

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

DIPLOMOVÁ PRÁCE
(magisterská)

2017

Milan Bonobo

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

NÁZORY UČITELŮ NA VLIV TŘÍDNÍCH VŮDCŮ PŘI UTVÁŘENÍ
KLIMATU TŘÍDY

Diplomová práce
(magisterská)

Autor: Bc. Milan Bonobo, Rekreologie

Vedoucí práce: PhDr. Arnošt Svoboda, Ph.D.

Olomouc 2017

Palacký University Olomouc
Faculty of physical culture

THE TEACHER'S VIEWS ON THE EFFECT OF THE CLASS
LEADERS IN CREATING THE CLASSROOM ENVIRONMENT

Diploma thesis
(master's degree)

Author: Milan Bonobo

Supervisor: PhDr. Arnošt Svoboda, Ph.D.

Olomouc 2017

Jméno a příjmení autora: Milan Bonobo

Název závěrečné práce: Názory učitelů na vliv třídních vůdců při utváření klimatu třídy

Pracoviště: Katedra společenských věd v kinantropologii

Vedoucí: PhDr. Arnošt Svoboda, Ph.D.

Rok obhajoby: 2018

Abstrakt:

Ve své diplomové práci se věnuji tématu vůdců třídního kolektivu. Tuto problematiku prezentuji prostřednictvím pohledu třídních učitelů, kteří svou třídu velmi dobře znají a mají tak možnost o třídním kolektivu, na rozdíl od ostatních učitelů, podat poměrně rozsáhlé informace. Vycházím přitom z teoretických poznatků o sociálním vývoji žáka, třídním učitelí, třídním klimatu a vůdcích třídního kolektivu. Pohled učitelů prezentuji prostřednictvím dotazníků a rozhovorů. Dotazníkem získávám data, která se opírají o názory 101 třídních učitelů. Výsledky tohoto šetření následně komentují čtyři třídní učitelé v rámci rozhovorů a získaná data tak doplňují o další poznatky. Zjištěná data dále v diskuzi porovnávám s odbornou literaturou a některými zahraničními výzkumy.

Klíčová slova: *žák, klima školní třídy, struktura třídního kolektivu, třídní učitel, vztah učitele a žáka, vliv učitele na žáky, vůdci třídního kolektivu, vliv třídních vůdců*

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Author's first name and surname: Milan Bonobo

Title of thesis: Teacher's views on the effect of the class leaders in creating the classroom environment

Department: Department of social science in kinanthropology

Supervisor: PhDr. Arnošt Svoboda, Ph.D.

The year of presentation: 2018

Abstract:

In my diploma thesis I deal with the topic of leaders of a classroom group. This issue is described by the view of class teachers who know their classes well and they have possibility to provide relatively extensive information about the classroom group in contrast to other teachers. The thesis is based on theoretical knowledge about pupil's social development, a classroom teacher, classroom climate and leaders of a classroom group. Teachers' view is presented by questionnaires and interviews. By the questionnaire I acquire data which rely on opinions of 101 class teachers. The results of the survey are furthermore commented on by four class teachers in the form of interviews and the acquired data supply furthermore knowledge. The acquired data are further compared in discussion with specialized literature and some foreign researchers.

Keywords: *student, class environment, structure of a class group, class teacher, teacher's influence on the students, leaders of the class group, class leaders' influence*

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem závěrečnou písemnou práci zpracoval samostatně s odbornou pomocí PhDr. Arnošta Svobody Ph.D., uvedl všechny použité literární a odborné zdroje a řídil se zásadami vědecké etiky.

V Olomouci dne 19. 11. 2017



.....

Rád bych poděkoval panu PhDr. Arnoštu Svobodovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky při zpracovávání diplomové práce a také za jeho velkou ochotu a vstřícnost.

Milan Bonobo

Obsah

| | |
|--|----|
| 1. Úvod..... | 10 |
| 2. Přehled poznatků | 11 |
| 2.1 Sociální vývoj dítěte..... | 11 |
| 2.1.1 Sociální vývoj dítěte mladšího školního věku. | 11 |
| 2.1.2 Sociální vývoj dítěte staršího školního věku. | 12 |
| 2.2 Prostředí školní třídy | 14 |
| 2.2.1 Sociální klima školní třídy..... | 15 |
| 2.2.2 Pozice žáků ve struktuře školního kolektivu. | 17 |
| 2.2.3 Role žáků ve školní třídě. | 18 |
| 2.2.4 Rozdělení moci ve školní třídě..... | 19 |
| 2.3 Třídní učitel a žák..... | 22 |
| 2.3.1 Osobnost třídního učitele..... | 22 |
| 2.3.2 Vztah třídního učitele a žáka..... | 23 |
| 2.3.3 Poznávání žáků učitelem. | 24 |
| 2.3.4 Vliv učitele na žáky..... | 26 |
| 2.4 Vůdci třídního kolektivu..... | 28 |
| 2.4.1 Vymezení pojmu třídní vůdce..... | 28 |
| 2.4.2 Charakteristika třídního vůdce..... | 29 |
| 2.4.3 Vliv vůdce třídního kolektivu. | 30 |
| 3. Cíl a výzkumné otázky..... | 32 |
| 3.1 Dílčí cíl | 32 |
| 3.2 Výzkumné otázky..... | 32 |
| 4. Metodika | 33 |
| 4.1 Dotazníkové šetření..... | 33 |
| 4.1.1 Realizace dotazníkového šetření..... | 34 |

| | | |
|-------|---|----|
| 4.2 | Rozhovory..... | 34 |
| 4.2.1 | Realizace rozhovorů..... | 35 |
| 4.2.2 | Účastníci rozhovorů | 36 |
| 4.3 | Kombinace výzkumných technik..... | 36 |
| 4.4 | Terminologie výzkumné části..... | 37 |
| 4.5 | Seznam škol, v nichž byl realizován výzkum..... | 37 |
| 5. | Výsledky | 38 |
| 6. | Diskuse..... | 49 |
| 7. | Závěry | 54 |
| 8. | Souhrn | 56 |
| 9. | Summary | 57 |
| 10. | Referenční seznam | 58 |
| 11. | Přílohy | 60 |
| | Příloha č. 1: Dotazník pro třídní učitele ZŠ..... | 60 |
| | Příloha č. 2: vzor informovaného souhlasu s využitím výzkumného rozhovoru | 64 |
| | Příloha č. 3: Osnova polostrukturovaného rozhovoru | 65 |

1. Úvod

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“

Jan Amos Komenský

Vzdělávání je s člověkem pevně spjato od počátku jeho existence. Vždy podléhá aktuální době a od toho se značnou měrou odvíjí i jeho obsah. Nejdůležitějším činitelem ve vzdělávání je učitel. Toto povolání mělo snad v každé své době velkou prestiž, ale zároveň vždy kladlo velké nároky na osobnostní předpoklady člověka – učitelem tedy nemůže být každý. Učitel přichází do každodenního kontaktu se svými žáky a je osobně zodpovědný za pokroky, kterých jeho žáci dosahují. Kvalita vztahu učitel - žák a učitel - žáci je tedy pro všechny tyto aktéry stěžejní. Významnou úlohu má v celém tomto dění třídní učitel. Ten nezodpovídá pouze za výsledky žáků v předmětech, které ve třídě sám vyučuje, ale zodpovídá rovněž za celkové klima třídy, vztahy, nálady a pravidla, které toto klima utvářejí.

To zda se konkrétní žák cítí ve své třídě dobře, má přátelský vztah nejen se svými spolužáky, ale i s třídním učitelem a zda je ve škole úspěšný, je pro jeho další vývoj velice důležité. Za tímto by měl neviditelně stát učitel, který tomuto může napomoci změnou kontrolovatelných faktorů, jako jsou například motivace a komunikace. Další možná cesta, kterou by se mohlo docílit pozitivních změn třídního klimatu, je učitelova promyšlená práce s vlivným žákem či vůdčími osobnostmi kolektivu. Tito žáci bývají v literatuře často popisováni, ale větší pozornost jím bývá věnována nedostatečně, což je podle mě chybou. Jsem přesvědčen, že promyšlené vztahy s těmito žáky lze využít ve prospěch celé třídy a pozitivně tak ovlivnit třídní klima a eliminovat případné sociálně patologické jevy.

Je ovšem otázkou, jestli učitel ve své třídě takové žáky vnímá a je si vědom potenciálu, který se může za těmito žáky skrývat. Pakliže by se prokázalo, že práce s takovým žákem nebo skupinou žáků může mít na třídu pozitivní vliv, mohlo by být toto téma předmětem odborných vědeckých zkoumání s potenciálem vzniku nové účinné školské metodiky. Z těchto důvodů jsem si vybral jako téma své práce vůdce třídního kolektivu.

2. Přehled poznatků

2.1 Sociální vývoj dítěte

V průběhu života střídáme mnoho sociálních rolí a jsme součástí mnoha různých sociálních skupin. Tento neustálý proces začleňování se do „nové“ společnosti se nazývá socializace.

Socializaci je možno pojmut jako souhrn procesů vzájemné interakce mezi společností a jedincem, kdy se jedinec postupně prostřednictvím interiorizace (zvnitřněním sociálních norem, postojů, hodnot, názorů, návyků) a exteriorizace (určité formy chování, kterými jedinec projevuje interiorizované navenek) začleňuje do společnosti, přijímá sociální role a zaujímá sociální pozice (Kot'a, Trpišovská, Vacínová, 2013, p. 83).

Ačkoli socializace probíhá po celý život, v dětství a mládí je nejintenzivnější. Z tohoto pohledu je důležité co nejlépe dohlížet na správný a harmonický vývoj osobnosti, neboť psychické a sociální újmy v dětství mají na jedince mnohdy dlouhodobý až doživotní vliv (Čáp, Mareš, 2007, Matějček, 2007).

Protože se ve své práci zabývám obdobím povinné školní docházky a vztahů, které se v tomto období naplňují, je nutné si tento sociální vývoj dítěte rozdělit alespoň na dvě základní skupiny – mladší a starší školní věk.

2.1.1 Sociální vývoj dítěte mladšího školního věku.

Období mladšího školního věku se vymezuje od 6 do 10 až 11 let. Po stránce tělesné je toto období vývojově klidné, je však provázeno řadou změn v oblasti sociálního vývoje, které jsou spojeny především s významnou událostí tohoto období, a sice vstupem do školy (Šimíčková-Čížková a kol., 2003).

Jedním z kritérií úspěšného zahájení školní docházky je i sociální zralost. Zahrnuje především adaptaci na nové prostředí a režim školy, schopnost začlenit se bez větších problémů do třídního kolektivu, pobývat bez úzkosti mimo rodinu, ztotožnit se s novou rolí žáka a spolužáka, respektovat autoritu učitele apod.

„Ve vývoji sociálních vztahů je od nástupu do školy patrné pozvolna narůstající uvolňování vazby dítěte na rodinu a její doplňování zvýšenou přichylností k dětem stejného věku“ (Čačka, 1997, p. 115).

V první třídě se kamarádské vztahy vytvářejí většinou náhodně a jsou povrchní (někdy přetrvávají na základě dřívější známosti např. ze sousedství nebo společné docházky do MŠ), děti se sdružují do nestabilních a nestrukturovaných skupinek.

Od druhé třídy se skupinový život vrstevnického kolektivu začíná vyvíjet dynamičtěji. „Třidu tvoří zpravidla 5-7 poměrně izolovaných a spíše soupeřících skupinek. Některé děti v nich již začínají vystupovat jako vůdčové a ostatní se jim podřizují“ (Čačka, 2000, p. 176).

Ve třetí třídě začíná být dítě kritičtější při výběru kamarádů a většinou si je vybírá podle podobných zájmů a toho, jak jsou úspěšní ve škole. V rámci kolektivu pak dochází k určitým posunům jednotlivců ve skupině (Čačka, 2000).

Od čtvrté třídy můžeme pozorovat vznikající užší kamarádské vazby, které bývají založeny na společných rysech či zájmech. „Vytvářejí se ale také vztahy charakterizované antipatií, soupeřením, agresivitou“ (Čáp, Mareš, 2007, p. 229). Dochází k vnitřní diferenciaci třídního kolektivu a děti zaujímají místa na různých pozicích. Vysoké postavení mívají zpravidla jedinci tělesně zdatní, obratní, ochotní pomoci. Nízké postavení mají naopak děti malého vzrůstu, slabé, plaché a úzkostné (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.1.2 Sociální vývoj dítěte staršího školního věku.

Období staršího školního věku je nazýváno obdobím puberty. Vymezuje ji u děvčat zhruba od 10. - 11. roku do 13. - 14. roku a u chlapců od 11. - 12. roku do 14. - 15. roku. V tomto období dochází k pohlavnímu zrání, které s sebou nese mnoho změn jak tělesných (zrychluje se růst, prodlužují končetiny, mění se výraz tváře apod.), tak i duševních (zvýšená

psychická labilita, podrážděnost, přehodnocování dosavadních postojů, vzdorovitost, značná kritičnost vůči autoritám apod.) (Šimíčková-Čížková a kol., 2003).

„Sociální vývoj dospívajících jedinců je ovlivněn jejich snahou po nezávislosti, která se projeví v tendenci samostatně se rozhodnout, uplatnit vlastní názor v diskusi s dospělými“, (Šimíčková-Čížková 2005, p. 109). Pubescenti jsou značně kritičtí k dospělým, na druhé straně někdy přejímají jejich negativní stránky chování jako je kouření, pití alkoholu, používání vulgarismů. V tomto období je dítě velmi vázáno na „partu“, kde nachází pochopení pro své chování a názory, zatímco s dospělými se dostává do konfliktů. „Mladistvý se identifikuje se skupinou vrstevníků, přejímá její názory, normy i vnější momenty – oblečení, způsob vyjadřování, gestikulaci, preferuje stejné zpěváky, styl hudby, zábavy“ (Čáp, Mareš 2007, p. 235).

Na rozdíl od mladšího školního věku vznikají v tomto období přátelské vztahy i mezi zástupci opačného pohlaví a objevují se i první erotické vztahy.

Podle Vágnerové (2005) mohou vztahy s vrstevníky saturovat níže uvedené psychické potřeby:

- a) potřeba kontaktu s vrstevníky, společné prožitky a činnosti
- b) potřebu smysluplného učení – nové zkušenosti, řešení a postupy
- c) vrstevníci jsou zdrojem sociálního učení (napodobují jeden druhého, především vůdce)
- d) kolektiv vrstevníků – tvoří základ pro porovnání zkušeností (dává dítěti zpětnou vazbu, dospívající může porovnávat své postoje a pocity s názory a pocity vrstevníků
- e) vrstevníci uspokojují alespoň částečně i potřebu jistoty a bezpečí při postupném získávání samostatnosti
- f) potřebu být uznáván – konformita ke skupinovým normám (oblékání, účes, preferovaný styl života, uznávané normy, hodnoty)
- g) potřebu prosadit i vlastní pravidla atd.

Děti staršího školního věku touží po přijetí vrstevnickou skupinou, protože si jsou vědomi výhod vyplývajících z toho být rovnocenným členem kolektivu, a naopak se obávají vyloučení ze své sociální skupiny.

2.2 Prostředí školní třídy

Po nástupu do školy nastává pro dítě velká životní změna – opouští svět bezstarostnosti a vstupuje do světa povinností a odpovědnosti. Jakým způsobem tuto změnu zvládne, závisí nejen na předchozí rodinné a předškolní výchově a osobnostní výbavě dítěte, ale také na prostředí, do kterého vstupuje. Toto prostředí je zejména na začátku povinné školní docházky reprezentováno osobou třídního učitele a spolužáky. S těmito společníky pak dítě denně komunikuje a proto je školní třída prostředím, kde se komunikace odehrává a zároveň zlepšuje a kultivuje (Iurea, 2015). Obecně lze školní třídu definovat jako kolektiv žáků přibližně stejného věku, mezi kterými dochází k interakci a kteří na sebe vzájemně působí a ovlivňují se. Po nástupu do školy se pak školní třída stává velmi významným sociálním prostředím.

Žáci se pravděpodobně budou nejlépe cítit v prostředí, ve kterém panuje vzájemná úcta a kontakt. Proto je důležité, aby žáci z činů učitele jasně viděli, že je jako učitel plně kompetentní a že se zajímá o jejich pokrok skrze efektivní vyučování díky maximálnímu nasazení při plnění svých úkolů. Dobrý kontakt se také vytváří, pokud učitel dává svým žákům najevo, že se zajímá a chápe jejich osobní názory na „řadu záležitostí a zkušeností v oblasti školní, společenské i osobní, sdílí je s nimi a váží si jich.“ (Kyriacou, 2008, p. 85).

Nejsou to jen vzájemné interakce žáků a interakce žáků s učitelem, které tvoří prostředí třídy. Významným dílem k příjemnému prostředí přispívá i fyzické vybavení třídy. V tomto směru by podle Čapka (2010) měly podstatnou část třídní výzdoby tvořit obrázky, které nenásilně učí a také díla žáků nejlépe s aktuálním obsahem právě probíhaného učiva (myšlenkové mapy, prezentace, výukové koláže atd.). Často se stává, že se na třídních schůzkách rodič ocitne ve třídě, kterou sám navštěvoval a na zdech vidí stále stejné obrazy a mapy. „To, že prostředí třídy ovlivňuje sociální klima ve třídě, je potvrzeno mnoha výzkumy. Učitel by se měl snažit vytvořit takové prostředí, které žáci vnímají jako příjemné, protože v takovém pak i působení ostatních jevů probíhá pozitivněji“ (Čapek, 2010, p. 91).

2.2.1 Sociální klima školní třídy.

Školní třída je specifická vrstevnická skupina, která je vytvořena za účelem vzdělávání žáků, ve které se vytvářejí různé sociální vztahy, a ve které zaujímá každý člen určité postavení. Z pohledu zvenčí působí třída jako celistvý kolektiv (např. počet žáků, vzdělávací obsah), její struktura však bývá velmi rozmanitá. Třídní kolektiv je rozčleněn na podskupiny, jsou zde například žáci oblíbení, neoblíbení nebo dokonce odmítaní i žáci přehlížení.

Každá třída je svým způsobem jedinečná. Od učitelů někdy slycháváme hodnocení jako: „To je dobrá třída“ nebo naopak „to je hrozná třída“. Skladba kolektivu žáků je zřejmě základem kvality třídního klimatu, které má velký vliv nejen na proces vzdělávání, ale i na vývoj každého jejího jednotlivého člena.

Třídní klima má mimo jiné vliv na sociální chování žáků, ale také na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení i na jeho výsledky. Dobré klima prospívá nejen žákům, ale působí rovněž na pracovní spokojenost a příznivé psychické rozpoložení učitelů (Grecmanová, 2004).

Podle Čapka (2010, p. 13) je třídní klima „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí.“

Kyriacou považuje za optimální to klima třídy, které lze charakterizovat jako „cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Takové klima napomáhá procesu učení v podstatě tím, že vytvoří a udržuje kladné postoje žáků k výuce a také k jejich vnitřní motivaci“ (Kyriacou, 2008, p. 79). Dále autor říká, že největší vliv mají na vytvoření příznivého klimatu žáci a jejich učení. Proto je důležité, jaký vztah učitel s žáky naváže.

Třídní klima ovlivňuje více faktorů. Podle Kosové (1998/1999) závisí dobré klima ve třídě na těchto základních faktorech:

- a) kladné emocionální bezpečí třídy
- b) vyučování je efektivní, každé dítě má z výuky nějaký zisk a žádný žák není diskriminován kvůli svým individuálním zvláštnostem
- c) ve třídě je disciplína jako nutný prostředek pro učební činnost a učitel dokáže řešit rušivé chování žáků
- d) práce žáků je organizovaná a plánovaná

Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále soubor učitelů vyučujících ve třídě a konečně učitelé jako jednotlivci (Čáp, Mareš, 2007, p. 568).

Jedním z hlavních úkolů třídního učitele je spoluvytvářet optimální sociální klima ve třídě. Není to úkol jednoduchý. Pokud má být učitel v této roli úspěšný, musí dobře znát jednotlivé žáky, vědět, kdy nechat iniciativu žákům, kdy zakročit z pozice své kompetence, umět citlivě „brzdit“ některé žáky a jiné naopak pomoci v kolektivu prosazovat.

Mezi učitelovy kompetence tedy musí patřit i kompetence řídit dění ve třídě tak, aby se v ní rozvinulo pozitivní sociální klima, které mu usnadní realizovat to, co si vytkl jako cíl svého snažení (Helus 2015). Ševkušić, Anđelković a Milin (2014) však upozorňují, že učitelé mají tendence posuzovat klima ve své třídě za optimální, i když skutečný stav tomu mnohdy neodpovídá.

Při nesprávném přístupu může učitel i negativně ovlivnit klima třídy. Děje se tak např. přehnanou přísností, neopodstatněným preferováním některých žáků, netaktním chováním, špatným osobním příkladem apod. Vykopalová (1992, p. 45–47) se zmiňuje i o „vyrovnaném adekvátním udílení pochval a trestů, které též, jsou -li používány nepřiměřeně, ať již příliš přísnými tresty či nadužíváním pochval, mohou negativně ovlivňovat sociální klima třídy“. Nejdůležitější faktor, který přispívá ke zlepšení klimatu třídy, vidí Kyriacou ve zvyšování sebeúcty žáků kdy tvrdí, že „mnozí autoři ve svých pracích doložili, jak mohou učitelé poškodit sebeúctu žáků tím, že mnohým z nich zdůrazňují jejich relativní nedostatek úspěchu ve srovnání s vynikajícími žáky“ (Kyriacou, 2008, p. 87).

K tomu, aby třídní učitel byl dobrým spoluvtvořitelem sociálního klimatu ve své třídě, potřebuje nepochybně dostatečný časový prostor. Tudíž je určitě chybou, která se v praxi bohužel stává, když třídní učitel vyučuje pouze jeden předmět s hodinovou dotací týdně. Může sice (a měl by) realizovat třídnické hodiny, ale je otázkou, jestli je to k dobrému poznání kolektivu dostačující.

Neméně důležitými aktéry utváření sociálního klimatu třídy jsou samotní žáci. Kolektiv třídy můžeme považovat za drobnou část současné společnosti, ve které pozorují mnoho negativních jevů – především pokles morálních hodnot, preferování materiálních statků a peněz, velké sociální rozdíly, právo silnějšího, nezdravá soutěživost apod. Výchovné působení v takové třídě, které odráží negativní společenské jevy, je pak velmi náročné a má jistě dopad na vzdělávací úroveň.

Celkové sociální klima třídy může být ovlivněno žáky pocházejícími z nepříznivých nebo naopak příliš příznivých rodinných a sociálních poměrů, ale také přítomností potenciálních agresorů a obětí šikanování, velkým počtem žáků se specifickými poruchami učení a chování, výskytem jednoho či více žáků handicapovaných, přítomností žáků z různých etnik či těch, kteří jsou členy uličních tlup nebo se dokonce zabývají po vyučování trestnou činností apod. (Vykopalová, 1992).

Je zřejmé, že pro efektivní vzdělávání je potřebné příznivé třídní klima. K jeho diagnostice je v odborné literatuře popsáno mnoho metod (pozorování, rozhovory, sociometrické metody, projekční techniky, dotazníky atd.). Za základní a často užívanou metodu zmapování postavení žáků ve třídě můžeme považovat sociometrii. Ta nám sice pomůže odhalit třídního vůdce i sociálně izolované členy kolektivu, ale podrobnější informace o těchto žácích nenabízí.

2.2.2 Pozice žáků ve struktuře školního kolektivu.

Třídní kolektiv je skupina živých aktérů, kteří se navzájem vnímají, jsou spolu v interakci a vzájemně se ovlivňují. Každý člen této skupiny v ní zaujímá určitou pozici. Podle Novotné (2010, p. 36) „pozice vzniká, protože ji skupina potřebuje ke svému fungování, trvá, pokud tato potřeba existuje a zaniká spolu s touto potřebou.“

Během spontánního skupinového soužití se v jejím interním prostředí vytvářejí skupinové pozice. Obsazením určité pozice k ní aktér získává kompetence (Novotná, 2010).

Dlouhodobými výzkumy sociálních skupin bylo zjištěno, že některé skupinové pozice si vytvářejí různé sociální skupiny stejně a Novotná hovoří o osmi standardních skupinových pozicích, které každá skupina potřebuje vždy ke svému fungování:

Skupinový vůdce – v sociální skupině rozlišuje dvě vůdcovské pozice – *úkolový vůdce*, který vede skupinu k naplnění jejích potřeb a zájmů a *socioemoční vůdce*, který pečuje o dobré interpersonální vztahy.

Myslitel - vytváří cíle skupiny a promýšlí cesty k jejich dosažení.

Kritik - ten svoji kritikou uvnitř skupiny předchází potencionální kritice zvenčí.

Organizátor - uspořádává činnost jednotlivých členů skupiny.

Dokončovatel - zajišťuje dotažení činností do konce – často za nezájmu ostatních.

Šašek - tato pozice je důležitá pro určité odlehčení situací, pobavení třídy.

Extrovert - zajišťuje dobré vztahy skupiny s vnějším (externím prostředím).

(Novotná, 2010, p. 37)

Autorka také zmiňuje, že některé sociální pozice mohou být obsazeny více členy a naopak mohou některé zůstat neobsazené. Z toho vyplývá, že množství skupinových pozic není ovlivněno počtem aktérů.

O úskalích přístupu učitelů k ovlivňování pozic žáků ve skupině se vyjadřuje Hadj–Mousová takto:

Pokud učitel rozumí skupinové dynamice a zná sociální strukturu v neformální skupině, může pomáhat vytvářet v ní takové sociální vztahy, které mohou zlepšit postoje ke škole a učení. Pokud však skutečné složení sociální špičky nezná, může se stát, že chválí a dává za příklad ostatním dítě, které je neoblíbené či naopak trestá to, které je vůdcem. Svým působením tak dosahuje naprosto opačného výsledku, než který zamýšlel, protože dítě často získává svou sociometrickou pozici ve skupinové hierarchii právě vlastnostmi, které u něj učitel zavrhuje. Učitel tak svým hodnocením pozici žáka ve skutečnosti posiluje a zamýšlené výchovné působení se mívá s účinkem (Hadj–Mousová, 2012, p. 86).

2.2.3 Role žáků ve školní třídě.

Podle Novotné (2010) hraje každý člen sociální skupiny svoji skupinovou roli. To znamená, že jedná v rámci své skupinové pozice, přičemž může obsazovat více pozic a tudíž hrát i více rolí. Rozdíl mezi pozicí a rolí vysvětluje autorka tím, že skupinová pozice je spojena s místem a můžeme si ji představit staticky, zatímco skupinová role je spojena s jednáním a je vždy dynamická.

„Skupinová role vyjadřuje očekávání jednání aktéra ve skupinové pozici“ (Novotná, 2010, p. 38). Vzhledem k pozicím, které autorka uvádí, se od *úkolového vůdce* očekává schopnost získat si a udržet moc, *socioemoční vůdce* by se měl orientovat na členy skupiny,

umět se vcítit do jejich osobností a problémů, vyjednávat. *Myslitel* předkládá podněty a nápady, zatímco *kritik* je analyzuje, posuzuje i kritizuje, ale vždy pro dobro skupiny. Od *organizátora* se očekává schopnost jednat s lidmi a *dokončovatel* se svým smyslem pro pečlivost a detail dotáhne věci do konce. Soudržnost skupiny pojí dohromady laskavý humor *šáška* a vyjednávání a taktizování za skupinu se předpokládá u skupinového *extroverta*.

Hrabal (2002) uvádí, že na to, jakou sociální pozici žák zaujímá a jakou sociální roli hraje, mají dle něho vliv tyto tři dimenze – kompetence, vliv a obliba žáka – a že strukturu pozic a rolí ve skupině je možné považovat za významný diagnostický ukazatel o stavu školní třídy jakožto sociální skupiny, přičemž ze znalosti této struktury by se měly odvíjet veškeré výchovné a transformační zásahy.

Podle Hrabala (2002) je ukazatelem vyšší kompetence v mladším školním věku zejména prospěch žáka, zatímco ve vyšších ročnících jsou to jeho reálné výkony, které se týkají i mimoškolního prostředí. Naopak nadměrná aktivita a učební píle kompetence značně snižují. Za zdroje obliby považuje autor dvě skupiny předpokladů – v první uvádí prestiž, zdatnost a kompetence žáka a ve druhé úroveň sociálního a morálního rozvoje.

2.2.4 Rozdělení moci ve školní třídě.

Fenomén moci může mnoho lidí vnímat negativně, neboť je často užíván ve spojení s politikou, násilím atd. Vždy ovšem záleží na tom, jakým obsahem se tento termín naplňuje, protože moc může být uplatňována i v pozitivním slova smyslu, například ve vztahu rodič – dítě. Šedřová, Švaříček a Šalamounová (2012, p. 232) chápou moc jako „schopnost ovlivňovat jednání jiné osoby nebo skupiny lidí, přičemž může jít stejně tak o to něčí chování změnit jako posílit a udržet ve stávající poloze.“

Vzájemnou interakcí členů třídního kolektivu se ve skupině vytvářejí nejrůznější vztahy, a to jak kamarádské, tak i nepřátelské a v neposlední řadě vztahy mocenské. Ty můžeme vnímat dvojím způsobem. V prvním případě jde o vztah učitel – žáci, ve druhém případě se jedná o dominantního člena (členy) kolektivu ve vztahu k ostatním.

Rozdělení moci ve vztahu učitel – žáci, může mít, podle výzkumného šetření Šedřové, Švaříčka a Šalamounové (2012) podobu těchto čtyř základních vztahových vzorců:

1. *zobání z ruky* – učitel je dominantní, projevuje náklonnost žákům, kteří jej mají rádi a bez odporu plní jeho požadavky
2. *přesilovka* - učitel je dominantní, víc než na osobní vztahy se žáky se soustřeďuje na vyučované obsahy, své cíle prosazuje silou a žáci se mu podrobují
3. *cirkulace moci* – učitel slevuje ze své dominance a dává prostor žákům, aby se více prosazovali, žáci akceptují učitelovy požadavky a aktivně se zapojují do výuky
4. *tahanice* – dominance učitele je utlumena, žáci rebelují a prosazují své cíle na úkor učitele

Na vzniku konkrétního vztahového vzorce mezi učitelem a žáky se podílí mnoho faktorů, zejména osobnost učitele a jeho přirozená autorita.

Přestože ve školní třídě je to právě učitel, který má rozhodující moc z pozice své funkce, zodpovídá za veškeré dění a v konečné fázi mívá poslední slovo, existují ve třídě i žáci s mocenským postavením, kteří mohou učiteli jeho pozici bud'ztěžovat, nebo naopak ulehčovat. Podle Čapka (2010) hraje v této věci významnou roli učitelova důslednost. Musí dokázat, že jeho slova platí a nejsou jen tak „vržena do větru“.

Každý třídní kolektiv vykazuje jistou strukturu vztahů, které jsou výsledkem vývoje skupinového života.

V literatuře bývají uváděny čtyři fáze vývoje skupiny. Skupina, která se už vytvořila, se vyvíjí tak, že

- 1) dochází k zaujímání vůdcovských pozic vydělení vůdců,
- 2) vytváří se skupinové myšlenky a pravidla
- 3) vytváří se skupinová atmosféra, vznikají kontakty mezi členy skupiny
- 4) pokračuje prohlubování vzájemných vztahů uvnitř skupiny a může dojít k vytváření podskupin

(Kořa, Trpišovská, Vacínová, 2013)

Aby mohl třídní učitel intervenovat do skupinových vztahů a pokoušet se je prospěšně měnit, musí je poznat. K jejich zviditelňování bylo vytvořeno mnoho metod. Mimo jiné se jedná o aktivity zážitkové pedagogiky, např. různé skupinové hry, ve kterých se projeví jednotliví členové jako vůdci, maskoti, šašci, outsideři...

Zásahy učitele do změny struktury třídy by měly probíhat nenápadně, např. skrze nějakou aktivitu, v níž „srazí hřebínek“ nežádoucímu dominantnímu představiteli třídy a naopak podpoří neuznávaného nebo zesměšňovaného člena kolektivu.

Zásah dospělého je nutný, jen když hrozí pronásledování někoho, proti komu je skupina společně zaujata. Má to význam nejen pro postiženého, ale i pro mravní vývoj ostatních. Špatné postavení mezi žáky má nejrozličnější příčiny – pohybovou neobratnost, tloušťku, brýle, původ aj. Námaha, s níž dítě v takovém postavení udržuje vlastní sebeúctu, by ho mohla jednou dohnat k tomu, že zaútočí a ublíží, anebo se dopustí činů, k nimž by se jinak nikdy neodhodlalo (Čačka, 1997, p. 123).

V prepubertálním období se častěji vytvářejí skupiny chlapců, v nichž dominuje vůdce obklopený svými příznivci, kteří s ním sympatizují i v nežádoucích věcech, zatímco u dívek se vytvářejí převážně skupinky založené na osobních vztazích (Čačka, 2000). Podle Šimíčkové-Čížkové vůdce chlapecké party v tomto období překoná i autoritu rodičů. Chování dívek vysvětluje autorka jejich větší vyspělostí.

Co se týče rozdělení moci ve třídě, má třídní učitel někdy nelehký úkol – nenásilně ji buď převzít do svých rukou, nebo svoji vůli mistrně prosadit skrze vlivné žáky. Do jaké míry se mu to podaří, závisí nejen na jeho osobnosti, ale i znalosti poměrů a vztahů ve třídě.

Pokud je zapotřebí změnit atmosféru ve skupině celkově, je velmi vhodné spolupracovat se špičkou sociální skupiny. Protože jsou v ní děti, které jsou zpravidla sociálně nejvyspělejší, nejvlivnější i nejoblíbenější, má sociální špička nejlepší možnost působit na ostatní. Nepřímé působení za pomoci sociální špičky mění postoje celé skupiny prostřednictvím sociálních vazeb a jejího privilegovaného postavení (Hadj-Moussová 2012, p. 89).

2.3 Třídní učitel a žák

2.3.1 Osobnost třídního učitele.

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2003, p. 261) je učitel „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“

Každý z nás má svou nezapomenutelnou zkušenost se svou první učitelkou základní školy. Pro úspěšný start této nové životní etapy by každé dítě měla v první třídě přivítat laskavá, veselá a chápavá pedagožka. Ne všichni, kteří tuto profesi vykonávají, se pro ni hodí – k tomuto závěru dojde během školní docházky ne jeden z nás. Zejména dětem ustrašeným, s menšími schopnostmi nebo příliš závislým na rodičích může přísná tvář s velkými nároky na výkon způsobit obtížný školní začátek s dlouhodobými negativními důsledky.

Jaké charakteristiky by tedy měl obecně splňovat učitel? Hajd-Mousová (2012, p. 58) uvádí tyto žádoucí rysy učitele:

- vyrovnaná osobnost
- odolnost vůči frustraci
- prosociální zaměření
- altruismus
- etické a morální kvality
- schopnost sebereflexe
- odpovědnost

K těmto charakteristikám lze dále přidat například odbornost, morální výbavu, empatii, smysl pro humor a schopnost a zájem komunikovat. Podle Iurea (2015) učitel musí prokázat, že má komunikační dovednosti na vysoké úrovni a musí se tyto dovednosti snažit předat i svým žákům. Ukazuje, že komunikační schopnosti žáků se silně rozvíjejí pod vlivem dospělých a především učitelů, kteří mají za úkol poskytovat příležitosti pro konstruktivní komunikaci.

Být dobrým třídním učitelem není jednoduché. Kromě spousty, ne jen administrativních, povinností nese celkovou odpovědnost za svou třídu. Měl by se snažit dobře poznat každého jednotlivého žáka, jeho přednosti i slabé stránky, dokonce i vlivy rodinného prostředí. Zejména na počátku školní docházky může zastávat roli jakéhosi „náhradního rodiče“. Třídní učitel by měl také monitorovat sociální vztahy ve třídě, popřípadě je spoluvytvářet a ovlivňovat.

Pokud má učitel dostatečné znalosti psychologie a zkušenost s používáním interaktivních cvičení, může významným způsobem ovlivňovat dění ve třídě a zvyšovat tak akceschopnost skupiny jako celku, což bude výrazně napomáhat budování pozitivního školního klimatu, partnerských vztahů mezi učitelem a žákem a v neposlední řadě také k efektivnímu učení (Šimanovský, 2005 in Růžičková, 2012, p. 142).

2.3.2 Vztah třídního učitele a žáka.

Vstupem do školy získává dítě další důležitou sociální roli – roli žáka. Být žákem znamená pro dítě usměrňovat své chování podle daných norem, vyrovnat se s požadavky, které nová role vyžaduje, ale i s požadavky, které jsou pro tuto roli nepřijatelné. Zprostředkovatelem těchto požadavků je učitel. Učitel a žák jsou ve výchovně vzdělávacím procesu v interakci, vytváří se mezi nimi vzájemný vztah, který má za následek psychologické klima (atmosféru) usnadňující nebo naopak znesnadňující žákovi plnění požadavků na něho kladených. Vzájemný vztah se tak stává jednou z podstatných podmínek učení žáka a pro učitele znamená prostředek k dosažení výchovně vzdělávacích cílů (Schneiderová, 1994).

Učitel je společně s žáky a rodiči významným spoluvůdcem třídního klimatu. Jako formální vedoucí třídy odpovídá za učební skupinovou aktivitu, ovlivňuje pracovní atmosféru i interpersonální vztahy ve třídě, zejména pak v počátečních fázích vývoje třídního kolektivu. Měl by usilovat o vytvoření pozitivního, podporujícího třídního klimatu a nastolení pravidel rovné komunikace, spolupráce a dobrých vztahů mezi žáky navzájem i mezi žáky a učitelem (Čapek, 2010; Hrabal, 2003).

Složení třídního kolektivu je velmi různorodé. Každé dítě má svá specifika – nadání, temperament, rodinné zázemí, styl výchovy, event. poruchy učení apod. Proto je pro učitele

velice obtížné přistupovat ke každému z nich vždy podle jeho individuálních potřeb a často se stává, že se uchýlí k přístupu „všem stejně“.

„Autorita učitele před třídou spočívá však mezi jiným na principu spravedlnosti a nestrannosti. Přitom musí být jejich počínání natolik jasné a srozumitelné, aby si je mohli žáci sami zpracovat a mít z něho výchovný užitek. Nebývá vždycky snadné vysvětlit dětem, proč je třeba jednomu prominout to, co se druhým soustavně vytýká...“ (Matějček, 2007, p. 52).

Je tedy velmi důležitým, ale zároveň i obtížným úkolem pro učitele dítě dobře poznat a své výchovné působení uplatňovat s ohledem na jeho individualitu.

Dobrý učitel může svým jednáním rovněž „srazit hřebínek“ anebo zlepšit pozici v kolektivu žákům, u kterých je to zapotřebí. Domnívám se, že obtížnost takového pedagogického vlivu ovšem roste s věkem dětí.

Dobří třídní učitelé dovedou podstatně ovlivnit vývoj třídy působením na sociálně problematické žáky prostřednictvím sociálně a morálně vyspělých žáků, zatímco jiní zůstávají tváří v tvář spontánnímu vývoji chování extrémních žáků a tříd téměř bezmocnými diváky pro svou neorientovanost v mezilidských vztazích (Hrabal, 2002, p. 107).

Pro učitele, a to zejména třídního, je velmi důležité mít na paměti, že je pro žáky příkladem svým jednáním a chováním, že může do jisté míry ovlivnit jejich počínání i zájmy, přivést je k určitým aktivitám, kterým se sám věnuje a dokáže je pro ně nadchnout. V tomto směru může být pro některé ze svých žáků i lepším vzorem než jejich vlastní rodiče.

2.3.3 Poznávání žáků učitelem.

Úspěšnost učitelovy práce do značné míry závisí na tom, zda dobře zná své žáky. Když chce na někoho působit, potřebují ho znát. To platí ve výchově tak jako ve všech formách prac s lidmi. Poznávání osobnosti je však v mnoha případech nesnadné. Psychologie pomáhá učiteli poznávat žáky a rozumět jim souborem poznatků, které se poskytují v učitelské přípravě, zvláště pak rozbořením obtíží a chyb v poznávání osobnosti a metodami tohoto poznávání (Čáp, Mareš, 2007, p. 365).

K metodám poznávání žáků učitelem bude v praxi nejčastěji patřit pozorování, rozhovor, rozbor výsledků činnosti, event. experiment, dotazník nebo anketa.

Pozorování může probíhat jednak ve vyučování, ale i o přestávkách, výletech a mimoškolních akcích, kde jsou žáci bezprostřední a méně se kontrolují. Rovněž vedení rozhovorů se žáky může učiteli přinést cenné informace, zejména pokud jsou to rozhovory mezi čtyřma očima a probíhají v atmosféře důvěry.

V případech, kdy učitel nechce, aby se žáci otevřeně vyjadřovali před třídou k určitému problému, může volit i metodu dotazníku nebo ankety. Při jeho vyhodnocování však musí být opatrnější v závěrech, které učiní, neboť anonymní sdělení nemusí být vždy pravdivá. Tady si vzpomínám na příklad z mých školních let, kdy učitelka zjišťovala, kdo rozbil okno ve třídě, anonymním napsáním jména na papírky. Toho, čí jméno se objevilo nejčastěji, označila za viníka. Přitom to nebyla pravda.

Cenné informace může učiteli přinést také rozbor výsledků činnosti – např. slohová práce na témata z oblasti jeho zájmů, plánů do budoucna, prožitých prázdnin apod.

Dobrý učitel však tyto informace pouze neshromažďuje, aby provedl pouhý výčet žákových vlastností, ale využívá je ve své práci.

Pomůckou pro uspořádání údajů o žácích a vypracování jejich charakteristik je podle Čápa a Mareše (2007) následující schéma:

1. Úvodní údaje – jméno a příjmení žáka, pohlaví a věk, národnost, bydliště, škola a ročník.
2. Zdravotní stav a jeho změny, vzhledové nápadnosti a smyslové vady (zrak, sluch aj.), řečové nápadnosti, jak se s potížemi vyrovnává žák a jeho rodina.
3. Školní prospěch a chování, celkově a v jednotlivých předmětech, změny v průběhu školní docházky.
4. Rodina – úplná, neúplná – doplněná (nevlastní) – náhradní, rodiče, jejich vzdělání a zaměstnání, chování k dítěti, k jeho vzdělání a ke škole, sourozenci, jejich pořadí a vztahy mezi nimi, širší rodina, způsob života rodiny, volný čas a zájmy, celkově je rodina pro dítě podnětná – nepodnětná, v čem jsou problémy.

5. Volný čas a vztahy k vrstevníkům, zda má žák trvalejší zájmovou činnost a jakou, vztahy ke spolužákům, jiným dětem a mladistvým, spolupráce a dobré zařazení, konflikty či izolace, členství ve sportovních oddílech, skupinách, organizacích.

6. Souhrnná charakteristika – příznivé výkony, projevy a vlastnosti, problémy a nedostatky, cíle a budoucí vývoj z pohledu žáka, rodiny, učitelů.

Poznávání žáků učitelem je náročný proces vyžadující velmi dobré pozorovací schopnosti i odborné znalosti pro co nejobektivnější interpretaci výsledků pozorování. Na základě těchto výsledků pak učitel volí odpovídající výchovné postupy. Zdeněk Matějček (2007, 46) to hezky vystihuje slovy: „Každé dítě je individualitou čili jedinečnou lidskou bytostí. Máme-li s různými dětmi dosáhnout téhož cíle, například řádně je vychovat, pak s nimi musíme jednat různě, tj. právě s ohledem na tuto individualitu.“

2.3.4 Vliv učitele na žáky.

Po dobu školní docházky patří učitel k významným osobám v životě žáků. Podílí se nejen na jejich vzdělávání, ale rovněž i na výchově. „Může působit silně, příznivě, nebo naopak nepříznivě, svým záměrným výchovným působením, ale především celou komunikací a interakcí, vztahem k žákům, svou osobností. Může se stát i důležitým modelem pro dítě a mladistvého“ (Čáp, Mareš, 2007, p. 264). Podle těchto autorů děti potřebují učitele s lidským přístupem, porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků, takového, který jim pomůže s obtížemi při učení, ale i s jinými starostmi. V některých případech může učitel či učitelka částečně nahradit i chybějící model otce nebo matky.

K tomu, aby učitel úspěšně zvládl vedení třídy, je nezbytné používání vhodných a především realizovatelných odměn a trestů. Pomocí nich nejen motivuje, ale také modifikuje chování žáků, pomáhá jejich socializaci a učí je normy chování. (Čapek, 2010).

Odměna je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb. Trest je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb (Čapek, 2010, p. 76).

Nevhodné chování však může vznikat i jako reakce na učitelovy příliš přísné nároky, z pocitu nespravedlnosti, ve snaze upoutat na sebe pozornost apod. Dobrý pedagog by se měl snažit odhalit příčiny nevhodného chování, pokud možno mu předcházet, umět přiznat i svou chybu. Dosáhnout svého „za každou cenu“ jen z pozice učitelské moci je v tomto případě špatné rozhodnutí a většinou se ani nevyplácí.

Pro učitele by bylo ideální, kdyby měl ve třídě pouze žáky, kteří jej plně respektují, uznávají, sdílí s ním stejné hodnoty i zájmy. V praxi ovšem takový ideál neexistuje a řízení třídního kolektivu není jednoduché.

Vágnerová (2002) uvádí, že za ideální skupinu žáků jsou považováni *žáci vzorní*. Ti jsou u učitelů oblíbení, neboť plní jejich požadavky, připravují se na výuku, dosahují stabilně dobrých výsledků, jsou bezproblémoví. Další skupinu tvoří *žáci průměrní a přijatelní*. Do této skupiny lze zařadit většinu žáků ve třídě. Mají relativně přijatelné výsledky s občasnými výkyvy, často jsou i snaživí a učitelům nedělají zbytečné problémy. Zvláštní skupinou bývají *žáci handicapovaní*, kteří mívají problémy spíše s nároky a požadavky, které na ně škola klade, ne se samotnými učiteli. Nejméně příjemní jsou učitelům *žáci problémoví*. „Role problémového žáka je prisouzena dítěti, které se nějak odlišuje od běžné normy, a tudíž i od očekávání učitele“ (Vágnerová, 2002, p. 242). S takovými žáky si učitelé nevedí rady, těžce je usměrňují, učitelská autorita na ně neplatí, je potřeba promýšlet nejrůznější strategie, jak na ně působit.

Zdeněk Matějček (2007) v této souvislosti uvádí, že psychickým mechanismem, který působí k nápravě, je lítost. Pocítí-li dítě jisté odcizení od těch, kdo je mají rádi, právě svým nepěkným chováním, bude svého činu litovat, stydět se a příště si dá pozor, aby si takovou nepříjemnost znovu nepřivolalo.

Nutnou podmínkou, aby prožilo pocit viny a lítosti však je, že má někoho rádo, že mu na někom velice záleží – zkrátka, že je tu někdo, vůči němuž může nějaké odcizení pocítit. Nemá-li dítě k někomu vřelý citový vztah, pak tato forma trestu nemá valný účinek. Stává se mluvením do větru. To je například problém dětí vychovávaných v rodinách bez lásky (Matějček, 2007, p. 80).

Je otázkou, jestli tento problém nestojí za zvětšujícím se počtem neukázněných žáků. Jak má potom učitel působit na žáky, motivovat je, ovlivňovat? Řešení této otázky bude zřejmě dosti složité.

2.4 Vůdci třídního kolektivu

Jeden z předních českých politiků je znám svou teorií výběru zaměstnanců, kdy tvrdí, že schopný manažer, vůdce, plní svou roli již v mateřské školce při hraní na pískovišti, kde řídí stavbu hradů a báboviček, ale písku se nedotkne. Je ovšem otázkou, zda takový vůdce prospívá pouze sobě nebo jedná v zájmu celé skupiny. Pro potřeby a dobré fungování třídního kolektivu je dle mého názoru vhodný úryvek z mého oblíbeného filmu *Beautiful mind* (2001), „Nejlepšího výsledku se dosáhne, když každý bude dělat to, co je nejlepší pro něj i pro skupinu.“

Kdo se tedy hodí na pozici vedoucího?

Uvedme především závěry, které jsou celkem nesporné. Za vedoucího se nehodí člověk neuroticky plachý nebo introvertně uzavřený, případně silně submisivní. Vedoucí nemůže být celkovou úrovní rozumových schopností pod průměrem skupiny, kterou má bezprostředně vést, nemá však být ani příliš vysoko nad tímto průměrem. Nemá mít vážnější tělesnou nebo vzhledovou vadu, defekt řeči (Říčan, 1982, p. 170).

2.4.1 Vymezení pojmu třídní vůdce.

Postavení dítěte ve třídě ovlivňuje míra sympatie a oblíbenosti, která závisí na úrovni sociálních dovedností, a míra vlivu, kterou mohou posílit různé osobnostní vlastnosti a schopnosti (Hrabal, 1998).

K vymezení pojmu vůdcovství není jednoduché přistoupit, z důvodu obsáhlosti tohoto pojmu, v obecné rovině, a proto se neobejdeme bez odborného pohledu na tuto problematiku.

Podle Basse (in Lukas, Smolik, 2008, p. 75) je vůdcovství vzájemným vztahem mezi dvěma či více členy skupiny, který zpravidla zahrnuje strukturování a restrukturování určité situace a také vnímání a očekávání členů. Vůdce jsou hybnou silou změn, jsou to jedinci, jejichž jednání má na ostatní podstatně větší vliv než je vliv jednání ostatních lidí na vůdce. Vůdcovství se projevuje, když jeden člen skupiny modifikuje motivaci nebo pravomoci ostatních ve skupině.

Nesmíme ovšem zapomínat, že postavení vůdců třídního kolektivu je v zásadě dvojitý – formální a neformální. Formálně tuto funkci zastává učitel, který ji získal z titulu své funkce. Do tohoto postavení byl jmenován ředitelem školy a pouze on jej této funkce může následně zbavit. Neformálním vůdcem skupiny naopak může být jeden či více žáků, kteří vzešli z přirozeného utváření struktury třídního kolektivu. Neformální vůdce „rozhoduje o tom, co udělá kolektiv, aniž by k tomu byl nějak určen. Lidé se řídí jeho radou a následují ho v jednání, zvláště pokud jde o záležitosti, pro něž jejich vlastní role není přesně určena“ (Říčan 1982, p. 149). Podobně o neformálních vůdcích pojednává i Kořa, Trpišovská, Vacínová (2013, p. 61) „Neformální vůdci se vynořují v procesu skupinové interakce a jsou to ti jednotlivci, kteří mají na ostatní největší vliv, i když oficiálně nejsou do postavení vůdců nominováni.“

Od učitele, jako zodpovědného pedagoga, se očekává pouze pozitivní výsledek jeho působení na třídu. Zároveň ale zodpovídá za jednání neformálních vůdců kolektivu, kteří však mohou na třídu působit pozitivně i negativně a učitelovu práci tak mnohdy značně ztěžují.

Velmi obtížná je situace, kdy je sociální špička skupiny nepřátelsky naladěná vůči instituci. Pak je nutné přistoupit k poměrně složité práci na restrukturalizaci celé sociální skupiny. Většinou je prvním krokem nalezení alternativní špičky, která se doposud nemohla prosadit. S těmito žáky pak přijmout výchovná opatření, týkající se negativně působící špičky, aby její vliv na skupinu byl oslaben (Hadj-Moussová, 2012, p. 89).

2.4.2 Charakteristika třídního vůdce.

Každý třídní učitel by jistě dokázal svým jedinečným způsobem charakterizovat vůdce třídního kolektivu. Ve výčtu osobnostních vlastností by pak určitě nechyběla například organizační schopnost, komunikační schopnosti, inteligence a jiné. Podle Lukase a Smolíka (2008) by měl vůdce být:

- spravedlivý
- odpovědný
- komunikačně schopný
- inteligentní
- empatický

- rozvážný, optimistický a klidný
- předvídavý
- důvěřivý v ty, jež vede
- vzorem pro druhé
- schopný výběru spolupracovníků
- měl by mít pevnou vůli
- měl by mít nadprůměrnou frustrační odolnost
- měl by ctít pravidla, která sám stanovil

Postavení neformálního vůdce má značnou prestiž a velký vliv. Vůdce třídy nemusí mít jen pozitivní vlastnosti, ale může se prezentovat i vlastnostmi a kompetencemi negativními, které navíc mohou ostatní děti obdivovat (Vágnerová a Klégrová, 2008). V takovém případě může dojít ke zhoršení studijních výsledků třídy, výskytu sociálně patologických jevů jako je šikana, záškoláctví apod.

2.4.3 Vliv vůdce třídního kolektivu.

Vliv můžeme obecně definovat jako schopnost jedince prosadit svou vůli. Podle Vladimíra Hrabala (2002, 65) „pozice vlivu vyjadřuje, v jakém rozsahu žák ovlivňuje interakci a činnost spolužáků i třídy jako celku.“

Vliv vůdce se projevuje následujícími třemi základními způsoby:

- Přímý vliv (vůdce přímo ovlivňuje své stoupence)
- Nepřímý vliv (vůdce ovlivňuje fungování třídy a prostřednictvím ní i stoupence)
- Kombinace obou, která bývá pravděpodobně nejčastější, přičemž každý vůdce může klást důraz na jeden z předchozích způsobů

(Lukas, Smolík, 2008, p. 75)

Vliv je utvářen třemi determinanty, o kterých již bylo pojednáno v předchozích kapitolách. Jsou jimi: kompetence, moc a osobnostní předpoklady. Ačkoli je vliv nadřazeným

termínem, v obecném významu je si se svými determinanty dosti podobný, a proto je potřeba uvést, jaké rozdíly se mezi nimi nacházejí.

Prvním je již zmíněná kompetence, přičemž je nutno připomenout, že se nejedná výlučně o pozitivní dispozice, ale o dispozice, které daná třída přijala jako univerzální hodnoty. Existuje několik mechanismů, které proměňují kompetence na vliv. Jedním z nich je mechanismus, kdy se méně úspěšní žáci identifikují s úspěšnými a jejich úspěchy berou i jako svůj, nebo mechanismus, kdy úspěšný žák je schopný poskytnout těm méně úspěšným nějakou radu nebo jim poskytnout svou pomoc (Hrabal, 2002, p. 66).

Druhým determinantem je moc, která je velmi úzce spjata s vedoucí pozicí, jelikož souvisí s rozhodováním a vedením. Naopak vliv na třídu může mít i žák, který se v pozici vůdce třídy nenachází (Hrabal, 2002).

Třetím determinantem jsou osobnostní předpoklady, které jsou především zdrojem vlivu. Zejména se jedná o dispozice v oblasti motivace, sociálních schopností a dovedností, které se projevují jako potřeba sebeprosazení mezi ostatními členy skupiny (Hrabal, 2002).

3. Cíl a výzkumné otázky

Cílem diplomové práce je zmapovat názory třídních učitelů na problematiku vůdců třídního kolektivu.

3.1 Dílčí cíl

Zjistit názory třídních učitelů na jejich možnost ovlivňování kolektivu třídy skrze vůdce třídního kolektivu.

3.2 Výzkumné otázky

1. Existuje dle názorů třídních učitelů ve třídách jeden či více třídních vůdců?
2. Jak třídní učitelé charakterizují třídní vůdce?
3. Jak obtížné je pro třídní učitele získat si respekt vůdců kolektivu?
4. Jakým způsobem využívají třídní učitelé vlivu třídních vůdců v pedagogickém procesu?

4. Metodika

Výzkumná část mé práce je složena ze dvou na sebe navazujících částí.

4.1 Dotazníkové šetření

V první části výzkumu jsem zvolil kvantitativní šetření s využitím metody dotazníku vlastní konstrukce, který přílohou č. 1. „Dotazník je výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek (výroků) zkonstruovaných podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, p. 49). Výhody dotazníku spočívají v nízké časové i finanční náročnosti, v možnosti oslovení obrovského počtu respondentů a získání poměrně velkého množství dat. Další výhodou je proces hromadné analýzy a jednoznačnosti výsledků. Někteří respondenti rovněž ocení i anonymitu svých názorů, avšak Ševkušic, Anđelković a Milin (2014) upozorňují, že je potřeba u učitelů brát výsledky šetření s jistou rezervou, protože někteří ani přes anonymitu dotazníku nevěří, že se sdělené informace nemohou dostat k jejich nadřízeným, a proto ne vždy odpovídají v některých otázkách zcela pravdivě. Hendl (2005) dále spatřuje výhodu ve výsledcích výzkumu, které jsou podle něj relativně nezávislé na výzkumníkovi a přednosti vidí i v testování a validizaci teorií. Nevýhodou je naopak rovnost významu každého respondenta, omezenost v odpovědích či přiklání se k většinovým názorům jako k pravdivým, což může vyústit celkovým zkreslením výsledků. Hendl (2005) nevýhody dále doplňuje přílišnou obecností získaných poznatků.

Zvláště ve školství existuje celá řada standardizovaných dotazníků, které běžně využívají třídní učitelé, speciální pedagogové, školní psychologové, ale i ředitelé atd. Pokud se jedná o téma třídního klimatu, je velká část standardizovaných dotazníků určena pro žáky a neméně velká část pak pro třídní učitele. Nepodařilo se mi však dohledat žádný standardizovaný dotazník, který by byl zaměřen na podrobnější problematiku vůdců třídního kolektivu. Vzhledem ke specifickému zaměření mé práce jsem byl tedy nucen vytvořit dotazník vlastní konstrukce, díky kterému jsem získal požadované informace.

4.1.1 Realizace dotazníkového šetření.

Prostřednictvím dotazníku jsem mohl kontaktovat více třídních učitelů a získat tak větší množství informací. Dotazník je anonymní, obsahuje 2 uzavřené otázky, z nichž první zjišťuje pohlaví respondenta, druhá otázka pak délku praxe třídního učitele a 10 výroků, u kterých respondenti volili míru souhlasu a nesouhlasu. Ze získaných informací tak nelze jakkoli identifikovat žádného respondenta. Distribuci dotazníku jsem prováděl od 10. 5. 2016 prostřednictvím emailové korespondence, kdy jsem vždy nejdříve konkrétního vyučujícího osobně oslovil a požádal o spolupráci a v případě vyjádření podpory výzkumu jsem mu zaslal odkaz, na kterém bylo možné dotazník vyplnit. Využil jsem přitom webovou aplikaci *Survio* a po vyplnění jsem tak měl data téměř okamžitě k dispozici. Na základě teoretických poznatků jsem vybíral pouze ty respondenty, kteří mají zkušenost s třídnictvím čtvrté až deváté třídy. Učitelé, kteří mají zkušenost pouze s třídnictvím první až třetí třídy proto do výzkumného vzorku nebyli zařazeni. Celkem jsem oslovil 103 třídních učitelů, přičemž dotazník pak vyplnilo rovných 101 respondentů. Ukončení sběru dotazníků jsem provedl 10. 6. 2016. Úspěšnost v návratnosti tedy činila 98 %. Analyzovaná data z tohoto šetření byla následně doplněna druhou částí výzkumu.

4.2 Rozhovory

Druhou část výzkumu tvoří kvalitativní sběr dat, při kterém jsem si zvolil metodu polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami, abych neomezoval odpovědi respondentů. Rozhovory mají v mém výzkumu doplňující funkci a nejsou tak primárním zdrojem dat. Čtyři třídní učitelé, kteří se zúčastnili rozhovorů, tak vyjadřují názory nejen nad výsledky dotazníkového šetření, ale také nad dalšími doplňujícími otázkami, kterými blíže zkoumám konkrétní témata. Rozhovor (interview) je výzkumný prostředek používající dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem. Je zaznamenáván na magnetofon či jinak, a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj. V pedagogickém empirickém výzkumu používán obvykle v kombinaci s písemným dotazníkem“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, p. 203).

Rozhovory mají na rozdíl od dotazníkového šetření své výhody v získávání obsáhlejších informací na každou jednotlivou problematiku. Výzkumník může pružně reagovat na výpovědi respondenta a získat tak další zajímavá data. Výhodou může být i možnost opětovného zkoumání rozhovoru a získání nových dat, které pro nás dříve nemusely být relevantní. Hendl (2005) vidí další výhodu například ve zkoumání fenoménu v jeho přirozeném prostředí a v možnosti navrhnout teorie. Mezi nevýhody rozhovoru jednoznačně spadá jeho časová a finanční náročnost. Nevýhodou rovněž může být připravenost či malé schopnosti výzkumníka. Při získávání dat by měl tazatel mít přehled a znalosti o dané problematice. V opačném případě se toto může negativně projevit na kvalitě získaných informací. Také zpracovávání dat se odvíjí od schopností výzkumníka. Podle Hendla (2005) je dále obtížné provádět kvantitativní predikce a testovat hypotézy a teorie.

4.2.1 Realizace rozhovorů

Při realizování rozhovorů jsem dodržel všechny etické principy, které hrají v kvalitativním výzkumu důležitou roli, protože výzkumník vstupuje do privátního sektoru respondentů. Respondenty jsem tedy požádal o informovaný souhlas výzkumem (příloha č. 2) a ujistil je, že data budou využita pouze pro účely mé diplomové práce. Rovněž jsem zdůraznil, že veškeré citlivé informace o nich samotných, či například žácích a pracovišti, budou anonymizovány. Pokud jsou v mém výzkumu zmíněna nějaká jména, jedná se vždy o pseudonymy. Dále jsem všem respondentům nabídl možnost kdykoli od rozhovoru odstoupit.

Vlastní realizaci rozhovorů jsem si z časové náročnosti rozdělil na dva dny (4. 9. 2017 a 5. 9. 2017), kdy jsem pokaždé tedy provedl dva rozhovory. Jednalo se vždy o odpoledne, kdy učitelé měli již po pracovní době. Průměrná délka rozhovoru byla přibližně 30 minut. Aby se respondenti cítili uvolněně, rozhovory probíhaly vždy v kabinetě daného učitele. Otázky byly položeny tak, aby dostatečně pokryly obsahovou náplň výzkumných otázek. Základní osnovu rozhovoru, která je přílohou č. 3, tvořily 4 otevřené otázky. V rozhovoru jsem pokládal také doplňující otázky, které byly nezbytné k zjištění klíčových témat. Při tvorbě osnovy rozhovoru jsem vycházel z výsledků dotazníkového šetření. Rozhovory jsem realizoval se čtyřmi třídními učiteli na jedné z šesti zmíněných škol. Nahrávky, které byly pořizovány diktafonem, jsem následně zpracovával přepisem relevantních informací, které se týkaly tématu rozhovoru. S těmito přepisy jsem pak pracoval v programu *Atlas.ti*, který slouží

ke kódování dat a je často využíván například v antropologických a sociologických oborech. K analyzování textů jsem použil metodu deskriptivních kódů, které jsem následně zařazoval do subkategorií a kategorií, což mi pomohlo utvořit ucelený pohled na jednotlivá témata všech rozhovorů. Utvořené kategorie byly v konečné fázi přiřazovány výzkumným otázkám diplomové práce.

4.2.2 Účastníci rozhovorů

Informace o všech účastnících rozhovorů uvádím v následující tabulce.

Tabulka 1. Charakteristika respondentů

| Označení respondenta | Označení ve výzkumu | Pohlaví | Délka praxe jako třídní učitel | Současná třída |
|----------------------|---------------------|---------|--------------------------------|----------------|
| Respondent č. 1 | R1 | Žena | 10 let | 8. ročník |
| Respondent č. 2 | R2 | Žena | 8 let | 9. ročník |
| Respondent č. 3 | R3 | Žena | 16 let | 6. ročník |
| Respondent č. 4 | R4 | Žena | 21 let | 8. ročník |

Z výše uvedených informací lze vidět, že se jedná o třídní učitelky, které vykonávají funkce třídních učitelů již dlouhou dobu a informace, které podávají, tak vycházejí především z jejich vlastní praxe. Pro výzkum je přínosné, že učitelky mají možnost srovnání současné třídy s třídami minulými.

4.3 Kombinace výzkumných technik

S ohledem na výše uvedené se můj záměr kombinovat obě výzkumné techniky jeví jako dobře zvolený. „Výzkumníci stále častěji kombinují metody kvalitativního a kvantitativního výzkumu v jedné výzkumné akci. Snaží se tak využít výhody obou přístupů při řešení výzkumného problému“ (Hendl, 2005, p. 45). Rozšíření metody dotazníkového

šetření o rozhovory rovněž doporučují i autoři Mareš a Ježek (2012), kteří se dlouhodobě zabývají tématem klimatu školní třídy a v tomto vidí možnost, jak zmírnit některé nevýhody dotazníku, čímž se výzkum stane flexibilnějším a přihlédne i k lokálním zvláštnostem. Rovněž připouští, že toto pojetí je ale složitější v praktickém provedení.

4.4 Terminologie výzkumné části

Co se týká používané terminologie ve výzkumné části, pak „vůdci třídního kolektivu“ a „třídní vůdci“ jsou považováni za synonymum, jelikož podle mnoha autorů (například Čačky, Čápa a Mareše, Novotné) jsou to vůdci skupinová a školní třídu lze považovat za skupinu osob. Užívané pojmy „vlivní žáci“ nebo „žáci s vlivem“ představují skupinu žáků, která v kolektivu obsazuje pozice *úkolového vůdce, socioemočního vůdce, myslitele, kritika, šaška, organizátora, dokončovatele a extroverta*, které uvádí Novotná (2010) citovaná v teoretické části. Při hodnocení výsledků šetření, jsou tedy třídní vůdci i součástí skupiny vlivných žáků.

4.5 Seznam škol, v nichž byl realizován výzkum

Výzkumné šetření jsem prováděl v rámci Moravskoslezského kraje na šesti základních školách:

Základní škola Fryčovice

Základní škola Frýdek-Místek, Anenská

Základní škola generála Zdeňka Škarvady, Ostrava-Poruba

Základní škola Leoše Janáčka, Hukvaldy

Základní škola Porubská 832, Ostrava-Poruba

Základní škola Vojtěcha Martíňka, Brušperk

Rozhovory s třídními učiteli se uskutečnily na jedné z výše zmíněných škol. Z důvodu anonymity školu neoznačuji.

5. Výsledky

Při prezentování výsledků vyhodnocuji odpovědi na výzkumné otázky a data, která jsem získal v rámci dotazníkového šetření a rozhovorů, třídím podle toho, ke které výzkumné otázce náleží.

Na začátku práce se získanými daty jsem nejdříve řešil první dvě otázky dotazníkového šetření, které zjišťovaly pohlaví respondentů a délku praxe. Otázka pohlaví neměla pro můj výzkum zásadní význam. Potvrdila pouze to, že výzkumný vzorek respondentů odpovídá reálnému stavu českého školství, kdy tuto profesi vykonávají převážně ženy. Šetření se tedy zúčastnilo 91 žen a 10 mužů. Druhou otázkou, která se zabývala délkou praxe učitelů ve funkci třídních, jsem zjistil, že výzkumný vzorek se skládá ze zkušených kantorů, kdy necelých 35 % vykonává tuto funkci více než 10 let a bezmála 45 % v délce 6 až 10 let. Naopak je zde necelých 7 % učitelů, kteří tuto funkci vykonávají poměrně krátkou dobu (1-2 roky). Odpovědi respondentů tak vycházejí převážně z dlouhodobé praxe třídních učitelů.

Výzkumná otázka č. 1: Existuje dle názorů třídních učitelů ve třídách jeden či více třídní vůdců?

Při hledání odpovědi na tuto otázku jsem nejprve pracoval s daty z dotazníkového šetření, konkrétně s výroky č. 3 a 4, ve kterých jsem zjišťoval, zda se ve třídách nacházejí žáci, kteří mají větší vliv než ostatní. Zajímalo mě také, jestli existují žáci, kteří mají převahu v rozhodování v záležitostech třídy.

Tabulka 2. *Někteří žáci se rozhodují pod vlivem jiných žáků.*

| Varianty odpovědí | Počet odpovědí | % |
|--------------------------|-----------------------|----------|
| Výrazně souhlasím | 25 | 24,8 |
| Souhlasím | 74 | 73,3 |
| Nesouhlasím | 2 | 2,0 |
| Výrazně nesouhlasím | 0 | 0,0 |

Z výsledků jasně vyplývá, že někteří žáci podle třídních učitelů nejsou ve svém rozhodování samostatní a ve své třídě podléhají vlivu jednoho či více spolužáků. Vyjádření souhlasu s výrokem projevilo přibližně 98 % respondentů a pouze 2 % s tímto výrokem nesouhlasilo. Výrazný nesouhlas neprojevil žádný z oslovených učitelů.

Tabulka 3. *Někteří žáci mají převahu v rozhodování v záležitostech třídy*

| Varianty odpovědí | Počet odpovědí | % |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím | 25 | 24,8 |
| Souhlasím | 73 | 72,3 |
| Nesouhlasím | 3 | 3,0 |
| Výrazně nesouhlasím | 0 | 0 |

Vysoká jednota názorů se projevila i u této otázky. Drtivá většina učitelů si myslí, že někteří žáci mají větší možnost rozhodovat o dění ve třídě. Pouze 3 % učitelů zastává opačný názor na tuto problematiku.

Protože se z výsledků výše zmíněných dotazníkových položek ukázalo, že někteří žáci mají ve třídě větší vliv a převahu v rozhodování, dotazoval jsem se učitelů v rozhovorech již konkrétně, zda je vliv na třídu rozdělen mezi více žáků nebo se v ní objevuje jeden hlavní vůdce. Učitelé při svých odpovědích nebyli jednotní. Dva dotazovaní učitelé vnímají ve své třídě několik žáků v postavení vůdců třídního kolektivu. „*Myslím si, že vliv v mé třídě je rozdělen mezi více žáků, není zde pouze jeden vůdce, jedná se jak o chlapce, tak i dívky. Nachází se zde žáci s dobrým vlivem na třídu, ale i se špatným vlivem...*“ (R2). Jeden učitel zde identifikuje jednoznačně jednoho vůdce a čtvrtý respondent vnímá jednoho hlavního vůdce, který má vedle sebe pomocníka. „*Ten jeden je ten hlavní vůdce a ten druhý se k němu přidává anebo ho nahrazuje, když chybí*“ (R4). Z rozhovorů tedy vyplývá, že obsazení pozice třídního vůdce může být početně různé. V některých případech tyto pozice obsadí několik žáků, v jiných případech pouze jeden, který může a nemusí mít u sebe tzv. pomocníka.

Výzkumná otázka č. 2 Jak třídní učitelé charakterizují třídní vůdce?

Dotazovaní učitelé byli v rozhovorech při charakterizování třídních vůdců ve třech případech ve vzájemné shodě, kdy třídní vůdce charakterizují jako žáky s dobrým či výborným prospěchem a jako sportovně nadané nebo aktivní sportovce. „*Všichni tito žáci mají výborný prospěch, jsou sportovně nadaní, jsou aktivními sportovci, čemuž odpovídá i somatická charakteristika. Tito žáci nemají kázeňské prohřešky, bývají připraveni na výuku*“ (R1). V jednom případě třídní učitel charakterizoval třídní vůdce opačně v otázce prospěchu a kázně. Tito žáci podle učitele mají špatný prospěch a časté kázeňské prohřešky a také často narušují výuku.

Ve výčtu charakteristik, které třídní učitelé popisovali v rozhovorech, se shodují všichni dotazovaní v následujících bodech.

Třídní vůdci jsou vždy:

- mužského pohlaví
- štíhlé postavy
- inteligentní
- mají dobré komunikační schopnosti
- mají vliv na celou třídu
- mají smysl pro humor

Někteří učitelé ve svých současných i minulých třídách vnímali snahu prosadit se do pozice třídního vůdce i od žáků, kteří nesplňovali výše zmíněnou charakteristiku. Jednalo se například o dívky, chlapce silnějších postav, či žáky s horšími komunikačními schopnostmi. Tito žáci dle slov respondentů však třídu nikdy nebyli akceptováni nebo byli v této pozici velmi krátkou dobu, například při absenci uznávaných vůdců třídy, či byli uznáváni pouze malou skupinou žáků. Dalším zajímavým zjištěním je, že tři učitelé, kteří popsali vůdce jako žáky s dobrým prospěchem, dále prohlásili, že tito žáci mají jednoznačně pozitivní vliv na celou třídu. Naopak třídní učitel, který označil vůdce, jako žáky se špatným prospěchem, doplnil, že tito žáci mají na třídu špatný vliv. Podle tří výše zmíněných učitelů, kteří mají ve svých třídách vůdce s dobrým prospěchem, je žádoucí, aby tyto pozice obsazovali dobře prospívající žáci. S tímto však nekorespondují výsledky dotazníkového šetření, kde se třídní učitelé v dotazníkové otázce vyjádřili následovně.

Tabulka 4. *Větší vliv na třídu mají žáci s výborným prospěchem*

| Varianty odpovědí | Počet odpovědí | % |
|--------------------------|-----------------------|----------|
| Výrazně souhlasím | 3 | 3,0 |
| Souhlasím | 18 | 17,8 |
| Nesouhlasím | 73 | 72,3 |
| Výrazně nesouhlasím | 7 | 6,9 |

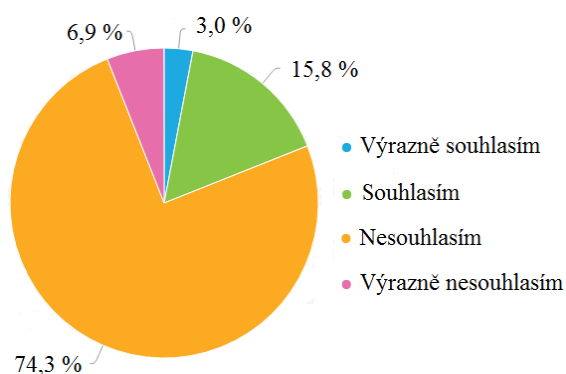
Téměř 80 % dotázaných dle výsledků s výrokem nesouhlasí. Toto zjištění napovídá, že pro třídní kolektiv nejsou pravděpodobně studijní výsledky vlivných žáků rozhodující či významné. Dále lze z těchto výsledků usuzovat, že vůdci třídních kolektivů jsou převážně žáci s horším prospěchem. Tito však, jak bylo výše zmíněno, mají z pohledu třídních učitelů na spolužáky negativní vliv. Tato zjištění z pohledu charakteristiky vůdců korespondovala s výsledky následující dotazníkové položky.

Tabulka 5. *Větší vliv na třídu mají žáci, kteří se věnují sportovním aktivitám*

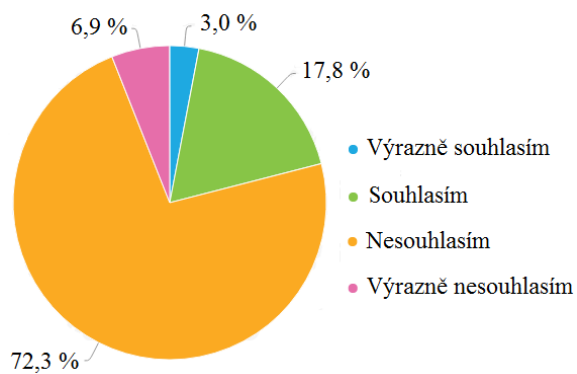
| Varianty odpovědí | Počet odpovědí | % |
|--------------------------|-----------------------|----------|
| Výrazně souhlasím | 2 | 2,0 |
| Souhlasím | 15 | 14,9 |
| Nesouhlasím | 79 | 78,2 |
| Výrazně nesouhlasím | 5 | 5,0 |

Stejně jako u předchozí dotazníkové položky i zde s výrokem nesouhlasí podobný počet respondentů (přibližně 83 %). Ve většině případů tedy zastávají pozici třídních vůdců žáci, kteří se nevěnují sportovním aktivitám. Někteří učitelé uváděli v rámci rozhovorů, že třídní vůdci jsou žáci, kteří v hodinách tělesné výchovy vykazují sportovní nadání svými nadprůměrnými výkony, ale přitom se aktivně ve svém volném čase žádnému sportu nevěnují, což je škoda.

Pro názornost podobnosti obou výsledků dotazníkových otázek zde uvádím i grafické vyjádření.



Obrázek 1.
Vliv výborného prospěchu žáků na třídu



Obrázek 2.
Sportovně aktivní žáci a jejich vliv na třídu

Po celkovém shrnutí charakteristik třídních vůdců, které jsem získal z rozhovorů i dotazníkového šetření, lze na výzkumnou otázku odpovědět následující charakteristikou.

Vůdce třídních kolektivů jsou žáci

- mužského pohlaví
- štíhlé postavy
- inteligentní
- mají dobré komunikační schopnosti
- mají vliv na celou třídu
- mají smysl pro humor
- ve škole mají horší nebo špatný prospěch
- nevěnují se aktivně sportovním aktivitám, ale jsou sportovně nadaní
- často vyrušují při vyučování

Výzkumná otázka č. 3 Jak obtížné je pro třídní učitele získat si respekt vůdců kolektivu?

Hned v úvodu této části textu je potřeba zdůraznit, že při hledání odpovědi na tuto otázku vycházím v mé práci z názorů třídních učitelů, a to jak v dotazníkovém šetření, tak i v rozhovorech. Uvědomuji si přitom, že otázku respektu si každý jedinec může subjektivně vyložit jinak bez ohledu na skutečný stav.

Otázka respektování byla v dotazníkovém šetření položena přímo.

Tabulka 6. Žáci s větším vlivem mě plně respektují

| Varianty odpovědí | Počet odpovědí | % |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím | 11 | 10,9 |
| Souhlasím | 78 | 77,3 |
| Nesouhlasím | 12 | 11,9 |
| Výrazně nesouhlasím | 0 | 0,0 |

Předchozí zjištění ukázalo, že vůdci třídního kolektivu jsou častěji žáci, kteří mají horší prospěch a mimo jiné také často vyrušují při výuce. Lze tedy předpokládat, že se učitel dostává s těmito žáky do častého konfliktu a otázka respektování učitele je tedy o to důležitější. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že velká část (přibližně 88 %) učitelů je přesvědčena o tom, že jsou žáky s větším vlivem respektováni. Nemalá část učitelů (přibližně 12 %) pak přiznává, že je vlivní žáci nerespektují. V rozhovorech jsem učitele seznámil s výsledky dotazníkového šetření a nechal je volně se k tomuto tématu vyjádřit. Všichni dotazovaní výsledky šetření potvrdili, ale současně dodali, že otázka respektu nemusí nutně korespondovat s vyrušováním v hodinách. Dodávají však, že pokud má učitel žákův respekt, dokáže si v případě vyrušování sjednat pořádek, což se v opačném případě nemusí podařit. Všichni učitelé také připustili, že i v jejich třídách dochází k vyrušování těmito žáky.

„Já si myslím, že mě respektují všichni mí současní žáci. Ono respektovat učitele ti žáci můžou a současně taky můžou narušovat výuku. Každý sem tam vyrušuje, to je asi normální. Pokud ale některý žák vyrušuje hodně a často, pak určitě konkrétního učitele nerespektuje tak, jak si ten vyučující myslí“ (R2).

„Já to chápu tak, že ten daný učitel si dokáže sjednat pořádek, to znamená, že má respekt těch žáků, ale zároveň není schopen zabránit tomu, aby někdo vyrušoval. A podobně se to děje někdy i u mě. Já nemůžu říct, že by vyrušovali často, ale sem tam se to děje. Možná i proto, že neudrží pozornost a že je při práci vyruší třeba i bzučení mouchy a teď se ji tam snaží zabít a už vyrušují (smích). Možná je to i tím, že jsou si své pozice vědomi a cítí jakýsi mandát k tomu se projevovat i ve chvíli, kdy by se projevovat neměli“ (R4).

S tématem respektováním třídního učitele jistě souvisí tři položky v dotazníkovém šetření, kde jsem zjišťoval dodržování třídních pravidel vlivnými žáky, zda tito žáci často narušují výuku a pohledy učitelů na úspěšnost řešení kázeňských přestupků.

Tabulka 7. *Vlivní žáci dodržují stanovená třídní pravidla*

| Varianty odpovědí | Počet odpovědí | % |
|--------------------------|-----------------------|----------|
| Výrazně souhlasím | 3 | 3,0 |
| Souhlasím | 20 | 19,8 |
| Nesouhlasím | 74 | 73,3 |
| Výrazně nesouhlasím | 4 | 4,0 |

Tabulka 8. *Vlivní žáci často narušují práci v svých hodinách*

| Varianty odpovědí | Počet odpovědí | % |
|--------------------------|-----------------------|----------|
| Výrazně souhlasím | 2 | 2,0 |
| Souhlasím | 64 | 63,4 |
| Nesouhlasím | 30 | 29,7 |
| Výrazně nesouhlasím | 5 | 5,0 |

Tabulka 9. *Přestupky vlivných žáků řeším úspěšně*

| Varianty odpovědí | Počet odpovědí | % |
|--------------------------|-----------------------|----------|
| Výrazně souhlasím | 18 | 17,8 |
| Souhlasím | 76 | 75,2 |
| Nesouhlasím | 7 | 6,9 |
| Výrazně nesouhlasím | 0 | 0 |

Z výsledků otázky znázorněné tabulkou č. 6 vychází, že přibližně 77 % respondentů nesouhlasí s tím, že by vlivní žáci dodržovali stanovená třídní pravidla. Naopak asi 23 % dotázaných s výrokem souhlasí. Větší část učitelů se vyjádřila i v následující otázce, kde se spíše přiklání k tomu, že vlivní žáci často narušují výuku (přibližně 65 %). Výrazná skupina

učitelů (přibližně 35 %) naopak tvrdí, že tito žáci výuku často nenarušují. V těchto otázkách tedy nelze dojít k jednostranným závěrům. Učitelé v rozhovorech uvedli, že někteří kantoři si časté vyrušování a nedodržování pravidel vykládají jako své profesní selhání, ale v dotazníku to přiznávat nechtějí. Poukazují také na rozmanitost třídních pravidel, protože podle jejich zkušeností existují učitelé, kteří pravidla třídy určují sami a stejně tak existují učitelé, kteří pravidla třídy tvoří spolu s žáky a ti se pak svým vlastním pravidlům cítí být více zavázáni. Také může být prostým faktem, že školní třídy jsou různorodé a nemusí nutně v každé otázce vzejít jednoznačná odpověď. Výraznější souhlas učitelé projevili v otázce, která je prezentována tabulkou č. 8, kde 93 % učitelů uvedlo, že přestupky vlivných žáků řeší úspěšně, z toho necelých 18 % respondentů s výrokem souhlasilo výrazně.

V rámci rozhovorů jsem se učitelů dále dotazoval, zda je pro ně obtížné získat si respekt třídních vůdců. Všichni dotazovaní učitelé se vyjádřili v tom smyslu, že s vůdci třídy mají dobré vztahy a jejich vzájemného respektu bylo dosaženo postupně a přirozenou cestou. O to, aby je třídní vůdci respektovali, se tedy cíleně nesnažili. Také jsem se učitelů zeptal, zda by si uměli představit, jakým způsobem by se snažili získat si respekt třídních vůdců v případě, kdyby jej evidentně neměli. K tomuto tématu se vyjádřili tři učitelé. Shodli se zejména na tom, že respektu lze dosáhnout dobrými vztahy, které je potřeba pěstovat a udržovat nejen s třídními vůdci, ale i s celou třídou.

„To je těžké si to představit. Určitě bych se snažila s těmito žáky vycházet a mít s nimi dobré vztahy. Častěji bych s nimi možná mluvila a třeba bych je častěji i nějakým způsobem ocenila před třídou, abych u nich tzv. stoupla na ceně. Usilovala bych teda o to, aby mezi námi vznikla nějaká forma přátelství, a ten respekt je toho pak přirozenou součástí“ (R2).

Z výše uvedených výsledků tedy vyplývá, že většina učitelů si myslí, že je vlivní žáci respektují. Současně však učitelé v dotazníkovém šetření i rozhovorech přiznávají, že tito žáci často narušují výuku, ale toto vyrušování jsou schopni úspěšně řešit. Všichni učitelé se v rozhovorech rovněž vyjádřili tak, že mají s vůdci třídního kolektivu dobrý vztah. Někteří dále popsali, že záměrně neusilovali o to, aby byli žáky respektováni, ale tohoto bylo dosaženo přirozenou cestou bez obtíží. Při představě, kdy by bylo nutné určitým způsobem získat si respekt daných žáků, učitelé zdůrazňují důležitost navázání a udržování dobrých vztahů se žáky.

Výzkumná otázka č. 4 Využívají třídní učitelé vlivu třídních vůdců v pedagogickém procesu?

Podle Hrabala (2005), Čapka (2010) a dalších autorů by hledání odpovědi na tuto otázku mělo být jednoduché, neboť každý třídní učitel by měl vlivu těchto žáků využívat, jak popisují v přehledu poznatků. V dotazníkovém šetření se tohoto tématu týkají především dvě položky. Na konkrétní příklady z praxe a způsoby, jakými lze tyto žáky využívat, mi následně odpovídali učitelé v rozhovorech.

Tabulka 10. *Vlivné žáky dokážu získat pro určitou věc, činnost, aktivitu*

| Varianty odpovědí | Počet odpovědí | % |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím | 22 | 21,8 |
| Souhlasím | 74 | 73,3 |
| Nesouhlasím | 5 | 5,0 |
| Výrazně nesouhlasím | 0 | 0,0 |

Drtivá část respondentů (95 %) v dotazníkovém šetření uvedla, že má schopnost žáky získat pro určitou věc, činnost a aktivitu. Necelých 22 % respondentů s tímto výrokem dokonce výrazně souhlasí. Pokud dokážou učitelé tyto schopnosti naplnit, pak by měli umět s vlivnými žáky pracovat tak, aby zároveň pozitivně ovlivňovali klima své třídy. Toto z dotazníkového šetření bohužel vyčíst nelze, a proto jsem se na konkrétní příklady zeptal v rozhovorech.

„Vnímám to například na třídách, ve kterých rovněž učím, a kde jsou zejména problémoví vůdci. Často je prosím o pomoc při organizaci výuky, když například potřebuji něco nachystat apod. Když je dokážu nadchnout nějakou činností a oni pracují, tak potom pracuje i celá třída. Tímto způsobem mi třídní vůdci velmi pomáhají. Pokud je jim svěřena nějaká činnost, například být tiše v šatnách na plaveckém bazénu, tak tito žáci najednou začínají dodržovat pravidla, která by běžně porušovali a toto dodržování pravidel rovněž vyžadují od ostatních. Přitom v běžné situaci by se chovali naprosto jinak“ (R1).

Ostatní učitelé v rozhovorech potvrdili, že vlivné žáky využívají k dobrému fungování třídy. Jejich vlivu rovněž využívají i v situacích, kdy očekávají neochotu žáků ke konkrétní činnosti (např. úklid třídy, předcvičování v tělesné výchově atd.)

Učitelé tedy podle zjištění dokáží využívat vlivu třídních vůdců v různých situacích. Zajímá mě se ještě také o to, zda učitelé dokáží skrze vlivné žáky zasahovat do postavení žáků ve třídě.

Tabulka 11. *Svým jednáním mohu ovlivnit skrze vlivné žáky pozice některých žáků v kolektivu*

| Varianty odpovědí | Počet odpovědí | % |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím | 18 | 17,8 |
| Souhlasím | 75 | 74,3 |
| Nesouhlasím | 6 | 5,9 |
| Výrazně nesouhlasím | 2 | 2,0 |

V dotazníkovém šetření většina učitelů (přibližně 92 %) souhlasí s tím, že mohou pozice některých žáků takto ovlivnit. Výrazně s výrokem souhlasilo bezmála 18 % respondentů. Lze tedy usuzovat, že učitelé takto ve své praxi činí. V rozhovorech jsem se učitelů zeptal na stejnou otázku a od všech čtyř respondentů se mi dostalo souhlasného vyjádření. Jakmile jsem se ovšem zeptal na konkrétní způsoby, jak takovýto změn docílit, odpovědi byly méně obsáhlé. Učitelé připustili, že toto téma je velmi složité a dosahování takovýto změn komplikované.

„Tohle je dost složité téma. Důležité asi bude snažit se o to, aby ti vůdci šli ostatním příkladem, chovali se k nim hezky a tím pádem se všichni ve třídě cítili dobře. Ve třídě, kterou mám teď, jsou podle mě všichni v dobré pozici, nikdo tam není utlačovaný ani významně na okraji třídy. U jiných tříd to může být složitější, pokud nedrží kolektiv při sobě“ (R2).

„Určitě se to dá využít toho jeho vlivu, ale jen v případě, že je tím dobrým vůdcem. Třeba v případě, když se děti posmívají někomu, tak by se dalo promlouvat přímo k němu a on by nějaké to své ponaučení mohl přenést i na ostatní žáky...“ (R3).

„Určitě by se to dalo udělat tak, že by se podpořily ty jeho silné stránky, to, v čem vyniká a on by pak tu třídu možná táhl dobrým směrem“ (R4).

Podle výzkumného zjištění tedy učitelé převážně využívají vlivu třídních vůdců a současně vnímají svou možnost skrze vůdce ovlivňovat pozice jednotlivých žáků. Ukázalo se také, že k tomuto využívání vlivu dochází v různých situacích a to ne jen ve školním prostředí, ale i mimo něj. Výzkumné šetření dále nezjišťuje, zda je učitel při svém počínání úspěšný a dosahované změny vedou ke zlepšení třídního klimatu.

6. Diskuse

V diplomové práci jsem se zabýval pohledem třídních učitelů na téma vůdců třídního kolektivu. Při zkoumání tohoto tématu jsem využil kombinaci výzkumných technik, které jsou podle autorů Mareše a Ježka (2012) k této problematice vhodné.

Při mapování názorů třídních učitelů jsem zjišťoval, zda se ve třídách vyskytuje jeden nebo více třídních vůdců. Dotazníkové šetření mi ukázalo, že se ve třídách nacházejí žáci s větším vlivem na ostatní a také žáci, kteří mají převahu v rozhodování v záležitostech třídy. Na základě tohoto zjištění jsem se v rozhovorech dotazoval na početní obsazení pozic třídních vůdců. Z odpovědí učitelů však nelze určit model, který by ve školních třídách jednomyslně převládal. V kolektivech se nachází jak skupiny třídních vůdců, tak i vůdci samostatní, kteří mohou i nemusí úzce spolupracovat s dalším žákem. Toto zjištění tak odpovídá tvrzením Novotné (2010), která říká, že některé sociální pozice mohou být obsazeny více členy a naopak některé mohou zůstat neobsazené. Z toho vyplývá, že množství skupinových pozic není ovlivněno počtem žáků ve třídě.

V otázce charakterizování vůdců kolektivu se mi podařilo získat několik jasných poznatků, které se objevily ve všech čtyřech rozhovorech s třídními učiteli. Některé z nich jsou v souladu s odbornou literaturou. Potvrdilo se například podle Čačky (2000), že třídními vůdci jsou převážně chlapci štíhlé postavy. Zajímavé by v tomto ohledu bylo zkoumat takové třídy, ve kterých pozici třídních vůdců obsadily dívky a porovnat jejich charakteristiku s charakteristikou vůdců mužského pohlaví, v čem jsou si tito žáci podobní a v čem se naopak liší. Shoda byla také v tom, že vůdci třídního kolektivu nemívají výborný prospěch (Hrabal, 2002) a často narušují výuku (Čapek, 2010). Osobně se domnívám, že jedním z důvodů, proč tito žáci zastávají pozice třídních vůdců je fakt, že svým prospěchem se více přibližují průměru třídy. Nemají výborné známky, které by jim slabší žáci mohli závidět a zároveň nemají špatné známky, kterými by se mohli stát terčem posměchu. V tomto duchu vnímám rovněž i aspekt štíhlé postavy.

Pokud jde o časté vyrušování, je na místě zde připomenout rozhovor s jedním z třídních učitelů (R4), který zmínil, že žáci si jsou dobře vědomi své pozice a z ní pak cítí jakousi „pravomoc“ vyjadřovat se i v situacích, kdy k tomu nejsou učitelem vyzváni. Dalším důležitou charakteristikou třídního vůdce je smysl pro humor. Toto potvrzuje i Novotná

(2010). Legrace a smích hrají důležitou roli snad v každé školní třídě. Ze své zkušenosti vím, že existují chvíle, ve kterých je celá třída v téměř hmatatelném napětí. Jsou to například situace, kdy třídní učitel řeší závažná kázeňská provinění, nešťastnou událost nebo třeba vážný úraz apod. V takových chvílích dobře „naservírovaný vtípek“ může odlehčit závažnost situace a navodit příjemnější atmosféru nejen pro žáky, ale i pro učitele. Zde se pravděpodobně projevuje výše zmíněná „pravomoc“ třídních vůdců v pozitivním slova smyslu. Další vlastnosti, na kterých se učitelé shodli, jsou inteligence a dobré komunikační schopnosti. Tyto přímo popisuje také Lukas a Smolík (2008), ale i další autoři. Inteligence je jedním ze základních předpokladů téměř ve všech vůdčích rolích, zároveň však nemusí korespondovat s výborným prospěchem, jak se někteří rodiče občas domnívají.

Zajímavým zjištěním je i otázka sportu. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že se většina vlivných žáků nevěnuje sportovním aktivitám. Zde spatřuji nedostatečně položenou otázku. Jistě by bylo užitečnější přidat do otázky slovo „aktivně“. Je určitě rozdíl ptát se učitelů, zda se žáci věnují sportovním aktivitám nebo, zda se žáci věnují sportovním aktivitám aktivně. Domnívám se, že učitelé by v odpovědích na obě tyto otázky neodpověděli ve všech případech stejně. Ještě přínosnějším by bylo zjistit, zda jsou třídní vůdci sportovně nadaní, bez ohledu na to, zda jsou nebo nejsou aktivními sportovci. Tuto informaci jsem z dotazníkového šetření sice nezískal, ale učitelé se v rozhovorech k tomuto sami vyjádřili. Hovoříme-li o třídních vůdcích, kteří se aktivně nevěnují žádnému sportu, pak učitelé sdělili, že tito žáci jsou sportovně nadaní a ve srovnání se spolužáky v hodinách tělesné výchovy podávají nadprůměrné výkony, přestože se ve svém volném čase žádnému sportu nevěnují.

Na otázku způsobu získávání respektu vůdců třídního kolektivu se mi nepodařilo získat obsáhlejší odpovědi. Nejprve jsem u učitelů prostřednictvím dotazníku zjišťoval, zda se přiklánějí k výroku, že je vlivní žáci respektují. Většina s tímto výrokiem souhlasila. Současně se ale velká část učitelů vyjádřila ve smyslu, že vlivní žáci nedodržují stanovená třídní pravidla, což si v určitém pohledu může vzájemně odporovat. Učitelé v rozhovorech tento výsledek okomentovali tak, že je důležité, kdo je tvůrcem těchto třídních pravidel. Zda je tvoří učitel sám, či přitom spolupracuje s žáky nebo je žáci tvoří zcela sami. Podle učitelů je pak velký rozdíl v tom, jak k těmto pravidlům žáci přistupují. Pokud se spolupodílejí na jejich stanovení, pak podle učitelů cítí větší závazek daná pravidla dodržovat. Toto potvrzuje i odborná literatura, ve které autoři tvrdí, že „při společné tvorbě těchto pravidel je zajištěna i větší ochota ze strany žáků se jimi řídit“ (Friedlová a kol. (2012, p. 44). Žáci potřebují být přijímáni tak jako dospělí s důvěrou a vírou, že jsou rozumní, zodpovědní a hodnotní.

Potřebují cítit, že jsou vítáni a že mohou být úspěšní. Pocit vlastní hodnoty jim pomáhá naučit se přijímat a uznávat jiné. Pokud není tato potřeba rozvíjena a uspokojována, jejich psychický, sociální a morální vývoj je snadno ohrožen (Kopřiva a kol., 2008).

Přejdu-li ke způsobu, jakým si učitelé získávají respekt u třídních vůdců, pak kantoři v rozhovorech uvedli, že nad tímto se příliš nezamýšleli, protože s vůdci kolektivu mají a vždy měli dobré vztahy, kterých dosáhli přirozenou cestou. Vzájemného respektu se podle jejich názoru dosáhne pěstováním a udržováním dobrých vztahů a to nejen s vůdci kolektivu, ale i s ostatními žáky. Tímto způsobem by přistupovali i v případě, že by třídními vůdci respektováni nebyli.

Využívání vlivu třídních vůdců je, podle Čapka (2010), Novotné (2010) a mnoha dalších autorů, kteří se zabývají třídním klimatem, důležitou součástí práce třídního učitele. Málokdy ovšem učitel z těchto publikací získá větší množství praktických rad, jakým způsobem lze vlivu těchto žáků využít, či přímo ovlivňovat pozice některých žáků. Mám pocit, že většina učitelů na toto musí přijít teprve v průběhu své praxe. Audley-Piotrowski, Singer a Patterson (2015) mou domněnku částečně potvrzují, když tvrdí, že vliv učitelů na žáky je poměrně novým a neprozkoumaným tématem. V dotazníkovém šetření učitelé souhlasili s tvrzením, že svým jednáním mohou ovlivnit skrze vlivné žáky pozice některých žáků v kolektivu. Proti tomuto tvrzení se vyjádřilo necelých 8 % dotázaných. V rozhovorech jsem následně od učitelů zjišťoval, jak konkrétně ovlivňují pozice žáků v kolektivu. Učitelé uvedli, že jsou si vědomi složitosti tohoto tématu a je pro ně obtížné tento jev popsat. Jako příklad uvedli posilování silných stránek vůdců kolektivu, svěřování kompetencí těmto žákům a také dobrou komunikaci s nimi. Tyto omezené informace mě vedly k bližšímu prozkoumávání této problematiky, kdy jsem hledal praktické rady, jak pozitivních změn pozic některých žáků dosáhnout. Praktické rady se mi dostalo ve výzkumu autorů Audley-Piotrowski, Singer a Patterson (2015), kteří zkoumali vliv třídních učitelů při utváření vzájemných vztahů mezi žáky ve třídě. Autoři této práce tvrdí, že pokud zná učitel velmi dobře klima své třídy a vztahy, které v něm panují, může se jej pokusit pozitivně ovlivňovat například změnou zasedacího pořádku. Změny spočívají v tom, že méně aktivní jedince, kteří jsou na okraji kolektivu, přesune učitel do středu třídy a tito žáci tak naváží častější kontakt s ostatními. Naopak ti žáci, kteří jsou často a rádi středem pozornosti, se přesunutím do krajních lavic z tohoto centra dění vzdálí a dají tak možnost ostatním žákům prosadit se. Upozorňují však, že všechny tyto změny je nutné provádět s velkou opatrností a s ohledem na individuální osobnost každého žáka. Tato myšlenka ovlivňování postavení žáků ve třídě se mi

jeví jako zajímavá. Napadá mě však několik důležitých aspektů, které by neměly být opomíjeny. Učitel se totiž při vytváření zasedacího pořádku nemůže soustředit pouze na zlepšení vztahů mezi žáky, potažmo třídního klimatu, ale musí reflektovat základní požadavky žáků na výuku. Příkladem mohou být žáci s individuálními vzdělávacími potřebami (např. se zdravotním omezením). Tito žáci mnohdy nemohou sedět na libovolných místech, protože by jim tímto mohlo být ztíženo vzdělávání. Tvorba zasedacího pořádku je tedy důležitá, ale zároveň složitější, než se některým může na první pohled zdát. Bylo by určitě zajímavé v dotazníkovém šetření učitelům položit otázku, na kterých místech ve třídě sedí právě třídní vůdci. Protože jsem tyto informace získal až po výzkumném šetření, otázka tak učitelům nebyla položena.

Dotazníkové šetření, které jsem realizoval, podle mého názoru v některých případech přímo poukazuje na omezenost získaných dat, která si žádají další vysvětlení. Mám na mysli například vyjádření učitelů k možnosti ovlivnit pozici některých žáků skrze vlivné žáky. Protože v této otázce respondenti převážně potvrdili takovouto možnost, nabízí se přímo otázka, jakým způsobem tohoto dosahují. Jsem přesvědčen, že právě toto je jeden z důvodů, proč se doporučuje tyto dvě výzkumné metody kombinovat. Dalo by se namítnout, že učitelům mohla být v dotazníku dána možnost otevřené otázky. I přes možnost volného vyjádření zde nelze vznést k tématu další doplňující otázky, které rozhovor naopak umožňuje. Považuji za důležité zde zmínit, že má nedostatečná zkušenost s realizováním rozhovorů se mohla projevit i ve kvalitě získaných dat, neboť toto byla teprve moje druhá zkušenost s tímto způsobem získávání informací. Zkušenější výzkumník by možná efektivněji reagoval na výpovědi respondentů a kvalitněji položil doplňující otázky, které by pak mohly přinést další zajímavá data. Nejen z tohoto důvodu jsem velkou péči věnoval přípravě a snažil se v připravených otázkách dostatečně pokrýt důležité body výzkumu.

Další cennou metodou, která by v mnohém mohla přinést hlubší pohled do tohoto tématu, je přímé pozorování. K této formě výzkumu jsem se ale necítil být dostatečně kompetentním, protože dle mého názoru klade mnohem větší nároky nejen na praktickou realizaci, ale také na odborné znalosti a schopnost kvalitně zachytit a zpracovat získané informace. Jako vhodnými odborníky a zároveň prostředníky, kteří by mohli být při tomto zkoumání určitým způsobem využíváni, se mi jeví třídní učitelé. Právě u nich odpadá jedna z největších nevýhod přímých pozorovatelů – neznalost konkrétního prostředí a faktické narušení třídního klimatu „cizí“ osobou. Domnívám se, že učitelé bývají při mapování této

problematiky častěji účastníky kvantitativních výzkumů, přičemž kvalitativní šetření by mohlo přinést zajímavější poznatky.

7. Závěry

Ve svém výzkumném šetření jsem mapoval názory učitelů na problematiku třídních vůdců, čímž jsem splnil hlavní cíl diplomové práce. Velká většina učitelů se v dotazníku vyjádřila, že svým jednáním mohou skrze vlivné žáky ovlivnit pozice některých žáků v kolektivu. Tímto zjištěním byl splněn i dílčí cíl diplomové práce. Pomocí výzkumných otázek jsem dospěl k následujícím závěrům.

1. Ve školních třídách se nacházejí žáci, kteří mají na třídu větší vliv, než ostatní členové třídního kolektivu. Mezi těmito žáky se zpravidla nacházejí vůdci třídních kolektivů. Pozice vůdce třídního kolektivu může být obsazována jedním žákem, kterému může i nemusí asistovat další žák. V jiných případech naopak tuto pozici obsazuje více žáků, a proto se nelze přiklonit ani k jednomu tvrzení. **Výzkumná otázka č. 1 tak nebyla zodpovězena jednoznačně.**
2. V rámci rozhovorů se mi podařilo zachytit charakteristiky třídních vůdců z pohledu třídních učitelů a **výzkumná otázka č. 2 tak byla zodpovězena.** Třídní vůdci jsou tedy žáci:
 - mužského pohlaví
 - štíhlé postavy
 - inteligentní
 - mají dobré komunikační schopnosti
 - mají vliv na celou třídu
 - mají smysl pro humor
 - ve škole mají horší nebo špatný prospěch
 - ve volném čase se nevěnují aktivně sportovním aktivitám, ale jsou sportovně nadaní
 - často vyrušují při vyučování
3. Učitelé si respekt vůdců třídního kolektivu získávají přirozenou a nenásilnou cestou. Upřesňují, že se respektu dosáhne pěstováním a udržováním dobrých vztahů. Ze získaných dat tedy vyplývá, že pro třídní učitele není obtížné získat si respekt třídních vůdců a **výzkumná otázka č. 3 tedy byla zodpovězena.**

4. Šetření ukázalo, že učitelé využívají vlivu třídních vůdců, a to různým způsobem, např. přidělováním kompetencí, pověřováním odpovědností, posilováním jejich silných stránek apod., což se pozitivně promítá do celkového klimatu třídy. Skrze třídní vůdce mohou rovněž ovlivnit pozice některých žáků ve třídě. **Výzkumná otázka č. 4 tímto byla zodpovězena.**

5. Problematice třídních vůdců není dle mého názoru v české ani zahraniční literatuře věnována dostatečná pozornost a to zejména v poznacích do praxe třídních učitelů. Odborná literatura se převážně zabývá identifikací vůdců třídního kolektivu v rámci zjišťování třídního klimatu. Rovněž výzkumů s využitím metody přímého pozorování bylo na toto téma realizováno omezené množství.

8. Souhrn

Cílem práce je zmapovat názory třídních učitelů na problematiku třídních vůdců.

Výzkumné šetření je podloženo teoretickými poznatky o sociálním vývoji žáků ve školním prostředí z hlediska jejich pozic v třídním kolektivu. Detailnější pozornost je věnována pozici třídního vůdce a osobnosti třídního učitele ve smyslu jeho možnosti ovlivňovat sociální pozice žáků.

Výzkumná část obsahuje metodiku výzkumu, kdy je využívána kombinace dvou výzkumných metod – dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů. Dotazníkové šetření je ve výzkumu primárním zdrojem dat a zúčastnilo se jej 101 třídních učitelů. Tato data jsou dále rozšířena o informace z rozhovorů, kterých se účastnili čtyři třídní učitelé.

Z dosažených výsledků vyplývá, že názory učitelů vycházejí především z jejich vlastní praxe. O vůdcích třídních kolektivů podávají informace, které jsou většinou v souladu s dostupnou literaturou. Zjevný nedostatek informací se jeví v praktických námětech pro práci s vůdci třídních kolektivů, které jsou v omezené míře popisovány učiteli, literaturou i výzkumy, které na toto téma již byly uskutečněny. Uvítal bych proto na toto téma realizovat výzkumy, které volí metodu přímého pozorování s využitím třídních učitelů, jako spolupracovníků.

9. Summary

The aim of the thesis is to analyze class teachers' opinions about the issue of classroom leaders.

The research inquiry is based on theoretical knowledge about pupils' social development in school environment from the point of view of their positions in a class group. Detailed attention is focused on the position of a classroom leader and the personality of a class teacher in a sense of their ability to influence the social position of pupils.

The research part contains the methodology of a research, when the combination of two research methods - questionnaire inquiry and semi-structured interview is used. The questionnaire inquiry is in the research the primary source of data and 101 class teachers participated in it. These data are furthermore extended by information from interviews in which 4 class teachers participated.

The acquired results show that teachers' opinions are based mostly on their own teaching practice. They give information about classroom group leaders which are mostly in agreement with available literature. Obvious deficiency of information appears in practical suggestions for the work with classroom leaders. This information is in limited extend described by teachers, literature and researches which have been already performed about this topic. Thus, I would like to realize researches about this topic which choose the method of direct observation with the use of class teachers as assistants.

10. Referenční seznam

- Audley-Piotrowski, S., Singer, A., Patterson, M. (2015). The role of the teacher in children's peer relations: Making the invisible hand intentional. *Translational Issues in Psychological Science*, 1(2), 192-200. doi: 10.1037/tps0000038f.
- Čačka, O. (1997). *Psychologie dítěte*. Brno: Sursum.
- Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk.
- Čáp, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čapek, J. (2010). *Pozitivní výchova sourozenců v rodině*. Praha: Portál.
- Friedlová, K. a kol. (2012). *Práce s třídním kolektivem*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Grecmanová, H. (2004). *Vliv prostředí školy na její klima*. Metodický portál RVP. WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/68/124>>.
- Hajd-Mousová, Z. (2012). *Pedagogická a sociální psychologie*, Praha: Univerzita Karlova.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hodaň, B. (1993). *Stav a perspektivy kinantropologie*. In, *Kinantropologie a tělesná kultura*, Praha: Univerzita Karlova,
- Hrabal, V. (2002). *Diagnostika: Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum.
- Iurea, C. (2015). Classroom Environment Between Stimulation and Discouragement. Teacher's Contribution to Creating a New Socio-affective Environment Favoring the Teacher-Student Communication. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 203, 367-373. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.08.310.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T. (2008) *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Kosová, B. (1998/1999) *Naša škola. Vedenie triedy – triedny manažment*, 2(8).

- Kořa, J., Trpišovská, D., Vacínová, M. (2013). *Sociální psychologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
- Kyriacou, Ch. (2008). *Essential Teaching Skills*. Praha: Portál
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lukas, J., Smolík, J. (2008). *Psychologie vůdcovství*. Brno: Computer press.
- Mareš, J., Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Matějček, Z. (2007). *Po dobrém, nebo po zlém*. Praha: Portál.
- Novotná, Eliška. (2010). *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Růžičková, D. (2012). *Jak si rozumět ve třídě*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Říčan, Pavel. (1982)- *Psychologie osobnosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Schneiderová, Anna. (1994). *Vztah učitele a žáka: tematický sešit*. Ostrava: Ateliér Milata.
- Šedřová, K., Švaříček, R., Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Ševkušić, S., Anđelković, S., Milin, V. Classroom climate in Serbia: The perspective of primary school teachers. *Journal of the Institute of Educational Research*, 46(2), 277-298. doi: 10.2298/ZIP11402277S.
- Šimíčková-Čížková, J. a kol. (2003). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šmídová, O. (1992). *Životní styl - styl života*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, Marie. (2002). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
- Vykopalová, H. (1992). *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci.

11. Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník pro třídní učitele ZŠ

Dobrý den,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který bude sloužit pro účely mé diplomové práce.

Dotazník je anonymní a je určen pouze pro třídní učitele. Obsahuje celkem 22 otázek. Klikem označte prosím vždy pouze jednu odpověď. Velice si vážím Vašeho času, který tomuto šetření věnujete.

Moc děkuji za Vaši spolupráci,
Milan Bonobo

1. Pohlaví

Muž

Žena

2. Jako třídní učitel mám praxi:

1-2 roky

3-5 let

6-10 let

10 let a více

3. Někteří žáci se rozhodují pod vlivem jiných žáků.

výrazně souhlasím

souhlasím

nesouhlasím

výrazně nesouhlasím

4. Někteří žáci mají převahu v rozhodování v záležitostech třídy.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

5. Větší vliv na třídu mají žáci s výborným prospěchem.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

6. Větší vliv na třídu mají žáci, kteří se věnují sportovním aktivitám.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

7. Žáci s větším vlivem mě plně respektují.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

8. Vlivní žáci dodržují stanovená třídní pravidla.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

9. Vlivní žáci často narušují práci v mých hodinách.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

10. Přestupky vlivných žáků řeším úspěšně.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

11. Vlivné žáky dokážu získat pro určitou věc, činnost, aktivitu.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

12. Svým jednáním mohu ovlivnit skrze vlivné žáky pozice některých žáků v kolektivu.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

Příloha č. 2: vzor informovaného souhlasu s využitím výzkumného rozhovoru

INFORMOVANÝ SOUHLAS S VYUŽITÍM VÝZKUMNÉHO ROZHOVORU

zaznamenaného pro účely výzkumného projektu diplomové práce:

**NÁZORY UČITELŮ NA VLIV TŘÍDNÍCH VŮDCŮ PŘI
UTVÁŘENÍ KLIMATU TŘÍDY**

Výzkum probíhá pro účely zpracování diplomové práce vedené na Fakultě tělesné kultury univerzity Palackého v Olomouci.

Diplomová práce je psána v rámci oboru Rekreatologie Bc. Milanem Bonobo.

Pro účely rozhovoru nejsou důležité osobní údaje účastníka (jako je například jméno, bydliště či organizace, ve které je zaměstnán).

Rozhovor, který s Vámi bude zaznamenán, bude ihned po jeho pořízení anonymizován. Všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu a jeho analýzy budou citovány anonymně a bude s nimi nakládáno bez vazby na Vaši osobu či organizaci, ve které pracujete.

Svým podpisem stvrzuji, že souhlasím s použitím nahrávek z rozhovoru pro potřeby vědeckého výzkumu. Tazatel se zavazuje, že získaná nahrávka bude použita pouze k výzkumným účelům, a to v souladu s obvyklými etickými zásadami vědeckého výzkumu.

V Ostravě

Dne

podpis účastníka

podpis tazatele

Příloha č. 3: Osnova polostrukturovaného rozhovoru

Základní údaje o respondentovi (pohlaví, délka praxe, současná třída):

1. Je vliv na třídu rozdělen mezi více žáků nebo se v ní objevuje jeden hlavní vůdce?

Poznámky:

Doplňující otázky:

2. Jak byste charakterizovala žáka s větším vlivem na třídu?

Poznámky:

Doplňující otázky:

3. Jaký vztah máte s třídními vůdci?

Poznámky:

Doplňující otázky:

4. Využíváte v pedagogickém či výchovném procesu vlivu třídních vůdců?

Poznámky:

Doplňující otázky: