dospěli k závěru, že důvěra je nejvíce napjatá ve školách, kde jsou žáci s nízkým socioekonomickým statusem. Z tohoto důvodu, jsme předpokládali, že v našem výzkumném vzorku existuje souvislost mezi kolektivní důvěrou žáků a subjektivním socioekonomickým statusem. Přestože jsme vycházeli z výzkumů, které se konkrétně nezabývaly souvislosti mezi kolektivní důvěrou žáků a subjektivním socioekonomickým statusem, tak se nám náš předpoklad potvrdil a můžeme tvrdit, že čím vyšší je subjektivní socioekonomický status, tím vyšší je kolektivní důvěra žáků. Výsledky z našeho výzkumu poukázaly na vyšší subjektivní socioekonomický status ($M = 6,54$; $SD = 1,52$), nelze však tvrdit, že by se jednalo o vysokou hodnotu. Ačkoliv kolektivní důvěra žáků nemůže změnit tuto skutečnost, tak má schopnost přispívat ke kognitivním, sociálním a psychologickým potřebám žáků, které mohou mít pozitivní dopad na žáky (Adams, 2014). Důvěra má možnost zmírnit negativní vztah mezi nízkým socioekonomickým statusem a výsledky ve vzdělávání (Adams a Forsyth, 2009).

Tento výzkum má některé omezení, které je důležité poznamenat. V našem výzkumném šetření jsme se zaměřili na ORP Vsetín, jelikož podle PQA Recherche (2023) je právě v tomto mikroregionu velmi vysoké socioekonomické znevýhodnění. Z tohoto důvodu jsme předpokládali, že subjektivní socioekonomický status bude u respondentů značně nízký, což náš výzkum nepotvrdil, neboť jsme zjistili, že celkový průměr subjektivního socioekonomického statusu u našich respondentů je $M = 6,54$ ($SD = 1,52$). Tyto výsledky

však mohou být zkreslené kvůli naší volbě výzkumného nástroje, který se zaměřoval pouze na subjektivní socioekonomický status, a tudíž nezkoumal skutečný socioekonomický status rodin žáků. Omezení spatřujeme také v nižším výzkumném vzorku, jež mohl výsledky výzkumu taktéž ovlivnit. Dalším omezením tohoto výzkumu je, že výsledky nelze zobecnit na celou populaci, ale pouze na základní výzkumný soubor, v našem případě na žáky 2.stupně základních škol v ORP Vsetín.

Budoucí výzkumy by se měly dále soustředit na kolektivní důvěru žáků, neboť tato problematika se jeví jako důležitá nejen pro samotné žáky a školu, ale také pro společnost obecně. Tyto výzkumy by měly brát v úvahu omezení našeho výzkumu. Zaměření se na větší výzkumný vzorek by mohlo přinést odlišné zjištění. Náš výzkum se orientoval na kolektivní důvěru žáků v učitele, a tudíž zkoumal pouze pohledy žáků, pro další výzkum by mohlo být vhodné zaměřit se jak na kolektivní důvěru žáků v učitele, tak na kolektivní důvěru učitelského sboru v žáky, což by přineslo pohledy na danou problematiku z obou stran. Zvláště důležité a zajímavé by také mohlo být zkoumání této problematiky kvalitativní cestou a poskytnout tak hlubší pohled na kolektivní důvěru žáků.

8 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Hlavním cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, jaká je úroveň kolektivní důvěry žáků 2.stupně základních škol. Dále jsme se zaměřili na zjištění úrovně generalizované důvěry a subjektivního socioekonomického statusu u žáků 2.stupně základních škol. Dalším krokem bylo ověřit, zda existuje souvislost mezi kolektivní důvěrou a generalizovanou důvěrou a mezi kolektivní důvěrou žáků a jejich subjektivně vnímaným socioekonomickým statutem. Na základě stanovených cílů jsme zvolili kvantitativní pojetí výzkumu, kdy jsme prostřednictvím dotazníků získávali data od respondentů. Výzkumného šetření se zúčastnily celkově 2 základní školy a celkový výzkumný vzorek tedy tvořilo 224 žáků 2.stupně základních škol. Za účel vyhodnocení dat z dotazníků jsme využili program Microsoft Office Excel a program Statistica, Získaná data jsme analyzovali v návaznosti na naše výzkumné otázky, přičemž byla využita deskriptivní statistika, která nám umožnila zpracovat a analyzovat stanovené proměnné. Za účelem vyhodnocení stanovených hypotéz jsme využili Pearsonov koeficient korelace, jehož prostřednictvím jsme zjistili, zda mezi danými proměnnými existuje souvislost. V rámci analýzy dat jsme konkrétní data prezentovali za pomoci tabulek, grafů a komentářů. Výsledky výzkumného šetření jsme poté interpretovali a pokusili se je zasadit do již existující teorie.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že úroveň kolektivní důvěry žáků je spíše vyšší. To znamená, že žáci považují své učitele ve větší míře za benevolentní, spolehlivé, kompetentní, poctivé a otevřené, přičemž nejvyšší průměrnou hodnotou disponoval aspekt kompetence, poté následoval aspekt benevolence, ve středních hodnotách se pohybovaly aspekty otevřenosti a poctivosti a nejnižší hodnotu zastával aspekt spolehlivosti. Výsledky výzkumu také ukázaly, že subjektivní socioekonomický status se přibližoval spíše k vyšší hodnotě a generalizovaná důvěra se pohybovala těsně nad střední hodnotou, a tudíž směřovala k vyšší generalizované důvěře. Dále bylo z výzkumu zjištěno, že mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a generalizovanou důvěrou existuje pozitivní souvislost. Z toho vyplývá, že pokud žáci ve vzájemném vztahu s učiteli vnímají své učitele jako benevolentní, spolehlivé, kompetentní, poctivé a otevřené, zvyšuje se jejich úroveň generalizované důvěry. Tím se nám potvrdila naše první hypotéza. Bylo také zjištěno, že mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a jejich subjektivním socioekonomickým statutem existuje statisticky významná souvislost, to znamená, že subjektivní socioekonomický status hraje významnou roli v kolektivní důvěře žáků. Tímto byla prokázána pozitivní souvislost mezi těmito proměnnými a potvrdila se nám i naše druhá hypotéza.

9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V rámci výsledků našeho výzkumného šetření se pokusíme vytvořit doporučení pro učitele a vedoucí pracovníky školy, kteří mají možnost provést určité změny ve škole s ohledem na danou problematiku. Přestože naše výsledky výzkumu neprokázaly znepokojující úroveň kolektivní důvěry žáků, nelze však rovněž poukázat na její vysokou úroveň, proto považujeme za důležité tento fakt nepodcenit. Škola je sociální instituce, ve které existují sociální vztahy napříč různými rolovými skupinami (Forsyth et al., 2011). Sociální vztahy založené na důvěře se budují v průběhu času a mohou být lehce narušeny (Ennis a McCauley, 2002), což by následně mohlo mít dopad na vývoj dospívajícího jedince (Vymětal, 2004). Proto považujeme za důležité, aby se vazby mezi různými skupinami udržovaly a zlepšovaly, především vazby mezi žáky a učiteli. Aby bylo vůbec možné vytvořit kolektivní důvěru, je velmi zásadní, aby vztahy mezi členy uvnitř skupiny byly zdravé (Forsyth et al., 2011). Zdravé vztahy odráží důvěru a soudržnost, a právě společné poznání a zážitky členů skupiny mají možnost vytvořit tyto vztahy (Kopřiva, 2008). Například zavedení podpůrných aktivit ve školní třídě může podpořit kvalitní vztahy mezi žáky v kolektivu. Šmejkalová a Schmidová (2012) vydaly příručku s názvem „*Třída v pohodě aneb aktivity pro podporu dobrých vztahů mezi žáky*“, ve které jsou uvedeny různé doporučení, jak pracovat s kolektivem žáků a rozvíjet zdravé vztahy mezi žáky ve třídě. Hrouzek et al. (2012) vytvořili materiál pro učitele s názvem „*Bezpečné klima ve třídě: Jak zjistit co se ve třídě děje a co udělat, aby se děti cítily ve škole dobře*“, který zahrnuje různá pravidla pro práci se třídou a nástroje, jimiž lze zjistit klima ve třídě.

Vztahy probíhající mezi učiteli a žáky jsou v podstatě nesouměrné a uskutečňují se především ve spojitosti s obsahem výuky (Gillernová a Krejčová, 2012). Žáci se stávají vůči svým učitelům zranitelní, jelikož právě učitelé zhodnocují jejich výsledky ve škole (Tschannen-Moran et al., 2013). Důvěrné vztahy mezi učiteli a žáky jsou tedy velmi podstatné v prostředí školy, neboť mohou vytvářet atmosféru bezpečí a přátelství, což může umožňovat vyšší výsledky ve vzdělávání (Tschannen-Moran, 2014). Pokud žáci důvěřují učitelům a předpokládají, že jim jde o jejich dobro, tak je pravděpodobnější, že se žáci budou se školou více ztotožňovat, budou si vážit školy a výsledků s ní spojených a budou mít pocit, že jsou její součástí (Mitchell et al., 2018). Vyučování by v sobě nemělo zahrnovat zastrašování, tresty, ponižování, ironii, porovnávání a další nepřiměřené metody komunikace a výchovy, protože tyto ohrožující prvky mohou mít dopad na emocionální stav a chování jedince (Kopřiva, 2008). Místo toho by se učitelé měli zaměřit na respektující

komunikaci, kooperaci mezi aktéry třídy, přívětivé prostředí, neponižování během zhodnocování výkonů žáků, oceňování snahy žáků, efektivní a různorodé metody vyučování (Čapek, 2010). Úspěšná výuka zahrnuje vytvoření atmosféry, v níž se učení stává pro žáky důležitým a při určitém úsilí dosažitelným (Chew a Cerbin, 2020).

Rozvíjení důvěry ve škole zajisté nezávisí pouze na učitelích, ale také na vedení školy, které má zásadní roli v proměně školního prostředí. Vedení školy by se mělo snažit vytvořit vhodné školní prostředí, kde sociální vztahy mezi všemi aktéry školy budou založené na kolektivní důvěře, jelikož podobně jako lidský a fyzický kapitál mohou i tyto vztahy být zdrojem pro školy (Forsyth et al., 2011). Hoy et al. (1996) uvádí, že pokud se učitelé mezi sebou a učitelé a ředitel vzájemně podporují, otevřeně si vyměňují své názory a nápady a zvládnout plnit své povinnosti vůči škole, může se vytvořit otevřené klima, které přispívá k smysluplným interakcím a důvěrným vztahům mezi všemi aktéry v prostředí školy. Vedení školy může tyto vztahy rozvinout a podpořit také například zařazením pozice sociálního pedagoga do školního prostředí. Ve škole může sociální pedagog spolupracovat s učiteli, ostatními pedagogickými pracovníky, žáky, rodiči, externími odborníky, školním poradenským pracovištěm a s místní komunitou. Podstatnou součástí jeho činnosti je právě práce s žáky, kdy má možnost pracovat jak s jednotlivci, určitou skupinou či celým kolektivem žáků ve třídě. (AVSP, 2020)

Výsledky našeho výzkumného šetření také poukázaly na to, že hodnota generalizované důvěry se pohybuje těsně nad střední hodnotou, což znamená, že by se ani tato skutečnost neměla podcenit, protože podle Abdelzadeha a Lundberga (2017) má generalizovaná důvěra v období dospívání tendenci být spíše nestabilní a s rostoucím věkem má sklon klesat. Z toho vyplývá, že starší školní věk je pro rozvoj generalizované důvěry zásadní. Tato forma důvěry se zdá být velmi důležitá pro všechny lidi ve společnosti, jelikož má potenciál zlepšovat sociální strukturu společnosti (Rinnooy Kan et al., 2023). Z našeho výzkumu vyplývá, že kolektivní důvěra žáků má možnost generalizovanou důvěru zvýšit, to znamená, že je důležité zaměřit se na rozvoj vysoké kolektivní důvěry žáků. Toho lze dosáhnout autoregulačním klimatem, jež uspokojuje psychologické potřeby žáků - autonomii, rozvoj kompetencí a smysluplné vztahy (Adams et al., 2016). Zaměřením pozornosti na kolektivní důvěru ve školním prostředí se také otevírá problematika well-beingu, neboť tyto oblasti jsou velmi propojené (Novosák et al., 2021). Well-being vymezuje stav, jež umožňuje rozvoj v oblasti fyzické, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní a přispívá tak k vyváženému a spokojenému životu, jehož je možné dosáhnout v prostředí, které zahrnuje posilující

a stimulující prvky (Felcmanová, 2023). A právě například zmiňované budování vztahů mezi žáky navzájem a mezi žáky a učiteli může přispívat k vyššímu well-being žáků (Lebeda et al., 2021). Apelováním na učitele, aby v každodenních činnostech měli na zřeteli důležitost vztahovosti, může významně ovlivnit život dětí.

ZÁVĚR

Předkládána diplomová práce se zaměřuje na kolektivní důvěru žáků 2.stupně základních škol. Fenomén kolektivní důvěry je zvláště důležitý ve školním prostředí, kde se vzdělává naše mladá generace. Kolektivní důvěra žáků vymezuje prostředí, ve kterém mají žáci s učiteli pozitivní a smysluplné vztahy a jsou motivováni ke vzdělávání (Adams et al., 2015). Tato forma důvěry má schopnost přispívat k vytvoření školního prostředí, které by zvyšovalo proces vzdělávání a osobní rozvoj žáků (Adams, 2014). Rovněž tento význam vztahů založených na důvěře má možnost sahat až daleko za hranice školy (Rinnooy Kan et al., 2023). Cílem teoretické části práce bylo prozkoumat dosavadní odbornou literaturu o kolektivní důvěře a vytvořit tak teoretický rámec pro naši praktickou část práce, ve které jsme zjišťovali úroveň kolektivní důvěry žáků, generalizovanou důvěru, subjektivní socioekonomický status a souvislosti mezi těmito proměnnými. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, kterou si následně stručně shrneme.

Teoretická část naší práce je rozdělená do tří hlavních kapitol. V první kapitole jsme se zaměřili na kolektivní důvěru, kdy jsme si nejprve představili různé pohledy a vymezení důvěry a následně jsme popsali podmínky a aspekty, jež se vážou k důvěře. Dále jsme se zabývali fenoménem kolektivní důvěry v kontextu školního prostředí, pokusili jsme se popsat vznik této sociální konstrukce a uvedli jsme také podmínky, které mohou mít značný vliv při budování kolektivní důvěry. Vymezili jsme si pojem kolektivní důvěry žáků a zaměřili jsme se na některé její souvislosti. Závěrem první kapitoly jsme se věnovali výzkumnému diskurzu, ve kterém jsme popsali některé zahraniční a tuzemské studie zaměřující se na kolektivní důvěru. Na první kapitolu jsme navázali naší druhou kapitolu, která se již konkrétně soustředila na problematiku školního prostředí. Kapitola se zabývala školní třídou a jejími aktéry, klimatem školy a klimatem školní třídy. Snahou této kapitoly bylo vyzdvihnout specifika školního prostředí, jež mohou mít vliv na důvěru. Poslední kapitola naší teoretické práce se týkala vývojového období dospívání, konkrétně staršího školního věku, neboť právě na toto období jsme v naší práci cílili. Vymezili jsme zde celkové období dospívání, dále jsme se snažili vystihnout důležitá specifika staršího školního věku a popsat vrstevnický kolektiv, který je pro toto období značně důležitý.

Praktická část práce se týkala již vlastního výzkumného šetření, ve kterém jsme zjišťovali úroveň kolektivní důvěry žáků 2. stupně základních škol a její souvislost s generalizovanou důvěrou a subjektivně vnímaným socioekonomickým statusem. Na základě stanovených cílů výzkumu jsme se rozhodli zvolit kvantitativní pojetí. Základní výzkumný soubor byl

tvořen žáky 2.stupně základních škol v ORP Vsetín. Náhodným losováním bylo vybráno 9 základních škol, které byly následně oslovené k účasti na našem výzkumném šetření. Výzkumného šetření se zúčastnily celkově 2 základní školy, jimž byly také distribuovány dotazníky pro žáky. Celkově se nám vrátilo 229 dotazníků, nicméně 5 dotazníků muselo být vyřazeno, což znamená, že celkový výzkumný vzorek tvořilo 224 žáků 2.stupně základních škol. Výzkumné šetření bylo zcela anonymní a probíhalo během února 2024. V rámci analýzy dat jsme získané data analyzovali v návaznosti na naše výzkumné otázky a hypotézy. Využili jsme deskriptivní statistiku, která nám umožnila zpracovat a analyzovat konkrétní proměnné, a to úroveň kolektivní důvěry, generalizovanou důvěru a socioekonomický status. Za účelem vyhodnocení stanovených hypotéz jsme využili Pearsonův koeficient korelace, který nám umožnil zjistit, zda mezi zkoumanými proměnnými existuje souvislost. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že úroveň kolektivní důvěry je spíše vyšší, což znamená, že žáci vnímají své učitele ve větší míře jako benevolentní, spolehlivé, kompetentní, poctivé a otevřené. Dále bylo z výzkumu zjištěno, že mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a generalizovanou důvěrou existuje statisticky významná souvislost, to znamená, že čím vyšší je úroveň kolektivní důvěry žáků, tím vyšší je generalizovaná důvěra. Bylo také zjištěno, že mezi úrovní kolektivní důvěry žáků a jejich subjektivním socioekonomickým statutem existuje statisticky významná souvislost, což znamená, že čím vyšší je socioekonomický status rodiny, tím vyšší je úroveň kolektivní důvěry žáků. Dále jsme analyzovaná data interpretovali a navázali na již existující výzkumy, což nám přineslo ucelenější pohled na zjištěné výsledky. Na závěr jsme se pokusili vytvořit doporučení pro praxi, které vycházelo z výsledků výzkumného šetření.

Záměrem naší diplomové práce bylo upozornit na problematiku kolektivní důvěry v kontextu školního prostředí a provést výzkumné šetření zaměřující se na kolektivní důvěru žáků. Vzhledem k našemu zjištění můžeme konstatovat, že úroveň kolektivní důvěry žáků má vliv na generalizovanou důvěru a můžeme také tvrdit, že socioekonomický status ovlivňuje úroveň kolektivní důvěry žáků. Tyto zjištěné výsledky mohou být přínosem jak pro praxi, tak i pro teorii zabývající se danou problematikou.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ABDELZADEH, Ali a LUNDBERG, Erik, 2017. *Solid or Flexible? Social Trust from Early Adolescence to Young Adulthood*. Online. Scandinavian Political Studies. Vol. 40, no. 2, s. 207-227. ISSN 0080-6757. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/1467-9477.12080>. [cit. 2024-04-15].

ABDELZADEH, Ali; ZETTERBERG, Pär a EKMAN, Joakim, 2015. *Procedural fairness and political trust among young people: Evidence from a panel study on Swedish high school students*. Online. Acta Politica. Vol. 50, no. 3, s. 253-278. ISSN 0001-6810. Dostupné z: <https://doi.org/10.1057/ap.2014.22>. [cit. 2024-03-22].

ADAMS, Curt M. a FORSYTH, Patrick B., 2007. *Promoting a Culture of Parent Collaboration and Trust: An Empirical Study*. Online. Journal of School Public Relations. Vol. 28, no. 1, s. 32-56. ISSN 0741-3653. Dostupné z: <https://doi.org/10.3138/jspr.28.1.32>. [cit. 2024-04-04].

ADAMS, Curt M. a FORSYTH, Patrick B., 2009. *The Nature and Function of Trust in Schools*. Online. Journal of School Leadership. Vol. 19, no. 2, s. 126-152. ISSN 1052-6846. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/105268460901900201>. [cit. 2024-04-14].

ADAMS, Curt M. a FORSYTH, Patrick B., 2013. *Revisiting the Trust Effect in Urban Elementary Schools*. Online. The Elementary School Journal. Vol. 114, no. 1, s. 1-21. ISSN 0013-5984. Dostupné z: <https://doi.org/10.1086/670736>. [cit. 2024-04-14].

ADAMS, Curt M., 2014. *Collective Student Trust: A social Resource for Urban Elementary Students*. Online. Educational Administration Quarterly. Vol. 50, no. 1, s. 135-159. ISSN 0013-161X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0013161X13488596>. [cit. 2024-03-22].

ADAMS, Curt M.; FORSYTH, Patrick B. a MITCHELL, Roxanne M., 2009. *The Formation of Parent-School Trust*. Online. Educational Administration Quarterly. Vol. 45, no. 1, s. 4-33. ISSN 0013-161X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0013161X08327550>. [cit. 2024-03-22].

ADAMS, Curt M.; FORSYTH, Patrick B.; DOLLARHIDE, Ellen; MISKELL, Ryan a WARE, Jordan, 2015. *Self-Regulatory Climate: A Social Resource for Student Regulation and Achievement*. Online. Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education.

Vol. 117, no. 2, s. 1-28. ISSN 0161-4681. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/016146811511700207>. [cit. 2024-03-23].

ADAMS, Curt M.; WARE, Jordan K.; MISKELL, Ryan C. a FORSYTH, Patrick B., 2016. *Self-regulatory climate: A positive attribute of public schools*. Online. The Journal of Educational Research. Vol. 109, no. 2, s. 169-180. ISSN 0022-0671. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.934419>. [cit. 2024-04-15].

AVSP [Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice], 2020. *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole*. Online. Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. Dostupné z: https://asocp.cz/wp-content/uploads/2023/08/tento_dokument_asociace_vytvorila_k_naplni_socialniho_pedagoga_na_zs.pdf. [cit. 2024-04-15].

BAIER, Annette, 1986. *Trust and Antitrust*. Online. The University of Chicago Press. Vol. 96, No. 2, s. 231-260. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/2381376>. [cit. 2024-03-23].

BERG, Gunnar, POL, Milan (ed.), 2005. *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 8021037466.

BORMANN, Inka; NIEDLICH, Sebastian a WÜRBEL, Iris, 2021. *Trust in Educational Settings—What It Is and Why It Matters. European Perspectives*. Online. European Education. Vol. 53, no. 3-4, s. 121-136. ISSN 1056-4934. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2080564>. [cit. 2024-03-22].

BRAUN, Richard; MARKOVÁ, Dana a NOVÁČKOVÁ, Jana, 2014. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 9788026201762.

COHEN, Jonathan; MCCABE, Elizabeth M.; MICHELLI, Nicholas M. a PICKERAL, Terry, 2009. *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education*. Online. Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education. Vol. 111, no. 1, s. 180-213. ISSN 0161-4681. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>. [cit. 2024-04-15].

COLQUITT, Jason A.; SCOTT, Brent A. a LEPINE, Jeffery A., 2007. *Trust, trustworthiness, and trust propensity: A meta-analytic test of their unique relationships with risk taking and job performance*. Online. Journal of Applied Psychology. Vol. 92, no. 4, s.

909-927. ISSN 1939-1854. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.4.909>. [cit. 2024-03-22].

CONGER, Rand D. a DONNELLAN, M. Brent, 2007. *An Interactionist Perspective on the Socioeconomic Context of Human Development*. Online. Annual Review of Psychology. Vol. 58, no. 1, s. 175-199. ISSN 0066-4308. Dostupné z: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085551>. [cit. 2024-03-23].

COOK, Karen S. a SANTANA, Jessica J., 2020. *Trust: Perspectives in Sociology*. Online. In: SIMON, Judith (ed.). *The Routledge Handbook of Trust and Philosophy*. Routledge, s. 189-204. ISBN 9781315542294. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781315542294-15>. [cit. 2024-04-14].

COSNER, Shelby, 2009. *Building Organizational Capacity Through Trust*. Online. Educational Administration Quarterly. Vol. 45, no. 2, s. 248-291. ISSN 0013-161X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0013161X08330502>. [cit. 2024-04-04].

COVEY, Stephen M. R. a MERRILL, Rebecca R., 2008. *Důvěra: jediná věc, která dokáže změnit vše*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-176-8.

CRONE, Eveline A.; SWEIJEN, Sophie W.; TE BRINKE, Lysanne W. a VAN DE GROEP, Suzanne, 2022. *Pathways for engaging in prosocial behavior in adolescence*. Online. In: *Advances in Child Development and Behavior*. Elsevier, s. 149-190. ISBN 9780323990769. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2022.03.003>. [cit. 2024-03-22].

ČAČKA, Otto, 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. ISBN 8072390600.

ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024727424.

ENNIS, Catherine D. a MCCAULEY, M. Terri, 2002. *Creating urban classroom communities worthy of trust*. Online. Journal of Curriculum Studies. Vol. 34, č. 2, no. 149-172. ISSN 0022-0272. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00220270110096370>. [cit. 2024-04-14].

FELCMANOVÁ, Lenka, 2023. *Wellbeing ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu I*. Online. Partnerství pro vzdělávání 2030+. ISBN 978-80-908892-1-7. Dostupné z: [Wellbeing-ve-skole_-Jak-na-pozitivni-pristupk-k-uceni-i-k-zivotu-UCITELE 2023 A4 jednostrany.pdf](#). [cit. 2024-04-14].

FLANAGAN, Constance A. a STOUT, Michael, 2010. *Developmental Patterns of Social Trust Between Early and Late Adolescence: Age and School Climate Effects*. Online. Journal of Research on Adolescence. Vol. 20, no. 3, s. 748-773. ISSN 10508392. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00658.x>. [cit. 2024-03-22].

FORSYTH, Patrick B., Curt M. ADAMS and Wayne K. HOY, 2011. *Collective Trust: Why Schools Can't Improve Without It*. Teachers College Press. ISBN 978-0-8077-5167-1.

FREITAG, Markus a TRAUNMÜLLER, Richard, 2009. *Spheres of trust: An empirical analysis of the foundations of particularised and generalised trust*. Online. European Journal of Political Research. Vol. 48, no. 6, s. 782-803. ISSN 0304-4130. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1475-6765.2009.00849.x>. [cit. 2024-03-23].

FRIEDLOVÁ, Karin; JUROVÁ, Lucia; LINDOVSKÁ, Lenka; MACKOVÁ, Petra a URBANCOVÁ, Matina, 2012. *Práce s třídním kolektivem: metodika*. Online. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dostupné z: https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_6.pdf. [cit. 2024-03-22].

GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 8073151049.

GILLERNOVÁ, Ilona a KREJČOVÁ, Lenka, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Online. Grada. ISBN 978-80-247-3472-9. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/AccountSamI/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/socialni-dovednosti-ve-skole-1922/>. [cit. 2024-03-22].

GODDARD, Roger D.; SALLOUM, Serena J. a BEREBITSKY, Dan, 2009. *Trust as a Mediator of the Relationships Between Poverty, Racial Composition, and Academic Achievement*. Online. Educational Administration Quarterly. Vol. 45, no. 2, s. 292-311. ISSN 0013-161X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0013161X08330503>. [cit. 2024-04-03].

GODDARD, Roger D.; TSCHANNEN-MORAN, Megan a HOY, Wayne K., 2001. *A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools*. Online. The Elementary School Journal. Vol. 102, no. 1, s. 3-17. ISSN 0013-5984. Dostupné z: <https://doi.org/10.1086/499690>. [cit. 2024-03-22].

GOLDENBERG Judy a Rama KLAVIR, 2017. *School Climate, Classroom Climate, and Teaching Quality: Can Excellent Students Unravel this Connection?* Online. International Journal for Talent Development and Creativity. Vol. 5, no.1, s. 137-148. ISSN-2291-7179 Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1301500.pdf>

GOODMAN, Elizabeth; ADLER, Nancy E.; KAWACHI, Ichiro; FRAZIER, A. Lindsay; HUANG, Bin et al., 2001. *Adolescents' Perceptions of Social Status: Development and Evaluation of a New Indicator*. Online. Pediatrics. Vol. 108, no. 2, s. 31-31. ISSN 1098-4275. Dostupné z: <https://doi.org/10.1542/peds.108.2.e31>. [cit. 2024-03-22].

GRECMANOVÁ, Helena, 2004. *Vliv prostředí školy na její klima*. Online. Metodický portál: Články. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html>>. [cit. 2024-02-10].

GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. Edukace (Hanex). ISBN 9788074090103.

HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Pedagogická praxe. Praha: Portál. ISBN 8071788880.

HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 9788024711683.

HLOUŠKOVÁ, Lenka, 2008. *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021048133.

HOY, Wayne K. a SWEETLAND, Scott R., 2001. *Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling School Structures*. Online. Educational Administration Quarterly. Vol. 37, no. 3, s. 296-321. ISSN 0013-161X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/00131610121969334>. [cit. 2024-04-14].

HOY, Wayne K. a TSCHANNEN-MORAN, Megan, 1999. *Five Faces of Trust: An Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools*. Online. Journal of School Leadership. Vol. 9, no. 3, s. 184-208. ISSN 1052-6846. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/105268469900900301>. [cit. 2024-03-22].

HOY, Wayne K.; HOFFMAN, James; SABO, Dennis a BLISS, James, 1996. *The organizational climate of middle schools*. Online. Journal of Educational Administration. Vol. 34, no. 1, s. 41-59. ISSN 0957-8234. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/09578239610107156>. [cit. 2024-03-22].

HOY, Wayne, 2012. *School characteristics that make a difference for the achievement of all students*. Online. Journal of Educational Administration. Vol. 50, no. 1, s. 76-97. ISSN 0957-8234. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/09578231211196078>. [cit. 2024-03-23].

HROUZEK, Petr, MARKOVÁ, Zdeňka, a kolektiv lektorů Minimalizace šikany. (2012). *Bezpečné klima ve třídě: Jak zjistit co se ve třídě děje a co udělat, aby se děti cítily ve škole dobře*. Online. Vytvořeno pro projekt Minimalizace šikany. Dostupné z: https://www.pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/bezpecne_klima_ve_tride.pdf. [cit. 2024-03-23].

CHEW, Stephen L. a CERBIN, William J., 2021. *The cognitive challenges of effective teaching*. Online. The Journal of Economic Education. Vol. 52, no. 1, s. 17-40. ISSN 0022-0485. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00220485.2020.1845266>. [cit. 2024-03-23].

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANOŠOVÁ, Pavlína, 2017. *Adolescence*. In: BLATNÝ, Marek (ed.). *Psychologie celoživotního vývoje*. Karolinum. ISBN 978-80-246-3462-3. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/psychologie-celozivotniho-vyvoje-5722/>. [cit. 2024-04-04].

KELLY, Diann Cameron, 2009. *In Preparation for Adulthood: Exploring Civic Participation and Social Trust Among Young Minorities*. Online. Youth & Society. Vol. 40, no. 4, s. 526-540. ISSN 0044-118X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0044118X08327584>. [cit. 2024-04-16].

KOPŘIVA, Pavel, 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 9788090403000.

KRAMER, Roderick M, 2010. *Collective Trust within Organizations: Conceptual Foundations and Empirical Insights*. Online. Corporate Reputation Review. Vol. 13, no. 2, s. 82-97. ISSN 1363-3589. Dostupné z: <https://doi.org/10.1057/crr.2010.9>. [cit. 2024-04-04].

KRAMER, Roderick M., 1999. *Trust and Distrust in Organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions*. Online. Annual Review of Psychology. Vol. 50, no. 1, s. 569-598. ISSN 0066-4308. Dostupné z: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.569>. [cit. 2024-03-23].

KRAMER, Roderick M.; BREWER, Marilynn B.; HANNA, Benjamin A., 1996. *Collective Trust and Collective Action: The Decision to Trust as a Social Decision*. Online. In: KRAMER, Roderick a TYLER, Tom. Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States : SAGE Publications, s. 357-389. ISBN 9780803957404. Dostupné z: <https://doi.org/10.4135/9781452243610.n17>. [cit. 2024-03-23].

KRAUS, Blahoslav, 2010. *Základy sociální pedagogiky*. Portál. ISBN 978-80-7367-383-3. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/AccountSamI/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/zaklady-socialni-pedagogiky-3289/>. [cit. 2024-03-22].

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.

LAŠEK, Jan, 2007. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 9788070419809.

LAZAROVÁ, Bohumíra a POL, Milan, 2021. *Issues of Trust in the Implementation of Inclusion in Czech Schools*. Online. European Education. Vol. 53, no. 3-4, s. 231-245. ISSN 1056-4934. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2081086>. [cit. 2024-04-14].

LEBEDA, Tomáš; LYSEK, Jakub; MAREK, Daniel; BRUSENBAUCH MEISLOVÁ, Monika; NAVRÁTILOVÁ, Alena; SOUKUP, Michal; ZYMOVÁ, Kateřina; ZAPLETALOVÁ, Markéta; HÁJEK, Oldřich; ZATLOUKAL, Tomáš; BASL, Josef; BOUDOVÁ, Simona; ANDRYS, Ondřej; FOLWARCZNY, Roman; NOVOSÁK, Jiří; DANIEL, Stanislav a PRAŽÁKOVÁ, Dana, 2021. *Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele: Sekundární analýza PISA 2018*. Online. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%5%99%99%99%adlohy/Dokumenty/Sekundarni-analyza-PISA-2018.pdf. [cit. 2024-03-22].

LEE, Nikki C.; JOLLES, Jelle a KRABBENDAM, Lydia, 2016. *Social information influences trust behaviour in adolescents*. Online. Journal of Adolescence. Vol. 46, no. 1, s. 66-75. ISSN 0140-1971. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.021>. [cit. 2024-04-15].

LEWIS, J. David a WEIGERT, Andrew, 1985. *Trust as a Social Reality*. Online. Social Forces. Vol. 63, no. 4. ISSN 00377732. Dostupné z: <https://doi.org/10.2307/2578601>. [cit. 2024-03-23].

MACEK, Petr, 2003. *Adolescence: Druhé, upravené vydání*. Portál. ISBN 80-7178-747-7. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/AccountSamI/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/adolescence-3104/>. [cit. 2024-03-22].

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK, 2012. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.

MAŘÍKOVÁ, Hana, 1996. *Velký sociologický slovník: P-Z. Díl 2*. Praha: Karolinum. ISBN 8071843113.

MAYER, Roger C.; DAVIS, James H. a SCHOORMAN, F. David, 1995. *An Integrative Model of Organizational Trust*. Online. The Academy of Management Review. Vol. 20, no. 3. ISSN 03637425. Dostupné z: <https://doi.org/10.2307/258792>. [cit. 2024-03-22].

MCKNIGHT, D. Harrison a Norman L. CHERVANY, 2000. *What is trust? A conceptual analysis and an interdisciplinary model*. Dostupné z: [McKnight, chervany, 2000.pdf](#). [cit. 2024-03-22].

MĚSTO VSETÍN, 2020. *Místní akční plán rozvoje vzdělávání v území vymezeném pro MAP Vsetínsko II Analytická část*. Online. Dostupné z: https://www.mestovsetin.cz/assets/File.ashx?id_org=18676&id_dokumenty=544157.

[cit. 2024-04-18].

MISZTAL, B.A. (1996) *Trust in Modern Societies. The Search for the Bases of Social Order*. Polity Press, Cambridge. ISBN: 978-0-745-61634-6.

MITCHELL, Roxanne M.; KENSLER, Lisa a TSCHANNEN-MORAN, Megan, 2018. *Student trust in teachers and student perceptions of safety: positive predictors of student identification with school*. Online. International Journal of Leadership in Education. Vol. 21, no. 2, s. 135-154. ISSN 1360-3124. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1157211>. [cit. 2024-03-22].

MUNIR, Javeria; FAIZA, Mehreen; JAMAL, Bakht; DAUD, Sana a IQBAL, Khurshed, 2023. *The Impact of Socio-economic Status on Academic Achievement*. Online. Journal of Social Sciences Review. Vol. 3, no. 2, s. 695-705. ISSN 27894428. Dostupné z: <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.308>. [cit. 2024-04-15].

NIEDLICH, Sebastian; KALLFASS, Annika; POHLE, Silvana a BORMANN, Inka, 2021. *A comprehensive view of trust in education: Conclusions from a systematic literature review*. Online. Review of Education. Vol. 9, no. 1, s. 124-158. ISSN 2049-6613. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/rev3.3239>. [cit. 2024-03-22].

NIEMIEC, Christopher P. a RYAN, Richard M., 2009. *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom*. Online. Theory and Research in Education. Vol. 7, no. 2, s. 133-144. ISSN 1477-8785. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>. [cit. 2024-04-15].

NOVOSÁK, Jiří; MODRÁČEK, Zdeněk; SUCHOMEL, Petr; ANDRYS, Ondřej; ZATLOUKAL, Tomáš et al., 2021. *Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách: tematická zpráva*. Online. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-59-5. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ_Spolecne_znaky_vzdelavani_v_uspesnych_ZS.pdf. [cit. 2024-03-23].

PETLÁK, Erich, 2006. *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-97-1.

PINTRICH, Paul R., 2000. *The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning*. Online. In: *Handbook of Self-Regulation*. Elsevier, s. 451-502. ISBN 9780121098902. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>. [cit. 2024-03-22].

PLATZ, Monika, 2021. *Trust Between Teacher and Student in Academic Education at School*. Online. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 55, no. 4-5, s. 688-697. ISSN 1467-9752. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12560>. [cit. 2024-03-22].

POLÁČKOVÁ, Šolcová, 2018. *Emoce: Regulace a vývoj v průběhu života*. Grada. ISBN 978-80-247-5128-3. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/emoce-4223/>. [cit. 2024-03-22].

PQA RESEARCH, 2023. *ORP Vsetín: Výzvy, možnosti zlepšení a doporučení pro vzdělávání a sociální situaci v regionu*. Online. Dostupné z: [file:///C:/Users/42060/Downloads/PAQreport_Vseti%CC%81n%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/42060/Downloads/PAQreport_Vseti%CC%81n%20(3).pdf). [cit. 2024-04-17].

PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Grada. ISBN 978-80-247-3470-5. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/socialni-pedagogika-1923/>. [cit. 2024-03-22].

PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška, 1998. *Pedagogický slovník. 2. rozš. a přeprac. vyd.* Praha: Portál. ISBN 8071782521.

PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška, 2003. *Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Portál. ISBN 9788026204039.

RAPTI, Dorina, 2013. *School Climate as an Important Component in School Effectiveness*. Online. *Academicus International Scientific Journal*. Vol. 8, s. 110-125. ISSN 20793715. Dostupné z: <https://doi.org/10.7336/academicus.2013.08.06>. [cit. 2024-03-22].

RINNOOY KAN, Willemijn F.; MUNNIKSMA, Anke a VOLMAN, Monique, 2023. *Diverse Sources of Trust: Sense of School Membership, Generalized Social Trust, and the*

Role of a Diverse School Population. Online. Journal of Applied Youth Studies. Vol. 6, no. 4, s. 177-195. ISSN 2204-9193. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s43151-023-00105-y>. [cit. 2024-03-23].

ROBBINS, Blaine G., 2016. *What is Trust? A Multidisciplinary Review, Critique, and Synthesis*. Online. Sociology Compass. Vol. 10, no. 10, s. 972-986. ISSN 1751-9020. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/soc4.12391>. [cit. 2024-03-22].

ROMERO, Lisa S., 2015. *Trust, behavior, and high school outcomes*. Online. Journal of Educational Administration. Vol. 53, no. 2, s. 215-236. ISSN 0957-8234. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2013-0079>. [cit. 2024-03-22].

ROTENBERG, Ken J.; ADDIS, Nick; BETTS, Lucy R.; CORRIGAN, Amanda; FOX, Claire et al., 2010. *The Relation Between Trust Beliefs and Loneliness During Early Childhood, Middle Childhood, and Adulthood*. Online. Personality and Social Psychology Bulletin. Vol. 36, no. 8, s. 1086-1100. ISSN 0146-1672. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0146167210374957>. [cit. 2024-04-15].

ROTTER, Julian B., 1967. *A new scale for the measurement of interpersonal trust I*. Online. Journal of Personality. Vol. 35, no. 4, s. 651-665. ISSN 0022-3506. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1967.tb01454.x>. [cit. 2024-04-14].

ROUSSEAU, Denise M.; SITKIN, Sim B.; BURT, Ronald S. a CAMERER, Colin, 1998. *Not So Different After All: A Cross-Discipline View Of Trust*. Online. Academy of Management Review. Vol. 23, no. 3, s. 393-404. ISSN 0363-7425. Dostupné z: <https://doi.org/10.5465/amr.1998.926617>. [cit. 2024-03-22].

RYAN, Richard M. a DECI, Edward L., 2000. *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. Online. American Psychologist. Vol. 55, no. 1, s. 68-78. ISSN 1935-990X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>. [cit. 2024-04-15].

RYAN, Richard M. a DECI, Edward L., 2017. *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press. ISBN 978-1-4625-2876-9.

ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.

ŘÍČAN, Pavel, 2021. *Cesta životem: vývojová psychologie. 4., doplněné vydání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1783-1.

SEBASTIAN, Catherine; VIDING, Essi; WILLIAMS, Kipling D. a BLAKEMORE, Sarah-Jayne, 2010. *Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence*. Online. Brain and Cognition. Vol. 72, no. 1, s. 134-145. ISSN 02782626. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.06.008>. [cit. 2024-04-15].

SEDLÁČKOVÁ, Daniela, 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Online. Grada. ISBN 978-80-247-2685-4. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/rozvoj-zdraveho-sebevedomi-zaka-285/>

SEDLÁČKOVÁ, Markéta, 2006. Obecná důvěra v druhé lidi jako dimenze sociální soudržnosti. Online. In: TUČEK, Milan (Ed.). *Soudržnost společnosti z pohledu české veřejnosti*, s. 149–165. Sociologické studie / Sociological Studies. Praha: Sociologický ústav AV ČR. ISBN 80–7330–110-5. Dostupné z: https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/249_ss_06_12_8.pdf. [cit. 2024-04-04].

SHAMIR, Boas a LAPIDOT, Yael, 2003. *Trust in Organizational Superiors: Systemic and Collective Considerations*. Online. Organization Studies. Vol. 24, no. 3, s. 463-491. ISSN 0170-8406. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0170840603024003912>. [cit. 2024-04-04].

SCHILKE, Oliver a COOK, Karen S, 2013. *A cross-level process theory of trust development in interorganizational relationships*. Online. Strategic Organization. Vol. 11, no. 3, s. 281-303. ISSN 1476-1270. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1476127012472096>. [cit. 2024-03-23].

SCHWEIG, Jonathan; HAMILTON, Laura a BAKER, Garrett, 2019. *School and Classroom Climate Measures: Considerations for Use by State and Local Education Leaders*. Online. RAND Corporation. Dostupné z: <https://doi.org/10.7249/RR4259>. [cit. 2024-04-15].

SLAMĚNÍK, Ivan, 2011. *Emoce a interpersonální vztahy*. Online. Grada. ISBN 978-80-247-3311-1. Dostupné

z: <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/emoce-a-interpersonalni-vztahy-493/>. [cit. 2024-03-22].

SMITH, Page A.; HOY, Wayne K. a SWEETLAND, Scott R., 2001. *Organizational Health of High Schools and Dimensions of Faculty Trust*. Online. Journal of School Leadership. Vol. 11, no. 2, s. 135-151. ISSN 1052-6846. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/105268460101100204>. [cit. 2024-04-04].

STACHOVÁ, Jana, Josef BERNARD a Daniel ČERMÁK, 2009. *Sociální kapitál v České republice a v mezinárodním srovnání*. Online. Praha: Sociologický ústav AV ČR. ISBN 978-80-7330-166-8. Dostupné z: https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/ss_09-5.pdf. [cit. 2024-04-04].

STUHLÍKOVÁ, Iva, 2010. *Základy psychologie emocí*. Portál. ISBN 978-80-7367-282-9. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/zaklady-psychologie-emoci-3288/>. [cit. 2024-03-22].

ŠAFR, Jiří a SEDLÁČKOVÁ, Markéta, 2006. *Sociální kapitál: koncepty, teorie a metody měření*. Online. Praha: Sociologický ústav AV ČR. ISBN 80-7330-095-8. Dostupné z: https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/244_ss_06_07.pdf. [cit. 2024-03-22].

ŠMEJKALOVÁ, Radka, SCHMIDOVÁ, Kateřina, 2012. *Třída v pohodě aneb aktivity pro podporu dobrých vztahů mezi žáky*. Online. Praha: Scio. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/napadnik_scio_0.pdf. [cit. 2024-03-22].

THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 9788026207146.

TSCHANNEN-MORAN, Megan a HOY, Wayne K., 2000. *A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust*. Online. Review of Educational Research. Vol. 70, no. 4, s. 547-593. ISSN 0034-6543. Dostupné z: <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>. [cit. 2024-03-22].

TSCHANNEN-MORAN, Megan a HOY, Wayne, 1998. *Trust in schools: a conceptual and empirical analysis*. Online. Journal of Educational Administration. Vol. 36, no. 4, s. 334-

352. ISSN 0957-8234. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/09578239810211518>. [cit. 2024-03-22].

TSCHANNEN-MORAN, Megan, 2001. *Collaboration and the need for trust*. Online. Journal of Educational Administration. Vol, no. 4, s. 308-331. ISSN 0957-8234. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/EUM000000005493>. [cit. 2024-04-04].

TSCHANNEN-MORAN, Megan, 2014. *The interconnectivity of trust in schools*. In: MAELE, Dimitri van, Patrick B. FORSYTH and Mieke Van HOUTTE (eds.). *Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging*. Dordrecht: Springer. ISBN 978-94-017-8013-1.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; BANKOLE, Regina A.; MITCHELL, Roxanne M. a MOORE, Dennis M., 2013. *Student Academic Optimism: a confirmatory factor analysis*. Online. Journal of Educational Administration. Vol. 51, no. 2, s. 150-175. ISSN 0957-8234. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/09578231311304689>. [cit. 2024-03-22].

VADIVEL, Balachandran; ALAM, Sohaib; NIKPOO, Iman; AJANIL, Bemnet a NASRI, Mehdi, 2023. *The Impact of Low Socioeconomic Background on a Child's Educational Achievements*. Online. Education Research International. Vol. 2023, s. 1-11. ISSN 2090-4010. Dostupné z: <https://doi.org/10.1155/2023/6565088>. [cit. 2024-03-23].

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání třetí, přepracované a doplněné*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 8071783080.

VAN HOUTTE, M., 2003. *Reproductietheorieën getoetst. De link tussen SES-compositie van de school en onderwijscultuur van leerkrachten en directie*. Online. Mens en Maatschappij, Vol. 78, no. 2, s. 119- 143. Dostupné z: <https://journal-archive.aup.nl/mens-en-maatschappij/vol-78-no-2-reproductietheorien-getoetst.pdf>. [cit. 2024-04-14].

VAN MAELE, Dimitri, Patrick B. FORSYTH and Mieke VAN HOUTTE (eds.), 2014. *Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging*. Dordrecht: Springer. ISBN 978-94-017-8013-1.

VOELKL, Kristin E., 1997. *Identification with School*. Online. American Journal of Education. Vol. 105, no. 3, s. 294-318. ISSN 0195-6744. Dostupné z: <https://doi.org/10.1086/444158>. [cit. 2024-04-14].

VYMĚTAL, Jan, 2004. *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál. ISBN 8071788309.

Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Online. In: *Zákony pro lidi*. AION CS, s.r.o. 2010–2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>. [cit. 2024-04-14].

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- Mílus

% Procento

+ Plus

Atd. A tak dále

AVSP Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice

H Hypotéza

H₀ Nulová hypotéza

H_A Alternativní hypotéza

N Počet

Např. Například

ORP Obce s rozšířenou působností

S. Strana

Sb. Sbírký

Sm. Odch. Směrodatná odchýlka

Tj. To je

Tzn. To znamená

VO Výzkumná otázka

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Model vytváření kolektivní důvěry (Forsyth et al., 2011)	18
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Struktura výzkumného vzorku (vlastní výzkum, 2024)	49
Tabulka 2 Struktura jednotlivých položek dotazníku	50
Tabulka 3 Popisná statistika VO1 (vlastní výzkum, 2024)	53
Tabulka 4 Výsledky z aspektu benevolence (vlastní výzkum, 2024).....	54
Tabulka 5 Výsledky z aspektu spolehlivosti (vlastní výzkum, 2024)	55
Tabulka 6 Výsledky z aspektu kompetence (vlastní výzkum, 2024)	55
Tabulka 7 Výsledky z aspektu poctivosti (vlastní výzkum, 2024).....	55
Tabulka 8 Výsledky z aspektu otevřenosti (vlastní výzkum, 2024).....	56
Tabulka 9 Popisná statistika VO2 (vlastní výzkum, 2024)	56
Tabulka 10 Jednotlivé položky VO2 (vlastní výzkum, 2024).....	56
Tabulka 11 Popisná statistika VO3 (vlastní výzkum, 2024)	57
Tabulka 12 Jednotlivé položky VO3 (vlastní výzkum, 2024).....	57
Tabulka 13 Pearsonův koeficient korelace - hypotéza č.1 (vlastní výzkum, 2024)	58
Tabulka 14 Korelační matice jednotlivých aspektů kolektivní důvěry a generalizované důvěry (vlastní výzkum, 2024)	59
Tabulka 15 Pearsonův koeficient korelace - hypotéza č.2 (vlastní výzkum, 2024)	60

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Úroveň kolektivní důvěry žáků (vlastní výzkum, 2024).....	54
Graf 2 Korelace mezi kolektivní důvěrou žáků a generalizovanou důvěrou (vlastní výzkum, 2024).....	59
Graf 3 Korelace mezi kolektivní důvěrou žáků a subjektivním SES (vlastní výzkum, 2024).....	61

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Kateřina Novosádová a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych Vás požádat o spolupráci při vyplnění dotazníku, který přispěje ke zpracování mé diplomové práce na téma „Kolektivní důvěra žáků 2. stupně ZŠ“. Dotazník je zcela anonymní a bude sloužit pouze pro účely výzkumu. Děkuji Vám za čas věnovaný vyplněním dotazníku.

Instrukce: Uvedte na kolik souhlasíte nebo nesouhlasíte s každým z následujících tvrzení. Vyberte odpověď, která je nejbližší tomu, jak se cítíte nebo co si myslíte, a to tak, že v každém řádku zakroužkujete jedno číslo. Odpovězte prosím na všechny položky, i když si nejste jisti.

	Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím
1. Učitelé jsou na této škole vždy připraveni pomoci.	1	2	3	4
2. S učiteli na této škole se dá mluvit.	1	2	3	4
3. Na této škole je o žáky dobře postaráno.	1	2	3	4
4. Učitelé na této škole vždy dělají to, co mají.	1	2	3	4
5. Učitelé na této škole žákům opravdu naslouchají.	1	2	3	4
6. Učitelé na této škole jsou ke mně vždy upřímní.	1	2	3	4
7. Učitelé na této škole odvádějí skvělou práci.	1	2	3	4
8. Učitelé na této škole jsou dobří ve výuce.	1	2	3	4
9. Učitelé na této škole mají vysoké nároky na všechny žáky.	1	2	3	4
10. Učitelé na této škole se o žáky <i>nezajímají</i> .	1	2	3	4
11. Žáci této školy mohou věřit tomu, co jim učitelé říkají.	1	2	3	4
12. Žáci se na této škole od učitelů hodně naučí.	1	2	3	4
13. Žáci této školy se mohou spolehnout na pomoc učitelů.	1	2	3	4

(Adams and Forsyth, 2009)

Instrukce: Představte si, že tento žebřík zobrazuje uspořádání české společnosti. Na vrcholu žebříku jsou lidé, kteří se mají nejlépe – ti, kteří mají nejvíce peněz, nejvyšší vzdělávání a práci, která přináší největší respekt. Na dně žebříku jsou lidé, kteří jsou na tom nejhůře – ti, kteří mají nejméně peněz, nízké nebo žádné vzdělání, žádnou práci nebo práci, kterou nikdo nechce nebo si jí neváží. Nyní se zamyslete nad svou rodinou. **Označte příčku, která nejlépe vystihuje, kde se podle Vás nachází Vaše rodina.**



- 10
- 9
- 8
- 7
- 6
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1

Instrukce: Příčku označ vybarvením příslušného kolečka 1 až 10

Instrukce: Předpokládejte, že žebřík je způsob, jak si představit Vaši školu. Na vrcholu žebříku jsou lidé, kteří mají ve škole největší respekt, nejvyšší známky a nejvyšší postavení. Na dně žebříku jsou lidé, kterých si nikdo neváží, se kterými se nikdo nechce stýkat a kteří mají nejhorší známky. Kam byste se na tomto žebříku zařadili vy? **Označte příčku, která nejlépe odpovídá tomu, kde byste se na tomto žebříku nacházeli.**



⑩
⑨
⑧
⑦
⑥
⑤
④
③
②
①

Instrukce: Příčku označ
vybarvením příslušného
kolečka 1 až 10

(Goodman et al., 2001)

Následující 3 otázky vyjádřete na škále 1-10 podle toho, ke kterému tvrzení se více přikláníte.
(Poznámka: termín „lidé“ zde označuje cizí osoby ve společnosti)

1. **Celkově vzato, řekl/a byste, že většině lidí se dá věřit, nebo že člověk nemůže být nikdy dost opatrný při jednání s lidmi?**

Člověk nemůže být nikdy dost opatrný 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Většině lidí se dá věřit

2. **Řekl/a byste, že lidé se většinou snaží druhým pomáhat (že se snaží si navzájem pomáhat), nebo že se převážně starají jen o sebe?**

Starají se jen o sebe 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Snaží se pomoci

3. **Myslíte si, že většina lidí se Vás pokusí využít, když je jim dána příležitost, nebo že se (k Vám) zachovají férově?**

Využijí mě 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Zachovají se férově

(European Social Survey)