

**Filozofická fakulta  
Univerzity Karlovy v Praze  
Katedra Psychologie**



FILOZOFICKÁ FAKULTA  
UNIVERZITY KARLOVY  
V PRAZE

**Bakalářská práce**

Pavla Táborská

**Psychologické aspekty bezpečného klimatu školní třídy**

**Psychological Aspects of a Safe Classroom Climate**

### **Poděkování**

Ráda bych poděkovala PhDr. Davidovi Čápovi za trpělivé a motivující vedení bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat PhDr. Simoně Hoskovcové, Ph.D. za metodické rady a odkazy na literaturu související s tématem self-efficacy.

### **Prohlášení**

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

*V Praze dne 18. 12. 2013*

*podpis .....*

## **Abstrakt**

Předkládaná bakalářská práce se zabývá tématem bezpečného klimatu školní třídy. Práce nabízí v první části obecný nástin této komplexní problematiky a v druhé části se zaměřuje na tuto problematiku z pohledu vybraných psychologických aspektů bezpečného klimatu školní třídy. Psychologické aspekty jsou pro přehlednost děleny na vývojové, osobnostní a sociálně-psychologické. Součástí bakalářské práce je také návrh výzkumného projektu (korelační studie), který si klade za cíl zjistit vztah mezi klimatem školní třídy a vybranou psychologickou charakteristikou – self-efficacy.

## **Klíčová slova**

Klima školní třídy, dotazníky měřící klima školní třídy, vývojové aspekty, self-efficacy, locus of control, vývoj skupiny, resilience tříd, návrh korelační studie.

## **Abstract**

The theme of this bachelor thesis is a safe classroom climate. The first part provides a brief view on the complex issue of classroom climate and the second part focuses on this issue from the perspective of psychological aspects of a safe classroom climate. Psychological aspects are divided into developmental, personality and social-psychological. Part of the thesis is also a research project (a correlation study), which aims to determine the relationship between classroom climate and selected psychological characteristic – self-efficacy.

## **Keywords**

Classroom climate, classroom climate questionnaires, developmental aspects, self-efficacy, locus of control, group developmental, resilient classroom, research project.

# Obsah

1	ÚVOD .....	7
2	KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY, ATMOSFÉRA TŘÍDY, KLIMA ŠKOLY .....	9
2.1	KLÍČOVÉ OBLASTI KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY .....	10
3	POZITIVNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY .....	13
4	MĚŘENÍ KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY .....	17
4.1	DOTAZNÍKY MĚŘÍCÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY .....	18
5	PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY .....	21
5.1	VÝVOJOVÉ ASPEKTY .....	22
5.1.1	<i>Mladší školní věk</i> .....	22
5.1.2	<i>Střední školní věk</i> .....	24
5.1.3	<i>Starší školní věk</i> .....	25
5.2	OSOBNOSTNÍ ASPEKTY .....	27
5.2.1	<i>Self-efficacy</i> .....	29
5.2.2	<i>Locus of Control</i> .....	31
5.3	SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY .....	33
6	KONCEPT KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY V KOMPLEXNÍ PROBLEMATICE ŠKOLSTVÍ .....	36
7	NÁVRH VÝZKUMNÉHO PROJEKTU .....	38
7.1	VÝZKUMNÁ OBLAST .....	38
7.2	METODA .....	41
7.3	DISKUZE .....	44
8	LITERATURA .....	46
9	PŘÍLOHY .....	51

# 1 Úvod

Škola je velmi specifickým prostředím, ve kterém děti a dospívající tráví velkou část svého času. Škola se podílí nejen na všeobecném a odborném vzdělávání, ale také na rozvoji osobnosti dětí a dospívajících. Z hlediska tráveného času je školní třída hned po rodině druhou nejdůležitější sociální skupinou, tudíž si školní prostředí zaslouží pozornost odborníků, jak z řad teoretiků, tak praktiků (především učitelů, výchovných poradců, školních psychologů atd.).

Školní třída funguje jako malá sociální skupina. Jako každá sociální skupina i školní třída prochází určitým vývojem. Probíhají zde interakce mezi žáky navzájem, mezi učitelem a žáky, které se v průběhu času vyvíjejí a proměňují. Především na počátku školní docházky je na učiteli, aby se tyto interakce vyvíjely tím správným směrem. Co je ale ten správný směr? Co by mělo být cílem pedagogického snažení? Odpovědi na tyto otázky mohou být velice rozličné.

Dle mého názoru je pro dobrý rozvoj každého žáka důležité, aby se ve třídě cítil dobře, do školy chodil rád a aby v něm škola probouzela chuť po vědě. Jsem zastáncem rozvoje klíčových kompetencí, na kterých staví i Rámcový vzdělávací program Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále MŠMT ČR). V Rámcovém vzdělávacím programu nalezneme následující klíčové kompetence – kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní (Rámcový vzdělávací program..., 2005). Škola by měla žákům umožnit tyto kompetence utvářet a rozvíjet. Rozvoj kompetencí je ovšem pro učitele dozajista náročnější než naučení žáků vyjmenovaným slovům. Dle MŠMT ČR (Upravený Rámcový vzdělávací program..., 2013, s. 8-9) má základní školství naplňovat tyto cíle:

*„umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;*

*podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;*

*vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;*

*rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;*

*připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;*

*vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;*

*učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;*

*vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;*

*pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci. “*

Z předchozího je patrné, že nároky na učitele a jejich pedagogické působení jsou zákonitě vysoké. K plnému rozvoji osobnosti po všech stránkách je tedy zapotřebí především podporující prostředí. Jak má vypadat prostředí ve školní třídě, aby splňovalo předpoklady k výše nastíněnému rozvoji žáků?

Průcha (2005) uvádí základní aspekty prostředí tříd – fyzikální faktory a psychosociální faktory, přičemž do faktorů psychosociálních řadí klima třídy a atmosféru třídy. Právě klima třídy je něco, co může vnímat každý, kdo se ocitne v určité třídě. Je to něco, na čem se podílejí jak žáci, tak učitelé, projevují se zde i hodnoty a normy uplatňované v té které škole. Cítí se žáci ve třídě dobře, mohou projevit svůj názor, i když nekoresponduje s názorem učitele? Jaké vztahy mají mezi sebou žáci? Jaký je jejich postoj vůči učiteli a jak se tento postoj projevuje při vyučovací hodině? Je toho mnoho, co vypovídá o klimatu konkrétní školní třídy, je toho mnoho, co toto klima třídy vytváří a ovlivňuje.

Cílem této bakalářské práce je popsat hlavní prvky a determinanty bezpečného klimatu školní třídy a více se zaměřit především na aspekty psychologické, z pohledu konkrétního jedince – žáka. Součástí poslední části je návrh výzkumu, který se zabývá vybranou charakteristikou self-efficacy a její možnou propojeností s bezpečným klimatem ve školní třídě.



## 2 Klima školní třídy, atmosféra třídy, klima školy

Slovo klima původně pochází z oblasti meteorologie. Českým ekvivalentem pro toto slovo je podnebí. Podnebí (neboli klima) vyjadřuje dlouhodobý stav počasí. Důležitým znakem pro chápání termínu klima v pedagogice (ale nejen v ní) je tedy relativní trvalost, stálost určitých jevů.

Termín třídní klima („*classroom climate*“) poprvé použil Walberg se svými kolegy již v roce 1968. Tento termín nicméně zpopularizoval až Moos, který v 70. letech začal se systematickým výzkumem tohoto konceptu, a v roce 1973 vyvinul známou diagnostickou metodu pro měření třídního klimatu – **Classroom environmental scale** (Evans et al., 2009).

V souvislosti s klimatem v pedagogice se můžeme setkat s různými dalšími termíny, jako např. školní klima, klima třídy, výukové klima, sociální klima, psychosociální klima třídy atd. Definování termínů se mnohdy liší dle autora, neboť jednoduchá a jednotná definice neexistuje, jak už to v humanitních vědách bývá.

Proto se můžeme setkat s více či méně odlišnými vymezeními tohoto konceptu. V České republice se tématy klima školní třídy věnuje již mnoho let Mareš, Lašek a v roce 2010 také vyšla publikace Čapka, která je celá zasvěcena tématům školního a třídního klimatu. Vybírám tedy definice třídního klimatu od zmíněných autorů:

- Čapek (2010, s. 13): „*Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“
- Mareš, Křivohlavý (1995, s. 147) definují třídní klima jako: „*...ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech...na to, co se ve třídě odehrálo, odehrává nebo, co se má odehrát.*“
- Lašek (2007, s. 40): „*Klima třídy představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.*“
- Mareš (1998, s. 4): „*Termín sociální klima třídy označuje sociálně-psychologické jevy (interakce, komunikace, jejich subjektivní i sdílené vnímání a hodnocení) dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let.*“

Nejdůležitějšími charakteristikami je tak relativní stálost a subjektivní vnímání klimatu třídy, které vzniká a projevuje se v interakci aktérů, kteří na jedné straně klima spoluvytváří, ale zároveň je jejich chování a jednání klimatem ovlivňováno.

Dalším termínem, který někteří autoři ztotožňují s klimatem třídy, je atmosféra třídy. Lašek (2007), Průcha (2005) nebo Čapek (2010) ovšem tyto termíny odlišují. Tak jako klima je v původním slova smyslu stav dlouhodobější a stálější, pak atmosféra třídy je naopak stavem okamžitým, relativně rychle se měnícím v závislosti na situaci, ale je také silněji prožívána (Lašek, 2007). Rozdíl mezi klimatem a atmosférou školní třídy bychom mohli například velmi volně přirovnat k rozdílu mezi náladou a afektem.

V literatuře se také setkáváme s termínem klima školy. V jakém vztahu je k němu termín klima třídy, je dosti nejasné. Někteří autoři pojmy striktně oddělují, někteří poukazují na vnitřní provázanost, především díky ovlivňování klimatu třídy právě klimatem školy (Krejčová, 2011). Nicméně klima školy je pojmem mladším než klima třídy (Mareš, 2003). Grecmanová (2004) poukazuje na problematiku užívání termínu klima školy, neboť ve výzkumech je tento termín často zaměňován s kulturou školy či organizačním klimatem. Méně zavádějící tedy podle Grecmanové (2004) může být termín školní klima.

Čapek (2010, s. 134) přichází s touto definicí klimatu školy: *„Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.“*

Na klima se lze dívat i z pohledu učitelů, pak můžeme hovořit o klimatu učitelského sboru nebo o klimatu učitele. Kerlinger (1972, s. 494) definuje klima učitele jako *„učitelovy způsoby chování, které určují nebo ovlivňují citové a sociální ovzduší třídy.“*

## 2.1 Klíčové oblasti klimatu školní třídy

Otázka, co všechno patří do klimatu školní třídy, je velice složitá. V nejširším vymezení bychom mohli uvažovat cokoli, co se třídy jen trochu dotýká. Tento pohled může být jistě legitimní, ovšem značně znesnadňuje uchopení daného konceptu. V praxi se tato

nejednoznačnost projevuje tím, že se autoři v odpovědích na otázku, co charakterizuje, vytváří a ovlivňuje klima školní třídy, značně liší.

Lašek (2007) například uvádí jako hlavní determinanty klimatu školní třídy:

- zvláštnosti školy (typ školy a její zaměření, pravidla školního života);
- zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací (specifické prostředí při vyučování);
- zvláštnosti učitelů (osobnost učitele, jeho pojetí výuky a vyučovací styl);
- zvláštnosti školních tříd (školní třída jako sociální skupina, podskupiny ve třídě);
- zvláštnosti žáků (žák jako člen sociální skupiny – třídy, žák jako individuum).

Švec (1997) faktory člení (dle jiných kritérií) do těchto skupin:

- faktory související s jednotlivcem (žák, učitel);
- sociálně-psychologické faktory třídy, jako je možnost uplatnění žáků ve třídě, soudržnost třídy a soutěživost;
- pedagogicko-psychologické faktory, jako je učitelovo pedagogické působení, výběr metod výuky, snaha učitele pomoci žákům.

Jiný pohled na prvky klimatu školní třídy nabízejí pracovníci z Newcastle University. Z výzkumu, který provedli, vyplynuly určité specifické oblasti, které žáci základních škol vnímají jako důležité pro vytvoření pozitivního klimatu školní třídy. Výzkumníci (Gillen, Wright, Spink, 2011) dle výsledků studie navrhli model pěti dimenzí, které jsou vzájemně provázané a jsou součástí pozitivního klimatu:

- fyzikální prostředí třídy (uspořádání ve třídě, výzdoba na stěnách, kvalita prostředí);
- náplň hodiny a způsob výkladu (jasnost instrukcí a očekávání ze strany učitele, množství a různorodost aktivit, podpora učitele, struktura hodiny);
- vztahy učitel-žák (míra oceňování názorů žáků, jednotný přístup k žákům, podpora učitele);
- vztahy žák-žák (uspořádání lavic ve třídě, spolupráce);

- pořádek a organizace (jednota v uplatňování pravidel, jasné požadavky ze strany učitele na chování žáků, systém hodnocení).

Další americká studie (Zullig, Huebner, Patton, 2011), která byla provedena na studentech středních škol, zkoumala vztah mezi všeobecnou spokojeností žáků ve třídě a oblastmi klimatu. Jako nejvýznamnější oblasti klimatu ve vztahu k obecné spokojenosti žáků vyšly – akademická podpora, pozitivní vztahy (učitelů i žáků), spojení se školou, řád a disciplína a akademická úspěšnost.

Podobně Průcha (2005) určuje mechanismy, jejichž prostřednictvím funguje určité klima ve třídě:

- komunikační a vyučovací postupy, které učitel používá;
- struktury participace žáků ve vyučování;
- preference a očekávání učitelů vůči žákům;
- klima či „étos“ školy, jejíž součástí je určitá třída.

Je tedy vidět, že někteří autoři počítají do klimatu školní třídy faktory pouze psychologické (žáci a učitelé, jejich osobnostní předpoklady), sociálně-psychologické (interakce mezi žáky navzájem, mezi žákem a učitelem a mezi třídou a učitelem) a pedagogicko-psychologické (pedagogické působení učitele, styly výuky). Tento pohled bývá spíše menšinový. Většina autorů poukazuje na nutnost zahrnout do výčtu i faktory prostředí a jeho specifika (prostředí školy a jejího okolí, prostředí třídy jako místnosti, kde probíhá vyučování, specifika výukového předmětu atd.).

### 3 Pozitivní klima školní třídy

Cílem zkoumání a rozboru klimatu školních tříd by mělo být nejen získání informací o současném stavu, ale i následné snahy o zlepšení klimatu. Výzkumy ukazují, že příznivé klima zvyšuje motivaci žáků a učitelů k plnění úkolů, snižuje úzkost a psychosociální stres, posiluje zároveň otevřenost, pozitivní prožívání a spolupráci (Schneider, Duran, 2010). Naproti tomu nepříznivé klima zvyšuje riziku výskytu šikany, jak ze stran žáků, tak ze strany učitelů (Sadlier, 2011; Wilson, Pianta, Stuhlman, 2007).

Pokud chceme ovšem klima nějakým pozitivním směrem vést, je důležité si nastínit, jaké je vlastně žádoucí, pozitivní klima, které má být naším cílem. V odborné literatuře se setkáváme často s klíčovými prvky klimatu školní třídy, ale v menší míře se autoři vyjadřují k hodnotící stránce tohoto konceptu. Zároveň nepanuje shoda v označení klimatu školní třídy, které je „dobré“, „žádoucí“. V literatuře se tak objevují pojmy jako pozitivní klima, suportivní klima, bezpečné klima, motivující klima atd. V četných zahraničních studiích se objevuje spojení především s aspektem bezpečí – mluví o *psychological safety climate* (Hernandez, Seem, 2004; Bond, Tuckey, Dollard, 2010). Studie hovoří například i o tom, že pokud se žák cítí ve třídě bezpečně, jeho zvědavost po vědomostech je vyšší, stejně tak úroveň myšlenkových pochodů (Cornelious-White, 2007).

Dle mého názoru všechny tyto výrazy spojuje myšlenka, že žádoucí klima školní třídy je takové, které vede k rozvoji žáků (klíčových kompetencí), žáci zde zažívají smysluplné vztahy a celkově jsou ve třídě spokojeni.

Autoři Orpinas a Horne (2006) se vyjadřují k pozitivnímu klimatu školy. Tento model dle mého názoru lze využít i v případě, pokud hovoříme o klimatu školní třídy.

Orpinas a Horne (2006, s. 79) představují model, v jehož středu jsou žáci / studenti, na které působí osm komponent – kvalita výuky („*excellence in teaching*“), hodnoty vyznávané školou („*school values*“), vědomí silných stránek i problémů („*awareness of strengths and problems*“), pravidla a odpovědnost („*policies and accountability*“), péče a respekt („*caring and respect*“), pozitivní očekávání („*positive expectations*“), podpora pro učitele („*support for teacher*“) a charakteristiky fyzického prostředí („*physical environment characteristic*“). Tyto komponenty dle Orpinas a Horne (2006) krátce představím.



Obr. 1 Hlavní oblasti pozitivního klimatu školy (podle Orpinas, Horne, 2006, s. 79).

**Kvalitní výuka** neznamená pouze přenos informací směrem od učitele k dětem. Kvalitní výuka v sobě zahrnuje i aspekt rozvoje osobnosti žáka a klade tak na učitele nemalé nároky. Učitel by tedy v ideálním případě měl nejen mít přehled ve svém oboru, ale také by měl umět tyto poznatky předávat. Dále je důležité, aby učitel uměl žáky motivovat ke studijním výkonům a vytvářet s žáky pozitivní vztahy, zároveň by ale měl zvládat management třídy.

**Hodnoty uznávané školou** jsou důležité pro reálný život žáků a učitelů v každodenním kontaktu. Orpinas a Horne (2006) doporučují školám, aby si učitelé s vedením školy vydefinovali důležité hodnoty školy a seznámili s nimi i žáky. Autoři také prezentují tři zásadní obecně platné hodnoty – 1. každé dítě má schopnost se učit, 2. každý člověk ve škole si zaslouží, aby s ním bylo jednáno s respektem a úctou a 3. násilí, agrese a šikana jsou projevy, které nejsou ve škole akceptovány.

**Vědomí silných a slabých stránek** školy není samozřejmostí. Orpinas a Horne (2006) opět doporučují školám, aby tuto oblast dobře zanalyzovaly a potenciálně rizikové oblasti ošetřily dříve, než vznikne reálný problém.

V problematice **Pravidel a odpovědnosti** se trochu vracíme k problematice hodnot uznávaných školou. Pravidla z těchto hodnot vychází, ale aby správně fungovala, je zapotřebí, aby každý nejen pravidla znal, ale aby také chápal jejich význam a důležitost pro školní prostředí. Pravidla vycházejí tedy z hodnot školy, promítají se do nich také právní požadavky daného státu a ustálené vzorce chování při výskytu nějakého problému a také aktivity, které mají předcházet vzniku těchto problémů (např. prevence rizikových jevů a zvládání šikany).

Pod bodem **Péče a respekt** se skrývá velmi široká paleta předpokladů pozitivního klimatu. Hlavní myšlenkou tohoto bodu je to, že každý ve škole je osobnost, která si zaslouží, aby s ní bylo jednáno s respektem a aby jí byla poskytnuta určitá péče. Toto platí nejen ve vztahu k žákům, ale i ve vztahu k učitelům. Učitelé by se měli snažit, aby žáci měli pocit, že do třídy patří, prožívali a zažívali pozitivní vztahy s ostatními a pocit sounáležitosti. Respektování by mělo vycházet ze symetrické komunikace – nejen žáci by se měli navzájem respektovat, ale i učitel by měl respektovat žáky. Respektive pokud nebude učitel respektovat žáky a jejich názory, nelze předpokládat, že žáci budou respektovat učitele a sebe navzájem.

Ve třídách nejsou všechny děti stejné (což je normální), děti se ovšem musí naučit nejen přijímat tuto různorodost, ale patřičně ji oceňovat (každý je jiný, každý umí něco jiného, to znamená, že každý je něčím výjimečný). Pokud se vyskytne situace, kdy se žák chová nevhodně (např. vyrušuje při hodině, má nevhodné poznámky směřující k jinému žákovi), učitel by neměl tento problém ignorovat, ale aktivně na něj reagovat. V této oblasti je pozice učitele nezastupitelná, neboť on působí jako vzor (především na prvním stupni základních škol), který žákům ukazuje, co je správné a co správné není.

**Pozitivní očekávání** mohou ovlivnit výkony studentů, ale především mají pozitivní vliv na klima třídy. O tom, jaké dopady může mít pozitivní očekávání učitelů, referoval Rosenthal (1968). Koncept sebenaplňujícího se proroctví (také sebenaplňující se předpověď, Pygmalion efekt) říká, že učitelé mají tendenci si udržovat vlastní očekávání o úspěchu / neúspěchu žáka. Toto přesvědčení se poté promítá i do chování učitele (tráví méně času s „neúspěšnějšími“ žáky, poskytují takovým žákům méně zpětné vazby, zadávají jim jednodušší úkoly atd.), čímž se tato přesvědčení dále prohlubují a ty se stávají posléze objektivními (tito žáci mají horší studijní výsledky, jsou ve třídě méně spokojeni a mají kázeňské problémy). Pozitivní očekávání má opačný efekt – především ale také pozitivně ovlivňuje klima třídy / školy (Orpinas, Horne, 2006).

Velice důležitou složkou je i poskytovaná **Podpora pro učitele**. Nároky, které jsou na učitele kladeny, jsou nemalé, proto Orpinas a Horne (2006) navrhují v rámci podpory pro učitele vytvoření (bálintovských) skupin učitelů, kteří se pravidelně společně setkávají a diskutují o problematických oblastech, vzájemně se obohacují o poznatky a organizují společná školení.

**Fyzické prostředí školy** je neméně důležitou součástí, která se podílí na klimatu školy / třídy. Jde především o budovu školy, rozmístění lavic ve třídách, výmalbu a výzdobu tříd a chodeb. Jistou pozornost musí vedení škol věnovat i bezpečnosti z hlediska únikových cest a přípravě scénářů při náhle vzniklém nebezpečí.

Protože se tento model zaměřuje na klima školy, velký důraz je kladen na význam interakcí žák-učitel a žák-prostředí školy. Přístupů ke zkoumání třídního klimatu je více – někteří autoři zdůrazňují právě interakce žák-učitel a tvrdí, že učitel je hlavním nositelem a původcem klimatu. Tyto přístupy se zaměřují více na pedagogické působení učitele, ale také na jeho osobnost. Někteří autoři více naproti tomu zdůrazňují interakce žák-žák. V současnosti ovšem převládá názor, že je nutno uvažovat jak o interakcích žák-učitel, tak žák-žák. Žáci i učitelé jsou při tvorbě klimatu aktivními členy a zároveň jsou klimatem sami ovlivňováni.



## 4 Měření klimatu školní třídy

Tak jako k celému konceptu klima školní třídy lze přistupovat z různých úhlů pohledu, tak i problematika měření školního klimatu je záležitostí dosti nesourodou. Čapek (2010) například dělí metody měření klimatu školní třídy na kvalitativní a kvantitativní. Kvantitativní metody zkoumají omezený počet proměnných na velkém množství jedinců. Při vyhodnocování se využívá statistiky a výsledky lze zobecnit pro danou populaci. Kvalitativní metody měření klimatu školní třídy získávají sice širší spektrum informací, ovšem zobecnitelnost výsledků je velice problematická. K třídě se přistupuje individuálně jako k jedinečnému seskupení. V současnosti se odborníci nekloní ani k jedné ze skupiny metod, preferují spíše kombinaci obou metod a především výběr metod (kvantitativních či kvalitativních) z hlediska charakteru a cíle zkoumaného problému.

Mareš (1998) uvádí tyto následující typy přístupů k měření klimatu školní třídy, které se v praxi objevují. **Sociometrický přístup** zkoumá školní třídu jako sociální skupinu. Mezi nezávisle proměnné se řadí obvykle koheze třídy, integrovanost třídy, sympatie mezi žáky ve třídě a vliv žáků ve třídě. Školní úspěšnost žáků, školní výkonnost (žáků jako jednotlivců i třídy jako celku) a celkové chování žáků a celé třídy bývají hlavní závisle proměnné. V praxi je nejpoužívanější sociometrickou metodou sociometricko-ratingový dotazník (SORAD).

Další přístup – **organizačně-sociologický** zkoumá školní třídu jako organizační jednotku, kterou řídí učitel. Zaměřuje se na působení učitele (pedagogické prostředky, které využívá; míru delegování úkolů na žáky a prostor, který mají žáci na komunikování mezi sebou). Závisle proměnnou je opět výkonnost třídy jako celku a přírůstek výkonů žáků v konkrétních předmětech. Tento přístup využívá standardizované pozorování v rámci výuky.

Interakcemi mezi žákem a učitelem ve výuce se zabývá **interakční přístup**. Jak už název napovídá, tento přístup se zaměřuje především na přímé a nepřímé působení učitele na žáky (nezávisle proměnná). Výkonnost třídy i jednotlivců, postoje žáků a efektivita práce učitele jsou zde závisle proměnné. Jako metody se využívá standardizované pozorování, interakční analýzy typu tužka-papír nebo počítačové a audiovizuální nahrávky interakce s následným rozbořením a analýzou.

**Pedagogicko-psychologický přístup** zdůrazňuje především spolupráci ve třídě. Zkoumané nezávisle proměnné jsou vzájemná sociální závislost žáků, sociální podpora a

sebepojetí žáků. Závisle proměnnou je stejně jako u předchozích přístupů výkonnost celé třídy i jednotlivců, postoje žáků k výuce a interní nebo externí locus of control (místo kontroly). Metodou měření jsou především posuzovací škály.

**Školně-etnografický přístup** se dívá na problematiku klimatu očima samotných aktérů – jak ho vnímají a hodnotí žáci a učitelé. Tento přístup je velice náročný z časového hlediska, neboť výzkumníci využívají zúčastněného pozorování, které trvá v řádu měsíců až roků. Tento typ výzkumu přináší velké množství zajímavých informací o fungování zkoumané školní třídy, ovšem jejich zpracování je velmi náročný a zdoluhavý proces.

**Vývojově psychologický přístup** se zabývá ontogenetickými charakteristikami žáků, především v období 5. – 8. ročníku základní školy.

V současné době nejrozšířenějším způsobem měření a zkoumání klimatu školní třídy je **sociálně-psychologický a environmentalistický přístup**. Tento přístup vychází z pohledu na klima, jak ho vnímají sami aktéři, ale také z klimatu, které by si aktéři přáli (preferované klima). Metodami jsou sebesposuzovací škály. Tyto dotazníky jsou hojně využívány i v tuzemském prostředí, proto v této práci krátce představím nejvyužívanější dotazníkové metody.

Úžeji můžeme metody zjišťování klimatu školní třídy dělit na dotazníkové techniky a projektivní techniky. Projektivní techniky mohou být prospěšné zejména pro otevření témat, která jsou pro třídu aktuálně problematická a která žáci explicitně nepojmenují (Mertin, Krejčová, 2012).

Obecně lze uvažovat, zda veškeré metody, které se v praxi užívají pro měření klimatu školní třídy, opravdu klima školní třídy měří. Klasickým příkladem je velice často používaný Braunův dotazník B3, který zkoumá vztahy ve třídě. Jistě se klima školní třídy projevuje i ve vztazích, které mezi sebou žáci mají, ale primárně nejde o měření klimatu jako takového. Dalším podobným případem jsou metody sociometrické, které jsou primárně zaměřeny na sociální postavení žáků ve třídě.

#### 4.1 Dotazníky měřící klima školní třídy

O problematiku klimatu školní třídy a jeho diagnostiku se zajímali zpočátku především odborníci v USA a Austrálii. Proto nejznámější a nejvyužívanější metody pochází

právě od autorů australských a amerických. Administrace i vyhodnocení těchto dotazníků je snadné a rychlé, dotazníky mají vypočítanou reliabilitu (Cronbachovo alfa), která se pohybuje u různých metod od 0,65 do 0,85. Výhodou je i fakt, že učitel má výsledky hned k dispozici a na základě výsledků dotazníků může plánovat kroky pro pozitivní ovlivnění klimatu (Lašek, 2007).

Dotazník **My class inventory** (MCI) vyvinuli Australané Fraser a Fisher v roce 1986. Metoda byla publikována v *Journal of Research in Science Teaching* v článku *Using Short Forms of Classroom Climate Instruments to Assess and Improve Classroom Psychological Environment*. Metodu lze využít pro 3. – 6. ročník základních škol. Tento dotazník vznikl zjednodušením dotazníku Learning environment inventory (LEI) autorů Fräsera, Andersena a Walberga, který vznikl v roce 1982. Dotazník My class inventory zjišťuje jak současnou podobu klimatu (aktuální forma), tak přání ohledně klimatu školní třídy (forma preferované) v konkrétním vyučovacím předmětu. Dotazník obsahuje dvacet pět položek, na které žáci odpovídají ANO – NE. Dotazník se zaměřuje na tyto proměnné:

- **spokojenost ve třídě;**
- **třenice ve třídě;**
- **soutěživost ve třídě;**
- **obtížnost učení;**
- **soudržnost třídy** (Lašek, 2007; Čapek, 2010).

Další hojně používaný dotazník pochází původně z amerického kulturního prostředí a jeho autory jsou Trickett a Moos. Původní dotazník **Classroom environmental scale** (CES) vznikl v roce 1973 a obsahoval třináct dimenzí, o rok později byl dotazník zrevidován a počet zjišťovaných dimenzí se zmenšil na devět. Aktuálně je využívána zkrácená forma, kterou takto upravili Fraser a Fisher a uveřejnili jej ve výše uvedeném článku společně s dalšími metodami (např. My class inventory). Tato zkrácená verze zjišťuje šest dimenzí:

- **angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací;**
- **vztahy mezi žáky ve třídě;**
- **učitelova pomoc a podpora;**
- **orientace žáků na úkoly;**
- **pořádek a organizovanost;**

- **jasnost pravidel.**

Žáci opět mají k dispozici dvě formy – pro aktuální a preferované klima. Dotazník je určen pro žáky druhého stupně základních škol (konkrétně pro žáky 7. – 9. tříd) a pro žáky středních škol. Žáci opět odpovídají na dané otázky pouze ANO – NE (Lašek, 2007; Čapek, 2010).

Dotazník komunikačního klimatu (**Communication climate questionnaire – CCQ**) Rosenfelda z univerzity v Severní Karolíně byl publikován v časopise *Communication Education* v článku s názvem *Communication Climate and Coping Mechanisms in the College Classroom* v roce 1983. Dotazník vychází z modelu komunikačního klimatu Gibba. Ten předpokládá, že v každé komunikaci se projevují dva typy komunikačního klimatu – suportivní a defenzivní. Suportivní komunikační klima se projevuje jasností komunikace, efektivním nasloucháním, zatímco naproti tomu defenzivní komunikační klima se vyznačuje nejednoznačností komunikace, neefektivním nasloucháním a vede k nevhodným způsobům komunikace, jako je lhaní, skrývání vlastních názorů a podvádění. Jistě není nutné dodávat, že nejen ve škole je preferováno komunikační klima suportivní na úkor defenzivního.

Rosenfeld tento model komunikačního klimatu aplikoval právě na školní třídy. Učitelé vytváří komunikační klima, které je dále rozvíjeno žáky. Výzkumně bylo potvrzeno, že žáci, kteří se pohybují v suportivním komunikačním klimatu, jsou spokojenější, motivovanější k sociální interakci a celkově je ve třídě s převažujícím suportivním komunikačním klimatem méně absencí, než ve třídách s defenzivním komunikačním klimatem (Lašek 2007).

Dotazník Communication climate questionnaire obsahuje sedmnáct tvrzení, z nichž některé výroky se vztahují k suportivnímu komunikačnímu klimatu a některé ke klimatu defenzivnímu. Žáci mají pro odpovědi k dispozici pětipoložkovou škálu – od *silně souhlasím* po *silně nesouhlasím*, otázky a jejich hodnocení se vztahuje výhradně k učiteli. Výsledkem je tzv. koeficient SD (suportivita vs. defenzivita), což je poměr skóru dosaženého v otázkách vztahujících se k suportivnímu komunikačnímu klimatu ku skóru dosaženému v otázkách vztahujících se k defenzivnímu komunikačnímu klimatu (Lašek, 2007).

Koncept klimatu školní třídy nelze postihnout v jediném dotazníku v celé jeho šíři, neboť se musí dbát i na praktičnost metody. Znamená to, že dotazníky by měly být srozumitelné těm, kdo je vyplňují (především žákům), jejich administrace a vyhodnocení by nemělo trvat příliš dlouho a žáci by měli být předem seznámeni s významem, který toto vyplňování má. Neméně důležitá je i snadná interpretace a srozumitelnost výsledků pro učitele a možnost využít výsledky pro ovlivňování klimatu.

## 5 Psychologické aspekty klimatu školní třídy

Problematika klimatu školní třídy je často nahlížena z pohledu třídy jako sociální skupiny a z pohledu učitele, který s touto sociální skupinou pracuje. Jen málo autorů se vyjadřuje k aspektům psychologickým, které se týkají přímo jednotlivců jako autonomních a jedinečných osobností. Myslím si, že tento pohled na problematiku klimatu školní třídy může pomoci odborníkům, příp. učitelům více pochopit mechanismy tohoto konceptu a následně umožní i lepší pozici učitelů pro případné zásahy do klimatu školní třídy.

Žáci ve třídách se od sebe značně liší. Liší se jak interindividuálně, tak se také osobnost každého žáka vyvíjí v průběhu času. Cangelosi (1994) například uvádí tyto základní rozdíly mezi žáky ve školní třídě, které se projevují při výuce:

- zájem o učení;
- sebedůvěra;
- vnímání toho, co je důležité;
- postoj vůči škole;
- rozumové schopnosti;
- předchozí výsledky;
- zkušenosti, na nichž může učitel stavět;
- rodinný a společenský život;
- užívání drog;
- specifické potřeby.

Já bych se v této práci chtěla zamyslet nad vybranými psychologickými aspekty, které mohou souviset s klimatem školní třídy. Pro přehlednost jsem si tyto aspekty rozdělila do třech skupin – vývojové, osobnostní a sociálně-psychologické. Zcela zvlášť jsem ponechala problematiku klíčových kompetencí, poněvadž problematika klíčových kompetencí je pravým průřezovým tématem a český školský systém pracuje právě s nimi (např. v Rámcovém vzdělávacím programu). Jsem si zároveň vědoma určitého zjednodušení, neboť většina vybraných charakteristik by se dala zařadit do dvou, či všech třech skupin. Dále podotýkám, že jde pouze o výběr těchto charakteristik a že by jistě bylo možné nalézt vztah i mezi dalšími aspekty a klimatem školní třídy.

## 5.1 Vývojové aspekty

Vývojové aspekty souvisí se zráním organismu a rozvojem kognitivních a psychomotorických funkcí jedince. Jednotlivé vývojové fáze nelze přeskocit a je nutné počítat také s individuální rychlostí vývojových procesů. Tématika vývojových aspektů ve vztahu ke klimatu školní třídy vychází především z názoru, že je důležité znát specifika jednotlivých vývojových období a vzhledem k nim upravovat způsob práce učitele s žáky. Problematika tělesného vývoje zde není stěžejní, proto se o ní zmiňuji v následujícím textu pouze zběžně.

Žák vstupuje na půdu školy kolem 6 – 7 let. Tato hranice je individuální a hlavním kritériem je tzv. školní zralost, která se zjišťuje pomocí nejrůznějších diagnostických metod. Z historického hlediska není myšlenka měření školní zralosti novinkou. Již Komenský v roce 1632 vymezuje kritéria školní zralosti: „*Znamení pak, hodí-li se již do obecné školy dítě, budou tato: 1. Jestliže umí, což v mateřské škole uměti mělo. 2. Jestliže se při něm pozornost k dotázkám a jakáž k odpovědům důmyslnost spatřuje.*“ (Komenský, 2007, s. 89).

Z vývojového hlediska lze rozdělit věk žáka základní školy do třech fází – **raný školní věk** (6 – 7 let až 8 – 9 let), **střední školní věk** (8 – 9 let až 11 – 12 let) a **starší školní věk** (11 – 12 let až 15 let) (Vágnerová, 2005; Matějček, Langmeier, 1986). Někteří autoři (např. Langmeier, Krejčířová, 2006) spojují raný školní věk se středním školním věkem a souhrnně tuto fázi nazývají mladší školní věk. Každé období má svá specifika, která se projevují i ve školní třídě. V této práci jsem se přidržela prvního výše uvedeného dělení na raný, střední a starší školní věk.

### 5.1.1 Mladší školní věk

Vstupem do školy se dítěti, ale i celé jeho rodině mění dosavadní životní rytmus. Dítě získává nový sociální status žáka, se kterým se pojí velké množství povinností a očekávání ze stran rodičů a učitelů, což jsou do té doby pro dítě neznámí lidé. Zároveň se dítě stává jedním ze členů nově vzniklé sociální skupiny – školní třídy. Od hry jako hlavní činnosti se dítě posouvá k práci jako hlavní činnosti dne. Toto klade vysoké nároky na soustředěnost dítěte a dodržování školních pravidel. Vstupuje do prostředí, které je nové, cizí, což může zvyšovat pocit nejistoty dítěte.

Pro některé děti to znamená první formalizovanější kontakt se svými vrstevníky a první výraznější odpoutávání od rodiny. Je přirozené, že hlavní osobou v mladším školním věku se pro dítě (nyní již žáka) stává právě učitel. K učiteli si žáci vytváří vztah zprvu na

osobní úrovni. Vytváří si k učiteli emoční vazbu, která posiluje pocity jistoty a bezpečí. Žáci jsou tedy v tomto období primárně orientováni na učitele, na jeho hodnocení, především na vztahové úrovni. Vztahy se spolužáky jsou většinou povrchnějšího charakteru a vznikají na základě stejnosti – v tomto období žáci nedokážou oceňovat jinakost, naopak na jinakost je pohlíženo jako na nežádoucí jev.

Z vazby na učitele vyplývá i touha žáka po zalíbení se učiteli a usilování o pozitivní hodnocení ze strany učitele. Může se tedy stát, že žáci jsou příliš soutěživí a navzájem se vnímají spíše jako soupeři, kteří usilují o přízeň učitele. Protipólem či pokračováním této situace může být případ, kdy žák zjistí, že nemůže být nejlepší (nejvýkonnější, nejhodnější, nejpilnější atd.), a tak se snaží nalézt jiný způsob, jak se dostat do středu zájmu učitele. Častým způsobem, který žáci užívají, aby dosáhli tohoto cíle, je vyrušování a další nežádoucí projevy žáka, které přirozeně učitel musí řešit, a tak žákovi věnovat tolik žádanou pozornost (Vágnerová, 2005).

Chápání pravidel se také postupně vyvíjí. Z počátku školní docházky je morálka žáků v prekonvenční fázi – pravidla a normy jsou vnímány jako dané autoritou a na autoritu vázané. Ve školní třídě je nejvyšší a nezpochybnitelnou autoritou právě učitel. Správné a žádoucí je tedy to, co říká učitel. Žáci nahlíží na pravidla dosti egocentricky – dodržují je jednak proto, že se snaží vyhnout trestu, ale také proto, aby dosáhli odměny. Již brzy po nástupu do školy (dle Piageta 7 – 8 až 10 let) probíhá v oblasti morálky další vývoj, žák se dostává do fáze konvenční morálky. Žák stále pravidla a normy přijímá od autority, ale jejich dodržováním sleduje především dosažení trochu odlišného cíle, a tím je pozitivní hodnocení ze strany učitele (Vágnerová, 2005).

Učitel prvního stupně základní školy by tedy měl mít na paměti, že hlavním tvůrcem klimatu školní třídy je právě on. Pro nastavení bezpečného klimatu školní třídy by se tedy měl snažit snižovat závislost žáků na své osobě, rozvíjet spolupráci mezi žáky a rozvíjet jejich sociální dovednosti (Čapek, 2010). Zároveň by měl dokázat oceňovat různorodost žáků a žáci by měli během výuky získat zážitek, že každý žák třídy je právoplatným členem, který může být pro třídu v určitých situacích užitečný. Učitel by měl umět pomoci žákům, aby si každý mohl prožít svůj pocit úspěchu.

### 5.1.2 Střední školní věk

V období středního školního věku se postoj vůči učiteli mění, stejně tak se mění postoj vůči spolužákům. Učitele již žáci vnímají jako nositele určité sociální role, neočekávají od něj vztah na osobní úrovni. Žáci si mezi sebou začínají vytvářet pevnější sociální vztahy a začínají diferencovat svůj vztah ke škole – již dokážou pojmenovat, co se jim ve škole líbí a co se jim ve škole nelíbí. Ve vztahu ke škole, ale i k sobě, spolužákům a učitelům jsou kritičtější. Sebehodnocení již vychází ze zkušenosti z vlastního úspěchu / neúspěchu a ze srovnávání se s ostatními žáky.

V tomto věku jsou žáci velmi citliví na rovné podmínky a spravedlivé uplatňování pravidel. Považují například za nespravedlivé, pokud žák dostane za snahu stejnou známku jako oni, i když výkon druhého žáka byl objektivně horší – Heidbrink mluví o *rovnostářském fanatismu* (Vágnerová, 2005).

Žáci středního školního věku ve třídách vytvářejí menší či větší kamarádské skupinky, které bývají založeny na principu konformity. To znamená, že pokud se některý žák odlišuje, může být předmětem tvrdé kritiky a výsměchu. Stejně tak se uvnitř skupinky vytvářejí normy, které musí členové skupinky dodržovat a jejich překročení (změna) je posuzováno jako nevhodné, velkou roli zde hraje především tlak na konformitu chování členů skupiny. Důležitým aspektem je oblíbenost / neoblíbenost žáka ve třídě. Oblíbení žáci se projevují pozitivními emocemi a prosociálním chováním, tím vyvolávají i kladnou citovou odezvu. Neoblíbení žáci naopak pokulhávají především v sociálních kompetencích – selhávají v kontaktu se spolužáky, jsou nepříjemní a jejich reakce jsou neadekvátní (Vágnerová, 2005).

V tomto období je role učitele z hlediska klimatu školní třídy taktéž velice důležitá, třída již není tak soudržná, existuje v ní mnoho skupinek, které se vůči sobě vymezují. Toto vymezení může být pojímáno dosti konfrontačně, ale nemusí tomu tak zákonitě být. Pokud vycházíme z myšlenky, že diverzita žáků je nejen normální, trpěný jev, ale jev vítaný a pozitivní a učitel dokáže využít pozitiva plynoucí z této různorodosti, pak třída sice může vypadat jako nesourodá skupina plná menších podskupin, ale ve skutečnosti se budou žáci cítit ve třídě bezpečně, a to se odrazí i na klimatu školní třídy. Protože jsou v tomto věku žáci citliví na rozdíly mezi sebou, doporučovala bych zároveň zážitek spolupráce různých žáků mezi sebou a hledání společných věcí (zájmů, cílů, hodnot atd.). Učitel ovšem musí být připraven na to, že kritické myšlení je nyní u žáků na vzestupu a nelze kritické námítky žáků ignorovat či je přímo kategoricky odmítat. Klíčem k takové situaci je především symetrická komunikace mezi učitelem a žáky.



Podle Eriksona (2002) je pro mladší školní věk a střední školní věk dětí typický konflikt mezi přičinlivostí a inferioritou (neboli výkonnost / pílě / snaživost versus méněcennost). Dítě musí potlačit svá vlastní egoistická přání a dokázat, co vše umí, co se umí naučit. Protože se dítě vrhá do „skutečného“ života, jsou na něj kladené objektivní nároky a je srovnáváno s ostatními, může dítě zažít i pocity méněcennosti, pokud selže. Tyto pocity mohou posléze vést k pocitu vlastní neschopnosti a neužitečnosti, které se mohou projevit zvýšenou soutěživostí nebo izolovaností dítěte. Projevem zdárného vyřešení tohoto konfliktu je rozvoj kompetence, tedy schopnost zaměřit se na zdárné plnění úkolů.

### 5.1.3 Starší školní věk

Starší školní věk je de facto první fází období, kdy začínají probíhat velké změny, které vedou k tomu, že se z dítěte stává dospělý. Starší školní věk se kryje s obdobím dospívání, resp. s jeho první fází – raná adolescence (Vágnerová, 2005), postpubertální období (Čapek, 2010), pubescence (Příhoda, 1977). Věkové rozpětí je udáváno 11 – 12 let až 15 let, tedy jedná se přibližně o žáky druhého stupně základních škol. Dále v textu budu pro zjednodušení nazývat žáky staršího školního věku pubescenty.

V tomto věku se dostávají velké změny související s biologickým zráním, které se projevují nejen na tělesné úrovni, ale i v psychice daného jedince a v jeho sociálních vztazích. Pocitem, který v tomto období převládá, je nejistota. S přechodem na druhý stupeň základní školy a dospíváním po tělesné stránce se mění také přístup dospělých k pubescentům – občas s nimi dospělí jednají jako s dětmi a občas mají na pubescenty nároky jako na dospělé. I ve školním prostředí jsou na pubescenty kladeny vyšší požadavky než dříve, neboť na konci tohoto období (a také základní školní docházky) se žáci rozhodují o svém budoucím profesním zaměření.

Okolo 11 let začíná pubescent více vnímat a analyzovat své vlastní pocity. I zde se projevuje nejistota, neboť mnohdy se pubescent ve svých pocitech nevyzná, zažívá ambivalentní pocity a je přesvědčen o tom, že tyto pocity jsou zcela jedinečné a vlastní pouze jemu samému. Z tohoto pramení další přesvědčení, že mu nikdo nemůže porozumět (tím méně dospělí). Toto introvertní zaměření do nitra v období staršího školního věku se nazývá pubertálním egocentrismem. Emoční projevy žáků ve škole tak mohou učitelé vnímat jako nápadnější a vyhraněnější, než tomu bylo v období předcházejícímu (Vágnerová, 2005).

Velkou změnou prochází i myšlení pubescenta. Od vnímání a přemýšlení o věcech tak, jak jsou, se posouvá k uvažování o věcech tak, jak by mohly být a jak by měly být. Vytváří si tak svět hypotetických možností, který byl předtím pro něj nepřístupný, a svět ideální. Tento posun souvisí i s posunem pozornosti od přítomnosti k budoucnosti. Porovnáváním rozdílů ideálního a skutečného světa se pubescenti dostávají k rozporům. Zjišťují, že věci nefungují tak, jak by fungovat měly, což ještě více akcentuje kritický pohled pubescentů na lidi a svět kolem nich (Vágnerová, 2005).

Ve školním prostředí tuto změnu učitelé vnímají velmi silně. Žáci se ptají po smyslu učení se nazpaměť daným poučkám a vůbec po smyslu celého učiva. Učitelé tyto otázky většinou vnímají negativně, jako snahu žáků vyhnout se danému učivu. Nutno ovšem podotknout, že pochopení smyslu a praktické využitelnosti učiva je základem pro snazší pochopení učiva a předpokladem, že dané poznatky z hlav žáků nezmizí s koncem vyučovací hodiny, případně s koncem školního roku.

Otázky po smyslu se nevztahují pouze ke školnímu prostředí a učivu, ale obecně k celé problematice smyslu žití. Pubescent se ptá, proč tu je, k čemu směřuje a kdo vůbec je, jak se jeho osobnost odlišuje od ostatních atd. Tyto otázky vedou k hledání vlastní identity (Vágnerová, 2005). Například Erikson (2002) vidí jako největší výzvu v tomto období právě hledání a vytváření si ego identity. Tento proces může být velice zdlouhavý a náročný a většinou probíhá na principu vymezení se vůči něčemu / někomu a naopak vyjádřením souhlasu s něčím / někým. Podobně smýšlející pubescenti tak vytvářejí skupinky a jejich členové společně konstruují tzv. skupinovou identitu, se kterou se členové skupiny ztotožňují. V této skupinové identitě je vidět jak touha lišit se od ostatních, tak zároveň touha někam patřit a touha po prožitcích sounáležitosti.

Školní třídy na druhém stupni se tak mohou jevit jako vnitřně velmi nejednotné. Trend vytváření skupinek v rámci jedné třídy, který započal už ve středním školním věku, se v období pubescence jen prohlubuje a někdy může mít dosti konfrontační charakter (pokud se skupinky ostře vymezují jedna vůči druhé). V souvislosti s klimatem školní třídy platí to, co bylo řečeno již u středního školního věku, tj. zaměření pozornosti učitele na rovné zacházení s žáky a vyzdvihování přínosu každého jednotlivého žáka.

Role učitele se v tomto období mění. Zvýšená kritičnost pubescentů se odráží na vztahu k autoritám, což se ve školním prostředí projevuje velmi často problematickým vztahem k učiteli. Formální autoritu pubescenti neuznávají, tudíž učitel ztrácí výsadní postavení dané dříve jeho funkcí. Pokud chce být učitel vnímán jako autorita a mít na žáky

pozitivní vliv, pak musí být více než dříve otevřený, umět naslouchat, zodpovídat dotazy a polemizovat o sporných otázkách. Jako velice důležité vnímám to, že učitel by měl být ve svém chování konzistentní – předvídatelný, plnit své závazky vůči žákům a dodržovat zmíněný rovný přístup k žákům (Čapek, 2010; Vágnerová, 2005).

## 5.2 Osobnostní aspekty

Osobnost je hypotetický konstrukt, kterým vysvětlujeme jedinečnost každého individua, jeho projevů chování a jednání (Nakonečný, 1998). Osobnostní aspekty jsou vnitřně determinovány, v případě školního prostředí tedy opět platí to, co u vývojových aspektů – tyto aspekty ve školním prostředí zcela ovlivnit nelze, je ale důležité umět s nimi pracovat.

Ve vztahu k bezpečnému klimatu školní třídy je relevantní Maslowova humanistická teorie osobnosti (známá také jako motivační teorie – hierarchická teorie potřeb). Maslow (1970) vychází z předpokladu, že to, co člověka motivuje, jsou potřeby. Tyto potřeby jsou uspořádány hierarchicky, od vývojově (ve smyslu fylogeneze) starších po vývojově mladší. Vývojově starší potřeby se mají tendenci vynořovat ve vědomí s vyšší intenzitou než potřeby vývojově mladší, které tvoří vyšší patra Maslowovy pyramidy. Obecným pravidlem této teorie je předpoklad, že potřeby, které jsou v hierarchii výše, se mohou začít uspokojovat pouze, pokud jsou uspokojeny potřeby, které jsou v hierarchii níže.

Z hierarchické pyramidy potřeb (viz Obr. 2 níže) je zřejmé, že škola se může podílet na uspokojování všech úrovní potřeb žáka (s jistou mírou nadsázky můžeme tvrdit, že např. povolení pít v průběhu vyučovacích hodin může uspokojovat fyziologické potřeby). Ke klimatu školní třídy se pojí ale především potřeba jistoty a bezpečí. Kvalita klimatu (zda uspokojuje či neuspokojuje potřebu jistoty a bezpečí) ovlivňuje prostředí, kde dochází k rozvoji osobnosti a sociálním interakcím. Maslow staví potřebu jistoty a bezpečí hned na druhou příčku. Je tedy bezpodmínečně nutné, aby bylo ve třídě vytvořeno bezpečné prostředí, kde se žáci cítí bezpečně, a tak mohou uspokojovat své další (vyšší) potřeby a rozvíjet vlastní osobnost.



Obr. 2 Maslowova hierarchická pyramida potřeb (upraveno podle Nakonečný, 1998, s. 469).

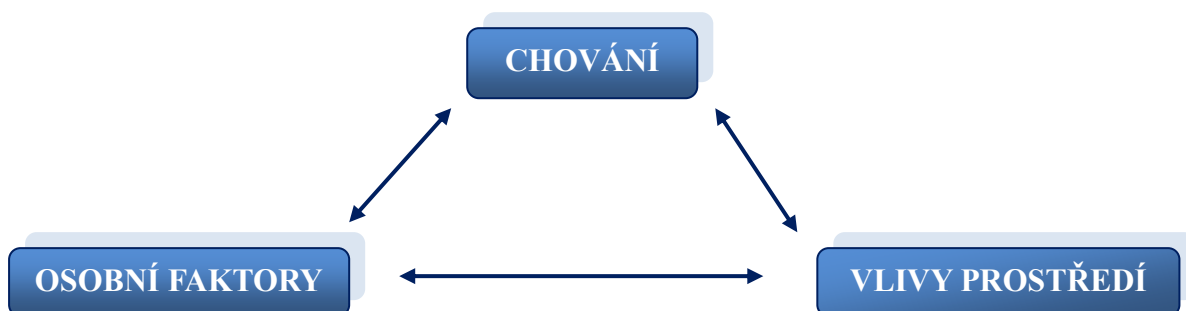
V průběhu školní docházky si žáci postupně vytvářejí vlastní (ego) identitu. Obecnou tendencí osobnosti je pak přijímání takových signálů, které představu o sebe samých potvrzují a odmítání signálů, které tuto (ego) identitu nepotvrzují. Vnímání světa je tedy do jisté míry selektivní, a pokud žák dostává dostatečně často od okolí informace, které jeho identitu devalvují, mohou se u něj rozvinout (ego) obranné mechanismy, kterými se jedinec snaží tuto situaci řešit. Tyto strategie jsou více či méně úspěšné. Jedním z nejčastějších (ego) obranných mechanismů je agrese (Nakonečný, 1998). Agresivní chování u žáka je tak v určitém procentu případů projevem náhradního řešení problémů spojených s neuspokojením potřeb žáka a pocitem nedostatečného pozitivního ohodnocení ze strany okolí.

Osobnostních charakteristik, které hrají roli v tom, jak se bude žák ve třídě cítit, jak bude úspěšný, je nespočet. Mohli bychom rozebrat nejrůznější koncepty a jejich možný vztah ke školnímu prostředí a klimatu školní třídy, ale tento přístup by překročil rozsah předkládané práce. Nakonečný (1998) mluví o ego-vztažném učení, které je součástí sociálního učení a souvisí s evalvací či devalvací ega jedince. Do tohoto typu učení se řadí koncepty naučené bezmocnosti, self-efficacy a locus of control. Tyto typy učení se také projevují a využívají ve školním prostředí. V následující části představím vybrané koncepty self-efficacy a locus of control a naznačím jejich propojenost se školním prostředím a možnosti propojenosti s klimatem školní třídy.

### 5.2.1 Self-efficacy

Termín self-efficacy pochází od sociálního psychologa Bandury. V českém prostředí se termín buď nepřekládá, nebo se překládá nejrůznějšími způsoby – např. sebeuplatnění (Janoušek, 2000), obecná vlastní efektivita (Křivohlavý, 2001), osobní zdatnost (Smékal, 2002, Křivohlavý, 2009) nebo vnímaná osobní účinnost (Hoskovcová, 2006). V dalším textu budu pro přehlednost pracovat s originálním nepřeloženým termínem – self-efficacy.

Self-efficacy jako koncept vychází ze sociálně-kognitivní teorie. Bandura zde zdůrazňuje především aktivitu organismu, který není pouhým příjemcem signálu z vnějšího prostředí. Lidé se liší od ostatních organismů především ve schopnosti sebereflexe a schopnosti anticipace, která nám pomáhá přizpůsobovat své chování a měnit prostředí kolem nás. Bandura mluví o tzv. recipročním determinismu. Myšlenkou recipročního determinismu je to, že osobní faktory, chování a vlivy prostředí vytvářejí interakce, které mají podobu triadické reciprocity (Pajares, Urdan, 2006).



Obr. 3 Model ilustrující vztahy mezi determinantami v triadickém recipročním modelu (podle Pajares, Urdan, 2006, s. 341).

Ve školním prostředí tak můžeme vidět vliv a provázanost všech těchto tří oblastí. Učitelé se snaží především pomocí zpětné vazby ovlivnit chování žáků – zlepšit jejich školní dovednosti a zvýšit jejich seberegulaci, dále se snaží o zlepšování emočních vztahů mezi žáky a korigovat chybná přesvědčení žáků o sobě (osobní faktory) a celkově se snaží vytvořit podporující prostředí, ve kterém by tyto procesy mohly dobře fungovat a vzájemně se podporovat (Pajares, Urdan, 2006).

Samotný pojem self-efficacy definuje Bandura (1997, s. 3) jako: „... *přesvědčení o vlastních schopnostech organizovat a uplatňovat postupy potřebné k dosažení daného výsledku.*“ Self-efficacy se tedy zakládá na našich předpokladech, jak danou činnost zvládneme, či nezvládneme. Tato naše přesvědčení ovlivňují naše další chování, v jehož

výsledku se většinou výše self-efficacy potvrzuje i v objektivním světě, ve výsledcích našeho chování. Self-efficacy nám ovšem neříká nic o tom, jaké množství znalostí a dovedností jedinec má, pouze nám říká, jakým způsobem (můžeme říci jak efektivně) naloží se znalostmi a dovednostmi, které už má (Pajares, Urdan, 2006).

Autoři zabývající se self-efficacy se zaměřují velmi často na tuto problematiku v oblasti vzdělávání a vzdělávacích institucí. Existuje nepřeberné množství studií, které zkoumají, jak se vyšší či nižší úroveň self-efficacy žáků projevuje v konkrétním školním prostředí. Z těchto studií vychází, že žáci s vyšším self-efficacy vydrží déle studovat, nevzdávají řešení úkolů tak snadno, jsou optimističtější v dosahování cílů, méně úzkostní a celkově zažívají více školních úspěchů (Pajares, Urdan, 2006). Dále tito žáci mají vyšší aspirace týkající se školního výkonu, jsou odolnější vůči depresi, přemlouvání spolužáků k asociálním aktivitám a jsou méně agresivní. U dětí s vyšším self-efficacy je také pozorována vyšší sebekontrola problémového chování a tyto děti více tendují k sebesankcionování (Urbánek, Čermák, 1996).

I když je tato charakteristika do jisté míry vrozená a v dospělosti celkem stabilní, ve školním věku je plastická. Žák si svá přesvědčení o budoucím úspěchu vystavuje na základě získaných zkušeností s úkoly v minulosti a na základě zástupných zkušeností. Zážitky úspěchu zvyšují sebedůvěru a vytrvalost v plnění úkolů, zážitky neúspěchu vedou k opaku – snížení sebedůvěry a ochoty vynaložit v budoucnu vyšší úsilí (Pajares, Urdan, 2006).

Pro učitele z toho plynou určitá doporučení, jak zvyšovat self-efficacy u žáků, neboť takto žáci mohou maximálně využít znalostí a dovedností, které mají. Úkoly, které mají potenci zvyšovat u žáků self-efficacy, jsou přiměřeně náročné (ani jednoduché, ani přespříliš složité). Pokud při řešení žák nemusí vynaložit příliš úsilí při řešení úkolu, zážitek úspěchu je nižší. Učivo by v každém případě mělo být přizpůsobeno úrovni daného žáka.

Velice důležitou dovedností je umět zpracovat neúspěch. Neúspěch je primárně spojován se snížením self-efficacy. Pokud ale žák umí neúspěch zpracovat pozitivně – tj. nebrat neúspěch jako něco definitivního, ale jako další krok, ze kterého se může do budoucna poučit a na základě těchto zkušeností poté dosáhnout úspěchu, pak i neúspěch nemusí být nutně vnímán jako něco negativního a snižující úroveň self-efficacy (Pajares, Urdan, 2006).

Další dovedností, která může pomáhat ke zvyšování self-efficacy, je plánování cílů, resp. plánování dílčích cílů. Pokud vzdálený cíl získá konkrétnější podobu pomocí plánování mezistupňů, které k dosažení cíle vedou, pak žák zažije v průběhu cesty k cíli více úspěchů – plněním dílčích cílů, které posílí self-efficacy a další aktivity vedoucí až k původnímu cíli.

Naopak mezi sebeoslabující techniky, které snižují self-efficacy, patří tendence vynaložit malé úsilí při dosahování cíle, jehož dosažení žák nevěří – nevěří, že cíle dosáhne. Takto se úroveň self-efficacy potvrzuje a fixuje (Pajares, Urdan, 2006).

Školství (a české především) je založeno na porovnávání žáků mezi sebou. Tento systém ztěžuje individuální přístup k žákům a mezi žáky zvyšuje soutěživost (kde nemohou být samozřejmě všichni vítězi). České školství například na rozdíl od školství amerického je více zaměřeno na neúspěch a nekompetentnost – žáci neustále slyší, že nemají dostatečné znalosti a dovednosti a učitel přichází jako autorita, která je dokonale kompetentní a mnohdy nepřístupná diskuzi s „nekompetentními“ žáky. Americké školství je více (z našeho českého pohledu někdy až příliš) zaměřeno na zvyšování sebevědomí u žáků. Zvyšování sebevědomí je důležitým aspektem self-efficacy, ovšem je zapotřebí myslet i na aspekt druhý, a tím jsou právě znalosti a dovednosti (Pajares, Urdan, 2006).

V odborných publikacích se objevuje i termín kolektivní self-efficacy – tento termín označuje pocit kolektivního self-efficacy ve třídě – přesvědčení, že třída dokáže dosahovat společně konkrétních cílů (Pajares, Urdan, 2006).

Jaký je vztah mezi self-efficacy a klimatem školní třídy? Klima školní třídy je charakteristika skupinová, self-efficacy naproti tomu charakteristika individuální (pokud nehovoříme o kolektivním self-efficacy). Z výše uvedených odborných studií a publikací (např. Schneider, Duran, 2010; Cornelious-White, 2007; Urbánek, Čermák, 1996; Pajares, Urdan, 2006) vychází, že jak kvalitativně lepší klima ve školní třídě, tak vyšší self-efficacy u dětí zvyšuje žádané charakteristiky u žáků a v celé třídě. V poslední části této práce představuji návrh výzkumu, který se snaží o ozřejnění propojenosti těchto dvou konceptů.

### 5.2.2 Locus of Control

Pojem locus of control představil Rotter již v roce 1966. V tomto roce publikoval studii, která poukazovala na rozdílnost lidí v přístupu k problémům (Křivohlavý, 2009). S termínem se můžeme v českém prostředí opět setkat ve více verzích, a to jako místo kontroly nebo se termín nechává v původním anglickém znění. Pro jednoduchost budu opět dále v textu operovat s termínem nepřeloženým – locus of control.

Obecně můžeme jako locus of control označit míru přesvědčení, že mohu ovlivňovat dění kolem sebe a že jsem jeho původcem. Rotter rozdělil locus of control na dva protipóly – externí locus of control a interní locus of control. Jedinci, kteří mají interní locus of control

vychází při řešení nejrůznějších situací ze svých vlastních schopností, možností a vlastní iniciativy. Jedinci s externím locus of control věří, že situace se vyřeší nějakým způsobem sama, věří na sílu osudu (Křivohlavý, 2009). Jedinci s interním locus of control jsou tak proaktivnější, lépe reagují na změnu a lépe se vypořádávají s nejistotou. Cítí zodpovědnost za své chování a rozhodování a věří, že díky vynaloženému úsilí dosáhnou kýženého výsledku (Kutanic, Mesci, Övdür, 2011).

Autoři studií zabývajících se locus of control dávají tento koncept velmi často do souvislosti s charakteristikami, které se pojí ke zdraví. Na základě takových studií bylo například zjištěno, že u jedinců, kteří trpí vyšší úrovní stresu, se zjistilo zároveň vyšší externí locus of control a vyšší úroveň nemocnosti (Roddenberry, Renk, 2010).

Locus of control je pojímáno jako charakteristika, která se u dospělých lidí v průběhu času příliš nemění (někteří autoři poukazují na malý postupný posun od dětství od externího k internímu locus of control). Kulas (1996) ve své longitudinální tříleté studii ukazuje, že u adolescentů se locus of control po tuto dobu (tři let) příliš neměnilo. Předpokládá tedy, že locus of control se vyvíjí spíše ve dřívějším vývojovém stádiu a s postupujícím věkem je čím dál, tím více složité locus of control ovlivňovat zásahy zvenčí.

Z hlediska školního prostředí ale mají učitelé dostatek času přispět k rozvoji interního locus of control u žáků. Ze studie Aspelmeiera a kol. (2012) vyplývá, že i v období středního až staršího školního věku (10 – 12 let) může být locus of control u žáků ovlivněno správně zacílenou intervencí. Autoři ale také souhlasí s názorem, že i přes tato pozitivní zjištění není locus of control lehce měnitelný aspekt osobnosti.

Interní locus of control se u žáků pojí s lepším využitím minulé zkušenosti (lepší schopnost poučit se ze zkušenosti a využít tyto poznatky v budoucnu) a z učitelovy zpětné vazby, s vyšším self-efficacy (Cassidy, Eachus, 2000) a produktivními studijními strategiemi, které jsou zase spojeny se studijním úspěchem (Zhang, RiCharde, 1999).

Cílem učitelů by tedy mělo být posilování interního locus of control u žáků. Existuje jistě mnoho způsobů, jak toto učinit, zároveň žádné doporučení není samospasné. Jedním ze základních doporučení je nastavení pravidel a transparentních podmínek plnění úkolů. Žák by měl vědět, co bude následovat, pokud se bude chovat určitým způsobem. Učitel tak přesouvá zodpovědnost za chování žáka na něj samého. Toto se týká jak pravidel pro každodenní život ve školní třídě, tak pravidel zadávání, vypracovávání a hodnocení zpracování úkolů ze strany učitele. Pravidla pro každodenní chod školní třídy by ovšem neměla být nastavena zvenčí, ale žáci by si tato pravidla měli nastavit sami. Participace žáků na nejrůznějších aspektech



školního života je velice důležitou součástí podpory interního locus of control, ale také klimatu školní třídy. Žáci mohou participovat jak na nastavení pravidel třídy, tak na výukových činnostech, samosprávy třídy až po participaci při řízení školy (Čapek, 2010).

### 5.3 Sociálně-psychologické aspekty

Člověk je bytost sociální, jeho vývoj probíhá prostřednictvím sociálních interakcí. Nejinak tomu je u učení a vzdělávání. Dítě se setkává s prvním sociálním kontaktem v rodině. Zároveň se pro něj stává rodina první sociální skupinou. Tato primární sociální skupina funguje na principu kooperace a vysoké anticipace chování jejích členů a existují zde mnohočetné emocionální vazby. Takto je samozřejmě představen v krátkosti ideální model funkční rodiny, který není v reálném světě samozřejmý (Lašek, 2007).

Vstupem do školy se dítě stává členem nové sociální skupiny, kde získává i novou sociální roli – roli žáka. Zároveň získává novou autoritu, kterou je učitel (Lašek, 2007). Z této sociální role vyplývají určité povinnosti žáka, jsou na něj kladeny požadavky a při nesplnění těchto požadavků jej čeká sankcionování. Ve třídě fungují složité sociální vazby, ve kterých se žák musí vyznat – asymetrické postavení ve vztahu učitel-žák a symetrické mezi žáky navzájem (Gillernová, Krejčová, 2012).

Třída vzniká zpočátku jako formální skupina. V průběhu času se z této formální skupiny stává skupina neformální, případně uvnitř této formální skupiny vznikají různé neformální podskupiny. V neformální skupině žák uspokojuje především sociální potřeby, proto každý žák by si měl najít ať v rámci své třídy, nebo jiné skupiny svou referenční skupinu, která by mu toto poskytovala. Třída funguje jako mocný socializační prvek. Žák se zde učí samostatnosti a vlastní zodpovědnosti za své činy (Gillernová, Krejčová, 2012). A jak už bylo výše naznačeno, vědomí vlastní zodpovědnosti za činy podporuje jak vyšší self-efficacy, tak interní locus of control.

Třidu jako skupinu můžeme charakterizovat pomocí popisu její struktury a pomocí její skupinové dynamiky. Z hlediska struktury je důležitý především sociální status, který žákovi přísluší a role, které žák zastává. Sociální status je charakteristikou vertikální, který žákovi říká, jak vysoko ve třídní hierarchii stojí (Gillernová, Krejčová, 2012). Původcem sociálního statusu může být fyzická síla, atraktivní vzhled, ale i atributy poukazující na vyšší socioekonomický status žáka (např. značkové oblečení). Role naopak rozdělují žáky

horizontálně. V rámci myšlenek Belbina a týmových rolí můžeme vyjádřit názor, že každá role ve skupině je důležitá, neboť jen tak vzniká originální a funkční celek (Benne, Sheats, 1948). Tyto myšlenky by měl mít na paměti každý učitel a snažit se, aby každý žák cítil své místo ve třídě, které ho uspokojuje.

Dynamickou stránku skupin představuje Tuckman (1965) prostřednictvím vývojových fází, kterými každá skupina při vzniku musí projít. První fází je **formování (forming)**, kdy se skupina vzájemně poznává, probíhá zde vyjasňování očekávání a vytváření podmínek dalšího působení skupiny. Po této fázi následuje **bouření (storming)**, které je ve znamení konfliktů rolí, názorů, zájmů, napětí ve skupině a následného vyjednávání. Pro **normování (norming)** je charakteristické vytváření norem a pravidel fungování skupiny a nastavování rolí a procesů. Pokud skupina projde zdárně i touto fází, přichází **optimální výkon skupiny (performing)**, kdy skupina vyřešila vlastní vnitřní problémy a může svou energii zaměřit na úkoly, které před ní stojí. Skupiny se mohou ve vývojových fázích i vracet – například dosti často musí skupina projít vícekrát fází bouření, pokud předtím nebyla tato fáze dostatečně zvládnuta (konflikty plynoucí z nevyjasněných záležitostí) nebo se skupina nějakým zásadním způsobem pozměnila a je potřeba nastavit nová pravidla pro další fungování.

Z vývojových fází skupiny vyplývá, že třída se nejdříve musí dostatečně poznat, aby mohla fungovat jako plnohodnotná sociální skupina. Právě na poznání jsou zaměřeny adaptační kurzy, které některé třídy absolvují na začátku školního roku, kdy se ve třídě schází úplně noví žáci (např. při přestupu z prvního na druhý stupeň základní školy).

Velice důležitý je důraz na správné nastavení norem a pravidel, které (pokud jsou správně nastaveny) zvyšují nejen výkon skupiny, ale i předvídatelnost, a tím i pocit bezpečí u žáků.

Velice zajímavým konceptem souvisejícím se školním prostředím je resilience tříd. Tento koncept vychází ze systemického přístupu ke školním třídám a z konceptu psychologické odolnosti – resilience. Jak se v tomto konceptu ukazuje, resilience nemusí být jen individuální charakteristikou, ale také charakteristikou skupinovou. Teorie resilientních tříd hovoří o vytvoření takového prostředí, ve kterém se cítí dobře a zvládají požadavky všichni žáci, i ti potenciálně ohrožení (Doll, Zucker, Brehm, 2004). Autoři (Doll, Zucker, Brehm, 2004) uvádějí šest charakteristik, které jsou pro resilientní třídy typické:

- **Academic self-efficacy** – neboli self-efficacy vztahované ke školnímu prostředí a k výkonům v tomto prostředí. Vyšší self-efficacy ve školním prostředí u žáků zvyšuje resilienci třídy.

- **Behavioral self-control** – sebekontrola, seberegulace je velice důležitá pro práci bez přítomnosti učitele (nejen tedy ve škole). Rozvoj seberegulace, sebekontroly a samostatnosti žáků by měl být jeden z hlavních edukačních cílů.
- **Academic self-determination** – zaměření žáka na školní práci spočívá v rozvoji zodpovědnosti žáka za nastavování vlastních cílů, schopnosti identifikovat problém a nastavit účinné strategie, jak ho řešit (problémové učení).
- **Effective teacher-student relationship** – nastavení pozitivního emočního vztahu mezi žákem a učitelem je primární. Žák musí vnímat učitele jako někoho kompetentního a přijmout požadavky, které učitel žákům předkládá. Učitel by měl zase naopak k žákům přistupovat individuálně a mezi žákem a učitelem by měl panovat vzájemný respekt.
- **Effective peer relationships** – vztahy mezi vrstevníky jsou mimo jiné velice důležité pro rozvoj sociálních dovedností žáků. Pozitivní vztahy ve třídě také posilují spokojenost žáků ve třídě a uspokojují tak sociální potřeby žáka.
- **Effective home-school relationships** – nejen vztahy žáka s učitelem a žáky mezi sebou, ale i vztahy rodiny žáka a školy jako instituce jsou velice důležité. Je vhodné, aby se rodinné i školní prostředí podporovalo ve výchově žáka. Pokud ovšem v rodině panují jiné hodnoty a normy, než je tomu ve škole, žák může mít problém se s takovou situací vypořádat. Často pak tyto žáci mívají ve škole kázeňské i jiné problémy.

Tento model má dvě dimenze – zaměření na vztahy a zaměření na úkoly. Co se týká zaměřenosti na plnění úkolů, pak Doll, Zucker a Brehm (2004) mluví o posilování intrinsické motivace na úkor extrinsické. Celý koncept resilientních tříd je holistický. Poukazuje tak na nutnost řešit problémy jednotlivce nejen individuálně (vyjmutím se sociálního prostředí třídy a poskytnutí mu péče mimo třídu), ale také tento problém řešit v rámci sociální skupiny (Doll, Zucker, Brehm, 2004).

## 6 Koncept klima školní třídy v komplexní problematice školství

Koncept klimatu školní třídy je původem zahraniční koncept, který si ovšem našel své místo i v tuzemském prostředí. I přesto je stále pojímán ne zcela jednotně a jeho přesné vymezení je složité. V této bakalářské práci jsem představila tento koncept a poté jsem se zaměřila na psychologické aspekty bezpečného klimatu školní třídy. Tato práce nabízí jeden z možných úhlů pohledu na tuto problematiku. V rámci rozsahu dané práce je pohledem výběrovým, jsem si vědoma neúplnosti tohoto přístupu. Realita školního života je ovšem tak komplexní a rozmanitá, že vzít si za cíl popsat všechny jeho aspekty, je něco nemožného.

Jak jsem již naznačila na začátku kapitoly Psychologické aspekty klimatu školní třídy, bylo by jistě zajímavé podívat se na tuto problematiku z pohledu klíčových kompetencí tak, jak je definuje a pracuje s nimi MŠMT ČR. Tyto kompetence by měly být výsledkem edukačního snažení učitelů a žáků a jsou pro učitele uchopitelnější, jaksi hmatatelnější než psychologické kategorie. Tento pohled by možná mohl být uchopitelnější pro učitele a využitelnější pro jejich pedagogickou praxi.

V praxi je důležité především umět s konceptem klimatu školní třídy pracovat tak, aby bylo dosaženo edukačních cílů. Z tohoto důvodu existují diagnostické nástroje, které pomáhají popsat konkrétní realitu. I přes vzrůstající počet využití těchto diagnostických metod, v českém školství zatím chybí podpora a prostor pro učitele, aby z výsledků těchto šetření mohli vyvozovat nějaké závěry a realizovat intervenční aktivity, které by napomáhaly měnit danou situaci. Na některých školách také zatím chybí systematická primárně preventivní práce se třídou (což je základ dobrého fungování třídy) a ve většině zjišťování efektivity těchto i intervenčních aktivit – především zjišťování změn opakovaným měřením.

Protože klima školní třídy má především vytvářet bezpečné prostředí, ve kterém probíhá rozvoj žáka, pak zákonitě souvisí se všemi zásadami práce se školní třídou a rozvojem jedince v sociálním prostředí. Pro jednoduchost můžeme pracovat se dvěma úrovněmi – jedna úroveň je vztahová, druhá se zaměřuje na zaměřenost žáka na školní práci. První úroveň se týká především rozvoje sociálních kompetencí žáků jak ve vztahu k ostatním žákům, tak ve vztahu k učiteli (a následně i jiným autoritám), uspokojování sociálních potřeb žáka a potřeb sounáležitosti a druhá se týká osobnosti žáka, jeho přístupu ke školní práci (rozvoje dovedností, jako jsou kritické myšlení, problémové učení, nastavování a dosahování cílů atd.).

Nemělo by se tedy zapomínat, že koncepty, jako je klima školní třídy, jsou tu pro praxi a měly by být na praxi silně navázány. Proto by měly být tyto koncepty prezentovány a šířeny mezi učitele takovým způsobem, aby učitelé viděli jejich reálný přínos pro praxi a měli chuť a prostor se pomocí těchto poznatků zlepšovat ve své práci, která je velmi důležitá, ale zároveň velice nelehká. Velice důležité je především nastavení vhodných podmínek ze strany státu a vyššímu ohodnocení učitelů ze strany celé společnosti.

Na závěr si dovolím citovat myšlenku Masaryka, která se vztahuje ke vzdělání obecně a na kterou by měli pamatovat všichni ti, kdo přicházejí do kontaktu s dětmi ať již ve školním, či jiném vzdělávacím kontextu.

*„Vzdělání není pouhým nashromážděním jednotlivých vědomostí, jako není těstem mouka, voda, sůl, kvasnice atd. dohromady naházené.“*

*T. G. Masaryk (1897, s. 138)*

## 7 Návrh výzkumného projektu

V poslední části této bakalářské práce předkládám návrh korelační studie, která se opírá o předchozí teoretickou část. Konkrétně jsem se zaměřila na porovnávání kvality vnímaného klimatu školní třídy žáky a jeho jednotlivých proměnných a výše vnímaného self-efficacy u žáků v daných třídách. Protože vnímané self-efficacy je charakteristika individuální, zatímco klima třídy charakteristikou kolektivní, pro účely tohoto projektu jsem operacionalizovala pojem *vnímané self-efficacy žáků ve třídě* jako střední hodnotu self-efficacy všech žáků třídy (více dále v textu).

V jednotlivých podkapitolách popisují teoretická východiska výzkumu, cíl výzkumu a tvorbu hypotéz a rozbor proměnných. Dále představuji výběr výzkumného souboru, použité metody výzkumu a návrh na zpracování získaných dat. Poslední část tvoří diskuze, která uvažuje možná rizika a nedostatky tohoto výzkumného plánu.

### 7.1 Výzkumná oblast

#### Teoretická východiska výzkumu

V teoretické části práce jsem rozebírala propojenost konceptu self-efficacy se školním prostředím. Z výzkumů o self-efficacy u žáků vychází, že žáci s vyšším self-efficacy déle studují, nevzdávají vypracování úkolů tak snadno, jsou méně úzkostní a zažívají více školních úspěchů (Pajares, Urdan, 2006). Dále jsou tito žáci odolnější vůči depresi a jejich chování podléhá větší sebekontrolě (Urbánek, Čermák, 1996). Ze studií zabývajících se vztahem mezi klimatem školní třídy a projevy žáků vyplývá, že ve třídách s pozitivnějším klimatem jsou žáci motivovanější k plnění zadaných úkolů, jsou méně úzkostní, prožívají menší psychosociální stres a ve třídě panuje atmosféra otevřenosti a spolupráce (Schneider, Duran, 2010).

Výzkumné studie tedy vypovídají o podobných aspektech u žáků ve třídách s pozitivním klimatem a u žáků s vyšším self-efficacy. Jak vyšší self-efficacy, tak pozitivní klima školní třídy vede k lepším studijním výsledkům žáků a vyšší spokojenosti žáků ve třídě. Můžeme ale tvrdit, že tyto charakteristiky spolu opravdu souvisí, tedy že ve třídách, kde mají žáci vyšší self-efficacy, je pozitivnější klima a naopak?

## Cíl výzkumu

Cílem tohoto výzkumu je zjistit, zda existuje vztah mezi vnímaným self-efficacy žáků ve třídě a vnímaným klimatem školní třídy a jaké souvislosti existují mezi vnímaným self-efficacy žáků ve třídě a jednotlivými proměnnými klimatu školní třídy.

Vnímané self-efficacy žáků ve třídě je v tomto návrhu výzkumu operacionalizováno jako střední hodnota vnímaného self-efficacy všech žáků ve třídě. Konkrétně se jedná o medián jako střední hodnotu, neboť medián je méně citlivý na extrémní hodnoty a dělí nám soubor na dvě stejně velké poloviny.

## Tvorba hypotéz

Z výše uvedených teoretických poznatků formulují základní výzkumnou hypotézu. Základní výzkumnou hypotézu tedy tvoří předpoklad, že existuje pozitivní vztah mezi výší vnímaného self-efficacy žáků ve třídě a vnímaným klimatem žáky této třídy.

**H1: Existuje signifikantní vztah mezi výší vnímaného self-efficacy žáků ve třídě a vnímaným klimatem školní třídy.**

Dalšími hypotézami, které podrobněji zkoumají koncept klimatu školní třídy, vycházejí z korelace výše vnímaného self-efficacy žáků ve třídě s jednotlivými proměnnými klimatu školní třídy. Tyto proměnné vycházejí z konkrétní metody testování klimatu školní třídy (dotazník *Naše třída*). Z proměnných jsem vynechala obtížnost učení, neboť tato charakteristika po zprůměrování nic podstatného o klimatu nevypovídá (Čapek, 2010). Zbylé proměnné rozdělují na ty s pozitivním efektem na klima školní třídy a negativním. Spokojenost ve třídě a soudržnost třídy jsou charakteristiky pozitivního klimatu – žáci si přejí zlepšit tyto oblasti života ve třídě. Naopak třenic a přílišná soutěživost jsou charakteristiky, které klima školní třídy zhoršují (Lašek, 2007).

**H2: Existuje pozitivní korelace mezi výší vnímaného self-efficacy žáků ve třídě a výší vnímané spokojenosti ve třídě.**

**H3: Existuje záporná korelace mezi výší vnímaného self-efficacy žáků ve třídě a výší vnímaných třenic ve třídě.**

**H4: Existuje záporná korelace mezi výší vnímaného self-efficacy žáků ve třídě a výší vnímané soutěživosti ve třídě.**

**H5: Existuje pozitivní korelace mezi výší vnímaného self-efficacy žáků ve třídě a výší vnímané soudržnosti ve třídě.**

### Rozbor proměnných

Kvalitu klimatu školní třídy definuji v tomto výzkumu jako celkový zprůměrovaný skór dosažený v dotazníku *Naše třída – aktuální forma* (viz Příloha 1), který vyplnili všichni žáci v konkrétní třídě. Protože dotazník neposkytuje výpočet celkového skóru klimatu školní třídy (uvádí pouze průměrné výsledky u jednotlivých proměnných klimatu školní třídy), celkový dosažený skór jsem si operacionalizovala jako součet klima pozitivně ovlivňujících proměnných (vnímaná spolupráce, soudržnost třídy) mínus součet klima negativně ovlivňujících proměnných (vnímané třenice a soutěživost ve třídě).

Vnímané self-efficacy žáků ve třídě zde definuji jako medián skórů dosažených ve zkráceném dotazníku *Children's self-efficacy scale* (viz Příloha 2) všech žáků dané třídy.

Dalšími proměnnými jsou jednotlivé charakteristiky klimatu školní třídy – spokojenost, soudržnost, třenice a soutěživost. Tyto proměnné jsou definovány jako průměrné dosažené skóry všech žáků dané třídy v jednotlivých charakteristikách v dotazníku *Naše třída – aktuální forma*.

Tyto proměnné jsou předmětem zájmu předkládaného návrhu výzkumu.

Proměnnou, která by měla být ve výzkumu kontrolována, je pořadí zadávaných dotazníků a způsob jejich administrace. Tyto proměnné budou kontrolovány pomocí proškolení učitelů, kteří budou data sbírat, určení pevného postupu při administraci dotazníků a vysvětlování položek dotazníků a určením pevného pořadí zadávaných dotazníků.

Další možnou proměnnou je nepřítomnost některých žáků v době testování – i tuto proměnnou je nutné kontrolovat pomocí zadání dotazníků žákům co nejdříve po jejich návratu do třídy.

Proměnnou, která může ve výzkumu intervenovat, ale v daném návrhu se s ní neoperuje, je složení tříd podle pohlaví (výzkumy ukazují, že některé charakteristiky klimatu školní třídy vnímají dívky a chlapci odlišně). Na prvním stupni základních škol ale předpokládám vyšší heterogenitu, co se týče pohlaví, proto tuto proměnnou v návrhu neuvažuji.



## 7.2 Metoda

### Výzkumný soubor

Cílovou skupinou tohoto výzkumu jsou žáci 3. – 6. ročníku základních škol, konkrétně třídy 3. – 6. ročníku základních škol. Výzkumnou jednotkou je vždy jedna celá třída. Výzkumný soubor bude vybrán metodou stratifikovaného náhodného výběru (Ferjenčík, 2000). Ve výběru by měly být poměrně zastoupeny školy z vesnic a měst podle jejich velikosti. V náhodném výběru se pak v jednotlivých strátách vybere náhodným výběrem obec, základní škola, opět náhodným výběrem ročník třídy (3. – 6.). Velikost výběrového vzorku by se měla pohybovat kolem sto tříd.

### Metodologie a sběr dat

Sběr dat by měl proběhnout několik měsíců po začátku školního roku (ne na začátku nebo konci školního roku). Klima školní třídy se zvláště u nově sestavených tříd vyvíjí a ustaluje až po určité době. Testování na konci školního roku zase nedává učitelům možnost využít výsledky dotazníku na třídní klima k dalším intervencím. Aby sejmутí dotazníků učitelé nevnímali jako samoúčelné a byli pozitivně motivováni, bude jim nabídnuta zpětná vazba k výsledkům dotazníku o třídním klimatu s vhodnými doporučeními jeho zlepšení. Jako vhodný měsíc se tedy jeví například listopad – začátek prosince.

Abychom zajistili co možná největší objektivitu výsledků, sběr dat mohou provádět učitelé, kteří jsou seznámeni a zaškoleni v administraci dotazníků. Dotazníky by měli vyplnit všichni žáci, proto je nutné dotazníky zadat zpětně i žákům, kteří v době sejmутí dotazníků nebyli přítomni.

Důležitým aspektem, který je nutný ošetřit před začátkem testování, je zajištění informovaného souhlasu k testování od rodičů žáků. Některé školy mají poskytnutý generální souhlas k testování od rodičů na celý školní rok, jiné si tento souhlas musí vyžádat od rodičů před sejmутím dat.

## Metody výzkumu

V tomto návrhu výzkumu vycházím ze standardizovaných metod, které se v českém školství běžně používají. Vybraný dotazník měřící klima školní třídy se nazývá MCI („*My class inventory*“), v českém prostředí známý též jako dotazník „*Naše třída*“ (viz Příloha 1). Tento dotazník je určen pro žáky 3. – 6. tříd základních škol. Jak ovšem Čapek (2010) poznamenává, některé výroky v dotazníku jsou pro žáky 3. tříd obtížně srozumitelné, proto je nutné, aby učitel uměl jejich význam vysvětlit. I z tohoto důvodu by učitelé před sběrem dat měli být proškoleni v práci s dotazníkem. Dotazník obsahuje dvacet pět výroků, na které žáci odpovídají ANO – NE. Autoři testu Fraser a Fisher dokládají vysokou reliabilitu i validu dotazníku (Lašek, 2007). Dotazník má dvě formy – aktuální (aktuální vnímané klima) a preferované (preferované klima ve třídě). V tomto výzkumu se budu zabývat pouze první formou – aktuální vnímané klima třídy, nicméně učitelé budou žákům zadávat i formu preferované, aby mohli dále pracovat s výsledky v dané třídě (např. porovnáváním rozdílu mezi aktuální a preferovanou formou).

Každý výrok se skóruje, kdy odpověď ANO se boduje třemi body, odpověď NE se hodnotí bodem jedním. V dotazníku jsou označeny výroky, které se skórují opačně – tedy tři body za odpověď NE a jeden bod za odpověď ANO. Dotazník měří pět charakteristik klimatu školní třídy. Ke každé charakteristice přísluší právě pět tvrzení. Dvě z nich se vyjadřují k pozitivnímu klimatu (spokojenost a soudržnost třídy) a dvě k negativnímu klimatu (třenice a soutěživost ve třídě). Poslední charakteristika (obtížnost učení) vypovídá o náročnosti učební látky, jak je prožívána, ale po zprůměrování nám tato charakteristika o klimatu školní třídy mnoho nevypráví (Čapek, 2010). Pro celkový skór klimatu školní třídy tedy počítám součet skóru klimata pozitivně ovlivňujících charakteristik (spokojenost a soudržnost třídy) mínus součet klimata negativně ovlivňujících charakteristik (třenice a soutěživost). Z tohoto výpočtu vzejde skór, který v tomto výzkumu funguje jako ukazatel klimatu školní třídy.

Druhým dotazníkem, který je použit v tomto návrhu, je dotazník měřící self-efficacy u dětí. Tento dotazník („*Children's self-efficacy scale*“) vyvinul Bandura a sestává z devíti oblastí self-efficacy u dětí (Pajares, Urđan, 2006). V českém prostředí se používá dotazník zkrácený (viz Příloha 2) – využívá výroky ze tří oblastí – seberegulace v oblasti učení („*Self-efficacy for self-regulated learning*“), obecná seberegulace – z této oblasti se nepoužívají výroky vztahující se k odolání nabídce k požití návykové látky („*Self-regulatory self-efficacy*“) a asertivity, vlastního prosazení v rámci self-efficacy („*Self-assertive efficacy*“).

Žáci v tomto dotazníku hodnotí u sedmnácti výroků svou míru přesvědčení, že danou věc dokážou udělat. Odpovědi zaznamenávají do dotazníku na pětibodové škále od *nedokážu to udělat* po *určitě to dokážu*.

Jak jsem již předesílala, self-efficacy je charakteristikou individuální, v tomto výzkumu chci ale tuto charakteristiku použít jako charakteristiku skupinovou. Z tohoto důvodu užívám v tomto návrhu výzkumu termín vnímané *self-efficacy žáků ve třídě* jako charakteristiku skupinovou.

### Návrh na analýzu a zpracování dat

Mezi výsledky dotazníku měřící klima školní třídy a získané hodnoty vnímaného self-efficacy žáků ve třídě předpokládám (dle hypotéz) existenci určitého vztahu. Konkrétně předpokládám pozitivní korelaci mezi vnímaným klimatem školní třídy a výší vnímaného self-efficacy žáků v dané třídě. Podobně předpokládám pozitivní korelace u výše vnímaného self-efficacy žáků ve třídě a průměrného skórování v oblasti vnímané spolupráce a soudržnosti třídy, naopak negativní korelace výše vnímaného self-efficacy žáků ve třídě s výší průměrného skórování v oblasti vnímaných třenic a soutěživosti v daných třídách.

Jako první možností zpracování dat je jejich grafické zobrazení vynesemím dat do souřadnicového systému jako dvojrozměrný bodový graf. Z tohoto grafického zobrazení získáme představu o rozdělení proměnných. Z takového grafu můžeme usuzovat na linearitu, příp. nelianeritu vztahu (Hendl, 2009).

Vhodnou metodou zpracování dat se jeví korelační analýza. Při předpokladu lineárního vztahu proměnných použijeme výpočet Pearsonova korelačního koeficientu. Tímto výpočtem získáme představu, jaká je síla asociace proměnných (viz Tabulka 1) a zda se jedná o pozitivní, nebo zápornou korelaci.

Síla asociace	r
malá	0,1 – 0,3
střední	0,3 – 0,7
velká	0,7 – 1,0

Tabulka 1 Pásma síly asociace podle velikosti korelačního koeficientu r (Hendl, 2009, s. 256).

Po zjištění hodnot korelačních koeficientů se samozřejmě musíme ptát, zda se závěry plynoucí z tohoto výzkumu a výzkumného vzorku dají zobecnit pro základní soubor (v tomto případě všichni žáci 3. – 6. ročníků základních škol). Pro tyto účely použijeme testy, které odhalí významnost hodnoty korelačního koeficientu.

### 7.3 Diskuze

V této části se zamyslím nad možnými nedostatky a úskalími, které mohou z předkládaného návrhu výzkumu vycházet.

Prvním možným nedostatkem je operacionalizace vnímaného self-efficacy žáků třídy jako skupinové charakteristiky. Střední hodnotou byl zvolen medián, který není tak citlivý na odlehle hodnoty, jako je průměr, ale přesto je toto výzkumně neověřená charakteristika.

Další zkoumanou proměnnou je celkové klima školní třídy – výše uvedená operacionalizace může být opět kritickým bodem celého návrhu a bylo by opět vhodné danou operacionalizaci výzkumně potvrdit.

Používané metody v návrhu výzkumu (dotazník *Naše třída* a *Children's self-efficacy*) jsou metody, které jsou v pedagogické praxi využívány trochu jiným způsobem, než navrhuje předložený text. I přesto ovšem můžeme doporučit revizi daných metod. Některé formulace výroků v dotaznících jsou pro žáky daného věku špatně pochopitelné, případně je lze chápat více způsoby, nejsou jednoznačné a některé formulace výroků nejsou v dnešní době informačních technologií již aktuální (např. používám knihovnu pro získání informací ke splnění úkolu).

Učitelé, kteří dotazníky budou zadávat, jsou rozdílní. Tato rozdílnost i přes zaškolení v administrování metod se může projevit například v rozdílném vysvětlování významu položek v dotaznících. Dále je možné, že ne příliš pozitivní přístup učitelů k vyplňování dotazníků může ovlivnit i chuť a snahu žáků vyplnit dotazník popravdě. Žáci také nemusí vyplňovat dotazník podle vlastních pocitů, pokud se bojí, že výsledky, které nejsou anonymní, uvidí učitelé a rodiče a na jejich základě jim bude hrozit sankce, nebo nevidí praktický užitek z vyplňování těchto dotazníků.

Korelace pomocí Pearsonova korelačního koeficientu předpokládá linearitu vztahu. Může se stát, že vztah bude lineární do určitého bodu průběhu funkce. Může se stát, že pokud dosáhne vnímané klima školní třídy nebo vnímané self-efficacy žáků dané třídy určitý bod, pak se změní průběh této funkce a sníží se hodnota korelačního koeficientu. Například H1 může platit pro nízké a střední hodnoty daných proměnných, ale u vysokých hodnot se bude korelace blížit nule. Proto by bylo vhodné nejdříve data graficky znázornit a poté uvažovat nad dalším zpracováním dat.

V praxi je také velice složité zajistit vzorek z populace podle předem daných kritérií. Ne všechny dotazníky se mohou vrátit, poté je nutné hledat náhradní prvek místo toho, který z výzkumu vypadl, nebo počítat s menším výzkumným souborem. Samozřejmě že toto už narušuje pravou metodu výběru stratifikovaný náhodný výběr. Důležité je tedy uvažovat i o motivaci účastníků (v tomto případě především učitelů, ale i žáků) dotazníky vyplnit a vyplnit je podle svých pocitů.

Sběr dotazníků se může protáhnout na delší dobu, pokud ve třídě budou chybět někteří žáci. Pro zajištění přesnosti měření metod by dotazníky měli vyplnit určitě všichni žáci dané třídy.

## 8 Literatura

- Aspelmeier, J. E., Love, M. M., McGill, L. A., Elliott, A. N., & Pierce, T. W. (2012). Self-esteem, locus of control, college adjustment, and GPA among first- and continuing-generation students: A moderator model of generational status. *Research in Higher Education*, 53(7), 755-781. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-011-9252-1>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. (604 s.) New York: W. H. Freeman.
- Benne, K. D., & Sheats, P. (1948). Functional Roles of Group Members. *Journal Of Social Issues*, 4 (2), 41-49.
- Bond, S. A., Tuckey, M. R., & Dollard, M. F. (2010). Psychosocial safety climate, workplace bullying, and symptoms of posttraumatic stress. *Organization development journal*, vol. 28 (no. 1), pp. 38-56.
- Cangelosi, J. (1994). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. (1. vyd., 289 s.) Praha: Portál.
- Cassidy, S., & Eachus, P. (2000). Learning style, academic belief systems, self-report student proficiency and academic achievement in higher education. *Educational Psychology*, 20 (3), 307-320. doi:10.1080/713663740
- Cornelious-White, J. (2007). Learner-centred teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, vol. 77 (no. 1), pp. 113-143.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient Classroom: Creating Healthy Environments for Learning*. (165 s.) Guilford Press.
- Erikson, E. (2002). Osm věků člověka. In Erikson, E. *Dětství a společnost*. (Vydání první, pp. 225-250). Praha: Argo.

- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009) Differentiating classroom climate concepts: academic, management, and emotional environments. *Kotuitui: New Zealand Journal of Social Sciences*, vol. 4 (no. 2), pp. 131-146.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. (Vyd. 1., 255 s.) Praha: Portál.
- Gillen, A., Wright, A., & Spink, L. (2011). Student perceptions of a positive climate for learning: a case study. *Educational Psychology in Practice*, vol. 27 (no. 1), pp. 65-82. doi: 10.1080/02667363.2011.549355
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. (Vyd. 1., 247 s.) Praha: Grada.
- Grecmanová, H. (2004). Vliv prostředí školy na její klima. *Metodický portál RVP* [online]. Retrieved from: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html/>
- Hendl, J. (2009). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. (3., přeprac. vyd., 695 s.) Praha: Portál.
- Hernandez, T. J., & Seem, S. R. (2004). A Safe School Climate: A Systemic Approach and the School Counselor. *Professional school counseling*, vol. 7 (no. 4), pp. 256-262.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. (Vyd. 1., 160 s.) Praha: Grada.
- Janoušek, J. (2000). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36 (5), 385 – 397.
- Kerlinger, F. (1972). *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia.
- Komenský, J. (2007). *Informatorium školy mateřské*. (Vyd. v nakl. Academia 2., 132 s.) Praha: Academia.
- Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. (Vyd. 1., 279 s.) Praha: Portál.

- Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. (Vyd. 3., 279 s.) Praha: Portál.
- Kulas, H. (1996). Locus of control in adolescence: A longitudinal study. *Adolescence*, 31 (123), 721-9.
- Kutanis, R. Ö., Mesci, M., & Övdür, Z. (2011). The effects of locus of control on learning performance: A case of an academic organization. *Journal of Economic and Social Studies*, 1 (2), 113-136.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. (Vyd. 4. přeprac a dopl., V Grada Publ. 2., aktualizované vyd., 368 s.) Praha: Grada Publishing.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. (Vyd. 2.) Hradec Králové: Gaudeamus.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (1998). *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky.
- Mareš, J. (2003). Zamyšlení nad pojmem klima školy. In: Ježek, S. *Psychosociální klima školy*. (pp. 87-98). Brno: [Masarykova univerzita].
- Masaryk, T. (1897). Dělnická akademie. *Naše doba* (Sv. 4).
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. (2nd ed.) New York: Harper & Row.
- Matějček, Z., & Langmeier, J. (1986). *Počátky našeho duševního života*. (1. vyd., 368 s.) Praha: Panorama.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. (Vyd. 1., 343 s.) Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Nakonečný, M. (1998). *Základy psychologie*. (Vydání 1., dotisk 2004, 590 s.) Praha: Academia.
- Orpinas, P., & Horne, A. (2006). *Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence*. (Vyd. 2.) Washington: American Psychological Association.
- Pajares, F., & Urđan, T. (c2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. (xii, 367 s.) Greenwich: IAP – Information Age Pub., Inc.



- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. (3., přeprac. a aktualiz. vyd., 481 s.) Praha: Portál.
- Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky*. (4. vyd., 414 s.) Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- *Rámcové vzdělávací programy*. (2005). Retrieved from: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- Roddenberry, A., & Renk, K. (2010). Locus of control and self-efficacy: Potential mediators of stress, illness, and utilization of health services in college students. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(4), 353-70. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10578-010-0173-6>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sadlier, H. D. (2011). Creating and Supporting Safe and Respectful School Climates: The Principal's Role. *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, vol. 10 (no. 6), pp. 183-198.
- Schneider, S. H., & Duran, L. (2010). School climate in middle schools. A Cultural Perspective. *Journal of Research in Character Education*, vol. 8 (no. 2), pp. 25-37.
- Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister&Principal.
- Švec, O. (1997). Klima školní třídy jako důležitý faktor efektivnosti výuky. In *Výbrané kapitoly z obecné didaktiky*. (1. dotisk 1. vyd., pp. 70-75). Brno: Masarykova univerzita.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399. doi:10.1037/h0022100
- *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1.9.2013*. (2013). Retrieved from: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/upraveny-ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- Urbánek, T., & Čermák I. (1996). Self-efficacy dětí ve školní činnosti. *Sborník příspěvků z konference k nedožitým 90. narozeninám prof. PhDr. Roberta Konečného, Csc.*, (s. 101-113). Brno.

- Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. (Dotisk prvního vydání). Praha: Karolinum.
- Wilson, H. K., Pianta R. C., & Stuhlman M. (2007) Typical Classroom Experiences in First Grade: The Role of Classroom Climate and Functional Risk in the Development of Social Competencies. *Elementary School Journal*, vol. 108 (no. 2), pp. 81-96.
- Zhang, Z., & RiCharde, R. (1999). Intellectual and metacognitive development of male college students: A repeated measure approach. *Journal Of College Student Development*, 40 (6), 721-738.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011) Relationship among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, vol. 42 (no. 2), pp. 133-145.

## 9 Přílohy

### Příloha 1 Dotazník *Naše třída – aktuální forma* (Lašek, 2007, s. 68; Čapek, 2010, s. 292).

Jméno..... Třída..... Škola .....

1. V naší třídě baví děti práce ve škole. ANO – NE
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou. ANO – NE
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší. ANO – NE
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce. ANO – NE
5. V naší třídě je každý mým kamarádem. ANO – NE
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné. ANO – NE R
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé. ANO – NE
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků. ANO – NE
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci. ANO – NE R
10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády. ANO – NE R
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády. ANO – NE
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály. ANO – NE
13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci. ANO – NE
14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti. ANO – NE
15. Všechny děti v naší třídě jsou mi důvěrní přátelé. ANO – NE
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí. ANO – NE R
17. Určité děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily. ANO – NE
18. Některé děti z naší třídy se snaží udělat svou práci lépe než ostatní. ANO – NE
19. Práce ve škole je namáhavá. ANO – NE
20. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí. ANO – NE
21. V naší třídě je legrace. ANO – NE
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají. ANO – NE
23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší. ANO – NE
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, jak se učit. ANO – NE R
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé. ANO – NE

**Příloha 2 Dotazník *Children's self-efficacy scale* – zkrácená verze v češtině (Pajares, Urdan, 2006, s. 326).**

**Budeme se ptát na tvé zkušenosti, které se týkají školy a přípravy do školy.**

Ohodnoť u 17-ti výroků svoji míru **přesvědčení, že tyto věci dokážeš udělat**. Odpověď, která tě nejlépe popisuje, označ křížkem.

	<b>Nedokážu to udělat</b>	<b>Spíš to nedokážu udělat</b>	<b>Nejsem si jistý/á, jestli to dokážu</b>	<b>Spíš to nedokážu</b>	<b>Určitě to dokážu</b>
1. Dokončit zadané úkoly v určeném čase.					
2. Přinutit se k učení, když je více jiných, zajímavějších věcí k děláni.					
3. Vždy se soustředit na školní předmět během hodiny.					
4. Dělat si použitelné poznámky do sešitu během výkladu učitele.					
5. Používat knihovnu pro získání informací ke splnění úkolu.					
6. Naplánovat si na celý den svoji práci do školy.					
7. Zorganizovat si svou školní práci.					
8. Zapamatovat si dobře informace prezentované ve třídě či knížkách.					
9. Upravit si místo k učení tak, abych měl/a klid.					
10. Donutit se dělat domácí úkoly.					
11. Odolat tlaku spolužáků, abych dělal/a věci, jenž mě mohou přivést do problémů/maléru.					
12. Nechodit za školu, když mě nudí a štve.					

	<b>Nedokážu to udělat</b>	<b>Spíš to nedokážu udělat</b>	<b>Nejsem si jistý/á, jestli to dokážu</b>	<b>Spíš to nedokážu</b>	<b>Určitě to dokážu</b>
13. Kontrolovat svoje nálady.					
14. Vyjádřit svůj názor, když se mnou ostatní ve třídě nesouhlasí.					
15. Zastat se sám sebe, když cítím, že se mnou bylo zacházeno nespravedlivě.					
16. Nedovolit ostatním, aby mě obtěžovali a zraňovali moje city.					
17. Dokázat neposlechnout toho, kdo mě žádá o něco, co je nerozumné či nevhodné.					