

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**TYPY TŘÍDNÍCH KOLEKTIVŮ
A ZPŮSOBY PRÁCE S NIMI**

Types of class groups and ways of working with them



Bakalářská diplomová práce

Autor: Mgr. Veronika Sedlecká

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Olomouc

2015

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Typy třídních kolektivů a způsoby práce s nimi“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Plzni, dne

Podpis

Děkuji PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D., za podnětné připomínky, cenné rady a odborné vedení mé bakalářské práce.

Obsah

ÚVOD	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 Školní třída jako sociální skupina	6
2 Typy třídních kolektivů	8
3 Psychosociální klima třídy	10
3.1 Výzkum psychosociálního klimatu školní třídy	10
4 Učitel a třídní klima	12
4.1 Sociální vztahy ve třídě a jejich poznávání	13
5 Výchové styly učitele	15
6 Vztahová rovina komunikace ve třídě.....	18
6.1 Jak s mocí zacházejí učitelé	18
6.2 Jak s mocí zacházejí žáci	18
6.3 Mocenské konstelace	19
7 Práce učitele s různými typy třídních kolektivů	21
7.1 Normy a pravidla soužití	21
7.2 Zavádění pravidel	22
7.3 Kdy stanovit pravidla	22
7.4 Kdo by měl vytvářet pravidla	23
7.5 Adaptační kurzy	23
VÝZKUMNÁ ČÁST	25
8 Úvod do problematiky	25
8.1 Cíle práce a výzkumné otázky	25
9 Popis metodologického rámce a metod	26
9.1 Typ výzkumu a metody získávání dat	26
9.2 Výzkumné metody	26
9.2.1 Dotazník	26
9.2.2 Polostrukturované interview	27

9.3	Sběr dat	28
9.4	Metody zpracování a analýzy dat	28
9.5	Etika výzkumu	29
10	Soubor	30
10.1	Výběr vzorku respondentů	30
10.2	Popis výzkumného souboru	30
11	Výsledky – popis a interpretace	34
11.1	Výsledky dotazníku	34
11.2	Výsledky interview	43
11.3	Souhrn získaných výsledků a odpovědi na výzkumné otázky	45
12	Diskuse	49
13	Závěry	54
SOUHRN		55
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY		60
SEZNAM PŘÍLOH		

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá typy třídních kolektivů a způsoby práce s nimi. Téma jsem si vybrala, jelikož jsem dříve pracovala jako učitelka psychologie a metodička prevence na střední škole, poté jsem působila v Pedagogicko-psychologické poradně a téma třídních kolektivů mě vždy velmi zajímalo, protože spousta problémů může začínat právě při vytváření kolektivu ve školním prostředí.

Třídní učitelé jsou dnes pod velkým tlakem ze strany vedení školy, jsou zahlceni administrativní činností a zbývá jim málo času na to, aby se mohli věnovat žákům z hlediska vzdělávacích i výchovných cílů. I přesto, nebo možná právě proto, že se na obě oblasti apeluje a trendem je spíše volná výchova, mají někteří učitelé tendence k různým zaběhnutým stylům vedení své třídy a jsou přesvědčeni, že tak je to správné. Jak by měli přistupovat ke skupině, která se dříve neznala a je složená z nových členů, a jak ke skupině, která už má svoji minulost? Jak správně přistupovat k žákům, kteří jsou součástí různých typů kolektivů – je vhodné či nevhodné odlišit způsob práce s nimi, nebo to důležité není?

Cílem této bakalářské práce je zmapovat názor učitelů ze základních a středních škol na problematiku vhodných stylů vedení třídy různých typů kolektivů. Své dotazníkové šetření jsem se rozhodla provést na základních školách i středních školách včetně víceletých gymnázií z několika důvodů. V první řadě proto, že na všech těchto školách nalezneme jak kolektivy s minulostí, tak kolektivy bez minulosti a mají společné to, že nové kolektivy se většinou týkají nastupujících ročníků. A také mě zajímalo, zda bude situace na základních i středních školách podobná nebo odlišná, jelikož mám se třídami více zkušeností ze školy střední. Třídní jsem nikdy nebyla a tak pro mne bylo zajímavé získávat informace od třídních učitelů, kteří mají dlouholetou praxi a porovnávat jejich zkušenosti a názory.

Domnívám se, že toto téma, ač možná zní příliš jednoduše, stojí za hlubší prozkoumání, jelikož vhodným stylem vedení třídy a např. díky vhodně nastaveným pravidlům se dá vybudovat systém, který může dlouho fungovat a žákům se tak dá buď pomoci, nebo v případě nevhodně zvolených způsobů naopak velmi ublížit.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Školní třída jako sociální skupina

„Třída je skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotkou školního vzdělávání.“ (Průcha, Walterová, 2009, 317).

V ontogenezi se člověk setkává s různými typy vrstevnických skupin. Školní třída je malou sociální skupinou, která zaujímá zvláštní místo mezi skupinami vrstevníků. Zpočátku jde o formální skupinu, ale brzy se v ní vytvoří osobní vztahy a stává se skupinou neformální. Pro vývoj dítěte je velmi důležitá, protože v ní tráví mnoho času, je v ní příležitost ke společenským činnostem a k vzájemné spolupráci. (Čáp, Mareš, 2001).

Wágnerová specifikuje školní třídu z hlediska socializačního jako místo sdílení různých životních zkušeností, ovlivňuje chování žáků, poskytuje nové zkušenosti a podněty pro rozvoj jedince a jeho identity. Jedinec se učí porozumět chování vrstevníků, sociální interakci, solidaritě, sebeovládání, navazování kontaktů, komunikaci. (Vágnerová, 2005).

Hrabal (1998) školní třídu z diagnostického hlediska chápe jako: „*Soubor žáků, kteří ji tvoří, pro všechny jejich aktivity a charakteristiky; sociální skupinu jako celostní útvar, který je závislý na řadě podmínek a činitelů, ale který je sám činitelem, ovlivňující interakci a vztah s učitelem, žáků mezi sebou i rozvoj dispozic.*“ (in Lašek, 2007, 9).

Podle Čačky (2000) třída není jen místem pro vzdělávání, ale i společenským útvarem, ve kterém se dítě snaží uplatnit všechny své přirozené potřeby. Školní třída se vyznačuje věkovou vyrovnaností, stejnou úrovní kompetencí a také „rovnoprávností“, která postupem do vyšších tříd pozvolna mizí. (Čačka, 2000).

Lašek (2007) vystihuje školní třídu jako „*jakýsi složitý sociální svět, na kterém se spolupodílejí žáci a učitelé. Je podle něj svébytným a dále pak neopakovatelným seskupením individuím, utvářejících se osobností a originální sociální seskupení žáků v sociometrickém smyslu slova.*“ (Lašek, 2007, 13).

Všechny definice se shodují na tom, že školní třída je nejen místo pro vzdělávání, ale poukazují i na její psychosociální rozměr, který významně dopadá na rozvoj dítěte. Lašek navíc pěkně popisuje, že školní třída je originální skupina, která se již v takovém složení nikdy nezopakuje.

Školní třídu lze začlenit do malých sociálních skupin, pro které je typické, že se členové navzájem znají, komunikují spolu a jsou formálně nebo neformálně spojena nějakým společným cílem. Vytvářejí si určité interpersonální vztahy, mají společný cíl, rozrůzněné role a pozice, určitá pravidla daná určitým časovým limitem.

E. Gajdošová a G. Herényiová (2002) toto potvrzují: „Školní třída se ze sociálního hlediska považuje za malou a zároveň formální skupinu, pokud vznikla záměrně, organizovaným způsobem, má dost pevnou organizaci a její činnost je dlouhodobá. Školní třída však může, ale nemusí být i referenční skupinou.“ (s.109)

Každá malá skupina si postupně vytváří strukturu, která je dána tím, že každý člen zaujímá ve skupině své místo a postavení, jež je označováno jako sociální pozice. Sociální pozice vlastně určuje určitou hierarchii skupiny (nadřazenost, souřadnost či podřazenost) a status jedince, který je určován jeho vlastnostmi a schopnostmi a vyplývá z jeho hodnocení ostatními členy skupiny a z významu, který pro ně má. Je závislá i na samotné skupině, jejích cílech, hodnotách a normách, má určitou prestiž a je důležitou součástí identity. Tím se stává dosažení žádoucího sociálního postavení významnou motivací a součástí potřeby seberealizace (jeho pokles či ztráta mohou vyvolat silný stres a změnit sebehodnocení jedince i jeho chování). Skupina se vnitřně diferencuje podle různých kritérií, nejčastěji podle popularity, kterou jedinec získal. Nejvyšší sociální pozici a zároveň největší prestiž má člen, který je nejvlivnější a nejoblíbenější, což nemusí jednoznačně vytvářet přímý vztah. Často se stává, že jedinec, který má moc, není příliš oblíbený. (Vágnerová, 2005).

Každá skupina se v průběhu času mění a vyvíjí. Tyto proměny jsou označovány jako skupinová dynamika. Skupinová dynamika má své zákonitosti a je závislá na mnoha faktorech. Tím může být velikost skupiny, její struktura, zaměření, vzájemné vztahy mezi členy a způsoby interakce. Pro dynamiku skupiny je také důležitá míra uspokojování potřeb jednotlivců, vzájemné vztahy a z toho vyplývající způsoby interakce jednotlivých členů. Dalším významným aspektem je styl vedení skupiny. Ten určuje, jakým způsobem bude skupina fungovat. Dle míry závislosti na rozhodování vůdce a dle míry svobody rozhodování řadových členů, se rozlišuje autoritativní, demokratický a liberální styl vedení skupiny. (Vágnerová, 2005).

Považuji tedy za důležité chápat školní třídu v kontextu sociální skupiny. Poznatky o třídě, její struktuře a dynamice jsou velmi významných východiskem pro pedagogické pracovníky. Vedou k pochopení dějů, které v ní probíhají a k následné efektivní práci se třídou.

2 Typy třídních kolektivů

Podle stádia vývoje, tedy podle toho, čím třída prošla, můžeme hovořit o typech třídního kolektivu. Důležité jsou však nejen informace o tom, jak třída vznikla (tedy o její minulosti), ale také o klimatu, který v ní aktuálně panuje. Jednotlivé typy třídních kolektivů popisují Kolařík a Smékalová (2011) podle toho, čím tyto kolektivy prošly a také podle toho, zda anebo jaké normy si vytvořily:

1. Zcela nový kolektiv

Jedná se o kolektiv, který se vytváří při nástupu do 1. třídy ZŠ, primy víceletého gymnázia či 1. ročníku SŠ. V této situaci je největší šance ve třídě nastavit pozitivní a funkční normy. Toto stádium nazýváme „stádium šance“.

2. Kolektiv více minulostí

Jedná se nejčastěji o 2. stupeň ZŠ, kdy dochází ke spojování vícečlenných skupin z několika tříd či škol; patří sem také specializované třídy vznikající na jedné škole za účelem rozdělení dětí více a méně nadaných. Toto stádium nazýváme stádium „opatrné šance“.

3. Kolektiv s funkčními pozitivními normami – tzv. pozitivně vyladěný typ třídy má delší společnou minulost. Jedná se o „zaběhaný“ fungující kolektiv.

4. „Slabý kolektiv“ - typ třídy bez sounáležitosti – jde o zaběhaný kolektiv bez pocitu sounáležitosti ke třídě - charakteristické jsou slabé vazby mezi členy skupiny. Řadě jedinců přitom vazby zcela schází – je zde hodně „solitérů“. Zcela chybí pocit sounáležitosti se třídou, ale také jakákoliv hierarchie. Většině žáků tento způsob komunikace zdánlivě vyhovuje. U těch, kterým nevyhovuje, převládá pasivita a pocit nevýznamnosti třídy. Svou vztahovou energii většinou investují mimo třídní kolektiv.

5. Typ negativně laděný – kolektiv s negativními normami – jde o zaběhaný kolektiv, ve kterém jsou vyvinuty funkčními negativní normy (může jít např. o pozdější stádium šikany). Role jsou jasně určeny, třída funguje podle skrytých, ale všem jasných a všemi respektovaných pravidel.

V každé třídě se vytvářejí normy vzájemného chování i chování vůči učiteli. Tvorba norem probíhá během velmi krátké doby po formálním vytvoření třídního kolektivu a učitel, kterého považujeme za nezbytnou součást třídního kolektivu (klimatu), musí tuto dobu zachytit včas, aby nedošlo k přijetí norem negativních. Normy ve třídě je možné efektivně nastavit na základě kvalitního mapování situace a vhodného použití různých přístupů. Současně je nezbytné rozlišovat minulost jednotlivců a minulost třídního kolektivu. Třída má totiž normy nastaveny vždy, i když to jsou třeba normy negativní a zdánlivě neexistující. Pokud se učitel normy ve třídě snaží nastavovat v domněnku, že žádné neexistují, může docházet (a v naprosté většině případů také dochází) ke střetu s nimi. Každý delší dobu fungující kolektiv normy (byť velmi často nepsané) má a pro případnou změnu je nutné tyto stávající normy nejprve zmapovat a až poté je měnit (ptát se žáků: „...jak se vám to líbí, vyhovuje vám současné nastavení – pokud ne, chcete je změnit?“ apod.). (Kolařík, Smékalová, 2011).

3 Psychosociální klima třídy

Edukační prostředí třídy dělí Průcha (2002) na fyzikální faktory (osvětlení, dispozice, konstrukce nábytku, barvy stěn aj.) a psychosociální faktory, které dále dělí na stabilní a proměnlivé. Za stabilní psychosociální faktory považuje trvalejší sociální vztahy, tedy klima třídy. Proměnlivé jsou pak krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukačního procesu, tedy atmosféra ve třídě. (Průcha, 2002).

Grecmanová (2003, 20) uvádí, že „*klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ani to není pouze souhrn nebo balance různých typů vyučujících klimat. Vytváří se jak ve vyučování, tak i o přestávkách, na výletech i při různých společenských akcích třídy.*“ Průcha a kol. (1998, in Grecmanová, 2003) považují klima třídy za sociálně-psychologickou proměnnou, která představuje dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální výpovědi žáků dané třídy o událostech ve třídě – včetně pedagogického působení učitelů školy. Linková (2002, in Grecmanová, 2003) jako soubor generalizovaných postojů, afektivních odpovědí a vnímání ve vztahu k procesům ve třídě mezi žáky a Vykopalová (1992, in Grecmanová, 2003) soudí, že sociální klima školní třídy je soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti žáků i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování.

Podle Čapka (2010, 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 i jiné činnosti v daném prostředí*“.

Čapek dále uvádí, že zjistit, jaké klima ve třídě panuje, je obtížně zjistitelné a měřitelné. Podle Průchy (2002) jsou názory na to, co či kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě, mezi odborníky odlišné. Někteří míní, že hlavní zdrojem jsou žáci. Jiní tvrdí, že hlavním spolutvůrcem klimat je ve třídě učitel a mezi učitelovy klíčové dovednosti by mělo patřit i to, jak dokáže vytvářet pozitivní klima ve třídě.

3.1 Výzkum psychosociálního klimatu školní třídy

Pojem sociální klima je v literatuře znám již více než padesát let, ale teprve v posledních desetiletích se objevují dílčí výzkumy, konkrétní poznatky, a řada diagnostických metod, které mají odborní pracovníci školského poradentství k dispozici.

Intenzivně se výzkumy klimatu tříd (v zahraniční literatuře častěji „učební prostředí“ – learning environment) rozvinuly v 80. letech zvláště v Austrálii, USA a později v západní Evropě. Jejich protagonistou byl Australan Barry Fraser. Ve svých výzkumech poukazoval na souvislost mezi vzdělávacími výsledky žáků a charakteristikami klimatu jejich tříd. Důležitým zjištěním je skutečnost, že klima třídy nebo školy lze přesně měřit speciálními metodami. (Průcha, 2001, 88)

Z našich autorů, zabývajících se sociálně psychologickým prostředím ve škole, můžeme jmenovat Vladimíra Hrabala ml., Zdeňka Heluse, Jana Čápa, Jana Průchu, Jara Křivohlavého, Jiřího Mareše nebo Jiřího Laška. Bohužel praktické využití poznatků o klimatu třídy přímo na školách ještě není na takové úrovni, jakou by si zasloužilo. Chybí praktické zkušenosti s diagnostikou klimatu a zejména dovednost na základě získaných poznatků pracovat se třídou.

4 Učitel a třídní klima

Komunikace ve třídě je jednou z nejdůležitějších složek klimatu mezi jeho spolutvůrci a konzumenty. Učitel může různými způsoby komunikace na své žáky vhodně působit tak, aby nejen jeho vlastní, ale i jejich vzájemné dorozumívání podporovalo příznivé třídní klima. Specifický charakter verbální komunikace mezi učitelem a žákem spočívá především v tom, že učitel stojí proti dvaceti až třiceti žákům, nemůže být ve stálém kontaktu s každým jednotlivým žákem, často se obrací na třídu jako celek. Za další specifický rys komunikace učitel-žák lze považovat relativně větší počty dětí, které se před učitelem střídají v lavicích. A konečně - učitel je tím, kdo vychovává a komunikaci musí řídit, jeho komunikační angažovanost je tedy nezbytná. (Průcha, 2002).

Učitelovu komunikaci ve třídě můžeme rozdělit na odbornou (tedy tu, která má za cíl vzdělávání) a sociální (která působí vztahově, emotivně, tedy např. motivačně, pozitivně atd.). Odborná komunikace ve třídě by neměla být pouze „bankovním vkladem“, který chce učitel později vybrat v nezměněné podobě, ale měla by být přiměřená příjemci, nejednostranná, zaměřená na rozvíjení rozumových schopností, kreativity a dalších dovedností. Měla by být také jasným zdůvodněním činností ve vyučování a ukázkou jejich využití a přesahů do praktického života. (Čapek, 2010).

Sociální komunikace formuje své účastníky, profiluje vztahy. Pokud víme, že klima ve třídě má především sociální základ, je nutné považovat tuto složku za stejně důležitou (ne-li důležitější) než komunikace odborná. Žáky si učitel získává právě přátelskou, trpělivou a suportivní komunikací – ne genialitou předávaných poznatků. Jestliže je komunikace vedená v prostředí tzv. suportivního klimatu, umožňuje kvalitnější výuku, lepší řešení problémových situací i vhodné výchovné působení. Může mít hodně podob, od tvorby pravidel, objasnění kázeňského přestupku nebo ranního kruhu až po povídání o tom, co dělaly děti o víkendu. Opakem je defenzivní klima, navozené dominantním partnerem v komunikaci, které vede zpravidla k tomu, že submisivní komunikanti si brání své „já“ a vytvářejí různé typy obranných reakcí, jimiž se snaží vyrovnávat se zátěžemi: podvádění, lhaní, tendence neriskovat a nechávat si své názory pro sebe (Čapek, 2010).

Čapek (2010) uvádí, jaká komunikace podporuje suportivní klima ve třídě: Přátelská – je optimistická a podporující, zbavená ironie a sarkasmů. Je podporována pozitivní zpětnou vazbou učitele, která rozvíjí jejich komunikační dovednosti. Získává si

jejich důvěru a přenáší na ně vědomí, že nebude nepřátelský při jejich chybě a nedostacích.

Nestresující - Žák není netrpělivým učitelem přerušován, nedokončuje za něj nikdo věty. Jeho odpověď není nijak snižována.

Svobodná – Učitel nereguluje komunikaci striktně jako výslech, nevynucuje si jen stručné a správné odpovědi. Každý názor je považován za legitimní, všichni mají právo na vyjádření, učitel ponechává žákům přiměřený prostor pro jejich vyjádření.

Korigovaná – Komunikace má svá pravidla, která slouží svým účastníkům. Např. nepřekřikovat se, nepoužívat nevhodné výrazy. Tato společná pravidla by měla být dodržována

Vyvážená – Názor každého má svoji váhu, nikdo není upřednostňován. Jestliže je někdo komunikačně zdatnější, pohotovější, učitel vyvažuje a dává prostor i druhým.

Zajímavá – Komunikace by měla být pro děti aktivizující, podněcující, zábavná, ne nudná a nepodnětná. Měl by v ní být obsažen nejen pedagogický, ale i žakovský humor, který zlepšuje náladu a podporuje týmového ducha, soudržnost a spokojenost žáků.

Nepovýšená – Učitel vede komunikace ve třídě, potvrzuje její pravidla, nabízí její témata, ale měl by využívat příležitostí odlehčit své mocenské pozice.

Nemanipulující – Učitel by se měl vyvarovat citových a vynucujících si výlevů žáků svými vlastními postoji. Sám by je měl vést k dovednosti si postoje utvořit, umět obhájit a respektovat u druhých.

Rovná – Učitel by neměl lhát, vymlouvat se, mlžit. Teprve pak může totéž vyžadovat po svých žácích.

Komunikace se žáky je účinná tehdy, pokud je oboustranná – učitel předává sdělení žákům a přijímá sdělení od nich. Naslouchání žákům je možnost, jak se dozvědět, co si myslí, co cítí, čemu rozumí, co nechápou a jaké uznávají hodnoty. Bude-li učitel naslouchat žákům, dá se předpokládat, že budou naslouchat oni jemu. (Cangelosi, 1994).

4.1 Sociální vztahy ve třídě a jejich poznávání

Sociální vztahy a jejich kvalita jsou jedním z klíčových momentů ve způsobu výchovy. Podle J.Čápa (2001) se učitelé v určité etapě vývoje dítěte stávají významnou „blízkou osobou“ a mohou tak podstatně zesílit účinky výchovy, případně i vyvážit

nedostatky rodinné výchovy. Dále uvádí, že základní podmínkou příznivého vývoje osobnosti je kladný emoční vztah k vychovávanému.

Celkové i dílčí soužití ve třídě je vždy bohatým zdrojem zkušeností. Optimální sociální vztahy ve třídě účinně rozvíjí sociální dovednosti, vedou k internalizaci sociálních norem, postojů a forem chování, formují adekvátní sebepojetí, samostatnost v rozhodování, odpovědnost a morální autonomii. (Čačka, 2000).

C.G. Rogers (1995, in Čáp, Mareš, 2001) na základě dlouholetých zkušeností z poradenské a psychoterapeutické praxe potvrzuje, že člověk se začne vyvíjet a měnit v příznivém směru tehdy, jestliže získá zkušenost opravdového lidského vztahu. Takový vztah zahrnuje respektování druhého s jeho zvláštnostmi, vyžaduje úctu, respekt k mnohotvárnosti života lidí. Vidí člověka skutečně takového, jaký je. Vidí jeho slabé, negativní stránky, ale neodsuzuje je. Důležité je, aby akceptování druhého bylo bezpodmínečné. Někteří dospělí projevují k dítěti lásku s kladením určitých podmínek, to ale vede spíše k frustraci dítěte. Podmínečné akceptování narušuje sebehodnocení dítěte. Ztěžuje až znemožňuje jeho příznivý vývoj.

Ve studii, kterou provedli Šed'ová a Švaříček (2010) se ukazuje, že žáci jsou ochotni se ve vysoké míře podílet na výuce receptivním způsobem a učitelé se shodují na tom, že „komunikačně přehřátá“ třída je pro ně přijatelnější, než třída „pasivní, mrtvá“. Z toho, jak jsou žáci aktivní, usuzují učitelé na efektivitu svých postupů.

Je důležité, aby každý pedagog zkoumal své postoje a názory i naladění, se kterým vstupuje do vzájemné interakce se svými žáky. Je užitečné, aby si dovedl ujasnit svůj styl výchovy, své přednosti a nedostatky a nadále na sobě pracoval a rozvíjel podmínky pro vznik a fungování kladných sociálních vztahů ve třídě.

5 Výchovné styly učitele

Cílem výchovy učitele je především vychovat z dítěte slušného člověka, který bude pozitivně přispívat společnosti. „Pro učitele a vychovatele zvlášť je důležité ujasnit si vztah výchovy a vývoje dítěte. V psychologii a pedagogice se mnohokrát zdůraznilo, že výchova má brát ohled na vývojový stupeň, kterého dítě dosáhlo, zda je dostatečně zralé pro plnění školních povinností, zralé nejen tělesně, ale také v myšlenkových procesech, v soustředěné pozornosti. To je oprávněný požadavek, zabraňující tradičnímu svévolnému kladení nepřiměřených požadavků na žáky, někdy přímo přehlížení rozdílu mezi možnostmi dítěte a dospělého.“ (Čáp, 1993. 109)

Výsledný efekt učitelovi výchovy a s ním související vliv na vztahy ve třídě je silně ovlivněn jeho výchovným stylem. Výchovní styl je možné označit jako způsoby výchovy. „Způsob výchovy znamená celkovou interakci a komunikaci dospělých s dítětem. Projevuje se volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a metod, a tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte, které opět ovlivňuje prožívání a chování dospělého.“ (Čáp, 1996, 152).

Nejčastěji využívané je třídění typů a stylu práce řídících a pedagogických pracovníků podle amerického psychologa německého původu Kurta Lewina (1890-1947) na dominantní, liberální a demokratické.

S. Bendl (2004) rozlišuje výchovné styly shodně podle toho, do jaké míry učitel uznává žákům jejich lidská práva a důstojnost, respektuje jejich osobnost, zda je spravedlivý, klidný, úzkostný, do jaké míry podporuje samostatnost a iniciativu žáků, zda působí více příkladem než příkazy – tj, jeho způsob výchovy může být:

- Autoritativní (autokratický)
- Liberální (laisser-faire)
- Sociálně integrační (demokratický)

Podle Bendla (2004) se jednotlivé styly nevyskytují striktně oddělené, ale spíše se setkáváme se styly přechodnými - autoritativní styl s přechodnými prvky a sociálně integrační styl s liberálními prvky. V souvislosti se styly výchovy se Bendl domnívá, že učitel s autoritativním stylem s integračními prvky má nejlepší kázeň ve třídě. Učiteli pracujícím tímto stylem přiřazuje snahu: naučit zachovávat normy, vést děti k vlastním

rozhodnutím po seznámení s možnými důsledky jejích činů, dovolávat se ušlechtilých pohnutek, zaměřit se na kritiku žáka samotného. Zároveň je tento učitel otevřený, se smyslem pro humor, s dostatkem porozumění a času vyslechnout starosti dětí. Takový styl výchovy může nejlépe ovlivnit nejen kázeň ve třídě, ale pozitivně i vztahy mezi jednotlivými žáky.

Dominantní, autoritativní, autokratický až diktátorský styl výchovy a vztahů k žákům je typický tím, že v jednání učitele převažují dominantní prvky, učitel mnoho rozkazuje, hrozí, trestá, vyhledává a záporně hodnotí chyby žáka, málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně málo porozumění, neumožňuje jim projevit samostatnost, tvořivost či iniciativu. Je direktivní, velmi náročný, nepřipouští diskuzi, žádá poslušné a bezpodmínečné plnění svých posouzení a požadavků bez jakýchkoliv připomínek. Často má cholerický temperament. Skupina či třída vedená tímto stylem se vyznačuje vyšším napětím ve vztazích, vykazuje vysoký výkon, ale pouze za kontroly učitele. Učitel často vyžaduje rychlou a doslovnou reprodukci toho, co žáky učil. Formulaci vlastními slovy žáků nesnáší. Tento styl u slabších typů osobnosti žáků vede k submisivitě, závislosti a často malé iniciativě a u silných typů ke zvýšené asertivitě až agresivitě. Některé děti vystavené působení diktátorského učitele mohou mít i zdravotní potíže. Např. ranní nevolnosti a zvracení, zvýšenou psychickou tenzi, bolesti hlavy apod.

Nezasahující, liberální styl vztahů k žákům učitel řídí žáky málo nebo vůbec ne. Neklade přímo požadavky, ale spíše užívá neosobních výzev vůči celé skupině (je třeba, mělo by se). Takový učitel má často příliš až neoprávněnou důvěru v žáky. Bývá to typ učitelů vnitřně nejistých, pasivních, ale také takových, kteří se snaží vyhnout chybám autoritativního postupu a neměli dosud správně vyváženou koncepci výchovy. Ve složitých situacích bývá tento postup méně škodlivý než postup autokratický, nedává však žákům normy a požadavky nezbytné pro formování charakteru, nezajišťuje potřebnou organizaci společné činnosti, takže skupina obvykle nedosahuje výsledků, kterých by mohla a chtěla dosáhnout. Žáci jsou nejistí a mají sklon k chaotickým reakcím.

Integrační, sociálně integrační, demokratický styl vztahů k žákům prvky vedení jsou vyváženy dostatkem kontroly a pevného výchovného působení, ale přitom je i prostor pro iniciativu, samostatnost a tvořivost v práci a interpersonálních vztazích. Sankce jsou uplatňovány vyváženě, spravedlivě. Třída má jasný přehled o postupu k cíli. Uvolněné napětí ve třídě umožňuje navázání užší přirozené vazby, lepší spolupráce, práce je dostatečně tvořivá, avšak ne tolik, aby bylo rozptylováno úsilí a brzděn postup k cíli.

Integrační styl nejvíce pomáhá rozvíjet psychosociálně zralou osobnost žáka a je optimální nejen pro utváření kolektivu, ale i pro výchovnou práci vůbec. Je však pro učitele značně obtížný. Málokterý učitel má tak ideální strukturu vlastností, která by vedla ke spontánnímu rozvoji integračního stylu. Zpravidla se tomuto stylu musí učit, upevňovat v sobě vlastnosti výhodné pro tento styl a potlačovat nevýhodné. S tím jsou spojeny i mravní a volní vlastnosti charakteru, které úsilí o ideální styl usnadňují. (<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>)

Šed'ová a kol (2012) odlišují pouze dva styly vedení třídy – autoritativní a liberální. Autoritativní učitel považuje sám sebe za centrální prvek organizace dění ve třídě, jasně vymezuje komunikační prostor žákům. Po žácích pak tyto učitelé požadují, aby zadaný úkol vždy vypracovali podle jejich požadavků dobré práce. Učitel je v takovém případě šéf, určovatel, kterého žáci mají poslouchat. Liberální učitelé se chápou spíše jako kamarádi žáků a stavějí sami sebe spíše jím na roveň. Výuka se v tomto případě neodehrává kolem principů stanovených učitelem, ale proměňuje se v závislosti na potřebách či přáních žáků, což má své důsledky pro nastavení pedagogické komunikace, např. zásadním rozdílem je, že se u liberálních učitelů žáci nemusí o slovo hlásit, ale mohou svými odpověďmi na učitelovy otázky či svými komentáři k hodině do výuky kdykoli vstoupit i bez prostoru uděleného učitelem. *Liberální učitelé přiznávají, že v uplatňování disciplinárních technik nejsou nijak důslední, ačkoli si uvědomují, že pokud se sami učitelé pravidly neřídí striktně, namotivuje to žáky pravidla dodržovat.* (Šed'ová a kol, 2012, 228).

6 Vztahová rovina komunikace ve třídě

Podle Watzlawicka a kol. (2011) se každá komunikační akce realizuje simultánně ve dvou rovinách – obsahové a vztahové. V rovině obsahové dochází k předávání věcných informací (výukových obsahů) a v rovině vztahové se definují a vyjednávají vztahy mezi zúčastněnými aktéry.

Jádrem každého vztahu je přitom rozložení moci. Moc zde chápeme jako schopnost ovlivňovat jednání jiné osoby nebo skupiny lidí (McCroskey et al., 2006), přičemž může jít stejně tak o to něčí chování změnit jako je posílit a udržet ve stávající poloze. Pojem moc má tu výhodu, že jej lze použít jak pro chování učitelů, tak pro chování žáků, zatímco např. kázeň či poslušnost lze vztahovat jen k žákům, autorita či autoritativnost naopak pouze k učitelům). Goffman (1999) upozornil na to, že moc je vztahovou záležitostí – učitel je autoritativní a mocný, pokud je tak svým okolím a žáky vnímán a pokud se k němu toto okolí jako k mocnému chová.

6.1 Jak s mocí zacházejí učitelé

Moc učitele vyvěrá jednak z moci instituce, kterou učitel zastupuje, jednak z jeho individuálních charakteristik, díky nimž získává vliv na žáky – sociální a individuální moc. Sociální slupka zahrnuje institucionální mechanismy (školní režim a pravidla) a uvnitř slupky se nacházejí kázeňské techniky, které si učitelé sami volí a vyvíjejí. Lze je rozdělit na preventivní opatření, monitoring a signalizaci a intervenci učitele. Mezi preventivní aktivity lze zařadit postupy, kterými se učitelé snaží zamezit nekázní ve třídě – definování pravidel, práci s klimatem, volbu různých typů činností. Monitoring je záměrné vyhledání ohnisek nekázně, a pokud je odhalen poklesek, přichází na řadu signalizace, kdy učitel dává najevo, že poklesek je vážný. Signalizace může probíhat neverbálně i verbálně a často je spojená s monitoringem, tyto akce však mohou probíhat i separátně. Koncovým prvkem je intervence – k té dochází, pokud je signalizace neúčinná. Může jít o sankci pro neukázněné žáky, nebo například o odměnu pro žáky, kteří požadavky a nastavená pravidla. (Šed'ová a kol., 2012) .

6.2 Jak s mocí zacházejí žáci

Žáci většinou nepřijímají požadavky učitele automaticky a bez odporu. Barquistová Hogeluchtová a Geistová (1997) vedly rozhovory se žáky, ze třídy charakteristické

vysokým výskytem nekázně a ukázalo se, že si žáci nejvíce stěžovali na nejasně nastavená pravidla, nekonzistentní systém sankcí a neustálý tlak, který na ně učitelé vyvíjejí. Autorky uzavírají, že nesprávné chování žáka je důsledkem nesprávného chování učitele. Jiná zkoumání ale naznačují, že žákovské poukazování na chování učitele jako zdroj nekázně je do velké míry obrat, který sám o sobě funguje jako vyjednávací strategie.

Komplexní typologii forem žákovského chování zpracoval britský etnograf Peter Woods (1979): 1. Konformita – nadšený souhlas s cíli učitele a postupy jejich plnění, 2. Ritualismus – akceptace norem bez vnitřního ztotožnění, 3. Únik – lhostejnost vůči cílům školy a školním normám (žáci se pak věnují jiným činnostem – např. dennímu snění), 4. Kolonizace – zdánlivé přijetí školních norem a postupů, 5. Nesmiřitelnost – lhostejnost a odmítání (provokování, vyrušování, 6. Rebelie – odmítnutí cílů školy a požadavků učitele. (Woods, 1979).

6.3 Mocenské konstelace

Mocenské konstelace jsou výsledkem interakcí mezi učitelem a žákem – každá strana s mocí zachází určitým způsobem. Mocenské konstelace mohou být do jisté míry proměnlivé, přesto vykazují určitou stabilitu, jelikož jsou vázány na typické kázeňské techniky učitele na straně jedné a typické způsoby žákovského chování na straně druhé.

Šed'ová (2012) uvádí, že na základě analýzy dat z výzkumu dospěla k závěru, že ve třídách existují čtyři základní typy mocenských konstelací: 1) zobání z ruky, kdy učitel je dominantní a vyjadřuje svoji náklonnost žákům, kteří jej mají rádi a bez odporu akceptují jeho požadavky, 2) přesilovka, kdy učitel je rovněž dominantní, ale soustředí se málo na vytváření osobních vztahů se žáky, své cíle prosazuje silou a žáci se mu podrobují, ale bez vnitřního ztotožnění s jeho cíli, 3) cirkulace moci kdy učitel slevuje ze své dominance a nechává žáky, aby se více prosazovali, ti zároveň akceptují jeho požadavky a 4) tahanice, kdy dominance učitele je rovněž utlumena, čehož žáci využívají k rebelování a prosazování svých cílů na úkor učitele.

Na vzniku konkrétní konstelace se podílí jednak rozhodnutí učitele, jednak další faktory, které učitel obvykle nemá plně pod kontrolou. Nutnost regulovat vztahy ve třídě je přitom klíčovým úkolem, který učitelé ve své každodenní práci řeší. Způsob, jakým to činí, do jisté míry předurčuje, jaké komunikační postupy budou učitelé používat a jak budou komunikaci se žáky strukturovat. Nejčtenější mocenská konstelace v našich školách je přesilovka. (Šed'ová, 2012).

V současnosti se jak v odborné literatuře, tak v laické debatě apeluje na to, aby se změnilы vztahy mezi učitelem a žáky – učitel má ustoupit ze své dominance a stát se spíše facilitátorem učení a partnerem žáků. To by podle analýzy Šed'ové (2012) vedlo k ustavení jedné ze dvou decentralizovaných konstelací: cirkulace moci nebo tahanice. Odborníci, kteří učitelům doporučují tzv. neautoritativní a partnerský přístup, neberou v potaz to, že rozhodnutí učitele respektovat žáky a zohledňovat jejich potřeby samo o sobě k udržení cirkulace moci nestačí. Učitelé, kteří si tuto cestu zvolí, riskují nebezpečí vzniku nekázně ve třídě.

7 Práce učitele s různými typy třídních kolektivů

Pro učitele je v dnešní době nesmírně těžké dostat požadavků, které jsou na ně kladeny. Předpokládá se, že by žáci měli být ukáznění a pracovat v souladu s cíli školy, nově se však má za to, že žáci by tak měli činit s radostí a bez vnějšího donucení. To vše je doprovázeno riskantními doporučeními, aby učitelé v rámci komunikace se žáky redukovali své opírání se o sociální moc školy a spolehli se především na moc, kterou jim dávají jejich znalosti a dobré vztahy se žáky. (Šedřová, 2012).

7.1 Normy a pravidla soužití

Kolektiv školní třídy mívá své vlastní, tedy vnitřní, skryté sociální normy. Nebývají úplně stabilní a mnohé z nich mohou být podle měnící se situace pozměněny. Některá pravidla platí jen pro část třídy, zatímco ostatní se tváří, že se jich netýkají. Pro vnitřní život třídy jsou vnitřní normy ovšem důležité, což pozná každý nový žák. Zajímavým longitudinálním výzkumem se zabýval Švéd Almquist (2011, in Mareš, 2013), který statisticky prokázal, že různé sociální sítě, které se ve třídách vytvoří, působí rozdílně na aktuální zdravotní stav žáků, což se projeví v dospělém věku (psychosomatický stav dětí autor studoval podle učitelského hodnocení a u stejných osob podle zdravotnické dokumentace a subjektivního hodnocení zdravotního stavu v době dospělosti). Jinak řečeno některé třídy jsou svou podobou pro žáky „zdravější“, jiné naopak „nezdravé“ a čím je sociální síť centralizovanější, tím větší riziko pro své členy představuje. V takové třídě dominuje pár jedinců, kteří rozhodují o všem a sociální síť není vnitřně integrovaná.

Tím vzniká i otázka, zda je dobré žáky diferencovat (např. podle schopností a nadání do samostatných tříd a škol) a vytvářet specifické kolektivy, nebo nechat všechny různorodé žáky pohromadě? Toto je velmi diskutovaná otázka po celém světě a v České republice se setkáváme s oběma typy: vnitřní diferenciací odpovídá dělení žáků jen na určité předměty, příkladem vnější diferenciací jsou víceletá gymnázia. Vnější diferenciací je postavena na myšlenkách, že se žáci mohou lépe rozvíjet, učitelům se s nimi lépe pracuje. Pokud je vhodné žáky diferencovat, pak se nabízí otázka, v jaké věku. Ve světě jsou země, kde se žáci dělí do různých proudů školského systému již dlouho, a jsou zase země, kde dělení neexistuje a všichni se až do konce základní školy učí pohromadě (např. Finsko). (Mareš, 2013).

7.2 Zavádění pravidel

Pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou seznámeni všichni žáci se všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování. Dobře vytvořená, účinná pravidla jsou nutným předpokladem pro hladký průběh života ve třídě. Cílem těchto pravidel je maximalizovat spolupracující chování a minimalizovat chování nespolečenské, zajistit bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí a udržet přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky. *Někteří učitelé se snaží zmírnit restriktivní povahu pravidel tím, že je formulují jako pravidla chování, která jsou povolena (např. „Můžeš mluvit, pokud jsi vyvolán“ místo negativního „Nemluv, dokud nebudeš vyvolán“). Někdy je však potíží s jasným určením pozitivních pravidel a pro formální řád jsou negativní prohlášení a příkazy na místě. Pravidla by se měla formulovat tak, aby znamenala přesně to, co bylo zamýšleno, neměla by být nepřesná a dávat prostor spekulacím, jiným výkladům. Neměla by také vyjadřovat příliš úzké zaměření a přednost by se měla dávat malému počtu (méně než 10) funkčních pravidel před velkým množstvím úzce vymezujících pravidel. A vyvarovat se zavádění pravidel, která nejsou nezbytná. (Cangelosi, 1994, 122).*

7.3 Kdy stanovit pravidla

Někteří učitelé dávají přednost oznámení všech pravidel chování a rutinních postupů hned na začátku roku nebo pololetí. Jiní zavádějí pravidla až ve chvíli, kdy je to skutečně potřeba. Výhod zavedení pravidel na začátku školního roku je několik: 1. Je-li žákům od začátku sdělováno, co se od nich očekává, některé vzorce nespolečenského chování nemají čas vzniknout. 2. Na začátku roku jsou žáci vnímavější než později, kdy si na situaci už zvykli. 3. Čím dříve žáci znají pravidla a postupy, tím více času mají na to, aby se jimi naučili řídit. Zavedení pravidel během školního roku má také své výhody, například: 1. Vyčkáváním se zavedením některých pravidel se vyhneme tomu, že bychom prohlásili za porušování pravidel chování těch žáků, u nichž v minulosti byly takové projevy ve třídách jiných učitelů kladně zpevněny. 2. Žáci snáze pochopí pravidlo, když je zavedeno jako odpověď na potřebu, která se právě projevila. 3. Žáci spíše ocení důležitost jednotlivých pravidel, pokud jsou zaváděny postupně, než když jsou jimi zavaleni najednou. (Cangelosi, 1994).

7.4 Kdo by měl vytvářet pravidla

Velmi důležitá je také otázka, kdo by měl zavádět pravidla – zda učitel, žáci, či ve vzájemné spolupráci a také jakým způsobem – zda by měl učitel použít přístup autoritativní nebo demokratický, či kombinaci obojího. Cangelosi (1994) uvádí, že tuto otázku sledovalo již více studií, jejichž výsledky ukazují, že pravidla lze zavádět čtyřmi způsoby:

1. Všechna pravidla stanoví učitel, přičemž dbá na to, aby byla funkční, nezbytná a aby se mezi ně nepletly rutinní postupy.
2. Všechna pravidla stanoví učitel, ale rozhodnutí je ovlivněno doporučením žáků
3. Pravidla navrhnou žáci a hlasují o nich a úkolem učitele je připravit takové prostředí, které umožní demokratické rozhodování – vést jednání tak, aby došlo k zavedení nezbytných funkčních pravidel a každý žák měl možnost podílet se na rozhodnutích
4. Kombinace tří výše uvedených metod.

Podle Yaloma Leszce (2007) tvorba norem neprobíhá jednotně a má na ni vliv aktivita vedoucího skupiny, který musí vývoji norem napomáhat. Skupinové normy vyrůstají z očekávání, které mají členové od skupiny a z přímých a nepřímých signálů vedoucího skupiny. Jestliže očekávání členů nejsou ještě jasná a pevná, má vedoucí skupiny i jejich členové ještě možnost ovlivnit skupinovou kulturu tak, aby byla co možná nejblíží jejich představám (in Kolařík 2011, 30).

Normy nelze slučovat s pravidly pro fungování skupiny. Normy fungují spíše skrytě a často navzdory určeným a odsouhlaseným pravidlům. Velmi častá jsou očekávání a nepsané normy členů skupiny spojeny s chováním a vystupováním vedoucího skupiny, co nemá a má dělat, co je pro něj vhodné. (Kolařík, 2011).

7.5 Adaptační kurzy

Adaptační neboli seznamovací kurzy jsou jedním z typů interakčního psychologického výcviku. Interakční psychologický výcvik, při němž se účastníci osvojují sociálně-psychologické dovednosti, lze dělit na dva typy – pro skupiny, jejichž členové se nebudou potkávat v běžném životě a pro skupiny, které se budou ve stejném složení potkávat po nějaké další období. Třídní kolektiv je příkladem skupiny, v níž bude docházet k sociálnímu kontaktu po určité období pravidelně. Je proto vhodné zorganizovat pro třídní

kolektivy seznamovací (adaptační) pobyt mimo školní prostředí ještě před zahájením školního roku.

Seznamovacího pobytu by se ideálně měli účastnit všichni členové kolektivu. Tito účastníci se prostřednictvím různých technik a her postupně poznávají a sbližují mezi sebou, ztrácejí zábrany a ostych. Cílem pobytu je vytvoření dobře fungujícího kolektivu z jedinců, kteří se předtím neznali. Pobyty dnes realizuje řada organizací v celé České republice, nebo si je školy organizují samy. (Kolařík, 2011)

Podle Kožnara (1992, in Kolařík, 2011) je pro vedení skupiny optimální demokratický styl vedení, jelikož při tomto způsobu je nejpravděpodobnější, že dojde ke zlepšení interpersonálních schopností. Tento styl vedení směřuje ke skupině a je typický pro ty vedoucí, kteří nepřeceňují svoji roli, vedou skupinu i jedince k samostatnosti, k interakcím a ke spolupráci. Vedoucí skupiny věří, že ve vhodném, psychologicky bezpečném prostředí se optimálně rozvine potenciál všech zúčastněných. Vedoucí zaujímá centrální pozici, ale zaměřuje se na nahrazení jednoho vedoucího tolika potenciálními vůdci skupiny, kolik má skupina členů. Demokratický styl je sice opakem autoritativního, ale demokratický vůdce se nemusí lišit množstvím své moci, ale způsobem, kterým ji uplatňuje.

Styl vedení skupiny je ovlivňován osobností, vzděláním a výcvikem vedoucího, potřebami členů skupiny, povahou jejich problémů a zejména cíli skupiny (Kolařík, 2011).

Hermochová (1998, in Kolařík, 2011) se domnívá, že je dobré v počátečních fázích dohodnout s účastníky určitá pravidla, která tvoří východiska společné práce, přičemž než se vyjádří jednotliví účastníci, své vlastní představy formuluje a jasně vyjádří vedoucí skupiny. Kolařík (2011) uvádí, že s tímto názorem nesouhlasí a jako argumenty udává, že považuje za výhodnější formulovat pravidla skupinové práce již během prvního setkání a že je lepší, aby si účastníci formulovali pravidla sami, jelikož se tak s nimi lépe ztotožní, než když jim je někdo nadiktuje.

Zde souhlasím s názorem pana Kolaříka a myslím, že pro dnešní různě poskládané kolektivy by měly být seznamovací pobyty přínosné, pochopitelně záleží na správném vedení a organizaci ze strany školy.

Je však otázka, jak se vlastně v dnešní době na tato témata dívají vedoucí třídních kolektivů, tedy třídní učitelé. Odpovědi na otázky týkající se vedení třídních kolektivů a práce s nimi jsem se snažila získat díky svému výzkumu, který popisuji dále - ve výzkumné části této práce.

VÝZKUMNÁ ČÁST

8 Úvod do problematiky

V teoretické části této práce jsme se zabývala školní třídou a různými typy třídních kolektivů, psychosociálním klimatem, vedením třídních kolektivů, rozdělení moci a nastavení pravidel soužití a funkcí seznamovacích kurzů. Ve výzkumné části práce bych ráda získala odpovědi na otázky, které vznikly během zpracovávání teoretické části.

8.1 Cíle práce a výzkumné otázky

Za cíl výzkumu jsem si stanovila zmapovat názory a zkušenosti třídních učitelů základních a středních škol s různými typy kolektivů, se kterými se během své praxe setkávají. Na základě zvoleného cíle jsem stanovila následující výzkumné otázky:

1. Zajímají se třídní učitelé o třídní kolektiv ještě předtím, než do třídy vstoupí?
2. Jak zjišťují třídní učitelé informace o své třídě?
3. Odlišují třídní učitelé při zjišťování informací o třídě kolektiv bez minulosti a kolektiv s minulostí?
4. Mají třídní učitelé zkušenosti s vedením třídních kolektivů na seznamovacích/adaptačních kurzech?
5. Je rozdíl v tom, kdy učitelé nastavují pravidla soužití, pokud se jedná o zcela nový kolektiv a kolektiv s minulostí?
6. Je rozdíl v tom, kdo nastavuje pravidla soužití, pokud se jedná o zcela nový kolektiv a kolektiv s minulostí?
7. Charakterizují třídní učitelé sami sebe jako učitele s demokratickým stylem vedení třídy?
8. Vnímají třídní učitelé rozdíl mezi charakteristickým stylem vedení třídy a stylem vedení třídy, která nerespektuje pravidla?

9 Popis metodologického rámce a metod

V této kapitole bude popsán typ výzkumu a jaké metody byly vybrány pro získání dat pro uskutečnění výzkumného záměru. Dále jak probíhal sběr dat pro výzkum, bude popsán výzkumný soubor a na závěr bude následovat popis metody analýzy dat.

9.1 Typ výzkumu a metody získávání dat

Pro svůj výzkum jsem zvolila smíšený design, kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Výběr výzkumného souboru proběhl pomocí prostého záměrného výběru. Celý soubor tvoří 110 pedagogů ze základních a středních škol nacházejících se v celé České republice. Získaný vzorek 105 respondentů byl zkoumán pomocí vlastně vykonstruovaného dotazníku „Dotazník pro třídní učitele“ (Příloha 3) a součástí výzkumu je kvalitativní rozbor interview s dalšími 5 třídními učiteli (Příloha 4). Získaná data jsou popsána pomocí deskriptivní statistiky a srovnána na základě procentuálního a četnostního rozložení proměnných.

9.2 Výzkumné metody

Vzhledem k povaze výzkumu byla zvolena kombinace kvantitativních a kvalitativních metod – dotazníkové šetření – dotazník vlastní konstrukce, který obsahuje uzavřené i otevřené otázky a analýza polostrukturovaného interview.

9.2.1 Dotazník

K naplnění cíle své bakalářské práce jsem se rozhodla použít dotazníkové šetření v kombinaci s polostrukturovaným interview. Vzhledem k tomu, že jsem chtěla zjistit odpovědi na otázky, které zatím nebyly součástí žádného ze standardizovaných dotazníků, rozhodla jsem se vykonstruovat vlastní dotazník. Dotazník byl tedy vytvořen pro účely tohoto výzkumu, má celkem 30 otázek.

Dotazník musel splňovat několik kritérií – musel být srozumitelný pro respondenty, stylisticky byl konstruován tak, aby nezabral při vyplňování více než 20 minut. Obsahoval uzavřené otázky s danými možnostmi odpovědí a také otevřené otázky s volnou odpovědí.

Před samotnou realizací administrací dotazníků bylo provedeno pilotní testování na skupině 5 respondentů za účelem sledování, jaké typy dotazů se vyskytnou k položeným otázkám a k zjištění, zda jsou otázky v dotazníku jasné položené.

Dotazník lze rozdělit do více částí. První část tvoří 6 otázek, které se dotazují na základní údaje respondenta, jako je pohlaví, věk, typ školy, délka pedagogické praxe a délka třídnické praxe. Učitelé volně vypisovali pouze svůj věk, ostatní odpovědi zaškrtovali, jednalo se tedy o uzavřené otázky. Následující 2 otázky byly zaměřené na zkušenosti učitelů s adaptačními a vzdělávacími kurzy, ve kterých měli učitelé možnost doplnit konkrétní kurzy, kterých se účastnili. Poté byla zařazena otázka zjišťující zkušenost s různými typy třídních kolektivů. Nabídnuty byly tyto typy: zcela nový kolektiv (kolektiv bez minulosti), kolektiv s minulostí (převzetí po jiném třídním učiteli), kolektiv s minulostí, který vznikl sloučením více částí různých tříd, kolektiv s minulostí, který vznikl přestupem na vyšší stupeň (ZŠ), kolektiv s minulostí, který vznikl příchodem nových žáků a nabídnutí jiné otevřené odpovědi.

Dalších 8 otázek se týkalo diagnostiky ve třídě, přičemž byly využity převážně otevřené otázky s volnou odpovědí, ve kterých jsem respondenty žádala, aby své odpovědi zdůvodnili. Následující část byla věnována uzavřeným otázkám, ve kterých jsme se dotazovala na nastavení pravidel společného soužití ve třídě. V poslední části měli učitelé odpovědět, jaký výchovný styl vedení třídy používají po většinu času, jaký v situaci, když třída nerespektuje pravidla soužití a volnou odpovědí měli vypsát, na čem si myslí, že je jejich výchovný styl závislý. Mezi nabídnuté styly patřily: autokratický, demokratický, liberální. Na závěr byl uveden přehled diagnostických sociometrických metod – zvláště pro kolektiv bez minulosti a s minulostí, kde měli učitelé označit metody, které ve své praxi využívají.

9.2.2 Polostrukturované interview

Interview bylo složeno z přímých, rozhodovacích a doplňovacích otázek. Připraveno bylo 19 otázek, které bylo možno v průběhu rozhovoru dále rozvinout. Interview bylo provedeno s 5 třídními učiteli – po jednom z různých typů škol v Plzeňském kraji (1.stupeň ZŠ, 2.stupeň ZŠ, víceleté gymnázium, SOŠ, SŠ) a sběr dat proběhl v září a říjnu 2014.

V prvních čtyřech otázkách jsem se třídních učitelů dotazovala na jejich zkušenosti s adaptačními kurzy a zda je jejich škola pořádá, poté jsem volila otázku, zda absolvovali někdy na zkušenosti s psychosociálními výcviky, sebezkušenostními kurzy vedenými interaktivní formou. Zajímalo mě stejně jako v dotazníku, zda učitelé zjišťují informace o své třídě ještě předtím, než do ní vstoupí. V případě kladné odpovědi na tuto otázku pak od

koho konkrétně informace zjišťují a jak se jim to daří. Jádrem rozhovoru se týkalo zejména názorů na práci s typy třídních kolektivů s minulostí a bez minulosti, zjišťování vztahů, zavádění a udržování pravidel. Doptávala jsem se také, se kterými konkrétními typy kolektivů s minulostí mají učitelé zkušenost a zda vnímají rozdíl mezi nimi. Zařazena byla otázka na styl vedení třídního kolektivu a v následujících otázkách pak, zda se tento styl mění při nedodržování pravidel a na čem je styl závislý. Zajímalo mě, zda učitelé využívají diagnostické metody, jaké a zda se jim to zdá přínosné. Na závěr jsem učitele požádala o další nápady, které by se mohly k mé práci hodit, poděkovala jsem za jejich čas a rozloučila se s nimi.

9.3 Sběr dat

Sběr dat prostřednictvím dotazníku probíhal od ledna do dubna 2014. Na internetových stránkách jsem si vyhledala emailové adresy třídních učitelů a na tyto adresy jsem rozeslala email s informacemi o účelu výzkumu s prosbou o vyplnění dotazníku, který byl zadán v odkazu. Po zobrazení odkazu měli učitelé dotazník vyplnit a odeslat zpět. Dotazník jsem rozesílala v několika fázích. V první fázi bylo osloveno 300 respondentů a vrátilo se 75 dotazníků, ve druhé fázi 110 a vrátilo se 19 dotazníků a ve třetí fázi 89 a vrátilo se 11 dotazníků.

Celkem jsem oslovila 499 respondentů, vrátilo se mi 105 dotazníků. Celková návratnost dotazníků je 21%. Ze 499 oslovených učitelů bylo 381 žen a 118 mužů. Dotazník vyplnilo 91 žen a 14 mužů. Návratnost u žen byla 24% a u mužů 9%.

Sběr dat prostřednictvím interview probíhal v září a říjnu 2014. O interview jsem požádala jiných 5 třídních učitelů nejprve prostřednictvím emailu, konkrétní termíny jsme domlouvali telefonicky. Interview bylo provedeno s 5 třídními učiteli z různých typů škol v Plzeňském kraji (1.stupeň ZŠ, 2.stupeň ZŠ, víceleté gymnázium, SOŠ, SŠ), z nichž byl jeden třídní učitel-muž a 4 třídní učitelky-ženy.

9.4 Metody zpracování a analýzy dat

Data z dotazníků byla vyhodnocována v elektronické podobě (formát xls – Microsoft Office Excel 2007). Surová data byla překódována a předvedena do finální podoby. V rámci tohoto převodu byly vyřazeny 2 dotazníky, které byly vyplněny učiteli, kteří nikdy nebyli třídními učiteli. Analýza dat proběhla prostřednictvím programu Statistica 12 a funkcí Microsoft Office Excel 2007.

Data jsou zpracovaná pro jednotlivé otázky, přičemž u každé otázky uvádím jejich absolutní a relativní četnost. Pro snazší orientaci budu jednotlivá data uvádět také v tabulkách. Součástí analýzy bude zpracování výsledků vybraných otázek v závislosti na tom, zda se jedná o odpovědi respondentů ze základních či středních škol a jejich porovnání.

Interview bylo zaznamenáno v tištěné podobě do záznamových archů. Data byla dále tříděna pomocí barvení textu a propojování dat probíhalo metodou trsů. Tato vytřížená data jsem uvedla do tabulky v Excelu 2007 a následně porovnávala mezi sebou.

9.5 Etika výzkumu

Respondenti, kteří byli osloveni na vyplnění dotazníku, byli průvodním dopisem informováni o cíli a účelech výzkumu. Taktéž byli ujištěni, že dotazník je anonymní a nikdo jiný kromě autorky výzkumu nebude s dotazníky pracovat.

Přestože byl výzkum anonymní, respondenti měli možnost získat vyhodnocení výsledků za předpokladu, že se vzdají své anonymity a zašlou svoji kontaktní adresu. Účelem výzkumu nebylo získat osobní údaje respondentů, ale vyjít vstříc těm, kteří mají zájem dozvědět se, jak výzkum dopadl. Této možnosti využilo 15 respondentů a byl jim emailem zaslán stručný souhrn výzkumu.

Respondenti, se kterými proběhlo interview, byli osloveni emailem a telefonicky, kdy bylo třeba dohodnout konkrétní termín setkání. Na začátku jsem všem vysvětlila cíl a účel výzkumu, nikdo z nich rozhovor neodmítl, všichni přijali. Na konci každého rozhovoru jsem vždy poděkovala za zodpovězení všech otázek, čas, který mi učitelé věnovali, a nabídla jsem možnost přístupu k výsledkům mé práce.

10 Soubor

10.1 Výběr vzorku respondentů

K získání výzkumného souboru byla použita metoda prostého záměrného výběru. Skupina respondentů pro dotazník byla oslovena prostřednictvím emailu. Na internetových stránkách jsem si vyhledala emailové adresy třídních učitelů a na tyto adresy jsem rozeslala email s informacemi o účelu výzkumu s prosbou o vyplnění dotazníku, který byl zadán v odkazu. Po zobrazení odkazu měli učitelé dotazník vyplnit a odeslat zpět. Dotazník jsem rozesílala v několika fázích. V první fázi bylo osloveno 300 respondentů a vrátilo se 75 dotazníků, ve druhé fázi 110 a vrátilo se 19 dotazníků a ve třetí fázi 89 a vrátilo se 11 dotazníků.

Celkem jsem oslovila 499 respondentů, vrátilo se mi 105 dotazníků. Celková návratnost dotazníků je 21%. Ze 499 oslovených učitelů bylo 381 žen a 118 mužů. Dotazník vyplnilo 91 žen a 14 mužů. Návratnost u žen byla 24% a u mužů 9%.

O interview jsem požádala 5 třídních učitelů prostřednictvím emailu, jejichž kontakt jsem našla na internetu. Všichni s interview souhlasili, poté jsme společný termín domlouvali telefonicky. Výběr byl proveden tak, aby splňoval zastoupení různých typů škol v Plzeňském kraji (1.stupeň ZŠ, 2.stupeň ZŠ, víceleté gymnázium, SOŠ, SŠ).

10.2 Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor pro dotazník tvoří 105 třídních učitelů ze 44 základních a středních škol v České republice. Školy byly vybrány ve shodném počtu 22 základních a 22 středních škol. Pro výzkum bylo důležité, aby se jednalo pouze o třídní učitele, kteří mají zkušenost s vedením třídního kolektivu.

Z celkového počtu 105 učitelů, vyplnilo dotazník 91 žen a 14 mužů. Průměrný věk celého souboru je 42,1 let. Průměrný věk žen-učitelek je 42,2 let, průměrný věk mužů-učitelů je 42 let. Z hlediska věkového rozdělení, ve věkové skupině 20 – 30 let se nachází 15 respondentů, z toho 12 žen a 3 muži, ve věkové skupině 31 – 40 let se nachází 31 respondentů, z toho 26 žen a 5 mužů, do věkové skupiny 41 – 50 let spadá 35 respondentů, z toho 26 žen a 9 mužů, ve věkové skupině 51 – 60 let patří 23 respondentů, z toho 18 žen a 5 mužů ve věkové skupině 61 a více let je 1 žena.

Délku pedagogické praxe pouze 1 rok mají 4 respondenti, všechny 4 jsou ženy, 2 – 5 let celkem 13 respondentů, z toho 11 žen a 2 muži, délku praxe 6 – 10 let má 21 učitelů,

z toho 17 žen a 4 muži, 11 – 20 let 33 respondentů, z toho 29 žen a 4 muži a nejčastější délka pedagogické praxe všech respondentů je 20 a více let, čemuž odpovídá 34 respondentů, z toho 31 žen a 3 muži.

Jako třídní učitel/ka 1 rok působil 11 z dotázaných, z toho 9 žen a 2 muži, 2 – 5 let 20 dotázaných, z toho 15 žen a 5 mužů, 6 – 10 let 25 respondentů, z toho 24 žen a 1 muž, 11 – 20 let 28 respondentů, z toho 23 žen a 5 mužů a více než 20 let 21 respondentů, z toho 20 žen a 1 muž.

Zkušenosti s třídnictvím jedenkrát má 16 dotázaných, z toho 12 žen a 4 muži, 2x – 5x 49 učitelů, z toho 43 a 6 mužů, 6x – 10x působil jako třídní 13 respondentů, z toho 11 žen a 2 muži, 11x – 20x 14 respondentů, z toho 13 žen a 1 muž a více než 20x také 13, z toho 12 žen a 1 muž.

Tabulka četností: Pohlaví		
Kategorie	Četnost	Rel.četnost
Ženy	91	87
Muži	14	13
celý soubor	105	100

Tabulka četností: Věk		
Kategorie	Četnost	Rel.četnost
41 - 50 let	35	33
31 - 40 let	31	30
51 - 60 let	23	22
21 - 30 let	15	14
61 a více let	1	1

Tabulka četností: Typ školy		
Kategorie	Četnost	Rel.četnost
ZŠ 1.stupeň	39	37
ZŠ 2.stupeň	34	32
SPŠ	14	13
SOŠ	6	6
Víceleté gymnázium	5	5
Gymnázium	4	4
SŠ	3	3

Tabulka četností: Délka pedagogické praxe		
Kategorie	Četnost	Rel.četnost
Více než 20 let	34	32
11 – 20 let	33	31
6 – 10 let	21	20
2 - 5 let	13	12
1 rok	4	4

Tabulka četností: Jako třídní učitel/ka jsem dosud působila:		
Kategorie	Četnost	Rel.četnost
11 – 20 let	28	27
6 – 10 let	25	24
Více než 20 let	21	20
2 – 5 let	20	19
1 rok	11	10

Tabulka četností: Kolikrát jste byl/a třídním učitelem/učitelkou?		
Kategorie	Četnost	Rel.četnost
2x – 5x	49	47
1x	16	15
11x – 20x	14	13
více než 20x	13	12
6x – 10x	13	12

Interview bylo provedeno s 5 třídními učiteli z různých typů škol v Plzeňském kraji (1.stupeň ZŠ, 2.stupeň ZŠ, víceleté gymnázium, SOŠ, SŠ), z nichž 1 byl muž a 4 ženy ve věku 35 – 52 let s délkou pedagogické praxe 8 – 21 let a délkou třídnické praxe 8 – 21 let.

Tabulka: Interview					
Pohlaví	žena	muž	Žena	žena	Žena
Věk	46 let	35 let	43 let	52 let	49 let
typ školy	1.st. ZŠ	2.st. ZŠ	víceleté gymnázium	SOŠ	SŠ
délka pedagogické praxe	20 let	8 let	18 let	19 let	21 let
délka třídnické praxe	20 let	8 let	10 let	19 let	21 let

Celkem bylo do výzkumu zahrnuto 110 učitelů (95 žen a 15 mužů) ve věku 23 – 61 let s délkou pedagogické praxe 1 rok až více než 20 let a délkou třídnické praxe 1 rok až více než 20 let.

Tabulka: Celkový počet respondentů				
		Dotazník	Interview	Celkem
Pohlaví	ženy	91	4	95
	muži	14	1	15
Věk	21 - 30 let	31	0	31
	31 - 40 let	35	1	36
	41 - 50 let	23	3	26
	51 - 60 let	15	1	16
	61 a více let	1	0	1
typ školy	1.stupeň ZŠ	39	1	40
	2.stupeň ZŠ	34	1	35
	víceleté gymnázium	5	1	6
	SOU	0	0	0
	SOŠ	6	1	7
	SPŠ	14	0	14
	SŠ	3	1	4
	gymnázium	4	0	4
délka pedagogické praxe	1 rok	4	0	4
	2 - 5 let	13	0	13
	6 - 10 let	21	1	22
	11 - 20 let	3	3	6
	více než 20 let	34	1	35
délka třídnické praxe	1 rok	11	0	11
	2 - 5 let	20	0	20
	6 - 10 let	25	1	26
	11 - 20 let	28	3	31
	více než 20 let	21	1	22

11 Výsledky – popis a interpretace

V této kapitole jsou prezentovány výsledky mého výzkumu. Nejdříve je pozornost zaměřena na výsledky jednotlivých otázek dotazníku a poté na zodpovězení výzkumných otázek.

11.1 Výsledky dotazníku

Odpovědi na jednotlivé otázky byly analyzovány v pořadí, v jakém byly zadávány v dotazníku, udávána je vždy absolutní a relativní četnost. Prvních 6 otázek zjišťovalo základní údaje o respondentech: věk, pohlaví, typ školy, délka pedagogické praxe, délka třídní praxe a počet třídnických let. Tyto údaje jsem zpracovala do tabulek v kapitole Popis výzkumného souboru.

Sedmá otázka zjišťovala zkušenosti učitelů s adaptačními pobyty. Na výběr byla varianta pro respondenty, kteří nikdy nebyli s žádnou třídou adaptačního pobytu, což zvolilo 57 dotazovaných, což odpovídá 54%. Zkušenost s účastí na adaptačním pobytu má 29 respondentů (28%) a přímo s vedením adaptačních pobytů třídních kolektivů má 19 respondentů (18%).

Tabulka četností: Mám zkušenosti:		
Kategorie	Četnost	Rel.četnost
Nikdy jsme nebyl/a s žádnou třídou na adaptačním pobytu	57	54
S účastí na adaptačním pobytu	29	28
S vedením adaptačních pobytů třídních kolektivů	19	18

V následující otázce jsem se dotazovala, zda mají učitelé zkušenosti psychosociálními výcviky, sebezkušenostními výcviky či kurzy vedenými interaktivní formou pro pedagogy. Z odpovědí je zřejmé, že 80 učitelů žádnou takovou zkušenost nemá. Ostatních 25 zvolilo odpověď *ano* a doplnili, s kterými. Mezi těmito kurzy uváděli např. psychosociální výcviky, *kurzy sociometrie, sexuologie, muzikoterapie, arteterapie, sebepoznání, asertivity*, konkrétně uvedli např. *Žák jako partner, Třída plná pohody, Gestalt pro pomáhají profese*.

Tabulka četností: Mám zkušenosti s psychosociálními výcviky, sebezkušenostními výcviky či kurzy vedenými interaktivní formou pro pedagogy		
Kategorie	Četnost	Rel.četnost
Ne	80	76
Ano	25	24

Další otázka směřovala na jednu z velmi důležitých kategorií – zkušenosti s vedením typů třídních kolektivů bez minulosti a s minulostí. Největší počet respondentů (75 odpovědí, 71%) má zkušenost s kolektivem s minulostí převzatým po jiném třídním učiteli. 62 dotazovaných (59%) má zkušenosti se zcela novým kolektivem bez minulosti, polovina dotazovaných (53 respondentů) má zkušenosti s kolektivem s minulostí, který vznikl příchodem nových žáků, pouze 35 učitelů (33%) s kolektivem s minulostí, který vznikl přestupem na vyšší stupeň ZŠ, 31 učitelů (30%) s kolektivem s minulostí, který vznikl sloučením více částí různých tříd a 1 kolektiv s minulostí, který vznikl přestupem na vyšší stupeň. 2 respondenti zvolili jinou odpověď, a to „kolektiv, který přešel ze školky“ a dále „kolektiv prvního ročníku víceletého gymnázia nižšího stupně s tím, že někteří žáci přišli ze stejné ZŠ“.

Tabulka četností: Mám zkušenosti s vedením následujících typů třídních kolektivů:		
Kategorie	Četnost	Rel.četnost
Kolektivem s minulostí (převzetím po jiném třídním učiteli)	75	71
Zcela novým kolektivem (kolektiv bez minulosti)	62	59
Kolektivem s minulostí, který vznikl příchodem nových žáků	53	50
Kolektivem s minulostí, který vznikl přestupem na vyšší stupeň (ZŠ)	35	33
Kolektivem s minulostí, který vznikl sloučením více částí různých tříd	31	30
Kolektivem s minulostí, který vznikl přestupem na vyšší stupeň	1	1
jiná odpověď	2	2

Z další otázky je evidentní, že naprostá většina dotazovaných se zajímá o třídu ještě předtím, než do ní vstoupí. Odpověď *ano* zaškrtnulo 99 respondentů (odpovídá 94%) a pouze 6 odpovědělo, že *ne*, což je 6 procent z celkového počtu.

Tabulka četností: Zajímáte se o třídu ještě předtím, než do třídy vstoupíte?		
	Četnost	Rel.četnost
Ano	99	94
Ne	6	6

Pokud respondenti zvolili odpověď *ano*, pokračovali otázkou: *Od koho informace o třídě zjišťujete?* Na tuto otázku většina respondentů odpovídala, že od bývalých učitelů (57 respondentů, 59%). 11 respondentů (11%) zjišťuje informace od rodičů, pouze 9 (9%) od výchovných poradců, 7 (7%) od školního psychologa, 5 (5%) od pracovníků PPP nebo SPC, 4 (4%) z pedagogické dokumentace. Ostatní odpovědi po jednom od vychovatelů z družiny, kamarádů, z dotazníků pro děti.

V následujících dvou otázkách jsem se dotazovala, zda učitelé používají některé diagnostické metody k diagnostice vztahů ve třídě. První z otázek se týkala situace, kdy se jedná o zcela nový kolektiv. Zde se odpovědi dělily téměř napůl s mírnou převahou odpovědi *ano* (54 respondentů, 51%). *Ne* volilo 51 respondentů, což odpovídá 49%.

Tabulka četností: Používáte některé diagnostické metody k diagnostice vztahů ve třídě, pokud se jedná o "zcela nový kolektiv"?		
	Četnost	Rel.četnost
Ano	54	51
Ne	51	49

Ti, kdo zvolili odpověď *ano*, měli vypsát metody, které využívají. Respondenti uváděli *rozhovor, pozorování, dotazníky, sociometrické šetření, seznamovací a interaktivní hry, komunitní kruh*. 5 respondentů (odpovídá 11%) v odpovědi zmiňovalo, že využívají *služeb školního psychologa*. Pokud respondent odpověděl, že *ne*, měl následně vypsát, z jakého důvodu, kde jsem nacházela odpovědi typu *vztahy se teprve tvoří, používám diagnostické metody až po určité době, u nového kolektivu to není nutné, vztahy se utváří do konce prvního ročníku, řídím se „selským rozumem“, nemám zkušenosti, pouze ve spolupráci se školní metodičkou, pracovníky PPP*.

Druhá z otázek byla shodná: zda učitelé používají některé diagnostické metody k diagnostice vztahů ve třídě, ale pokud se jedná o kolektiv s minulostí. Zde se ukázalo, že odpověď *ano* je častější (62 respondentů, 59%). *Ne* zvolilo 43 respondentů, což odpovídá 41% z celkového počtu respondentů.

Tabulka četností: Používáte některé diagnostické metody k diagnostice vztahů ve třídě, pokud se jedná o "kolektiv s minulostí"?		
	Četnost	Rel.četnost
Ano	62	59
Ne	43	41

Opět ti, kdo zvolili odpověď *ano*, byli požádáni, aby vypsali metody, které využívají. Respondenti podobně jako u předešlé otázky uváděli nejčastěji *rozhovor, pozorování, dotazníky, anonymní ankety, sociometrická šetření*. Dále uváděli např. *kooperativní, skupinové, zátěžové hry, někteří uváděli konkrétní příklady (např. výlet na pustý ostrov), hry na zjištění bezpečnosti nebo ohrožení žáky v kolektivu, komunitní kruh*. Jeden respondent napsal, že *spolupracuje s preventistou, který se třídou pracuje cca 1x za měsíc, další zmiňuje spolupráci se školním psychologem a jeden spolupráci a občanským sdružením Prostor – řízené tříhodinové aktivity zaměřené na primární prevenci*. Pokud respondent odpověděl, že *ne*, měl opět vypsát, z jakého důvodu. Učitelé uváděli *nedostatek zkušeností, není potřeba – již se znají a mají nastavená pravidla, nechávám to na dětech, mám bezproblémové kolektivy, není na to čas, není prostor*.

Na otázku *Je podle Vás potřeba nastavovat ve třídě pravidla společného soužití (chování)?* odpovědělo kladně 104 respondentů (99%). Pouze 1 respondent je přesvědčen, že to není potřeba.

Tabulka četností: Je podle Vás potřeba nastavovat ve třídě pravidla společného soužití (chování)?		
	Četnost	Rel.četnost
Ano	104	99
Ne	1	1

Dvě následující otázky byly opět totožné, jedna však směřovala na zcela nový kolektiv, druhá na kolektiv z minulostí. Jednalo se o dotaz na konkrétní dobu, kdy nastavují učitelé pravidla soužití. Nejčastěji nastavují učitelé pravidla ve zcela novém kolektivu v průběhu prvního týdne (32 respondentů, 30%), 23 respondentů (22%) v průběhu celého školního roku, 20 z dotazovaných nastavuje pravidla při zahájení školního roku (19%), 15 (14%) v průběhu prvního měsíce a pouze 3 učitelé (3%) před zahájením školního roku. 12 respondentů (12% z dotazovaných) nemá zkušenost s nastavováním pravidel ve zcela novém kolektivu.

Tabulka četností: Kdy nastavujete pravidla soužití, pokud se jedná o "zcela nový kolektiv"?		
Kategorie	Četnost	Rel.četnost
V průběhu prvního týdne	32	30
V průběhu celého školního roku	23	22
Při zahájení školního roku	20	19
V průběhu prvního měsíce	15	14
Bez odpovědi	12	12
Před zahájením školního roku	3	3

V kolektivu s minulostí nastavují nejčastěji učitelé pravidla soužití také v průběhu prvního týdne (39 respondentů, 37%), 24 respondentů (23%) při zahájení školního roku, 18 z dotazovaných (17%) v průběhu celého školního roku, 16 učitelů (odpovídá 15%) nastavuje pravidla v průběhu prvního měsíce. Jen 3 učitelé (3%) odpověděli, že před zahájením školního roku. 5 respondentů (5% z dotazovaných) nemá zkušenost s nastavováním pravidel v kolektivu s minulostí.

Tabulka četností: Kdy nastavujete pravidla soužití, pokud se jedná o "kolektiv s minulostí"?		
Kategorie	Četnost	Rel.četnost
V průběhu prvního týdne	39	37
Při zahájení školního roku	24	23
V průběhu celého školního roku	18	17
V průběhu prvního měsíce	16	15
Bez odpovědi	5	5
Před zahájením školního roku	3	3

Ve zcela novém kolektivu nastavují učitelé nejčastěji pravidla soužití ve třídě během vyučování (50 z dotazovaných, 48%). 14 respondentů, což odpovídá 13%, zvolilo volnou odpověď, 14 respondentů využilo nabídnutou volnou odpověď (13%) - ti uváděli např. *na adaptačním pobytu, na začátku roku dle školního řádu a v průběhu roku upravuji, při i po zahájení školního roku v třídnických hodinách, mimo vyučování, kdykoli nastane vhodná situace*. 11 z dotazovaných (10%) nastavuje pravidla na adaptačním pobytu po zahájení školního roku/výuky. Ve třídě mimo dobu vyučování nastavuje pravidla 10 respondentů (11%) a na adaptačním pobytu před zahájením školního roku/výuky 7 z dotazovaných (7%).

Tabulka četností: V jaké situaci nastavujete pravidla soužití, pokud se jedná o "zcela nový kolektiv"?		
Kategorie	Četnost	Rel.četnost
Ve třídě během vyučování	50	48
Jiná odpověď	14	13
Na adaptačním pobytu po zahájení školního roku/výuky	11	10
Ve třídě mimo dobu vyučování	10	10
Na adaptačním pobytu před zahájením školního roku/výuky	7	7

V kolektivu s minulostí nastavují učitelé nejčastěji pravidla soužití ve třídě během vyučování (54 z dotazovaných, 41%). 16 respondentů (15%) nastavuje pravidla ve třídě mimo dobu vyučování. 13 respondentů, což odpovídá 12%, zvolilo volnou odpověď, kde uváděli např. *první den na adaptačním pobytu, při výuce, během třídnických hodin, mimo vyučování*. 6 z dotazovaných (6%) nastavuje pravidla na adaptačním pobytu před zahájení školního roku/výuky. A na adaptačním pobytu po zahájení školního roku/výuky 5 z dotazovaných (5%).

Tabulka četností: V jaké situaci nastavujete pravidla soužití, pokud se jedná o "kolektiv s minulostí"?		
Kategorie	Četnost	Rel.četnost
Ve třídě během vyučování	54	51
Ve třídě mimo dobu vyučování	16	15
Jiná odpověď	13	12
Na adaptačním pobytu před zahájením školního roku/výuky	6	6
Na adaptačním pobytu po zahájení školního roku/výuky	5	5

Pravidla soužití v průběhu roku 45 respondentů *většinou neupravuje*, což je 44% z celkového souboru. Téměř stejný počet (45 respondentů, 43%) odpovědělo, že *většinou ano*. Odpověď *téměř vždy* zvolilo 12 učitelů a pouze 1 odpověděl, že *nikdy* pravidla během roku neupravuje.

Tabulka četností: Upravujete pravidla soužití v průběhu roku?		
Kategorie	Četnost	Rel.četnost
Většinou ne	46	44
Většinou ano	45	43
Téměř vždy	12	11
Nikdy	1	1

Ve zcela novém kolektivu bez minulosti se 75 učitelů (71%) shodlo, že tvoří pravidla společně se třídou, 14 učitelů (13%) odpovědělo, že pravidla tvoří oni sami a 1 respondent (1%) zvolil, že pravidla tvoří žáci sami.

Tabulka četností: Kdo nastavuje pravidla soužití, pokud se jedná o "zcela nový kolektiv"?		
Kategorie	Četnost	Rel.četnost
Tvoříme je společně	75	71
Já sám/sama	14	13
Pravidla tvoří žáci zcela sami	1	1

V kolektivu s minulostí 86 učitelů (82%) tvoří pravidla společně se třídou, 9 učitelů (9%) zvolilo, že pravidla tvoří oni sami a 5 respondentů (5%) tvrdí, že pravidla tvoří žáci sami.

Tabulka četností: Kdo nastavuje pravidla soužití, pokud se jedná o "kolektiv s minulostí"?		
	Četnost	Rel.četnost
Tvoříme je společně	86	82
Já sám/sama	9	9
Pravidla tvoří žáci zcela sami	5	5

Dále respondenti měli zvolit, který z výchovných stylů vedení třídy je pro ně charakteristický. Na výběr byly následující styly s popisem: *Autokratický* (mocenský, autoritativní) styl vedení třídy – učitel je dominantní, náročný, přísný, nepřipouští diskusi, rozkazuje, hrozí, trestá, málo respektuje přání dětí. *Demokratický* (partnerský, sociálně-integrační) styl vedení třídy – učitel je demokratický, má pevné výchovné působení, dostatek kontroly, je prostor pro iniciativu, samostatnost a tvořivost v práci i interpersonálních vztazích, třída má jasný přehled o postupu k cíli, je rozvíjena spolupráce. *Liberální* (volný, nezasahující) styl vedení třídy – učitel řídí žáky málo nebo vůbec, neklade přímo požadavky, užívá neosobních výzev vůči celé skupině (mělo by se), má důvěru v žáky. Nejčastější odpovědí byl styl demokratický (104 respondentů, 99%), 1 respondent se charakterizoval jako učitel s autokratickým stylem vedením třídy (1%) a liberální styl si nevybral nikdo z dotazovaných.

Tabulka četností: Charakterizoval/a byste se sám/sama sebe spíše jako učitel/ka s:		
Kategorie	Četnost	Rel.četnost
Demokratickým stylem vedení třídy	104	99
Autokratickým stylem vedení třídy	1	1

Pokud žáci nerespektují pravidla, používá 69 respondentů *demokratický* styl vedení třídy, což je 66% z celkového počtu. Styl *autokratický* pak používá 35 respondentů (33%) a 1 zvolil *liberální* styl vedení třídy.

Tabulka četností: Jaký přístup používáte, pokud žáci nerespektují pravidla?		
Kategorie	Četnost	Rel.četnost
Demokratickým stylem vedení třídy	69	66
Autokratický styl vedení třídy	35	33
Liberální styl vedení třídy	1	1

Na následující otevřenou otázku: *Na čem se domníváte, že je Váš styl vedení třídy závislý?* se nejčastěji objevovaly odpovědi *na složení třídy, spolupráci žáků, vzájemné důvěře a spolupráci, zkušenosti pedagoga*. Méně často *na osobnosti pedagoga, na vedení školy, typu školy, na vztahu učitel – žák, na aktuální situaci, na aktuálním pocitu učitele* a ojediněle pak *na nastavených pravidlech z rodiny a zda je žáci dodržují, na době studia, počtu žáků*.

Na závěr měli respondenti označit z výčtu diagnostických sociometrických metod, které ve své praxi využívají – zvlášť pro kolektiv bez minulosti a pro kolektiv s minulostí. Ve zcela novém kolektivu využívá 87 respondentů pozorování, 69 individuální rozhovor, 80 skupinový rozhovor (beseda), 7 Dotazník SO-RAD, 3 Dotazník B-4, 4 Dotazník B-3, 1 Dotazník D-1, 1 Dotazník CES, 6 Dotazník MCI – naše třída, 2 Dotazník KLIT, 1 Dotazník CCQ, 16 Hádej kdo?, 23 Doplnování nedokončených vět, 3 Technika časové volby, 21 Strom s postavami, 6 Obláčky, 26 Doplnování příběhů, 5 žádné a poslední volba jiné s možností volné odpovědi obsahovala tyto odpovědi: *sociometrický test doplněný vlastními otázkami, smajlíci, dramatizace, využívám výsledky sociometrických šetření školní psycholožky, krátký dotazník anonymní s otázkami a řešeními, které třídu zrovna pálí, neznám žádné metody*. V kolektivu s minulostí využívá 87 respondentů pozorování, 80 individuální rozhovor, 80 skupinový rozhovor (beseda), 7 Dotazník SO-RAD, 5 Dotazník B-4, 5 Dotazník B-3, 1 Dotazník D-1, 1 Dotazník CES, 8 Dotazník MCI – naše třída, 2 Dotazník KLIT, 1 Dotazník CCQ, 21 Hádej kdo?, 25 Doplnování nedokončených

vět, 3 Technika časové volby, 26 Strom s postavami, 9 Obláčky, 33 Doplnování příběhů, poslední volba jiné s možností volné odpovědi obsahovala: *Lodě - umístění dětí do lodě, koho si vezmou .., smajlíci, dramatizace, volím podle vhodnosti k věku žáků, situaci za jaké ke spojení došlo., pomoc školního psychologa, anonymní dotazník, neznám žádné metody.*

V poslední otázce jsem nechala prostor pro vyjádření formou otevřené odpovědi: *Chybělo Vám v dotazníku nějaké téma? Pokud ano, učitelé zmiňovali:*

- *Chybí mi otázky zaměřené na třetí stranu - rodiče. Spolupráce s rodiči, její formy, vše cíleno na utváření třídního kolektivu. Hrají také velkou úlohu ve vztazích mezi žáky, mezi žáky a dospělými.*
- *Práce třídního učitele je velmi náročná, i když to tak na první pohled nevypadá. Učitel musí být částečně i psycholog. Vnímat individualitu žáků. Měla jsem ve své praxi štěstí na samé ovlivnitelné a příjemné třídy. Možná se mi je podařilo ovlivnit v tom dobrém slova smyslu.*
- *Přidala bych otázku: Kterou třídu konkrétně učíte?*
- *S ohledem na to, že jsem TÚ malé třídy se specifickými problémy některých žáků, bych tento fakt ráda uvedla. Myslím si, že bych pravděpodobně musela svůj přístup přizpůsobit, v případě jiného kolektivu.*
- *Ne všichni znají tyto dotazníky*
- *Zkušenosti s vedením dokumentace třídního učitele.*
- *Spolupráce s rodiči.*
- *otázka na přínos adaptačního pobytu, otázka týkající se spolupráce s rodiči*
- *počty žáků*
- *problémoví žáci*
- *dotaz na typ školního vzdělávacího plánu (klasická škola, Montessori, waldorf, atd.)*
- *spolupráce třídního učitele s metodikem prevence – možnosti, spolupráce třídního učitele s výchovným poradcem, popř. školním psychologem – možnosti*
- *Využívám k diagnostice kolektivu i odborníky, kteří nabízejí školním kolektivům svoje služby.*
- *Učím na 1. stupni ZŠ, má svá specifika. Rozhovor a dotazník s rodiči: Co mi prozradíte o svém dítěti? Na první tř. schůzce po začátku roku: Jaké spolužáky svého dítěte znám nejlépe? O kom se doma mluví? atd.*
- *U některých otázek mi chybělo více odpovědí*

11.2 Výsledky interview

Interview bylo provedeno se 4 ženami a jedním mužem. Třídní učitel muž byl z 2.stupně ZŠ, věk 35 let, 8 let pedagogické praxe a shodně let třídnické praxe. Třídní učitelka z 1.stupně ZŠ ve věku 46 let s délkou pedagogické i třídnické praxe 20 let. Třídní učitelka z víceletého gymnázia byla ve věku 43 let s pedagogickou praxí 18 let a třídnickou praxí 10 let. Třídní učitelka, která učí na střední odborné škole, věk 52 let, pedagogická i třídnická praxe 19 let a třídní učitelka ze střední školy ve věku 49 let s pedagogickou i třídnickou praxí 21 let.

Učitelé se ve většině odpovědí shodovali. Adaptační kurzy pořádají 4 z 5 škol - třídní učitelé se jich pravidelně účastní a jsou přesvědčeni, že těchto kurzů by se měli účastnit všichni žáci dané třídy, třídní učitel a v odpovědích se objevil také výchovný poradce, mistr, zdravotník. Pouze jedna třídní učitelka se nikdy neúčastnila adaptačního kurzu, neví, co by mohlo být přínosem a myslí si, že takový kurz je určen pro problémové žáky.

S psychosociálními výcviky pro pedagogy mají svoji osobní zkušenosti 3 z 5 učitelů s tím, že 2 z nich je hodnotí pozitivně a jeden konstatoval, že kurz mu nic moc nepřinesl. 2 učitelé nemají osobní zkušenost s psychosociálním výcvikem pro pedagogy ani jiným kurzem či školením a jako důvod uvedli, že „škola tyto kurzy nenabízí“ a „nebyla příležitost“.

Všichni v rozhovoru uvedli, že se ve své praxi setkávají se oběma typy kolektivů – s minulostí i bez minulosti. U kolektivu s minulostí pak nejčastěji s kolektivem převzatým po jiném třídním učiteli a kolektivem, který vznikl příchodem nových žáků. Všichni učitelé se zajímají o třídu ještě předtím, než do ní vstoupí a většina z nich to považuje za velmi důležité. Informace zjišťují nejčastěji od bývalého třídního učitele či ostatních kolegů, učitelé na střední škole z podaných přihlášek. Všichni učitelé využívají ke zjišťování vztahů ve třídě nejčastěji pozorování, individuální a skupinové rozhovory, 3 z nich uvádějí i sociometrické metody, jedna z učitelek však méně často (jednou za rok při třídnické hodině) a zároveň říká, že nejvíce informací získává tím, že tráví se svými žáky čas i mimo školu: „*chodíme společně do divadla, pořádáme mimoškolní akce, hrajeme divadlo, pořádáme benefiční koncerty pro různé nadace*“.

Všech 5 učitelů se shodlo, že je rozhodně potřeba zavádět pravidla soužití. 4 z nich uvádějí, že je třeba, aby tak činil třídní učitel společně s žáky, jeden, že třídní by měl pravidla nastavit sám. 3 z nich pravidla nastavují již na adaptačním kurzu, dva pak ve škole hned po počátečním seznámení. 4 z 5 učitelů mění či doplňují pravidla dle situace i

v průběhu roku, jeden tvrdí, že ne. Rozdíl mezi typy kolektivů vnímají všichni: u nového kolektivu zmiňují to, že „*tento kolektiv přijímá pravidla snáze, očekává, že bude něco nového a nastavená pravidla má více na paměti, kdežto kolektiv s minulostí už má zažitá nějaká pravidla, jsou v něm vazby, které je třeba sledovat a je těžší v něm nastavovat pravidla jiná, pokud je to potřeba – stává se, že někteří žáci mají tendenci vyvyšovat se nad spolužáky a tak je třeba pravidla častěji připomínat*“. Učitelka ze střední školy zmiňuje, že „*je to pak těžší, jelikož učitel nemá možnost konzultovat s předchozími kolegy*“.

3 z pěti učitelů uvádějí, že by se charakterizovali jako učitelé s demokratickým stylem vedení, jeden z učitelů doplňuje demokratický styl o liberální sklony a jeden v rozhovoru doslova uvádí, že se považuje za „*liberálního s demokratickými odbočkami k autokracii*“, což mi vysvětlil hned poté a to tím, že styl jednoduše mění podle situace: „*autokratický při průšvizech a zhoršeném prospěchu třídy, demokratický při rozhodování o akcích v novém školním roce a liberální, když je klid*“. Ostatní učitelé dále také uvádějí, že styl mění dle situace, většinou se snaží dodržet stejný styl (demokratický), ale pokud žáci nerespektují pravidla, používají všichni učitelé styl autokratický.

Učitelé se domnívají, že jejich styl vedení třídy je závislý na těchto faktorech: „*inteligenci úrovni žáků, jejich schopnosti a zájmu spolupracovat navzájem i se mnou, kázni, dodržování pravidel*“, „*na chování žáků*“, „*na mé povaze, na zkušenostech, atmosféře ve třídě, aktuální situaci*“, „*na spolupráci a odezvě žáků, mé schopnosti jít žákům příkladem - dochvilnost, dodržet slovo, nezištná pomoc i při řešení osobních problémů, pokud žáci o toto požádají a chtějí se svěřit, snažím se také ukázat žákům praktické využití učiva v jejich soukromém i budoucím pracovním životě, na schopnosti podpořit žáky, i když se jim nedaří, snažit se najít řešení ke zlepšení situace životě, snažit se je motivovat k práci*“, „*na složení třídy a aktuálních podmínkách*“.

Rozdíl v používání diagnostických metod v novém kolektivu a kolektivu s minulostí vnímají učitelé každý trochu jinak. Třídní učitelka z 1.stupně ZŠ tvrdí, že u nového kolektivu trvá delší dobu pozorování, učitel z 2.stupně ZŠ a učitelky z víceletého gymnázia a střední odborné školy nevidí rozdíl a učitelka ze střední školy si myslí, že lze využít stejné metody v obou typech, ale výběr záleží na konkrétní situaci a na zkušenostech učitele.

11.3 Souhrn získaných výsledků a odpovědi na výzkumné otázky

1. Zajímají se třídní učitelé o třídní kolektiv ještě předtím, než do třídy vstoupí?

Ano. Z výsledků otázky č.10 je jasné, že velká převaha dotazovaných se zajímá o třídu ještě předtím, než do ní vstoupí. Odpověď *ano* zaškrtnulo 99 respondentů (odpovídá 94%) a pouze 6 odpovědělo, že *ne*, což je 6 procent z celkového počtu. Toto potvrdili i výsledky interview, kde všichni učitelé jednoznačně odpověděli, že ano.

Tabulka četností: Zajímáte se o třídu ještě předtím, než do třídy vstoupíte?		
	Četnost	Rel.četnost
Ano	99	94
Ne	6	6

2. Jak zjišťují třídní učitelé informace o své třídě?

Nejčastěji od bývalých učitelů, což jsem vysledovala z výsledků otázky č.11 v dotazníku. Respondenti že od bývalých učitelů (57 respondentů, 59%). 11 respondentů (11%) zjišťuje informace od rodičů, pouze 9 (9%) od výchovných poradců, 7 (7%) od školního psychologa, 5 (5%) od pracovníků PPP nebo SPC, 4 (4%) z pedagogické dokumentace. Ostatní odpovědi po jednom od vychovatelů z družiny, kamarádů, z dotazníků pro děti. V rozhovorech se ukázalo, že od bývalého třídního učitele či ostatních kolegů, učitelé na střední škole z podaných přihlášek žáků.

3. Odlišují třídní učitelé při zjišťování informací o třídě kolektiv bez minulosti a kolektiv s minulostí?

Výsledky ukazují, že učitelé nevnímají velký rozdíl mezi novým kolektivem a kolektivem s minulostí při zjišťování informací o třídě. V dotazníku jsem se zaměřila na výsledky otázek č.12-17 a také ot. č. 29. Diagnostické metody – zejména pozorování a rozhovor – využívá většina učitelů jak v novém kolektivu, tak v kolektivu s minulostí (pozorování 87 učitelů v novém kolektivu, 87 v kolektivu s minulostí, skupinový rozhovor 80 v novém kolektivu a 80 v kolektivu s minulostí a individuální rozhovor 69 v novém kolektivu a 80 v kolektivu s minulostí). Z výsledků interview se taktéž ukázalo, že učitelé

se nejvíce opírají o pozorování, jak v novém kolektivu, tak v kolektivu s minulostí. Pokud učitelé volí sociometrické metody, opět nezjišťují rozdíl mezi oběma typy kolektivů.

4. Mají třídní učitelé zkušenosti s vedením třídních kolektivů na seznamovacích/adaptačních kurzech?

Zkušenost s účastí na adaptačním pobytu má 29 respondentů dotazníku (28%), přímo s vedením adaptačních pobytů třídních kolektivů má 19 respondentů (18%) a více než polovina (54%), tedy 57 učitelů nemá zkušenosti žádné. Učitelé, se kterými bylo prováděno interview, spíše měli zkušenost – 4 z 5 škol, ze kterých učitelé pocházeli, seznamovací kurzy pořádá vždy na začátku roku pro nové kolektivy.

5. Je rozdíl v tom, kdy učitelé nastavují pravidla soužití, pokud se jedná o zcela nový kolektiv a kolektiv s minulostí?

Učitelé u obou typů kolektivů nastavují nejčastěji pravidla v průběhu prvního týdne, ve zcela novém kolektivu je to 30% z dotazovaných učitelů, kteří mají zkušenosti se zcela novým kolektivem a 37% z těch, kteří zvolili, že mají zkušenost s kolektivem s minulostí. Na druhém místě se odpovědi liší. Učitelé ve zcela novém kolektivu upřednostňují nastavení a dotváření pravidel v průběhu školního roku (22%), v kolektivu s minulostí již při zahájení školního roku (23%). Třetí nejčastější odpovědí byla ve zcela novém kolektivu nastavení pravidel při zahájení školního roku (19%), v kolektivu s minulostí v průběhu roku (17%). Nejméně časté odpovědi se nelišili – shodně tedy nastavuje jen 14–15% učitelů pravidla soužití v průběhu prvního měsíce a jen 3% před zahájením školního roku.

Tabulka četností: Kdy nastavujete pravidla soužití, pokud se jedná o "zcela nový kolektiv"?	
Kategorie	Rel.četnost
1. V průběhu prvního týdne	30
2. V průběhu celého školního roku	22
3. Při zahájení školního roku	19
4. V průběhu prvního měsíce	14

Tabulka četností: Kdy nastavujete pravidla soužití, pokud se jedná o "kolektiv s minulostí"?	
Kategorie	Rel.četnost
1. V průběhu prvního týdne	37
2. Při zahájení školního roku	23
3. V průběhu celého školního roku	17
4. V průběhu prvního měsíce	15

5. Bez odpovědi	12
6. Před zahájením školního roku	3

5. Bez odpovědi	5
6. Před zahájením školního roku	3

6. Je rozdíl v tom, kdo nastavuje pravidla soužití, pokud se jedná o zcela nový kolektiv a kolektiv s minulostí?

Z výsledků otázky č. 23 a 24 zjišťují, že není příliš velký rozdíl mezi zcela novým kolektivem a kolektivem s minulostí. Ve zcela novém kolektivu i v kolektivu s minulostí velmi často (71% a 82%) tvoří pravidla společně se třídou, s velkým odstupem druhou odpovědí (13% a 9%) bylo, že pravidla tvoří učitelé sami a na třetím místě se opět učitelé nového kolektivu a kolektivu s minulostí shodují (1% a 5%), že pravidla tvoří žáci sami.

Tabulka četností: Kdo nastavuje pravidla soužití, pokud se jedná o "zcela nový kolektiv"?	
Kategorie	Rel.četnost
1. Tvoříme je společně	71
2. Já sám/sama	13
3. Pravidla tvoří žáci sami	1

Tabulka četností: Kdo nastavujete pravidla soužití, pokud se jedná o "kolektiv s minulostí"?	
Kategorie	Rel.četnost
1. Tvoříme je společně	82
2. Já sám/sama	9
3. Pravidla tvoří žáci sami	5

7. Charakterizují třídní učitelé sami sebe jako učitele s demokratickým stylem vedení třídy?

Ano, nejčastěji se třídní učitelé hodnotí jako demokrati – tento výsledek je evidentní po vyhodnocení otázky č. 26. Styl demokratický zvolilo 104 ze 105 respondentů, což je 99% z celkového souboru. Pouze 1 respondent se charakterizoval jako učitel s autokratickým stylem vedením třídy (1%). V odpovědích v interview se 3 z 5 učitelů charakterizovalo jako demokraté, jeden uvádí kombinaci demokratického stylu s liberálním a jeden zmínil kombinaci všech stylů s tím, že jej mění dle situace, ale pokud se nic neděje, inklinuje spíše k liberálnímu stylu.

8. Mění třídní učitelé svůj obvyklý charakteristický styl vedení třídy v situaci, kdy třída nerespektuje pravidla?

Ano. Při porovnání odpovědí na ot. č. 26 a 27 vidíme, že pokud žáci nerespektují pravidla, používá již pouze 69 respondentů *demokratický* styl vedení třídy, což je 66%

z celkového počtu. Styl *autokratický* používá 35 respondentů (33% z celkového počtu) a 1 respondent *liberální* styl vedení třídy (1% z celkového počtu). Počty se tedy oproti běžné situaci změny u demokratů ze 104 na 69, u autokratů z 1 na 35 a zajímavé je zjištění, že 1 respondent, který se charakterizoval jako demokrat, mění svůj styl na liberála.

Tabulka četností: Charakterizoval/a byste se sám/sama sebe spíše jako učitel/ka s:		
Kategorie	Četnost	Rel.četnost
Demokratickým stylem	104	99
Autokratickým stylem	1	1
Liberálním stylem	0	0

Tabulka četností: Jaký přístup používáte, pokud žáci nerespektují pravidla?		
Kategorie	Četnost	Rel.četnost
Demokratickým stylem	69	66
Autokratický styl	35	33
Liberální styl	1	1

12 Diskuse

Z dotazníkového šetření a provedených interview vyplývá, že třídní učitelé na základních a středních školách se aktivně zajímají o vztahy ve třídě, pokud na to mají dostatečné časové možnosti a podporu školy. Potvrzují to odpovědi na zjišťování informací o třídě, kdy 94% dotazovaných učitelů se skutečně o svoji třídu zajímá včas, tedy ještě předtím, než do třídy vstoupí. Prvotní informace zjišťují nejčastěji od bývalých třídních učitelů a kolegů. Ochota třídních učitelů, se kterou se zajímají o třídní kolektiv ještě předtím, než se skutečně osobně s žáky setkají, mě překvapila. Na prvním stupni základní školy je to možná samozřejmé, ale nečekala jsem, že i na druhém stupni základní školy a zejména na středních školách budou k této otázce učitelé přistupovat stejně zodpovědně.

Ve výzkumu komunikace ve školních třídách, který prováděli na základních školách Šedřová a kol. (2012), výsledky ukázaly, že komunikace ve školní třídě je interaktivní, učitelé mají velký zájem o rozvíjení dialogu se svými žáky a domnívají se, že jde o optimální metodu, jak zajistit efektivitu vyučování. V mém výzkumu nacházím tyto názory u učitelů nejen základních, ale i středních škol. Výsledky ukazují, že pozorování a rozhovor využívají učitelé u obou kolektivů, sociometrické metody učitelé příliš nevyužívají ani u jednoho typu kolektivu. Myslím si, že pro získání informací o třídě by bylo vhodné, aby učitelé v kolektivu s minulostí více využívali sociometrických metod, ideálně ve spolupráci s výchovným poradcem, školním psychologem či metodikem prevence.

Z výsledků mého výzkumu vyplývá, že učitelé nemají příliš zkušeností s psychosociálními výcviky pro učitele nebo kurzy vedenými interaktivní formou. Myslím, že učitelé by se měli takových kurzů účastnit. Jsem přesvědčena, že vlastní zkušenost a nahlédnutí na utváření kolektivu z druhé strany, tedy ze strany žáků, je nejceněnější. Pokud škola sama nenabízí možnost vzdělávat se v této oblasti, měl by učitel být sám aktivní a sám se zajímat o nabídky těchto kurzů.

Někteří učitelé mají zkušenost s účastí na seznamovacích kurzech pro nové třídní kolektivy, které pořádá jejich škola. Vzhledem k tomu, že sama mám velmi dobré zkušenosti s vedením seznamovacích pobytů s novými ročníky na střední škole, byla jsem zvědavá, jakou zkušenost budou mít respondenti dotazníku a interview. V této části jsem byla trochu zklamaná, jelikož s účastí na seznamovacím pobytu má 29 respondentů dotazníku (28%), přímo s vedením adaptačních pobytů třídních kolektivů má 19

respondentů (18%) a více než polovina (54%), tedy 57 učitelů nemá zkušenosti žádné. Vidím tedy jako vhodné, aby se učitelé sami zajímali o kurzy vedené interaktivní formou a rozšiřovali svůj obzor v oblasti sociální komunikace.

Seznamovací kurzy, ať už je organizuje škola sama, nebo kurz zařídí prostřednictvím jiné organizace, je dle mého nejvhodnější způsob, jak se mohou méně formálně a přirozenou cestou sblížit třídní učitelé se svými budoucími žáky. Obě strany mají tak volný prostor působnosti, který mohou využít k základnímu nastavení pravidel soužití. Ve výzkumu se 99% učitelů shoduje, že nastavení pravidel je velmi důležité. O tom, že seznamovací kurzy přinášejí pozitivní výsledky, mě přesvědčila nejen vlastní zkušenost z mé pedagogické praxe, ale potvrdily to i odpovědi učitelů během interview - ve výběru vzorku pro interview jsem měla štěstí na učitele, kteří jsou zvyklí pravidelně se účastnit seznamovacích kurzů, jež pořádá jejich škola začátku roku pro nové kolektivy (tuto zkušenost měli 4 z 5 učitelů). Osobně bych doporučila kurzy pořádat pro všechny kolektivy – tedy nejen pro nové kolektivy, ale i pro kolektivy s minulostí. Kurz by samozřejmě měl mít trochu odlišný koncept než kurz pro zcela nový kolektiv, cílem by však bylo taktéž seznámení, adaptace a zefektivnění zavádění pravidel soužití v třídním kolektivu. Kurzu by se měli účastnit všichni žáci, jejich třídní učitel, výchovný poradce a příp. školní psycholog či metodik prevence. Pokud bychom chtěli postihnout psychosociální klima celé školy, mohl by se kurzu alespoň na určitou část účastnit i ředitel či ředitelka školy. Při zavádění seznamovacích kurzů jsem měla možnost získat zkušenost s vedením technik, kterých se účastnila i ředitelka školy. Myslím, že na žáky tento tah zapůsobil velice pozitivně a výsledek byl příjemný pro všechny strany, což se odrazilo na pozitivně laděných vztazích v průběhu celého následujícího školního roku.

Jako pozitivní shledávám výsledek otázek na nastavení pravidel, v nichž se všichni učitelé shodují na tom, že nastavit pravidla je potřeba a že je vhodné učinit tak společně (učitel se žáky). Jak uvádí Cangelosi (1994), otázku toho, kdo by měl nastavit pravidla ve třídě, sledovalo již více studií, jejichž výsledky ukazují, že pravidla lze zavádět čtyřmi způsoby: všechna pravidla stanoví učitel, přičemž dbá na to, aby pravidla byla funkční, nezbytná a aby se mezi ně nepletly rutinní postupy. Všechna pravidla stanoví učitel, ale rozhodnutí je ovlivněno doporučením žáků. Pravidla navrhují žáci a hlasují o nich a úkolem učitele je připravit takové prostředí, které umožní demokratické rozhodování – vést jednání tak, aby došlo k zavedení nezbytných funkčních pravidel a každý žák měl možnost podílet se na rozhodnutích. A nebo kombinace tří výše uvedených metod. V mém výzkumu většina učitelů tvoří pravidla se žáky společně, a to jak v novém kolektivu (71%),

tak v kolektivu s minulostí (81%). Drobný rozdíl se ukázal u učitelů, kteří nastavují pravidla sami a u těch, kteří naopak nechají žáky, aby si pravidla nastavili žáci sami. Učitelé v novém kolektivu nastavují pravidla sami častěji (13%) než v kolektivu s minulostí (9%). V kolektivu s minulostí naopak více učitelů nechává žáky, aby si nastavili pravidla žáci sami (1% v novém kolektivu, 5% v kolektivu s minulostí).

U kolektivů s minulostí by se měl učitel zaměřit nejen na diagnostiku a nápady nastavení vhodných pravidel, ale měl by počítat i s tím, že bude potřeba soustředit se na změnu některých zaběhnutých pravidel. Kolektiv nemusí být vhodně nastaven, je potřeba zjistit, zda stávající pravidla jsou vyhovující pro všechny jejich členy a budoucího třídního učitele. Automaticky by se tedy učitel neměl přizpůsobovat situaci stylem „už s tím nic neudělám“, ale měl by se snažit myslet pozitivně a důsledně trvat na nastavení pravidel dle zjištěných informací o třídě - pomocí diagnostických metod, bývalých kolegů, výchovného poradce, školního psychologa nebo rodičů.

Z časového hlediska nastavují učitelé pravidla soužití v obou typech kolektivů nejčastěji pravidla v průběhu prvního týdne, ve zcela novém kolektivu je to 30% z dotazovaných učitelů, kteří mají zkušenosti se zcela novým kolektivem a 37% z těch, kteří zvolili, že mají zkušenost s kolektivem s minulostí. Na druhém místě se odpovědi liší. Učitelé ve zcela novém kolektivu upřednostňují nastavení a dotváření pravidel v průběhu školního roku, v kolektivu s minulostí již při zahájení školního roku. Třetí nejčastější odpovědí byla ve zcela novém kolektivu nastavení pravidel při zahájení školního roku, v kolektivu s minulostí v průběhu roku. Nejméně časté odpovědi se nelišily – shodně tedy nastavuje jen 14–15% učitelů pravidla soužití v průběhu prvního měsíce a jen 3% před zahájením školního roku. Zde se ztotožňuji s názory a doporučením Smékalové a Kolaříka. Jelikož v každé třídě se vytvářejí vzájemné vazby a normy vzájemného chování i chování vůči učiteli, tvorba norem probíhá během krátké doby po formálním vytvoření třídního kolektivu a třídní učitel je nezbytnou součástí třídního klimatu, musí tuto dobu zachytit včas, aby nedošlo k přijetí norem negativních. Normy ve třídě je možné efektivně nastavit na základě kvalitního mapování situace a vhodného použití různých přístupů. Uvědomovat si aktuální situaci a dle ní případně svůj přístup změnit, opět ale dle pravidel, které v kolektivu společně žáci a učitel vytvořili.

Zajímalo mě tedy, jak ve výzkumu dopadne otázka, ve které jsem se učitelů ptala na jejich charakteristický styl vedení třídy, jakým způsobem by měl učitel žáky vést a zda svůj styl mění dle situace a typu kolektivu či nikoli - použít přístup autoritativní, demokratický nebo liberální. Téměř všichni učitelé volí styl demokratický, přičemž v mém

výzkumu se objevily 3 výjimky – jeden z učitelů-mužů, který odpovídal v zadaném dotazníku, se vidí jako učitel se stylem vedení autokratickým a v interview jeden z učitelů doplňuje demokratický styl o liberální sklony a jeden v rozhovoru doslova uvádí, že se považuje za „*liberálního s demokratickými odbočkami k autokracii*“. Výsledky se částečně potkávají s názorem Čapka (2012), že učitel si nejvíce žáky získává udržováním tzv. suportivního klimatu, který se vyznačuje přátelstvem, nestresující, svobodnou, korigovanou, vyváženou, zajímavou, nepovýšenou, nemanipulující a rovnou atmosférou. Pokud žáci nerespektují pravidla, snaží se někteří učitelé zůstat u demokratického stylu vedení, ale zhruba jedna třetina učitelů mění styl vedení na autokratický, jeden učitel volí styl liberální. Z interview se dozvídám, že učitelé nevolí vždy striktně jeden styl, ale mění jej dle aktuální situace a spíše by se hodnotili v kombinaci více stylů. Výsledky těchto otázek částečně potvrzují názor Bendla (2004), že jednotlivé styly se nevyskytují striktně oddělené, ale setkáváme se i se styly přechodnými - autoritativní styl s přechodnými prvky a sociálně integrační styl s liberálními prvky. Bendl se též domnívá, že dodržování pravidel a kázeň se nejlépe udržuje, pokud učitel volí autoritativní styl s integračními prvky. Šed'ová uvádí, že v současnosti se jak v odborné literatuře, tak v laické debatě apeluje na to, že učitel má ustoupit ze své dominance a stát se spíše facilitátorem učení a partnerem žáků. Podle Šed'ové ale odborníci, kteří učitelům doporučují tzv. neautoritativní a partnerský přístup, neberou v potaz to, že rozhodnutí učitele respektovat žáky a zohledňovat jejich potřeby samo o sobě k udržení cirkulace moci nestačí. Učitelé, kteří si tuto cestu zvolí, riskují nebezpečím vzniku nekázně ve třídě.

Nejen styl vedení, ale celkový chod ve třídě závisí zejména na chování žáků, zkušenostech pedagoga a vzájemné spolupráci žáků a učitele. Změna stylu vedení pak převážně na aktuální situaci. Odpovědi učitelů se dají rozdělit do tří skupin: směřující k osobnosti učitele (*na mé povaze, mé schopnosti jít žákům příkladem - dochvilnost, dodržet slovo, nezištná pomoc i při řešení osobních problémů, schopnosti učitele ukázat žákům praktické využití učiva v jejich soukromém i budoucím pracovním životě, na schopnosti podpořit žáky, i když se jim nedaří, najít řešení ke zlepšení situace životě, zkušenostech pedagoga, aktuálním pocitu pedagoga*), k žákům (*na chování žáků – spolupráci, vzájemné důvěře, kázní a dodržování pravidel, na inteligenční úrovni žáků, jejich schopnosti a zájmu*), k instituci (*na vedení školy, typu školy, na době studia, počtu žáků*).

Ideální situace by byla, kdyby třídní učitelé mohli s žáky občas trávit i volný čas mimo školní prostředí. Myslím, že kolektivu vždy prospěje zažít neformální akci, poznat její členy v jiných situacích, upevňovat a prohlubovat tak vzájemné vztahy a spolupráci.

Domnívám se, že výzkum, který jsem provedla, odpovídá výzkumům prováděným v rámci bakalářské práce, jde však pouze o zmapování situace a nejsou zde zodpovězeny zdaleka všechny otázky. Proto bych velmi ráda tyto výsledky v budoucnu rozšířila o další, které by mohly být součástí dalšího výzkumu.

Výzkum měl několik nedostatků, o kterých bych se určitě měla zmínit. Za jeden z nich považuji nižší počet interview, což ale bylo dáno zejména časovou náročností získávání a zpracování dat. Bylo by jistě zajímavé získat informace formou interview od dalších učitelů, např. i v jiném kraji. A dále si myslím, že otázky v dotazníku i interview obsahovaly pojmy, které nemusely být zcela jasné (např. seznamovací/adaptační kurzy). U interview jsem mohla reagovat dodatečným vysvětlením, u dotazníku jsem tyto pojmy měla uvést ve vysvětlivkách.

Tvorba dotazníku, pilotní ověřování, získávání dat, jejich analýza a následné zodpovězení výzkumných otázek pro mne byla velká zkušenost, kterou přijímám jako velmi pozitivní. Stejně tak přemýšlení nad otázkami a realizace interview pro mne bylo zajímavé a přínosné.

13 Závěry

Cílem mé práce bylo zmapovat názory třídních učitelů základních a středních škol v České republice na práci s různými typy třídních kolektivů. Zajímalo mě, zda učitelé zjišťují informace o své třídě a zda vnímají rozdíl mezi zcela novými kolektivy a kolektivy s minulostí. Dále jsem chtěla zjistit názory učitelů na jejich styl vedení třídy a nastavování pravidel soužití. Z výsledků mého šetření vyplývá, že:

- učitelé základních i středních škol aktivně zjišťují informace o třídě ještě předtím, než do třídy vstoupí
- učitelé zjišťují informace o třídě nejčastěji od bývalých učitelů, pouze menšina od rodičů, výchovných poradců, školního psychologa, od pracovníků PPP nebo SPC, z pedagogické dokumentace
- třídní učitelé příliš nerozlišují při zjišťování informací o třídě, zda se jedná o kolektiv bez minulosti či kolektiv s minulostí
- třídní učitelé nejčastěji využívají ke zjišťování informací pozorování, skupinový a individuální rozhovor
- pouze jedna třetina třídních učitelů má zkušenosti s účastí na seznamovacím pobytu
- učitelé nastavují pravidla soužití jak ve zcela novém kolektivu, tak v kolektivu s minulostí nejčastěji v průběhu první týdne školního roku
- učitelé tvoří pravidla soužití jak ve zcela novém kolektivu, tak v kolektivu s minulostí nejčastěji společně s žáky
- téměř všichni učitelé sami sebe hodnotí jako učitele s demokratickým stylem vedení třídy a jen někteří z nich (jedna třetina) mění svůj obvyklý charakteristický styl vedení třídy v situaci, kdy třída nerespektuje pravidla, na styl autokratický

SOUHRN

Školní třída je malou sociální skupinou, která zaujímá zvláštní místo mezi skupinami vrstevníků. Zpočátku jde o formální skupinu, ale brzy se v ní vytvoří osobní vztahy a stává se skupinou neformální. Pro vývoj dítěte je velmi důležitá, protože v ní tráví mnoho času, je v ní příležitost ke společenským činnostem a k vzájemné spolupráci, ovlivňuje chování žáků, poskytuje nové zkušenosti a podněty pro rozvoj jedince a jeho identity. Jedinec se učí porozumět chování vrstevníků, sociální interakci, solidaritě, sebeovládání, navazování kontaktů, komunikaci.

Lašek (2007) vystihuje školní třídu jako *„jakýsi složitý sociální svět, na kterém se spolupodílejí žáci a učitelé. Je podle něj svébytným a dále pak neopakovatelným seskupením individuí, utvářejících se osobností a originální sociální seskupení žáků v sociometrickém smyslu slova.“* (Lašek, 2007, 13).

Všechny definice se shodují na tom, že školní třída je nejen místo pro vzdělávání, ale poukazují i na její psychosociální rozměr, který významně dopadá na rozvoj dítěte. Lašek navíc pěkně popisuje, že školní třída je originální skupina, která se již v takovém složení nikdy nezopakuje.

Školní třídu lze začlenit do malých sociálních skupin, pro které je typické, že se členové navzájem znají, komunikují spolu a jsou formálně nebo neformálně spojena nějakým společným cílem. Vytvářejí si určité interpersonální vztahy, mají společný cíl, rozrůzněné role a pozice, určitá pravidla daná určitým časovým limitem.

Každá skupina se v průběhu času mění a vyvíjí. Tyto proměny jsou označovány jako skupinová dynamika. Skupinová dynamika má své zákonitosti a je závislá na mnoha faktorech. Tím může být velikost skupiny, její struktura, zaměření, vzájemné vztahy mezi členy a způsoby interakce. Pro dynamiku skupiny je také důležitá míra uspokojování potřeb jednotlivců, vzájemné vztahy a z toho vyplývající způsoby interakce jednotlivých členů. Dalším významným aspektem je styl vedení skupiny. Ten určuje, jakým způsobem bude skupina fungovat. Dle míry závislosti na rozhodování vůdce a dle míry svobody rozhodování řadových členů, se rozlišuje autoritativní, demokratický a liberální styl vedení skupiny.

Podle stádia vývoje, tedy podle toho, čím třída prošla, můžeme hovořit o typech třídního kolektivu. Důležité jsou však nejen informace o tom, jak třída vznikla (tedy o její minulosti), ale také o klimatu, který v ní aktuálně panuje. Jednotlivé typy třídních

kolektivů lze dělit podle toho, čím tyto kolektivy prošly a také podle toho, jaké normy si vytvořily – kolektivy zcela nové, kde se žáci dříve neznali a kolektivy s určitou minulostí.

V každé třídě se vytvářejí normy vzájemného chování i chování vůči učiteli. Tvorba norem probíhá během velmi krátké doby po formálním vytvoření třídního kolektivu a učitel, který je nezbytnou součástí třídního kolektivu (klimatu), by měl tuto dobu zachytit včas, aby nedošlo k přijetí norem negativních. Normy ve třídě je možné efektivně nastavit na základě kvalitního mapování situace a vhodného použití různých přístupů. (Kolařík, Smékalová, 2011).

Průcha (2002) dělí edukační prostředí třídy na fyzikální faktory a psychosociální faktory, které dále dělí na stabilní a proměnlivé. Za stabilní psychosociální faktory považuje trvalejší sociální vztahy, tedy klima třídy. Proměnlivé jsou pak krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukačního procesu, tedy atmosféra ve třídě. Podle Čapka (2010, 13) je třídní klima je „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí*“.

Učitelovu komunikaci ve třídě můžeme rozdělit na odbornou (tedy tu, která má za cíl vzdělávání) a sociální (která působí vztahově, emotivně, tedy např. motivačně, pozitivně atd.).

Sociální komunikace formuje své účastníky, profiluje vztahy. Pokud víme, že klima ve třídě má převládajícím sociální základ, je nutné považovat tuto složku za stejně důležitou než komunikace odborná. Žáky si učitel získává právě přátelskou, trpělivou a suportivní komunikací – ne genialitou předávaných poznatků. Jestliže je komunikace vedená v prostředí tzv. suportivního klimatu, umožňuje kvalitnější výuku, lepší řešení problémových situací i vhodné výchovné působení. Může mít hodně podob, od tvorby pravidel, objasnění kázeňského přestupku nebo ranního kruhu až po povídání o tom, co dělaly děti o víkendu. Opakem je defenzivní klima, navozené dominantním partnerem v komunikaci, které vede zpravidla k tomu, že submisivní komunikanti si brání své „já“ a vytvářejí různé typy obranných reakcí, jimiž se snaží vyrovnávat se zátěžemi: podvádění, lhaní, tendence neriskovat a nechávat si své názory pro sebe (Čapek, 2010).

Výsledný efekt učitelovy výchovy a s ním související vliv na vztahy ve třídě je silně ovlivněn jeho výchovným stylem. Výchovný styl je možné označit jako způsoby výchovy. „*Způsob výchovy znamená celkovou interakci a komunikaci dospělých s dítětem. Projevuje se volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a metod, a tomu*

odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte, které opět ovlivňuje prožívání a chování dospělého.“ (Čáp, 1996, 152).

S. Bendl (2004) rozlišuje výchovné styly shodně podle toho, do jaké míry učitel uznává žákům jejich lidská práva a důstojnost, respektuje jejich osobnost, zda je spravedlivý, klidný, úzkostný, do jaké míry podporuje samostatnost a iniciativu žáků, zda působí více příkladem než příkazy – tj, jeho způsob výchovy může být: autoritativní (autokratický), liberální (laisser-faire) a sociálně integrační (demokratický).

Jádrem každého vztahu je přitom rozložení moci. Jde jako schopnost ovlivňovat jednání jiné osoby nebo skupiny lidí, přičemž může jít stejně tak o to něčí chování změnit jako je posílit a udržet ve stávající poloze. Pojem moc má tu výhodu, že jej lze použít jak pro chování učitelů, tak pro chování žáků, zatímco např. kázeň či poslušnost lze vztahovat jen k žákům, autorita či autoritativnost naopak pouze k učitelům). Goffman (1999) upozornil na to, že moc je vztahovou záležitostí – učitel je autoritativní a mocný, pokud je tak svým okolím a žáky vnímán a pokud se k němu toto okolí jako k mocnému chová.

Výsledkem interakcí mezi učitelem a žákem jsou pak mocenské konstelace – každá strana s mocí zachází určitým způsobem. Mocenské konstelace mohou být do jisté míry proměnlivé, přesto vykazují určitou stabilitu, jelikož jsou vázány na typické kázeňské techniky učitele na straně jedné a typické způsoby žákova chování na straně druhé. Na vzniku konkrétní konstelace se podílí jednak rozhodnutí učitele, jednak další faktory, které učitel obvykle nemá plně pod kontrolou. Nutnost regulovat vztahy ve třídě je přitom klíčovým úkolem, který učitelé ve své každodenní práci řeší. Způsob, jakým to činí, do jisté míry předurčuje, jaké komunikační postupy budou učitelé používat a jak budou komunikaci se žáky strukturovat. (Šedřová a kol., 2012).

Kolektiv školní třídy mívá své vlastní, tedy vnitřní, skryté sociální normy. Nebývají úplně stabilní a mnohé z nich mohou být podle měnící se situace pozměněny. Pravidla chování ve třídě jsou pak formální prohlášení, v nichž jsou seznámeni všichni žáci se všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování. Dobře vytvořená, účinná pravidla jsou nutným předpokladem pro hladký průběh života ve třídě.

Velmi důležitá je také otázka, kdy a kdo by měl zavádět pravidla – zda učitel, žáci, či ve vzájemné spolupráci a také jakým způsobem a zda by měl učitel použít přístup autoritativní nebo demokratický, či kombinaci obojího.

Cílem mé práce bylo zmapovat názory třídních učitelů základních a středních škol v České republice na práci s různými typy třídních kolektivů. Zajímalo mě, zda učitelé zjišťují informace o své třídě a jakým způsobem a zda vnímají rozdíl mezi zcela novými

kolektivy a kolektivy s minulostí. Dále jsem chtěla zjistit názory učitelů na jejich styl vedení třídy a nastavování pravidel soužití v těchto kolektivech.

Výzkumný soubor tvoří celkem 110 pedagogů, z toho 95 žen a 15 mužů ve věku od 23 do 61 let. Jedná se o smíšený design, kombinaci kvantitativních a kvalitativních metod. Ke sběru dat jsem použila dotazník vlastní konstrukce „Dotazník pro třídní učitele“ a polostrukturované interview. Vyplněné dotazníky jsem analyzovala pomocí deskriptivní statistiky a srovnávala procentuální a četnostní rozložení jednotlivých odpovědí, interview bylo vyhodnoceno kvantitativní analýzou. Soubor respondentů, kteří vyplnili dotazník, tvoří 105 třídních učitelů ze 44 základních a středních škol v České republice. Interview bylo provedeno s 5 třídními učiteli z různých typů škol v Plzeňském kraji (1.stupeň ZŠ, 2.stupeň ZŠ, víceleté gymnázium, SOŠ, SŠ).

Z výsledků šetření vyplývá, že: učitelé základních i středních škol aktivně zjišťují informace o třídě ještě předtím, než do třídy vstoupí; učitelé zjišťují informace o třídě nejčastěji od bývalých učitelů, pouze menšina od rodičů, výchovných poradců, školního psychologa, od pracovníků PPP nebo SPC, z pedagogické dokumentace; třídní učitelé příliš nerozlišují při zjišťování informací o třídě kolektiv bez minulosti a kolektiv s minulostí; třídní učitelé nejčastěji využívají ke zjišťování informací pozorování, skupinový a individuální rozhovor; učitelé nastavují pravidla soužití, pokud se jedná o zcela nový kolektiv i o kolektiv s minulostí nejčastěji v průběhu prvního týdne školního roku; učitelé tvoří pravidla soužití, pokud se jedná o zcela nový kolektiv i o kolektiv s minulostí nejčastěji společně s žáky; téměř všichni učitelé sami sebe hodnotí jako učitele s demokratickým stylem vedení třídy; někteří třídní učitelé mění svůj obvyklý charakteristický styl vedení třídy v situaci, kdy třída nerespektuje pravidla. Dále z výsledků vyplývá, že učitelé nemají příliš zkušeností se sociometrickými metodami, psychosociálními výcviky pro učitele nebo kurzy vedené interaktivní formou. Někteří učitelé mají zkušenosti s účastí na seznamovacích kurzech pro nové třídní kolektivy, které pořádá jejich škola. Více než polovina třídních učitelů se nikdy neúčastnila seznamovacího pobytu se svými budoucími žáky.

Za jeden z nedostatků výzkumu považuji nižší počet interview. Bylo by jistě zajímavé, získat informace formou interview od dalších učitelů, např. i v jiném kraji. Dále si myslím, že otázky v dotazníku i interview obsahovaly pojmy, které nemusely být zcela jasné (např. seznamovací/adaptační kurzy). U interview jsem si tuto skutečnost uvědomila a mohla reagovat dodatečným vysvětlením, u dotazníku jsem mohla tyto pojmy uvést ve vysvětlivkách.

Závěrem lze říci, že zkušenosti třídních učitelů s novými kolektivy a s kolektivy s minulostí na základní a středních školách jsou velmi podobné. Učitelé aktivně zjišťují informace o třídě ještě předtím, než do třídy vstoupí, u všech typů kolektivů vnímají jako nutnost určení pravidel soužití, někteří učitelé vnímají rozdíl mezi typy kolektivů při nastavování a dodržování pravidel soužití. Nejčastějším stylem vedení třídy je demokratický styl, který se při nerespektování pravidel mění většinou na styl autokratický. Učitelé si velmi dobře uvědomují, že jejich jednání je důležité pro rozvoj jedinců i skupin ve školním prostředí a že vhodným stylem vedení třídy a např. díky vhodně nastaveným pravidlům se dá vybudovat systém, který může dlouho fungovat a žákům v jejich vývoji pomoci.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

Barquist Hogelucht, K. S., Geist, P. (1997). *Discipline in the classroom: Communicative Strategies for Negotiating Order*. Western Journal of Communication, roč. 61, s. 1-34

Bendl, J. (2004). *Jak předcházet nekázni aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV

Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk

Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.

Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.

Čáp, J. Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: UK.

Cangelosi, J. S. (1994). *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál.

Gajdošová, E. Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál.

Goofman, E. (1999). *Všichni hrajeme divadlo*. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon.

Kolařík, M. (2011). *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing.

Kolařík, M., Smékalová, E. (2011). *Typy třídních kolektivů a typy práce s nimi aneb mocenský, nebo demokratický přístup?*. Prevence, 2011, roč. 8, č. 9, s. 10-12.

Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

McCroskey, J., Richmond, V. McCroskey, L. (2006). *An Introduction in the Communication in the Classroom*. Boston: Pearson Education, Inc.

Průcha, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Průcha, J. Walterová, E. Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Šed'ová, K., Švaříček, R. (2010) *Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy*. Pedagogická orientace , 2010, roč. 20, č.3, s. 24-48

Šed'ová, K., Švaříček, R., Šalamounová, Z. (2012) *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2005). *Základy psychologie*. Praha: Karolinum

Watzlawick, P., Bavelasová, J. B., Jackson, D. D. (2011). *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Brno: Newton Books.

Woods, P. (1979). *The Divided School*. London: Routledge.

<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Formulář zadání BcDP

Příloha 2: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

Příloha 3: Dotazník pro třídní učitele

Příloha 4: Interview

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:

Mgr. SEDLECKÁ Veronika

ADRESA

Hodonínská 25, Plzeň

OSOBNÍ ČÍSLO

F11283

TÉMA ČESKY: Typy třídních kolektivů a způsoby práce s nimi

NÁZEV ANGLICKY: Types of class groups and ways of working with them

VEDOUCÍ PRÁCE: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Studium literatury k dané problematice z oblasti školní a pedagogické psychologie, vývojové a sociální psychologie (se zaměřením na témata: školní třída jako sociální skupina, psychosociální klima třídy, typy třídních kolektivů, práce učitele s různými třídními kolektivy, učitel a třídní klima), vypracování osnovy teoretické části práce .
2. Upřesnění výzkumného záměru, formulace předmětu a cílů výzkumu, stanovení výzkumných otázek (doporučena je kombinace kvantitativního a kvalitativního rámce výzkumu, cca 100 výzkumných osob)
3. Průběžné zpracovávání teoretické části práce, zahrnutí dosavadních tuzemských i zahraničních studií s podobným tématem.
4. Zpracování projektu výzkumu – doporučeno je vytvoření dotazníku a jeho rozeslání v elektronické podobě, doplnění několika interview s učiteli různých typů škol)
5. Provedení výzkumu – sběr dat, průběžné vedení záznamů o průběhu a organizaci výzkumu, vyhodnocování a analýza získaných dat, zpracování a interpretace výsledků.
6. Vypracování praktické části práce, zpracování odpovědí výzkumných otázek, zpracování diskuse (vyjádření k naplnění stanovených cílů, přínosy práce), závěry a souhrn.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

Cangelosi, J. S.(1994). Strategie řízení třídy. Praha: Portál

Čáp J., Mareš J.(2001). Psychologie pro učitele. Praha: Portál

Čapek,R.(2010). Třídní klima a školní klima. Praha: Grada

Fontana, D. (1997). Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál

Lašek, J. (2001). Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus

Mareš, J.(1998). Sociální klima třídy, přehledová studie. Praha: IPPP ČR

Mareš,J., Křivohlavý, J.(1995). Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita

Průcha, J. (2002). Moderní pedagogika. Praha: Portál

Kolařík, M., Smékalová, E. (2011). Typy třídních kolektivů a typy práce s nimi aneb mocenský, nebo demokratický přístup?. Prevence, 2011, roč. 8, č. 9, s. 10-12.

Podpis studenta:

Sedlecká

Datum: 26.4.2013

Podpis vedoucího práce:

Eleonora Smékalová

Datum: 24/4/2013

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Typy třídních kolektivů a způsoby práce s nimi

Autor práce: Mgr. Veronika Sedlecká

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 61, 114949

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 24

Abstrakt (800–1200 zn.):

Práce je zaměřena na pedagogickou komunikaci a schopnost třídních učitelů mapovat situaci ve třídě, odlišení typů třídních kolektivů v závislosti na jejich minulosti a způsob práce s třídními kolektivy – stylů vedení třídy, tvorbu norem, komunikační klima. Práce vychází z poznatků školní, pedagogické, sociální a vývojové psychologie. Základ práce spočívá ve využití testové metody Dotazník pro třídní učitele a polostrukturovaného interview, jedná se o kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Výběr výzkumného souboru proběhl pomocí prostého záměrného výběru. Celý soubor tvoří 110 třídních učitelů základních a středních škol v ČR, z nichž 105 bylo osloveno formou dotazníku a 5 formou interview. Cílem bylo zjistit, jak učitelé zjišťují informace o třídě, zda vnímají rozdíl mezi typy třídních kolektivů a jakým způsobem se třídou pracují. Výsledky ukazují, že učitelé aktivně zjišťují informace o třídě, u všech typů kolektivů vnímají jako nutnost určení pravidel soužití a někteří učitelé vnímají rozdíl mezi kolektivy při nastavování a dodržování pravidel. Nejčastějším stylem vedení je demokratický styl, který se při nerespektování pravidel mění většinou na styl autokratický.

Klíčová slova: třídní kolektiv, třídní učitel, psychosociální klima, styl vedení třídy

ABSTRACT OF THESIS

Title: Types of class groups and ways of working with them

Author: Mgr. Veronika Sedlecká

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Number of pages and characters: 61, 114949

Number of appendices: 4

Number of references: 24

Abstract (800–1200 characters):

The work is focused on teaching communication and the ability to map the situation in the classroom, modulation of class groups depending on their past and how to work with classes - class leadership styles, standards development, communication climate. The work is based on knowledge of school, educational, social and developmental psychology. Foundation work is to use testing methods Questionnaire for classroom teachers and semistructured interview, it is a combination of quantitative and qualitative research. Selection of the research group conducted using plain deliberate choice. The entire set consists of 110 classroom teachers in primary and secondary schools in the Czech Republic, of which 105 were interviewed using a questionnaire and 5 through interviews. The goal was to determine how teachers find information about the class, whether they perceive the difference between the types of class team and how class works. The results show that teachers actively detect information about the class, for all types of groups perceived as a necessity to determine the rules of coexistence and some teachers perceive the difference between the groups when setting and compliance. The most common style is a democratic leadership style that is in disregard of the rules changes mostly autocratic style.

Key words: : class team, classroom teacher, psychosocial climate, leadership style class



Dobrý den,

jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Provádím dotazníkové šetření pro svoji bakalářskou práci, ve které se zabývám typy třídních kolektivů. Cílem tohoto šetření je zjistit, jaký styl volí učitelé k vedení své třídy a jakým způsobem se třídou pracují.

Tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění jednoduchého dotazníku. V dotazníku neexistují správné a špatné odpovědi, jde o Vaše názory a cenné zkušenosti, díky kterým budu moci odhalit další specifika dané problematiky. Dotazník slouží výhradně akademickým účelům, cílem je pouze výzkum a **anonymita** bude respektována.

Děkuji za Váš čas

Veronika Sedlecká

e-mail: v.sedlecka@seznam.cz

Instrukce k vyplnění dotazníku:

Dotazník má 30 otázek, jeho vyplnění trvá cca 15 minut. Objevují se zde otázky s různým typem odpovědi:

- a) Otázky, kde vybíráte pouze jednu z možností – označte křížkem jednu možnost
- b) Otázky, kde vybíráte z několika možností – označte křížkem jednu nebo více možností
- c) Otázky s volnou odpovědí – napište prosím celou svoji odpověď

Správnou odpověď **označte křížkem** 

Pokud se spletete, správnou odpověď navíc zakroužkujte 

Pokud se znovu spletete, správnou odpověď navíc podtrhněte 

V dotazníku jsou uvedené následující výrazy, které jsou pro výzkum **důležité:**

Zcela nový třídní kolektiv = třídní kolektiv bez společné minulosti (žáci se mezi sebou dosud neznali)

Kolektiv s minulostí = třídní kolektiv, jehož členové mají společnou minulost (třída již nějakou dobu funguje) nebo více minulostí (např. vznik spojením vícečlenných skupin z několika tříd)

Dotazník pro třídní učitele

1. Pohlaví

- 1 ☐ Žena
- 2 ☐ Muž

2. Věk (vypište číslovkou):

3. Typ školy:

- 1 ☐ ZŠ 1.stupeň
- 2 ☐ ZŠ 2.stupeň
- 3 ☐ Víceleté gymnázium
- 4 ☐ SOU
- 5 ☐ SOŠ
- 6 ☐ SPŠ
- 7 ☐ SŠ
- 8 ☐ Gymnázium

4. Délka pedagogické praxe:

- 1 ☐ 1 rok
- 2 ☐ 2 - 5 let
- 3 ☐ 6 – 10 let
- 4 ☐ 11 – 20 let
- 5 ☐ Více než 20 let

5. Jako třídní učitel/učitelka jsem dosud působila:

(označte vždy jednu z uvedených možností)

- 1 ☐ Třídním jsem nikdy nebyl/a
- 2 ☐ 1 rok
- 3 ☐ 2 – 5 let
- 4 ☐ 6 – 10 let
- 5 ☐ 11 – 20 let
- 6 ☐ Více než 20 let

6. Kolikrát jste byl/a třídním učitelem/učitelkou?

(označte vždy jednu z uvedených možností)

- 1 ☐ Třídním jsem nikdy nebyl/a
- 2 ☐ Byl/a 1x
- 3 ☐ Byl/a 2x – 5x
- 4 ☐ Byl/a 6x – 10x
- 5 ☐ Byl/a 11x – 20x
- 6 ☐ Byl/a více než 20x

7. Mám zkušenosti:

(označte jednu z uvedených možností)

- 1 ☐ S vedením adaptačních pobytů třídních kolektivů
- 2 ☐ S účastí na adaptačním pobytu
- 3 ☐ Nikdy jsme nebyl/a s žádnou třídou na adaptačním pobytu

8. Mám zkušenosti s psychosociálními výcviky, sebezkušenostními výcviky či kurzy vedenými interaktivní formou pro pedagogy:

(označte jednu z uvedených možností)

- 1 ☐ Ne
- 2 ☐ Ano – s jakými

9. Mám zkušenosti s vedením následujících typů třídních kolektivů:

(můžete označit více možností)

- 1 ☐ Zcela novým kolektivem (kolektiv bez minulosti)
- 2 ☐ Kolektivem s minulostí (převzetím po jiném třídním učiteli)
- 3 ☐ Kolektivem s minulostí, který vznikl sloučením více částí různých tříd
- 4 ☐ Kolektivem s minulostí, který vznikl přestupem na vyšší stupeň (ZŠ)
- 5 ☐ Kolektivem s minulostí, který vznikl příchodem nových žáků
- 6 ☐ Jiné.....

10. Zajímáte se o třídu ještě předtím, než do třídy vstoupíte?

(označte jednu z uvedených možností)

- 1 ☐ Ne (pokračujte otázkou č.12)
- 2 ☐ Ano (pokračujte otázkou č.12)

11. Od koho informace o třídě zjišťujete? (např. od bývalých učitelů, výchovného poradce, školního psychologa....) – prosím vyplňte:

.....

12. Používáte některé diagnostické metody k diagnostice vztahů ve třídě, pokud se jedná o „zcela nový kolektiv“?:

(označte jednu z uvedených možností)

- 1 ☐ Ano (pokračujte otázkou č.13)
- 2 ☐ Ne (pokračujte otázkou č.14)

13. Vypište prosím, jaké diagnostické metody používáte ve „zcela novém kolektivu“:

.....
.....
.....
(pokračujte otázkou č.15)

14. Vypište prosím, z jakého důvodu:

.....
.....
.....

15. Používáte některé diagnostické metody k diagnostice vztahů ve třídě, pokud se jedná o „kolektiv s minulostí“?:

(označte jednu z uvedených možností)

- 1 ☐ Ano (pokračujte otázkou č.16)
- 2 ☐ Ne (pokračujte otázkou č.17)

16. Vypište prosím, jaké diagnostické metody používáte v „kolektivu s minulostí“:

.....
.....
.....

(pokračujte otázkou č.18)

17. Vypište prosím, z jakého důvodu:

.....
.....
.....

18. Je podle Vás potřeba nastavovat ve třídě pravidla společného soužití (chování)?

(označte jednu z uvedených možností)

1 ☐ Ne *(pokračujte otázkou č. 26)*

2 ☐ Ano

19. Kdy nastavujete v třídním kolektivu pravidla soužití, pokud se jedná o „zcela nový kolektiv“?

(označte jednu z uvedených možností)

1 ☐ Před zahájením školního roku

2 ☐ Při zahájení školního roku

3 ☐ V průběhu prvního týdne

4 ☐ V průběhu prvního měsíce

5 ☐ V průběhu celého školního roku

20. Kdy nastavujete v třídním kolektivu pravidla soužití, pokud se jedná o „kolektiv s minulostí“?

(označte jednu z uvedených možností)

1 ☐ Před zahájením školního roku

2 ☐ Při zahájení školního roku

3 ☐ V průběhu prvního týdne

4 ☐ V průběhu prvního měsíce

5 ☐ V průběhu celého školního roku

21. V jaké situaci nastavujete pravidla soužití, pokud se jedná o „zcela nový kolektiv“?

(označte jednu z uvedených možností)

1 ☐ Ve třídě během vyučování

2 ☐ Ve třídě mimo dobu vyučování

3 ☐ Na adaptačním obytu před zahájením školního roku/výuky

4 ☐ Na adaptačním pobytu po zahájení školního roku/výuky

5 ☐ Jiný

22. V jaké situaci nastavujete pravidla soužití, pokud se jedná o „kolektiv s minulostí“?

(označte jednu z uvedených možností)

1 ☐ Ve třídě během vyučování

2 ☐ Ve třídě mimo dobu vyučování

3 ☐ Na seznamovacím kurzu před zahájením školního roku/výuky

4 ☐ Na seznamovacím kurzu po zahájení školního roku/výuky

5 ☐ Jindy

23.Kdo nastavuje pravidla soužití, pokud se jedná o „zcela nový kolektiv“?

(označte jednu z uvedených možností)

- 1 ☐ Já sám/sama
- 2 ☐ Tvoříme je společně
- 3 ☐ Pravidla tvoří žáci zcela sami

24.Kdo nastavuje pravidla soužití, pokud se jedná o „kolektiv s minulostí“?

(označte jednu z uvedených možností)

- 1 ☐ Já sám/sama
- 2 ☐ Tvoříme je společně
- 3 ☐ Pravidla tvoří žáci zcela sami

25. Upravujete pravidla v průběhu roku?

(označte jednu z uvedených možností)

- 1 ☐ Téměř vždy
- 2 ☐ Většinou ano
- 3 ☐ Většinou ne
- 4 ☐ Nikdy

26. Charakterizoval/a byste se sám/sama sebe spíše jako učitel/ka s:

(označte jednu z uvedených možností) :

- 1 ☐ Autokratickým (mocenským, autoritativním) stylem vedení třídy – učitel je dominantní, náročný, přísný, nepřipouští diskusi, rozkazuje, hrozí, trestá, málo respektuje přání dětí
- 2 ☐ Demokratickým (partnerským, sociálně-integračním) stylem vedení třídy – učitel je demokratický, má pevné výchovné působení, dostatek kontroly, je prostor pro iniciativu, samostatnost a tvořivost v práci i interpersonálních vztazích, třída má jasný přehled o postupu k cíli, je rozvíjena spolupráce
- 3 ☐ Liberálním (volným, nezasahujícím) stylem vedení třídy – učitel řídí žáky málo nebo vůbec, neklade přímo požadavky, užívá neosobních výzev vůči celé skupině (mělo by se), má důvěru v žáky

27. Jaký přístup používáte, pokud žáci nerespektují pravidla?

(označte jednu z uvedených možností) :

- 1 ☐ Autokratický (mocenský, autoritativní) styl vedení třídy – učitel je dominantní, náročný, přísný, nepřipouští diskusi, rozkazuje, hrozí, trestá, málo respektuje přání dětí
- 2 ☐ Demokratický (partnerský, sociálně-integrační) styl vedení třídy – učitel je demokratický, má pevné výchovné působení, dostatek kontroly, je prostor pro iniciativu, samostatnost a tvořivost v práci i interpersonálních vztazích, třída má jasný přehled o postupu k cíli, je rozvíjena spolupráce
- 3 ☐ Liberální (volný, nezasahující) styl vedení třídy – učitel řídí žáky málo nebo vůbec, neklade přímo požadavky, užívá neosobních výzev vůči celé skupině (mělo by se), má důvěru v žáky

28. Na čem se domníváte, že je Váš styl vedení třídy závislý?

(napište prosím vše, co Vás napadá):

.....

.....

.....

.....

29. Využívám následující diagnostické metody:

(můžete označit více možností)

A. Zcela nový kolektiv

- 1 ☐ Pozorování
- 2 ☐ Individuální rozhovor
- 3 ☐ Skupinový rozhovor (beseda)
- 4 ☐ Dotazník SO-RAD
- 5 ☐ Dotazník B-4
- 6 ☐ Dotazník B-3
- 7 ☐ Dotazník D-1
- 8 ☐ Dotazník CES
- 9 ☐ Dotazník MCI - naše třída
- 10 ☐ Dotazník KLIT
- 11 ☐ Dotazník CCQ
- 12 ☐ Hádej kdo?
- 13 ☐ Doplnování nedokončených vět
- 14 ☐ Technika časové volby
- 15 ☐ Strom s postavami
- 16 ☐ Obláčky
- 17 ☐ Doplnování příběhů
- 18 ☐ Žádné
- 19 ☐ Jiné – vypište.....

.....

B. Kolektiv s minulostí

- 1 ☐ Pozorování
- 2 ☐ Individuální rozhovor
- 3 ☐ Skupinový rozhovor (beseda)
- 4 ☐ Dotazník SO-RAD
- 5 ☐ Dotazník B-4
- 6 ☐ Dotazník B-3
- 7 ☐ Dotazník D-1
- 8 ☐ Dotazník CES
- 9 ☐ Dotazník MCI - naše třída
- 10 ☐ Dotazník KLIT
- 11 ☐ Dotazník CCQ
- 12 ☐ Hádej kdo?
- 13 ☐ Doplnování nedokončených vět
- 14 ☐ Technika časové volby
- 15 ☐ Strom s postavami
- 16 ☐ Obláčky
- 17 ☐ Doplnování příběhů
- 18 ☐ Žádné
- 19 ☐ Jiné – vypište.....

.....

.

30. Chybělo Vám v dotazníku nějaké téma?

(napište prosím vše, co Vás napadá):

.....

.....

.....

Děkuji za Vaše odpovědi

Veronika Sedlecká

Příloha 4: Interview

Základní údaje:

věk

typ školy

délka pedagogické praxe

počet třídnických let

Otázky:

1. Pořádá Vaše škola adaptační kurzy? Pokud ano, pro jaké třídy?
2. Jaký máte názor na pořádání seznamovacích adaptačních kurzů? Jsou z nějakého důvodu přínosné/nepřínosné?
3. Účastnil/a jste se někdy seznamovacího adaptačního kurzu? Pokud ano, v jaké roli jste na kurzu působil/a? Jaký z toho máte pocit?
4. Kdo si myslíte, že by měl být účasten seznamovacího adaptačního kurzu (z žáků, z dospělých)?
5. Máte vy sám/sama zkušenosti s psychosociálními výcviky, sebezkušenostními výcviky či kurzy vedenými interaktivní formou pro pedagogy?
 - 5a. Pokud ano – s kterými. Co Vám kurzy přinesly?
 - 5b. Pokud ne - jaký názor na kurzy máte? Z jakého důvodu, jste se neúčastnila?
6. V mé práci dělím třídní kolektivy na „zcela nové kolektivy“ (bez minulosti, žáci se neznají) a tzv. „kolektiv s minulostí“. Se kterým/i z nich - s jedním z nich, či oběma?
7. Pokud máte zkušenosti s kolektivem s minulostí - s jakými typy konkrétně? (dělím je na následující: a) kolektiv převzat po jiném třídním učiteli, b) kolektiv, který vznikl sloučením více různých tříd, c) kolektiv, který vznikl přestupem na vyšší stupeň a d) kolektiv, který vznikl příchodem nových žáků)
8. Zajímáte se o třídu ještě předtím, než do třídy vstoupíte?
9. Od koho zjišťujete informace o třídě. Jak se Vám to daří?
10. Používáte některé diagnostické metody ke zjištění vztahů ve třídě?
 - 10a. Pokud ano, které?

10b. Pokud ne, z jakého důvodu? Případně, zda ve spolupráci s někým dalším.

11. Je podle Vás potřeba nastavovat ve třídě pravidla společného soužití (chování)?

11a. Pokud ano, kdy a kdo nastavuje pravidla soužití ve třídě - jakým způsobem?

11b. Pokud ano, upravujete pravidla v průběhu roku - jakým způsobem, funguje to?

11c. Je podle Vás rozdíl mezi novým kolektivem a kolektivem s minulostí při nastavování a udržování pravidel?

12. Charakterizoval/a byste se sám/sama sebe spíše jako učitel/ka s autokratickým, demokratickým nebo liberálním stylem vedení třídy?

Vysvětlivky:

Autokratický (mocenský, autoritativní) styl vedení třídy – učitel je dominantní, náročný, přísný, nepřipouští diskusi, rozkazuje, hrozí, trestá, málo respektuje přání dětí

Demokratický (partnerský, sociálně-integrační) styl vedení třídy – učitel je demokratický, má pevné výchovné působení, dostatek kontroly, je prostor pro iniciativu, samostatnost a tvořivost v práci i interpersonálních vztazích, třída má jasný přehled o postupu k cíli, je rozvíjena spolupráce

Liberální (volný, nezasahující) styl vedení třídy – učitel řídí žáky málo nebo vůbec, neklade přímo požadavky, užívá neosobních výzev vůči celé skupině (mělo by se), má důvěru v žáky

13. Používáte stále stejný styl, nebo jej měníte? Pokud ano, v jakých situacích?

14. Který z přístupů používáte, pokud žáci nerespektují pravidla?

15. Na čem se domníváte, že je Váš styl vedení třídy závislý?

16. Využíváte některé z těchto diagnostických metod jako pozorování, rozhovor, skupinový rozhovor?
Pokud ano, jak se Vám to osvědčilo?

17. Používáte projektivní metody pro zjištění vztahů ve třídě (např. doplňování nedokončených vět, příběhů, strom s postavami, obláčky...). Pokud ano, kterou/é a jaké s nimi máte zkušenosti?

18. Je podle Vás rozdíl mezi novým kolektivem a kolektivem s minulostí při využívání diagnostických metod?

19. Rozved'te jakoukoli svou další myšlenku, co Vás k tématu napadá - uvítám nápady z Vaší praxe, které by se mohlo do mé práce hodit.