

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2011

Petr Bureš

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

P e d a g o g i c k á f a k u l t a

Katedra školní a sociální pedagogiky

Oddělení výchovy ke zdraví

**Třídnická hodina jako specifická náplň práce třídního
učitele na 2. stupni základní školy v České republice**

Diplomová práce

Autor: Petr Bureš

Studijní obor: Pedagogika / Rodinná výchova

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Marádová, CSc.

Praha

červen 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a použil jsem jen uvedené prameny a literaturu.

V Praze dne, 23.6. 2011

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji PaedDr. Evě Marádové, CSc. za odborné vedení při vypracování diplomové práce, za pečlivé posouzení, podnětné připomínky a metodické rady, které mi byly poskytnuty v průběhu zpracování.

Anotace

Název:

Třídnická hodina jako specifická náplň práce třídního učitele na 2. stupni základní školy v České republice.

V diplomové práci je řešena problematika třídnické hodiny jako specifické náplně práce třídního učitele na 2. stupni základní školy v České republice. Cílem práce je objasnit, jakým způsobem vnímají a přistupují třídní učitelé k třídnické hodině jako ke specifické náplni své práce.

Teoretická část se zabývá třídním učitelem, jeho činnostmi a kompetencemi, analyzuje třídu jako sociální skupinu a vymezuje třídnickou hodinu i s jejími specifiky.

Popisu přípravy výzkumného šetření a jeho výsledků se věnuje praktická část. Šetření bylo realizováno metodou dotazníku na vybraných základních školách v České republice a respondenti byli třídní učitelé. Zjištění jsou porovnávána s údaji v odborné literatuře a ze získaných dat jsou vyvozovány závěry pro praxi.

Klíčová slova

Třídní učitel, školní třída, skupinová dynamika, třídnická hodina, sociální dovednosti.

Abstract

Title:

A lesson with a form teacher as a specific part of the form teacher work for the lower secondary education in the Czech Republic.

The paper solves the issue of a lesson with a form teacher as a specific job of a form teacher at the lower secondary education in the Czech Republic. The objective of the paper is to clarify the manner how form teachers perceive and approach that lesson as their specific job.

The theoretical part deals with a form teacher, his activities and competences. He analyses the class as a social group and determines the specifics of the lesson.

The practical part describes the research preparation and the results. The investigation was performed using the method of a questionnaire at the selected elementary schools in the Czech Republic and the form teachers were the respondents. The findings are compared with the data from the professional literature and the practical conclusions are derived from the data collected.

Key words

Form teacher, school class, group dynamics, lesson with a form teacher, social skills.

Obsah

| | |
|---|-----------|
| Úvod | 1 |
| 1 Třídní učitel na 2. stupni základní školy | 2 |
| 1.1 Učitel..... | 2 |
| 1.2 Osobnost učitele..... | 3 |
| 1.3 Podmínky vzniku funkce třídního učitele..... | 5 |
| 1.6 Vymezení pojmu kompetence..... | 9 |
| 1.6.1 Kompetence učitele a třídního učitele..... | 10 |
| 1.7.1 Nutnost posílení psychosociální kompetence u učitelů..... | 15 |
| 1.7.2 Třídní učitel jako sociální pedagog..... | 17 |
| 1.7.3 Sociálně – pedagogické úkoly třídního učitele..... | 18 |
| 2. Školní třída jako sociální skupina | 24 |
| 2.1 Školní třída..... | 24 |
| 2.2 Skupinová dynamika..... | 26 |
| 3 Třídnická hodina | 31 |
| 3.1 Vymezení třídnické hodiny..... | 31 |
| 3.2 Možnosti realizace třídnické hodiny..... | 31 |
| 3.3 Organizace třídnických hodin..... | 32 |
| 3.4 Krátký pohled do historie..... | 33 |
| 3.5 Náplň třídnických hodin..... | 37 |
| 3.5.1 Sociální učení a sociální dovednosti..... | 39 |
| 3.5.2. Třídnická hodina jako místo pro rozvíjení sociálních dovedností..... | 41 |
| 3.5.3 Nač dbát při rozvoji sociálních dovedností u žáků..... | 44 |
| 3.5.4 Hra jako prostředek sociálního učení..... | 46 |
| 3.6 Třídnická hodina a třídní učitel..... | 50 |
| 3.6.1 Příprava učitele na třídnickou hodinu..... | 50 |
| 3.6.2 Pravidla v třídnické hodině..... | 51 |
| 3.6.3 Vystoupení z role učitele..... | 55 |
| 3.6.4 Navození atmosféry důvěry..... | 57 |
| 3.6.5 Otevřené sdělování názorů..... | 59 |
| 3.7 Doporučení k způsobu vedení třídnické hodiny..... | 61 |
| 3.7.1 Struktura třídnické hodiny..... | 62 |
| 4 Orientační šetření | 65 |
| 4.1 Cíl výzkumu..... | 65 |
| 4.2 Hypotézy..... | 65 |
| 4.3 Metodologie – získávání dat..... | 66 |
| 4.3.2 Metoda orientačního šetření..... | 66 |
| 4.3.1 Tvorba dotazníku..... | 67 |
| 4.3.2 Typy položek..... | 67 |

| | |
|--|------------|
| 4.3.4 Průběh výzkumu | 67 |
| 4.3.5 Charakteristika výzkumného vzorku | 68 |
| 4.4 Vyhodnocení jednotlivých otázek dotazníku..... | 71 |
| 5. Shrnutí výzkumného šetření, vyhodnocení a návrhy opatření..... | 95 |
| 5.1 Obecné shrnutí dotazníkového šetření..... | 95 |
| 5.2 Vyhodnocení hypotéz | 97 |
| 5.3 Doporučení a návrhy opatření k třídnické hodině | 100 |
| 5.3.1 Doporučení a návrhy směřující k vedení školy | 101 |
| 5.3.2 Návrhy a doporučení směřující k třídním učitelům..... | 103 |
| Závěr..... | 105 |
| Seznam použité literatury..... | 107 |
| Seznam příloh | 112 |

Úvod

Vzdělání se stalo předpokladem pro dobré sociálně-ekonomické zabezpečení každého člověka. Tvůrci vzdělávacích cílů si však dobře uvědomují, že pro plnohodnotné vzdělání nestačí žáky a studenty rozvíjet jen po stránce vědění a poznávání, ale je nutné, aby si osvojili i sociální, duchovní a morální hodnoty, stejně jako dovednost navazovat mezilidské vztahy a najít tak cestu nejen k sobě, ale i k ostatním lidem a společnosti jako celku.

Školy se v současné době mohou značně specializovat na určitou oblast vzdělávání díky možnosti profilovat svůj školní vzdělávací plán. Některé školy se proto rozhodly rozšířit počet hodin ve svém vzdělávacím plánu pro rozvoj sociálních dovedností a zařadily do své vzdělávací nabídky specifický typ hodiny – třídnickou hodinu.

Třídnická hodina je prostor pro nerušené, pravidelné setkání třídního učitele se „svoji“ třídou. Jejím záměrem je využít výchovný a vzdělávací potenciál třídy jako celku. Je to prostor pro rozvíjení sociálních dovedností žáků, podporu kolektivu třídy i k řešení všech školních i mimoškolních záležitostí.

Třídnickou hodinu jako téma své diplomové práce jsem si vybral na základě vlastní zkušenosti s touto specifickou náplní práce třídního učitele. Od školního roku 2010/2011 jsem se totiž stal, po jednoroční zkušenosti s prací učitele, třídním učitelem sedmé třídy na Fakultní základní škole v Praze, kde jsou pravidelné třídnické hodiny přirozenou součástí „života“ školy.

Cílem diplomové práce je objasnit, jakým způsobem vnímají a přistupují třídní učitelé k třídnické hodině jako ke specifické náplni své práce. Považují třídnickou hodinu za přínosnou? Využívají ji jen k vyřízení administrativy, nebo i k rozvoji sociálních dovedností žáků? A ovládají učitelé aktivity pro rozvoj sociálních dovedností?

První kapitola pojednává o funkci třídního učitele. Je zde vymezena funkce třídního učitele, popsány činnosti třídního učitele a jeho kompetence.

Další část je věnována třídě jako sociální skupině, vývojovým fázím skupiny a silám skupinové dynamiky.

Třetí kapitola se zabývá třídnickou hodinou. Je zde vymezen účel třídnické hodiny, uvedena její stručná historie a popsána specifika třídnické hodiny.

Součástí diplomové práce je popis přípravy a výsledků výzkumného šetření s cílem zjistit jakým způsobem vnímají a přistupují třídní učitelé k třídnické hodině jako ke specifické náplni své práce. Šetření bylo realizováno metodou dotazníku na vybraných základních školách v České republice a respondenti byli třídní učitelé. Poslední kapitola je věnována vyhodnocení výzkumného šetření a porovnání s údaji v odborné literatuře.

1 Třídní učitel na 2. stupni základní školy

Na základní škole jsou jednotlivé ročníky žáků děleny na třídy. Každá třída má přiděleného učitele¹, který je označován jako třídní učitel. Třídní učitel zastává veškerý objem práce jako ostatní učitelé bez přidělené třídy a ještě ke svým běžným výchovně-vzdělávacím úkolům má na starost „své“ žáky. (Spousta, 1993)

1.1 Učitel

Učitel je v pedagogickém slovníku definován následovně: „Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 261)

V jiné monografii Průcha uvádí vymezení učitelů podle materiálů Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). „Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí.“ (Průcha, 2002, s. 21)

Kořa uvádí, že: „Učitelé jsou významnými činiteli ve společnosti, která jim na základě předepsaného vzdělání a zákonů svěruje moc ovlivňovat ideje, postoje a vzorce chování mladých lidí. Slouží jako zprostředkovatelé teorií a poznatků, hodnot, kulturních vzorců jednání, návyků a tradic. A každá societa si jejich působením zajišťuje, že její kultura je transformována a předávána z jedné generace na druhou.“ (Kořa, 2007, s. 16)

¹ Kořa předkládá provokující myšlenku: „Stále vychází řada příruček o učitelství, ale ve skutečnosti v řadě škol již počet žen dalece převyšuje muže a je otázkou, zda by řeč neměla být vedena spíše o povolání učitelky, než učitele.“ (Kořa in Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 23) Pokud je v celé práci použito označení ředitel, učitel, žák, student, myslí se tím samozřejmě také ředitelky, učitelky, žákyně, studentky.

Jakou roli sehrává učitel mezi žáky a učivem upozorňuje Šimoník: „Učitel byl a bude rozhodujícím činitelem v oblasti výchovy a vzdělávání.“ (Šimoník, 1995, s. 3)

Četné výzkumy dokládají, že školy ovlivňují úspěch žáků v učení a rozhodující vliv připadá na učitele. Kvalitní přístup učitele k práci ovlivňuje žáky v dosahování výsledků v učení daleko více, než například počet žáků ve třídě či různorodost ve složení třídy. (Expertní skupina MŠMT pro tvorbu profesního standardu, 2009 [cit. 11. února 2011])

Učitelem druhého stupně základní školy se stane v České republice osoba, která splní kvalifikační podmínky č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. V § 8 odst. 1 zákona se uvádí, že učitel druhého stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu. Dále § 8 odst. 1 vyjmenovává v písm. a) až f) vhodné akreditované studijní programy.

1.2 Osobnost učitele

Hartl uvádí (1993), že již v roce 1937 G.W. Allport sepsal seznam 50 rozdílných definic osobnosti.

V této souvislosti píše Drapela (1998, s. 14), že „existující definice osobnosti navržené psychology v uplynulých sto letech můžeme rozmístit na osu spojující zcela opačné názory:

- Teoretici „já“ vnímají osobnost jako něco, co skutečně existuje a co má skutečné účinky.
- Behavioristé oproti tomu pokládají osobnost za pouhou odvozeninu z chování, jež samo je jediným přímo pozorovatelným a měřitelným jevem.“

Kohoutek (2000a, s. 60) definuje osobnost následovně: „Osobnost můžeme definovat jako dynamickou organizaci, soubor, celek, jednotu zděděných, vrozených a pod tlakem společnosti, výchovy i sebevýchovy v interakci s určitým přírodním, společenským, ekonomickým a kulturním prostředím vytvořených a relativně trvalých a stálých zvláštností, tělesných, biopsychických a duševních procesů, postojů, vztahů, dimenzí, a vlastností, které řídí činnost člověka a podmiňuje nejen jeho chování, ale i prožívání a způsob adaptace na prostředí.“

Důvodem proč se zkoumá učitelova osobnost je snaha zjistit, zda určité rysy učitelovy osobnosti ovlivňují způsob, jakým se žáci učí, a co se naučí. (Průcha, 2005)

Kohoutek (2000b) uvádí, že osobnost učitele má ve vyučovací a výchovné práci rozhodující roli a vyjmenovává také klíčové vlastnosti učitele: charakterové, volní, citové, temperamentové a pracovní. Dále konstatuje: „Vliv pedagoga nenahradí ani učebnice, ani mravní

poučování, ani soustava trestů a povzbuzování. Osobní příklad učitele a kouzlo jeho osobnosti jsou nenahraditelné.“ (Kohoutek, 2000b, s. 6)

Kolář a Vališová (2009) zastávají názor, že učitel by měl být vždy osobnost a to nejen ve smyslu psychologickém, ale především ve smyslu etickém. Osobnost učitele je podle nich právě ta přidaná hodnota, kvůli které se o učitelství hovoří nejen jako o práci, ale především jako o poslání. „I když právem neustále klademe vyšší požadavky na zkvalitnění přípravy budoucích učitelů, poslání učitele nespočívá v tom, že zvládne učivo, nabude didaktické schopnosti, metodické obratnosti či znalosti o věcech, které vyučuje. Tomu se může naučit téměř každý. Splnění předepsaných požadavků na profesní vysokoškolskou přípravu je sice nutné, ale je pouhým souborem předpokladů, nikoliv zárukou dobrého učitelství. Zúžení pojetí učitele na naučitelné znalosti a dovednosti, či dokonce na pouhé osvojení souboru kompetencí může sice odpovídat módním či dobovým trendům, ale je zcela nedostatečné. Být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálů vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností. A tomu se v pravém slova smyslu nelze vyučit ani naučit.“ (Kořa in Kolář, Vališová 2009, str. 211)

Kolář a Vališová (2009) s hlavní myšlenkou výše uvedeného textu souhlasí, ale dodávají, že oproti Kořovi nejsou přesvědčeni o tom, že se nelze osobností učitele „vyučit a naučit“. „Souhlasit s touto tezí, by znamenalo pochybovat v plném rozsahu o možnostech výchovy a vzdělání i v pozdějším, než dětském věku.“(Kolář,Vališová, s. 211)

O významu učitelovy osobnosti se zmiňuje i Vašutová (2004) Uvádí, že přesvědčení o výlučném významu osobnosti učitele při výchově a vzdělání patří mezi klasické pedagogické zásady. Avšak, jak dále píše, je nutné toto tvrzení přijímat s rozvahou. Výchovně-vzdělávací proces nelze podle jejích slov redukovat pouze na vztah učitel-žák, ale vždy musíme přihlížet k podmínkám vytvořených danou společností.

Na rezervovanost v přijetí názoru o výlučné roli osobnosti učitele při výchovně-vzdělávacím procesu upozorňuje také Průcha (2005). Představuje totiž několik zahraničních výzkumů, které důležitost role osobnosti ve výchovně-vzdělávacím procesu buď nepotvrzují vůbec, nebo potvrzují, ale jen jako vliv nepřímý a zprostředkovaný. Průcha tato zjištění komentuje vzhledem k české pedagogické scéně následovně: „V českém pedagogickém prostředí, v němž se stále udržuje (v minulosti velmi silně akcentované) mínění o rozhodující roli učitele pro úspěšnost a kvalitu edukačních procesů, mohou znít výše uvedené závěry zahraničních odborníků jako příliš skeptické nebo skoro nepřijatelné.“ (Průcha, 2005, s. 192)

1.3 Podmínky vzniku funkce třídního učitele

Ve starověku a středověku převládal individuální systém vyučování. Rozvoj obchodu, výroby a vědy v novověku, si vyžaduje poskytování elementárního vzdělání stále širšímu okruhu populace. V 17. století navrhuje a realizuje J. A. Komenský nový systém vzdělávání, který rozpracovává ve Velké didaktice. Jedná se o frontální vyučování, při kterém se ve třídě nacházejí žáci přibližně stejného věku a úrovně, látka je rozdělena do několika hodin a každá hodina má svůj vlastní didaktický cíl. (Skalková, 2009)

Spousta (1993) uvádí, že funkce třídního učitele vznikla právě díky zavádění hromadného vyučování jako organizační formy výuky. Ve své době se jednalo o novou a efektivnější formu školní organizace, která stavěla učitele do nové role, řečeno slovy dnešní pedagogické terminologie, třídního učitele. Hromadné vyučování, stejně jako novou roli učitele promýšlel J. A. Komenský ve Velké didaktice: „Jen jeden učitel má řídit třídu, podobně jako jedno slunce osvětluje, zahřívá a zavlažuje zemi a zachovává vždy týž pořádek, jaký dnes, takový zítra...“ (Komenský in Spousta, 1993, s. 8)

Za Rakouska – Uherska, jak píše dále Spousta (1993), vyučoval třídní učitel ve třídě jako jediný a to i na vyšších stupních škol. Taková organizace vyučování se udržela až do roku 1869, kdy byly zřízeny měšťanské školy. Společenský a vědecký pokrok si v oblasti školního vzdělávání vynutil zavedení odborných předmětů a tím i vznik oborových specializací učitelů. Tím došlo k izolovanosti předmětů a k poznatkové roztříštěnosti, což vedlo ke zvýraznění funkce třídního učitele.

1.4 Kdo se stane třídním učitelem a jeho jmenování do funkce

Slovo funkce pochází z latinského konání a označuje zejména úřední výkon. (Geist, 1992)

Štech (1994) uvádí, že funkci třídního učitele získá učitel lehce. Ředitel školy osloví učitele bez třídnictví či uvolněné učitele, kterým odešly třídy, a nabídne jim nebo uloží vedení třídy.

Vocelka (2002) v této souvislosti dodává, že je ovšem slušností ze strany ředitele školy probrat nabídku stát se třídním učitelem dané třídy i s učitelem, který se jím má stát. Ředitel školy by si měl ověřit, zda si vybraný učitel je vědom významu a nároků, která funkce třídního učitele obnáší, zeptat se vybraného učitele na jeho motivaci a sdělit mu základní informace o

charakteristice třídy, kterou má vzít či převzít. Funkce třídnictví může ředitel školy použít i jako prostředek projevení důvěry v učitelovy schopnosti a jeho práci.

Vocelka (2002) i Krátká (2007) uvádějí při způsobu ustanovení do funkce třídního učitele vyhlášku MŠMT č. 291/Sb., o základních školách, která v § 8 odst. 1 uváděla: „...že ředitel školy ustanovuje třídní učitele.“ Tato vyhláška, ale byla zrušena a nahrazena vyhláškou č. 48/2005 Sb., která se o jmenování učitele do funkce třídního učitele ředitelem školy nezmiňuje.

Podlahová (2004) píše, že funkci třídního učitele by měl ředitel školy přidělovat zralým a zkušeným pedagogům. V ideálním případě by mohl začínající učitel pozorovat své kolegy, kteří se ve funkci třídního učitele osvědčili a vytvářet si tak svůj vlastní model třídnické činnosti. Bohužel není ojedinělý jev, píše dále Podlahová, že třídnictví se přidělí absolventovi fakulty, který má jen minimální zkušenost s vyučováním. Takový absolvent se musí rychle zorientovat jak v předmětech, které má vyučovat, tak přebrat ihned odpovědnost za třídnictví a činnosti s tím spojené.

Šimoník (1995) v této souvislosti ve svém výzkumu zjistil, že 44,7 % nastupujících učitelů se po příchodu z fakulty stalo třídními učiteli!

1.5 Povinnosti a činnosti třídního učitele

Povinnosti a činnosti, které vykonává třídní učitel se dají čerpat ze dvou zdrojů. Prvním zdrojem jsou legislativní dokumenty a druhým zdrojem je odborná pedagogická literatura.

Vocelka (2002) uvádí, že zatím co povinnosti ředitele či školského zařízení jsou pregnantně vymezeny v zákonu č. 564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství, taxativní popis povinností třídního učitele v žádné zákonné normě nenajdeme. Činnosti, které musí třídní učitel vykonat, nebo je patrné, že je vykonává, jsou uvedeny v několika školských předpisech. Důvod je následující: Každá škola má totiž své specifické podmínky, a tak úkoly i povinnosti třídních učitelů mají určitou vazbu na styl práce vedení školy. Konkrétní úkoly, povinnosti a činnosti třídních učitelů proto stanovuje ředitel školy na základě platné legislativy ve **vnitřním řádu školy**.

Spousta (1993) dělí činnosti třídního učitele do pěti hlavních oblastí:

- **Vyučování** – Je pravidlem, že třídnímu učiteli je přidělena v třídě, v které vykonává funkci třídního učitele, co největší míra vyučovacích hodin.
- **Výchovné působení** - Třídní učitel je zástupce učitelského sboru v dané třídě a plní ve své třídě funkci garanta výchovné práce učitelského sboru.

- **Řízení a organizace** – Třídní učitel vede administrativní dokumentaci přidělené třídy.
- **Koordinace** výchovné a vzdělávací práce všech učitelů vyučujících v dané třídě.
- **Spolupráce** se všemi organizacemi, institucemi i jednotlivci, kteří jakýmkoli způsobem přicházejí do kontaktu se žáky jeho třídy.

Podlahová (2004) dělí práci třídního učitele do tří rovin – diagnostické činnosti, administrativní činnosti a činnosti informační:

- **Diagnostická činnost** – Každý učitel by měl své žáky znát co nejvíce v rámci svého předmětu. Třídní učitel by však své žáky měl znát v širších souvislostech a sám o takové poznání usilovat. Žáci mohou mít problémy plynoucí ze školního prostředí i mimo školu, proto vnímavý třídní učitel pozoruje své žáky z různých hledisek

- **Administrativní činnost**

Třídní učitel vede a zodpovídá za následující úřední dokumenty – třídní knihu, třídní výkaz, katalogové listy, vysvědčení, zprávy pro jednání pedagogické rady.

- **Informační činnost**

Diagnostická a administrativní činnost pomůže třídnímu učiteli získat informace o žácích. Třídní učitel by s nimi měl dále pracovat, ale musí pečlivě zvážit, komu a jaké informace poskytne.

Pavlišová (in Bendl, Kucharská a kol., 2008, s. 174-175) uvádí nediferenciovaný přehled pracovních povinností třídní učitele na druhém stupni základní školy mimo přímý výchovně-vzdělávací proces takto:

- Zodpovídá za vztahy žáků své třídy k ostatním vyučujícím, řeší případné konflikty.
- Řeší vztahy mezi žáky své třídy i žáky ostatních tříd.
- Plně zodpovídá za řešení negativních vztahů mezi žáky ve třídě; porušování školního řádu, ničení školního majetku, náznaky šikany, problémy s agresivitou dětí.
- Zodpovídá za veškerou dokumentaci žáků, to znamená za školní matriku.
- Vykazuje statistické evidence.
- Je plně zodpovědný za správnost údajů v třídní knize a také za zajištění nápravy.
- Eviduje absenci žáků, počítá omluvené hodiny.

- Eviduje případné záškoláctví, snaží se o nápravu jednáním s rodiči, úřady a zkoumá příčiny absence.
- Konzultuje s rodiči problémy žáků i mimo konzultační hodiny podle potřeby, bez ohledu na pracovní dobu.
- Připravuje a řídí třídní schůzky.
- Připravuje se na konzultační hodiny.
- Zúčastňuje se zasedání výchovných komisí.
- Zodpovídá za vedení žákovských knížek, správně zapsané známky a všechny údaje na vysvědčení.
- Vypracovává zasedací pořádek žáků, který se stává součástí třídní dokumentace.
- Organizuje volbu třídní samosprávy, pomáhá řídit její činnost.
- Pravidelně vede třídnické hodiny, které jsou stanoveny ročním plánem.
- Na jednání pedagogických rad předkládá návrhy výchovných opatření a případné snížení známek z chování.
- Určuje služby ve třídě.
- Vybírá a účtuje finanční částky vybrané od žáků (výlety, koncerty a další školní akce), vyúčtování předkládá rodičům na třídních schůzkách.
- Organizuje účast žáků své třídy ve školních a mimoškolních soutěžích, pomáhá zajišťovat dozor na těchto akcích.
- Nese plnou zodpovědnost za bezpečnost a zdraví žáků nejen ve škole, ale i během pobytu mimo školu, například ve škole v přírodě, při cestování městskou dopravou, při přesunu na školní akce konané mimo školu.
- Na konci školního roku vybírá učebnice, rozhoduje o platbách za jejich poškození a zajišťuje předání učebnic na další školní rok.
- Ve vyšších ročnících vyplňuje přihlášky na střední školy a nese plnou zodpovědnost za správnost všech údajů.
- Vypracovává slovní hodnocení žáka před odchodem na střední školu.
- Stará se spolu s žáky o výzdobu třídy.
- Během delší absence žáka zodpovídá za předání přehledu učiva k doplnění.
- Zodpovídá za zařazení integrovaných dětí a vypracovává slovní hodnocení.
- Spolupracuje s poradenských pracovištěm na škole a s pedagogickou-psychologickou poradnou.

Podobně dlouhý výčet všech činností třídního učitele předkládá i Hanšpachová (2004), a zmiňuje se i o finančním ohodnocení třídnictví. Uvádí, že finanční příplatek za vedení třídy vychází průměrně na 500 Kč měsíčně a snižuje se či zvyšuje s počtem žáků ve třídě.

Krátká a Střelec (2010) uvádějí, že na základě jejich výzkumného šetření by považovali třídní učitelé odpovídající částku za funkci třídnictví kolem 2000 Kč.

Je patrné, že funkce třídního učitele klade na učitele značnou zodpovědnost, přesnost a časové nároky. Stručné shrnutí činností a povinností třídního učitele poskytuje pedagogický slovník (Průcha, Waltrová, Mareš, 2004, str. 253): „Organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech učitelů vyučujících ve třídě a spolupráci s rodiči. Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve své třídě.“

Jiné shrnutí práce třídního učitele poskytuje Hermochová (2009, s. 6): „Třídní učitel je koordinačním a integračním činitelem s řadou závažných výchovných úkolů ve vztahu k žákům své třídy, k jejich rodičům, k ostatním učitelům školy, k jejímu vedení a za jistých okolností také k širší veřejnosti. V této souvislosti se stává třídní učitel výchovným subjektem, který disponuje značnými možnostmi pro ovlivňování zdravého duševního, tělesného a sociálního vývoje jednotlivých žáků a školní třídy.“

Plnění povinností a činností by měl být základ práce třídního učitele, ale neměl by to být jediný cíl. Třídní učitel by měl mít pro své žáky především pochopení a vnášet do kontaktu s nimi lidský rozměr, aby na něj žáci mohli vzpomínat celý život. (Podlahová, 2004)

1.6 Vymezení pojmu kompetence

Současná doba, uvádí Spilková (2008) je v sociálních vědách nazývána jako společnost vědění, znalostní společnost, informační společnost nebo také jako učící se společnost. Tyto názvy se začaly prosazovat od 80. let minulého století, souběžně se změnou vzdělávacího paradigmatu na princip permanentního, celoživotního vzdělávání a učení.

Jelikož si většina vyspělých zemí uvědomuje důležitost vzdělání, dostává se do popředí akademického i politického zájmu důležitý pojem – kvalita ve vzdělání. S problematikou kvality vzdělávání bezpodmínečně souvisí otázka po kvalitě učitele. Kvalita učitele hraje totiž zásadní roli v kvalitě školního vzdělávání a působí na výkon studentů. Zde pramení příčina určit kompetence charakterizující kvalitního a efektivního učitele. (Spilková, 2008)

Spojitosť mezi kvalitou a profesními kompetencemi učitele popisují Kolář a Vališová (2009, s. 209): „Pojem „kompetence“ má určitou výhodu, že bývá chápán nejen jako určitá obecně formulovaná kvalita (učitele), ale bývá rozpracována do operační polohy, do operací, které by měl (učitel) ovládat, umět vykonávat v souvislosti s obecně formulovanou kvalitou.“

Při snaze přesně definovat koncept profesních kompetencí učitele narážíme na problém, že pojem kompetence je snadno zaměnitelný s termíny znalost či dovednost, kvalifikace, způsobilost, oprávnění, výkonnost, zdatnost či efektivnost. Termín kompetence učitele je tedy problematický jednak za jeho terminologickou nevyjasněnost, ale také tím, jak k němu přistupují různí autoři, jak jej strukturují, klasifikují a popisují. (Vašutová, 2004)

V publikaci Klíčové kompetence v základním vzdělávání je pojem „kompetence“ vysvětlen takto: „Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“ (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, s. 7)

Pojem kompetence učitele vymezuje například Vašutová jako: „...otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.“ (Vašutová, 2004, s. 92)

1.6.1 Kompetence učitele a třídního učitele

V současné pedagogické literatuře je možné se seznámit s několika koncepty učitelských kompetencí. (Kyriacou, 2008; Průcha, 2002; Kalhous, Obst, 2002)

Kolář a Vališová (2009) uvádějí, že následující kompetence učitele doporučuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy pedagogickým fakultám (dále MŠMT). Jedná se o těchto sedm kompetencí:

- Kompetence oborově předmětová.
- Kompetence didaktická a psychodidaktická.
- Kompetence obecně pedagogická.
- Kompetence diagnostická a intervenční.

- Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní.
- Kompetence manažerská a normativní.
- Kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Kratochvílová (2006) říká, že tyto kompetence byly vymezeny v roce 2007 v rámci práce na profesním standardu učitelů během rezortního výzkumu MŠMT Podpora práce učitelů. Profesní standard učitelů byl založený právě na těchto kompetencích, které se tak staly výčtem způsobilostí pro učitele.

Kratochvílová (2006) dále uzavírá kapitolu, v které se věnuje kompetencím učitelů následovně: „Zamyslíme-li se nad výčtem odpovědností učitele a promítneme si je do běžné školní praxe většinově zastoupené transmisivní školy, můžeme konstatovat, že český učitel má především znalosti předmětové, více však pokulhává ve znalostech souvisejícími s dítětem jako takovým – s vývojovými a psychologickými zvláštnostmi a procesy učení; že svoji činnost dovede vcelku dobře plánovat, ale opět spíše k obsahu vzdělávání – k danému učivu, než k potřebám a osobnostnímu rozvoji dětí a jejich potencialit.“ (Kratochvílová, 2006, s. 16)

Jak již bylo řečeno, třídní učitel je stále učitel a k tomu se z pozice své funkce stará o třídu, která mu je přidělena. V souvislosti s vedením třídy tak určité kompetence vystupují do popředí.

Střelec (1998) se domnívá, že třídní učitel by měl mít zvýšené komunikační dovednosti, jelikož přichází velice často do kontaktu s rodiči žáků. Je reprezentant školy před rodiči a také důležitým prostředníkem mezi rodiči, školou a naopak. Specifické komunikační, konzultativní a poradenské dovednosti řadí do skupiny sociálně-interakčních dovedností a uvádí, následující výčet, který dle jeho názoru napomáhá vzniku a rozvíjení kooperačního vztahu mezi třídním učitelem a rodiči žáků:

- a) dovednost navazovat kontakt s rodiči svých žáků
- b) dovednost vhodně sdělit výsledky svých zjištění jednotlivým rodičům nebo celé skupině rodičů
- c) dovednost řídit diskuse s rodiči žáků
- d) dovednost odhadnout interpretaci svého chování rodiči žáků
- e) dovednost sdělovat požadavky a instrukce k jejich splnění tak, aby vytvořily podmínky pro jejich přijetí rodiči
- f) dovednost přesvědčit rodiče o tom, že učitelé záleží na příznivém edukačním vývoji každého žáka (Střelec, 1998, s. 129)

Valentová (in Spilková, Vašutová, 2008) i Mikulková (2011) vyzdvihují pro funkci třídního učitele kompetenci manažerskou. Valentová (in Spilková, Vašutová, 2008, s. 119) uvádí: „Porozumění sociálnímu klimatu třídy a rozkrytí sítě sociálních vztahů vyžaduje – především u třídního učitele – kompetence obdobné jako u řídicích pracovníků v praxi.“

Mikulková (2011) vidí roli učitele, respektive třídního učitele v širším pojetí než jen poskytovatele informací a zprostředkovatele vědění. Učitele a třídního učitele obzvláště totiž chápe mnohem více jako manažera, lídra a kouče. Mikulková realizovala na téma „Učitel jako manažer školní třídy“ kvalitativní výzkum, kdy respondenti byli učitelé. Někteří učitelé takové spojení odmítli s těmito slovy: „Kdybych se cítila manažerkou, tak asi pracuji jinde.“, „Já a manažer? ale jděte s manažerem, já jsem jen obyčejná učitelka... a nic jiného neumím“. Když si ovšem respondenti vyjmenovali činnosti, které musí dělat manažer a učitel, tak se ukázalo, že funkce manažera a učitele jsou téměř stejné. Učitelé a samozřejmě třídní učitelé totiž nejsou jen vykonavateli něčích rozhodnutí, ale sami jsou v pozici, kdy musejí plánovat, rozhodovat, motivovat, kontrolovat, řídit, hodnotit a vést lidi.

Ze studia odborné literatury (Vašutová, 2004; Střelec, 1998; Mikulková, 2011, Valentová in Spilková, Vašutová, 2008) lze tedy dále konstatovat, že stěžejní kompetence pro funkci třídního učitele jsou:

- kompetence diagnostická a intervenční
- kompetence sociální, psychosociální
- kompetence komunikační
- kompetence manažerská

Kompetence, které jsme uvedli jako klíčové pro třídní učitele (na základě studované literatury) rozepisuje Vašutová (2004, str. 107 – 108) takto:

4) kompetence diagnostická a intervenční

Učitel:

- dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě
- je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje

- ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy.

5) kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Učitel:

- ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů žáků
- ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky užít
- dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení
- zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky prevence a nápravy
- ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole
- dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, orientuje se v problematice rodinné výchovy.

6) kompetence manažerská a normativní

Učitel:

- má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu jeho profese a k jeho pracovnímu prostředí
- orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen reflexe ve své pedagogické práci
- ovládá základní administrativní úkony spojené s agendou žáků a jejich vzdělávacích výsledků, ovládá vedení záznamů a výkaznictví
- disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat mimo výukové aktivity v rámci třídy a školy
- ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě
- je schopen vytvářet projekty institucionální spolupráce, včetně zahraniční.

Na kolik si myslí ředitelé základních a středních škol, že jsou pro samotné působení, výkon učitele (nikoliv třídního učitele!) nutné ovládat jednotlivé kompetence doporučené MŠMT dokládá výzkum Voříškové (in Vašutová, 2004). Ta provedla v roce 2002 šetření mezi řediteli základních a středních škol, kteří se vyjadřovali k významnosti jednotlivých kompetencí v profesi učitele. Hierarchie kompetencí učitele podle významnosti vyšla z výzkumu následovně (od nejvíce významné, po nejméně významnou kompetenci):

1. kompetence diagnostická a intervenční
2. kompetence oborově předmětová

3. kompetence didaktická a psychodidaktická
4. kompetence profesně a osobnostně kultivující
5. kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
6. kompetence pedagogická
7. kompetence manažerská a normativní

Je patrné, že **kompetence**, které byly uvedeny jako stěžejní **pro funkci třídního učitele** skončily na **prvním, pátém a sedmém místě**. Kompetence manažerská a normativní, dopadla v žebříčku dokonce poslední. Z těchto výsledků lze odvodit, že ředitelé škol nepovažují pro samotný výkon, působení učitele **kompetenci sociální, psychosociální, komunikativní a kompetenci manažerskou, normativní** za až tolik důležité. Výjimkou je **kompetence diagnostická a intervenční**. Vašutová komentuje umístění kompetence diagnostické a intervenční na prvním místě následovně: „Zdá se, že ředitelé dnes cítí, jako základ úspěšné profesní činnosti to, aby učitel dokázal zvládnout třídu po kázeňské stránce, aby včas odhalil počáteční stádia sociálně patologických jevů, včas intervenoval, a aby uměl diagnostikovat individuální vzdělávací potřeby svých žáků.“ (Vašutová, 2004, s. 111)

1.7 Nové požadavky na funkci třídního učitele

Valentová (in Spilková, Vašutová, 2008, s. 119) předkládá výsledky výzkumu², z kterého vyšly tyto závěry:

- **Funkci třídního učitele** považuje 90% učitelů na 2. a 3 stupni školy za **zásadní ve vytváření příznivého klimatu školy i tříd** a v požadavku rámcových vzdělávacích programů k vedení žáků a mládeže k prosociálnímu chování – tolerance, autoregulace, spolupráce.
- Vedení školy nepovažuje funkci třídního učitele za prioritní – malá podpora odborná i morální ze strany vedení školy.
- **Třídní učitel není** na tuto funkci **odborně připraven**.
- Třídnímu učiteli chybí porozumění pro problémy žáků, nechce problémy řešit.
- **Třídní učitel nemá časový prostor**, kontakt se žáky a třídou je minimální.
- Třídní učitel zastírá problémy ve třídě, považuje je za pracovní selhání.

² Není uveden zdroj ani bližší podrobnosti výzkumu.

Valentová (in Spilková, Vašutová, 2008) upozorňuje, že v současném školství je odbornou i laickou veřejností sledována zhoršující se výchovná situace na školách. Důvody zaměření pozornosti na tuto problematiku vidí v těchto příčinách:

- Změna politického systému i školská reforma přinesla odklon od kolektivistického působení školy k akcentování individuality každého žáka. To má svá pozitiva i negativa. Mezi pozitiva patří nalézání specifických vzdělávacích potřeb každého žáka, větší soustředění na posilování sebepojetí žáka, péče o jeho motivaci a zájem o další aspiraci ve vzdělávací oblasti. Negativní důsledky posilování individualismu se projevují zhoršením sociálních vztahů mezi žáky a učiteli, mezi žáky samotnými. Důkazem toho je agresivní chování, výskyt šikany, nedodržování pravidel, kázně a slušného chování. Nesmí se ale zapomínat, že škola jen odráží situaci v celé společnosti.
- Celospolečensky se zvýšil zájem o prevenci sociálně patologických jevů. Šikana a jiné negativní jevy na školách již nejsou tabu, hovoří se o nich více otevřeně, jsou nastaveny cesty k jejich řešení. To ovšem může vyvolávat mylný dojem, jakoby se tyto jevy začaly objevovat až v poslední době. Pedagogičtí odborníci věnují zvýšenou pozornost vytváření příznivého sociálního klimatu ve školách. Je kladen důraz na prosociální chování, toleranci, asertivní komunikaci.

1.7.1 Nutnost posílení psychosociální kompetence u učitelů

Valentová (in Spilková, Vašutová, 2008) uvádí, že třídní učitel je z popisu své práce zodpovědný za situaci ve své třídě a měl by to být právě on, kdo nastaví ve své třídě vhodné sociální klima a naučí žáky přiměřené komunikaci. Uvědomuje si ale nedostatečnou pregraduální přípravu učitelů po této stránce vzdělávání a upozorňuje, že v rámci vzdělávací reformy se klade důraz na rozvinuté psychosociální kompetence učitele. V této souvislosti kritizuje pojetí psychosociální kompetence podle Vašutové (2004)³. Vnímá negativně, že obsahem jsou především komunikační dovednosti a kompetence je charakterizována zaměřením na vzdělávací aspekt práce učitele nikoliv na výchovný. Celkový problém vidí v jednostranném pohledu, kdy sociálnímu/školnímu klimatu byla dosud věnována pozornost především vzhledem k jeho pedagogickým souvislostem. Tvrdí, že ve vzdělání učitelů, respektive třídních učitelů citelně

³ Viz.kapitola o kompetencích třídního učitele v této práci.

chybí další rozměr psychosociální kompetence a to jsou dovednosti zaměřené na práci se třídou jako sociální skupinou. Oceňuje, že výchovný rozměr je v RVP zahrnut v průřezových tématech, které se stávají významnou součástí vzdělávání. Za průlomové považuje zařazení osobnostní a sociální výchovy do RVP ZV a zastává tento názor: „Každodenní soužití třídní skupiny je ve své podstatě též osobnostní a sociální výchovou, která by měla být profesionálně zvládnuta především třídním učitelem.“ (Valentová in Spilková, Vašutová, 2008)

Kasíková (in Spilková, Vašutová, 2008) si také uvědomuje důležitost sociální kompetence v učitelském vzdělávání i působení a tvrdí, že pro kvalitu vzdělání bude tato kompetence určující v následujících desetiletích. Upozorňuje také na skutečnost, že škola jako instituce, respektive učitelé ztratili do jisté míry monopol na šíření poznatků a stojí tak před úkolem, jakým způsobem učinit školu pro děti přitažlivější. I ona si je ovšem vědoma nízké pregraduální přípravy učitelů v této oblasti: „Sociální kompetence se u učitelů předpokládá, ale prozatím méně pozornosti bylo věnováno jejímu rozvíjení, vytváření podmínek pro její uplatnění.“ (Kasíková in Spilková, Vašutová, 2008, s. 264)

Fontana (2010, s. 277) podrobuje školu a učitele v ovládnutí a rozvíjení sociálního chování zdrcující kritice: „Žijeme v sociálním světě, přesto je málo dokladů o tom, že by většina z nás uměla analyzovat sociální zkušenost a zlepšovat své sociální dovednosti. Není ani mnoho dokladů o tom, že by se nás formální vzdělání snažilo naučit, jak na to. V ideálním případě by školy měly být místy, kde si učitelé i děti velice dobře uvědomují, co se v každém okamžiku sociální interakce děje, a pozorně vnímají, jak tato interakce přispívá k tomu, jaké názory si jednotlivci vytvářejí o sobě a o druhých. Ve skutečnosti však jsou sociální vztahy ve škole stejně tak věci tápavých pokusů jako ve společnosti obecně. Učitelé jsou málo cvičeni v sociálním chování a kromě rutinního vynucování pravidel slušnosti mají o tomto chování často jen málo odborných znalostí, které by mohli předávat dětem.“

Názor, že školní vzdělávání nás v současné době příliš nevybaví na situace všedního dne zastává také Valenta (2006). Popisuje cvičení, které provedl na semináři s učiteli z Mladé Boleslavi. Zadal jim úkol, aby sepsali všechny dovednosti co potřebuje Středočech k tomu, aby odjel na předvánoční trhy do Prahy a nakoupil dárky. Učitelé sepsali mnoho dovedností a poté z nich měli vypsát ty, které se naučili ve škole. Zjistili, že takových dovedností je velmi málo. Jmenovitě šlo například dovedností typu: mít dobrý plán na dárky, umět si zorganizovat čas, zvládnout stres, orientovat se v plánu města, umět vrátit výrobek bez agresivní komunikace. Dále píše, že na konci devadesátých let se začali teoretici i praktici ve školství bavit o tom, jakým způsobem implementovat do škol výuku „životních dovedností“. Pozornost se tak obrátila na sociální dovednosti – vedení dětí k sebepoznání, ke spolupráci - jako součást školního

vzdělávání a školní výchovy. Tématika rozvoje životních dovedností ve školách se také začala zařazovat i do oblastí primární prevence sociálně patologických jevů. Začal se prosazovat názor, že osobnostně stabilní člověk s dobrými vztahy v konečném důsledku lépe odolá problémům a pokušením.

1.7.2 Třídní učitel jako sociální pedagog

Sociální pedagogika, jak uvádí Kraus (2008) vznikla v Německu a má v této zemi i největší tradici. Zasloužil se o to především J. H. Pestalozzi, P. Natorp či A. Diesterweg. A. Diesterweg také poprvé použil pojmu sociální pedagogika ve svém díle Rukověť vzdělání pro německé učitele. Tito představitelé ve své podstatě pojímali výchovu nikoliv jen jako prostředek k rozvoji individua, ale zdůrazňovali společenský cíl výchovy. Výchovu chápali „...široce a demokraticky jako všelidovou osvětovou činnost.“ (Kraus, Poláčková, 2001, s. 9)

U nás je historicky sociální pedagogika spojována se jmény G. A. Lindnera, I. A. Bláhy, J. Hendricha, O. Chlupa. Po druhé světové válce se sociologie výchovy začlenila díky své těsné vazbě na sociologii k této vědě, respektive se včlenila do vědecké disciplíny sociologie výchovy. V polovině šedesátých let uvádí pojem sociální pedagogika K. Galla, ale nijak ho nerozvíjí. Svůj rozvoj zažívá sociální pedagogika na českém území až po roce 1989. Je však značně chaotický. Malé zakotvení v minulosti, obtížné hledání jakékoliv návaznosti má za následek, že se sociální pedagogika objevuje ve velmi rozličných významech od označení jako speciální pedagogické disciplíny, až po označení celých studijních programů. Avšak ani v zemích, kde má sociální pedagogika svoji tradici a stálý vývoj, jako je například Německo, Švýcarsko, Rakousko, není pojímána jednotně. Je ovšem zřejmé, že sociální pedagogika propojuje problematiku celé oblasti výchovy s problematikou fungování společnosti. Zejména se zaměřuje na žáky a mládež, aby chtěli a byli připraveni řešit nejen své životní situace, ale také problémy druhých i celé společnosti, jak pro svoje dobro, tak pro dobro druhých i společnosti. (Kraus, Poláčková, 2001)

Kraus (2008) uvádí, že sociální pedagogiku někteří autoři vymezují jako úzce zaměřenou disciplínu a někteří autoři jako disciplínu širší. Mezi definice patřící do souboru úzkého zaměření spadá podle něj i ta v pedagogickém slovníku, která definuje sociální pedagogiku jako „disciplínu pedagogiky zabývající se širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých.“ (Průcha, Mareš, Waltrová in Kraus, 2008, s. 44)

Böhnisch zdůrazňuje preventivní roli sociální pedagogiky: „Sociálně pedagogické působení není zaměřeno jen na aktuální pomoc mladým lidem, kteří mají nejrůznější životní

obtíže nebo problémy s integrací do společnosti, ale též na stabilizaci a odvrácení selhání.“ (Böhnisch in Kraus, 2008, s. 41)

Celkově se podle Krause (2008, s. 41) dá říci, že „vývoj dospěl k širšímu pojetí – problematika sociální pedagogiky se netýká jen určitých kategorií společnosti, ale v zásadě celé populace, a nejde jen o oblast mimo školu, ale mluví se i o sociálně pedagogické práci ve škole.“

Hopf (2001) uvádí, že sociální pedagogika a školní pedagogika vlivem společenských požadavků kladených na dnešní žáky směřují k stejným cílovým skupinám a výchovným úkolům. „Podpora školní výchovy, profesní přípravy, začleňování do světa práce, podpora sociální integrace a překonávání individuálních omezení jsou typickými znaky sociálně pedagogické práce s dětmi a mládeží, ale stejně tak jsou i součástí pravidelné školní výchovy. Vezme-li v potaz, že záměrem školy je i výchova mladých lidí ke schopnosti ochránit se před škodlivými vlivy, ke zdravému smyslu pro kritiku, schopnosti vlastního rozhodování a vlastní odpovědnosti, stejně jako sociální odpovědnosti, může se potom hovořit o přesahu působnosti pedagogických institucí a nové orientaci.“ (Hopf, 2001, s. 14)

Hopf popisuje situaci zejména v Německu. Veškeré informace jsou však relevantní i pro situaci u nás.

1.7.3 Sociálně – pedagogické úkoly třídního učitele

Valentová (in Hadj Moussová a kol., 2004, s. 67) se vyjadřuje k sociálně-pedagogickým úkolům třídního učitele takto: „Učitelé – zvláště pak třídní učitelé – by měli být schopni odborně řešit i sociální kontext možných školních problémů a systematicky podporovat sociální dozrávání a osobní rozvoj žáků.“

V českém vzdělávacím prostředí vyplývají sociálně-pedagogické úkoly třídního učitele zejména z:

1. Vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
2. Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (č.j. 27317/2004-4)
3. Metodického pokynu MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení (č.j. 24 246/2008-6)
4. Školního preventivního programu pro mateřské a základní školy a školská zařízení (2001)

1. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Poradenské služby ve školách a školských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. (§ 1, odst. 3)

Standardní poradenské služby jsou poskytovány bezplatně a to na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízeních. Bez písemného souhlasu žáka, v případě nezletilých žáků jejich zákonných zástupců, nelze poskytovat poradenské služby. Výjimku tvoří situace popsané např. zákonem č.359/ 1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů. (§ 1, odst. 2)

Žákovi, v případě nezletilých žáků jejich zákonným zástupcům, musejí být poskytnuty předem informace o povaze, rozsahu, trvání, cílech a nabízených postupech poradenských služeb, stejně jako jim musejí být sdělena veškerá rizika a negativa při odmítnutí poradenské služby. (§ 1, odst. 3)

Poskytování poradenských služeb ve škole zabezpečuje ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zpravidla výchovným poradcem a školním metodikem prevence (ale lze zabezpečovat i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem), kteří spolupracují zejména s **třídními učiteli**, učiteli výchov, případně s dalšími pracovníky školy. (§ 7 odst. 1)

Ve škole jsou zajišťovány poradenské služby zaměřené na:

- a) prevenci školní neúspěšnosti,
- b) primární prevenci sociálně patologických jevů
- c) kariérové poradenství integrující vzdělávací, informační a poradenskou podporu vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,
- d) odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním,
- e) péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků,
- f) průběžnou a dlouhodobou péči o žáků s neprospěchem a vytváření předpokladů pro jeho snižování a
- g) metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy. (§ 7, odst.2)

Existují také školská poradenská zařízení poskytující poradenské služby mimo školu. Jedná se o pedagogicko-psychologickou poradnu a speciálně pedagogické centrum (§ 3, odst. 1)

Vzhledem k tématu této diplomové práce jsou vybrány následující činnosti, na které se výše zmíněná školská poradenská zařízení zaměřují:

- a) vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáků, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání,
- c) prevence a řešení výukových a výchovných obtíží, sociálně patologických jevů (zejména šikany a jiných forem agresivního chování, zneužívání návykových látek) a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací. (§ 2)

2. **Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (č.j. 27 317/2004-24)**

V úvodu dokumentu se dočteme, že realizace tzv. „školního programu pedagogicko-psychologického poradenství“ (strategie) předpokládá vytvoření vnitřního systému komunikace ve škole, na kterém se bude podílet ředitel školy ve spolupráci především s **třídními učiteli**, a dále zejména s učiteli volby povolání na ZŠ a úvodu do světa práce na SŠ, učiteli – metodiky pro práci s nadanými žáky, případně dalšími pedagogy. Tito pedagogové budou poskytovat metodickou a konzultační podporu žákům a jejich rodičům a vytvářet konzultační tým pro poradenské pracovníky školy.

Třídní učitel patří mezi pedagogy, kteří se podílejí na poradenských službách školy a jeho činnosti jsou, v koncepci poradenských služeb ve škole, rozepsány následovně:

- **Motivuje vytvoření vnitřních pravidel třídy**, která jsou v souladu se školním řádem, a dbá na jejich spravedlivé dodržování (vytváření otevřené bezpečné atmosféry a pozitivního sociálního klimatu ve třídě); podporuje rozvoj pozitivních sociálních interakcí mezi žáky třídy.
- **Zprostředkovává komunikaci** s ostatními členy pedagogického sboru a je garantem spolupráce školy s rodiči žáků třídy.
- **Získává a udržuje si přehled o osobnostních zvláštностech žáků třídy** a o jejich rodinném zázemí.
- **Spolupracuje s výchovným – kariérovým poradcem** při poskytování poradenských služeb týkajících se rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze žáků třídy.
- **Spolupracuje se školním metodikem prevence** na depistáži varovných signálů, podílí se na realizaci minimálního preventivního programu, diagnostikuje vztahy ve třídě.
- **Spolupracuje se školním psychologem / speciálním pedagogem** při aktivitách zaměřených na prevenci školního neprospěchu žáků třídy (náprava, vedení apod.), při vytváření podmínek pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě a podle pokynů ředitele i v dalších oblastech vzdělávací a poradenské práce s žáky třídy.

3. Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení (č.j. 24 246/2008-6)

V úvodu tohoto metodického pokynu se uvádí, že se šikana ve svých počátečních fázích objevuje v téměř každé škole. Z tohoto důvodu je nutné zaměřit pozornost na vytváření dobrých vztahů uvnitř třídních kolektivů, zabývat se vztahy v třídních kolektivech ještě před vznikem šikanování.

V čl. 4, odst. 1 se rozvíjí a rozšiřuje výše uvedená myšlenka: „Jako základní prvek proti šikaně a násilí na školách se doporučuje podporovat pozitivní vzájemné vztahy nejen mezi žáky navzájem, ale také mezi žáky a učiteli.“ Dále se můžeme dočíst: „Školy a školská zařízení při efektivní realizaci prevence šikanování usilují o vytváření bezpečného prostředí a za tím účelem:

- podporují solidaritu a toleranci,
- podporují vědomí sounáležitosti,
- posilují a vytvářejí podmínky pro zapojení všech žáků do aktivit třídy a školy
- uplatňují spolupráci mezi dětmi a rozvíjí jejich vzájemný respekt
- rozvíjí jednání v souladu s právními normami a s důrazem na právní odpovědnost jedince. (čl. 4., odst.1)

V čl. 4, odst. 3 jsou vyjmenované další činnosti, které by měli pedagogičtí pracovníci, respektive třídní učitelé naplňovat v rámci prevence proti šikaně a které vyplývají z jejich sociálně-pedagogických úkolů: „Pedagogičtí pracovníci vedou důsledně a systematicky žáky a studenty k osvojování norem mezilidských vztahů založených na demokratických principech, respektujících identitu a individualitu žáka. Pomáhají rozvíjet pozitivní mezilidské vztahy a úctu k životu druhého člověka.“

Na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení je také kladen požadavek, aby byli vnímaví i ke klimatu školských kolektivů a tříd: „Všichni pedagogičtí pracovníci by měli vnímat vztahy mezi žáky a atmosféru v třídních kolektivech, kde působí, jako nedílnou a velmi důležitou součást své práce.“ (čl. 4, odst. 3)

4. Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení (2001)

Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení (dále jen Preventivní program) vydalo v roce 2001 MŠMT ČR. V úvodu jsou zdůrazněna základní východiska ve vztahu k prevenci na školách a školských zařízeních:

- nelze preventivně působit ani rozvíjet vzdělávání bez tvorby optimálních podmínek pro tyto procesy,
- není prevence bez proměny školy,
- jádrem preventivní strategie je komplexní změna ve škole, která zahrnuje vše, co se ve škole děje.

Každá škola, která se rozhodne pro svoji proměnu, by si měla provést analýzu podmínek. Předmětem analýzy by se kromě věcného (materiálního) prostředí školy, mělo stát zejména klima školy, úroveň mezilidských vztahů, sociálních vztahů a étosu školy. Změna školy také předpokládá spolupráci a součinnost učitelů, žáků, ostatních zaměstnanců a rodičů školy. „Bez účasti celé školy není žádná změna a rozvoj reálně dosažitelný a trvale udržitelný.“ (Preventivní program, s. 4)

Škola, kde není rozvíjena tvořivost dětí a prosociální dovednosti, představuje výrazně rizikové prostředí pro iniciaci nebo rozvoj společensky nežádoucích jevů. „Preventivní výchovně vzdělávací působení musí⁴ být neoddělitelnou součástí výuky a života základních škol a školských zařízení.“ (Preventivní program, s. 17)

Ukazuje se jako nesystematické a neefektivní takové pojetí prevence, když učitel vybere několik aktuálních témat a ta probere. Málo účinné se také ukazuje uskutečňovat preventivní aktivity pouze jako volnočasové aktivity organizované školou formou mimoškolní činnosti. „Každodenní život školy musí mít takovou kvalitu, aby dětem umožňoval osvojit si kompetence zdravého životního stylu, které jsou nejúčinnějším preventivním nástrojem.“ (Preventivní program, s. 17)

Základními kompetencemi prevence v rámci podpory zdraví a zdravého životního stylu jsou:

- zvyšování **sociální kompetence** – rozvíjení sociálních dovedností, které napomáhají efektivní orientaci v sociálních vztazích, odpovědnosti za chování a uvědomění si důsledků jednání,
- posilování **komunikačních dovedností** – zvyšování schopnosti řešit problémy, konflikty, adekvátní reakce na stres, neúspěch, kritiku,

⁴ Je zajímavé, že autoři dokumentu ve výše uvedené větě používají slovo „musí“, místo doporučení „mělo by být“. Z toho je patrné, že si velmi dobře uvědomují nutnost a důležitost systematického preventivní činnosti ve školách a školských institucích.

- vytváření pozitivního **sociálního klimatu** – pocitu důvěry, bez nadměrného tlaku na výkon, zařazení do skupin, práce ve skupině vrstevníků, vytvoření atmosféry pohody a klidu, bez strachu a nejistoty,
- formování postojů ke **společensky akceptovaným hodnotám** – pěstování právního vědomí, mravních a morálních hodnot, humanistického postoje. (Preventivní program, str. 17-18)

2. Školní třída jako sociální skupina

Vedení školní třídy či skupin žáků předpokládá od třídního učitele znalost a pochopení pedagogicko-psychologických charakteristik školní třídy jako sociální skupiny. (Valentová in Bendl, Kucharská a kol., 2008)

2.1 Školní třída

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 253) je školní třída definovaná jako : „Skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání.“

Prokop (1996, s. 34) uvádí, že školní třída : „... je skupina mládeže ve zhruba stejném věku a zhruba na stejné vzdělanostní úrovni, ke které učitel směřuje informace, vědomosti, příkazy a napomínání, stejné pro všechny a stejně hodnocené.“

Z hlediska sociální psychologie se jedná o malou, formální sociální skupinu, která vznikla záměrně, organizovaným způsobem, má pevnou organizaci a její činnost je dlouhodobá. (Gajdošová in Gajdošová, Herényiová, 2006)

Ideální třída dosahuje vysoké soudržnosti, integrity a školní úspěšnosti. Tyto tři parametry vytvářejí nejvhodnější klima pro žáky i sociální učení. (Gajdošová in Gajdošová, Herényiová, 2006)

Třídy a skupiny lze dělit podle vzájemných vztahů jejich členů na (Gajdošová in Gajdošová, Herényiová, 2006):

- **Difúzní skupiny** – skupiny bez stálé vnitřní struktury a společného obsahu činnosti.
- **Asociační skupiny** – skupiny s vysokou kohezí a naznačenou strukturou, s převahou interindividuálních vztahů sympatie a antipatie.
- **Kooperativní skupiny** – skupiny, které mají společné cíle a činnosti, vyvinutou formální strukturu, ve které jsou emoční vztahy silné a autonomní.
- **Kolektivy** – skupiny s pozitivními interpersonálními vztahy, které jsou vázány na kooperaci skupiny při plnění společensky hodnotných úloh.

Prokop (1996) se také zmiňuje, že v každé skupině, školní třídu nevyjímaje, se vyskytuje formální a neformální řád. Formální řád skupiny je determinován účelem, za jakým byla ustanovena. Cílem formálního řádu ve škole, respektive ve školní třídě, je zajistit podmínky pro klidné a bezproblémové učení, zajistit výchovně - vzdělávací podmínky. Formální řád ve školní

třídě je tak daný například školním řádem, rozvrhem hodin, pravidly třídy, nebo-li pravidly školního života, v kterém se pohybují žáci i učitelé. V případě, že bychom formální řád neustanovili nebo bychom nevyžadovali jeho dodržování, tak by byl snížen výchovně - vzdělávací efekt. Vedle formálního řádu existuje neformální řád, v kterém se odehrává spontánní sociální život žáků. Je méně patrný a dohledatelný, ale neméně důležitý. V případě, že by neformální řád neexistoval, byla by školní třída skupinou osob bez jakýchkoliv vztahů, jen souborem jednotlivců. Tím by zůstaly neuspokojeny základní sociální potřeby. Ideálním řešením je, když je formální a neformální řád v souladu. Cesta k ideálnímu stavu je uspokojovat základní sociální potřeby jednotlivců ve skupině (uznání, jistota, uplatnění), pochopení nutnosti formálního řádu ze strany skupiny a demokratické řízení mezilidských vztahů.

Prokop (1996) ukazuje příklady formálního a neformálního řádu na vybrané kategorie v struktuře školní třídy: pořadí žáků, vůdcovství, vytváření skupin, třídní morálka.

- **Pořadí žáků** – talent, vzdělávací výsledky žáků nebo dodržování kázně. To jsou základní jmenovatele pro formální řád. Učitelé budou mít na prvních místech v oblíbenosti spíše vzorné žáky, než neposlušné, méně chápající či líné. V rámci formálního pořadí jsou pro třídu ale důležití a oblíbení žáci, kteří jsou tělesně zdatní, dobří kamarádi do party. Na opačném konci neformálního pořadí pak stojí žalobníci, „šprti“, podivíni a ti, kteří se straní kolektivu.
- **Vůdcovství** – učitel může v dobré víře stanovit předsedou třídy žáka, který má charakterové vlastnosti jako například pořádkumilovnost, důvěryhodnost, uvědomělost, inteligenci. Neformálním vůdcem, nebo-li žákem, kterého třída uznává a který právě nastavuje neformální pravidla třídy může být ovšem prostě žák, který je sociálně dominantní.
- **Vytváření skupin** – z formálního hlediska mohou učitelé vytvářet skupiny podle účelu práce, nadání žáků, výkonu, pohlaví. Neformální skupiny se tvoří na základě sympatií a zájmů. Z hlediska formálního a neformálního řádu je zajímavá otázka: Jaké postavení má třídní učitel vůči „své“ třídě. Z formálního hlediska je odpověď jasná, třídní učitel ke své třídě patří. Z neformálního hlediska už není odpověď tak jednoduchá a záleží na vztahu žáků ke svému třídnímu učiteli a jeho vedení třídy. Buď má třídní učitel důvěru třídy a ta mu dovolí poznat její vnitřní strukturu a hlavně neformální pravidla, nebo může být chápán i jako protivník, nepřítel, kterému je odepřeno poznání neformálního řádu třídy.
- **Třídní morálka** – Formálně je třídní morálka inspirována a kontrolována učiteli, třídním učitelem a směřuje k chování žáků podporující vyučování a pracovní nasazení.

Neformální třídní morálka směřuje k solidaritě třídy a její ochraně proti zásahům, které by skupinu – třídu ohrožovaly.

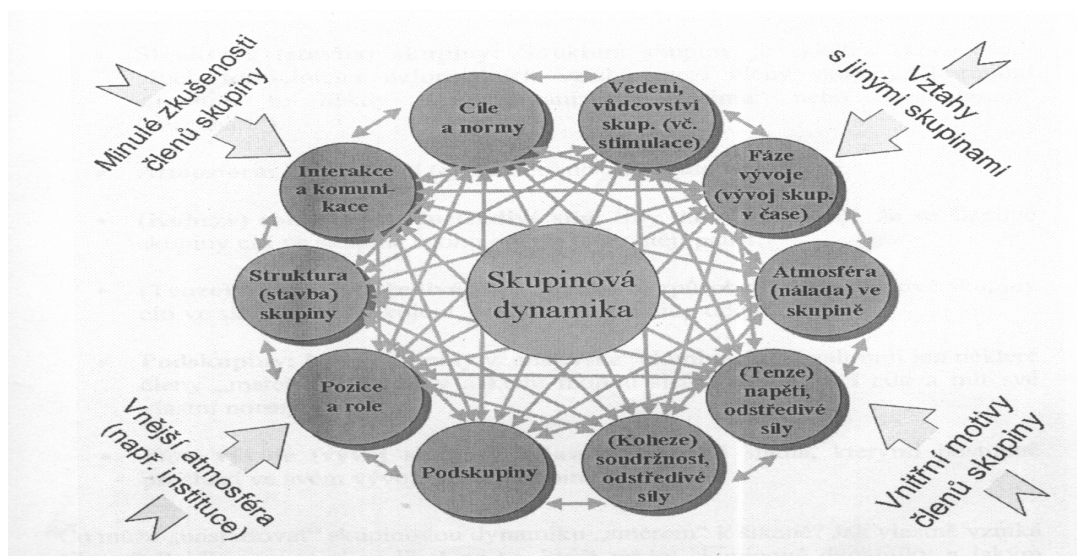
2.2 Skupinová dynamika

Valentová (in Bendl, Kucharská a kol., 2008) uvádí, že podmínkou pro profesionální vedení třídy, které se vyznačuje rozvíjením sociálního i morálního rozvoje žáků, je rozumět sociální dynamice třídy. Obdobný názor zastává i Hermochová (2005, s. 16): „...práce se skupinou, ovlivňování její dynamiky je velmi významným nástrojem ovlivňování dětí i prostředí školy.“

Skupinovou dynamiku jako pojem zavedl Kurt Lewin v 30. letech dvacátého století. Nejprve používal tento pojem jen pro systematickou vědeckou analýzu procesů, které probíhají ve skupině, ale později význam termínu „skupinová dynamika“ rozšířil i k označení technik, které se mohou stát nástroji intervence do skupin. (Hermochová, 2005)

Kožnar (1992, s. 5) popisuje skupinovou dynamiku jako „souhrn komplexních a vzájemných sil i protisil, působících ve společném sociálním prostředí, skupině.“ Skupinová dynamika vzniká a utváří se společně se vznikem skupiny. Každá skupina má svoji dynamiku, bez ní by nebyla skupinou. Ne vždy si jsou ale členové skupiny dynamiky vědomi a není s ní proto pracováno, resp. není pozitivně využívána. (Kožnar, 1992)

Schéma (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007) na kterém jsou znázorněny prvky, z kterých se skládá skupinová dynamika, vypadá následovně:



Charakteristika jednotlivých prvků skupinové dynamiky je následující:

- **Cíle a normy:** Cíle jsou úkoly, které má skupina splnit v daném časovém úseku a v odpovídající kvalitě. Normy jsou pravidla chování, podle kterých se členové skupiny řídí. (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007)
Krech, Crutchfield, Ballachey (in Kožnar, 1992) uvádějí, že cíle můžeme označit za skupinové jen tehdy, pokud je přijme většina členů skupiny. Pokud nejsou cíle jasně formulované a smysluplné, členové skupiny nejsou spokojeni a je narušena i smysluplnost programů, aktivit.
Kratochvíl (in Kožnar, 1992, s. 35) popisuje normy jako „soubor nepsaných pravidel a zásad, co je správné a nesprávné, žádoucí a nežádoucí.“
- **Interakce a komunikace:** Interakce je označení pro vzájemné působení členů skupiny na sebe navzájem. Členové skupiny si sdělují informace, emoce, zážitky – komunikují mezi sebou. Komunikace je specifická forma interakce. (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007)
Základním projevem skupinové interakce jsou sympatie či antipatie mezi jednotlivými členy skupiny. Ze skupinových interakcí můžeme proto vyzorovat vzájemné vztahy v dané skupině. (Kožnar, 1992)
- **Vedení (vůdcovství):** Vedení skupiny označuje činnost, kdy jde o určování a dosahování cílů a norem skupiny. Do vedení skupiny zařazujeme i to, zda členové skupiny cíle a normy skupiny dodržují. (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007)
- **Stimulace:** Jde o vytváření vhodných podmínek, aby členové skupiny byli dostatečně motivováni k činnosti. (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007)
- **Pozice a role:** Pokud je člověk členem určité skupiny, má v ní také danou pozici – své místo ve skupině. Role je takové chování, které je v souladu s pozicí člena v dané skupině a které od něj ostatní členové očekávají.
- **Struktura (stavba) skupiny:** Struktura skupiny označuje veškeré formální i neformální vztahy mezi členy skupiny. (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007)
- **Atmosféra:** Jedná se o převládající náladu ve skupině. (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007)
Atmosféru ve skupině označujeme také jako klima skupiny. Klima skupiny je tvořeno

vedením skupiny, kohezí a tenzí skupiny. Obecně ovšem můžeme říci, že skupinová atmosféra je tvořena někdy více, někdy méně všemi prvky, které obsahuje skupinová dynamika. (Kožnar, 1992)

- **Soudržnost, dostředivé síly (koheze):** Koheze – soudržnost skupiny se projevuje tím, že se v dané skupině její členové cítí spokojeni a chtějí do ní patřit. (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007) Soudržnost skupiny je důležitým faktorem, který stabilizuje skupinu a umožňuje členům skupiny prožívat vzájemnou podporu, akceptaci a bezpečí. (Kožnar, 1992)
- **Napětí, odstředivé síly (tenze):** Tenze – napětí ve skupině. Projevuje se tím, že členové jsou ve skupině nespokojeni a chtějí ze skupiny odejít. (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007) Tenze není přímým protikladem koheze, jak by se mohlo zdát. „Skupinová tenze je v rámci rovnovážných modelů skupin považována za regulující princip dynamicko-statické rovnováhy skupiny a je faktorem dynamizujícím, který vede skupinové příslušníky k nespokojenosti a k úsilí po změně.“ (Kratochvíl in Kožnar, 1992)
- **Podskupiny:** Ve skupině mohou vzniknout podskupiny, které mají své vlastní dílčí cíle a normy. (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007)
- **Fáze vývoje skupiny (vývoj skupiny v čase):** Každá skupina prochází určitými stádii vývoje v čase. (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007)

2.3 Vývojové fáze skupiny

Vedoucí skupiny, která spolu bude po delší čas, by měl znát vývojové fáze skupiny a jejich jednotlivé charakteristiky. Vedoucí skupiny, vědom si, v které fázi vývoje se skupina nachází, může volit vhodné techniky pro podporu a rozvoj jednotlivých členů skupiny i skupiny jako celku, vhodně plánovat aktivity pro skupinu, sledovat jednotlivé prvky skupinové dynamiky a volit účinné techniky pro reflexi her, či celého kurzu. (Belz, Siegrist, 2001)

Každá déle trvající skupina prochází svým vývojovým procesem. Není to lineární postup, ale vyvíjí se postupně. Jednotlivé fáze jsou především závislé na osobnostech členů skupiny, na osobnosti a zkušenosti vedoucího skupiny, na skupinových cílech, na situaci a na okolí, v kterém skupina koexistuje. Každá skupina je jedinečná a skupinový proces není nikdy stejný, přesto jsou vývojové fáze všech skupin podobné a podléhají stejným zákonitostem. Je také důležité si uvědomit, že skupiny jednotlivými fázemi procházejí různě rychle a s různou intenzitou. (Belz, Siegrist, 2001)

Švec, Jeřábková, Kolář (2007) představují šest stupňů vývoje skupiny. O čtyřech stupních píší, že každá skupina jimi zákonitě projde - „forming“, „storming“, „norming“, „performing“. Skupina se ovšem může začít utvářet ještě před svým vznikem, pak mluvíme o tzv. pregraduálním stádiu a končí oficiálním ukončením skupiny (u formálních skupin).

Vývojové fáze skupiny v čase jsou následující:

- Pregraduální stádium (předskupinové stádium).
- Forming (fáze formování, utváření skupiny).
- Storming (fáze kvašení).
- Norming (fáze přijímání norem, pravidel).
- Performing (fáze podávání efektivního optimálního výkonu).
- Oficiální ukončení činnosti skupiny, její rozpad.

• Pregraduální (předskupinové) stádium

Před vytvořením skupiny se mohou její budoucí členové znát například z místa bydliště, nebo se potkali na přijímacích zkouškách a již na sebe nějak zapůsobili, či někteří budoucí členové se znají ze skupin minulých (dva žáci deváté třídy začnou být od září členy třídy školy střední). Budoucí členové si mohou představovat, jaká asi bude jejich nová skupina, jaký bude poměr dívek a chlapců, jaké budou poměry mezi jednotlivými členy skupiny. Skupina vlastně ani ještě nevznikla, jen se mohou znát jednotliví členové, nebo členové budoucí skupiny mohou mít obavy, pocity nejistoty. Tomuto stádiu se říká „pregraduální“ – předskupinové stádium.

• Forming (formování skupiny)

V této fázi se začíná skupina utvářet, formovat. Skupina se začíná pravidelně scházet, mezi členy se začínají vytvářet vazby, pomalu se objevují prvky skupinové dynamiky. Někteří členové se ve fázi formování mohou stylizovat, hrát určité role, nebo někteří členové mohou mít také nerealistické zidealizované představy, přání o nově formující se skupině. Začíná vznikat také neformální struktura na základě vzájemných sympatií jednotlivých členů.

• Storming (kvašení, vymezování skupiny)

Pro fázi stormingu – kvašení, vymezování skupiny je charakteristické, že se dále rozvíjí a upevňuje struktura skupiny. Členové skupiny se již poznali a vytvářejí se bližší vztahy na základě vzájemných sympatií, společných zájmů. Jinými slovy – členové se vůči sobě vymezují a může docházet i ke zklamání či deziluzím. Jedinci ve skupině také přebírají svoje sociální role

a začínají se prosazovat dominantní jedinci – vůdcové skupiny. Skupina se v některých případech může vymezovat vůči skupině „cizí“ a tím si mezi svými členy utvrdit pocit sounáležitosti a identifikace se skupinou (jsme lepší než „oni“).

- **Norming** (přijímání norem)

V této fázi vývoje skupiny dochází k přijímání norem a pravidel, upevňují se formální i neformální struktura skupiny. Pokud jsou vztahy mezi členy skupiny bez problémů, nebo-li členové skupiny přijali své role ve skupině, struktura skupiny je tak přijatá, budou se bez problémů nastavovat, přijímat a fixovat i skupinová pravidla. Členové skupiny již vědí co očekávat od skupiny jako celku i od svých kolegů.

- **Performing** (podávání optimálního výkonu)

Skupina, která dosáhne fáze performingu podává vysoký výkon, dosahuje svých cílů a je velmi efektivní. Ne všem skupinám se však podaří tohoto stupně skupinového vývoje dosáhnout. Dosažení performingu jako vývojové fáze skupiny je závislé na dvou předešlých fázích – stormingu (do jaké míry se podařilo nastavit strukturu skupiny, vzájemné vztahy mezi členy skupiny) a normingu (do jaké míry jsou členy skupiny a skupinou jako celek přijímány skupinové normy). V případě, že skupina prošla fází stormingu i normingu bez problémů, vztahy i pravidla skupiny přijímají členové se spokojeností a ve skupině panuje otevřená atmosféra, tak jsou to ideální podmínky pro to, aby skupina využívala konflikty, názorové rozdílnosti nikoliv k rivalitě, ale ke zlepšování procesů a k větší efektivitě při dosahování cílů skupiny.

V případě, že do skupiny přijde nový člen, může se krátce narušit struktura skupiny a skupina opět rychle projde fází stormingu a normingu. To vede k tomu, že ve skupině se buď změní nebo utvrdí role jejich členů a přijmou se nové, nebo zůstanou dosavadní pravidla a normy.

- **Oficiální ukončení činnosti skupiny** (rozpad)

Formální skupiny po dosažení svého cíle (dokončení deváté ročníku ZŠ, dosažení maturity, splnění pracovního úkolu) bývají rozpuštěny, jejich činnost ukončena, nastane formální konec skupiny. Je poté na členech skupiny zda mezi sebou udržují neformální vztahy.

3 Třídnická hodina

3.1 Vymezení třídnické hodiny

Třídnická hodina (dále jen TH) je prostor pro pravidelné, nerušené setkání třídního učitele se svojí třídou za účelem řešení aktuálních i nadčasových třídních témat. (Balcarová, 2011)

Ze své praxe třídního učitele sedmé třídy na FZŠ Táborská v Praze, považuji za nejvhodnější možnost realizace TH, kterou uvádí Balcarová, kdy TH: „...nejsou svolány nahodile, jako doplněk k výuce, jako reakce na nějakou událost (blížící se třídní výlet, školní akce, besídka, či v horším případě nenadálá nepříjemnost týkající se třídy), ale bývají předem jasně vymezeny v měsíčním, či týdenním harmonogramu školy. Formálně stojí mimo učební plán, ale jsou zaznamenány v třídním rozvrhu hodin.“ (Balcarová, 2011, s. 3)

3.2 Možnosti realizace třídnické hodiny

Balcarová (2011) připomíná, že základní školy si na základě RVP ZV profilují svůj vlastní ŠVP. Z tohoto důvodu jsou různé možnosti pojetí, frekvence a koncepce TH.

Varianty realizace TH, s kterými se můžeme setkat na českých školách, podle Krejčové (in Krejčová in Krejčová, Mertin, 2010) a Balcarové (2011):

- **TH školy nerealizují**

TH školy vůbec nerealizují ani nemají představu, co by vlastně bylo náplní těchto hodin. (Krejčová in Krejčová, Mertin, 2010)

- **Předmět, který má rysy TH**

Krejčová uvádí příklad, kdy prvostupňová škola má ve svém ŠVP předmět, který se nazývá Komunikační dovednosti, má svoje pevné místo v rozvrhu a koná se každý týden. (Krejčová in Krejčová, Mertin, 2010)

- **TH jako prostor pro organizačně – provozní záležitosti třídy**

TH slouží k projednávání organizačně – provozních záležitostí. TH svolává třídní učitel nahodile podle potřeby 2-3x do roka. Nechce plýtvat časem ve svém předmětu a řeší se

svojí třídou organizačně – provozní záležitosti, popřípadě výchovný problém, který se stal velmi aktuálním. (Balcarová, 2011)

- **TH jako prostor pro posilování kolektivu školní třídy**

TH slouží pro podporu kolektivu školní třídy a k řešení všech školních i mimoškolních záležitostí. Mají své pevné místo v rozvrhu a konají se v pravidelných intervalech. (Krejčová in Krejčová, Mertin, 2010)

3.3 Organizace třídnických hodin

- **Z hlediska zavádění**

Zásadní vliv na vedení a směřování školy má ředitel školy. (Gardner, 1999) Z tohoto hlediska je zjevné, že zejména ředitel školy by měl vědět proč chce zavést TH a být přesvědčen o přínosech takového kroku. Nemá ovšem smysl zavádět nový prvek do „života“ školy, pokud o něm nejsou přesvědčeni také učitelé, respektive třídní učitelé, kteří TH povedou. Ředitel by proto měl mít samozřejmě na své straně i většinu učitelského sboru, v kterém si učitelé uvědomují přínosy TH pro školu a jednotlivé třídy, a jsou si vědomi i nároků, které vedení takové hodiny na ně klade. „Strategie vedení tříd by měla být přijata nejen vedením školy, pedagogickým sborem, ale především třídními učiteli.“ píše Valentová (Valentová in Bendl, Kucharská a kol., 2008)

Smysl a důvod TH je nutné také vysvětlit rodičům žáků a samozřejmě samotným žákům. Pokud rodiče zažili TH pouze jako organizační formu práce či s ní nemají žádnou zkušenost, může jim zavádění TH přijít zbytečné, nebo jim smysl takové hodiny zcela unikat. Stejně tak nutné je vysvětlit smysl pravidelných TH žákům. (Krejčová in Mertin, Krejčová, 2011)

- **Z hlediska umístění ve školním rozvrhu**

Školy, které se rozhodly mít TH, s ní počítají při sestavování rozvrhu tříd a učitelů. TH tak mají své stabilní místo v rozvrhu a konají se s pravidelnou frekvencí. Není příliš šťastné zařazovat TH na nultou hodinu, nebo naopak na odpoledního vyučování. Včlenit TH do rozvrhu tříd však není zcela snadné. Většina škol dnes používají počítačové programy na generování rozvrhů, které většinou neumožňují takovouto specifickou hodinu zakomponovat do třídního rozvrhu. Je pak na tvůrci celkového rozvrhu školy, aby

tento problém vyřešil. Na příkladu některých škol je patrné, že se nejedná o nepřekonatelnou překážku. (Krejčová in Krejčová, Mertin, 2010)

- **Z hlediska frekvence konání**

Balcarová (2011) uvádí, že některé školy mají TH zařazenou v týdenním intervalu (1x týdně) a na některých školách je TH realizována v intervalu měsíčním (1x za měsíc)

Krejčová (in Krejčová, Mertin, 2010) se domnívá, že není bezpodmínečně nutné mít TH každý týden, ale jednou za čtrnáct dní či tři týdny, již považuje za vhodné ji uskutečnit.

Z hlediska místa konání a uspořádání učebny

Je praktické, když se TH koná v kmenové učebně příslušné třídy. Nic nebrání tomu, abychom časový prostor, který nám TH poskytuje využili například na úpravu nástěnek ve třídě, nebo na výzdobu třídy. (Krejčová in Krejčová, Mertin, 2010)

Není však vhodná třída v které jsou přidělané lavice i nábytek k podlaze a nedá se tak s nimi hýbat. Učitelé musejí podle programu totiž zvážit uspořádání učebny. Osvědčuje se při hrách nebo pohybových aktivitách neseďt tradičně v lavicích, ale „posadit se v kruhu na židle, nebo ve třídách, kde se taková možnost nabízí, posadit se třeba na zem na koberec.“(Mertin in Mertin, Krejčová, 2010, s. 207)

O jiném než frontálním uspořádání učebny, pokud se učitelé rozhodnout hrát hry a jiné aktivity s žáky, hovoří také Kříž (Kříž, 2005). Doporučuje uspořádání židlí do kruhu, uspořádání lavic do písmene „U“, nebo využití celého prostoru bez židlí – podlahy.

3.4 Krátký pohled do historie

Krejčová uvádí, že českých škol, které by realizovaly pravidelné TH není mnoho. (Krejčová in Krejčová, Mertin, 2010)

Balcarová píše, že pořádání TH je na českých školách ojedinělý jev a TH jsou vnímány jako netradiční forma práce se třídou. Přitom se dá hovořit spíše o návratu TH do českého školství, obnovení specifické práce se školní třídou. (Balcarová, 2011)

Na Československých školách se začaly konat schůze třídního učitele se svojí třídou v třicátých letech dvacátého století, ale častěji se tato forma třídního setkávání začala objevovat až po druhé světové válce. Na podzim roku 1951 je již na několika pražských gymnáziích ustanovena TH. Důvodem jejího zavedení byla zhoršující se kázeň žáků a větší objem administrativní agendy pro třídního učitele. (Blažek, 1959)

Na základě městské konference Komunistické strany Čech se na jaře 1952 s názvem - „Pražská gymnasia ve 4. roce pětiletky“ - je TH zavedena v druhé polovině školního roku 1951/1952 již na všech gymnáziích v Praze. Následně je na základě dokumentu⁵ vzniklého z této konference zaváděna TH na ostatních školách v dalších krajích. V tomto dokumentu se také poprvé oficiálně objevuje pojem „třídnická hodina“ a je ustanoveno, že: „...budou jednou za týden v každé třídě, budou zaznamenány v rozvrhu, budou podléhat kontrole ředitele a všech nadřízených školských orgánů.“ (Blažek, 1959, s. 17)

Blažek (1959) kritizuje, že v dokumentu se kladl důraz především na formální zajištění TH, ale nevytkl se společný cíl, ke kterému se má dojít. Učitelé si proto z počátku nevěděli rady s obsahovou stránkou TH. Blažek (1959) na základě publikovaných článků o první zkušenosti učitelů s vedením TH říká, že zprvu chápala jedna část učitelů jako úspěšnou TH takovou, v které se podařilo probrat co nejvíce záležitostí politických, třídních či organizačních a těžiště takové TH bylo v kontrolní činnosti. Tato náplň však vedla k formalismu a téměř se ztratil výchovný smysl TH. „Podle povahy žáků buď třídnické hodiny ztroskotávaly na pasivním nezájmu žáků, nebo napodobovaly nežádoucím způsobem schůzování dospělých.“ (Blažek, 1959, s. 19)

Byli však učitelé, kteří si uvědomovali výchovný potenciál TH. „Učitelé především zdůrazňovali výchovný význam veřejné kritiky, která zdvihla pracovní morálku a upevnila vědomí náležitosti ke kolektivu. Tak přispívaly k prohloubení správného vztahu vzájemného porozumění a úcty mezi žákem a učitelem. Jimi získal třídní učitel významnou možnost skutečně poznat individuální rysy svých žáků.“ (Blažek, 1959, s. 19-20)

Blažek (1959) osobně vidí přínos zavedení TH v „...osobním neformální styku učitele a žáků, možnost intenzivně působit na žáky již v průběhu přípravy a možnost zevrubně a odpovědně řešit aktuální problémy života žákovského kolektivu.“ (Blažek, 1959, s. 62)

Blažek (1959) si uvědomuje ústřední postavení třídního učitele při stanovování činnosti v TH a je si vědom toho, že při samotné TH by měl být třídní učitel spíše v pozadí a aktivní roli by měli převzít žáci (dnes bychom řekli role třídního učitele jako facilitátora). Případ, kdy TH vedou žáci nazývá Blažek ideál, ke kterému by se mělo směřovat. „K tomuto ideálu třídnické hodiny, jakožto výsledku řízení učitele a aktivity žáků, nelze ovšem dospět naráz. Z počátku musí učitel uplatňovat svoji autoritu velmi často i během třídnických hodin a přípravu na ni provádět sám. Je zcela možné, že na druhém stupni nebude moci přikročit vůbec k jinému způsobu práce.“ (Blažek, 1959, s. 59)

⁵ Blažek (1959) bohužel dokument nijak blíže nespecifikuje a stále užívá jen „dokument“.

Pro současnou dobu může být také inspirativní Blažkova úvaha nad vhodností nazývat setkávání třídní učitele se třídou TH. Blažek uvádí, že název TH může vést k mylnému výkladu své náplně. „Důraz na přídavné jméno budí představu, jako by šlo o hodinu pro třídního učitele, který si v jejím průběhu vyřizuje administrativní záležitosti a běžnou agendu. A slovo „hodina“ již samo o sobě vyvolává představu běžné – někdy dost nudné – vyučovací hodiny, jejímž cílem je rozšiřovat vědomosti.“ (Blažek, 1959, s. 11)

Problematikou TH se zabývá také Blížkovský (in Příručka třídního učitele⁶, 1966). Blížkovský užívá pro setkávání třídního učitele se třídou názvu „Besedy třídního učitele (tzv. třídnické hodiny)“ a píše, že TH patří mezi běžné výchovné prostředky třídního učitele.

Blížkovský upozorňuje na nevhodnost vést TH pouhým moralizováním žáků a doporučuje, aby témata TH byla úzce spjata se životem třídy. „Mají vycházet ze zkušenosti žáků a mají být podnětem k jejich další činnosti. Měly by se zabývat zvláště takovými studijními, pracovními a životními problémy žáků, na které se jim nedostává odpovědi v jednotlivých předmětech, doma apod.“ (Blížkovský in Příručka třídního učitele, 1966, s. 175)

Z těchto důvodů Blížkovský navrhuje věnovat se v TH společenským aktualitám, prospěchu, referátu s pozvaným účastníkem, zmiňuje se, že by se nemělo zapomínat ani na zpěv, hudbu, přednes básně, hry, zábavu. Doporučuje, že TH by se mohla využít i pro návštěvy kulturních akcí, uspořádání exkurzí, výletů. (Příručka třídního učitele, 1966, s. 175)

Blížkovský nezapomíná ani na výchovný potenciál TH a uvádí, že ve vyšších ročnících se mohou určité výchovné prohrěšky nechat žákům dramatizovat. „U starších žáků základní devítileté školy lze úspěšně užít i malých dramatizovaných satirických scének hraných žáky před fórem třídy a tepajících například nevhodné chování žáků při jídle, názorně ukazující, jak to nemá vypadat při domácí přípravě na vyučování apod.“ (Blížkovský in Příručka třídního učitele, 1966, s. 176)

Další metoda kterou doporučuje Blížkovský, má napomoci otevřít a řešit aktuální situaci ve třídě, je diskuse. Na začátek diskuse se má jako aktivizační prvek pustit scénka z filmu, přečíst úryvek z knihy, nebo rozdělit žáky na jednotlivé skupiny, které k danému tématu zaujmou svůj postoj a poté ho prezentují před třídou. Učitel by měl dbát, aby diskuse byla vedena věcně, vycházelo se z ověřených faktů a žáci se učili pravidlům diskuse. (Blížkovský in Příručka třídního učitele, 1966)

⁶ Mimochodem je to dodnes!!! jediná monografie, která vznikla z per českých autorů, když se nepočítají vysokoškolská skripta Čulíka (1980) a Spousty (1993), která pojednává o práci třídního učitele u nás.

Co se týče frekvence a délky trvání TH, tak je patrné, že v šedesátých letech 20.stol. bylo zrušeno ustanovení o povinném a pravidelném konání TH. Tato skutečnost vyplývá z těchto vyjádření:

- „Zkušeni učitelé jich nepořadají mnoho, dobře je připravují, aby se na ně žáci těšili...“ (Blížkovský in Příručka třídního učitele, 1966, s. 175)
- „Pružná je obvykle i délka a frekvence besed.“ (Blížkovský in Příručka třídního učitele, 1966, s. 176)
- „Pravidelné besedy se dnes konají jen zřídka častěji než jednou měsíčně; mají mít věcný ráz a patřičně rychlý spád, není žádoucí jejich délku uměle protahovat a vychovávat tak k planému mluvení.“ (Blížkovský in Příručka třídního učitele, 1966, s. 175)

TH se zabýval také Čulík (1980). Čulík vidí smysl TH v tom, že: „Pomáhají třídnímu učiteli lépe a hlouběji poznávat kolektiv třídy i jednotlivé žáky a usnadňují mu řešit různé výchovné problémy. Jsou jedním z prostředků pravidelného a neformálního styku třídního učitele se žáky mimo vyučování.“ (Čulík, 1980, s. 116)

Třídního učitele chápe i Čulík jako ústřední postavu, která odpovídá za vedení a náplň TH. Uvádí, že obsah TH není dán jednotnými osnovami, ale měl by vycházet z výchovného plánu třídního učitele a konkrétních potřeb dané třídy. (Čulík, 1980)

Obsahově doporučuje Čulík v TH:

- „...přiblížit žákům závažné politické, morální a kulturní otázky současného života naší společnosti.“ (Čulík, 1980, s. 116)
- „...věnovat se aktualitám, hodnocení prospěchu a chování žáků, organizačně provozní otázky třídy, projednání konkrétních úkolů, činnost samosprávy aj.“ (Čulík, 1980, s. 117)
- „...rozvíjet tělovýchovné a rekreační činnosti jako součást náplně třídnických hodin.“ (Čulík, 1980, s. 117)

Nový prvek, který se ukazuje jako prospěšný, uvádí Čulík (1980), je zapojování třídní samosprávy do přípravy a průběhu TH. Učitel se má sejít se žáky, kteří jsou v třídní samosprávě, a probrat s nimi, jaké téma chtějí zařadit a přednést na TH. „Žáci jsou tak vedeni k veřejnému vystupování a k samostatnému řešení některých otázek v kolektivu třídy. Při vhodném výchovném využití žákovské samosprávy v programu třídnických hodin lze počítat s tím, že se

žakovská samospráva naučí zaujímat kritické postoje k nesprávnému jednání spolužáků, vytvořit atmosféru pro správné veřejné mínění a odsoudit projevy falešné solidarity.“ (Čulík, 1980, s. 118)

Čulík uvádí, že původní záměr zařadit TH pravidelně do týdenního rozvrhu vyučovacích hodin byl narušen zejména kvůli zavedení pětidenního vyučovacího týdne. Převážil názor, aby každá škola uvážila konání TH vzhledem ke svým možnostem a konkrétním podmínkám a TH byly realizovány raději méně často, ale důsledně rozvíjely „...politickou, mravní a estetickou výchovu žáků.“ (Čulík, 1980, s. 118 – 119)

Z uvedených textů (Blažek, 1959; Blížkovský in Příručka třídního učitele, 1966; Čulík, 1980) se dá shrnout, že charakteristika TH v minulosti byla následující:

- **Z hlediska vedení**

Učitel, respektive třídní učitel je ten, od kterého vychází směřování a náplň TH. Postupně by měl třídní učitel obsahovou stránku i vedení delegovat na žáky a žáci by měli stanovovat náplň TH i se starat o její vedení, kdy role učitele je v pozadí.

- **Z hlediska obsahové a tématické**

TH byly zaměřené na řešení aktuálních otázek třídy i jednotlivců, na stmelování třídy jako kolektivu, což je ostatně cílem TH i v současné době, ale důraz se kladl i na posilování státní ideologie u žáků.

- **Z hlediska frekvence a zařazení do školního rozvrhu**

Hledaly se optimální cesty implementace TH do života školy. Na počátku zařazení TH v padesátých letech 20. stol. šlo o povinnost určitých škol zavést pravidelně TH do svého rozvrhu, ale od této možnosti se v šedesátých letech 20. stol. odstoupilo a nechalo se rozhodnutí na samotných školách, respektive třídním učiteli, zda bude realizovat TH či nebude.

3.5 Náplň třídnických hodin

Krejčová (in Krejčová, Mertin, 2010) uvádí, že osoby, které nemají příliš zkušeností s TH, nejspíše jako první napadne jejich využití pro vyřizování organizačních záležitostí. Organizační využití TH není nutné vůbec ztracovat, je to zcela legitimní způsob náplně této hodiny, ale neměla by to být rozhodně jediná činnost o TH. Třídní učitel musí mít prostor,

v kterém může svojí třídě sdělit důležité informace (organizační údaje o výjezdu třídy na lyžařský výcvik), vybrat peníze (na fotky třídy, exkurzi), zkontrolovat absenci žáků. V případě, že školy nemají TH, musí tyto záležitosti či informace sdělovat ve svém aprobačním předmětu a tento čas mu pak chybí při probírání učiva. Jak vypadá takové počínání třídního učitele v praxi i z jeho dopady na žáky (studenty), uvádí Kotrba a Lacina. „Ze svých studentských let můžeme uvést konkrétní příklad vyučujícího, který velice neproduktivním a bezohledným způsobem ve výuce svého předmětu (matematiky) řešil převážně třídnické záležitosti. V průběhu celých čtyř let gymnázia vlivem tohoto přístupu stihl probrat a procvičit pouze základní učivo z oblasti matematiky. Některé tematické celky nám zůstaly z „časových důvodů“ utajeny. Takže vnímavý studenti a zapálení matematici, kteří chtěli dále pokračovat na technicky a ekonomicky zaměřených vysokých školách, si platili soukromé doučování u kolegy „matikáře“.“ (Lacina, Kotrba, 2010, s. 19)

Také Valentová (in Hadj Moussová, 2004) upozorňuje, že školní třída má v sobě značný učební a výchovný potenciál. „Pravidelné a pedagogicky promyšlená třídní setkání nabízejí možnost dlouhodobě pracovat s třídou jako skupinou (kolektivem). Tato v praxi škol zatím nedocenená forma práce se školní třídou patří mezi efektivní preventivní metody. Preventivní postupy omezují vznik nebo šíření negativních jevů ve třídě a především posilují pozitivní vztah žáků k jejich spolužákům, k třídnímu učiteli, ale i škole jako instituci.“ (Valentová in Hadj Moussová, 2010)

Krejčová chápe TH jako prostor pro rozvíjení sociálních dovedností žáků a příležitost podpořit soudržnost kolektivu třídy. „Důvody, které souvisejí se zcela odlišnou stránkou výchovy a vzdělání dětí, říkají, že třídnické hodiny se vyplatí, protože při nich je příležitost podpořit soudržnost kolektivu třídy a máme možnost rozvíjet sociální dovednosti žáků.“ (Krejčová in Krejčová, Mertin, 2010, s. 206)

O TH jako místu pro prevenci sociálně nežádoucích jevů a rozvoji sociálních dovedností žáků hovoří i Dubec. „Třídnické hodiny poskytují jedinečnou možnost pravidelné práce se vztahy uvnitř třídy.“ (Dubec, 2007, s. 4) Každý den probíhá ve třídě interakce žáků, která ovlivňuje jejich vzájemné vztahy vůči sobě navzájem, vůči své třídě jako celku a zprostředkovaně i ke škole. V rámci třídnické práce lze „...cíleně s těmito vztahy pracovat a rozvíjet další osobnostní či sociální dovednosti žáků.“ (Dubec, 2007, s. 4) Dubec dále pokračuje: „Velký smysl vidíme ve využití třídnických hodin pro řešení aktuálních problémů třídy. Tento způsob práce se třídou je prevencí sociálně nežádoucích jevů a současně přináší možnost účinné intervence, kterou lze delegovat na odborníky, nebo ji v některých případech samostatně provést. Necháme-li žáky pravidelně sdělovat, co se jim ve třídě líbí a co ne, vede to k tomu, že se podaří

podchytit a často i vyřešit řadu problémů, které jinak často přerostou do takřka neřešitelných rozměrů.“ (Dubec, 2007, s. 4)

3.5.1 Sociální učení a sociální dovednosti

Sociální učení definuje Čáp jako: „Soubor procesů, jimiž se dítě učí – ve styku s druhými lidmi – žít ve společnosti, aktivně se do ní začlenit, dodržovat její normy, přejímat sociální role, komunikovat, účastnit se sociální interakce. **Osvojuje si** názory a postoje své společnosti a sociální skupiny, **sociální dovednosti** a návyky, formují se jeho rysy osobnosti týkající se vztahu k lidem.“ (Čáp in Čáp, Mareš, 2007, s. 192)

Valentová uvádí, že každodenní kontakt se spolužáky a učiteli ve školním prostředí, respektive ve třídě podporuje sociální učení v oblastech:

- Prohloubení sebepoznání a poznání druhých.
- Podporu zdravého sebehodnocení.
- Pochopení potřeby naslouchat druhému.
- Hledání alternativních přístupů k řešení problémů.
- Utváření sociálních i komunikačních dovedností.
- Rozvoj autoregulačních dovedností (sebeovládání, sebekritiky). (Valentová in Bendl, Kucharská a kol., 2008, s. 68)

Krejčová (in Krejčová, Mertin, 2010) píše, že sociální dovednosti jsou často definovány výčtem forem chování jedince a na obecné úrovni lze kategorizovat do pěti oblastí - vrstevnické vztahy, seberegulace, vzdělání, kooperativní chování a interakce s druhými osobami. Krejčová k těmto pěti oblastem sociálních dovedností, které se ukázaly jako klíčové pro děti a mládež, přiřadila „...různorodé dílčí projevy, s nimiž se setkáváme v jiných publikacích, ale také při práci se žáky ve škole.“ (Krejčová in Krejčová, Mertin, 2010, s. 200)

Oblasti sociálních dovedností a jejich dílčích projevů dle Krejčové (in Krejčová, Mertin, 2010, 200):

- **Vrstevnické vztahy**

Budování přátelských vztahů, odolávání negativním vlivům vrstevnické skupiny, akceptace odlišností, sociální vnímání, sociální poznávání, vnímavost vůči verbálním i

neverbálním projevům druhých osob, kontinuální, zkušenostmi podpořené budování názorů o druhých lidech.

- **Seberegulace**

Efektivní řešení konfliktů, sebereflexe, kontrola vlastních verbálních i neverbálních sdělení.

- **Vzdělávání**

Samostatné plnění úkolů, dovednost pracovat podle zadaných instrukcí, sebekontrola v rámci vlastního vzdělávacího procesu, efektivní nakládání s časem a plánování činností, vytváření efektivního pracovního prostředí, dovednost požádat o sociální podporu ve škole.

- **Kooperace**

Práce v souladu se sociálními pravidly a požadavky skupiny, dovednost podělit se s ostatními ve skupině, přijetí požadavků sociální role, zaměření na společné řešení a společný cíl činnosti, komunikace ve skupině, sdílené reflektování, efektivní využití volného času.

- **Interakce s druhými osobami**

Zahájení konverzace s druhými osobami, vlastní verbální vyjadřování, dovednost adekvátního neverbálního sdělování, přijetí pochvaly a ocenění, rozhodování a plánování v kontextu interakcí s druhými osobami.

Krejčová (in Krejčová, Mertin, 2010) také uvádí důvody, proč se vyplatí rozvíjet sociální dovednosti ve školním prostředí :

- **Pomoc žákům, kteří mají v sociálních dovednostech deficit**

Ve školním prostředí jsou úspěšnější a lépe se adaptují žáci, kteří mají nejen přiměřeně rozvinuté rozumové schopnosti, ale orientují se také v sociálních situacích a dokáží adekvátně reagovat v interakci s druhými osobami. Dlouhodobě se ukazuje, že žáci, kteří mají výchovné problémy velmi často také neprospívají ve škole přesto, že jejich rozumové schopnosti jsou zcela v normě a mají tudíž potenciál se naučit probíranou látku. Příčina je především v jejich neschopnosti zapojit se do kolektivu třídy a vhodným způsobem komunikovat jak se svými vrstevníky, tak s pedagogy.

Karnsová (1994) se zmiňuje, že mnoho dětí žije v domácím prostředí, které jim neposkytuje dostatečnou oporu. V jejich rodinném prostředí a blízkém sociálním okolí se většinou ani nevyskytují vhodné vzory – dospělé osoby, které by jim ukázaly, jaký by

dospělý člověk měl být. Takové děti vlastně žijí v rodinném prostředí, které jim kromě zajištění základních potřeb více neposkytují. „Nikdy nemají příležitost popovídat si o svých pocitech a nikdo se nezabývá jejich „co kdyby“ a „mám strach.“ (Karnsová, 1994, s.49)

- **Vytvoření vhodné atmosféry ve třídě**

Krejčová uvádí, že příčina, proč v některých třídách žáci s učitelem spolupracují (dodržují pravidla, aktivně se zapojují do výuky, komunikují, nevyrušují) a v některých nespolupracují, je právě v úrovni osvojení si sociálních dovedností. (Krejčová in Krejčová, Mertin, 2010, s. 202)

- **Prevence proti rizikovému chování**

Sociální dovednosti se vyplatí rozvíjet jako preventivní krok proti prevenci rizikového chování. Rizikové chování se vyskytuje velmi často ve třídách, které nedokáží vzájemně komunikovat, žáci se netolerují, platí zde právo silnějšího. Z těchto důvodů se většina preventivních programů věnují podpoře a rozvoji sociálních dovedností. (Krejčová in Krejčová, Mertin, 2010, s. 200)

3.5.2. Třídnická hodina jako místo pro rozvíjení sociálních dovedností

Sociálním dovednostem, jak uvádí Hermochová (2006), se učíme ve skupinách. Nejsilnější vliv na utváření psychosociálních dovedností v dětství má rodina a škola. Ne vždy nám skupiny, kterými jsme členy, umožní zastávat různé role a osvojit si tak široký repertoár sociálních dovedností. Pokud má rodina jen jednoho potomka, těžko si takové dítě vyzkouší například jaké to je se starat o mladšího sourozence, dělit se o svoji oblíbenou věc s vrstevníkem. Ve škole zase žáci velmi často zažívají jen hierarchický vztah autorita – podřízenost. Je pravda, že v současném školství je rozšířeno například kooperativní vyučování, ale to umožňuje procvičit si především kooperativní dovednosti a ostatní zůstávají ponechány náhodě (jak je složena skupina, zda je někdo ze členů agresivní). Z výše uvedených důvodů Hermochová tvrdí: „V každém případě je ovšem proces psychosociálního učení, ke kterému dochází v přirozeném prostředí, víceméně náhodný a jen výjimečně nás připraví pro všechny životní situace, do kterých se můžeme dostat.“ (Hermochová, 2006, s. 19)

Hermochová si uvědomuje, že je nereálné, aby každý jedinec ve společnosti prošel nějakým druhem skupinového výcviku, ale vidí velký a nevyužitý potenciál v systematickém a řízeném předávání sociálních dovedností ve školách: „...zejména třídní učitelé by měli v tomto

směru nepochybně příležitost zpestřit své hodiny hrami a cvičeními z této oblasti. Dalo by se pak očekávat, že celá populace se stane citlivější ve smyslu vnímání poruch v mezilidských vztazích a trochu z říše snů je představa, že by se snad toto úsilí mohlo projevit i ve snížení projevů agrese, tvrdých konfliktů a snad i kriminality zejména u dětí a mladistvých.“ (Hermonchová, 2006, s. 19)

Na nevyužitý potenciál školy ohledně možnosti zvyšovat sociální dovednosti žáků upozorňuje i Valentová (in Bendl, Kucharská a kol., 2008). Ta tvrdí, že školy, přesněji učitelé, se zejména věnují školní výkonnosti žáků, ale socializační působení školního prostředí včetně školní třídy je mimo jejich pozornost. Hovoří dokonce o tom, že žáci prožívají minimálně devět let ve třídních skupinách, které je až příliš živelně připravují na život ve společnosti. Kritizuje současný stav, kdy výchova k občanství je pouze naukovým předmětem a lituje, že se nijak nepracuje se třídou jako skupinou a socializační působení třídy, tak není včleněno do výchovně vzdělávacího programu školy. Uvědomuje si, že sociální dovednosti, které si žáci „odnesou“ (nebo „neodnesou“) ze školního života se budou promítat do jejich veškerého sociálního života. Z tohoto důvodu píše: „...podpora osobnostního rozvoje žáků prostřednictvím „třídního života“ s důrazem na prevenci vzniku nežádoucího sociálního vývoje by měla být v centru výchovného snažení škol, a to již od mateřské školy. Nelze předpokládat, že děti i dospívající se naučí – jen tak mimochodem – poznávat sami sebe a ostatní, kooperovat, podporovat se a porozumět jinakosti druhých.“ (Valentová in Bendl, Kucharská a kol., 2008, s. 67)

Je přitom zjevné, že současné Rámcová vzdělávací programy vidí rozvoj sociálních dovedností jako jednu z priorit a jejich rozvíjení patří mezi klíčové oblasti, kterým se mají učitelé v rámci vzdělávacího procesu věnovat. (Krejčová in Krejčová, Mertin, 2010)

Téměř stejně se vyjadřuje i Kasíková: „Rámcové vzdělávací program pro základní školy i gymnázia určuje spolupráci, komunikaci a společné řešení problémů za klíčové kompetence.“ (Kasíková, s. 20)

V RVP ZV jsou cíle vzdělávání určeny takto: „Cíle základního vzdělávání mají žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.“ (RVP ZV, 2006, s. 12)

Cíle základního vzdělání jsou:

- Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení.
- Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů.
- **Vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci.**

- **Rozvíjet** u žáků **schopnost spolupracovat a respektovat** práci a úspěchy vlastní i druhých.
- Připravovat **žáky** k tomu, aby se **projevovali** jako **svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti**, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti.
- Vytvářet **u žáků** potřebu projevovat pozitivní **city v chování, jednání a v prožívání životních situací**; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě.
- **Učit žáky aktivně rozvíjet** a chránit fyzické, **duševní a sociální zdraví** a být za ně **odpovědný**.
- **Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem**, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.
- **Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti** v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci. (RVP ZV, 2006, s. 12-13)

V RVP ZV je uvedeno, že Klíčové kompetence „představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ (RVP ZV, 2006, s. 14)

Jednou ze šesti klíčových kompetencí v RVP ZV je Kompetence sociální a personální. Skrze její naplnění by si žák měl osvojit následující sociální a personální dovednosti:

- Účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce.
- Podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá.
- Přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.
- Vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty. (RVP ZV, 2006, s. 14)

Kasíková (2009) doporučuje pro rozvoj sociálních dovedností, konkrétně spolupráce, využít třídnickou hodinu, hodinu osobnostně – sociální výchovy nebo hodinu občanské nauky. Obecně každý předmět a kurz zaměřený na pochopení lidského žití. „Čas, který je věnovaný právě jen spolupráci, vede samozřejmě nejen k porozumění tomuto jevu, ale i k utváření dovedností spolupráce.“ (Kasíková, 2009, s. 14)

3.5.3 Nač dbát při rozvoji sociálních dovedností u žáků

Krejčová (in Krejčová, Mertin, 2010) uvádí několik zásad, které bychom měli dodržovat při posilování sociálních dovedností u žáků ve školním prostředí:

- **Stanovit si cíl**

Pokud se rozhodneme věnovat rozvoji sociálních dovedností žáků, tak bychom si měli napsat cíle, kterých chceme dosáhnout. Konkrétně si pojmenovat a napsat, jaké změny v projevech žáků chceme dosáhnout, a které dílčí kroky povedou k požadované změně v chování žáků.

- **Vytrvalost a důslednost**

Nelze si myslet, že žáci změní své chování ihned poté, co jim jsou vysvětleny negativní dopady ostrakizace a společně si ve třídě mohli zažít výhody kooperačního chování na základě her zaměřených na soudržnost kolektivu. Rozvoji sociálních dovedností je potřeba se věnovat dlouhodobě, důsledně a stále žákům připomínat požadované chování. Pokud si se třídou dohodneme nějaké pravidlo, je výhodné sdělit, co od žáků vyžadují i ostatním kolegům učitelům, aby i oni mohli vyžadovat požadované chování a žáci pochopili, že učitelský sbor vystupuje jako celek. Tím se i zvyšuje možnost, že žáci se budou podle pravidla chovat a rychleji si osvojí dané chování.

- **Jednotné zaměření celého učitelského sboru**

Nejlépe se daří rozvíjet a posilovat sociální dovednosti žáků v takových školách, v nichž celý učitelský sbor pracuje ve shodě a téma sociálních dovedností se promítá do celé atmosféry školy. Jednou z možností, jak docílit takového stavu je, že veškerý učitelský sbor absolvuje vzdělání zaměřené na rozvoj sociálních dovedností žáků. Všichni učitelé tak mají povědomí podle jakých principů se žáky pracovat a mohou snáze vyžadovat při své výuce požadované chování, domluvená pravidla.

- **Spolupráce s externími organizacemi**

Školy mohou navázat za účelem rozvíjení sociálních dovedností u žáků spoluprací s různými externími organizacemi. Jedná se například o PPP, SVP, nestátní neziskové organizace i komerční organizace. Škola by si však měla dát jednu zásadní podmínku – možnost, aby učitel, či nejlépe třídní učitel, mohl být přítomen danému programu pro rozvoj sociálních dovedností. Hlavní důvody pro takovou podmínku jsou tři, které jsou spolu značně provázané: Stále jsou to učitelé, kteří mají za žáky právní zodpovědnost, proto musí učitelé vědět jakým způsobem se se žáky pracuje a smysl externě vedených programů se zúročí jen tehdy, pokud učitelé budou navazovat na to, co se v programech odehrálo, i ve svých hodinách.

- **Rozvíjení sociálních dovedností napříč předměty**

Nestačí rozvíjet sociální dovednosti žáků pouze v předmětech tomu určených, například během TH, nebo Osobnostně sociální výchovy, ale měli bychom je rozvíjet i při běžné výuce. Velmi vhodné jsou k tomu například referáty, které mají žáci prezentovat před třídou. Stačí si společně s žáky domluvit, jaká bude mít prezentace pravidla: Referát nebudu číst, ale říkat vlastními slovy, abych mohl pozornost věnovat svým posluchačům. I já poskytuji zpětnou vazbu, nejenom učitel. Vyhnu se nic neříkajícím formulacím typu „špatně x dobře“, ale budu říkat konkrétní připomínky, co by se dalo do příště zlepšit, nebo naopak, co se zdálo dobré, co do příště zachovat.

- **Individuální přístup**

Žákům vysvětlíme, jaké chování od nich považujeme za přijatelné, společně si řekneme jakým způsobem se dá požadovaného chování dosáhnout a jakmile se žáci začnou chovat podle domluvy, poskytneme jim zpětnou vazbu. Třída či jednotlivý žáci mají své specifické oblasti v sociálních dovednostech, na které je potřeba se zaměřit. Z toho důvodu musíme postupovat podle individuálních charakteristik žáků nebo třídy. V některých třídách může být problém, že se žáci oslovují příjmením a oceníme proto, že se začnou oslovovat jménem. V jiné třídě oceníme žáky, že se začali hlásit a nepřekřikují se.

- **Generalizace - zobecnění**

Jedním z důležitých principů učení je použití generalizace – zobecnění. Jedná se o to, že osvojené učivo či dovednost je potřeba zobecnit, nechat žáky navrhnout, proč si myslí, že je důležité danou informaci vědět, nebo navrhnout při jakých příležitostech využijí určitou dovednost. Například je výhodné umět dobře prezentovat, jelikož tuto dovednost mohou využít při ústní maturitní zkoušce, nebo letní brigádě jako průvodce na zámku.

- **Rutina**

Naším cílem by mělo být, aby si žáci osvojili požadované chování natolik, že by se pro ně stalo automatické.

3.5.4 Hra jako prostředek sociálního učení

Skalková (2007) uvádí, že v současné době je hra vnímaná jako významná vyučovací metoda. Z pedagogického hlediska se jedná o didaktické hry, které „ztrácí část své spontánnosti, svobody a nevázanosti na přesný cíl a lze ji vymezit jako takovou seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům.“ (Maňák, 2003, s. 127)

Didaktické hry dělí Meyer (in Maňák, 2003) na:

- **Interakční hry** – svobodné hry (s hračkami, simulace činností); sportovní a skupinové hry (účastnit se mohou všichni hráči), hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry, učební hry.
- **Simulační hry** – hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, loutky, maňásci.
- **Scénické hry**- rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity, speciální oblečení.

Hanuš a Chytilová (2009, s. 114) uvádějí, že „v každodenní pedagogické praxi je hra nenahraditelným prostředkem výchovy. Jejím používáním navozujeme situace, příběhy, děje, role, ve kterých se jedinec či skupina rozvíjí a roste vědomostně, dovednostně, ale především zkušenostně. Hra je prostředkem, kterým ověřujeme své teoretické poznatky, úroveň dovedností, životní zkušenosti a provozujeme je s vědomím použitelnosti v životě. Ve hře prověřujeme své názory, hodnoty a postoje, ale získáváme současně poznatky o sobě, o druhých a okolním světě.“

Vnějšímu pozorovateli se někdy může zdát, že „...rozvoj sociálních dovedností vlastně znamená, že si s dětmi hrajeme.“ upozorňuje Krejčová (in Mertin, Krejčová, 2010, s. 202)

Herlichová uvádí, že „techniky, kterými se rozvíjí a podněcují sociální dovednosti mají často formu interakčních her a cvičení. Při těchto hrách je instrukcí navozen kontakt mezi účastníky, při kterém se současně vzájemně o sobě něco dovídají a zároveň jsou upozorňováni na vznikající vlastní pocity, postoje a názory na probíhající děje. Tím je vyvoláno sociální učení na mnoha úrovních.“ (Herlichová, 1994, s. 6)

Pasch (Pasch a kol., 2005) říká, že hraní rolí a dramatické hry jsou významnými metodami pro rozvíjení sociálních dovedností a schopnosti řešit různé životní situace. Nabízejí

žákům možnost prozkoumat, podívat se na určitou situaci z různých úhlů pohledu, být někým jiným, být v jiné pozici než obvykle. Přínosem může být pochopení odlišného postoje, hlediska, než doposud zastávali.

V odborné literatuře, uvádí Hermochová (2005), se nejčastěji označují postupy, jimiž se navazují skupinové procesy, cvičení. Z hlediska účastníků jsou však tato cvičení často vnímána jako společenské hry. „Jejich autoři ovšem neměli na mysli jen příjemně prožitý čas, ale jejich záměrem bylo ukázat, že se v akci každého vyvolávají prožitky a zkušenosti, emoce a myšlenky, které se pak následně stávají „materiálem“, kterým se skupina zabývá. Jde často o strukturované skupinové situace, ve kterých se hrově řeší simulované problémy a konflikty. Při přehrávání těchto modelových situacích jsou účastníci vyzýváni k tomu, aby si uvědomovali své vlastní pocity i vzájemné chování a případně zkoušeli alternativní reakce na dané situace. Tím je upoutána pozornost každého jedince na zvláštnosti reakcí i způsobů chování jeho samého i ostatních členů skupiny a jsou vytvořeny podmínky pro jejich reflexi, zpracování a nácvik jiných vzorců chování.“ (Hermochová, 2005, s. 22)

Hermochová (2005) také píše, že hry (cvičení) se od sebe liší svým zaměřením. U her označovaných jako strategické, didaktické či manažerské je důležité, aby skupina našla správné řešení. V popředí je řešení úkolu, úspěšnost, schopnost pracovat efektivně a bezkonfliktně. Na druhém konci jsou hry zaměřené na sebepoznání a percepci druhých. U takto zaměřených her se často využívá navozování konfliktní situace k nácviku forem jejího řešení, ve smyslu dosažení schopnosti takovou situaci zpracovat.

Hravý charakter cvičení, píše Hermochová (2005), má dvojí účinek: dovoluje vystoupit z vážnosti situace a zároveň dochází k intenzivní identifikaci s problémy rolí, ke kterým lze ve skutečnosti dospět jen velmi obtížně. Skupina je u takto zaměřených her chápána jako prostředek k překonání nedostatků v socializaci jedince, či k nápravě nevhodných vzorců chování.

3.5.5 Hra jako součást zážitkové pedagogiky

V TH je vhodné pracovat formou zážitkové pedagogiky. Pracovat s prožitkem, zážitkem a tak využít spontánní učení žáků. (Vališová in Bendl, Kucharská a kol., 2008)

Většina učebních procesů a teorií, uvádějí Hanuš a Chytilová (2009), je založen na rozumových teoriích poznávání a vážou se k nim tradiční výukové metody. Teorie zkušenostního učení ovšem zdůrazňují zážitek v procesu učení, jehož transformací pomocí reflexe jedinec získává vědomosti a zkušenosti.

Hanuš a Chytilová (2009) uvádějí, že zážitková pedagogika je u nás spjata s Prázdňinovou školou Lipnice, která se začala rozvíjet v 60. letech a existuje dodnes. „Česká zážitková pedagogika zdůrazňuje především slova prožitek, zážitek, zkušenost; ty jsou vyvolány v procesu dramaturgie, tedy v cíleně plánovaných a uváděných situacích, kde se nejčastěji jako prostředek používají různé podoby fenoménu hry. Celý proces je pak po celou dobu svého průběhu evaluován a zpracováván se snahou dosáhnout co největšího rozvojového potenciálu.“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 12)

Zážitkové učení vychází ze základního tří fázového cyklu (Valentová in Bendl, Kucharská a kol., 2008):

- 1. Instrukce**
- 2. Akce**
- 3. Reflexe**

1. Instrukce

U všech her a aktivit má zásadní význam srozumitelné, přesné a úplné zadání instrukcí k dané aktivitě. Instrukce se zadávají především před aktivitou, ovšem pokud je aktivita delší a složitější, tak i v jejím průběhu. Učitel by si měl připravit písemné zadání aktivity předem, a to jak pro sebe, tak především pro účastníky. Vhodná forma je výrazná vizualizace, aby se účastníci mohli k zadání vracet i během hry. (Kříž, 2005)

Chyby a nepřesné informace v instrukcích a v pravidlech má na aktivity značně neblahý vliv. „Trpké zkušenosti ukázaly nejednomu – i zkušenému – organizátorovi herních aktivit, že vynechání nebo zkreslení jediného slova v instrukci může způsobit zmatek, rozčarování nebo i zbytečné konflikty mezi dětmi.“ (Kopřiva, 2005, s. 18)

Stejný názor mají i Lacina a Kotrba (2010, s. 96): „Největší katastrofu může způsobit sám učitel, a to svojí neznalostí nebo přímo chaosem v pravidlech. Uvést studenty v omyl, změnit pravidla v průběhu hry, ukázat svoji nejistotu, slabinu v podobě tápání v pravidlech, to dokáže celou hru zkazit a studenty od hraní odradit.“

Kopřiva (2005) uvádí, že instrukce hry má obsahovat:

- Uvedení tématu a účelu hry.
- Přibližnou dobu jejího trvání.
- Postupové kroky při jejím provádění.
- Způsob pozdějšího vyhodnocení.
- Pokud budou výsledky uveřejněny, tak upozornění na tuto skutečnost.

2. Akce

Jedná se o samotný průběh dané aktivity, hry. (Vališová in Bendl, Kucharská a spol., 2008).

Učitel po fázi instrukce, poté co navodil vhodnou situaci a rozhodl se pro určitou metodu, ustupuje do pozadí a měl by vystupovat především v roli pozorovatele. (Hermonchová, 1994)

Pozorování probíhající aktivity nám ukáže (Reitmayerová, Broumová, 2007) :

- Co se odehrálo.
- Jaká byla skupinová dynamika.
- Jaká byla intenzita a směr jednotlivých interakcí mezi účastníky a na co měly tyto interakce vliv.

Tím, že si bude cíleně všimnout interakcí, které se dějí při samotné aktivitě si připraví pozici na další fázi prožitkového učení – reflexi. (Reitmayerová, Broumová, 2007)

3. Reflexe

Vališová (in Bendl, Kratochvílová a kol., 2008) uvádí, že reflexe je často důležitější než sama aktivita. Dokonce i nevydařená aktivita je podnětem k reflexi.

Reflexe prožitků a zkušeností je proces, píše Neuman (1999) , který známe z běžného života, ale většinou takovému počínání nevěnujeme příliš pozornosti.

Podle Neumana (1998, s. 17) je reflexe „řízený proces hodnocení aktivity, který využívá informací ze zpětné vazby k hledání širších souvislostí a významů.“

Reitmayerová a Broumová (2007) operují s pojmem cílená zpětná vazba. Je to označení pro „proces, při němž skupina verbálně zpracovává zážitek z předcházející aktivity pod vedením instruktora, který určuje cíl a průběh zpětné vazby a má kontrolu i nad parametry aktivity samé.“ (Reitmayerová, Broumová, 2007, s. 13)

Účel cílené zpětné vazby je v tom, aby člověk lépe porozuměl prožívání i jednání ostatních členů skupiny a k takovému porozumění došel na základě vlastní zkušenosti, vlastní cestou. (Reitmayerová, Broumová, 2007)

Při cílené zpětné vazbě se dá pozornost zaměřit na (Reitmayerová, Broumová, 2007):

- **Jedince** – Pozornost instruktora se zaměřuje na jednotlivce, na pojmenování hodnot a postojů, které se projeví v aktivitě.
- **Skupinu** – Instruktor si všímá skupinového dění a dynamiky. Pozornost je zaměřena na skupinu jako na celek. Takové zaměření umožňuje jednotlivcům prožívat své individuální změny skrze pojmenování a pochopení změn u ostatních a proměny skupiny

samotné. Tím se poskytuje každému náhled na jeho pozici v týmu. Nemusí se vyjadřovat všichni účastníci, většinou stačí, když nějaký člen skupiny pojmenuje důležité mezníky v dění ve skupině.

Pomocí cílené zpětné vazby lze také prožitek převést do učebního procesu. (Reitmayerová, Broumová, 2007)

Jednou z hojně používaných pomůcek při takto vedené cílené zpětné vazbě je Kolbův cyklus učení. (Reitmayerová, Broumová, 2007)

Kolbův cyklus učení obsahuje čtyři fáze (Reitmayerová, Broumová, 2007; Neuman, 1999):

- **Konkrétní zkušenost** – V první fázi účastníci zažijí, prožijí nějakou zkušenost, ať již plánovanou, připravenou (hra, aktivita), či náhodnou situaci. Účastníci mají určitý prožitek.
- **Reflektivní pozorování** – Druhá fáze zahrnuje pozorování a rozbor, reflexi toho, co se stalo ve fázi první. Jedná se o popis toho, co se dělo, pojmenování jednotlivých součástí. Účastníci vnímají a odpovídají na otázku „Co se stalo?“.
- **Zobecnění** – V třetí fázi účastníci generalizují – zobecňují svoji zkušenost a hledají způsoby, návrhy co by se dalo příště udělat lépe i čeho se příště vyvarovat. Probíhá proces myšlení a účastníci odpovídají na otázku „Co z toho plyne?“.
- **Aktivní experimentování** – V poslední fázi dochází k testování myšlenek, hypotéz v novém prostředí, v nových situacích, tím dochází k nové zkušenosti a cyklus opět začíná. Účastníci si odpovídají na otázku „Co z toho plyne?“.

3.6 Třídnická hodina a třídní učitel

Vedení třídních hodin vyžaduje od třídního učitele jiné, nové formy práce než při běžném vyučování a také žádá proměnu jeho role. V TH by měl být učitel především tím, kdo strukturuje a iniciuje aktivity, ale poté ustupuje do pozadí a umožňuje žákům sdílení jejich zážitků a prožitků.

3.6.1 Příprava učitele na třídnickou hodinu

Krejčová (in Krejčová, Mertin, 2010, s. 210) uvádí, že „kvalitně vedené a plně využitě třídnické hodiny si učitelé musí připravovat – stejně jako se musí připravovat do výuky.“

Skalková (2007) za nejdůležitější komponenty vyučovacího procesu považuje:

- Cíle procesu vyučování.
- Obsah.
- Součinnost učitele a žáků.
- Metody, organizační formy a didaktické prostředky .
- Podmínky, za nichž proces vyučování probíhá.

TH je sice specifická hodina a od klasického vyučovacího procesu se liší, přesto by měl třídní učitel mít před konáním TH:

- Definovaný cíl, ke kterému chce v dané TH dospět.
- Vědět, co chce s žáky na TH probírat.
- Jakou budou žáci a třídní učitel zaujímat v dané hodině role. „Je jasné, že učitel je tím, kdo ovlivňuje obsah a rozsah participace žáků ve vyučování.“ (Průcha, 2002, s. 59)
- Jaké se budou používat metody (hry, diskuse), organizační formy (uspořádání učebny, rozdělení žáků), didaktické prostředky (jaké jsou potřeba pomůcky v závislosti na metodách).

Hanuš a Chytilová (2009) popisují potřebnost cíle u her, ale jejich myšlenka o potřebnosti cíle jistě platí i na všechny ostatní činnosti. Jmenovaní autoři uvádějí, že někdy se v praxi vedoucí, či učitelé uchýlí k myšlence typu: „Hele, to je přece jedno, zahrajeme si třeba tuto hru, ona je perfektní.“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 115) Daleko hodnotnější ale je, uvádějí dále, když se vedoucí hry zastaví a definuje si cíl. „Při znalosti cíle se daleko jednodušeji vybírají vhodné prostředky a přesně cítíme, které možné hry k našemu cíli více směřují a které nikoliv.“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 115)

Zásadním předpokladem pro úspěšné vedení a provedení TH je tedy kvalitní metodická příprava třídního učitele. Třídní učitel by však neměl být v metodické přípravě osamocen. „Vytvoření projektu celoroční výchovné preventivní práce se třídou je zásadní úkol pro školního metodika prevence, výchovného poradce či školního psychologa.“ (Valentová in Bendl, Kucharská a kol, 2008)

3.6.2 Pravidla v třídnické hodině

Karnsová (1995) uvádí, že pokud se začneme ve skupině zajímat o to, jak se její členové cítí a dáme jim příležitost, aby si uvědomili své pocity a zažili reakce na různé životní události,

vzniká tak skupina posilující osobnost. Cílem skupiny posilující osobnost je poskytovat bezpečné místo pro otevřenost, poskytovat oporu a péči svým členům. „Tyto skupiny mohou prohlubovat porozumění své vlastní osobě i ostatním a posilovat vyrovnanost jednotlivců.“ (Karnsová, 1995, s. 49)

Vedení skupiny posilující osobnost však vyžaduje od vedoucího, v našem případě učitele, aby sám znal několik pravidel pro zachování bezpečnosti své i členů skupiny a nastavil pravidla a meze bezpečného prostoru pro společné sdílení. (Karnsová, 1995)

Cangelosi (2009, s. 120) uvádí: „Pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování.“

Pravidla třídy by měla být formulována na třech zásadách – výchovných, bezpečnostních a morálních. Rozhodně by neměla vycházet z osobních pohnutek učitele či z jeho povahy. (Petty, 2002)

Je vhodné nastavit méně pravidel, než více a to z těchto důvodů (Cangelosi, 2009):

- Málo pravidel se snadněji zapamatuje než mnoho.
- Jednotlivé pravidlo se v malém počtu nařízení bude jevit jako důležitější než ve velkém počtu pravidel.
- Funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků a vedou je k tomu, aby přemýšleli o svém chování.
- Funkční pravidla soustřeďují pozornost spíše na účelné chování než na nefunkční formality.

Nelešovská (2005) konstatuje, že nastavování pravidel je složitá a komplikovaná záležitost. Učitel si musí dát pozor, aby pravidla nebyla omezena příliš úzce nebo naopak příliš široce, jelikož by ztratili svoji vypovídající hodnotu. V zásadě lze vymezit tři varianty, jak vytvářet pravidla:

- Pravidla stanoví žáci.
- O pravidlech rozhodují žáci.
- Žáci vytvářejí pravidla společně s učitelem. (Nelešovská, 2005, s. 31)

Valentová (in Bendl, Kucharská a kol., 2008) doporučuje při stanovení třídních pravidel tento postup:

- Učitel motivuje žáky k zapojení do procesu vytváření pravidel chování. Organizuje diskuse k otázkám typu: Jak si představujete ideální školní třídu? Jak se žáci chovají k sobě v dobré třídě?
- Každý žák individuálně sepíše požadavky na chování ve třídě.
- Žáci vytvoří skupiny a v nich společně z individuálních návrhů vyberou pět až sedm pravidel a zvolí mluvčí skupiny.
- Úkolem všech zástupců skupin je formulovat konečné znění třídních pravidel chování.
- Následuje diskuse a žáci vznášejí připomínky, které budou včleněny do konečného seznamu (pokud bude souhlasit většina žáků).
- Závěrem učitel diskutuje s žáky varianty možných „sankcí“ při porušení pravidel třídního soužití.
- Třídní pravidla je třeba zveřejnit, seznámit s nimi i rodiče žáků.

Učitel, jak uvádí Karnsová (1995), by měl svým žákům vysvětlit také okolnosti spjaté se sdílením důvěrných informací. Učitelé (a nejen oni) jsou ze zákona povinni oznámit, pokud mají podezření na spáchání trestného činu (zneužívání, týrání) nebo dítěti hrozí nějaké nebezpečí. Učitelé by také měli vyhledat či zprostředkovat žákovi odbornou pomoc, pokud žák přijde s určitou informací nebo problémem, s kterým si neví rady, a učitel rozpozná, že je to na řešení pro specialisty (etoped, psycholog, psychiatr, terapeut). V této souvislosti Dvořák uvádí, že „v případě nouze může učitel vystupovat jako ten, kdo specializované psychologické (diagnostické, terapeutické) a sociální služby pro dítě zprostředkuje nebo koordinuje, ale není jejich univerzálním poskytovatelem.“ (Dvořák in Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 151) Karnsová tedy doporučuje ohledně důvěrnosti žákům jasně a otevřeně říci: „Co v této místnosti uvidíme a uslyšíme, v ní také musí zůstat, s výjimkou situací, kdy by někomu hrozilo nějaké nebezpečí. Zákon mi ukládá povinnost oznámit, kdyby se někdo nezletilý ocitl v nebezpečí. Možná budu také potřebovat, aby nám v naší práci někdo pomohl. Někdy budu muset požádat někoho mimo naši skupinu, aby mi poskytl informace nebo aby mi pomohl najít způsob, jak by se nějakému členovi naší skupiny dalo pomoci. Potřebuji, abyste mi věřili, že uchovám v tajnosti všechno, co bude řečeno při jakémkoli našem setkání, pokud při něm vystupuji jako profesionál. Můžete mluvit o tom, co jste ve skupině prožili, ale nesmíte mluvit o problémech a prožitcích někoho jiného. Ostatní členové musejí mít jistotu, že důvěrná informace zůstane zachována. Je to důležité proto, abychom se v naší skupině cítili bezpečně.“ (Karnsová, 1995, s. 51)

Karnsová doporučuje stanovit tyto pravidla ve skupině posilující osobnost:

- Žádné ponižování
- Žádné výhrůžky.
- Vždy mluví jen jeden.
- Zpětná vazba by měla přinášet užitek.
- Mluv za sebe. (Karnsová, 1995, s. 51)

Dubec (2007) uvádí pravidla, která se mu velmi osvědčila při vedení TH:

Pravidlo STOP – Dubec (2007) označuje pravidlo stop za základní pravidlo při TH. Toto pravidlo umožňuje žákům se nezúčastnit případné aktivity. Některému ze žáků, může být aktivita nepříjemná ať již z osobních důvodů, nebo se jí nechtějí zúčastnit. Na dobu, než aktivita proběhne, se stává žák nezúčastněný pozorovatel.

Kopřiva uvádí, že pravidlo „Stop“ zajišťuje, „aby spíše než k posílení osobnosti nedošlo u některého dítěte k citovému zranění.“ (Kopřiva, 2005, s. 19)

Dotazy až po kompletním zadání – Někteří žáci mají tendenci se ptát na pravidla aktivity, hry v průběhu vysvětlování pravidel. To vede k tomu, že se zeptají na něco, co chce učitel vzápětí říci. Pravidlo tak má takovým situacím zabránit, nebo je alespoň minimalizovat.

Osobně využívám při vedení TH těchto pravidel:

- **Pravidlo „STOP“.**
- **Dotazy až po kompletním zadání.**
- **Nevynášení informací** – veškeré informace, které zazní na TH si necháváme pro sebe a nehovoříme o nich s nikým mimo naši třídu.
- **Mluv sám za sebe.** - Žáci často používají formulace typu: „To přeci dělají všichni.“, „Proč já, to dělají i ostatní.“ Naším cílem by mělo být naučit žáky používat já – výroky.

Kopřiva uvádí, že „já – výrok je komunikační dovednost, kterou sdělujeme, jak se cítíme a proč, s čím jsme počítali nebo co potřebujeme a očekáváme.“ (Kopřiva a kol., 2007, s. 113) Já – výroky jsou sdělení o nás samotných. Zásadně v nich používáme tvary zájmené já (já, mně, mi, mne, mě). Používání já - výroků vede k přebírání odpovědnosti za své emoce. Neobviňujeme druhé, že za naše emoce mohou oni. Zásadně tak mluvíme sami za sebe – ne za ostatní spolužáky: Místo „nás to ruší“ žáky učít použít „mě to ruší“. Místo „nám všem vadí...“ žáky učít „mně vadí, že“. (Kopřiva a kol., 2007)

Karnsová (1995) také upozorňuje, že učitelé nejsou psychoterapeuté a úkolem skupiny posilující osobnost není zabývat se osobní terapií. Doporučuje, aby se učitel nenechal svojí skupinou „pohltnout“ a říká: „Nezapomínejte, že skupiny posilující osobnost se nezabývají terapií. Psychoterapie obnáší zkoumání a analýzu vyžadující určitou úroveň schopností a teoretických znalostí. Proto ve skupině posilující osobnost po ničem nepátrejte, nic nesuďte a neanalyzujte. Neurčujte diagnózy a neradte.“ (Karnsová, 1995, s. 50)

Také Dubec (2007) připomíná psychoterapeutický potenciál některých témat, aktivit a her, které se používají na TH. Uvádí, že by se měli používat pouze k práci s jevy v rámci třídy a nikoliv s cílem „zasahovat do osobností“ žáků.

Nevhodného užívání technik s psychoterapeutickým potenciálem se obává také Kopřiva (2005). „Hry a aktivity, při kterých dochází někdy k hlubokému náhledu do svého nitra, který má zásadní vliv na posun v sebepojetí, ve způsobu, jakým hodnotíme sami sebe a jak se pak nadlouho cítíme a chováme, přeci jen patří do rukou psychoterapeutů spíše než učitelů.“ (Kopřiva, 2005, s. 5) Kopřiva také komentuje odbornou připravenost učitelů na vedení her a aktivit s psychoterapeutickým potenciálem: „I učitel s dobrým a všestranným vzděláním a letitou pedagogickou praxí je poloviční laikem pro práci s intimním tématem, jakým je sebepoznání a sebepojetí osobnosti, pokud něco podobného nezažil sám na sobě s odborným vedením.“ (Kopřiva, 2005, s. 5) Z tohoto důvodu Kopřiva doporučuje, aby se učitelé věnovali vlastnímu sebepoznání a osobnostnímu rozvoji formou profesionálně vedeného sociálně – psychologického výcviku nebo psychoterapeutického výcviku komunitního typu, popřípadě využili individuální psychoterapii u dobře zvoleného odborníka.

3.6.3 Vystoupení z role učitele

Pro samotné vedení TH je podle Valentové (in Bendl, Kucharská, 2008) důležité, aby se učitel při vedení TH dokázal vymanit z role učitele, navodil atmosféru důvěry a umožnil žákům otevřeně sdělovat své názory.

Učitel vystupuje v mnoha rolích, a proto není překvapivé, že některé role jsou či mohou být v konfliktu. Pro žáky může být těžké, že učitel je v jedné roli vůči nim přátelský a neformální, soucitný a chápavý a v jiné roli vystupuje autoritativně, nepřístupně a odmítavě. (Fontana, 2010)

Z vlastní praxe třídního učitele mohu říci, že přeladění se do role učitele, který je přátelský a neformální v TH je někdy náročné. Tím více, že se v některých případech před TH řeší určitou konfliktní situaci s některým žákem, která vyžaduje přiměřenou přísnost a dominanci. Z tohoto hlediska se domnívám, že Valentová (in Bendl, Kucharská, 2008) má při

vymanění se z role učitele patrně na myslí především vystoupení z učitelské role soudce v pojetí Štecha (1994). Třídní učitel vystupuje často v roli soudce. Dostávají se k němu, nebo sám získává informace a na jejich základě volí adekvátní trest. Někdy má i možnost volby – zda potrestat či nikoliv. (Štech, 1994)

Pokud má ovšem TH splnit svůj účel skupiny posilující osobnost ve smyslu Karnsové (1994), má vzniknout atmosféra důvěry, pohody, aby žáci mohli otevřeně říkat své názory (Valentová in Bendl, Kucharská a kol., 2008), tak musí na tuto roli učitel rezignovat a převzít roli jinou. Například roli facilitátora – „ulehčovatele“, který „slouží skupině, napomáhá, usnadňuje hledání řešení procedurálních i úkolových problémů.“ (Hermochová, 2006, s. 66)

Nováčková (2006) uvádí, že v tradiční škole je učitel v roli hlavního herce, ovšem v roli facilitátora (z lat. *facilis* – snadný) by se měl učitel z hlavní role stát především dobrým režisérem. „Měl by být tím, kdo dětem připraví materiály, zadá smysluplné problémy k řešení, organizuje učení ve skupinách, poskytuje zpětnou vazbu, upozorní na chyby, aniž by trestal, podněcuje diskusi mezi žáky, žádá vyhledávání z nejrůznějších zdrojů.“ (Nováčková, 2006, s. 14)

V současné době je na roli učitele – facilitátora dáván důraz. „Model široké profesionality znamená výraznou proměnu učitelských rolí. Za dominující je považována role učitele jako facilitátora vývoje a učení, který vytváří vhodné podmínky a řídí procesy učení.“ (Spilková in Kratochvílová, 2006, s. 15)

Svatoš (2010) ovšem nekritické přijímání modelu učitele jako facilitátora kritizuje a uvádí, že akademičtí pracovníci přehlížejí podmínky školské praxe. „Téměř mechanicky se hovoří o facilitačním přístupu ze strany vychovatele a akceptaci s partnerským přístupem směrem k žákovi – studentu – vychovávanému. Nejen pohledem odborníka ve výchově jde o hezké a nosné myšlenky, otevírající budoucnost na základě budoucích vzdělávacích přístupů. Nic proti nim. Vstupme však do běžné školy s lákavou představou neviditelné mušky a vnímejme každodenní realitu školního „terénu“. Viděli bychom často učebnicové příklady pedagogických situací, ve kterých se jen obtížně plní základní vzdělávací a výchovné cíle, v nichž role obou aktérů edukace je v mnohém vzdálená idejím proklamovaných na akademické půdě, kdy vzájemné vztahy poznamenává častá žákovská agrese, nezáměr a vulgarita, na jejíž vymýcení dnešní pedagogická praxe hledá jen obtížně (nebo nehledá vůbec) účinné metody a prostředky. Dejme přečíst řadovému učiteli v 7.-8. třídě obecně teoreticky nosné a lidsky hluboké myšlenky o facilitačním a partnerském přístupu. Lze předpokládat – a to v nejoptimističtějších případech – že nedočte, a se slovy, že jde krotit zvěř u tabule, odběhne

„předávat lidstvem nahromaděné hodnoty a statky“ s pevnou vírou, že dnes to nebude s velkou újmou na jeho i cizím fyzickém i duševním zdraví“ (Svatoš, 2010, s. 2)

TH je však ideální prostor pro učitele i žáky, aby si vyzkoušeli, zvykali a zažili facilitační přístup při vedení výchovně-vzdělávacího procesu.

Uvedme příklad z tradiční základní školy: Hodina zeměpisu. Žák se přihlásí a omluví se, že nevypracoval domácí úkol. Učitel vyslechne žákovu omluvu (zapomněl jsem..) či výmluvu a musí zvolit vhodné potrestání (pokud chce, aby mu žáci příště ještě nějaký úkol přinesli) - nejčastěji poznámka do žákovské knížky. Jelikož je vyučovací hodina zeměpisu, tak učitel nemá čas řešit příčinu proč žák nedonesl úkol a nanejvýš si s žákem může po hodině promluvit o důvodech nesplnění úkolu.

Provedme analýzu procesu: Dominantní role učitele, submisivní role žáka, pasivní role třídy (spolužáků).

Třídnická hodina. Téma je: Domácí příprava. Třídní učitel může označit jednotlivé rohy učebny čísly 1 až 4. Poté sdělí žákům, ať si představí, že třídou prochází přímka od 0% do 100% a dá pokyn, aby se žáci postavili na přímku podle toho, jak často zapomínají, nebo nedělají domácí úkoly. 100% bude označovat vždy nosím domácí úkoly, nedělá mi problém je nosit a 0% označuje domácí úkoly nedělám, nenosím je. Poté co se žáci rozestaví na přímku tak ke každému rohu pošle vyrovnaný počet žáků. K 1. rohu půjdou žáci, kteří se na přímku postavili nejbližší ke 100%. K 2. rohu půjdou žáci, kteří byli někde okolo 50%. K 3. rohu žáci, kteří byli někde okolo 30% a k 4. rohu žáci co byli nejbližší 0%. Nyní dostanou žáci ve skupinách zadání: Skupina 1 a 2 sepíše společně všechny důvody a okolnosti proč nosí domácí úkoly a co jim pomáhá při jejich přípravě. Skupina 3 a 4 sepíše všechny důvody, proč domácí úkoly nenosí a co jim nejčastěji brání v děláni úkolů.“ Skupiny si poté zvolí mluvčího, ten řekne jednotlivé důvody a ty se zapíše na tabuli. Nad důvody nošení a nenošení se poté povede řízená diskuse.

Provedme analýzu procesu: Učitel navodil situaci, každý žák mohl vyjádřit svůj názor, aktivní role třídy.

3.6.4 Navození atmosféry důvěry

Mareš (Mareš in Čáp, Mareš, 2007) rozlišuje mezi atmosférou třídy a klimatem třídy.

Klima třídy – Synonymum k pojmu klima je podnebí. V meteorologii představuje klima-podnebí dlouhodobý a stabilní stav počasí. (Urbánek in Starý a kol., 2008)

Mareš uvádí, že sociální klima třídy označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. (Mareš in Čáp, Mareš, 2007, s. 568)

Atmosféra třídy – Podle Mareše (Mareš in Čáp, Mareš, 2007) je atmosféra třídy jevem krátkodobým, závislým na situacích, měnící se během vyučovacího dne, či dokonce jedné vyučovací hodiny. Může trvat minuty až hodiny.

Kratochvílová (2006) uvádí, že klima školy a třídy je v pedagogice tématem, kterému je dlouhodobě věnována pozornost nejen v zahraničí, ale od 90. let také u nás.

Mareš (in Čáp, Mareš 2007, s. 565) píše, že „učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, v němž se žáci pohybují.“⁷

Školní úspěšnost či neúspěšnost, vhodné nebo nevhodné chování žáka vůči spolužákům i učitelům „jsou proměnné, které nejsou ovlivňovány jen osobnostními zvláštnostmi žáka, ale také školním sociálním prostředím (prostředím školy, třídy). Pokud jde o školní třídu vzniká v ní specifická sociálněpsychologická proměnná, která se označuje jako sociální klima školní třídy.“ (Mareš in Čáp, Mareš 2007, s. 565)

Na sociálním klimatu se podle Mareše (in Čáp, Mareš 2007) podílejí všichni žáci navštěvující danou školní třídu, podskupiny, na které se třída zpravidla člení, dále jedinci stojící mimo tyto skupiny, jednotliví žáci a učitelé vyučující třídu.

Průcha (2002) uvádí, že každý učitel vytváří v interakci s žáky ve třídě specifické edukační klima (psychosociální a komunikační). Za vytváření klimatu je podle Průchy (2002) zodpovědný především učitel, samozřejmě v součinnosti s žáky, ale přímými „uživateli“ klimatu jsou žáci. To oni zejména vnímají, prožívají a hodnotí edukační klima.

Za optimální klima školní třídy pro sociomorální rozvoj žáků Kikušková označuje „klima, v němž jsou děti zbaveny strachu, obav, úzkostí a psychického napětí.“ (Kikušková in Kratochvílová, 2006, s. 21)

Kratochvílová (Kratochvílová, 2006) považuje za podstatu sociálního klimatu třídy bezpečí a pocit neohrožení žáka, ale samozřejmě i učitele.

Jen těžko můžeme předpokládat, že žáci budou mít zájem se důvěrně vyjadřovat k určitému tématu během TH, pokud budou mít pocit ohrožení a nebudou se cítit bezpečně.

Nováčková (2006) uvádí, že potřeba bezpečí, lásky, začlenění do skupiny, projevů přijímání od druhých lidí, sebeúcty a seberealizace, to jsou naše základní potřeby a jejich neuspokojení vyvolává zátěžovou situaci – stres. Pokud se cítíme ohroženi, tak se nemůžeme učit novým věcem, jelikož učení je spojeno s myšlením a to je ve stresové situaci zablokováno.

⁷ Skutečnost, že chování člověka není pouze individuální záležitostí se přesvědčivě doložilo ve známém Stanfordském experimentu P. Zimbarda. (Zimbardo, 2005)

„Měli bychom tedy po škole žádat nikoliv, aby produkovala stresy a tím děti na ně připravila, ale aby zhodnotila celé své působení z hlediska rozvíjení sebeúcty dětí a cíleně a s plnou zodpovědností odstranila vše, co tomu brání.“ (Nováčková, 2006, s. 27) Z tohoto hlediska Nováčková dále uvádí: „Vytváření bezpečného klimatu školy, péči o dobré vztahy ve třídě nepovažuji za jakousi „nadstavbu“ či luxus, ale za základní předpoklad pro větší efektivitu výuky.“ (Nováčková, 2006, s. 27)

3.6.5 Otevřené sdělování názorů

„Kvalitní hodnotná komunikace ve škole je přímo v ekvivalentním vztahu k pracovní atmosféře v průběhu výuky a celkovému klimatu třídy a školy.“ (Kratochvílová, 2006, s. 20)

Otevřená komunikace je úzce provázaná s vymaněním se z role učitele na straně třídního učitele a s hodnotnou atmosférou ve třídě. Jinými slovy. Pokud chceme po žácích, aby se nebáli otevřeně říci svůj názor, aby se nebáli toho, že po sdělení svého názoru je stihne nějaký trest či hodnocení ze strany učitele, tak se musí cítit bezpečně, musí pociťovat atmosféru bezpečí a důvěry. Takovou atmosféru může učitel nastolit také změnou své komunikace. Konkrétněji by, podle Cangelosiho (2009), učitel neměl používat posuzující jazyk, ale měl by používat jazyk popisný.

Cangelosi (2009) uvádí, že žáci daleko lépe spolupracují, cítí se méně ohroženi, méně se u nich objevují sebeobránné postoje pokud pracují s učiteli, kteří používají popisné vyjadřování, než při práci s těmi učiteli, v jejichž řeči je slyšet spíše posuzování.

Posuzující vyjadřování – učitel dané chování žáka, jeho úspěch, nebo osobu zařazuje, hodnotí. Příklad: Milan skočil do řeči svému spolužákovi Alešovi. Učitel zareaguje: „Milan, jsi pěkně nevychovaný, že takhle skáčeš Alešovi do řeči.“ (Cangelosi, 2009)

Popisné vyjadřování – učitel se vyjadřuje k dané situaci, popisuje chování, dosažený výsledek, pocit. Nevyjadřuje se k žákovi, neposuzuje jeho osobnost. Příklad: Milan skočil do řeči svému spolužákovi Alešovi. Učitel zareaguje: „Když mluvíš Milane, nemohu se soustředit na to, co říká Aleš.“ (Cangelosi, 2009)

Cangelosi (2009, s. 93) doporučuje: „Chcete-li se soustavně vyjadřovat popisným způsobem, musíte se vzepřít sebemenšímu náznaku označování žáků přívlastky „šikovný“, „pomalý“, „dobrý“, „dobře vychovaný“, „problémový žák“, „poctivý“, „inteligentní“, „podprůměrný žák“ nebo naopak „nadprůměrný žák“. Nepřemýšlejte o žácích v rámci takových označení, ale soustřeďte se na učební úkoly, okolnosti a situace“.

Vyjadřování v posuzujícím jazyce má totiž jednak negativní vliv na atmosféru spolupráce a také psychologický vliv na žáky. Pokud se učitel vyjadřuje v posuzujícím jazyce, žáci tak nabývají přesvědčení, že hodnota člověka je vyjádřena pouze úspěchem. Nebo-li, že hodnota osobnosti člověka záleží pouze na jeho úspěchu. (Cangelosi, 2009)

3.7 Doporučení k způsobu vedení třídnické hodiny

Vališová (in Bendl, Kucharská a kol., 2008) doporučuje k pedagogickému i organizačnímu vedení TH:

- TH probíhá pokud možno v kruhovém uspořádání, aby na sebe žáci viděli a mohli vnímat i neverbální projevy.
- Žáci by měli být seznámeni s významem a funkcí TH, učitel by je měl seznámit s programem TH i s novými formami a metodami práce.
- Učitel seznámí žáky s tím, že v diskusi k tématům třídních setkání neexistují správné a nesprávné odpovědi. Každý má možnost vyjádřit vlastní názor a pocit.
- Učitel nehodnotí výroky žáků, pouze povzbuzuje každého žáka k zapojení do diskuse.
- Učitel minimalizuje moralizování, vytýkání chyb, orientuje se na přítomnost, na současnou situaci ve třídě, minulost již neřeší.
- Učitel sumarizuje a parafrázuje žákovské komentáře. Potvrzuje tak, že aktivně naslouchá.
- Závěrem TH by mělo proběhnout kolečko dotazů a připomínek. Všichni žáci dostanou prostor k osobnímu vyjádření, i když jej třeba nevyužijí.

Vališová (in Bendl, Kucharská a kol., 2008) se také domnívá, že třídní učitel by měl postupně delegovat vedení a organizování TH na žáky (podle kvality sociálního soužití) a doporučuje následující tři etapy:

1. **etapa** – Cílem první etapy je vzájemné poznávání jak mezi žáky navzájem, tak mezi třídním učitelem a jednotlivými žáky, respektive třídou. Jako nejefektivnější se ukázala forma adaptačního kurzu mimo školu v trvání 2-4 dnů. Pokud nelze realizovat adaptační pobyt, je vhodné uspořádat souvislý program aktivit a her zaměřených na podporu skupiny v prostředí školy, například v tělocvičně.
2. **etapa** – Cílem druhé etapy je v pravidelných TH posilovat sociální dovednosti žáků. Témata, která může použít třídní učitel v těchto setkáních jsou následující: pravidla soužití ve třídě, vzájemné sebezpoznání a seberealizace, praktický nácvik efektivnějších učebních postupů, konflikty a jejich řešení, asertivita a dovednost obhajovat svá stanoviska, dospívající a autority, rizika chování dětí i dospívajících, hodnocení a návrhy na změny třídního i školního klimatu.

3. **etapa** – Cílem třetí etapy je, aby žáci převzali organizaci a vedení TH. To je spojené se změnou role třídního učitele, který ustupuje do pozadí a je v roli rádce, prostředníka, facilitátora. Taková změna umožňuje žákům, aby si budovali vlastní autoritu a vymanili se ze závislosti na autoritě učitele.

Dubec (2007) představuje tři zásady, na kterých je postaveno jeho vedení TH následovně:

Interaktivita – Interaktivita vyjadřuje zapojení žáků do činnosti. Hermochová (1994) uvádí, že při interakci probíhá sociální učení intenzivněji než tradiční sociální učení při společných činnostech. Výhodou interakce je směřování koncentrace nejen na vedoucího (učitele), ale i na ostatní účastníky aktivity. Zatímco v běžném vyučování se přirozený sklon dětí komunikovat potlačuje, tak při interaktivních aktivitách se naopak využívá jako prostředku k učení.

Propojenost se životem žáků – Tato zásada znamená využívat jako témata TH taková témata, která jsou pro žáky a třídu aktuální a společně formulovat závěry, které mohou být použitelné v životě žáků i třídy.

Provázející způsob vedení třídnických hodin – Jedná se o roli učitele jako mediátora a facilitátora při činnostech a nikoli „odborníka na správné řešení.“

Je patrné, že při vedení TH je důležité nastavit atmosféru bezpečí a otevřené komunikace. Učitel má být při vedení TH spíše v roli facilitátora a umožňovat žákům zažít interaktivní aktivity s možností vyjádřit se, jak na ně daná aktivita působila.

3.7.1 Struktura třídnické hodiny

Balcarová (2011) doporučuje následující strukturu TH:

- **Rozehrání, aktivizace.**
- **Práce s tématem.**
- **Shrnutí - reflexe.**
- **Závěr – přeladění, zklidnění.**

1. Rozehrání, aktivizace

Rozehrání slouží k aktivizaci žáků na činnost, k přeladění jejich myšlenek, shození ostychu a především k navození atmosféry důvěry a spolupráce. (Balcarová, 2011)

Nejen u žáků ve škole se v některých činnostech dosahuje „přeladění“ mysli, navázání na požadovanou atmosféru rituálem. Jaký význam mají na základní škole rituály popisují Bittl a Moree (2007, s. 110): „Rituály na základní škole jsou pevně dané, opakované činnosti v rámci třídy (případně také ročníku nebo celé školy), které pro ni postupem času získávají jedinečnou, nenahraditelnou cenu.“

Rituály jsou aktivity, které se proměňují ve stabilní návyky a dávají vyučování rytmus. Rituály dodávají třídě jistotu, vytrvalost a ukotvují požadované chování, přispívají k lepší orientaci a jak pro žáky, tak pro vyučujícího vytvářejí určitý rámec. Jsou také branou do další hodiny a pomáhají žákům uvědomovat si lépe začátek a konec aktivity nebo vyučovací jednotky. (Bittl, Moree, 2007)

Krejčová (in Mertin, Krejčová, 2010) uvádí, že mezi tradiční „rituály“ třídnické hodiny patří zahájení a zakončení. Je vhodné na začátku každé TH s žáky zrekapitulovat, co se odehrálo do doby TH a jak oni tuto dobu hodnotí. Na konci TH je naopak vhodné shrnout, co se na TH odehrálo, případně žákům připomenout či si ověřit, zda jednotliví žáci si jsou vědomi úkolu, pokud se k nějakému zavázali.

Základní škola, na které působím, využívá přibližně jednou za tři měsíce externího odborníka, který za účasti třídního učitele vede TH. Tento spolupracovník má rituál, že se dají židle do kruhového uspořádání a připomenou se pravidla, která jsou pro TH stanovena (pravidlo stop, mluví jen jeden, nikdo se neposmívá, každá mluví sám za sebe).

2. Práce s tématem

TH by měla být podle Balcarové (2011) věnována 1 – 2 tématům. Na základě vybraných témat zvolí třídní učitel vhodné metody a techniky práce, stejně jako se rozhodne pro určitý styl vedení TH.

Témata TH lze vybírat podle (Balcarová, 2011):

- **Osobních žádostí žáků.**
- **Vzkazů a podnětů ze schránky ve třídě.**
- **Učitelova uvážení.** Učitel může být například znepokojen aktuální vztahovou situací ve třídě.
- **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.**

Glasser (in Pasch a kol., 2005) navrhuje tři typy třídních setkání:

- **Setkání pro řešení mezilidských vztahů** – rozebírají se otázky související s chováním ve třídě a ve škole a také se zde analyzují a hodnotí možnosti řešení vztahových problémů.
- **Diskuse o otázkách prospěchu** – hovoří se zde o plnění školních povinností a možnostech zlepšení prospěchu.
- **Diskuse s otevřeným koncem** – Je to prostor pro otázky a problémy, které jsou důležité pro samotné žáky.

1. Shrnutí – reflexe

Kříž (2005) uvádí, že aktivita bez zhodnocení reflexe toho, co se dělo, co účastníci prožívali a jaký význam to pro ně má, není úplná. Bez reflexe, bez zhodnocení činnosti jde o pouhou zábavu a v některých případech může v účastnících (žácích) zůstat pocit nejistoty a zmatku.

Kříž (2005, s. 19) uvádí, že reflexe by měla žákům sdělit:

1. Co právě dělali, zkoušeli.
2. Co při tom cítili.
3. Co je nového.
4. Co je případně překvapilo.
5. Co z aktivity vyplývá, co si odnášení.
6. Co lze s jejich novým poznáním dále dělat.

1. Závěr

Může se stát, že se téma rozebírané na TH stane pro nějaké žáka či skupinu žáků emocionálně vypjaté. Z tohoto důvodu by se měl závěr TH věnovat aktivitám, které žáky zklidní, pomohou jim „přeladit se“ a připravit se na další vyučování. (Balcarová, 2011)

4 Orientační šetření

4.1 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu je zjistit, jakým způsobem vnímají třídní učitelé na 2. stupni základní školy (na vybraných základních školách) třídnickou hodinu jako specifickou náplň své práce.

Výzkumné otázky směřují k mapování postojů třídních učitelů k vybraným oblastem jejich práce, mimo jiné i k finančnímu ohodnocení a náročnosti.

Je také zjišťováno, jakým způsobem školy implementují třídnickou hodinu do svého školního vzdělávacího plánu, jakým způsobem učitelé vnímají třídnickou hodinu v náplni své práce a zda třídnickou hodinu učitelé věnují spíše organizačně – administrativní náplni, nebo rozvoji sociálních dovedností žáků. Předmětem zájmu je také zjistit, zda třídní učitelé ovládají metody zaměřené na rozvoj vztahů mezi žáky a jestli absolvovali takto zaměřený kurz v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Část otázek dále zjišťuje, zda třídní učitelé záměrně využívají v třídnických hodinách učivo ze vzdělávacího oboru Výchovy ke zdraví, a pokud ano, tak jaké. Součástí šetření je také zjistit, zda třídní učitelé konzultují problematiku třídnické hodiny s některými kolegy, a pokud ano, tak s jakými.

4.2 Hypotézy

V návaznosti na uvedené cíle a výzkumné otázky byly vytvořeny předpoklady výsledků výzkumného šetření.

H1: Učitelé se nejčastěji stávají na základní škole třídními učiteli do tří let praxe.

H2: Třídní učitelé nepovažují příplatek za vedení třídy za adekvátní a představovali by si své ohodnocení za třídnictví od 1500 Kč a výše.

H3: Třídní učitelé považují svoji práci za náročnou. Nejvíce náročné jim připadá řešení výchovných problémů žáků a to jak z hlediska časového, tak i z psychického.

H4: Více než 70 % škol nebude mít třídnickou hodinu v rozvrhu.

H5: Více než 50 % škol má třídnickou hodinu implementovanou na rámec učebního plánu.

H6: Třídnické hodiny jsou ve více než 70 % svolávány třídními učiteli.

H7: Třídní učitelé vnímají třídnickou hodinu pozitivně. Její smysl vidí hlavně v řešení aktuálních problémů třídy, v navázání vztahu třídního učitele se třídou a v rozvíjení vztahů mezi žáky.

H8: Více než 70 % třídních učitelů využívá třídnickou hodinu na aktivity zaměřené pro rozvoj vztahů mezi žáky ve třídě.

H9 : Více než 50 % učitelů se bude domnívat, že neovládají aktivity zaměřené na rozvíjení vztahů mezi žáky ve třídě.

H10: Více než 70 % třídních učitelů neabsolvovala žádný kurz na téma třídnických hodin a takový kurz by uvítala.

H11: Více než 70 % učitelů si spíše nevypracovávají přípravu na třídnickou hodinu a nemají na začátku školního roku vytyčené témata a cíle, kterých chtějí se třídou během třídních hodin dosáhnout.

H12: Více než 70 % třídních učitelů nebude využívat záměrně v třídnických hodinách učivo ze vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví.

H13: Třídní učitelé projednávají záležitosti třídních hodin nejčastěji s výchovnými poradci.

4.3 Metodologie – získávání dat

4.3.2 Metoda orientačního šetření

Jako metodu orientačního šetření jsem zvolil dotazník. Podobu dotazníku jsem koncipoval sám za pomoci své vedoucího diplomové práce.

Metodu dotazníku jsem zvolil záměrně vzhledem k tématu a cíli orientačního šetření diplomové práce. Třídnické hodiny realizuje nepříliš početné množství škol (Krejčová in Mertin, Krejčová, 2010) a z tohoto důvodu jsem zvolil metodu dotazníku, která umožňuje rychlé a ekonomické shromáždění dat od velkého počtu respondentů.(Chráška, 2007)

Metoda dotazníků obnáší i určitá negativa. Jednou ze zásadních nevýhod je to, že odpovědi respondentů mohou být subjektivní. „Dotazníkové metodě bývá často vytýkáno, že nezjišťuje to, jací respondenti (pedagogická realita) skutečně jsou, ale jen to, jak sami sebe (pedagogickou realitu) vidí, nebo chtějí, aby byli viděni. (Chráška, 2007, s. 164)

4.3.1 Tvorba dotazníku

Dotazník byl převeden do elektronické podoby pomocí počítačového programu dostupného na internetové adrese <<http://www.esurveyspro.com/Default.aspx>>. Elektronický odkaz pro zobrazení dotazníku byl poslán prostřednictvím emailu ředitelům základních škol s žádostí o poslání třídním učitelům 2. stupně, kteří působí na dané škole. Text oslovujícího emailu ředitelům základních škol je zařazen v příloze.

Počítačový program Esurveyspro umožňuje po vytvoření emailového účtu a hesla pro vstup do aplikace vytvoření dotazníku. Poté co je respondentům odeslán pomocí emailu odkaz na dotazník a respondent dotazník vyplní, tak jsou automaticky tímto programem generovány výsledky.

Program Esurveyspro také umožňuje sledovat IP adresu počítače, z které byl dotazník respondentem vyplněn, datum i čas vyplnění a dobu, za kterou respondent dotazník vyplnil.

Podle sledovaných údajů v programu Esurveyspro netrvalo respondentům vyplnění dotazníku více než předpokládaných 10 – 15 minut.

4.3.2 Typy položek

V úvodu dotazníku je stručné vysvětlení cíle a účelu dotazníku. Úvod také seznamuje respondenta s tím, že dotazník je anonymní a předpokládaná délka vyplnění je 15. minut.

Dotazník je celkově tvořen 36 otázkami.

Tematicky je dotazník rozdělen na 3 části.

1. část (otázky č. 1 – 5) je zaměřena na otázky týkající se místa působnosti, velikosti školy a délku pedagogické praxe respondentů.
2. část (otázky č. 6-12) se týká otázek směřující na určité aspekty práce třídního učitele.
3. část (otázky č. 13-36) je zaměřena na problematiku třídnických hodin

4.3.4 Průběh výzkumu

Vzhledem k tomu, že je toto orientační šetření zaměřené na ne příliš rozšířenou a specifickou náplň práce třídních učitelů – třídnické hodiny, a to ještě na 2. stupni základní školy, musel se vyřešit problém jakým způsobem identifikovat ty školy, přesněji třídní učitele, kteří mají s realizací třídnické hodiny zkušenosti.

Prvním záměrem bylo, že se metodou dotazníku osloví pouze školy, které mají třídnickou hodinu pevně v rozvrhu hodin tříd na 2.stupni základní školy. Jelikož takových škol není mnoho

(Krejčová in Mertin, Krejčová 2010), ukázal se problém, jak tyto školy najít. Z tohoto důvodu se přistoupilo k elektronické distribuci dotazníku pomocí emailu metodou náhodného výběru.

Předpokladem bylo, že se tímto způsobem osloví základní školy, které mají jakoukoliv zkušenost s třídnickou hodinou, co se do frekvence konání a obsahové stránky týče.

Emailové adresy na základní škole byly čerpány z interní databáze emailových kontaktů občanského sdružení Centra pro demokratické vzdělávání, které se zabývá tvorbou metodik pro žákovské parlamenty a kde působím jako lektor adaptačních kurzů pro základní školy.

Nevýhodou distribuce dotazníku elektronickou cestou se ukázala v tom, že nelze přesně specifikovat návratnost a nenávratnost dotazníků z celkového počtu oslovených základních škol.

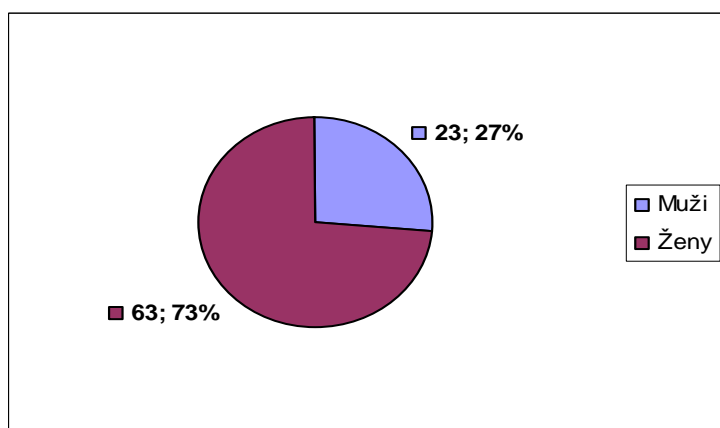
Distribuce a sběr dotazníků probíhalo od února do března roku 2011.

Ředitelé základních škol reagovali na tento způsob distribuce pozitivně a ochotně spolupracovali. Jen ojediněle reagovali negativně, kdy odepsali, že v současné době přichází žádostí o tento typ spolupráci (elektronické) při studentských šetření zvýšené množství a nechtějí se proto šetření zúčastňovat.

4.3.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Pomocí interní databáze emailových kontaktů na ředitele základních škol, kteří dále přeposílali elektronický odkaz dotazníku třídním učitelům 2. stupně „své“ školy, se podařilo získat celkově 118 dotazníků. (Oslovující mail s textem ředitelům škol příkládám v příloze.) Z blíže neurčených důvodů, které nelze specifikovat, bylo z celkového počtu 118 dotazníků 32 zcela nevyplněných a proto byly smazány. Ve výzkumném šetření je pracováno jen s vyplněnými dotazníky. Celkový počet dotazníků ve výzkumném šetření je 86. Třídní učitelé působí v různých městech České republiky, v odlišně velkých školách na počet žáků a liší se také délkou své pedagogické praxe.

Graf č. 1: Rozdělení respondentů podle pohlaví.

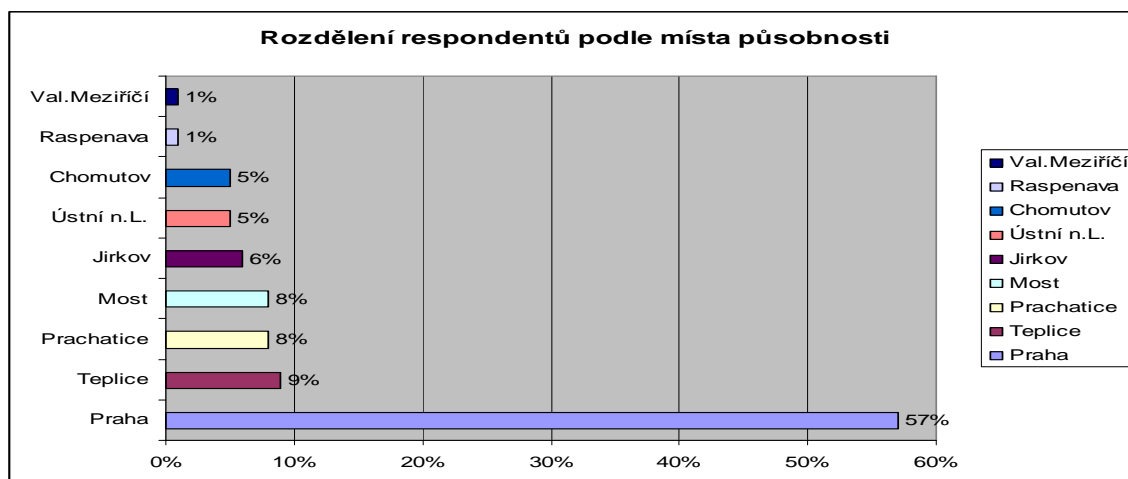


Z celkového počtu 86 respondentů bylo 23 mužů (27 %) a 63 žen (73 %).

Tabulka č. 1: Rozdělení respondentů podle místa působnosti.

| Místo působnosti | Počet r. | % |
|-------------------|-----------|-------------|
| Praha | 49 | 57% |
| Teplice | 8 | 9% |
| Prachatice | 7 | 8% |
| Most | 7 | 8% |
| Jirkov | 5 | 6% |
| Ústní n. L. | 4 | 5% |
| Chomutov | 4 | 5% |
| Raspenava | 1 | 1% |
| Val. Maziříčů | 1 | 1% |
| Celkem r. | 86 | 100% |
| Ot. Nevyplnilo r. | 0 | |

Graf č. 2: Rozdělení respondentů podle místa působnosti

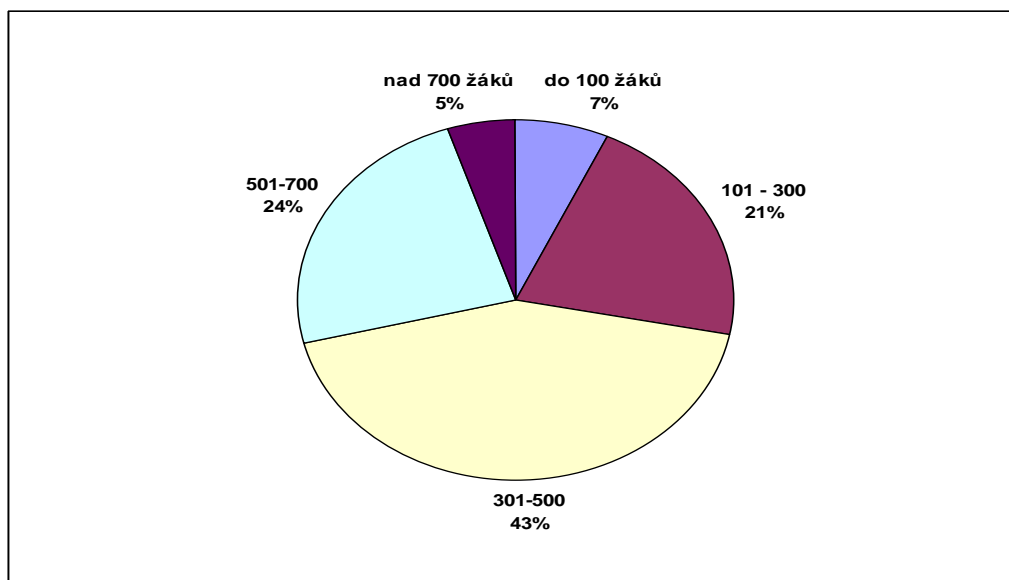


Nejčastější místo, v kterém respondenti působí, je město Praha, které má ve výzkumném souboru zastoupení 49 respondentů (57 %), poté Teplice s 8 respondenty (9 %), Prachatice se 7 respondenty (8 %) a město Most se 7 respondenty (8 %).

Tabulka č. 2: Velikost škol podle počtů žáků, v kterých respondenti působí.

| Možnosti | Počet r. | % |
|-------------------|-----------|-------------|
| do 100 žáků | 6 | 7% |
| 101 - 300 | 18 | 21% |
| 301-500 | 37 | 43% |
| 501-700 | 21 | 24% |
| nad 700 žáků | 4 | 5% |
| Celkem r. | 86 | 100% |
| Ot. Nevyplnilo r. | 0 | |

Graf 3: Velikost škol podle počtů žáků, v kterých respondenti působí.

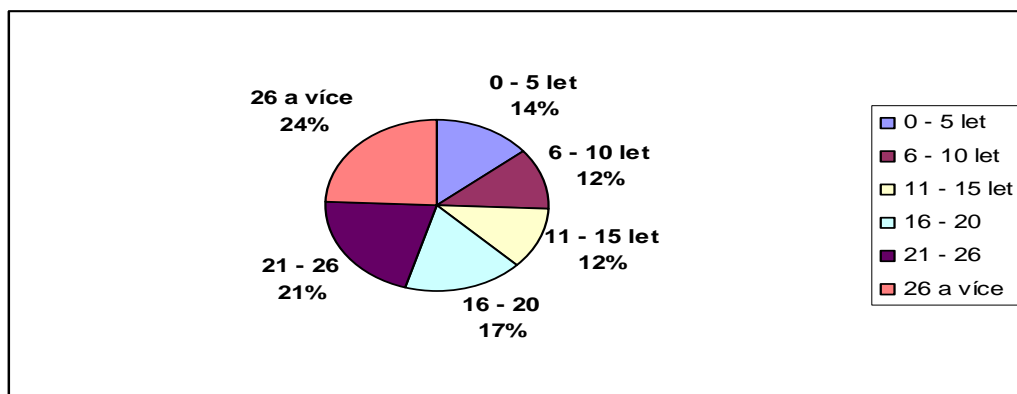


Nejpočetnější skupina, 43 % respondentů, pracuje ve škole s počtem žáků 301 – 500. 24 % respondentů působí ve škole o kapacitě 501 – 700 žáků.

Tabulka č. 3: Délka pedagogické praxe respondentů.

| Možnosti | Počet r. | % |
|--------------------|-----------|------------|
| 0 - 5 let | 12 | 14% |
| 6 - 10 let | 10 | 12% |
| 11 - 15 let | 10 | 12% |
| 16 - 20 let | 15 | 17% |
| 21 - 25 let | 18 | 21% |
| 26 a více | 21 | 24% |
| Celkem r. | 86 | 100% |
| OT. Nevyplnilo r. | 0 | |

Graf č. 4: Délka pedagogické praxe respondentů.



Ve výzkumném souboru je zastoupen nejvyšší počet respondentů (26 %), kteří působí 26 a více let. 21 % respondentů působí 21 – 26 let. 14 % respondentů má praxi v délce 0 – 5 let.

Celková charakteristika respondentů:

- **Celkový počet** – Respondentů je celkový počet 86.
- **Podle pohlaví** - Z toho je více žen (63; 73 %) než mužů (23; 27%).
- **Podle města působnosti** – Nejvíce respondentů působí na území města Prahy (49;57 %).
- **Podle velikosti školy** - Větší část respondentů (58; 67%) pracuje ve školách, který mají počet žáků od 301 do 700 žáků.
- **Podle délky praxe** – Délka praxe je u 39 (62%) respondentů větší než 16 let.

4.4 Vyhodnocení jednotlivých otázek dotazníku

Po vyplnění dotazníku v elektronické podobě respondentem, byl dotazník automaticky odeslán do počítačového programu Esurveypro. Zde byly generovány výsledky z jednotlivých položek dotazníku. Výsledky položek dotazníku jsou pro přehlednost převedeny do podoby grafů v programu Microsoft Excel.

U otázek jsou uváděny odpovědi všech respondentů bez diferenciacce podle pohlaví, velikosti školy na počet žáků a délky pedagogické praxe.

Prvních pět otázek zjišťuje základní informace o respondentech (pohlaví, město působnosti, velikost školy podle počtů žáků, délku pedagogické praxe), proto se při hodnocení začíná až u otázky šesté.

H1: Učitelé se nejčastěji stávají na základní škole třídními učiteli do tří let praxe.

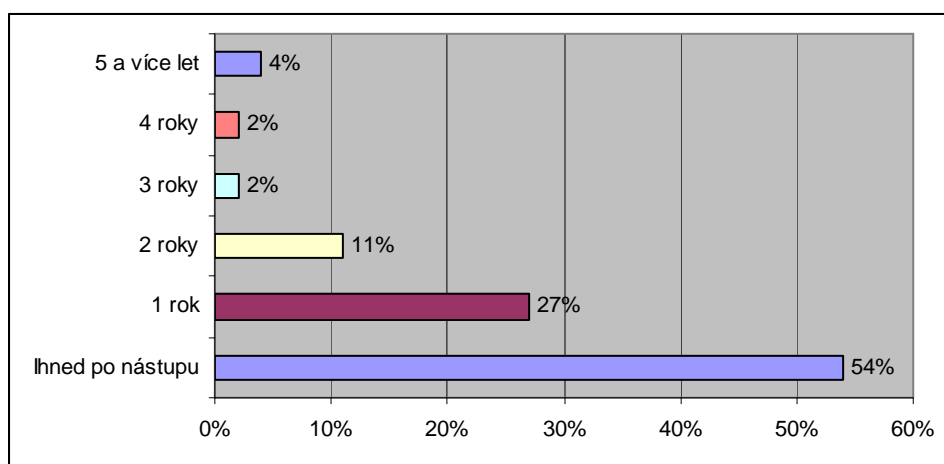
Zajímalo nás po kolika letech praxe se učitelé stávají třídními učiteli.

Otázka č. 6:

Jak dlouhá byla Vaše praxe ve školství na pozici učitele/ky, než jste se poprvé stal/a třídním učitelem?

ihned po nástupu 1 rok 2 roky 3 roky 4 roky 5 a více

Graf č. 5 : Kolik let po nástupu do praxe učitele se respondenti stali třídními učiteli.



N = 81 (100 %) ; otázku nevyplnilo 5 r.

Nejvíce respondentů 43 (54 %) se stalo třídními učiteli ihned po nástupu do praxe. Do tří let praxe učitele se stalo třídními učiteli 76 (94%) respondentů, čímž je **potvrzena hypotéza č. 1**, že většina učitelů se stává třídními učiteli do tří let praxe.

Výsledek, že 43 (54%) respondentů se stalo třídními učiteli ihned po nástupu do praxe, je téměř totožný se zjištěním Šimoníka (1995), který ve svém výzkumu zjistil (výzkum zahrnoval 141 respondentů), že 44,7 % nastupujících učitelů se po příchodu z fakulty stalo třídními učiteli.

Kalhous a Horák (in Průcha, 2002) ve svém dotazníkovém šetření zaměřeném na 187 začínajících učitelů dokonce zjistili, že třídními učiteli se stalo ihned po nástupu do praxe 74 % respondentů.

Zjištění, že více než polovina učitelů se stává třídními učiteli ihned po příchodu z fakulty je v rozporu s tím, co žádá pedagogická teorie. Jinými slovy, je zde rozpor mezi pedagogickou teorií a praxí. Pedagogická teorie (Šimoník, 1995; Podlahová, 2004) má zcela správný a oprávněný názor, že třídními učiteli by se měli stát zkušení a zralí učitelé. V ideálním případě by

mohl začínající učitel pozorovat své kolegy, kteří se ve funkci třídního učitele osvědčili a vytvářet si tak svůj vlastní model třídnické činnosti. (Podlahová, 2004)

Ve školní praxi si však často, jak ukazují i výsledky měření, nemůže vedení školy dovolit, aby nechalo začínajícího učitele bez třídnictví. Podle ústního sdělení M. Hrizce, což je zástupce ředitele školy na fakultní základní škole, ve které působím, je to dané tím, že pokud má škola příliš učitelů zaměstnaných na částečné úvazky, tak jí ani nic jiného nezbyvá, než přidělit funkci třídnictví málo zkušenému učiteli. Pokud má nezkušený učitel plný úvazek (či plného úvazku téměř dosahuje), je výhodnější jmenovat ho do funkce třídního učitele, jelikož může být s přidělenou třídou co nejméně času, než pověřit vedením třídy zkušeného učitele, který má ale jen částečný úvazek a mohl by být se „svojí“ třídou v kontaktu například maximálně tři dny v týdnu.

Učitelská profese, je ovšem oproti jiným profesím specifická v tom, že její profesní vývoj není lineární. Nedá se jednoznačně tvrdit, že učitel, který má za sebou určitý počet let praxe vyučuje kvalitněji než učitel s méně lety praxe. Jinými slovy, v této profesi se nedá jednoznačně říci po kolika letech se učitel stává zkušeným učitelem. Výzkumná šetření mapující tuto oblast pedagogické teorie a praxe se neshodují na jednoznačném určení po kolika letech praxe se učitel stává zkušeným učitelem, ale obecně se dá říci, že učitel se zkušeným učitelem – učitelem expertem stává po pěti letech praxe. (Průcha, 2002)

H2: Třídní učitelé nepovažují příplatek za vedení třídy za adekvátní a představovali by si své ohodnocení za třídnictví od 1500 Kč výše.

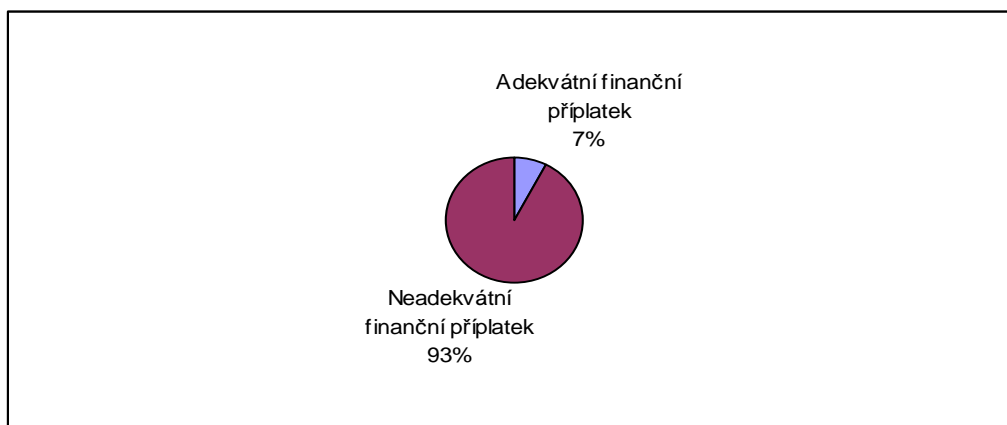
Cílem otázek č. 7, 8 a 9 je zjistit, zda respondentům přijde jejich finanční odměna za práci třídního učitele odpovídající, jak vysoká je jejich současná odměna za třídnictví a jak vysoký příplatek k platu by si za funkci třídního učitele představovali.

Otázka č. 7:

Považujete současný finanční příplatek za třídnictví adekvátní vynaložené práci?

Velmi Ano Ne Vůbec ne

Graf č. 6: Považují současný finanční příplatek za třídnictví třídní učitelé za adekvátní vynaložené práce?



N = 81 (100 %) ; otázku nevyplnilo 5 r

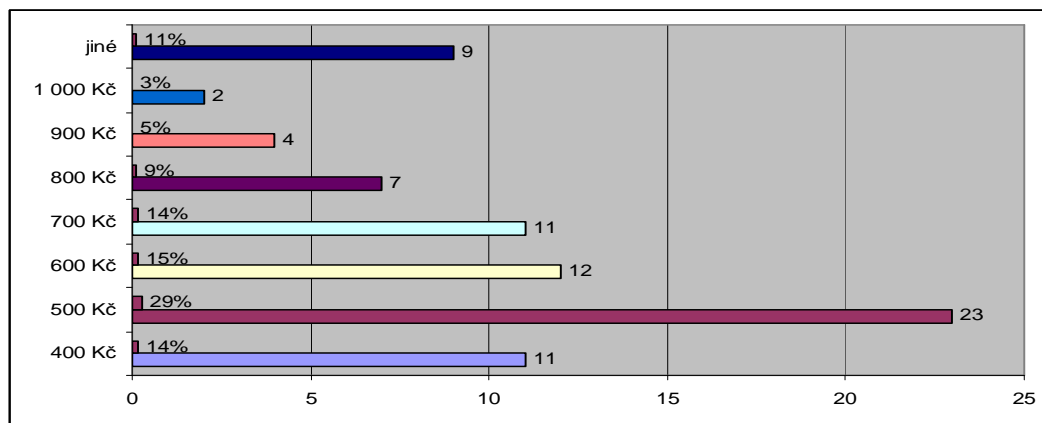
Graf č. 6 ukazuje procentuální výsledky po sečtení kladných a záporných odpovědí, na otázku, zda třídní učitelé považují svůj příplatek k platu za odpovídající. Jen 6 (7 %) respondentů se domnívá, že jejich finanční příplatek je odpovídající za jejich práci v rámci třídnictví. Ostatní respondenti, tj. 75 (93 %) se domnívají, že finanční příplatek za jejich práci v rámci třídnictví odpovídající není.

Otázka č. 8:

V jaké výši máte měsíční finanční příplatek za práci třídního učitele?

400 500 600 700 800 900 1000 jiné:

Graf č. 7: Výše finančního ohodnocení respondentů za funkci třídního učitele.



N = 79 (100 %) ; otázku nevyplnilo 7 r.

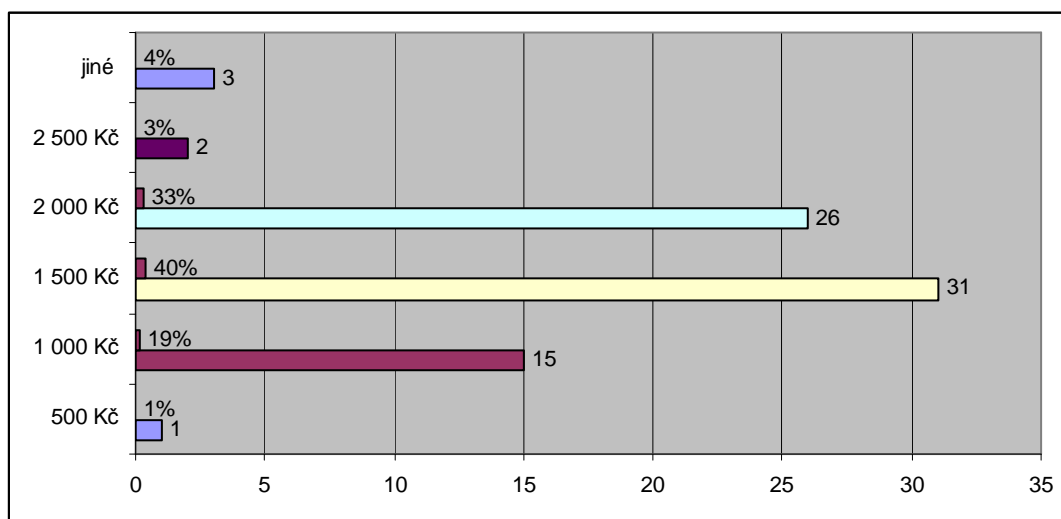
Finanční příplatek za práci třídního učitele se u respondentů pohybuje od nejnižší částky 400 Kč (tuto částku označilo 11 respondentů, tj. 14 %), po částku 1000 Kč (tuto částku označili 2 tj., 3 %) respondenti. Jeden respondent v možnosti „jiné“ uvedl, že jeho příplatek za třídnictví je 20 Kč za jednoho žáka. Což při průměrném počtu 20 žáků na třídu vychází na 400 Kč příplatku za práci třídního učitele. V kategorii jiné, které označilo 9 (11 %) respondentů se objevovali odpovědi typu: Nevím, mám příplatek v osobním ohodnocení. ; Mám asistentku. ; Nemůžu určit, jelikož je příplatek pohyblivý. Nejčastější částka za třídnictví se rovná 500 Kč. Tuto možnost označilo 23 (29 %) respondentů.

Otázka č. 9:

Jaký finanční příplatek by vám přišel za třídnictví adekvátní? (částky jsou uváděny za měsíc).

500 Kč 1000 Kč 1500 Kč 2000 Kč 2500 Kč jiné:

Graf č. 8: Jaký finanční příplatek by vám přišel odpovídající za vedení třídy.



N = 79(100 %) ; otázku nevyplnilo 8 r.

Nejvíce respondentů 31 (40 %) uvedlo, že by si za práci třídního učitele představovali finanční příplatek 1500 Kč. 26 třídních učitelů, jen o 4 respondenty méně (33 %) uvedlo, že by si za vedení třídy představovalo 2000 Kč. Je tedy patrné, že by si respondenti představovali adekvátní částku za vedení třídy 1500 Kč až 2000 Kč. Na základě výsledků otázky č. 7 a otázky č. 9 lze konstatovat **potvrzení hypotézy č. 2**, že třídní učitelé nepovažují příplatek za vedení třídy za adekvátní a představovali by si své ohodnocení za třídnictví od 1500 Kč.

Zjištění, že by si třídní učitelé přáli finanční příplatek ke svému platu za vedení třídy ve výši 1500 Kč (31, 40 %) a 2000 Kč (26, 33 %) koreluje se zjištěním Krátké (2007). Ta ve své

disertační práci zjistila, že by třídní učitelé (počet třídních učitelů ze základní školy byl ve výběrovém souboru Krátké v počtu 64 respondentů) i jejich vedení na 2. stupni základní školy (zástupci a ředitelé škol) považovalo za adekvátní finanční ohodnocení za třídnictví částku kolem 2000 Kč oproti současným 500 Kč.

Hanšpachová (2004) uvádí, že průměrný finanční příspěvek za třídnictví je 500 Kč za měsíc a nazývá jej, vcelku oprávněně, almužnou!!

H3: Třídní učitelé považují svoji práci za náročnou. Nejvíce náročné jim připadá řešení výchovných problémů žáků a to jak z hlediska časového, tak i z psychického.

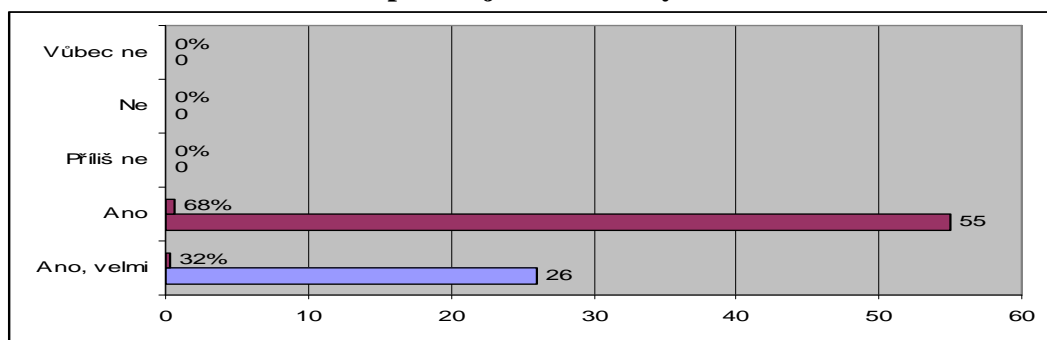
Otázky: č. 10, č. 11 a č. 12 zjišťují, zda třídní učitelé považují třídnictví za náročné a pokud ano, tak jaké oblasti a nakolik jsou pro ně zatěžující z hlediska časového a psychického.

Otázka č. 10:

Považujete funkci třídního učitele za náročnou?

Ano, velmi Ano Příliš ne Ne Vůbec ne

Graf č. 9: Zda třídní učitelé považují vedení třídy za náročné.



N = 81 (100 %); otázku nevyplnilo 5 r.

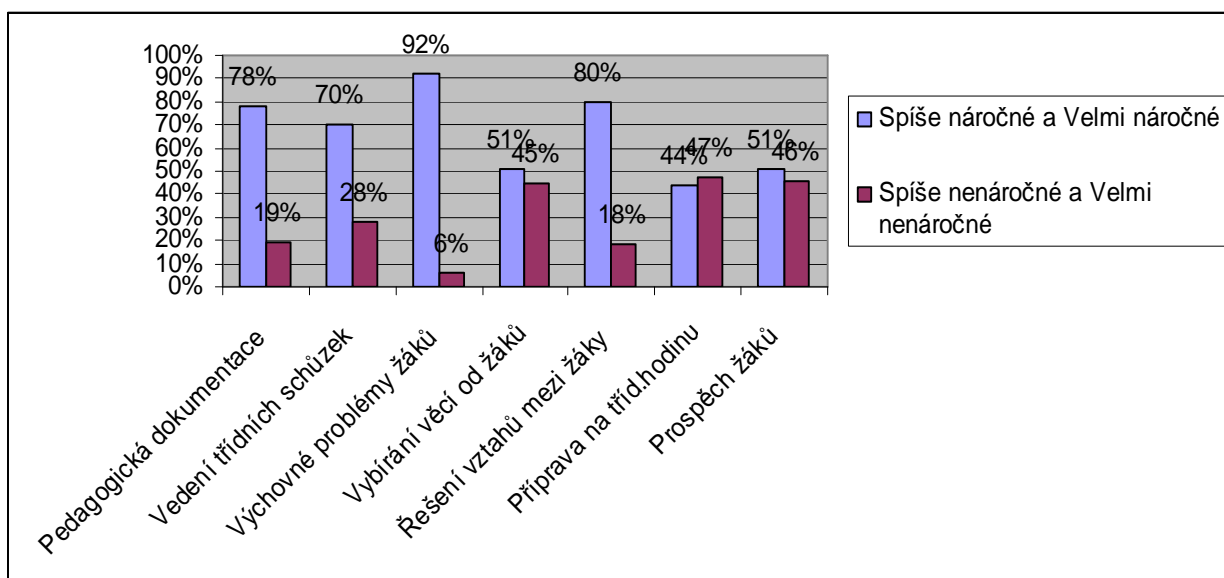
Ze zjištěných výsledků je patrné, že třídní učitelé považují vedení třídy za náročné až velmi náročné. 55 (68 %) respondentů považuje vedení třídy za náročné a 26 (32 %) respondentů dokonce za velmi náročné. Přestože se dalo na otázku ohledně náročnosti třídnictví vybrat ještě ze záporných odpovědí, tedy, že respondenti nepovažují vedení třídy za náročné, tuto možnost nikdo nevyužil!! **První část 3. hypotézy - Třídní učitelé považují svoji práci za náročnou.** – lze proto označit jako **potvrzenou**.

Otázka č. 11:

Zakroužkujte na stupnici 1 - 4, jak jsou pro Vás tyto činnosti náročné ve vedení třídy a to z hlediska časového.

0 = nedělám, 1 = velmi nenáročné, 2 = spíše nenáročné, 3 = spíše náročné, 4 = velmi náročné
Kategorie: Pedagogická dokumentace, Vedení třídních schůzek, Řešení kázně a chování žáků, Vybírání věcí od žáků, Řešení vztahů mezi žáky, Příprava na třídnickou hodinu, Zabývání se prospěchem žáků.

Graf č. 10: Náročnost vybraných oblastí práce třídního učitele podle ČASOVÉ náročnosti.



N = 79 (100 %); otázku nevyplnilo 6 r.

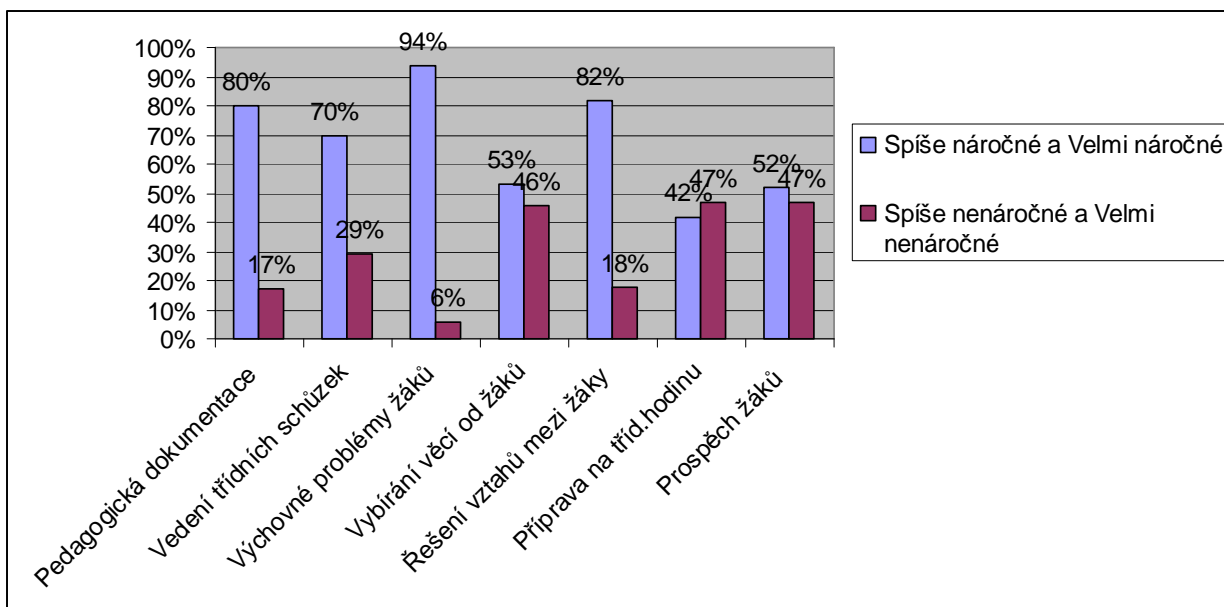
Z dosažených výsledků je patrné, že nejvíce respondentů (92 %) považuje za časově náročné řešení výchovných a kázeňských prohřešků žáků. 80 % respondentů považuje za časově náročné v rámci vedení třídy řešení vztahových problémů mezi žáky. Pro 78 % respondentů je z časového hlediska náročné vedení pedagogické dokumentace.

70 % respondentů označilo za náročné ve své práci z časového hlediska přípravu a vedení třídních schůzek. Naopak za spíše nenáročnou činnost z časového hlediska představuje pro 47 % učitelů zabývání se prospěchem. Je ovšem patrné, že pro téměř stejný počet respondentů je to spíše náročná záležitost. Tato skutečnost může být vysvětlena tím, že část učitelů se prospěchem žáků zabývá (51 %) a je to pro ně tedy časově náročné, a část učitelů se prospěchem žáků nezabývá (48%), a časově je to příliš nezatěžuje.

Téměř vyrovnaného počtu (spíše náročné 42 % ; spíše nenáročné 47 %) co se týče časové zátěže v rámci práce třídního učitele se také objevila příprava na třídnickou hodinu. Tato skutečnost se dá interpretovat tak, že část učitelů se na třídnickou hodinu připravuje a to je pro

ně časově náročná, zatím co část učitelů se na třídnickou hodinu nepřipravuje a tato činnost je z časového hlediska nezatěžuje.

Graf č. 11: Náročnost vybraných oblastí práce třídního učitele podle PSYCHICKÉ náročnosti.



N = 79 (100 %); otázku nevyplnilo 6 r.

Ze získaných dat je patrné, že nejvíce respondentů (94 %) považuje za náročné a velmi náročné řešení výchovných problémů žáků. 82 % respondentů označilo za náročné a spíše náročné řešení vztahů mezi žáky. Podle počtu respondentů (80 %) se zdá, že třídní učitele zatěžuje z psychologického hlediska zodpovědnost za vedení pedagogické dokumentace.

Třídní učitelé považují za nejvíce náročné, jak z hlediska časového (94 %), tak z hlediska psychologického (92 %) řešení výchovných a kázeňských problémů žáků.

Tímto zjištěním lze potvrdit celou třetí hypotézu (H3), která celkově zní: Třídní učitelé považují svoji práci za náročnou. Nejvíce náročné jim připadá řešení výchovných problémů žáků a to jak z hlediska časového, tak i z psychologického.

H4: Více než 70 % škol nebude mít třídnickou hodinu v rozvrhu.

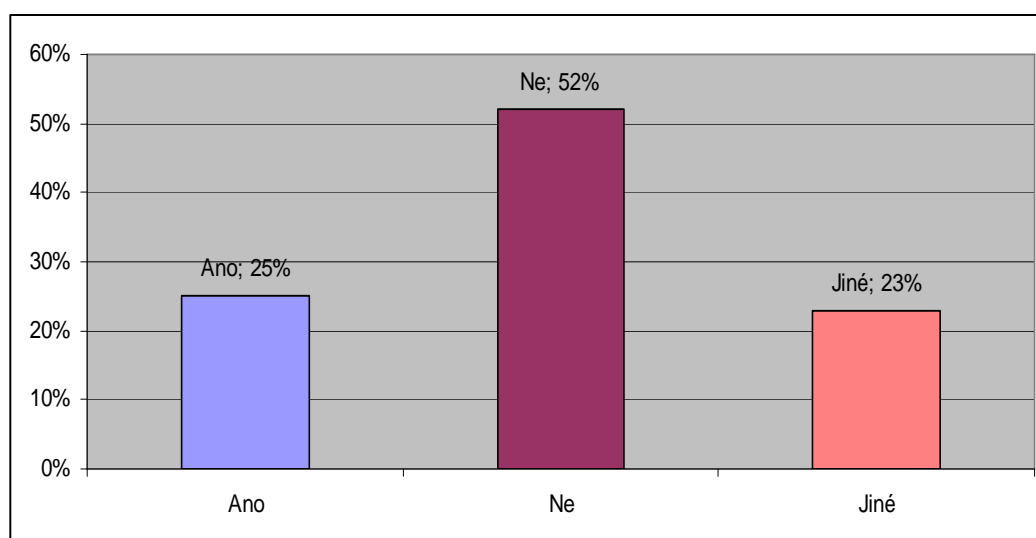
Tuto hypotézu ověřovala otázka č. 13.

Otázka č. 13:

Má vaše škola zavedenou třídnickou hodinu pevně v rozvrhu tříd?

- Ano, máme TH v rozvrhu tříd Ne, nemáme TH v rozvrhu tříd
- Máme TH, ale ne ve formě, jak je uvedeno v otázce (prosím specifikujte, v jaké formě TH máte):

Graf č. 12: Je třídnická hodina na vaší škole pevně v rozvrhu tříd?



N= 73 (100%); otázku nevyplnilo 13 r.

Jen 25 % respondentů uvedlo, že na jejich škole mají třídnickou hodinu v rozvrhu třídy. To také znamená, že třídnická hodina je na jejich školách realizována v pravidelných intervalech. Potvrzují se tak slova Krejčové (Krejčová, Mertin, 2010), že pravidelné třídnické hodiny jsou uskutečňovány v nepříliš velkém počtu škol. 52 % respondentů uvedlo, že třídnické hodiny nemají v rozvrhu škol. V odpovědích jiné byla nejčastější volba, že je třídnická hodina realizována po dohodě třídy a třídního učitele.

Tímto je také **potvrzena H4**, že více než 70 % škol nebude mít třídnickou hodinu v rozvrhu.

H5: Více než 50 % škol má třídnickou hodinu implementovanou nad rámec učebního plánu.

Tuto hypotézu ověřovala otázka č. 15.

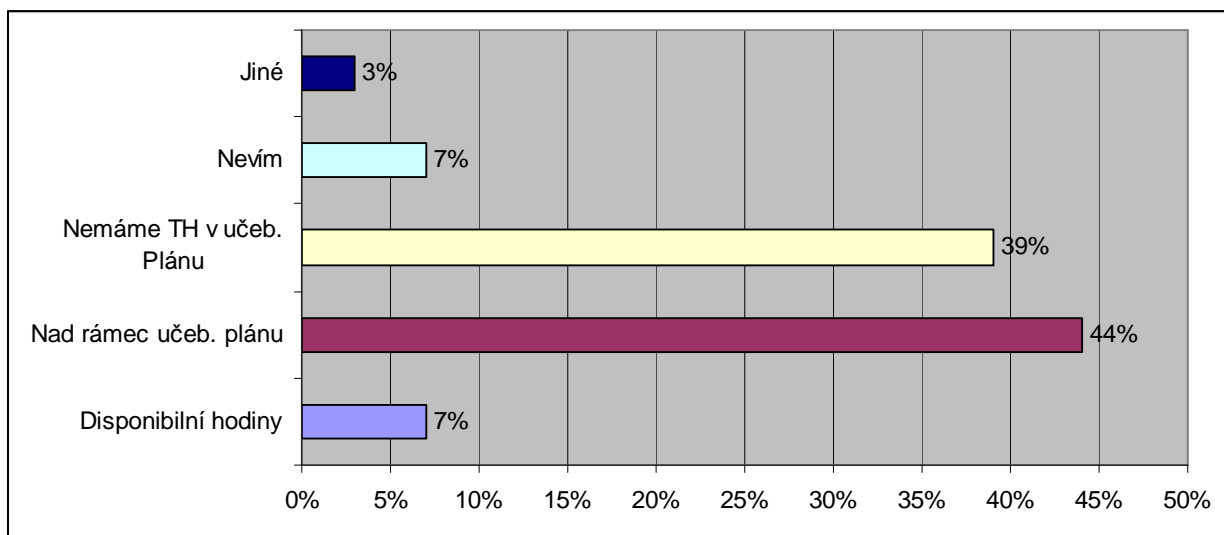
Cílem bylo zjistit, jakým způsobem mají (nebo zda vůbec mají) školy implementovanou třídnickou hodinu do učebního plánu školy. Předpokládáme, že pokud školy realizují pravidelně třídnické hodiny, tak ji realizují nad rámec učebního plánu.

Otázka č. 15:

Jakým způsobem máte TH implementovanou v rozvrhu?

- TH jako součást učebního plánu z disponibilních hodin Nemáme TH v učebním plánu
- TH je hodinou nad rámec učebního plánu Nevím jiné:

Graf č. 13: Jakým způsobem mají školy implementovanou třídnickou hodinu do školního rozvrhu



N= 73 (100 %), nevyplnilo 13 r.

Nejčastěji (44 %) mají školy třídnickou hodinu implementovanou do rozvrhu nad rámec učebního plánu. Jedná se nejspíše o školy, které pořádají třídnické hodiny pravidelně. Poměrně velké množství škol (39 %) ovšem třídnické hodiny v učebním plánu nemají. Jedná se nejspíše o školy, které pořádají třídnické hodiny nepravidelně po dohodě třídy a třídního učitele.

H5 se nepotvrdila. Více než 50 % škol nemá třídnickou hodinu implementovanou nad rámec učebního plánu.

H6: Třídnické hodiny jsou ve více než 70 % svolávány třídními učiteli.

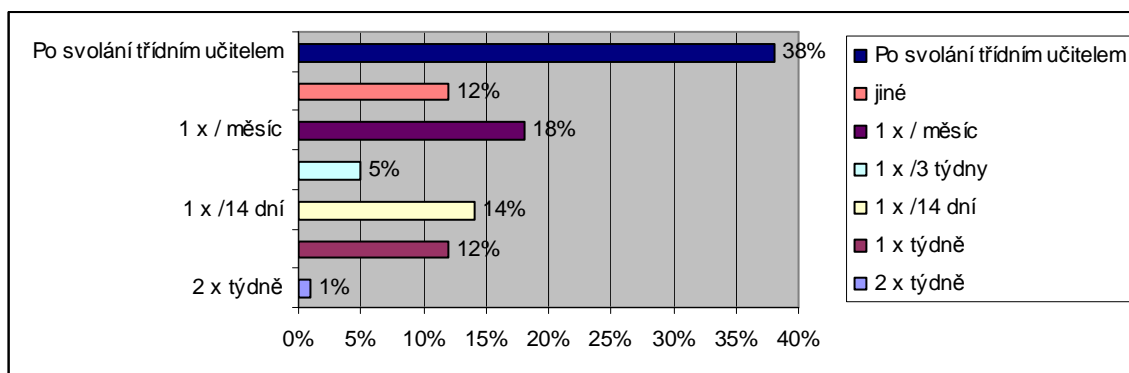
Tuto hypotézu ověřovala otázka č. 17.

Bylo předpokládáno, že třídnické hodiny jsou spíše svolávány po dohodě třídního učitele se „svojí“ třídou, než možnost, že jsou realizovány v pravidelné frekvenci.

Otázka č. 17: Jak často mají třídy na Vaší škole TH a v jakém časovém rozsahu?

- 2x / týdně/45 min. 1x / týdně/45 min. 1x / 14 dní/45 min. 1x / 3 týdny/45 min.
 1x / 4 týdny/45 min. Když ji svolá třídní učitel/ o délce rozhoduje TU. Jiné:

Graf č. 14: V jaké frekvenci školy realizují třídnickou hodinu.



N= 73 (100%), nevyplnilo r. 13

Třídnickou hodinu školy realizují nejčastěji (38 %) po svolání třídním učitelem. Pravidelné třídnické hodiny ve frekvenci 1x / týden má 12 % škol a ve frekvenci 1x / 14 dní 14 % škol.

18 % škol realizují třídnickou hodinu ve frekvenci 1x / měsíc. V možnosti jiné se objevili odpovědi: 20 min. každý den (1%); 1x 40 min/ týden; před volnem nebo po volnu 1%; v hodinách rodinné a občanské výchovy 1 %.

H6 se nepotvrdila. Třídnické hodiny jsou třídními učiteli svolávány v 38 %.

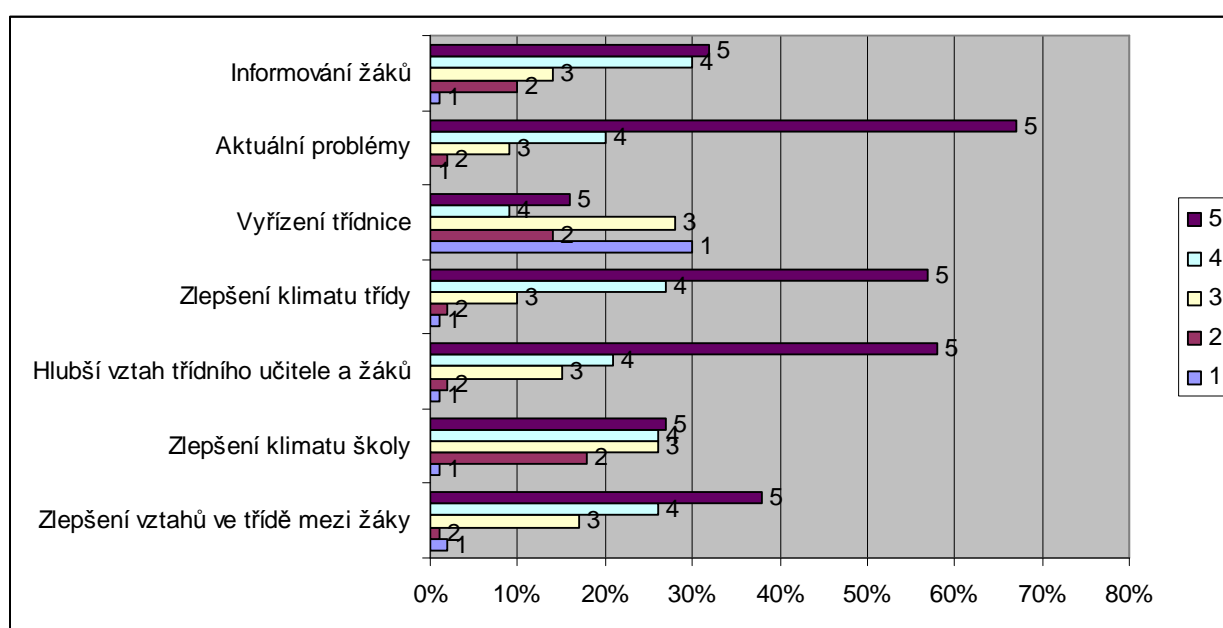
H7: Třídní učitelé vnímají třídnickou hodinu pozitivně. Její smysl vidí hlavně v řešení aktuálních problémů třídy, v navázání vztahu třídního učitele se třídou a v rozvíjení vztahů mezi žáky.

Tuto hypotézu ověřovaly otázky č. 19 a 22.

Cílem sady otázek (19, 20, 21, 22, 23) a na nich navázaných hypotéz bylo zjistit, jakým způsobem třídní učitelé vnímají třídnickou hodinu. Zda ji naplňují spíše administrativně, nebo ji věnují aktivitám, které jsou zaměřeny na rozvíjení vztahů mezi žáky. Otázka č. 21 zjišťuje, nakolik si třídní učitelé domnívají, že umějí vést aktivity zaměřené na rozvíjení vztahů mezi žáky.

Otázka č. 19: V čem vidíte hlavní smysl TH? Zakroužkujte na stupnici 1 – 5.
(1= žádný smysl, 5 = největší smysl)

Graf č. 15: V čem vidí třídní učitelé hlavní smysl třídnické hodiny.



N= 73 (100 %), nevyplnilo r. 13

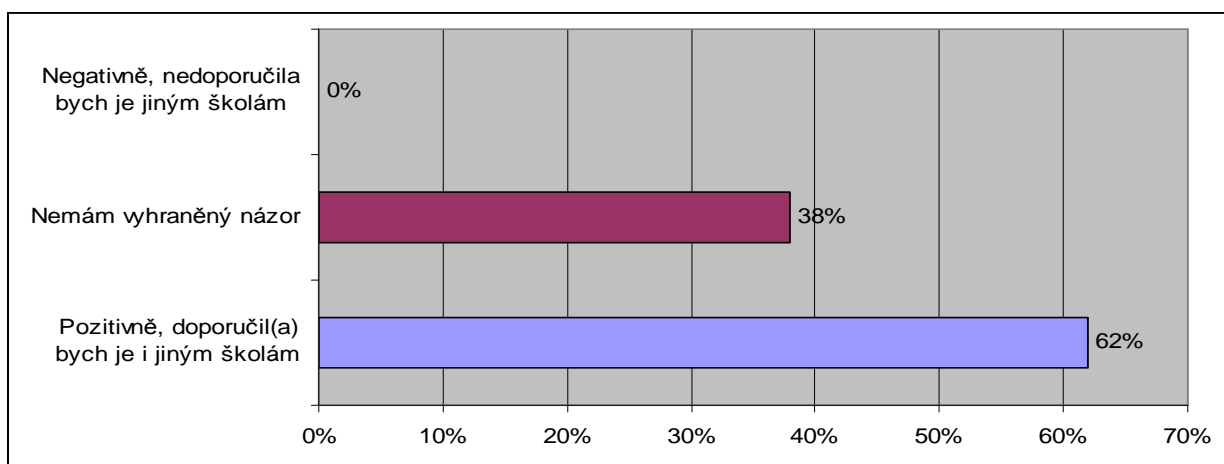
Hlavní smysl třídnické hodiny v aktuálních problémech třídy vidí 75 % respondentů. Ve zlepšení klima třídy vidí hlavní smysl třídnické hodiny 57 % respondentů a stejný počet respondentů (57 %) vnímá třídnickou hodinu jako stěžejní prostor pro navázání hlubšího vztahu s třídním učitelem a žáky.

Otázka č. 22: Jak vnímáte třídnické hodiny na vaší škole?

pozitivně, TH bych doporučila i jiným školám nemám vyhraněný názor

negativně, nedoporučila bych je jiným školám

Graf č. 15: Jakým způsobem vnímají třídní učitelé třídnickou hodinu



N = (100 %), otázku nevyplnilo r. 13

Ze získaných výsledků je patrné, že 62 % respondentů vnímá třídnickou hodinu pozitivně a doporučili by ji i ostatním školám. Poměrně velké množství respondentů (38 %) ovšem nemá k třídnické hodině nijak vyhraněný názor. Nejspíše ji tito třídní učitelé vnímají jako jednu z běžných součástí své práce. Velmi pozitivní je zjištění, že třídnickou hodinu žádný z respondentů (0 %) nevnímá negativně.

H7 lze označit za potvrzenou. 62 % respondentů vnímá třídnickou hodinu pozitivně a žádný (0 %) z respondentů ji nevnímá negativně. Hlavní smysl třídnické hodiny skutečně vidí třídní učitelé (75 %) v řešení aktuálních problémů a ve zlepšení klima třídy (57 %) a v možnosti navázat hlubší vztah mezi třídním učitelem a žáky (57 %).

Otázka č. 23:

Stručně prosím zdůvodněte svoji odpověď na otázku č. 22.

Cílem otevřené otázky č. 23 bylo zjistit, z jakých důvodů vnímají třídnickou hodinu učitelé pozitivně, negativně či na ni nemají vyhraněný názor.

Respondenti, kteří vnímají třídnickou hodinu pozitivně, si velmi dobře uvědomují její výchovný potenciál, ale zároveň jsou si vědomi, že třídnická hodina musí být vedena učitelem, který je vzdělán na vedení tohoto typu hodiny.

Zde jsou citace vybraných odpovědí respondentů:

„Přijde mi hrozně důležité mít prostor, ve kterém je možné s žáky otevírat různá témata, o nichž je zapotřebí mluvit a ve výuce, nebo během přestávek se to nestihne. Zároveň si ale myslím, že jsou TU, kteří si s žáky takto povídat a hrát neumí a nemá smysl je do toho nutit, zejména pokud jim škola není s to zajistit v potřebné míře další vzdělávání a hlavně nějakou supervizi - která ostatně ve školství citelně chybí. Jsou učitelé, kteří v Th jen administrují, ale u

některých je to možná snad i lépe než kdyby se do něčeho pouštěli... Velkou výhodu spatřuji v možnosti pozvat si na TH výchovného poradce.“

„Považuji za velice důležitou komunikaci o vztahových záležitostech mezi žáky a učitelem, mez žáky navzájem...Běžné vyuč. hodiny jsou zaměřeny na zvládnutí učiva a již nezbyvá čas hovořit s žáky o problémech, které je trápí.....co si přejí, jakou mají představu o klimatu ve třídě, škole...“

„Některé TH se povedou, jindy děti nepřijdou a nemají smysl. TH by měla být zakotvena v rozvrhu a učitelé by měli projít školením, aby uměli TH vést.“

Ne všichni učitelé, ale považují implementaci třídnické hodiny do rozvrhu za přínosnou a její realizaci nad rámec učebního plánu by vnímali jako přetěžování žáků. Zde citace respondenta: „Zařazovat do rozvrhu TH nepovažuji za nutné, ani efektivní, jelikož žáci již nyní mají rozvrh našlapaný až až. V 9. třídě je počet povinných hodin výuky 31. Již nyní to řešíme jedním či více odpoledním vyučováním. TH zařazuji v případě suplování hodiny za kolegyně, cca. tak dvakrát do měsíce.“

Za velmi pozitivní lze označit zjištění, že někteří respondenti skutečně využívají třídnickou hodinu pro rozvíjení sociálních dovedností žáků. Zde citace odpovědi vybraných respondentů:

„Na svých TH mám velmi dobré zkušenosti s otevřeností dětí. Snažím se, aby vyjádřili svůj názor nahlas, aby dokázali vyjádřit co se jim nelíbí, líbí. Aby dokázali přijímat nejen pochvaly, ale i kritiku. Mám s dětmi velmi dobrý vztah ohledně řešení jejich problémů. Jsou upřímné a nebojí se pak definovat problém.“

„Vedu si třídu od 6. ročníku a každý rok se věnuji nějakému hlavnímu tématu. Od slušného chování, posilování kolektivu, sebehodnocení, hodnocení druhých a šikaně. Ostatní témata tvořím podle aktuální třídní situace. V předmětech na tyto činnosti nemám čas.“

„TH je časem , kdy se učitel nevěnuje učení, ale pouze žákům. Jejich potřebám. Je čas je více vnímat. Je to čas pro bližší pochopení vztahů i osobních problémů. Je to čas, kdy lze pozorovat žáky v situacích, které si účelově navodíme. Jsou to chvíle, kdy můžeme být dětem opravdu blíž.“

H8: Více než 70 % třídních učitelů využívá třídnickou hodinu na aktivity zaměřené pro rozvoj vztahů mezi žáky ve třídě.

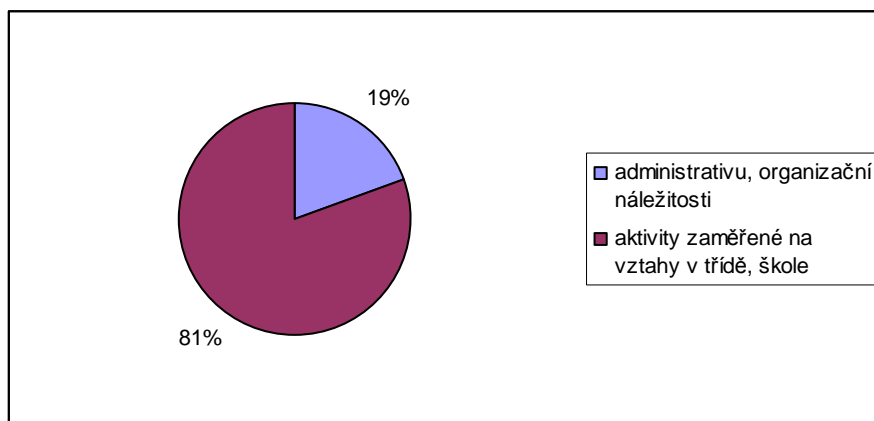
H8 ověřovala otázka č. 20.

Cílem bylo zjistit, zda se třídní učitelé domnívají, že umějí vést aktivity na rozvíjení vztahů mezi žáky.

Otázka č. 20: Své TH spíše využívám na....

administrativu, organizační náležitosti aktivity zaměřené na vztahy – mezi žáky

Graf č. 16: Jakým způsobem třídní učitelé spíše využívají třídnickou hodinu.



N = 72 (100 %), otázku nevyplnilo r. 14

81 % respondentů odpovědělo, že ve svých třídnických hodinách se spíše věnují aktivitám rozvíjející vztahy mezi žáky, oproti 19 % respondentům, kteří odpověděli, že svoje třídnické hodiny věnují spíše administrativně – organizačním náležitostem.

Vyřizování administrativně – organizačních náležitostí je podle Krejčové (Krejčová, Mertin 2010) zcela legitimní součástí třídnické hodiny, neměli by se ale stát její hlavní náplní.

H8 lze potvrdit za potvrzenou. 81 % respondentů využívá svoji třídnickou hodinu na rozvíjení vztahů mezi žáky ve třídě.

H9 : Více než 50 % učitelů se bude domnívat, že neovládají aktivity zaměřené na rozvíjení vztahů mezi žáky ve třídě.

Tato hypotéza byla ověřována otázkou č. 21.

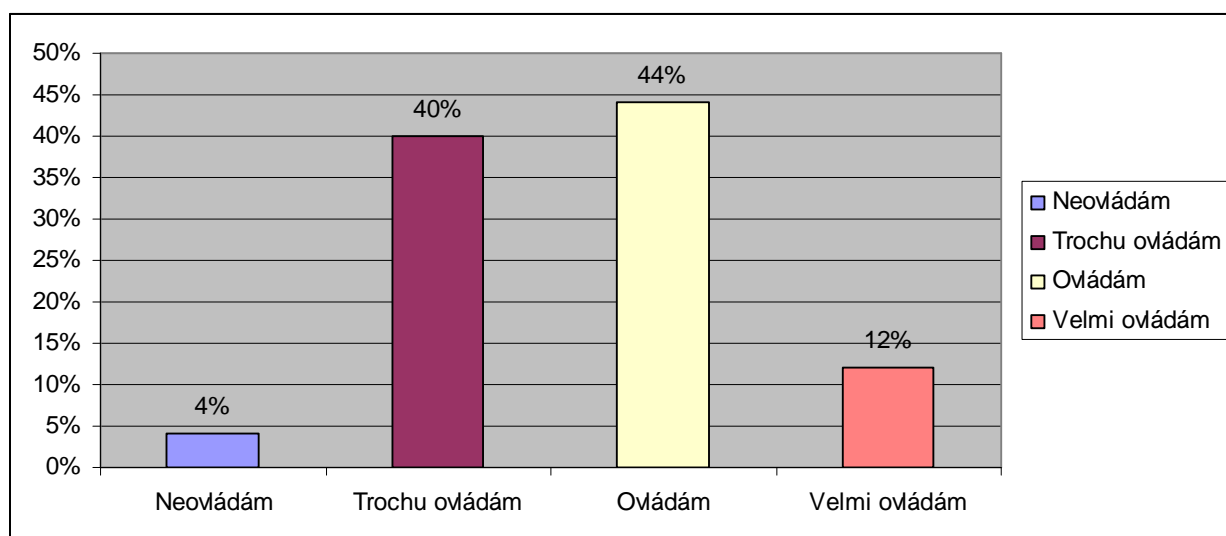
Předmětem zájmu bylo zjištění, zda se respondenti domnívají, že ovládají aktivity zaměřené na rozvíjení vztahů mezi žáky.

Otázka č. 21:

Označte nakolik ovládáte metody a aktivity zaměřené na vztahy mezi žáky.

Neovládám Trochu ovládám Ovládám Ovládám velmi dobře

Graf č. 17: Nakolik ovládají třídní učitelé metody a aktivity zaměřené na rozvíjení vztahů mezi žáky.



N = 72 (100 %), nevyplnilo r. 14

44 % respondentů uvedlo, že ovládají aktivity zaměřené na posilování vztahů mezi žáky. 12 % respondentů uvedlo, že dokonce velmi ovládají aktivity zaměřené na posilování vztahů mezi žáky. Vysoký počet respondentů (40 %) ovšem uvedl, že aktivity zaměřené na posilování vztahů mezi žáky ovládají jen málo a 4 %, že tyto aktivity neovládají vůbec.

Valentová (in Hadj Moussová, 2004) hovoří o tom, že systematické rozvíjení sociálních dovedností žáků prostřednictvím třídnické hodiny vyžaduje od třídních učitelů nové profesní kompetence a doporučuje vedením škol, aby učitelům umožnilo další vzdělávání v této oblasti.

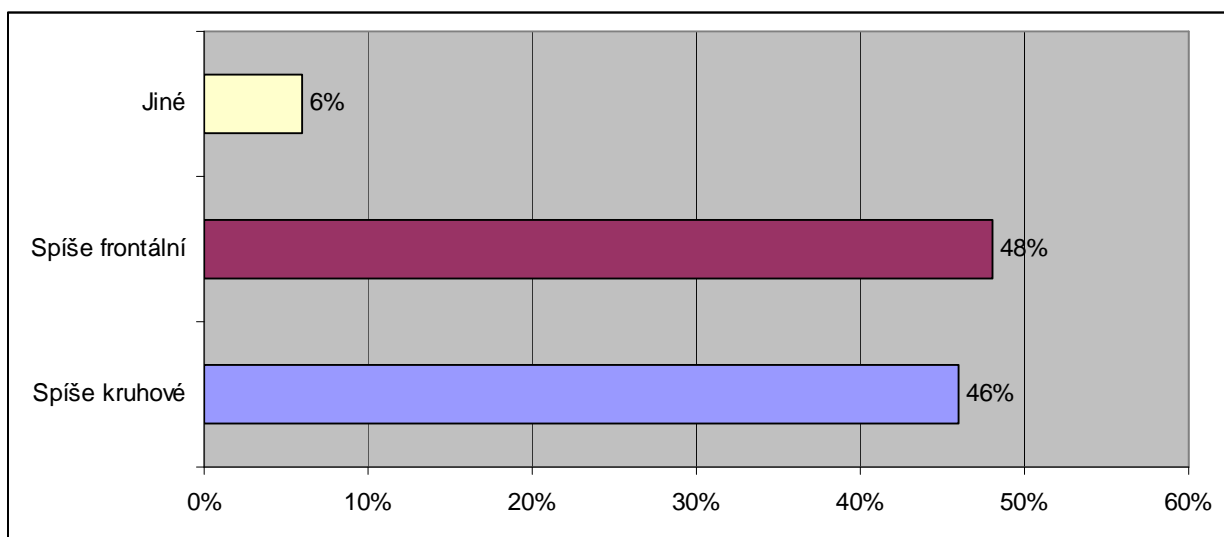
H9 lze označit za nepotvrzenou. Aktivity na rozvíjení vztahů mezi žáky ovládá podle svých slov 56 % respondentů.

Otázka č. 30: Žáci sedí ve vašich třídnických hodinách:

- Vždy v kruhu Spíše v kruhu Spíše máme frontální uspořádání lavic Vždy frontální uspořádání lavic

V souvislosti s vedením třídnické hodiny nás zajímalo, jaké prostorové uspořádání učitelé využívají nejčastěji při samotné třídnické hodině.

Graf č. 18: Jaké prostorové uspořádání učitelé používají při vedení třídnické hodiny.



N = 65 (100 %), nevyplnilo r. 21

Po sečtení možností vždy používám kruhové uspořádání lavic (17 %) a spíše kruhové uspořádání lavic (29 %) vychází, že spíše kruhové uspořádání lavic využívá 46 % respondentů. Při sečtení možností vždy používám frontální uspořádání lavic (14 %) a spíše používám frontální uspořádání lavic (34 %) vychází, že spíše frontální uspořádání lavic využívá respondentů 48 %.

Pro aktivity a hry zaměřené na rozvíjení sociálních dovedností se doporučuje mít kruhové uspořádání. Lze proto tento výsledek interpretovat tak, že i přesto že v otázce č. 21 odpovídá 86 % respondentů, že svoje třídnické hodiny využívají pro rozvíjení sociálních dovedností, ne vždy nejspíše využívají aktivity, u kterých je nutné mít kruhové uspořádání třídy.

H10: Více než 70 % třídních učitelů neabsolvovala žádný kurz na téma třídnických hodin a takový kurz by uvítala.

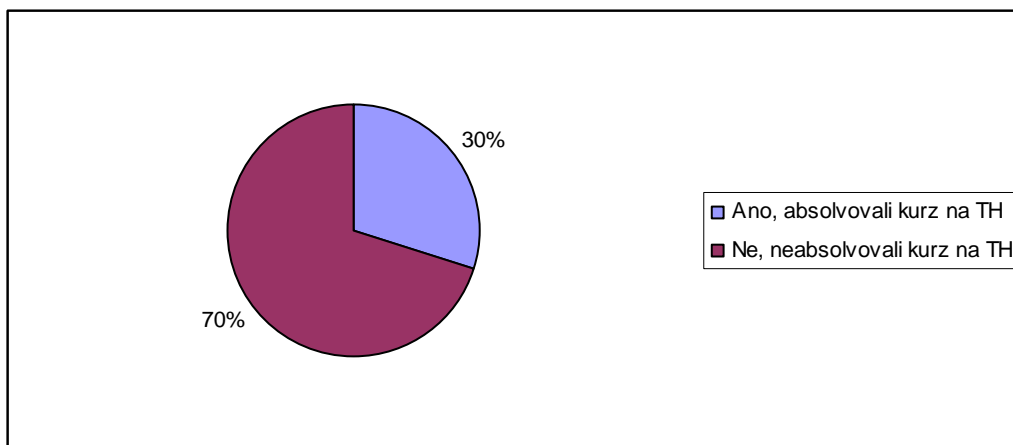
H10 byla ověřována otázkou č. 24 a č. 25.

Předpokladem toho, aby byl využit výchovně –vzdělávací potenciál třídy, je třídní učitel, který ovládá metody pro rozvoj sociálních dovedností žáků (moderační přístupy, reflexe, vedení diskuze). Tyto metody se v minulosti rozvíjely zcela mimo oblast vzdělávání, ale postupně se přes mimoškolní a volnočasovou pedagogiku staly vlivem proměny vzdělávacích cílů téměř nezbytnou součástí výbavy dnešního učitele. Valentová (in Hadj Moussová, 2004) tvrdí, že tyto metody pro rozvoj sociálních dovedností nejsou obvykle zařazovány do pregraduální přípravy pedagogů na dnešních pedagogických fakultách, ale promítají se do celoživotního vzdělávání.

Z toho důvodu nás zajímalo, zda respondenti absolvovali kurz na téma třídnických hodin a pokud nikoliv, tak jestli by o jeho absolvování stáli.

Otázka č. 24: **Absolvovali jste nějaký kurz k vedení TH?** Ano Ne

Graf č. 19: Poměr respondentů, kteří absolvovali kurz zaměřený na téma vedení třídnických hodin, oproti respondentům, kteří takový kurz neabsolvovali.

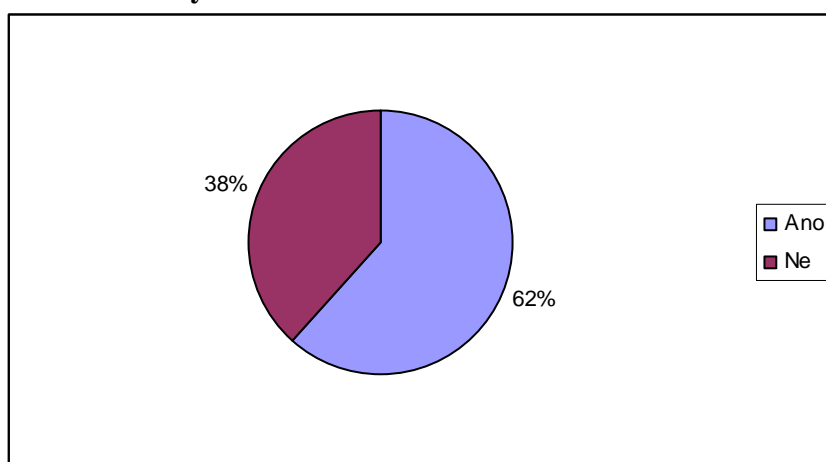


N= 70 (100 %), nevyplnilo r. 16

Z výsledků je patrné, že 70 % respondentů se žádného kurzu zaměřeného na vedení třídnické hodiny neabsolvovala, oproti 30 % respondentům, kteří takovým kurzem prošli.

Otázka č. 25: **Pokud jste kurz na vedení třídnických hodin neabsolvoval(a), uvítal(a) byste takto zaměřený kurz?** Ano Ne

Graf č. 20: Uvítali by respondenti, kteří nemají absolvovaný kurz na vedení třídnických takto zaměřený kurz?



N= 60 (100 %), nevyplnilo 26 r.

Je pozitivní zjištění, že ti respondenti, kteří neabsolvovali kurz na vedení třídnické hodiny by takto zaměřený kurz uvítali. 62 % respondentů označilo, že by takový kurz uvítalo, oproti 38 % respondentů, kteří by kurz na třídnické hodiny neuvítali.

H10 lze považovat za **potvrzenou**. Kurz na vedení třídnických hodin neabsolvovalo 70 % respondentů oproti 38%, kteří takový kurz absolvovali. Respondentů, kteří takový kurz neabsolvovali (70 %) by kurz zaměřený na vedení třídnické hodiny uvítali.

H11: Více než 70 % učitelů si spíše nevypracovávají přípravu na třídnickou hodinu a nemají na začátku školního roku vytyčené témata a cíle, kterých chtějí se třídou během třídních hodin dosáhnout.

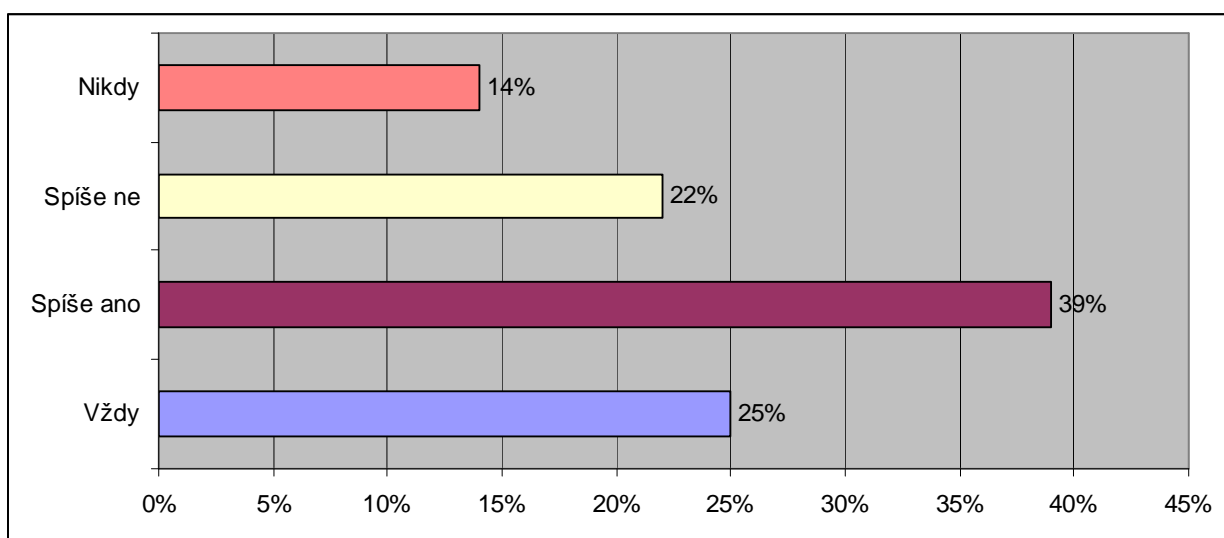
Tuto hypotézu ověřovali otázky č. 26 a č. 31.

Cílem bylo zjistit, zda si respondenti na svoje třídnické hodiny vypracovávají přípravy a jestli mají určená témata a cíle, ke kterým chtějí dojít během třídnických hodin se svojí třídou.

Přidružená otázky k této hypotéze byla otázky č. 29, která zjišťovala, zda se na začátku školního roku sejdou třídní učitelé, aby si dohromady určili témata a cíle třídnických hodina na určitá témata.

Otázka č. 26: Vypracováváte si na svoje třídnické hodiny přípravy?

Graf č. 21: Zda si respondenti vypracovávají přípravy na své třídnické hodiny.



N = 69 (100 %), nevyplnilo 17 r.

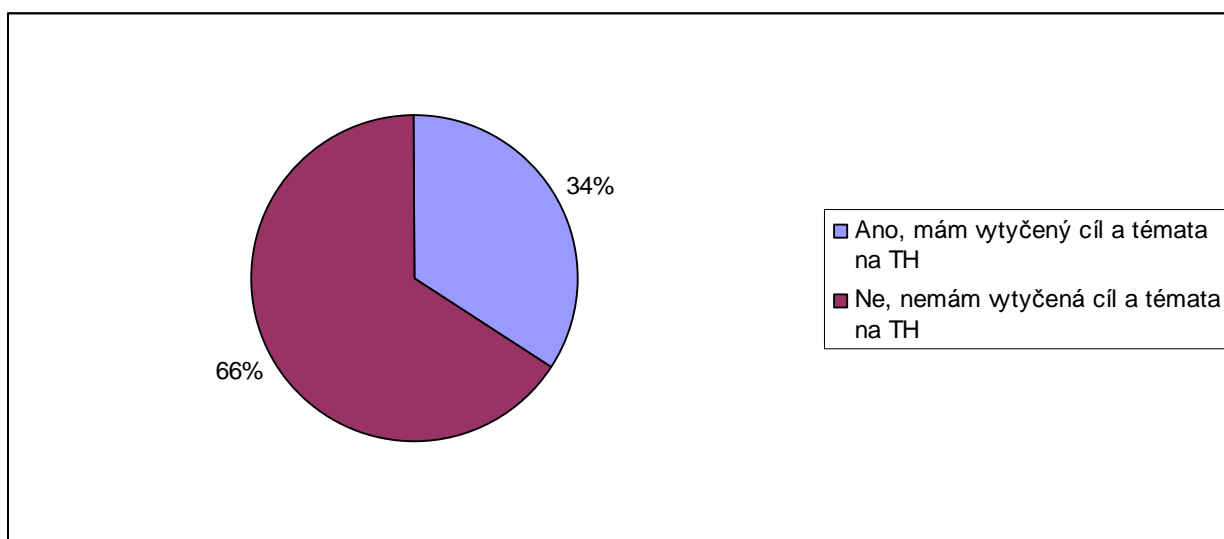
39 % respondentů uvedlo, že si na své třídnické hodiny vypracovávají převážně přípravy. Vždy si vypracovává přípravy dokonce 25 % respondentů. Respondentů, kteří si přípravy na své třídnické hodiny nevypracovávají je 22 % a těch respondentů, kteří si nevypracovávají přípravu na třídnickou hodinu nikdy je 14 %.

Musí být bráno v potaz, že ve výzkumném souboru jsou respondenti, kteří mají pravidelnou i nahodilou formu třídního setkávání. Zjištěný výsledek také koreluje s otázkou č. 15 (graf. č. 19), že nejvíce respondentů vidí smysl v řešení aktuálních problémů třídy.

Pokud ovšem chceme i nahodilou třídnickou hodinu kvalitně odvést, měli bychom si určit cíl, který nám pomůže určit vhodné metody a formy práce. Krejčová (Krejčová, Mertin, 2010) uvádí, že pokud má být třídnická hodina kvalitně odvedená a připravená, měl by se na ni učitel připravit stejně dobře jako na výuku svého aprobačního předmětu.

Otázka č. 31: Máte vy osobně určená témata, cíle, které chcete splnit se svojí třídou za určité období? Ano Ne

Graf č. 22: Mají respondenti na svoji třídnickou hodinu vytyčený cíl a témata, která by chtěla se svojí třídou probrat během určitého období?



66 % respondentů na své třídnické hodiny cíl a téma určené nemají. 34 % respondentů naopak pro svoje třídnické hodiny určený cíl a témata mají. Opět zde bude hrát důležitou intervenující roli, zda mají respondenti třídnickou hodinu pravidelně či ji svolávají nahodile.

První část H11 lze považovat na **nepotvrzenou**. Přípravu na třídnickou hodinu si vypracovává 64 % respondentů, oproti 36 %, kteří si přípravu na třídnickou hodinu spíše nevypracovávají. **Druhou část H11** lze považovat za **potvrzenou**. Témata a cíle, které chtějí

respondenti splnit se svojí třídou má vytyčené pouze 34 % respondentů, oproti 66 %, kteří témata a cíle pro svoji třídnickou hodinu vytyčené nemají.

Z tohoto zjištění by se dalo usuzovat, že učitelé se sice připravují na jednotlivé třídnické hodiny, ale již daleko méně úsilí věnují dlouhodobé a systematické přípravě témat a cílů pro tento typ hodiny.

Otázka č. 32: Pokud máte určená cíle a témata na třídnickou hodinu, tak je napište.

Tato otázka byla otevřená. Cílem bylo zjistit, jaké cíle a témata mají respondenti určená pro svoji třídnickou hodinu. Na otázku odpovědělo 21 respondentů, 65 respondentů na tuto otázku neodpovědělo.

Tabulka č. 4: Jaké cíle a témata mají třídní učitelé určená pro svoji třídnickou hodinu.

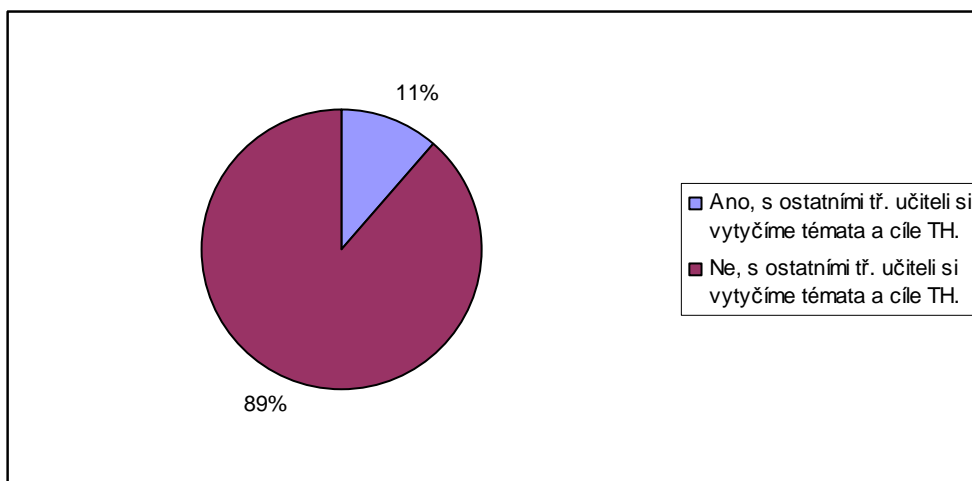
| Témata | Cíle |
|---------------------------|-------------------|
| Zlepšení vztahů. | Atmosféra třídy. |
| Kázeň a chování. | Respektování. |
| Podle aktuální situace. | Pravidla. |
| Akce třídy. | Bližší poznávání. |
| Prevence. | Rozvíjení vztahů. |
| Klima třídy. | |
| Respektování a tolerance. | |

Je patrné, že respondenti nerozlišovali mezi tématy a cíli. V tabulce jsou uvedena témata a cíle, které se objevovaly v odpovědích učitelů nejčastěji. Můžeme vnímat pozitivně, že někteří respondenti skutečně využívají výchovný a preventivní potenciál třídnické hodiny.

Otázka č. 29: Vytyčíte si na začátku školního roku s ostatními TU určitá témata, cíle a období plnění, ke kterým by se mělo dojít na TH?

Tato otázka měla za cíl zjistit, zda jsou schopni se třídní učitelé sejít a stanovit si společně cíle a témata třídnických hodin na určitá období.

Graf č. 23: Mají třídní učitelé určená cíle a témata, na kterých se společně dohodli?



N = 70 (100 %), nevyplnilo r. 16

Z výsledků vyplývá, že není příliš zvykem se na začátku školního roku sejt a společně si domluvit rámcově cíle a témata třídnických hodin. Zkušenost společného vymezení témat a cílů třídnických hodin má pouze 11 % respondentů. 89 % respondentů tuto zkušenost nemá.

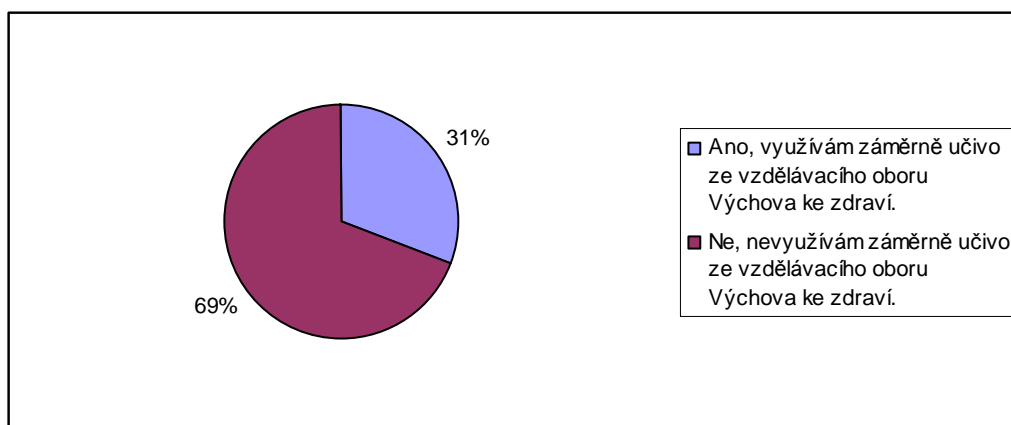
H12: Více než 70 % třídních učitelů nebude využívat záměrně v třídnických hodinách učivo ze vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví.

Tuto hypotézu ověřovala otázka č. 34.

Výchova ke zdraví je součástí rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a patří do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Jednou z oblastí učiva výchovy ke zdraví je osobnostní a sociální rozvoj. Z tohoto hlediska bylo předmětem zájmu zjištění, zda někteří respondenti využívají záměrně učiva vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví.

Otázka č. 30: Využíváte záměrně ve Vašich TH učivo ze vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví? Ano Ne

Graf č. 24: Využívají záměrně respondenti učiva ze vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví?



N = 65 (100 %), nevyplnilo 21 r.

Záměrně využívá učivo ze vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví ve svých třídnických hodinách 31 % respondentů. 69 % respondentů označilo, že učivo z tohoto vzdělávacího oboru ve svých třídnických hodinách nepoužívá.

Výchova ke zdraví, nebo průřezové téma Osobnostně sociální výchova jsou předměty, které jsou jasně zaměřeny na osobnostní rozvoj. V případě Výchovy ke zdraví je duševní pohoda jednou ze součástí definice zdraví. Domníváme se, že třídní učitelé by se mohli inspirovat při výběrání témat na třídnickou hodinu právě například ze vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví. Proto je škoda, že respondenti tak nečinní (69 %) ať už z neznalosti, že je něco takového možné, či z jiných důvodů.

H12 můžeme označit za potvrzenou. 69 % respondentů učivo ze vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví ve svých třídnických hodinách nevyužívá.

H13: Třídní učitelé projednávají záležitosti třídních hodin nejčastěji s výchovnými poradci.

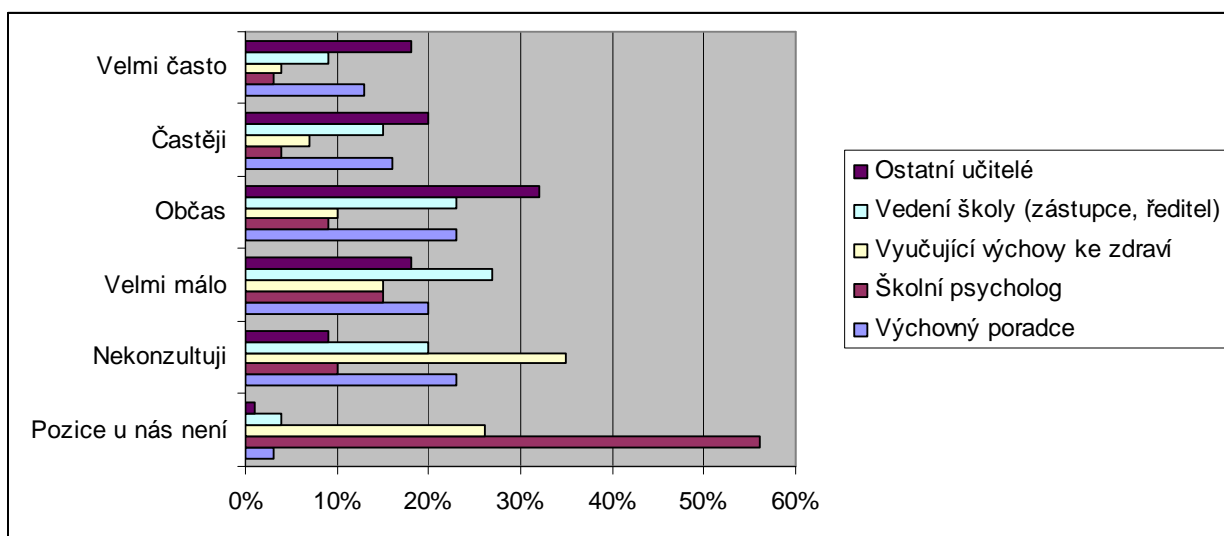
H13 je ověřována otázkou č. 36.

Cílem otázky bylo zjistit s jakou osobou z prostředí školy projednávají třídní učitelé nejčastěji záležitosti spojené s třídnickou hodinou.

Otázka č. 36: Jak často konzultujete s níže uvedenými kolegy/němi jaké činnosti, témata, či řešení situací lze využít v TH?

(0= pozice u nás není, 1 = nekonzultuji, 2 = velmi málo, 3 = občas, 4 = častěji, 5 = velmi často)

Graf č. 25: S kým projednávají ve škole třídní učitelé problematiku třídnických hodin a jak často.



N = 65 (100 %), nevyplnilo r. 21

Z výsledků je patrné, že respondenti projednávají problematiku třídnické hodiny nejčastěji se svými kolegy (18 %), poté s výchovnými poradci (13 %). 9 % respondentů v kategorii velmi často uvedla hlavní konzultanty vedení školy.

H14 není potvrzena. Respondenti konzultují nejčastěji problematiku třídních hodin v kategorii velmi často se svými kolegy – učiteli. (18%)

5. Shrnutí výzkumného šetření, vyhodnocení a návrhy opatření

5.1 Obecné shrnutí dotazníkového šetření

Zjistilo se, že 54 % respondentů se stalo třídními učiteli ihned po nástupu do školy, ačkoliv neměli ještě žádnou praxi s pozicí učitele. 94 % respondentů se stalo třídními učiteli do tří let praxe.

Tyto zjištění jsou ve shodě s výsledky Šimoníka (1995), který uvádí, že třídními učiteli se stalo 44,7 % nastupujících učitelů (výzkumný soubor N=141 respondentů) a také s výsledky Kalouse a Horáka (in Průcha 2002), kteří zjistili, že ze 187 začínajících učitelů se jich stalo ihned v prvním roce své praxe 74 % třídními učiteli.

Respondenti jsou ohodnoceni za funkci třídnictví nejčastěji částkou 500 Kč (29 %), kterou považují za neadekvátní (93 %) a představovali by si finanční ohodnocení 1500 Kč (40 %) či 2000 Kč. (26 %)

Toto zjištění je ve shodě s výsledky výzkumu Krátké (2007), která uvádí, že třídní učitelé na 2. stupni základní školy byli finančně ohodnoceni za vedení třídy nejčastěji průměrnou finanční částkou 500 Kč, ačkoliv by si představovali částku mezi 1500 – 2000 Kč.

Respondenti považují svoji práci za náročnou (68 %) až velmi náročnou (32 %). Nejvíce náročné jim, jak z časového hlediska (94 %), tak z psychického hlediska (92 %) přijde na práci třídního učitele řešení výchovných a kázeňských prohřešků žáků.

Třídnickou hodinu jako pevnou součást svého rozvrhu mají z výzkumného souboru pouze 25 % respondentů a potvrzují se tak slova Krejčové (in Krejčová, Mertin, 2010), že pravidelné třídnické hodiny jsou uskutečňovány v nepříliš velkém počtu škol. Stále platí, že třídnické hodiny jsou nejčastěji (38 %) svolávány třídním učitelem. Pravidelnou třídnickou hodinu v intervalu 1x týdně má jen 12 % respondentů. Pokud je již třídnická hodina do rozvrhu implementována, tak nejčastěji (44 %) nad rámec učebního plánu.

Respondenti vnímají třídnickou hodinu jako součást své práce pozitivně (62 %). Hlavní smysl třídnické hodiny vidí v možnosti řešit aktuálních problémy (75 %), posilovat vztahy mezi žáky ve třídě (57 %) a podporovat vhodnou třídní atmosféru (57 %).

V třídnické hodině se aktivitám zaměřené na posilování vztahů mezi žáky věnuje 81 % respondentů, oproti 19 % respondentů, kteří se v třídnické hodině zabývají spíše organizačně – administrativním záležitostem.

Krejčová (in Krejčová, Mertin, 2010) považují třídnickou hodinu samozřejmě za prostor, v které je věnování se organizačně-administrativním záležitostem zcela legitimní, ostatně dopady na vědomosti žáků v případě, že si třídní učitel vyřizuje „třídnické“ záležitosti ve svém aprobačním předmětu zcela jasně představuje Lacina a Kotrba (2007), ale nemělo by to být jediné využití třídnické hodiny.

Zjištění, že 81 % učitelů se ve svých třídnických hodinách věnuje aktivitám na rozvoj vztahů mezi žáky je jistě potěšující, ale ne zcela s tímto výsledkem korelují další odpovědi respondentů. Na otázku, zda respondenti ovládají aktivity na rozvoj vztahů mezi žáky odpovědělo 44 % respondentů, že tyto aktivity ovládá, ovšem téměř stejné množství odpovědělo, že ovládá jen trochu a 4 % respondentů, že ovládá jen trochu. V této souvislosti uvádí Valentová (in Hadj Moussová, 2004), že základním předpokladem pro úspěšnou intervenci ve třídě, kterou třídnická hodina jistě je, je učitel, který ovládá metody a techniky nutné pro efektivní skupinové vedení. Kříž (2005) upozorňuje učitele, aby si uvědomili, že i přes například dlouholetou pedagogickou praxi, jsou ve vedení technik s terapeutickým potenciálem poloviční laici, pokud neabsolvovali některý z terapeuticky zaměřených kurzů. Zda respondenti absolvovali kurz zaměřený na vedení třídnických hodin se zaměřovala jedna z otázek dotazníkového šetření. 70 % respondentů takový kurz absolvovala a 30 % nikoliv. Potěšující je, že 62 % respondentů by takový to kurz uvítala, oproti 38 %, kteří by takový to kurz neuvítali.

Z odpovědí respondentů také vyšlo, že při vedení třídnických hodin mají frontální uspořádání třídy 48 % respondentů a spíše kruhové 46 % respondentů. Přitom pro vedení aktivit, které jsou zaměřené na sociální dovednosti je vhodnější sedět v kruhovém uspořádání, aby mohli účastníci navzájem vnímat i neverbální projevy. (Vališová in Bendl, Kucharská a kol., 2008)

Přípravu na své třídnické hodiny si vypracovává vždy 25 % respondentů a spíše ano 39 % respondentů, oproti 22 % procentům, kteří si přípravu spíše nedělají a 14 %, kteří si přípravu na třídnickou hodinu nedělají nikdy.

Na důležitost přípravy v každé činnosti upozorňují Hanuš a Chytilová (2009). Ti uvádějí, že stanovení cíle napomáhá lépe vybrat vhodné metody a formy práce. Respondentů, kteří mají stanovené cíle a témata, která chtějí probírat ve svých třídnických hodinách má 34 % respondentů, oproti 66 % respondentů, kteří cíle a témata na své třídnické hodiny nemají. Z tohoto zjištění by se dalo usuzovat, že učitelé se sice připravují na jednotlivé třídnické hodiny, ale již daleko méně úsilí věnují dlouhodobé a systematické přípravě témat a cílů pro tento typ hodiny. Krejčová (Krejčová, Mertin, 2010) také uvádí, že pokud má být třídnická hodina kvalitně odvedená a připravená, měl by se na ni učitel připravit stejně dobře jako na výuku svého aprobačního předmětu.

Jedním ze vzdělávacích oborů rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je Výchova ke zdraví. V tomto oboru se jedná část učiva explicitně nazývá osobnostní a sociální rozvoj. Pro třídní učitele, kteří třídnickou hodinu chápou, jako prostor pro rozvíjení sociálních dovedností by mohly být inspirativní témata, která se v tomto bloku učiva vyskytují. Z tohoto hlediska nás zajímalo, zda respondenti záměrně využívají při vedení třídnických hodin učivo ze vzdělávacího oboru výchova ke zdraví. 69 % respondentů uvedlo, že nevyužívá záměrně témata ze vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví při realizaci svých třídnických hodin a 39 % respondentů naopak uvedlo, že témata ze vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví záměrně při realizaci třídnických hodin využívá.

Respondenti nejčastěji projednávají problematiku třídnických hodin se svými kolegy učiteli (18 % respondentů) a s výchovnými poradci (13 %) respondentů. Vališová (in Bendl, Kucharská a kol., 2008) uvádí, že naplánování cílů a témat třídnických hodin na celý školní rok je náročná práce a měl by se na ní podílet, mimo třídního učitele, také výchovný poradce a metodik prevence. Se vzešlými cíli a tématy třídnických hodin by mělo být seznámeno vedení školy.

5.2 Vyhodnocení hypotéz

Na začátku výzkumné šetření byly stanoveny hypotézy. Po vyhodnocení výzkumného šetření se některé hypotézy potvrdily a část hypotéz se nepotvrdila.

H1: Učitelé se nejčastěji stávají na základní škole třídními učiteli do tří let praxe.

Nejvíce respondentů 43 (54 %) se stalo třídními učiteli ihned po nástupu do praxe. Do tří let své praxe učitele se stalo třídními učiteli 76 (94%) respondentů, čímž je **potvrzena hypotéza č. 1**, že většina učitelů se stává třídními učiteli do tří let praxe.

H2: Třídní učitelé nepovažují příplatek za vedení třídy za adekvátní a představovali by si své ohodnocení za třídnictví od 1500 Kč a výše.

Nejvíce respondentů 31 (40 %) uvedlo, že by si za práci třídního učitele představovali finanční příplatek 1500 Kč. 26 třídních učitelů, jen o 4 respondenty méně (33 %) uvedlo, že by si za vedení třídy představovalo 2000 Kč. Je tedy patrné, že by si respondenti představovali adekvátní částku za vedení třídy 1500 Kč až 2000 Kč. Na základě výsledků otázky č. 7 a otázky č. 9 lze konstatovat **potvrzení hypotézy č. 2**, že třídní učitelé nepovažují příplatek za vedení třídy za adekvátní a představovali by si své ohodnocení za třídnictví od 1500 Kč.

H3: Třídní učitelé považují svoji práci za náročnou. Nejvíce náročné jim připadá řešení výchovných problémů žáků a to jak z hlediska časového, tak i z psychického.

68 % respondentů považuje vedení třídy za náročné a 32 % respondentů dokonce za velmi náročné. Přestože se dalo na otázku ohledně náročnosti třídnictví vybrat ještě ze záporných odpovědí, tedy, že respondenti nepovažují vedení třídy za náročné, tuto možnost nikdo nevyužil. První část 3. hypotézy - Třídní učitelé považují svoji práci za náročnou. – lze proto označit jako potvrzenou.

Třídní učitelé považují za nejvíce náročné, jak z hlediska časového (94 %), tak z hlediska psychického (92 %) řešení výchovných a kázeňských problémů žáků.

Tímto zjištěním lze potvrdit celou třetí hypotézu H3.

H4: Více než 70 % škol nebude mít třídnickou hodinu v rozvrhu.

Jen 25 % respondentů uvedlo, že na jejich škole mají třídnickou hodinu v rozvrhu třídy. To také znamená, že třídnická hodina je na jejich školách realizována v pravidelných intervalech. Potvrzují se tak slova Krejčové (Krejčová, Mertin, 2010), že pravidelné třídnické hodiny jsou realizovány v nepřilíš velkém počtu škol. 52 % respondentů uvedlo, že třídnické hodiny nemají v rozvrhu škol. V odpovědích jiné (23 %) byla nejčastější volba, že je třídnická hodina realizována po dohodě třídy a třídního učitele z čehož vyplývá, že třídnickou hodinu v rozvrhu nemají.

Tímto je také potvrzena H4, že více než 70 % škol nebude mít třídnickou hodinu v rozvrhu.

H5: Více než 50 % škol má třídnickou hodinu implementovanou na rámec učebního plánu.

Nejčastěji (44 %) mají školy třídnickou hodinu implementovanou do rozvrhu nad rámec učebního plánu. Jedná se nejspíše o školy, které pořádají třídnické hodiny pravidelně. Poměrně velké množství škol (39 %) ovšem třídnické hodiny v učebním plánu nemají. Jedná se nejspíše o školy, které pořádají třídnické hodiny nepravidelně po dohodě třídy a třídního učitele.

H5 se nepotvrdila. Více než 50 % škol nemá třídnickou hodinu implementovanou na rámec učebního plánu.

H6: Třídnické hodiny jsou ve více než 70 % svolávány třídními učiteli.

Třídnickou hodinu školy realizují nejčastěji (38 %) po svolání třídním učitelem. Pravidelné třídnické hodiny ve frekvenci 1x / týden má 12 % škol a ve frekvenci 1x / 14 dní 14 % škol.

18 % škol realizují třídnickou hodinu ve frekvenci 1x / měsíc. V možnosti jiné se objevili odpovědi: 20 min. každý den (1%); 1x 40 min/ týden; před volnem nebo po volnu 1%; v hodinách rodinné a občanské výchovy 1 %.

H6 se nepotvrdila. Třídnické hodiny jsou třídními učiteli svolávány v 38 %.

H7: Třídní učitelé vnímají třídnickou hodinu pozitivně. Její smysl vidí hlavně v navázání vztahu třídního učitele se třídou a v rozvíjení vztahů mezi žáky.

H7 lze označit za potvrzenou. 62 % respondentů vnímá třídnickou hodinu pozitivně a žádný (0 %) z respondentů ji nevnímá negativně. Hlavní smysl třídnické hodiny skutečně vidí třídní učitelé (75 %) v řešení aktuálních problémů, ve zlepšení klima třídy (57 %) a v možnosti navázat hlubší vztah mezi třídním učitelem a žáky (57 %).

H8: Více než 70 % třídních učitelů využívá třídnickou hodinu na aktivity zaměřené pro rozvoj vztahů mezi žáky ve třídě.

81 % respondentů odpovědělo, že ve svých třídnických hodinách se spíše věnují aktivitám rozvíjející vztahy mezi žáky, oproti 19 % respondentům, kteří odpověděli, že svoje třídnické hodiny věnují spíše administrativně – organizačním náležitostem.

H8 lze potvrdit za potvrzenou. 81 % respondentů využívá svoji třídnickou hodinu na rozvíjení vztahů mezi žáky ve třídě.

H9 : Více než 50 % učitelů nebude ovládat aktivity zaměřené na rozvíjení vztahů mezi žáky ve třídě.

44 % respondentů uvedlo, že ovládají aktivity zaměřené na posilování vztahů mezi žáky. 12 % respondentů odpovědělo - dokonce velmi - , že ovládají aktivity zaměřené na posilování vztahů mezi žáky. Vysoký počet respondentů (40 %) ovšem uvedl, že aktivity zaměřené na posilování vztahů mezi žáky ovládají jen málo a 4 %, že tyto aktivity neovládají vůbec.

H9 lze označit za nepotvrzenou. Aktivity na rozvíjení vztahů mezi žáky ovládá podle svých slov 56 % respondentů.

H10: Více než 70 % třídních učitelů neabsolvovala žádný kurz na téma třídnických hodin a takový kurz by uvítala.

H10 lze považovat za **potvrzenou**. Kurz na vedení třídnických hodin neabsolvovalo 70 % respondentů oproti 38%, kteří takový kurz absolvovali. Respondentů, kteří takový kurz neabsolvovali (70 %) by kurz zaměřený na vedení třídnické hodiny uvítali.

H11: Více než 70 % učitelů si spíše nevypracovávají přípravu na třídnickou hodinu a nemají na začátku školního roku vytyčené témata a cíle, kterých chtějí se třídou během třídních hodin dosáhnout.

První část H11 lze považovat na **nepotvrzenou**. Přípravu na třídnickou hodinu si vypracovává 64 % respondentů, oproti 36 %, kteří si přípravu na třídnickou hodinu spíše nevypracovávají. **Druhou část H11** lze považovat za **potvrzenou**. Témata a cíle, které chtějí respondenti splnit se svojí třídou má vytyčené pouze 34 % respondentů, oproti 66 %, kteří témata a cíle pro svoji třídnickou hodinu vytyčené nemají.

H12: Více než 70 % třídních učitelů nebude využívat záměrně v třídnických hodinách učivo ze vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví.

H12 můžeme označit za **potvrzenou**. 69 % respondentů učivo ze vzdělávacího oboru výchova ke zdraví ve svých třídnických hodinách nevyužívá.

H13: Třídní učitelé projednávají záležitosti třídních hodin nejčastěji s výchovnými poradci.

Z výsledků je patrné, že respondenti projednávají problematiku třídnické hodiny nejčastěji se svými kolegy (18 %), poté s výchovnými poradci (13 %). 9 % respondentů v kategorii velmi často uvedla hlavní konzultanty vedení školy.

H14 není potvrzena. Respondenti konzultují nejčastěji problematiku třídních hodin v kategorii velmi často se svými kolegy – učiteli. (18%)

5.3 Doporučení a návrhy opatření k třídnické hodině

Na základě teoretické pedagogické literatury, výzkumného šetření se zaměřením na problematiku třídnických hodin a ze své vlastní praxe s vedením třídnické hodiny, jsou formulovány návrhy a doporučení k realizaci a vedení třídnické hodiny. Tyto návrhy směřují k různým cílovým skupinám:

1. Vedení školy
2. Třídní učitelé

5.3.1 Doporučení a návrhy směřující k vedení školy

- **Cesty zavedení pravidelné třídnické hodiny do rozvrhu tříd**

Pokud vedení školy zamýšlí, že zavedou do „života“ své školy pravidelné třídnické hodiny, musí zvolit jednu z cest, která se jim nabízí. Možnosti, jak zavést pravidelnou třídnickou hodinu do rozvrhu tříd jsou v podstatě dva: třídnickou hodinu implementovat do rozvrhu tříd pomocí disponibilních hodin, nebo zavést třídnickou hodinu nad rámec učebního plánu. Obě možnosti mají své klady i zápory.

1. **Třídnická hodina implementovaná do rozvrhu tříd pomocí disponibilních hodin**

Vedení školy může realizovat třídnickou hodinu pomocí disponibilní hodiny. Nevýhodou takového řešení je to, že tím musí mít třídnická hodina parametry předmětu. Jinými slovy, žákům se třídnická hodina musí objevit na vysvědčení, tím pádem žáci musí být za tuto hodinu ohodnoceni. A zde je největší problém. Jestli má být třídnická hodina důvěrným místem pro rozvíjení atmosféry třídy, řešení vztahových záležitostí, místem důvěry, proč ji „zatěžovat“ všemi negativy, které známkování přináší. Jednu výhodu ale třídnická hodina realizovaná pomocí disponibilní hodiny, oproti možnosti zařadit třídnickou hodinu nad rámec učebního plánu, má. Tím, že žáci ji mají jako „obvyklý“ předmět, musí být na ni přítomni se všemi důsledky, které plynou z absence. Pokud žák odejde z třídnické hodiny, která je realizována nad rámec učebního plánu, nelze ho totiž zapsat do třídní knihy. Což se ovšem žákům samozřejmě neříká.

2. **Třídnická hodina realizovaná nad rámec učebního plánu**

Výhodou realizace pravidelné třídnické hodiny nad rámec učebního plánu je to, že žáci za ni nejsou ohodnoceni. Ve školním vzdělávacím plánu je dobré napsat jednotlivá témata natolik široce, aby se třídní učitel mohl věnovat svobodně aktuálnímu problému ve třídě, pokud se vyskytne. O její nevýhodě plynoucí z toho, že vlastně nelze zabránit žákovi, aby z této hodiny odešel jsem se již zmiňovali.

- **Osvěta**

Nad zavedením třídnické hodiny by měl panovat konsenzus mezi učitelským sborem a vedením školy. Potřebnost pravidelných třídnických hodin nemusí vnímat každý učitel stejně a některým třídním učitelům může taková hodina připadat naprosto zbytečná, nebo nanejvýš vhodná k vyplnění administrativně – organizačních úkonů. Je potřeba učitelům vysvětlit, že

pravidelná třídnická hodina je především účinným preventivním nástrojem proti rizikovému a negativnímu chování žáků. Že je to prostor pro rozvíjení sociálních dovedností žáků, prostor pro budování podporujícího klimatu třídy, prostor pro řešení otázek a problému na které není v běžném provozu školy čas.

Osvětu je potřeba provádět vůči všem zaměstnancům školy, žákům a jejich rodičům.

- **Vzdělávání třídních učitelů**

Aktivita a metody, které jsou efektivní při vedení třídnických hodin nejsou na pedagogických fakultách příliš zařazovány do pregraduální přípravy učitelů. Pro některé učitele může být frustrující, že zcela jasně vidí vztahový problém uvnitř jeho třídy, ale neví jak jej správně řešit. Z tohoto hlediska by vedení školy mělo zařídit proškolení celého učitelského sboru v základech vedení zážitkové pedagogiky. Učitelé by se měli seznámit s důležitostí reflexe, s různými technikami komunikace, co se skrývá za rolí facilitátora.

- **Metodická podpora**

Vedení školy by mělo vytvářet podmínky pro setkávání třídních učitelů s metodikem prevence, výchovným poradcem a školním psychologem (pokud tuto pozici škola má obsazenou). Vedení školy by se také mělo zajímat a iniciovat tvorbu cílů a témat, které by si měli třídní učitelé společně domluvit na začátku školního roku. Smyslem tohoto doporučení nemá být unifikace třídnických hodin, ale cílem je, aby se vědělo, že určité období bude věnováno určité problematice a tak mohli všichni učitelé navázat při řešení konfliktu například během vyučování na dané téma. Cílem je prostě jednotný postup všech učitelů při potlačování negativního chování žáků.

- **Finanční ohodnocení.**

Vedení třídy je samo o sobě náročná práce. (Valentová (in Bendl, Kucharská a kol, 2008) se dokonce zmiňuje o třetí aprobaci.) Pokud třídnímu učiteli vznikne ještě hodina navíc do jeho úvazku (pokud realizujeme třídnickou hodinu nad rámec učebního plánu), která ještě od něho vyžaduje značnou přípravu, měl by být za tento druh práce dostatečně finančně ohodnocen.

Doporučujeme proto v případě zavedení pravidelné třídnické hodiny třídní učitele finančně motivovat.

- **Externí spolupracovník.**

S vedením třídnických hodin může škole pomáhat externí spolupracovník, který má na tento typ vedení kolektivu vzdělání (psychoterapeut, psycholog). Třídní učitel může být tak součástí třídy, může se stáhnout do pozadí a pozorovat žáky, všimnout si maličkostí, které mu při jeho vedení unikají. Může také odporovat techniky a metody práce.

5.3.2 Návrhy a doporučení směřující k třídním učitelům

- **Vlastní vzdělávání**

Pokud učitel využívá při vedení svých třídnických hodin techniky a hry na rozvíjení sociálních dovedností žáků, měl by sám absolvovat některý profesionálně vedený sociálně – psychologický výcvik nebo psychoterapeutický výcvik komunitního typu. Třídní učitel se měl také velmi dobře orientovat v problematice skupinové dynamiky, v problematice jednotlivých fází vývoje skupiny, v problematice jednotlivých stupňů šikany.

- **Příprava na třídnickou hodinu**

Ideálně by si měl učitel na začátku září rozvrhnout celý školní rok a určit si cíle a témata třídnických hodin. Tyto cíle a témata by měla navazovat a být v souladu s cíli a tématy na kterých se třídní učitelé domluvili.

Třídní učitel by se měl také na svoji třídnickou hodinu připravovat a nepřistupovat k ní stylem: „Prvních dvacet minut zabere omluvení absence, pak řeknu žákům nějaké organizační záležitosti a pak si něco zahrajeme.“ V takovém případě není vůbec využitý potenciál, který v sobě skrývá pravidelná třídnická hodina.

- **Spolupráce s výchovným poradcem, školním psychologem**

Třídní učitel by měl spolupracovat s plánováním třídnických hodin s výchovným poradcem a školním psychologem. Může s nimi také konzultovat jednotlivou problematiku, která se na třídnické hodině objevila (samozřejmě se zachováním veškeré důvěrnosti), nebo s nimi konzultovat i situaci s kterou si neví rady.

- **Spolupráce se svými kolegy – učiteli**

Výhodné je společné sdílení problému. Třídní učitelé by si měli vymezit jeden den v týdnu, že se budou scházet například na dvě hodiny a v tomto prostoru může každý nastolit svůj

problém například s vedením třídy, či problém, který se týká žáka s kázeňským problémem, k tomuto problému se postupně vyjádří všichni učitelé a poskytnou svůj pohled svoji zkušenost s nastoleným problémem.

- **Vysvětlení smyslu třídnických hodin žákům**

Pokud se třídnické hodiny zavádí na nějaké škole zcela nově. Ze zásadní vysvětlit žákům co je smyslem třídnických hodin, čím se liší od jiných vyučovacích hodin, v čem jsou její specifika, jaké metody práce se zde využívají a jaký to má důvod.

- **Pravidla a rituály**

Je výhodné zavést při vedení třídnické hodiny pravidla a rituály. Je již na učiteli jako možnost stanovení pravidel zvolí, zda je na začátku nastaví on a postupně dovolí žákům, aby o nich diskutovali a měnili je, či zda se na nich domluví společně v počátečních třídnických hodinách.

Je také výhodné pokud zavedeme na třídnické hodině určitý rituál. Ten dodává třídnické hodině stabilitu, rámuje ji a vytváří nejen pro žáky pocit bezpečí.

- **Delegace**

Doporučujeme, aby učitel postupně delegoval vedení i obsahovou stránku třídnické hodiny na žáky. Samozřejmě to nejde ihned, ale učitel by se měl postupně přetvářet do role facilitátora, který stojí v pozadí, vše bedlivě sleduje, pozoruje, ale zasahuje jen v případě nutnosti a požádání.

- **Provázanost**

Třídnická hodina umožňuje především třídnímu učiteli, aby pracoval s návyky a pravidly, které si žáci osvojují na třídnické hodiny, i ve svém aprobačním předmětu. Třídnická hodina by neměla stát osamocení v budování vhodného klima třídy a rozvíjení sociálních dovedností žáků. Je přirozené, že v běžné výuce není na tyto záležitosti příliš čas, ale lze jen naznačit, připomenout, jak byl například daný problém řešen minule na třídnické hodině.

Závěr

Diplomová práce se zabývá ne zcela obvyklou náplní práce třídního učitele na základní škole - třídnickou hodinou.

Pravidelné třídní setkávání, které je implementováno v rozvrhu třídy, nabízí prostor pro nerušené setkávání kolektivu žáků se svým třídním učitelem. Jejím záměrem je využít výchovný a vzdělávací potenciál třídy jako celku.

Cílem mé práce bylo zjistit, na základě dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 86 třídních učitelů vybraných základních škol, jakým způsobem vnímají třídní učitelé třídnickou hodinu jako specifickou náplň své práce. Považují třídnickou hodinu za přínosnou? Využívají ji jen k vyřízení administrativy, nebo i k rozvoji sociálních dovedností žáků? A ovládají učitelé aktivity pro rozvoj sociálních dovedností?

První kapitola je věnována třídnímu učiteli. Je zde definován pojem učitel, popsáno jakým způsobem se učitel stane třídním učitelem, co obnáší práce třídního učitele a jaké jsou jeho kompetence.

Druhá kapitola se zabývá třídou jako sociální skupinou. Jsou zde popisovány charakteristiky jednotlivých fází vývoje skupiny, jednotlivé prvky skupinové dynamiky a struktura třídy.

V třetí kapitole jsou popsány jednotlivé prvky třídnické hodiny. Co je to třídnická hodina, jaké jsou její možné varianty, vymezení jejího účelu a také v čem tkví její specifika. Součástí této kapitoly je také popsání a objasnění doporučovaných zásad pro její vedení.

V čtvrté kapitole je zpracováno dotazníkové šetření, mapující vybrané oblasti náplně práce třídního učitele na základní škole s dominantním zaměřením na třídnickou hodinu. Cílovou skupinou bylo 86 třídních učitelů z vybraných základních škol v České republice.

Zjištění výzkumného šetření ukazují, že třídní učitelé základních škol, kteří mají zkušenost s vedením třídnické hodiny ji vnímají pozitivně a doporučili by její realizaci i na ostatní základní školy. Třídní učitelé si na třídnické hodině zejména cenní, že mohou být v kontaktu se svými žáky, řešit na třídnických hodinách aktuální problémy i se věnovat rozvíjení klimatu třídy a vztahů mezi žáky.

V páté kapitole jsou porovnávány výsledky výzkumného šetření s informacemi z odborné pedagogické literatury a s publikovanými výsledky výzkumů zaměřených na práci učitelů a třídních učitelů. Dále jsou v této kapitole uváděny návrhy a doporučení vedením škol a třídním učitelům z vybraných okruhů problematiky třídnické hodiny.

Tato diplomová práce byla zaměřena na téma třídnických hodin z pohledu třídních učitelů. Bylo by ovšem jistě zajímavé věnovat se třídnickým hodinám z pohledu žáků. Jakým způsobem vnímají třídnickou hodinu žáci? Je to pro ně čas, který musí odsedět a poslouchat, jak třídní učitel kontroluje písemné práce, nebo se těší, že lépe poznají své spolužáky?

Kurikulární dokumenty jsou pro základní vzdělávání v současné době nastaveny tak, že podporují a přirozeně očekávají rozvíjení sociálních dovedností žáků. V praxi škol se ovšem často ukazuje, že k tomuto očekávání příliš nedochází a to nejčastěji z nedostatku času. Pravidelná třídnická hodina se jeví jako ideální prostor pro tuto důležitou stránku vzdělávání.

Seznam použité literatury

- BALCAROVÁ, J. *Třídnická hodina netradičně*. [online] 2011[cit. 20.6. 2011]. Dostupné na: <http://www.sanceprokazdeho.cz/metodiky/sbornik.pdf>
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. s. 378. ISBN 80-7178-479-6
- BITTL, K.H., MOREE, D. *Pokladnice hodnot*. Praha: Pontes, 2007. ISBN 978-3-939317-02-9
- BLAŽEK, J. *Třídnické hodiny jako prostředek výchovné práce*. vyd. neuvad. Praha: SPN, 1959.
- BLÍŽKOVSKÝ In PŘÍRUČKA TŘÍDNÍHO UČITELE. 2. uprav. a dopl. vyd. Praha: SPN, 1966.
- CANGELOSI, J.S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 5. Vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-650-6
- ČÁP, J. Mechanismy vývoje a formování osobnosti. In Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 656 . ISBN 978-80-7367-273-7
- ČULÍK, F. *Výchovná práce třídního učitele*. 1. vyd. Olomouc: rektorát Univerzity Palackého, 1980. s. 181.
- DRAPELA, J. *Přehled teorií osobnosti*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-251-3
- DUBEC, M. *Třídnické hodiny*. 1. vyd. Praha: Odyssea. 2007 s. 82. ISBN 978-80-87145-20-3
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. s. 384. ISBN 978-80-7367-725-1
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. s. 325. ISBN 80-7367-115-8
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. s. 400. ISBN 80-7178-279-3
- GEIST, B. Sociologický slovník. Praha: Victoria Publisching, 1992. ISBN 80-85605-28-7
- HANŠPACHOVÁ, J. *Almužna pro třídní učitele* in Učitelské noviny 18/2004
- HANUŠ, R.,CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. 1.vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2
- HARTL, P. *Psychologický slovník*. 1.vyd. Praha: Budka, 1993. s. 297. ISBN 80-90 15 49-05
- HERMOCHOVÁ, S. *Jak být dobrý třídní učitel*. [online] 2009 [cit. 20.6. 2011]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9869/jak-byt-dobry-tridni-ucitel.html/>
- HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život I*. 2.vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-79-8
- HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika třídy*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-5612-4
- HERMOCHOVÁ, S. *Teambuilding*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. s. 116. ISBN 80-247-1155-9

- HOPF, A. *Sociální pedagogika pro učitele. Pomoc pro každý všední den*. Praha: Pedf. UK., 2001. ISBN 80-7290-053-6
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. s. 448. ISBN 80-7178-253-X
- KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. s. 151. ISBN 80-7178-032-4
- KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. 1.vyd. Praha:Portál, 1995. s.151 ISBN 80-7178-032-4
- KASÍKOVÁ, H. Sociální kompetence učitele a možnosti jejich rozvíjení. IN Spilková, S., Vašutová, J. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání*. Praha: UK PdF., 2008, s.330. ISBN 978-80-7290-384-9
- KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 2. roz. vyd. Kladno: AISIS, 2009. ISBN 978-80-904071-6-9
- KLÍČOVÉ KOMPETENCE V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ. 1.vyd. dotisk, Plzeň: VÚP, 2007, s. 75. ISBN 978-80-87000-07-6
- KOHOUTEK, R. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno:CERM, 2000. 19 s. ISBN 80-7204-176-2
- KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. 1.vyd. Praha: Grada, 2009, s. 232. ISBN 978 – 80-247-2857-5
- KOPŘIVA, P. A KOL. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2007. ISBN 80-901873-7-4
- KOŤA, J. Učitelství jako povolání. In Vališová, A., Kasíková, H., a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007, s. 404. ISBN 978-80-247-1734-0
- KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vyd. dotisk. Brno: Barrister & Principál, ISBN 978-80-87029-12-1
- KOŽNAR, J. *Skupinová dynamika (teorie a výzkum)*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 382-101-92
- KRÁTKÁ, J. *Činnosti třídního učitele v současných podmínkách českého školství*. Brno: MU PdF, 2007. s 185. Disertační práce
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0
- KRAUS, B. , POLÁČKOVÁ, V. *K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2

- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1.vyd. Praha:Portál, 2008. s. 216. ISBN 978-80-7367-383-3
- KREJČOVÁ, K. Školní třída. In Krejčová, L., Mertin, V. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer, 2010. ISBN 978-80-7357-603-5
- KŘÍŽ, P. *Kdo jsem, jaký jsem*. 1.vyd. AISIS : Kladno, 2005. s. 132. ISBN 80-239-4669-2
- KŘÍŽ, P. *Kdo jsem, jaký jsem*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4669-2
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. 3.vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN80-7315-039-5
- MIKULKOVÁ, M. *Sociálně pedagogický pohled na roli třídního učitele aneb Třídní učitel jako spolutvůrce sociálního klimatu*. [online] 2009 [cit. 20.6. 2011]. Dostupné na:
<http://www.socioklima.eu/program/files/pohled_na_ucitele.pdf>
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1.vyd. Praha: Portál, 2005. s. 172. ISBN 80-247-0738-1
- NEUMAN, J. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. s. 320. ISBN 80-7178-292-0
- NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělání*. 3. aktual.vyd. Kroměříž: Pavel Kopřiva, 2006. ISBN 80-901873-8-2
- PASCH A KOL., *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. 2.vyd. Praha: Portál, 2005. 416 s. ISBN 80-7367-054-2
- PAVLIŠOVÁ, J. Náplň práce učitele. In Bendl, S., Kucharská, A., aj. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: UK PdF, 2008. s. 237. ISBN 978-80-7290-366-5
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 2. Vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0
- PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. 1.vyd. Praha: Triton, 2004. s. ISBN 80-7254.474-8
- PROKOP, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita Liberec, 2001, s. 96. ISBN 80-7083-535-4
- PROKOP, J. *Škola jako sociální útvar*. Praha: UK PdF, 1996. s. 44. ISBN 80- 86039-01-3
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. uprav. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2005, s. 481. ISBN 80-7367-047-X
- PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002, s. 160. ISBN 80-7178- 621- 7
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 322. ISBN 978-80-7367-416-8

- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. 1.vyd. dotisk. Praha: VÚP, 2006. ISBN 80-87000-02-1
- REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 176. ISBN 978-80-7367-317-8
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2007, s. 328. ISBN 978-80-247-1821-7
- SPIPKOVÁ, S., VAŠUTOVÁ, J. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání*. Praha: UK PdF., 2008, s.330. ISBN 978-80-7290-384-9
- SPOUSTA, V. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. 1.vyd. Brno: MU Pdf., 1993, s. 80. ISBN 80-2010-0552-1
- STARÝ, K. A KOL., *Pedagogika ve škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008, s. 152. ISBN 978-80-7367-511-0
- Střelec, S. Dovednosti umožňující efektivní kooperaci třídního učitele s rodiči žáků. In *Pedagogická orientace* č. 4/1998
- SVATOŠ, T. Aby pedagogika byla vědou provázenou sebereflexí. *Pedagogika*, 2010, roč. LX, s. 1
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. 1.vyd. Brno: MU, 1995. s. 101. ISBN 80-210-0944-6
- ŠTECH, S. Třídní učitel – důvěrník, diplomat, soudce. *Učitelské listy*, 1994/1
- ŠTECH, S. *Třídní učitel, důvěrník, diplomat, soudce*. In: *Učitelské listy*, č.1/1994, s. 13.
- ŠVEC, J., JEŘÁBKOVÁ, S., KOLÁŘ, M. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě*. 1. vyd. Praha: Odyssea, 2007. s. 79. ISBN 978-80-87145-27-2
- VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2006. ISBD 80-239-4908-X
- VALENTOVÁ, L. Pedagogicko-psychologická intervence ve školní třídě. In Hady Moussová a kol., *Intervence, pedagogicko – psychologické poradenství III*. Praha: Pedf UK, 2004. s. 249. ISBN 80-7290-146-X
- VALENTOVÁ, L. Sociální profesní kompetence třídního učitele na 2. a 3. stupni škol. In Spilková, S., Vašutová, J. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání*. Praha: UK Pedf., 2008, s.330. ISBN 978-80-7290-384-9
- VALENTOVÁ, L. Školní třída jako sociální skupina. In Bendl, S., Kucharská, A., a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. ;Praha:Pedf UK, 2008. s. 237. ISBN 978-80-7290-366-5
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, s. 190. ISBN 80-7315-082-4

VOCELKA, J. Povinnosti a pravomoci třídního učitele. In Beran, V., Kasíková, H. *Raadce učitele 2*. Praha: Raabe, 2002, s. 300. ISBN 80-86307-06-9

Vyhláška č. 48/ 2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Věstník MŠMT 7/2005 koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (č.j. 27317/2004-4)

Internetové zdroje

BALCAROVÁ, J. *Třídnická hodina netradičně*. [online] 2011 [cit. 22.4. 2011]. Dostupné na: <<http://www.sanceprokazdeho.cz/metodiky/sbornik.pdf>>

HERMOCHOVÁ, S. *Jak být dobrý třídní učitel*. [online] 2009 [cit. 15.2 2011]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9869/jak-byt-dobry-tridni-ucitel.html/>

MIKULKOVÁ, M. *Sociálně pedagogický pohled na roli třídního učitele aneb Třídní učitel jako spoluvůrce sociálního klimatu*. [online] 2009 [cit. 16.3. 2011]. Dostupné na: http://www.socioklima.eu/program/files/pohled_na_ucitele.pdf

Expertní skupina MŠMT pro tvorbu standardů. Standard profese učitele v otázkách a odpovědích. *Učitelské noviny* [online]. 2009, 112, 11, [cit. 2. února 2011]. Dostupné z WWW: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1711&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904>>. ISSN 0139-5718.

Seznam příloh

Příloha č. 1. : Oslovení v úvodu dotazníku.

Příloha č. 2. : Papírová verze dotazníku.

Příloha č. 3. : Oslovení ředitelů škol prostřednictvím emailu.

Příloha č. 4. : Elektronická verze dotazníku.

Příloha č. 1: **Oslovení v úvodu dotazníku.**

Vážení učitelé,

prosím o vyplnění dotazníku orientačního šetření k mé diplomové práci na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Cílem orientačního šetření je zjistit, jakým způsobem vnímají třídní učitelé specifickou formu práce se třídou – třídnickou hodinu a některé aspekty práce třídního učitele. Dotazník je určen výhradně **jen pro účely diplomové práce a je anonymní**. Prosím o doplnění odpovědí, případně zaškrtnutí Vaší volby.

Vyplnění celého dotazníku trvá cca 10-15 minut.

V dotazníku používám dvě zkratky: **TH = třídnická hodina, TU = třídní učitel.**

Děkuji za Váš čas a spolupráci.

Petr Bureš

Dotazník – Orientační šetření - Třídnické hodiny

1. **Název místa kde působíte** (např. Praha 4, Nusle) :

2. **Velikost školy:**

do 100 žáků 101-300 301-500 501-700 nad 700

3. **Uveďte pohlaví:**

Muž Žena

4. **Uveďte jakou fakultu a aprobaci jste vystudoval/a**

Fakulta, kterou jste vystudoval(a):

Aprobace:

5. **Délka Vaší pedagogické praxe :**

0-5 let 6-10 let 11-15 let 16-20 let 21-25 let 26 a více let

6. **Jak dlouhá byla Vaše praxe ve školství na pozici učitele/ky, než jste se poprvé stal/a třídním učitelem?**

ihned po nástupu 1 rok 2 roky 3 roky 4 roky 5 a více

7. **Považujete současný finanční příspěvek za třídnictví adekvátní vynaložené práci?**

Velmi Ano Ne Vůbec ne

8. **V jaké výši máte měsíční finanční příspěvek za práci třídního učitele?**

400 500 600 700 800 900 1000 jiné:

9. **Jaký finanční příspěvek by vám přišel za třídnictví adekvátní? (částky jsou uváděny za měsíc)**

500 Kč 1000 Kč 1500 Kč 2000 Kč 2500 Kč jiné:

10. **Považujete funkci třídního učitele za náročnou?**

Ano, velmi Ano Příliš ne Ne Vůbec ne

11. **Zakroužkujte na stupnici 1-4, jak jsou pro Vás tyto činnosti náročné ve vedení třídy a to z hlediska časového a psychického.**

0 = nedělám, 1 = velmi nenáročné, 2 = spíše nenáročné, 3 = spíše náročné, 4 = velmi náročné

a) Pedagogická dokumentace (vedení tř.knihy, katalog.list, tř.výkaz, vysvědčení)

časové 0 1 2 3 4

psychické 0 1 2 3 4

b) vedení třídních schůzek, komunikace s rodiči

časové 0 1 2 3 4

psychické 0 1 2 3 4

c) stížnosti, řešení výchovných problémů žáků (problémy kázně a chování žáků)

časové 0 1 2 3 4

psychické 0 1 2 3 4

d) vybírání např. finančních částek, vysvědčení aj. od žáků

časové 0 1 2 3 4

psychické 0 1 2 3 4

e) řešení vztahů žáků mezi sebou

časové 0 1 2 3 4

psychické 0 1 2 3 4

f) příprava na Třídnickou hodinu, vedení TH

časové 0 1 2 3 4

| | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|
| psychické | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) zabývání se prospěchem žáků | | | | | |
| časové | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| psychické | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

12. Označte oblast práce TU u které máte pocit, že Vás Vaše fakulta na ni nedostatečně vybavila

- Dovednost vyplňovat pedagogickou dokumentaci (třídní knihu, třídní výkaz, katalog. list)
- Ovládat nějaký druh sociometrického testu (analýza, vyhodnocení, práce s výsledky)
- ovládat aktivity, metody na problematiku šikany
- aktivity, metody zaměřené na vztahy ve třídě
- orientovat se v systému podpůrných složek školy (školní psycholog, Ped. psy. poradny, střediska výchovné péče, diagnostické ústavy, orgán soc. – právní ochrany dítěte).

13. Má vaše škola zavedenou TH pevně v rozvrhu hodin tříd ?

- Ano, máme TH v rozvrhu tříd Ne, nemáme TH v rozvrhu tříd
- Máme TH, ale ne ve formě, jak je uvedeno v otázce (prosím specifikujte, v jaké formě TH máte):

.....

14. Jakým způsobem máte TH implementovanou v rozvrhu?

- TH jako součást učebního plánu z disponibilních hodin Nemáme TH v učebním plánu
- TH je hodinou nad rámec učebního plánu Nevím jiné:

15. Jak dlouho máte TH vymezenou jako samostatnou časovou jednotku?

- 0-1 rok 2-3 roky 4-5 let 6-7 let 8-9 let 10 a více roků
- Nemáme TH jako samostatnou časovou jednotku. nevím

16. Jak často mají třídy na Vaší škole TH a v jakém časovém rozsahu?

- 2x / týdně/45 min. 1x / týdně/45 min. 1x / 14 dní/45 min. 1x / 3 týdny/45 min. 1x / 4 týdny/45 min. Když ji svolá třídní učitel/ o délce rozhoduje TU
- Jiné:

17. Jak často byste uvítal/a mít TH?

- Časová dotace na naší škole je dostatečná 1x / týdně/45 min. 2x / týdně/45 min
- 1x / 14 dní/45 min. 1x / 3 týdny/45 min. 1x / 4 týdny/45 min.

18. V čem vidíte hlavní smysl TH? Zakroužkujte na stupnici 1 – 5.

(1= žádný smysl, 5 = největší smysl)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> zlepšení vztahů ve třídě mezi žáky | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> zlepšení klimatu školy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> hlubší vztah TU a žáků | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> zlepšení klimatu třídy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> vyřízení třídnice (absence, atd.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> aktuální problémy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> informování žáků | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> jiný důvod : | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

19. Svě TH spíše využívám na....

- administrativu, organizační náležitosti aktivity zaměřené na vztahy – mezi žáky, ve škole, mezi žáky a učitele aj.

20. Označte nakolik ovládáte metody a aktivity zaměřené na vztahy mezi žáky.

Neovládám Trochu ovládám Ovládám Ovládám velmi dobře

21. Jak vnímáte TH na vaší škole?

pozitivně, TH bych doporučila i jiným školám nemám vyhraněný názor

negativně, nedoporučila bych je jiným školám

22. Zdůvodněte prosím svoji odpověď

Pozitivně, doporučil/a bych je, protože:

Nemám vyhraněný názor, protože:

Negativně, nedoporučila bych je protože:

23. Absolvovali jste nějaký kurz k vedení TH? Ano Ne

24. Uvítal/a byste takový kurz? Ano Ne

25. Děláte si na Vaše TH přípravy? Vždy Spíše ano Spíše ne Nikdy

26. Zdá se Vám nabídka DVPP (dalšího vzdělávání pg.pracovníků) ohledně TH dostatečná?

Ano, velmi Ano Příliš ne Ne vůbec ne Nevím

27. Z jakých zdrojů čerpáte nejčastěji na aktivity používané na TH?

Spíše internet Spíše odborná literatura Nečerpám

Jiné (případně konkrétní stránky, literaturu):

28. Vytyčíte si na začátku školního roku s ostatními TU určitá témata, cíle a období plnění ke kterým by se mělo dojít na TH? Pokud ano, téma a cíl napište.

Ano Ne Téma: Cíl

29. Máte vy osobně určená témata, cíle, které chcete splnit se svojí třídou za určité období? Pokud ano, tento cíl napište.

Ano Ne Téma: Cíl:

30. Žáci sedí ve vašich TH:

Vždy v kruhu Spíše v kruhu Spíše máme frontální uspořádání lavic

Vždy frontální uspořádání lavic jiné:

31. Využíváte v TH záměrně učivo ze vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví? (Pokud jste označil/a nikdy, přejděte na ot. č. 32)

Velmi často Často Občas Málo Nikdy

32. Označte jaké učivo využíváte v TH ze vzdělávacího oboru Výchovy ke zdraví? (možnost zaškrtnout více odpovědí)

Vztahy mezi lidmi a formy soužití Změny v životě člověka a jejich reflexe

Zdravý způsob života a péče o zdraví Rizika ohrožující zdraví a jejich prevence

Hodnota a podpora zdraví Osobností a sociální rozvoj

33. Jak často konzultujete s níže uvedenými kolegy/němi jaké činnosti, témata, či řešení situací lze využít v TH? Zakroužkujte na škále 0-5.

0 = pozice u nás není, 1 = nekonzultuji, 2 = méně často, 3 = více často, 4 = velmi často

Výchovný poradce 0 1 2 3 4

Školní psycholog 0 1 2 3 4

Vyučujícího/cí výchovy ke zdraví 0 1 2 3 4

Vedení školy (zástupce, ředitel) 0 1 2 3 4

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Kolegové učitelé | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="checkbox"/> jiné:..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Pokud chcete zaslat výsledky orientačního šetření, napište zde svůj email:

Příloha č. 3. : Oslovení ředitelů škol prostřednictvím emailu.

Vážená paní ředitelko, Vážený pane řediteli,

v případě, že na Vaší škole máte jakoukoliv formu třídnické hodiny, chtěl bych Vás požádat, zda byste mohl/a přeposlat Vaším třídním učitelům z 2. stupně tento email.

Jedná se o elektronický odkaz dotazníku k mé diplomové práci na téma Třídnických hodin.

Velmi děkuji!

Vážení učitelé,

prosím o vyplnění elektronické verze dotazníku orientačního šetření k mé diplomové práci na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Cílem orientačního šetření je zjistit, jakým způsobem vnímají třídní učitelé specifickou formu práce se třídou – třídnickou hodinu a některé aspekty práce třídního učitele.

Dotazník je určen výhradně jen pro účely diplomové práce a je anonymní. Vyplnění celého dotazníku trvá cca 10 minut.

V dotazníku používám dvě zkratky: TH = třídnická hodina, TU = třídní učitel.

Po vyplnění všech otázek klikněte prosím na možnost DALŠÍ, tím se dotazník zkompletuje.

Klikněte prosím na níže uvedený odkaz.

<http://www.eSurveysPro.com/Survey.aspx?id=0d3ed05c-9ab4-4d80-8d58-ffbb09e5397c>

Vyplněný dotazník prosím vyplňte nejpozději do 14.3.2011.

Velmi si vážím Vaší spolupráce.

Děkuji,

Bureš Petr.

(student Pedf UK, obor pedagogika – rodinná výchova)

Příloha č. 4. : **Elektronická verze dotazníku.**

Třídnické hodiny

Respondent Type: Anonymous

Name:

Email address:

IP address: 213.129.137.184

Custom Data 1:

Custom Data 2:

Custom Data 3:

Survey Started: 05/30/2011, 07:52 PM GMT

Survey Ended: 06/02/2011, 04:10 PM GMT

Dotazník - třídnické hodiny

První stránka

Základní informace

1. Název místa, kde působíte (např. Praha 4 - Nusle):

Praha 2, J. Masaryka

2. Velikost školy?

101 - 300

3. Jaké je Vaše pohlaví:

muž

4. Uveďte fakultu a vystudovanou aprobaci:

Fakulta: FCHI na VŠCHT

Aprobace: Ch

5. Délka Vaší pedagogické praxe:

6 - 10 let

Finanční stránka

6. Jak dlouhá byla Vaše praxe ve školství na pozici učitele/ky, než jste se poprvé stal/a třídním učitelem?

5 a více

7. Považujete současný finanční příspěvek za třídnictví adekvátní vynaložené práci?

ano

8. V jaké výši máte měsíční finanční příspěvek za práci třídního učitele?

1200

9. Jaký finanční příplatek by vám přišel za třídnictví adekvátní? (částky jsou uváděny za měsíc)

1500

10. Považujete funkci třídního učitele za náročnou?

ano

Činnosti TU:

11.

Zakroužkujte na stupnici 1-4, jak jsou pro Vás tyto činnosti náročné ve vedení třídy a to z hlediska ČASOVÉHO.

- 0 = nedělám, 1 = velmi nenáročné, 2 = nenáročné, 3 = náročnější, 4 = velmi náročné
- pedagogická dokumentace (vedení tř.knihy, katalog.listu, tř.výkazu, vysvědčení): 4
 - vedení třídních schůzek, komunikace s rodiči: 3
 - stížnosti, řešení výchovných problémů žáků (problémy kázně a chování žáků): 2
 - vybírání finančních částek od žáků: 2
 - příprava na Třídnickou hodinu, vedení TH: 3
 - řešení vztahů žáků mezi sebou: 2
 - zabývání se prospěchem žáků: 2

Činnosti TU:

12.

Zakroužkujte na stupnici 1-4, jak jsou pro Vás tyto činnosti náročné ve vedení třídy a to z hlediska PSYCHICKÉHO.

- 0 = nedělám, 1 = velmi nenáročné, 2 = nenáročné, 3 = náročnější, 4 = velmi náročné
- pedagogická dokumentace (vedení tř.knihy, katalog.listu, tř.výkazu, vysvědčení): 4
 - vedení třídních schůzek, komunikace s rodiči: 3
 - stížnosti, řešení výchovných problémů žáků (problémy kázně a chování žáků): 2
 - vybírání finančních částek od žáků: 2
 - příprava na Třídnickou hodinu, vedení TH: 2
 - řešení vztahů žáků mezi sebou: 2
 - zabývání se prospěchem žáků: 2

13. Označte oblasti práce TU, u kterých máte pocit, že Vás na ně Vaše fakulta **nedostatečně** připravila.

Ovládání nějakého typu sociometrického testu (analýza, vyhodnocení, práce s výsledky).

Aktivity a metody zaměřené na vztahy ve třídě.

Orientace v systému podpůrných složek školy (školní psycholog, PPP, Střediska výchovné péče, Diagnostické ústavy, orgány soc.-právní ochrany dítěte).

Třídnické hodiny:

14. Má vaše škola zavedenou třídnickou hodinu pevně v rozvrhu hodin tříd?

Ano, máme TH v rozvrhu tříd

15. Jakým způsobem máte TH implementovanou v rozvrhu?

TH je hodinou nad rámec učebního plánu

16. Jak dlouho máte TH vymezenou jako samostatnou časovou jednotku?

2 - 3 roky

17. Jak často mají třídy na Vaší škole TH a v jakém časovém rozsahu?

1x / týdně/40 min.

18. Jak často byste uvítal/a mít TH?

Časová dotace na naší škole je dostatečná

Třídnické hodiny:

19.

V čem vidíte hlavní smysl TH? Zakroužkujte na stupnici 1 – 5.

(1= žádný smysl, 5 = největší smysl)

zlepšení vztahů ve třídě mezi žáky: 4

zlepšení klimatu školy: 3

hlubší vztah TU a žáků: 5

zlepšení klimatu třídy: 4

vyřízení třídnice (absence, atd.): 3

aktuální problémy: 5

informování žáků: 5

20. Své TH spíše využívám na:

aktivity zaměřené na vztahy v třídě, škole

21. Označte, nakolik ovládáte metody a aktivity zaměřené na vztahy mezi žáky.

trochu ovládám

22. Jak vnímáte Třídnické hodiny na vaší škole?

pozitivně, TH bych doporučil/a i jiným školám

23. Stručně prosím zdůvodněte svou odpověď z otázky 22.

(no answer)

Třídnické hodiny:

24. **Absolvovali jste nějaký kurz k vedení TH?**

ano

25. **Pokud ne, uvítal/a byste takový kurz?**

ne

26. **Děláte si na Vaše TH přípravy?**

spíše ano

27. **Zdá se Vám nabídka DVPP (dalšího vzdělávání pedg. pracovníků) ohledně TH dostatečná?**

nevím

28. **Z jakých zdrojů čerpáte nejčastěji na aktivity používané na TH?**

Spíše odborná literatura

29. **Vytyčíte si na začátku školního roku ostatními TU určitá témata, cíle a období plnění ke kterým by se mělo dojít na TH?**

ne

30. **Pokud ano, téma a cíl napište:**

Téma: (no answer)

Cíl: (no answer)

31. **Máte vy osobně určená témata, cíle, které chcete splnit se svojí třídou za určité období?**

ano

32. **Pokud ano, tento cíl napište:**

Téma: vztahy ve třídě, škole

Cíl: řešení aktuální potíží

Třídnické hodiny - závěrečná stránka:

33. **Žáci sedí ve vašich TH:**

Spíše máme frontální uspořádání lavic

34. **Využíváte záměrně ve Vašich TH učivo ze vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví?**

ano

35. **Pokud ano, označte, jaké učivo ze vzdělávacího oboru Výchovy ke zdraví v TH využíváte:**

Osobností a sociální rozvoj

36.

Jak často konzultujete s níže uvedenými kolegy/němi jaké činnosti, témata, či řešení situací lze využít v TH?

(0= pozice u nás není, 1 = nekonzultuji, 2 = velmi málo, 3 = občas, 4 = častěji, 5 = velmi často)

Výchovný poradce: 2

Školní psycholog: 2

Vyučujícího/cí výchovy ke zdraví: 1

Vedení školy (zástupce, ředitel): 2

Kolegové: 2

37. Pokud chcete zaslat výsledky orientačního šetření, napište zde svůj email.

(no answer)

Děkuji Vám za vyplnění!

