



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Zmapování koncepce třídnických hodin šestých a devátých tříd základních škol

Vypracovala: Vladimíra Cimbolincová

Vedoucí práce: Mgr. Martina Blažková

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně s použitím citovaných zdrojů uvedených v seznamu použité literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 23. 6. 2023

Podpis.....

Vladimíra Cimbolincová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Martině Blažkové za trpělivost, vstřícnost a odborné rady a připomínky, které mi vždy v průběhu psaní bakalářské práce ochotně poskytla. Děkuji také účastníkům mého dotazníkového šetření, kteří mi věnovali svůj čas a podíleli se tak na výzkumu. V neposlední řadě děkuji své rodině a všem, kteří mě po celou dobu podporovali.

Abstrakt

Cílem bakalářské práce je zmapování koncepce třídnických hodin na základních školách se zaměřením na šesté a deváté ročníky a následné porovnání získaných informací s doporučeními, která nabízí odborná literatura. Teoretická část práce popisuje charakteristické znaky třídnické hodiny a její vymezení v legislativě, dále se věnuje třídnímu klimatu a vysvětluje, jak s ním lze prostřednictvím třídnické hodiny pracovat a jakým způsobem mohou do klimatu třídy zasahovat a zda mohou být přítomni na třídnické hodině další pedagogičtí pracovníci, kterými jsou asistent pedagoga, metodik prevence a výchovný poradce. V neposlední řadě se teoretická část zaměřuje na specifika šesté a deváté třídy jak hlediska pedagogiky, tak i psychologie. Praktická část pracuje s daty získanými z dotazníku a vyhodnocuje je. Ze získaných údajů bylo vyhodnoceno, že většina škol nekládá třídnickou hodinu do rozvrhu žáků a většinou se tato hodina uskutečňuje dle potřeby, avšak obvykle se jedná o interval konání jednou za dva týdny. Pozitivním zjištěním je i skutečnost, že ve většině případů je třídnická hodina využívána i pro práci s třídním klimatem.

Klíčová slova: Třídnická hodina; třídní klima; asistent pedagoga; metodik prevence; výchovný poradce

Abstract

The aim of the bachelor's thesis is to map the concept of classroom lessons in elementary schools with a focus on the sixth and ninth grades and then compare the information obtained with the recommendations offered by the professional literature. The theoretical part of the thesis describes the characteristic features of the classroom lesson and its definition in the legislation, it also deals with the classroom climate and explains how it can be worked with through the classroom lesson, and how they can interfere with the classroom climate and whether other teaching staff can be present at the classroom lesson, who are a teacher's assistant, prevention methodologist and educational consultant. Last but not least, the theoretical part focuses on the specifics of the sixth and ninth grade, both from the point of view of pedagogy and psychology. The practical part works with the data obtained from the questionnaire and evaluates them. From the obtained data, it was evaluated that the majority of schools do not include a classroom lesson in the pupils' timetable and that this lesson usually takes place as needed, but usually it is an interval of once every two weeks. A positive finding is also the fact that in most cases the classroom lesson is also used for working with the classroom climate.

Key words: Classroom lesson; classroom climate; teacher's assistant; prevention methodologist; educational consultant

Obsah

Prohlášení.....	- 1 -
Poděkování.....	- 2 -
Abstrakt	- 1 -
Úvod	- 5 -
Teoretická část	- 6 -
1 Třída.....	- 6 -
1.1 Vývojové fáze třídního kolektivu	- 6 -
1.1.1 Fáze prekoheze.....	- 7 -
1.1.1 Stádium prvotní koheze	- 7 -
1.1.2 Fáze koheze	- 8 -
1.2 Role ve školní třídě	- 8 -
1.3 Třídní klima	- 9 -
1.3.1 Činitelé ovlivňující třídní klima	- 10 -
1.3.2 Management třídy.....	- 14 -
1.3.3 Způsoby mapování třídního klimatu	- 14 -
1.4 Třídní učitel	- 16 -
1.4.1 Třídní učitel z pohledu legislativy	- 17 -
1.4.2 Role třídního učitele	- 17 -
1.4.3 Úkoly třídního učitele dle MŠMT.....	- 18 -
1.5 Třídnická hodina	- 19 -
1.6 Charakteristické rysy třídnické hodiny	- 19 -
1.6.1 Témata.....	- 19 -
1.6.2 Struktura.....	- 20 -
1.6.3 Metody práce se žáky.....	- 21 -
1.6.4 Pravidelnost a frekvence	- 21 -
1.6.5 Zásady.....	- 21 -
1.6.6 Přínosy.....	- 21 -
1.7 Formální vymezení třídnické hodiny	- 22 -
1.7.1 Třídnická hodina z pohledu legislativy	- 22 -
1.7.2 Třídnická hodina v Školním vzdělávacím plánu.....	- 22 -
2 Specifika věku šesté a deváté třídy	- 23 -
2.1 Starší školní věk z pohledu psychologie.....	- 24 -
2.2 Starší školní věk z pohledu pedagogiky	- 26 -

3	Asistent pedagoga, metodik prevence, výchovný poradce	- 26 -
3.1	Asistent pedagoga	- 27 -
3.2	Školní poradenské pracoviště	- 28 -
3.2.1	Výchovný poradce	- 28 -
3.2.2	Školní metodik prevence	- 29 -
3.2.3	Spolupráce s třídním učitelem	- 30 -
3.2.4	Působení ve třídě.....	- 30 -
4	Shrnutí teoretické části	- 30 -
5	Cíl výzkumného šetření	- 32 -
6	Předpoklady pro ověření v praxi	- 32 -
7	Metodika	- 33 -
7.1	Průběh výzkumu	- 33 -
8	Výsledky.....	- 34 -
9	Diskuze	- 57 -
10	Závěr	- 59 -
	Seznam použitých zdrojů	61
	Seznam internetových zdrojů.....	63
	Seznam příloh.....	65

Úvod

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku třídnických hodin. Hlavní myšlenkou práce je vytvoření přehledu o podobě a průběhu třídnických hodin na základních školách, konkrétně v šestých a devátých třídách, a následné porovnání získaných informací z praxe s teorií v odborné literatuře. Šesté a deváté ročníky jsou vybrány záměrně z důvodu své specifikace, neboť jsou zlomové jak z hlediska změn v kolektivu třídy, tak i z hlediska změn vývojových. Z výzkumu jsou vyňaty gymnázia a speciální základní školy. Koncepce třídnických hodin je popsána spíše teoreticky v odborné literatuře, avšak není příliš zmapována její skutečná podoba v praxi, proto má tato práce sloužit mimo jiné i k získání představy o reálném průběhu a fungování těchto hodin. V rámci vykonávání své praxe v průběhu studia jsem se setkala s případem, kdy třídnická hodina probíhala v rámci normální vyučovací hodiny některého z předmětů. Tato zkušenost je také jedním z důvodů pro vytvoření takto zaměřené práce. Teoretická část má tři větší samostatné, avšak navzájem se ovlivňující oblasti. První z nich popisuje třídu a vše, co je s ní spojeno, a sice třídní klima, třídnickou hodinu a třídního učitele. Zabývá se také legislativou a jejím pohledem na třídního učitele a třídnickou hodinu. Druhá část se zaměřuje na vývojová specifika daného věku jednak z pohledu chování a fungování žáků ve třídní skupině a vůči učiteli, jednak z pohledu psychologického vývoje a s ním souvisejících změn v chování jednotlivce. Poslední část se věnuje asistentovi pedagoga a Školnímu poradenskému pracovišti. Konkrétně se zaměřuje na možnosti spolupráce asistenta, metodika prevence a výchovného poradce s žáky a třídním učitelem. Zabývá se možnostmi, které asistent pedagoga a Školní poradenské pracoviště, v tomto případě konkrétně pouze metodik prevence a výchovný poradce, nabízí třídnímu učiteli pro zefektivnění práce či řešení třídních problémů. Školní poradenské pracoviště má ze zákona povinnost zřídit na každé škole funkci metodika prevence a výchovného poradce, z tohoto důvodu se teoretická ani praktická část nezaměřuje na jiné pracovníky spadající pod Školní poradenské pracoviště. Praktická část pracuje s výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na průběh třídnických hodin, vyhodnocuje je a zpracovává do tabulek a grafů a následně je porovnává s metodami a přístupy doporučenými v metodikách a odborné literatuře.

Teoretická část

1 Třída

Školní třída má statut malé sociální skupiny složené z určitého počtu členů. Sociální skupina je formována jednotlivými členy, avšak sama následně své členy ovlivňuje. Žáci ve školní třídě setrvávají většinou delší dobu a jsou do ní určitým způsobem začleněni, čímž dochází k vytváření určitých vrstevnických vztahů (Gillernová, 2012). Friedlová et al. (2012) třídu vnímá jako určitou sociální skupinu, jejímž prvotním cílem je vychovávat a vzdělávat žáky, kteří mají svá očekávání v podobě navazování nových kontaktů a vytváření přátelství, prosazování svých názorů a jejich přijímání a uznávání druhými a v neposlední řadě získávání určitého postavení v třídní hierarchii.

1.1 Vývojové fáze třídního kolektivu

Gillernová a Krejčová (2012) zmiňuje skutečnost, že s nově vznikajícím třídním kolektivem se začínají tvořit vztahy v podobě různých norem mezi jednotlivými žáky, mezi žáky a třídním učitelem a ostatními vyučujícími vstupujícími do kolektivu třídy. Každý třídní kolektiv prochází v průběhu první až deváté třídy třemi vývojovými fázemi, s čímž úzce souvisí i proměnlivost třídního klimatu, neboť dle Mareše a Ježka (2012) se sice jedná o dlouhodobý stav v konkrétní třídě, ale jeho vývoj je úzce spjat s psychickým a sociálním vývojem nejen jednotlivých žáků, ale i třídy jako celku. Cangelosi (1994) pohlíží na třídní kolektiv, respektive na jeho vývoj a proměnlivost, jako na skupinovou dynamiku, kde na sebe navzájem působí každý jeden člen dané skupiny a zároveň celá skupina ovlivňuje každého jednotlivce zvlášť. Stejně jako Mareš a Ježek (2012) dává Cangelosi (1994) dynamiku skupiny do spojitosti s psychickými procesy, jenž ve skupině působí.

Obecný pohled na vývoj kolektivu lze najít u Karnsové (1995), která popisuje vývoj jakékoliv skupiny, nikoliv konkrétně školní třídy, v pěti fázích dle modelu Tuckmana, které mimo jiné ve své publikaci zmiňuje velice okrajově také Braun et al. (2014). Přejít z jedné fáze do fáze následující je ovlivněn změnou potřeb jednotlivců. Proces utváření kolektivu začíná ve fázi formování, kdy na prvním místě stojí potřeby jednotlivce. Následujícím stupněm je takzvaná etapa bouření, která společně s etapou vzniku nových norem dává do popředí zájmy celé

skupiny. Předposlední stádium nazvané etapa výkonnosti, a poslední fáze pojmenovaná etapa ukončení činnosti skupiny, značí dosažení konečného stádia ve vývoji kolektivu, neboť jsou zde respektovány jak zájmy skupiny, tak i zájmy individuální, a dokážou spolu utvářet funkční dvojici. Braun et al. (2014) shodně s Mertinem (2011) a Výchovným poradenstvím (2011) rozděluje třídní kolektiv do tří na sebe navazujících stádií, která charakterizují konkrétní období v průběhu školní docházky. Prvním stádiem ve vývoji kolektivu je fáze prekohezní – 1. až 3. ročník ZŠ. Následuje stádium prvotní koheze – 4. až 6. ročník ZŠ. Třetím a posledním stádiem je fáze kohezní – 7. až 9. ročník ZŠ. S těmito fázemi je úzce spojen vliv učitele a skupiny na utváření hodnotových postojů jednotlivce i celé třídy a respekt vůči autoritám, což je velice důležité pro utváření třídního klimatu. Braun et al. (2014) porovnává teorii založenou na třech fázích vývoje kolektivu, se systémem Tuckmana, který pracuje s vývojem jakékoliv blíže nespecifikované skupiny. Autor uvádí, že teorie tří fází, tedy fáze prekoheze, prvotní koheze a koheze, jsou z hlediska školní třídy lepší, neboť se dají snadno aplikovat v praxi. Je důležité upozornit na skutečnost, že zatímco Mertin (2011) a Výchovné poradenství (2011) pracují s teorií tří fází jen v rámci základní školy, Braun et al. (2014) aplikuje stádium prekoheze, prvotní koheze a koheze i na víceleté gymnázium, a dokonce i střední školu.

1.1.1 Fáze prekoheze

Prekohezní, nebo také rané stádium, je charakteristické pro období první až třetí třídy na prvním stupni základní školy. Žáci, kteří přicházejí do první třídy, se neznají a nemají utvořené vzájemné vztahy, což znamená, že ani hierarchie jednotlivých žáků se zde zatím neprojevuje. Nejdůvěryhodnější osobou je v tomto stádiu učitel, který poskytuje žákům i emocionální podporu, neboť nahrazuje roli matky či otce. Žáci se často snaží ztotožnit se s někým, kdo je pro ně vzor nebo je ve třídě oblíbený. Na druhou stranu může nastat i situace, kdy se dítě záměrně vyhýbá někomu, kdo má naopak nízké sympatie u většiny, aby se samo nestalo terčem snížené míry prestiže (Mertin, 2011). Braun et al. (2014) navíc vnímá skupinu v této fázi jako komplex různých osobností, které stavějí do popředí svoji individualitu. Je tedy možné vidět zde podobnost s etapou formování.

1.1.1 Stádium prvotní koheze

Tato fáze následuje bezprostředně po prekohezním stádiu a vztahuje se k období čtvrté až šesté třídy na základní škole. Lze si již všimnout rozvrstvení třídy, neboť dochází k vymezení

rolí jednotlivců ve skupině. Zatímco v prvním stádiu měl největší vliv učitel a snadno mohl pozitivně či negativně ovlivnit žáka tzv. labelingem, nyní tuto funkci přebírá kolektiv samotný. Skupina tak vyjadřuje postavení jednotlivých členů a zároveň i skupinový názor a postoj. Z toho vyplývá skutečnost, že stádium prvotní koheze je charakterizováno utvořením skupiny, která vyjadřuje své potřeby (Braun et al., 2014; Mertin, 2011).

1.1.2 Fáze koheze

Posledním vývojovým stádiem je fáze koheze, typická pro žáky staršího školního věku. Stádium je charakteristické zásadním vlivem skupiny na jednotlivce, který v tomto období potřebuje navazovat sociální vztahy a kontakty více než ve stádiu předchozím. Role ve třídě neprochází nečekanými zvraty, ale utvářejí se spíše skupinky, které jsou založené na společném zájmu. Na důležitosti nabírají hodnocení vzhledu vlastního i druhého a hledání prvních lásek. Velkým úskalím se stává kritika ze strany učitele, neboť toto období je charakterizována zvýšenou citlivostí právě na negativní hodnocení ze strany autorit. Je proto důležité, aby třída jako kolektiv měla možnost rozhodovat ve věcech, které se týkají jí samotné (Braun et al., 2014; Mertin, 2011).

1.2 Role ve školní třídě

Třída jako sociální skupina nabízí svým členům, tedy žákům, možnost utvářet si hodnotové postoje a sociální vztahy, které následně vytvářejí hierarchii třídy. Na základě této hierarchie lze vymezit tři pozice, jež žáci ve třídě zaujímají. Pozice „aktiv“ zahrnuje žáky aktivně a s citem se zapojujících do řešení problémů s cílem najít adekvátní řešení, ke kterému se snaží přesvědčit i ostatní žáky ve třídě. Takzvaný „střed“ je vymezen žáky, kteří se sami od sebe nijak zvlášť nezapojují, ale nevytvářejí v kolektivu problémy a spolupracují s ostatními spolužáky. Třetí skupinou, která nese označení „party“, jsou žáci, kteří vytvářejí spíše negativní situace ve třídě (Blížkovský, 1966).

Teorie rozdělení pozic ve školní třídě dle Blížkovského (1966) by se dala porovnat s rozdělením dle Říčana (2007), který pracuje s pěti různými pozicemi, které se ve třídě běžně vyskytují. Pozice „alfa“ je typická svojí dominancí a uměním se prosadit mezi ostatními. Dle Brauna et al. (2014) si žák na pozici „alfy“ díky svým schopnostem a kvalitám získává přízeň zbytku třídy, která je díky tomu „alfou“ lehce manipulovatelná.

Druhou pozici označuje Říčan (2007) jako „beta“ a charakterizuje ji jako osobu, která se stala důvěryhodnou pro osobu v pozici „alfa“ a je s ní tedy v užším kontaktu než žáci zastávající jiné pozice. Braunova et al. (2014) charakteristika této pozice je lehce odlišná, neboť tvrdí, že „beta“ nemá velký vliv na skupinu a je spíše jen tolerovaná ostatními, neboť vyniká svými inteligenčními schopnostmi. Z tohoto důvodu se může dostat do dvou protikladných pozic, a sice na jedné straně může být obdivována pro své znalosti a třída si ji může volit jako svého reprezentanta, na straně druhé může dojít až k zesměšňování právě na základě inteligence a s tím spojeného odlišného chování.

Třetí možnou pozicí je tzv. „gama“, jež zastává většina dětí ve třídě. V podstatě se jedná o žáky, kteří nejsou sami od sebe velmi aktivní a spíše jen souhlasí s rozhodnutím ostatních členů třídy (Říčan, 2007). Charakteristika této pozice dle Brauna et al. (2014) souhlasí, ale autor navíc ještě přidává fakt, že osoby na těchto pozicích často touží po prestiži „alfy“ a mohou se proto často cítit nechtěné či odmítnuté. Schopnější jedinci na této pozici mohou „alfu“, která opustila třídu, nahradit.

Status „delta“ se objevuje pouze v publikaci Říčana (2007), který ji charakterizuje jako osobu, která se staví do opozice vůči „alfě.“

Pozici „omega“ zmiňují opět oba autoři, Říčan (2007) i Braun et al. (2014), a charakterizují jí téměř shodně. V podstatě se jedná o žáka, který je vyčleněn z kolektivu a může se stát dokonce obětí šikany. O to důležitější je fakt, že v rámci zjišťování sociálních vztahů a klimatu třídy, je velice důležité naslouchat žákovi, který se nachází právě v této pozici.

1.3 Třídní klima

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

Je důležité rozlišovat také třídní klima a třídní atmosféru. Tato dvě slovní spojení se ve svém významu odlišují délkou svého trvání. Zatímco klima třídy je pozorovatelné po delší časový úsek a je poněkud stálé, atmosféra třídy popisuje konkrétní situaci, která ve třídě panuje. Atmosféra může být vnímána negativně stejně jako její aktéři, i přesto, že klima třídy je

v pořádku, což ale v důsledku napomáhá tomu, aby se po odeznění nepříjemné situace vrátilo naladění všech členů třídy do normálního stavu dosud fungujícího třídního klimatu (Čapek 2010; Mareš a Ježek 2012; Čáp a Mareš 2007). Autoři Mareš (2013) a Mareš a Ježek (2012) ve svých publikacích zmiňují navíc i prostředí třídy, které představuje hmotnou složku školní třídy. Ta je tedy tvořena dohromady třemi faktory, a to atmosférou třídy, klimatem třídy a prostředím třídy, které se mohou jevit jako totožné, avšak význam mají odlišný.

Vzájemným a dlouhodobým ovlivňováním žáků mezi sebou a působením učitelů na jednotlivce a celou třídu se utvářejí určité vztahy a situace, které vytvářejí základy pro třídní klima, jenž se projevuje v několika ohledech, jako je koheze třídy, vzájemná tolerance rozdílů mezi žáky, respektování a tolerance učitelů působících ve třídě, postoj žáků k předmětům a učení a celková míra přizpůsobení se situacím, které mohou být náročné a působit negativně (Gillernová, 2012).

Eichhorn (2019) pracuje se třídou ve smyslu neustále se měnícího komplexního systému, jehož přirozenou součástí jsou negativní emoce žáků dané třídy, zapříčiněné několika různými faktory. Jedním z nich je nedostatečné nebo zcela chybějící sociální uznání ze strany spolužáků či samotného učitele. Dalším z problémů může být subjektivní pohled žáka na způsob jednání ze strany učitele, které vyhodnotí vzhledem k chování učitele k ostatním žákům ve třídě jako nespravedlivé. Velice důležitým faktorem vyvolávajícím negativní emoce se stává také závist ke spolužákům v oblasti úspěšnosti. Učitelem hůře hodnocení žáci mají pocit, že jsou horší než jejich spolužáci nejen v oblasti znalostní ale i sociální, neboť zažívají podceňování ze strany úspěšnějších spolužáků. Čtvrtým důvodem celkového negativního nastavení žáků se stávají školní řád a pravidla spojené s jistou mírou omezování a poslušnosti, což je hlavním problémem u pubertálních žáků, kteří touží po autonomii a možnosti podílet se na rozhodování o pravidlech a trestech.

1.3.1 Činitelé ovlivňující třídní klima

Dle Čapka (2010) třídní klima ovlivňuje mnoho faktorů a osob. Mezi nejdůležitější osoby patří učitel, žáci a v neposlední řadě také rodiče. Učitel ať už v dané třídě vykonávající pozici vyučujícího konkrétního předmětu nebo ještě navíc i pozici třídního učitele má ve svých rukou několik možností, jak udržovat ve třídě kázeň a působit pozitivně na klima třídy. Především třídní učitel by měl poznávat své žáky a učit se pracovat s nimi a rozvíjet jejich schopnosti.

Známost a učitelé používanou metodou ovlivňování žáků a nastavení kázně jsou odměny a tresty, které však musejí být zvolené správně tak, aby žáky motivovaly a udávaly jim správný směr. Eichhorn (2019) ve své publikaci taktéž pracuje s tématem odměn a trestů a jejich postavením a využitím v rámci správného fungování třídy, avšak upozorňuje na trest jako na situaci, která může vést ke stupňování nežádoucího chování ze strany žáků. Dále také autor upozorňuje na nebezpečí ochlazení emočního vztahu žáka k učitelé, neboť nejčastěji bývají tresty využívány u žáků, kteří se sice projevují navenek velice sebejistě, ale vnitřně je osobnost takového žáka velice citlivá.

Cangelosi (1994) pracuje v souvislosti se školní třídou a jejím klimatem s pojmem tzv. podnikatelské atmosféry, jež by měla být ve třídě vytvořena, aby bylo dosaženo co nejlepších výsledků v průběhu vyučování. Podnikatelská atmosféra je tak v tomto případě více spjata s vyučováním, avšak obecně pracuje s cílevědomostí žáků ve smyslu dosažení konkrétního cíle.

1.3.1.1 Žák

Žák se v průběhu školních let mění a vyvíjí. Prochází několika vývojovými fázemi, kdy každá z nich je vymezena určitým typem chování, smýšlení a citlivostí. S nástupem do první třídy se žák stává součástí školní třídy a spolutvůrcem třídního klimatu. V průběhu času se mění jeho postoje vůči spolužákům, učitelům i sobě samému (Čapek, 2010). Čáp a Mareš (2007) vysvětlují, že žáci jsou velice všímaví vůči chování učitelů, a dokonce pozorují a hodnotí chování jednoho konkrétního učitele v různých situacích. A stejně jako své chování mění učitelé dle situace, mění ho i žáci v rámci třídy. Lze pozorovat například jiné chování před vyučováním, v jeho průběhu a následně i po skončení, a to v rámci jedné vyučovací hodiny či jednoho celého školního dne.

Čapek (2010) ve své publikaci odkazuje na Vidlákovou (2008, podle Čapek, 2010), která zdůrazňuje, že pro utváření příznivého třídního klimatu je nezbytné, aby se žáci aktivně zapojovali do chodu třídy a měli možnost vyjádřit se k tématům a problémům týkajícím se jejich třídy. Známým modelem způsobů zapojení žáků do dění ve třídě je Hartův model rozdělující participaci žáků do osmi úrovní:

- Manipulativní – rozhoduje názor a rozhodnutí dospělého bez spolupodílení žáků, časté je nepochopení názoru dospělého ze strany žáků

- Dekorativní – žáci se zapojují do aktivit, které pro ně nejsou zcela srozumitelné a nezasahují do nich svým rozhodnutím
- Formální – žáci jsou aktivně zapojováni, hlavní slovo v organizaci mají učitelé či jiné dospělé authority
- Dospělými stanovená – žákům jsou poskytnuty potřebné informace, aktivity jsou pro ně srozumitelné, mají možnost vyjadřovat své názory, ale o aktivitách rozhodují dospělí
- Dospělými stanovená – žáci jsou informováni a záležitosti jsou s nimi konzultovány, žáci mají možnost vyjadřovat své názory, které dospělí při svém rozhodnutí zohledňují
- Iniciována dospělými – rozhodování sdílené s žáky, žáci se přímo účastní rozhodování, avšak jsou omezeni oblastmi, které vytvářejí dospělí
- Iniciována a řízená žáky – vedoucí úlohu přebírají žáci, dospělí přebírají funkci podpůrných činitelů
- Žáky iniciovaná, sdílená rozhodnutí s dospělými – vedoucí úlohu přebírají žáci, dospělí mají možnost účastnit se a spolurozhodovat

Vidláková (2008, podle Čapka, 2010) shrnuje možnosti zapojení žáků do dvou schémat. První možností je aktivní naslouchání žákům a následné vytvoření prostoru, ve kterém se mohou aktivně účastnit rozhodování. Druhá možnost je opačná, z čehož vyplývá, že je potřeba nejprve vytvořit prostředí, ve kterém se žáci mohou realizovat, což vyústí do situace, kdy budou žáci vyjadřovat své názory a bude jim nasloucháno prostřednictvím konkrétních orgánů (např. žákovská rada). Z hlediska utváření klimatu je vhodnější spíše první možnost, neboť dochází k prohlubování vzájemných vztahů a důvěry. V praxi však převažuje možnost druhá, neboť se jedná o jakési napodobování fungování orgánů v životě mimo školu.

1.3.1.2 Učitel

Učitel, který do třídy vstupuje několikrát za týden či dokonce za den za účelem odučení vyučovací hodiny některého z předmětů, svým chováním a působením ovlivňuje jednotlivce i třídu jako celek. I přesto, že nezastává roli třídního učitele, měl by své žáky v oblasti jejich vlastností, schopností a motivace postupně poznávat a vytvářet si tak ucelený obraz. To, jaký obraz si učitel o žákovi vytvoří, je základním stavebním kamenem pro další komunikaci a vzájemné fungování. Způsob utváření dojmu o žákovi je úzce spojeno s lidským poznáváním,

kteřé má několik fází, jež na sebe navazují a jsou do jisté míry subjektivní (Hrabal & Pavelková, 2010).

Dle Mareše (2013) ovlivňuje učitel žáky z velké části svým nastavením vůči každému jednotlivému žákovi, přičemž rozlišuje celkem čtyři postoje, které učitel může zaujmout, a sice výrazně kladný postoj, mírně kladný postoj, neutrální postoj, záporný postoj. Učitelé si navzájem vyměňují své postoje vůči žákům i postřehy ohledně chování žáků z různých tříd a hodnotí práci v dané třídě, z čehož často vzniká pozitivní nebo naopak negativní pověst třídy či žáka (Čáp & Mareš, 2007).

Učitel zprostředkovává žákům, ač si to sám mnohdy neuvědomuje, vzor určitých hodnot. Skrze svůj styl výuky, komunikaci a spolupráci s žáky ukazuje, jakým způsobem si jich váží a zda je respektuje. Žáci si všímají učitelovo jednání i vůči ostatním členům pedagogického sboru a mnohdy tak přebírají vzorce chování od pedagogů. Velmi dobrou metodou, jež vede k posilování klimatu třídy, jsou reálné situace, ve kterých musí nejen žáci, ale i učitelé přemýšlet o druhých a jejich názorech a postojích a nezapomínat při tom na vzájemný respekt (Mertin & Krejčová, 2020).

1.3.1.3 Rodič

Přesto, že se rodič neúčastní přímo výuky a každodenního dění ve škole, přispívá často i bez jeho uvědomění k utváření žákova postoje vůči škole, učitelům a spolužákům. Vysvětlením je fakt, že hlavní úlohou rodiny, respektive rodiče, je výchova dítěte. Z toho vyplývá skutečnost, že většina výchovného působení se omezuje na rodinu, což je pochopitelné, neboť rodina má statut primární skupiny v rámci působení na dítě. Vztah rodičů k dítěti, rodinné prostředí společně se zázemím a výchovné metody silně ovlivňují chování dítěte ve společnosti (Blížkovský, 1966). Prostřednictvím vyjadřování názorů, postojů a připomínek se rodič stává významným činitelem v rámci utváření třídního klimatu. I přesto, že mají rodiče od svých dětí jistá očekávání, ve většině případů nezasahují do práce učitelů nevhodným či nepřiměřeným způsobem, naopak přicházejí s rozumnými připomínkami či nápady (Čapek, 2010).

1.3.2 Management třídy

S třídním klimatem úzce souvisí takzvaný třídní management, který sám o sobě přesahuje hranice samotné třídy a týká se celkového prostředí školy a všech učitelů působících v dané třídě nikoli jen učitele třídního. Pod pojmem třídní management si lze představit organizovanou a promyšlenou přípravu a vhodnou formu vedení výuky. Prvotní funkcí managementu je prevence nevhodného chování, s čímž souvisí i možnosti, které oblast třídního managementu nabízí pro efektivní vyučování, utváření a upevňování dobrých vztahů mezi učiteli a žáky v dané třídě. Díky postupům a metodám, které tato oblast nabízí, lze dosáhnout úspěšného fungování i v problémovém kolektivu školní třídy. Konkrétně by se v takovém případě učitelé měli dohodnout na společném postupu při řešení konfliktů a volbě trestů či omezení. Tato důležitá spolupráce vede k celkovému zlepšení managementu třídy, který je úzce spjat s klimatem třídy (Eichhorn, 2019). Braun et al. (2014) má podobný názor, jen v rámci třídního managementu naopak vyzdvihuje působení především třídního učitele a až následně dalšího pedagoga. Pojmem management autor charakterizuje působení třídního učitele a dalších pedagogů v rámci třídy za účelem zkvalitňování vztahů mezi žáky a řešení problémů, které se v kolektivu objeví. Autor propojuje management a klima třídy skrze pozorování chování žáků učitelem v rámci vyučování, díky čemuž může být pedagog upozorněn na možné problémy ve třídě.

Pro správné fungování třídy a uplatňování takzvaného třídního managementu, který je předpokladem pro úspěšné vyučování, je důležitá znalost fungování negativních emocí a vztahů v dané třídě. Pokud jsou tyto oblasti jasně zmapované a pod kontrolou, je možné přesunout se k motivování a práci s problémem třídy či jednotlivce (Eichhorn, 2019).

1.3.3 Způsoby mapování třídního klimatu

Každá třída je ve své podstatě jedinečná a odlišuje se od všech ostatních stejným způsobem jako se od sebe odlišují jednotliví žáci v této třídě. Učitel by měl umět svoji třídu podrobit takzvané pedagogické diagnóze. K tomu mohou posloužit poznatky z oblasti sociální pedagogiky a psychologie. Prostředkem učitele k zjišťování vztahů ve třídě mohou být rozhovory s žáky v rámci třídních výletů. Velice dobrou používanou metodou je také sociometrie, která může být použita například při tvorbě zasedacího pořádku, kdy dá učitel žákům možnost napsat na papír jména spolužáků, ke kterým má osobnostně nejblíže či

naopak. Z odpovědí učitel následně sestaví sociogram (Blížkovský, 1966). Čapek (2010) rovněž zmiňuje metodu sociometrie, dále zpětnou vazbu nebo různě zaměřené hry. Konkrétně sociometrie může učiteli poskytnout ucelený přehled o osobnosti každého jednoho žáka a vzájemných vztazích ve třídě.

Obecně lze pro zjišťování klimatu třídy vybrat jeden ze tří přístupů, a sice přístup kvantitativní, kvalitativní nebo smíšený. Nejčastěji bývá využívána metoda kvantitativní, která je reprezentována standardizovaným dotazníkovým šetřením v tištěné či elektronické podobě. Mezi postupy, které spadají pod přístup kvalitativní, se řadí metoda využívající převážně slovní projev nebo obrazové vyjádření. Slovní projev zahrnuje mluvený či písemný projev dotazovaného, obrazové vyjádření může mít podobu kresby, fotografie či videozáznamu (Mareš & Ježek, 2012). Čapek (2010) ve své publikaci uvádí v souvislosti s použitím dotazníkového šetření pro zjištění klimatu ve třídě, jaký typ dotazníku je vhodný pro konkrétní věkovou skupinu.

1.3.3.1 Dotazník MCI

Pro žáky třetích až šestých tříd je vhodné zvolit dotazník MCI (My Class Inventory), který se však zaměřuje na klima třídy ve vztahu ke konkrétnímu předmětu, nikoliv na celkové klima třídy. Dotazník může být žákům prezentován ve dvou formách, které se odlišují typem pokládání otázek. První formou, aktuální, se zaměřuje na aktuální situaci třídy, která v ní panuje. Naopak forma preferovaná se svými otázkami zaměřuje na preference žáků do budoucna, tedy to, co je pro ně důležité a po čem v daných oblastech touží. Celková doba potřebná pro vyplnění se pohybuje okolo 20 minut.

Zkoumanými oblastmi jsou:

- Spokojenost ve třídě
- Třenice ve třídě
- Soutěživost ve třídě
- Obtížnost učení
- Soudržnost třídy (Čapek, 2010).

1.3.3.2 Dotazník CES

Pro žáky ve věku sedmé až deváté třídy lze použít dotazník CES (Classroom Environment Scale). Opět je možné využít dvě formy dotazníku, aktuální, zaměřenou na aktuální dění ve třídě, a preferovanou vyjadřující ideální představu žáků o fungování v dané oblasti. Co se týká rozdílu mezi tímto typem dotazníku a dotazníkem MCI, metoda CES pracuje s otázkami zaměřenými přímo na osobu učitele. Časová náročnost dotazníku se pohybuje okolo 20 minut.

Zkoumanými oblastmi jsou:

- Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací
- Vztahy mezi žáky ve třídě
- Učitelova pomoc a podpora
- Orientace žáků na úkoly
- Pořádek a organizovanost
- Jasnost pravidel (Čapek, 2010).

1.4 Třídní učitel

K obecné a nejjednodušší definici tohoto slovního spojení lze použít výkladový Slovník spisovného jazyka českého. Podle této definice je třídní učitel „odpovědný za určitou třídu po stránce výchovné a administrativní“ (Slovník spisovného jazyka českého, 2011).

Třídní učitel má v porovnání s ostatními vyučujícími velmi důležitou roli, a sice takovou, že on sám musí své žáky znát ve všech směrech. Musí vědět, jak žáky motivovat, jak je přimět k lepším výsledkům, kdy je potřeba je usměrnit či zastavit v jejich jednání nepřiměřeném situaci. Měl by pro své žáky být vzorem sociálním i pracovním, co se týká školních povinností, oporou a zastáncem a celkově by měl být velmi respektovanou a důležitou dospělou osobou, která utváří pohled žáků na svět (Čapek, 2010).

Čapek (2010) dále ve své knize odkazuje na Krátkou (2006, podle Čapek 2010) a její definici třídního učitele, ve které třídní učitel vystupuje jako osoba s několika nelehkými výchovnými úkoly, které musí plnit nejen vůči svým žákům, ale i jejich rodičům, ostatním učitelům, vedení školy, a dokonce i vůči širší veřejnosti, pokud to vyplývá ze situace. Podle výsledků dotazníku

provedeného Krátkou (2006, podle Čapek 2010) bylo zjištěno, že žáci i jejich rodiče vidí v třídním učiteli spíše osobu vykonávající roli vychovatele.

Podlahová (2004) upozorňuje na důležitost při výběru třídního učitele, kterým by měl být zkušený pedagog nikoliv pedagog začínající. Vysvětlením tohoto požadavku je skutečnost, že třídní učitel významně ovlivňuje pocity a chování žáků ve školním prostředí, které na ně klade spoustu nároků v oblasti intelektové a morální. Mnohdy se stává prostředníkem v řešení neshod mezi třídou a vyučujícím v této třídě. V neposlední řadě působí na samotné utváření kolektivu ve třídě.

1.4.1 Třídní učitel z pohledu legislativy

“Věstník ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky” (2005) řadí třídního učitele do sekce Pracovníků poskytujících poradenské služby. Podle hlavní náplně, kterou daný pedagogický pracovník vykonává, se rozlišuje několik dalších skupin. Třídní učitel spadá pod pracovníky, kteří se podílejí na poradenských službách a vytvářejí konzultační tým pro poskytování služeb ve škole dle “Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků”(2005). Další neméně důležité zařazení třídního učitele se týká přímo modelu poradenských služeb ve škole, a to konkrétně základní varianty. Vedle ní existuje ještě varianta rozšířená, kde sice třídní učitel působí také, avšak už ne zcela sám, ale ve spolupráci se školním psychologem a školním speciálním pedagogem. Podstatou těchto dvou modelů je zajištění spolupráce všech pedagogických pracovníků, kteří se podílí na programu pedagogicko-psychologického poradenství a celkového působení na žáky. Třídní učitel spolupracuje zejména se školním psychologem v rámci oblasti nazvané Metodická práce a vzdělávací činnost, což je přímo oblast vyčleněná pro práci školního psychologa, ve které však třídní učitel hraje důležitou roli v rámci koordinace poradenských služeb poskytovaných ve škole.

1.4.2 Role třídního učitele

Třídní učitel zastává v rámci své třídy několik důležitých pozic, pomocí kterých činnost třídy usměrňuje. První z nich je funkce ředitele, která je charakterizována řízením a plánováním činností jednotlivce i třídy. Manažerská pozice dává učiteli možnost hledat řešení problémů společně se třídou podle aktuálního dění. Velice důležitou úlohu hraje role vychovatele, se

kteřou se zároveň pojí i role vzoru. Učitel může tyto pozice aktivně využít pro vytváření pozitivních vzorců chování v různých situacích, ve kterých se společně se svými žáky ocitne. Vzorem se učitel může stát v oblasti etických a morálních hodnot, v mezilidské komunikaci nebo dokonce v míře znalostí. Často se třídní učitel dostává do pozice, kdy musí prokázat schopnosti odpovídající roli psychologa nebo sociologa. V takových chvílích žáci očekávají pochopení v rovině duchovní a sociální. Správným pozorováním a rozhodováním ze strany učitele, může dojít například ke zmírnění či úplnému vymizení nežádoucího chování jednotlivých žáků či celé třídy. Poněkud nepříjemně se třídní učitel může cítit v oblasti rozhodování, kde zastává roli soudce, tudíž musí rozhodnout o trestu vzhledem k závažnosti provinění žáků. Zde může vznikat rozepře mezi třídním učitelem a žáky, neboť vnímání spravedlnosti v chování je vždy subjektivní. Se statutem třídního učitele se pojí také role úředníka či administrativního pracovníka, neboť se musí postarat o evidenci absencí a jejich omluv v třídní knize, vystavení a vydávání vysvědčení, pochval či trestů v písemné formě a celkovou organizaci školních a třídních akcí (Podlahová, 2004).

1.4.3 Úkoly třídního učitele dle MŠMT

“Věstník ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky” (2005) v bodech popisuje následující úkoly třídního učitele.

- Vytvoření pravidel třídy, jež jsou plně v souladu s pravidly školního řádu, a jejich dodržování. Zároveň učitel vytváří bezpečný prostor uvnitř třídy a podporuje prosociální chování žáků a utváření pozitivních vztahů mezi nimi.
- Zprostředkování komunikace s ostatními pedagogickými pracovníky a rodiči žáků.
- Získává informace o rodinném zázemí žáků a jejich osobnosti.
- Spolupracuje s výchovným poradcem v otázkách současného a budoucího vzdělávání žáků.
- Spolupracuje s metodikem prevence formou sledování varovných signálů, jenž upozorňují na možný rozvíjející se problém v sociální oblasti žáků. Zajímá se o tvorbu minimálního preventivního programu společně s metodikem prevence. Pozoruje a vyhodnocuje vztahy ve třídě.

- Spolupracuje se školním psychologem a školním speciálním pedagogem v rámci prevence zaměřené na školní neprospěch žáků a integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.5 Třídnická hodina

Třídnická hodina je z pohledu českého jazyka definována jako „hodina k projednávání záležitostí třídy“ (Slovník spisovného jazyka českého, 2011). Blížkovský (1966) ve své publikaci uvádí, že třídnické hodiny mají původ v hodinách, které později byly pojmenované jako hodiny občanské nauky. Vysvětluje, že od prvního zavedení těchto hodin do škol až do současnosti mají třídnické hodiny téměř stejný význam, a sice prostor pro využití výchovných prostředků k výchově žáků. Dubec (2007) popisuje třídnickou hodinu jako prostor jednak pro soustavnou práci s třídním kolektivem, jednak jako možnost pro rozvíjení osobnosti žáka na úrovni osobnostní i sociální.

Friedlová et al. (2012) vnímá třídnickou hodinu podobně jako Dubec (2007), a sice jako prostor pro řešení aktuálních problémů třídy a možnost pravidelného rozvíjení vztahů uvnitř třídy. Pro Mertina a Krejčovou (2020) znamená třídnická hodina prostor pro práci s kolektivem ve smyslu dlouhodobého působení na třídu.

1.6 Charakteristické rysy třídnické hodiny

1.6.1 Témata

Třídnická hodina je ve školách využívána nejčastěji pro vyřízení organizačních věcí, což ale neznamená, že by to tak mělo být, neboť třídnická hodina nabízí možnost preventivního působení na žáky vzhledem k nežádoucímu chování v kolektivu. Tematicky by hodina měla být zaměřena tak, aby posilovala vztahy ve třídě a zároveň působila na rozvoj sociálních dovedností každého jednotlivého žáka. Témata by měla být zapracována do jednotlivých aktivit. Ideálně by se v hodině měly objevit jedna až dvě aktivity s takovýmto zaměřením. Dalším možným tématem je život ve třídě a vztahy mezi spolužáky, což může učiteli poskytnout prostor pro diagnostiku třídního klimatu (Gillernová & Krejčová, 2012). Blížkovský (1966) doporučuje věnovat se v průběhu třídnických hodin jak organizačním záležitostem třídy, tak i problémům, které se týkají přímo života žáků.

Dubec (2007) ve své metodice uvádí osm hlavních témat – Řešení provozních záležitostí, Seznámení a stmelování, Práce s pravidly a řešení aktuálních problémů třídy, Práce se vztahy ve třídě, Rozvoj specifických dovedností, Tvorba vlastních projektů jednotlivých žáků v rámci školy a mimo ni, Specifická prevence, Diagnostika ve třídě. K těmto hlavním tématům přiřazuje příklady činností, které žáci mohou vykonávat a zároveň ke každé činnosti uvádí metody, se kterými je možno při dané činnosti pracovat.

1.6.2 Struktura

Třídnická hodina hraje v roli výchovného působení důležitou roli, mnohdy důležitější než samotná výuka probíhající prostřednictvím naukových předmětů. Z tohoto důvodu by měla být hodina dopředu připravena, a to takovým způsobem, aby se na ni žáci těšili a nepůsobila na ně negativně. Naopak je potřeba zajistit přívětivou atmosféru (Blížkovský, 1966).

Struktura hodiny je plně závislá na tématu, které je hlavním středobodem pozornosti. Mohou nastat dvě různé situace, díky kterým bude průběh hodin zcela odlišný. Hlavní rozdíl se týká tématu z hlediska toho, zda je dopředu připravené a promyšlené učitelem nebo naopak učitel stojí mimo a nechá žáky, aby sami přišli s problémem, kterému je potřeba se věnovat. Existuje však obecná struktura, kterou je možné použít v první i druhé situaci. Tato struktura dělí hodinu na tři celky, které jsou od sebe jasně oddělené, avšak jsou tematicky navzájem provázané. První částí je takzvaná Úvodní aktivita, která může mít podobu hry a jejímž smyslem je příprava žáků na druhou část. Mohou se využít aktivity, které žáky buď zklidní nebo naopak namotivují k následující aktivitě. Druhá, prostřední, fáze nese název Aktivita spojená s tématem hodiny. Díky této aktivitě mají žáci možnost získat a odnést si prožitky a zkušenosti, které v jiných hodinách v rámci vyučování normálně nezískají. Závěrečnou fázi představuje část nazvaná Uzavření hodiny, ve které žáci pomocí reflexe plnohodnotně zhodnotí, co si z třídnické hodiny odnesli, popřípadě se vyjádří k nově nabitým zkušenostem (Dubec, 2007). Téměř shodně vnímá strukturu třídnické hodiny ve své metodice i Skácelová (2012), která ještě přidává na samotný začátek hodiny potřebu připomenout události dosud proběhlé a zároveň načrtnutí tématu, jež bude probíráno tu danou hodinu.

1.6.3 Metody práce se žáky

Jako vhodné prostředky komunikace a práce se žáky v rámci třídnických hodin uvádí Blížkovský (1966) možnost hraní různých rolí, ve kterých se žáci běžně ocitají ve škole i mimo ni. Dále autor nezapomíná ani na formu diskuse. Friedlová et al. (2012) považuje za vhodné využití aktivit používaných v zážitkové pedagogice. Vhodnými formami dle Fialové (2017) mohou být diskuse či různé interaktivní metody. Podobně jako Blížkovský (1966) doporučuje autorka formu inscenace chování v náročných situacích spojených s rizikovým chováním.

1.6.4 Pravidelnost a frekvence

Gillernová a Krejčová (2012) uvádějí, že třídnické hodiny se na školách většinou konají nepravidelně, což zapříčiňuje snížený efekt v rámci působení na žáky. Z hlediska udržování pravidelnosti konání třídnických hodin je nejlepším řešením zanesení třídnických hodin přímo do rozvrhu žáků. Zatímco autorky doporučují uskutečňovat tyto hodiny každé dva až tři týdny, Blížkovský (1966) hovoří spíše o pružné frekvenci i délce jednotlivých hodin. Fialová (2017) naopak vidí interval organizování třídnických hodin jednou za čtrnáct dní jako méně vhodnou variantu a doporučuje frekvenci konání hodin každý týden.

1.6.5 Zásady

Existují různé podoby průběhu třídnických hodin. Některé, spíše propracovanější hodiny, jsou vystavěny na aktivitách, svým obsahem zacílených na konkrétní problém. Tyto aktivity by však nikdy neměly v žácích vyvolávat pocit, že jde pouze o hru či volnou zábavu, naopak by se mělo dbát na to, aby se docílilo aktivního zapojení žáků tak, aby sami řešili nebo dokonce vyřešili problémy, které se jich aktuálně týkají. Nikdy by se nemělo zapomenout na dodržení tří hlavních obecných zásad, a sice interaktivitu, propojenost se životem žáků a provázející přístup učitele (Dubec, 2007). Propojenost se životem žáků zdůrazňuje ve své publikaci také Blížkovský (1966), který upozorňuje na to, že hodina by měla probíhat přirozeně a uvolněně, tak aby bylo dosaženo pocitu jistoty.

1.6.6 Přínosy

Pokud mají žáci možnost pravidelně a svobodně vyjadřovat své pocity a svěřovat se někomu se svými problémy, se kterými jsou konfrontováni, může to vést k plně funkční preventivní

činnosti v rámci pozdějších problémů, které v opačném případě, tedy v momentě, kdy jsou přehlíženy, mohou dospět do stádia problémů obrovských rozměrů bez nalezení správného řešení (Dubec, 2007). V případě, kdy pracujeme s velmi problematickou třídou, nebo jen jedním konkrétním problémovým žákem, může být velkým přínosem spolupráce třídního učitele a všech vyučujících v této třídě, která se promítne mimo jiné i do vyučovacích hodin (Eichhorn, 2019).

1.7 Formální vymezení třídnické hodiny

1.7.1 Třídnická hodina z pohledu legislativy

Definici třídnické hodiny přímo v zákoně napsána není. Obecně jsou popsána pouze doporučení a úkoly pro jednotlivé pedagogické pracovníky s ohledem na jimi vykonávanou funkci, avšak přímo funkce a povinnosti třídního učitele definované nejsou. Velmi stručný přehled úkolů nikoliv zákonných povinností třídního učitele poskytuje Věstník z roku 2005 volně dostupný na stránkách MŠMT (viz. kapitola 1.4.3 Úkoly třídního učitel dle MŠMT). Podoba třídnické hodiny, její náplň či časová dotace jsou sepsány v několika metodikách (Dubec, 2007; Fialová, 2017; Skácelová, 2012; Friedlová et al., 2012) věnujících se tomuto tématu. Zcela výjimečně si některé základní školy vytvořily své vlastní dokumenty, které upřesňují časovou dotaci třídnických hodin na jejich školách a obecný obsah společně se stěžejními tématy, která by měla být součástí těchto hodin.

1.7.2 Třídnická hodina ve Školním vzdělávacím plánu

Několik málo základních školy má přímo ve svém Školním vzdělávacím plánu vymezenou přesnou podobu třídnických hodin. Mezi takové školy patří například ZŠ Čechtice, jejíž Školní vzdělávací plán obsahuje kapitolu Školní preventivní strategie v rámci, které je přímo charakterizována podoba a časová dotace třídnických hodin. Kromě obecné charakteristiky jsou zde doporučená také témata, která by učitel mohl s žáky prodiskutovat, neboť se týkají různých oblastí života a důležitých situací, jichž budou žáci součástí ať už ve školním prostředí či mimo něj. Je zde také vyzdvihnuta důležitá funkce konání pravidelných třídnických hodin z důvodu zachování dostatečného prostoru pro výuku v jiných učebních předmětech. Proto se konkrétně na této základní škole bere třídnická hodina jako jakákoliv jiná vyučovací hodina a

žáci musí svoji případnou neúčast doložit omluvenkou (Školní vzdělávací program Základní školy Čechtice, 2017).

Základní škola Mozartova Olomouc také nabízí na svých webových stránkách volně přístupný dokument věnovaný charakteristice podoby třídnické hodiny. Dokument popisuje obecná témata k řešení a stanovuje konkrétní oblasti, ze kterých by měla být vytvořena náplň hodin. Díky tomu mají třídnické hodiny sloužit jednak k řešení problémů mezi žáky, jednak k práci s třídním kolektivem a v neposlední řadě by obsah měl být jakýmsi nástrojem prevence nežádoucího chování žáků v rámci sociálního chování, a to nejen na půdě školy, ale i v jejich soukromém životě. Cílem těchto hodin může být i působení na žáka v oblastech chování ve společnosti, vnímání a tolerance druhých a zvládání problematických situací v osobním životě (Třídnická hodina).

Jiné školy mají například pouze obecnou zmínku, která se týká předcházení a řešení kázeňských problémů, zařazenou v koncepci předmětu Občanská výchova. Takovou školou je například ZŠ a MŠ Dříteň, která ve svém ŠVP zmiňuje potřebu stanovit pravidla chování v rámci společného soužití žáků ve třídě, jako působení učitele v rámci hodiny Občanské výchovy. (Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, ©2023)

2 Specifika věku šesté a deváté třídy

Z hlediska proměn, jež se týkají složení třídy, jsou tyto dva ročníky důležité, neboť může docházet ke změnám v postavení jednotlivých žáků ve třídě z důvodu příchodu nového žáka či více nových žáků či odchodu některých dosavadních spolužáků. Typickým příkladem jsou šesté třídy, které bývají označovány jako třídy přebrané, neboť po páté třídě odchází část žáků na osmileté gymnázium, a naopak do třídy mohou přicházet noví žáci z jiných paralelních tříd či dokonce jiných škol, což je typické pro menší základní spádové školy (Mareš, 2013).

Dle Vágnerové (2005) jsou však vztahy ve třídě a postavení jednotlivých žáků již vytvořeny v průběhu prvních pěti let, tedy v období prvního stupně ZŠ, a nemělo by dojít k výrazným změnám v případě, kdy není složení třídy zásadně změněno. Nástupem do šesté třídy dochází spíše ke změně v samotné roli žáka, neboť postoj ke školním povinnostem se vyvíjí a

diferencuje v závislosti na momentálním školním úspěchu, ale i ambicích spojených se vzděláváním, které žák do budoucna má. Obecně lze charakterizovat toto období jako bod zlomu a zároveň důležitý mezník (Matějček & Pokorná, 1998).

Devátá třída je specifická z několika důvodů. Vrcholí zde období pubescence a mohou se objevit znaky typické pro následující vývojové období, a sice adolescenci. Devátá třída je mimo jiné i obdobím, kdy vliv vrstevníků dosahuje vrcholu. Kromě vývojových aspektů je potřeba zohlednit třídu jako sociální skupinu, která v průběhu devíti let projde několika změnami, co se složení týká. Prvním zásahem je již zmiňovaný odchod některých žáků po páté třídě na víceletá gymnázia a příchod nových žáků. Dalším důležitým aspektem může být spojení paralelních tříd z důvodu nízkého počtu žáků. Podruhé přebranou třídou se může stát třída na začátku osmého ročníku, kdy zde může chybět několik žáků, kteří po sedmé třídě odešli na šestileté gymnázium. Z těchto důvodů může nastat situace, kdy se v deváté třídě sejdou žáci, kteří byli na škole vnímáni jako prospěchově a výkonnostně horší nebo dokonce problematičtí. Neméně důležitým aspektem v deváté třídě je fakt, kdy se mohou lišit preference žáků v jejich dalším studijním směřování, což může vyvolávat na jedné straně neochotu učit se a na straně druhé zajímat se pouze o předměty, které jsou důležité pro přijetí na střední školu (Mareš, 2013). Ukončení deváté třídy a s tím spojené i dosažení základního vzdělání a odchod ze známého prostředí, ve kterém probíhal důležitý vývoj osobnosti několik let, je důležitý milník v životě každého člověka (Matějček & Pokorná, 1998).

2.1 Starší školní věk z pohledu psychologie

Období staršího školního věku se týká dětí ve věku 11 až 15 let. Současně do tohoto období zasahují z hlediska psychologie dvě velice důležité vývojové fáze v životě člověka označované jako prepuberta a puberta. Přejít od dětství k dospívání charakterizuje období prepuberty začínající v 11. roku života dítěte. Mezi 13. až 14. rokem života dochází k přechodu do období pubertálního, které obvykle trvá do 15 let (Čáp & Mareš, 2007). Dle Vágnerové (2005) spadá období staršího školního věku do období označovaného jako adolescence neboli dospívání, které autorka vymezuje na dobu od 10 do 20 let věku člověka. Adolescenci lze rozdělit na dvě období, a sice na ranou adolescenci a pozdní adolescenci. Raná adolescence zahrnuje období staršího školního věku, neboť dle autorky spodní hranicí je věk deseti let a horní hranici vymezuje dosažení věku patnácti let.

Podle Valentové (2005) lze označit fázi nastupující po období mladšího školního věku a končící v momentě nástupu prvních fyzických změn spojených s fází nastupující puberty jako střední školní věk. Podle této charakteristiky by tedy spodní hranici tvořil věk 11 let a horní hranici dovršení 15. roku. Charakteristickým rysem dítěte v této fázi je přetrvávající bezstarostnost a pocit štěstí spojený s rovnováhou mezi fyzickým a duševním vývojem. S názorem Valentové (2005) nesouhlasí Vágnerová (2005), která naopak zmiňuje, že v tomto období dochází k větší labilitě, co se emočního ladění týká, vlivem působení hormonů. Autorka popisuje adolescenty jako osoby, které jsou podrážděné a často reagují na podněty nepřiměřeně.

Charakteristickým rysem prepubertálního období je pokračující zájem o školní úspěch a dobré výsledky v intelektuální oblasti a zájmových činnostech bez ohledu na to, zda se jedná o dívku či chlapce. Velice důležitým aspektem je pozitivní hodnocení ze strany druhých, což napomáhá dítěti při budování pozitivního sebehodnocení a uznávání svých kvalit. Žáci by měli být ve velké míře začleňováni do kolektivu, aby došlo k prohlubování a upevňování již existujících kamarádských vazeb a možnosti navázání přátelství nových. Sociální skupina, ve které žák funguje, funguje jako základ pro pozdější utváření partnerských vztahů v následujících vývojových obdobích. Zajímavým typem chování, které se objevuje nově, je chování pečující namířené vůči mladším dětem a zvířatům. Tendence dětí pečovat o malé děti, respektive mladší než oni sami, v tomto věku, může být projevem důležité vývojové funkce do budoucna, kdy oni sami budou zastávat roli rodiče (Čáp & Mareš, 2007).

Období, jež navazuje na prepubertu mezi 13. až 14. rokem života, je označováno jako puberta. Dochází především k velice důležitým fyzickým změnám, které jsou zároveň snadno pozorovatelné. Součástí tohoto období je však i bouřlivý psychický vývoj, což se odráží hlavně v emoční složce dospívajícího. Charakteristickými psychickými projevy jsou zvýšená podrážděnost a střídání nálad, únava a nesoustřednost. Dospívající si probíhající změny uvědomují o to víc, neboť pro ně představují určitou zátěž a také okolí jistým způsobem na tyto změny reaguje. Toto období je kritické i z důvodu srovnávání své osoby, jak po stránce fyzické, tak psychické, s někým, kdo se pro dospívajícího stal takzvaným idolem. Často se lze setkat i s označením této fáze vývoje jako období druhého vzdoru, neboť dospívající více či méně kladou odpor autoritám, zákazům a povinnostem (Čáp & Mareš, 2007).

2.2 Starší školní věk z pohledu pedagogiky

V období staršího školního věku s ohledem na změny, jež probíhají u každého jednoho dítěte ve třídě, probíhají neméně důležité proměny na úrovni sociálního vnímání ve skupině, kterou je právě již zmíněná školní třída. Změny vývojové jsou úzce spjaty se změnami sociálního vnímání a hodnot, které žáci přijímají za své. Do hry přichází potřeba dospívajícího, tedy žáka, být respektován dospělým, tedy učitelem. Pokud tyto dva subjekty, žák a učitel, nenajdou vzájemné porozumění, dochází ke vzniku nedůvěry, odporu nebo dokonce agrese v souvislosti s nástupem obranné kritiky ze strany žáka. Učitel se může ocitnout na velmi tenkém ledu v důsledku nástupu získávání kritických poznatků o učiteli ze strany žáka (Čapek, 2010).

Velkým úskalím tohoto období je pro správné fungování celé třídy její celková nesourodost, což je hlavní změna oproti dosavadnímu fungování. Žáci vytvářejí spíše kamarádské dvojice nebo malé skupinky či party s nepříliš dlouhou životností. Vznikají nové hierarchie v rozdělení moci ve třídě, jež jsou plně pod kontrolou norem, postojů a názorů členů skupin uvnitř třídy (Čapek, 2010). Na jedné straně dochází ke snižování závislosti dospívajících na rodině jako primární skupině, o to více se zde prosazuje touha najít takovou partu, která danou osobu nekriticky přijme a bude sdílet její názory. V tomto momentu dochází k vytvoření jakési závislosti na skupině, jejíž součástí se dospívající stává a jejíž postoje, hodnoty a návyky přijímá za své (Čáp & Mareš, 2007). Typickým znakem doprovázejícím toto období je vzrůstající potřeba identifikace s třídou a jejími normami, které jsou pro jedince mnohem důležitější než normy a pravidla učitelů a školy obecně. Potřeba uznání od ostatních má své pevné místo na vrcholu žebříčku potřeb žáka. Důvodem takovéto identifikace se skupinou je hledání nové jistoty. Skupinová identita má v této fázi vývoje velký význam, neboť poskytuje jedincům zázemí a ochranu (Vágnerová, 1995).

3 Asistent pedagoga, metodik prevence, výchovný poradce

Asistent pedagoga, metodik prevence a výchovný poradce jsou tři nejčastější osoby, se kterými se lze na základní škole setkat. Všichni tři pedagogičtí pracovníci mohou být součástí školní třídy, ale s největší pravděpodobností budou žáci konkrétní třídy v každodenním kontaktu s asistentem pedagoga, pokud je přiřazen ke konkrétnímu žákovi či několika žákům.

V takovém případě je asistent přítomný ve třídě téměř nepřetržitě v průběhu školního dne a stává se tak osobou, které se naskytá možnost pozorovat kolektiv ve třídě a jednotlivé žáky v různých situacích. Díky své časté až stálé přítomnosti se stává součástí třídního kolektivu a svým působením může ovlivňovat klima třídy či podchytit nežádoucí chování v samotném začátku (Gabašová & Vosmik, 2019).

Metodik prevence společně s výchovným poradcem jsou zde zmiňováni z důvodu úzké spolupráce jak s třídním učitelem, tak i s asistentem pedagoga. Pokud asistent pedagoga pozoruje třídní kolektiv a snaží se ho jistým způsobem diagnostikovat, mohou mu být nápomocní metodik i výchovný poradce například při volbě vhodné metody pro diagnostiku klimatu (Gabašová & Vosmik, 2019). Velice důležitou roli v rámci diagnostiky klimatu třídy hraje také spolupráce metodika a výchovného poradce se školním psychologem, který je rovněž součástí Školního poradenského pracoviště (Braun et al., 2014).

3.1 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je zaměstnancem školy a členem pedagogického sboru, nespadá však pod Školní poradenské pracoviště. Požadavky týkající se vzdělání, jež musí osoba vykonávající tuto funkci splňovat, jsou uvedeny pod § 4 ve Vyhlášce č. 317/2005 Sb. ("Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků", 2005). Asistent je zprostředkovatelem podpůrných opatření, jež souvisí se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním záměrem jeho práce je podpora pedagoga v rámci jeho práce se žáky. Obvykle je vyžadován z důvodu zvýšené potřeby v rámci podpory konkrétního žáka z důvodu naplnění jeho individuálních potřeb v rámci vzdělávání. Působení asistenta je proto považováno za nástroj inkluzivního vzdělávání (Výchovné poradenství, 2011). Vzhledem k takovéto skutečnosti je dávána osoba asistenta například do spojitosti se žáky s poruchou autistického spektra, čemuž se věnuje například publikace Urbanovské (2011). Benda a kol. (2016) zmiňuje důležitost pozice asistenta v souvislosti se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem.

Urbanovská (2011) vymezuje kompetence asistenta ve třech hlavních oblastech – individuální práce se žákem, pomoc při adaptaci žáka, spolupráce při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Benda a kol. (2016) se v rámci kompetencí asistenta shoduje s Urbanovskou (2011),

avšak upozorňuje na fakt, že kompetence osoby na této pozici, jsou dány školským zákonem a zákonem o školských pracovnících.

3.2 Školní poradenské pracoviště

Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole školním poradenským pracovištěm, ve kterém působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem dle § 7 Vyhlášky č. 72/2005 Sb. ("Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních", 2005).

V mnoha školách nelze najít Školní poradenské pracoviště obsazené všemi členy, kteří jsou jeho součástí dle legislativy. Působení speciálního pedagoga a školního psychologa v rámci školy nebývá raritou ani samozřejmostí. Z tohoto důvodu jsou nepřímo nuceni tyto povinnosti zastávat přímo třídní učitelé jednotlivých tříd společně se školním metodikem prevence a výchovným poradcem (Knotová, 2014).

3.2.1 Výchovný poradce

Pozici výchovného poradce zastává učitel, který splňuje požadavky na vzdělání, kterými je působení na této pozici omezeno. Jedná se buď o doplňkové vzdělání v oboru výchovného poradenství, nebo jiná blíže nespecifikovaná kvalifikace. Druhým neméně podstatným kritériem je minimální tříletá pedagogická praxe (Podlahová, 2004). Jedlička et al. (2018) ve své publikaci uvádí, že škola na tuto pozici vybírá učitele, který prošel specializační přípravou v rozsahu nejméně 250 vyučovacích hodin. Tento typ studia je nabízen tradičně v rámci celoživotního vzdělávání a je ukončen obhajobou práce a zkouškou. Vzdělání, které musí výchovný poradce absolvovat, je uvedeno pod § 8 Vyhlášky č. 317/2005 Sb. ("Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků", 2005).

Funkce výchovného poradce je charakterizována především spoluprací a komunikací s ostatními učiteli v situacích, kdy jsou řešeny výchovné problémy. Výchovný poradce by měl aktivně koordinovat působení jednotlivých výchovných činitelů. Důležité je také poskytnout informace o vhodných metodických postupech při práci s žáky nejen s poruchou učení, ale i dalšími omezeními. Pokud je součástí školního poradenského pracoviště i školní psycholog, je na místě jeho spolupráce s výchovným poradcem (Podlahová, 2004). Úzkou spoluprací výchovného poradce a školního psychologa zmiňuje také Braun et al. (2014), který stejně jako Podlahová (2004) zmiňuje hlavní funkci poradce ve smyslu řešení problémů žáků se specifickými vzdělávacími potřebami či výchovnými problémy.

3.2.2 Školní metodik prevence

Pedagog, který chce zastávat funkci školního metodika prevence, musí absolvovat studium v rozsahu nejméně 250 vyučovacích hodin a následně složit zkoušku a obhájit závěrečnou písemnou práci před komisí. Takto vymezuje požadavky na vzdělání Vyhláška č. 317/2005 Sb. pod § 9 ("Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků", 2005). Náplň práce je pak vymezena Vyhláškou č. 72/2005 Sb. ("Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních", 2005). Dle Výchovného poradenství (2011) je metodik prevence definován jako osoba zodpovědná za zajišťování prevence v prostředí školy. Hlavními oblastmi zájmu metodika prevence jsou dle Jedličky et. al (2018) faktory ovlivňující psychosociální prostředí školy, poradenství v souvislosti s výskytem rizikového chování a aktivní vyhledávání žáků, kteří spadají do skupiny ohrožených dětí vlivem sociálně patologických jevů.

Funkci školního metodika prevence lze také najít pod označením „preventista negativních jevů“, jak jej označuje školská terminologie, nikoli však terminologie odborná. Dokonce může škola touto funkcí pověřit přímo výchovného poradce. V dnešní době, charakteristické nerůstáním počtu případů nežádoucího či patologického chování žáků, školy rozdělují funkci metodika prevence a výchovného poradce mezi dva různé učitele tak, aby každý zastával svoji funkci samostatně. Pedagog v pozici metodika prevence se řídí Metodickým pokynem ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Nejdůležitějším úkolem metodika je koordinace přípravy Minimálního preventivního programu a jeho prosazení a uplatnění ve škole (Podlahová, 2004).

3.2.3 Spolupráce s třídním učitelem

Třídní učitel vykonává soustavně pedagogickou diagnózu jednotlivých žáků své třídy i třídy jako sociální skupiny. Je důležité upozornit na skutečnost, že k tomu mnohdy nemá potřebné dovednosti, které jsou v podstatě nad rámec jeho aprobačního zaměření. Důsledkem může být neochota a nechť do provádění diagnostiky a vyhodnocování problémů ve třídě, což může být problém, neboť s diagnostikou a vyhodnocováním přímo souvisí další postup v rámci řešení konkrétních problémů. I přesto, že je zde na místě i pomoc ze strany metodika prevence, je potřeba myslet na to, že tuto pozici zastává učitel, který ještě navíc vyučuje v plném rozsahu. Z této skutečnosti vyplývá fakt, že nejlepší volbou pro spolupráci je výchovný poradce (Knotová, 2014).

3.2.4 Působení ve třídě

Působení ve třídě lze chápat i jako působení na třídu či ovlivňování jejich členů a následně i celého kolektivu. Nejznámější a také poměrně využívanou možností jsou preventivní programy, které mají zacílit na třídní klima a předcházet nežádoucímu chování jak ve třídách, tak v celé škole. Knotová (2014) ve své publikaci uvádí tři možnosti, při nichž lze uplatnit preventivní program:

- Adaptační program – využíván v situacích, kdy dojde k proměně kolektivu ve třídě
- Třídnické hodiny – poskytují prostor pro preventivní působení na žáky
- Komunitní práce se třídou – využívá se zejména na prvním stupni základní školy alespoň jedenkrát v týdnu

4 Shrnutí teoretické části

Zatímco zákony a vyhlášky týkající se školství nemají jasně definovanou třídnickou hodinu, metodiky věnující se tomuto tématu, z nichž je v této práci mimo jiné také čerpáno, rozebírají téma, strukturu i časovou dotaci a celkový význam těchto hodin poměrně podrobně. Z mé pozice čili studentky pedagogické fakulty, vnímám literaturu, která se věnuje tématu třídnických hodin, velice pozitivně, neboť může posloužit jako návod pro třídní učitele, jak tyto hodiny vést plnohodnotně. Sama vnímám třídnickou hodinu jako možnost pravidelného

setkávání, stejně jako to popisují výše zmínění autoři Blížkovský (1966) a Dubec (2007), které by mělo být vedeno v přátelském duchu a nabídnout žákům prostor pro vyjádření problémů, postojů a názorů, jak uvádí Blížkovský (1966), Dubec (2007), Mertin a Krejčová (2020). Dokážu si představit třídnickou hodinu jako setkání, kde si žáci odpočinou formou her, či zážitkových aktivit, jak uvádí například Blížkovský (1966), Friedlová et al. (2012) či Fialová (2017), a budou tak mít možnost poznat i druhou stranu školního prostředí, které nabídne žákům pochopení problémů, jež je trápí, a možnost poznat učitele v jiných situacích než jen v rámci běžných vyučovacích hodin. Z mého pohledu je potřeba, aby se plně zapojoval do veškerých aktivit i třídní učitel a všichni pedagogičtí pracovníci, kteří jsou součástí třídy, nejčastěji tedy asistent pedagoga, pokud ve třídě působí. Přikláním se tedy názorově k výše zmíněným metodikám a odborné literatuře, které pracují s třídnickou hodinou jako s příležitostí rozvíjení třídního kolektivu.

Na teoretickou část plynule navazuje část praktická, která je zaměřená na ověřování získaných dat z praxe. Jedná se především o údaje související s podobou třídnických hodin ve smyslu jejich frekvence konání v rámci určitého časového horizontu, časové náročnosti, obsahové náplni a účasti dalších osob z pedagogického sboru. Teoretická část pracuje s literaturou, jež se zabývá problematikou třídnických hodin a nabízí možnosti, které lze v rámci organizování těchto hodin využít. Praktická část tak vychází z doporučení odborné literatury a je postavena na vyhodnocování dat pomocí tabulek a grafů, které mají poskytovat jednak zmapování situace ve školách, jednak umožní porovnání s literaturou.

Praktická část

5 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je získání uceleného přehledu o náplni třídnických hodin v šestých a devátých třídách základních škol. Pozornost je věnována základním školám v rámci celého Jihočeského kraje. Takto vytyčený cíl jsem zvolila z důvodu absence dat v této úzké oblasti, kterou je myšlen právě průběh třídnických hodin, respektive, jak tyto hodiny probíhají a jakým způsobem je třídní učitelé využívají pro práci se svojí třídou. Kromě zmapování průběhu třídnických hodin práce porovnává získané údaje z praxe s odbornou literaturou. Práce je proto rozdělena na teoretickou část, která pracuje s různými odbornými názory ohledně podoby a vedení třídnických hodin a jejich možnosti využití při práci s kolektivem třídy a třídním klimatem. Praktická část potom následně data získaná z dotazníkového šetření zpracovává pomocí tabulek a grafů, vyhodnocuje a porovnává s odbornou literaturou, respektive jejím pohledem na využívání třídnických hodin v rámci pedagogického působení na třídu. Práce nemá za cíl porovnávat mezi sebou šesté a deváté ročníky, pouze se na ně zaměřuje z důvodu jejich specifických změn souvisejících jednak se změnou kolektivu, jednak s proměnami v psychologickém vývoji jedince.

6 Předpoklady pro ověření v praxi

Předpoklady, které jsem si stanovila pro ověřování v praxi, vychází z literatury, se kterou pracuji v teoretické části. První předpoklad, který je ověřován, se týká pravidelnosti konání třídnických hodin, jejich zanesení do rozvrhu třídy a frekvence konání v rámci konkrétního časového horizontu. Dále, na základě literatury, předpokládám, že třídnická hodina je připravována dopředu a má tedy danou strukturu. V neposlední řadě ověřuji to, zda je třídnická hodina používána pro práci s třídním kolektivem a jaké metody jsou v průběhu používány. Čtvrtý zjišťovaný bod se týká přítomnosti dalších pedagogických pracovníků, v tomto případě asistenta pedagoga, metodika prevence a výchovného poradce, na třídnické hodině. Jelikož odborná literatura, kterou jsem použila v teoretické části, nedoporučuje přímo přítomnost asistenta či pracovníků Školního poradenského pracoviště na třídnických hodinách, ale pouze hovoří o důležitosti spolupráce těchto osob s třídním učitelem a využití jejich odborné pomoci v řešení různých problémů týkajících se třídy, je tento poslední, čtvrtý,

bod zahrnut pouze v rámci zjišťování toho, zda třídní učitelé zvou tyto pedagogické pracovníky na třídnické hodiny a jak moc jsou tomu nakloněni.

7 Metodika

Pro svoji praktickou část práce jsem zvolila metodu kvantitativního výzkumu v podobě dotazníkového šetření. Dotazník (viz. Příloha č. 1) obsahuje celkem dvacet otázek – devět otevřených a jedenáct uzavřených. Otázky a odpovědi u uzavřeného typu otázek jsem vytvářela na základě teorie, která je rozpracována v teoretické části práce. Jelikož cílem práce je zmapování podoby třídnických hodin a porovnání s teorií, vytvořila jsem otázky zjišťující především charakteristické znaky a podobu těchto hodin a dále otázky zaměřené na přítomnost dalších členů pedagogického sboru či Školního poradenského pracoviště. Při volbě otázek jsem vycházela i ze své zkušenosti v průběhu praxe na základních školách. Co se výběru respondentů týká, zaměřila jsem se pouze na třídní učitele šestých a devátých ročníků základních škol v rámci celého Jihočeského kraje, který zahrnuje sedm okresů – Strakonice, Prachatice, Český Krumlov, Tábor, Písek, Jindřichův Hradec. Z výzkumu jsem vyňala víceletá gymnázia a speciální základní školy, neboť jsou tyto formy vzdělávání odlišné od běžných devítiletých základních škol.

7.1 Průběh výzkumu

Svůj výzkum jsem se rozhodla realizovat v rámci Jihočeského kraje, proto jsem nejprve vyhledala všechny základní školy, které jsou jeho součástí a zároveň splňují kritéria pro můj výzkum. Tímto kritériem byla přítomnost alespoň jedné třídy jak v šestém, tak v devátém ročníku základní školy. Následně jsem vytvořila online dotazník (viz. Příloha č. 1), který jsem rozeslala prostřednictvím emailu přímo ředitelům základních škol s představením sebe a své práce a s prosbou distribuce emailu s odkazem na online dotazník přímo třídním učitelům, kterých se týká.

Dotazníkového šetření se z celkového počtu 135 oslovených škol zúčastnilo pouze 40 respondentů z 23 různých měst spadajících do okresů Jihočeského kraje, přičemž převážnou část tvoří ženy (31 žen a 9 mužů). Dotazník (viz. Příloha č. 1) obsahuje celkem 20 otázek převážně otevřených, čímž respondenti nebyli vždy nuceni vybrat jednu ze správných odpovědí, ale měli možnost vyjádřit se podle sebe. Z důvodu často se objevujících rozmanitých

odpovědí u otázek s možností otevřené odpovědi jsem nejprve musela vytvořit skupiny založené na podobnosti významu odpovědí tak, aby následně mohly být zaneseny do grafů a tabulek. Tabulky uvedené na začátku kapitoly „Výsledky“, jsou rozdělené podle pohlaví a věku respondentů z důvodu větší přehlednosti. Grafy již věk respondentů nerozlišují, ale mimo jiné zobrazují srovnání mezi muži a ženami. Každá otázka z dotazníku byla zanesena do tabulky a následně i znázorněna graficky, díky čemuž bylo možné vytvořit celkový přehled toho, jak probíhají třídnické hodiny a jaký je jejich koncept.

8 Výsledky

V následujících tabulkách jsou zpracovány odpovědi z dotazníků. Tabulky jsou rozděleny podle pohlaví a věku respondentů. Tabulky jsou zde uváděny především proto, aby bylo zřejmé, na základě jakých odpovědí byly vytvářeny grafy. Následně jsou tedy data z tabulek znázorněna pro větší přehlednost a možnost lepšího porovnání graficky.

Tabulka č. 1: Ženy 24-29 let

OTÁZKY	Ženy 24-29 let
RESPONDENT	Ž1
MÍSTO	Prachatice
DÉLKA PRAXE (v letech)	1
APROBACE	Čj-Aj
ROČNÍK TŘÍDNICTVÍ	6
ČETNOST TŘÍDNICTVÍ	1
TŘÍDNICKÉ HODINY V ROZVRHU	Ne
PRAVIDELNOST TH	Nárazově, dle potřeby
FREKVENCE KONÁNÍ TH	1/14 dnů
DÉLKA JEDNÉ TH	45 min
ORGANIZACE TH V RÁMCI	Vyučovací hodiny, kterou se žáky máte
TÉMA TH VOLÍ	Jiná – obě strany
TÉMA TH	Kázeň + Klima třídy
TH JAKO PROSTOR PRO STMETLOVÁNÍ TŘÍDY	Ano
AKTIVITY	Diskuze + Dotazník, anketa
TH ROZDĚLENÁ DO TŘÍ FUNKČNÍCH ČÁSTÍ	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem
TH SE ÚČASTNÍ POUZE TŘÍDNÍ UČITEL A ŽÁCI	Ano
DALŠÍ PŘÍTOMNÁ OSOBA	X
PŘÍTOMNOST ASISTENTA PEDAGOGA ČI PRACOVNÍKA ŠPP V TH	Asistent ano, je součástí třídy

Tabulka č. 2: Ženy 30-39 let

	Ženy 30-39 let						
OTÁZKY	Ž1	Ž2	Ž3	Ž4	Ž5	Ž6	Ž7
MÍSTO	Strakonicko	Chyšky	Kardašova Řečice	Protivín	Chyšky	České Budějovice	Sezimovo Ústí
DÉLKA PRAXE	2	6	11	6	9	11	6
APROBACE	CŽV - doplňující pedg.	M-Př	Čj-Ov	Čj-Ov	M-It	D-Nj	Čj-Nj-D
ROČNÍK TŘÍDNICTVÍ	9	9	9	9	6	9	9
ČETNOST TŘÍDNICTVÍ	1	5	3	1	2	1	1
TŘÍDNICKÉ HODINY V ROZVRHU	Ne	Ne	Ano	Ano	Ne	Ano	Ne
PRAVIDELNOS T TH	Nárazově, dle potřeby	Pravidelně	Pravidelně	Pravidelně	Pravidelně	Pravidelně	Nárazově, dle potřeby
FREKVENCE KONÁNÍ TH	1/týden	1/14 dnů	1/měsíc	1/týden	1/14 dnů	1/týden	1/14 dnů
DÉLKA JEDNÉ TH	10-45 min	20-30 min	30 min	20-25 min	30 min	25 min	Dle potřeby
ORGANIZACE TH V RÁMCI	Vyučovací hodiny, kterou se žáci máte	V čase volné hodiny třídy (mezi dopoledním a odpoledním vyučováním)	Před první vyučovací hodinou žáků	Po poslední vyučovací hodině žáků	V čase volné hodiny třídy (mezi dopoledním a odpoledním vyučováním)	Jiná - součást rozvrhu	Před první vyučovací hodinou žáků
TÉMA TH VOLÍ	Jiná - dle potřeby	Jiná - obě strany	Třídní učitel	Jiná - dle potřeby	Jiná - obě strany	Třídní učitel	Třídní učitel
TÉMA TH	Kázeň + Klima třídy	Organizace, administrativa + Klima třídy + Mimoškolní aktivity	Organizace, administrativa + Kázeň + Klima třídy	Kázeň + Klima třídy	Organizace, administrativa + Kázeň	Střední škola + Klima třídy	Organizace, administrativa + Kázeň
TH JAKO PROSTOR PRO STMETLOVÁNÍ TŘÍDY	Ne	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ne
AKTIVITY	x	Diskuze + Hry	Hry	Diskuze + Hry	Diskuze + Hry	Hry	x
TH ROZDĚLENÁ DO TŘÍ FUNKČNÍCH ČÁSTÍ	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem	Ano	Ne, nikdy jsem o tom neslyšel	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem
TH SE ÚČASTNÍ POUZE TŘÍDNÍ UČITEL A ŽÁCI	Ne	Ne	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano
DALŠÍ PŘÍTOMNÁ OSOBA	Asistent pedagoga	Metodik prev./vých. p.	x	x	x	Asistent pedagoga	x
PŘÍTOMNOST ASISTENTA PEDAGOGA ČI PRACOVNÍKA ŠPP V TH	Asistent ano, je součástí třídy	Asistent ano, je součástí třídy + Ano, pokud se řeší závažné problémy	Ne, dochází k narušení důvěry	Přítomnost je dána řešeným problémem	Asistent ano, je součástí třídy	Asistent ano, je součástí třídy	Ano, pokud se řeší závažné problémy

Tabulka č. 3: Ženy 40-49 let (Ž1-Ž6)

OTÁZKY	Ženy 40-49 let					
RESPONDENT	Ž1	Ž2	Ž3	Ž4	Ž5	Ž6
MÍSTO	Čkyně	České Budějovice	Křemže	Bernartice	Protivín	Dříteň
DÉLKA PRAXE (v letech)	15	7	22	20	23	15
APROBACE	Čj-Hv	Aj	M-Ztch-Inf	M-Př	Čj-Tv	M-Tv
ROČNÍK TŘÍDNICTVÍ	9	9	9	6	9	6
ČETNOST TŘÍDNICTVÍ	3	1	4	4	3	3
TŘÍDNICKÉ HODINY V ROZVRHU	Ne	Ne	Ne	Ano	Ne	Ano
PRÁVIDELNOST TH	Nárazově, dle potřeby	Nárazově, dle potřeby	Nárazově, dle potřeby	Pravidelně	Pravidelně	Pravidelně
FREKVENCE KONÁNÍ TH	1/14 dnů	1/2 měsíce	Dle potřeby	1/14 dnů	1/týden	1/týden
DÉLKA JEDNÉ TH	15-20 min	45 min	45 min	45 min	20-25 min	20 min
ORGANIZACE TH V RÁMCI	Vyučovací hodiny, kterou se žáky máte	Vyučovací hodiny, kterou se žáky máte	Vyučovací hodiny, kterou se žáky máte	Vyučovací hodiny, kterou se žáky máte	V čase volné hodiny třídy (mezi dopoledním a odpoledním vyučováním)	Před první vyučovací hodinou žáků
TÉMA TH VOLÍ	Třídní učitel	Jiná - obě strany	Třídní učitel	Třídní učitel	Jiná - obě strany	Třídní učitel
TÉMA TH	Organizace+ Kázeň + Střední škola	Organizace + Kázeň + Klima třídy	Organizace + Kázeň + Klima třídy	Klima třídy + Mimoškolní aktivity	Organizace + Kázeň	Klima třídy
TH JAKO PROSTOR PRO STMETLOVÁNÍ TŘÍDY	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano
AKTIVITY	x	Diskuze + Hry	x	Hry	x	Hry
TH ROZDĚLENÁ DO TŘÍ FUNKČNÍCH ČÁSTÍ	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem	Ano	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem	Ne, nikdy jsem o tom neslyšel	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem	Ano
TH SE ÚČASTNÍ POUZE TŘÍDNÍ UČITEL A ŽÁCI	Ano	Ano	Ne	Ne	Ano	Ano
DALŠÍ PŘÍTOMNÁ OSOBA	x	x	Asistent pedagoga	Asistent pedagoga	x	x
PŘÍTOMNOST ASISTENTA PEDAGOGA ČI PRACOVNÍKA ŠPP V TH	Asistent ano, je součástí třídy	Přítomnost je dána řešeným problémem	Přítomnost je dána řešeným problémem	Asistent ano, je součástí třídy + Přítomnost je dána řešeným problémem	Asistent ano, je součástí třídy	Asistent ano, je součástí třídy

Tabulka č. 4: Ženy 40-49 let (Ž7-Ž13)

OTÁZKY	Ženy 40-49 let						
RESPONDENT	Ž7	Ž8	Ž9	Ž10	Ž11	Ž12	Ž13
MÍSTO	Loučovice	Protivín	Nová Bystřice	Tábor	Prachatice	Soběslav	Prachatice
DÉLKA PRAXE (v letech)	15	15	7	20	10	12	13
APROBACE	Aj - Hv-1. st.	M-Z	Čj-Nj	Př-Z	Aj-Čj	M-Z	Čj-Vv
ROČNÍK TŘÍDNICTVÍ	9	6	9	9	9	9	6
ČETNOST TŘÍDNICTVÍ	5	3	2	4	3	1	3
TH V ROZVRHU	Ne	Ano	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne
PRÁVIDELNOST TH	Nárazově, dle potřeby	Pravidelně	Pravidelně	Pravidelně	Nárazově, dle potřeby	Nárazově, dle potřeby	Nárazově, dle potřeby
FREKVENCE KONÁNÍ TH	Dle potřeby	1/týden	1/měsíc	1/měsíc	Dle potřeby	1/3 týdny	1/měsíc
DÍLKA JEDNÉ TH	Dle potřeby	25 min	15 min	45 min	Dle potřeby	45 min	30 min
ORGANIZACE TH V RÁMCI	Vyučovací hodiny, kterou se žáky máte	V čase volné hodiny třídy (mezi dopoledním a odpoledním vyučováním)	Před první vyučovací hodinou žáků	Vyučovací hodiny, kterou se žáky máte	Vyučovací hodiny, kterou se žáky máte	Před první vyučovací hodinou žáků	Vyučovací hodiny, kterou se žáky máte
TÉMA TH VOLÍ	Třídní učitel	Jiná - obě strany	Jiná - dle potřeby	Jiná - vedení školy	Třídní učitel	Třídní učitel	Třídní učitel
TÉMA TH	Organizace + Střední škola	Organizace + Klima třídy	Organizace + Klima třídy	Organizace + Kázeň + Klima třídy	Organizace	Organizace + Kázeň + Klima třídy	Organizace
TH JAKO PROSTOR PRO STMELOVÁNÍ TŘÍDY	Ne	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano
AKTIVITY	x	Hry	Diskuze + Hry + Přespaní ve škole	Diskuze + Hry	x	Diskuze + Hry	Diskuze
TH ROZDĚLENÁ DO TŘÍ FUNKČNÍCH ČÁSTÍ	Ne, nikdy jsem o tom neslyšel	Ano	Ano	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem	Ano	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem
TH SE ÚČASTNÍ POUZE ŽÁCI A TŘÍDNÍ UČITEL	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano	Ne
DALŠÍ PŘÍTOMNÁ OSOBA	x	x	x	Asistent pedagoga	x	x	Asistent pedagoga
PŘÍTOMNOST ASISTENTA PEDAGOGA ČI PRACOVNÍKA ŠPP	Přítomnost je dána řešeným problémem	Asistent ano, je součástí třídy	Asistent ano, je součástí třídy	Asistent ano, je součástí třídy	Přítomnost je dána řešeným problémem	Přítomnost je dána řešeným problémem	Asistent ano, je součástí třídy

Tabulka č. 5: Ženy 50-59 let

OTÁZKY	Ženy 50-59 let								
RESPONDENT	Ž1	Ž2	Ž3	Ž4	Ž5	Ž6	Ž7	Ž8	Ž9
MÍSTO	Stráž nad Nežárkou	Jindřichův Hradec	Čkyně	Jindřichův Hradec	Český Krumlov	Bernartice	Mirovice	Jindřichův Hradec	Kovářov
DÉLKA PRAXE (v letech)	36	35	35	33	32	30	25	28	25
APROBACE	Čj-Hv	M-Ch	M-Př	Př-Ch	Nj-Hv-Aj	D-Rj	Ch-Př-Speciál. ped.	Aj-D	D-Z
ROČNÍK TŘÍDNICTVÍ	9	9	6	9	9	9	9	6	6
ČETNOST TŘÍDNICTVÍ	mnohokrát	5	7	4	8	7	6	6	5
TŘÍDNICKÉ HODINY V ROZVRHU	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ano	Ano	Ne	Ne
PRAVIDELNOST TH	Nárazově, dle potřeby	Nárazově, dle potřeby	Nárazově, dle potřeby	Nárazově, dle potřeby	Nárazově, dle potřeby	Pravidelně	Pravidelně	Nárazově, dle potřeby	Nárazově, dle potřeby
FREKVENCE KONÁNÍ TH	Dle potřeby	2-3/měsíc	1/týden	Dle potřeby	2/měsíc	2/měsíc	1/týden	Dle potřeby	5/rok
DÉLKA JEDNÉ TH	45 min	30 min	Dle potřeby	20-30 min	30 min	45 min	45 min	30-45 min	30-45 min
ORGANIZACE TH V RÁMCI	Jiná - začátek běžné hodiny, polední pauza	V čase volné hodiny třídy (mezi dopoledním a odpoledním vyučováním)	Vyučovací hodiny, kterou se žáci máte	Vyučovací hodiny, kterou se žáci máte	Vyučovací hodiny, kterou se žáci máte	Jiná - stanovuje vedení školy	Vyučovací hodiny, kterou se žáci máte	Před první vyučovací hodinou žáků	Po poslední vyučovací hodině žáků
TÉMA TH VOLÍ	Jiná - dle řešeného problému	Třídní učitel	Jiná - obě strany	Třídní učitel	Jiná - obě strany	Jiná - obě strany	Jiná - dle potřeby	Jiná - obě strany	Třídní učitel
TÉMA TH	Organizace + Kázeň + Mimoškolní aktivity	Organizace + Kázeň	Organizace + Kázeň + Klima třídy	Organizace	Kázeň	Střední škola + Klima třídy	Organizace + Kázeň	Organizace + Kázeň	Organizace + Kázeň
TH JAKO PROSTOR PRO STMETLOVÁNÍ TŘÍDY	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
AKTIVITY	Diskuze	Diskuze + Dotazník, anketa	Diskuze	x	Diskuze	Hry	Diskuze + Dotazník, anketa	Diskuze	Hry
TH ROZDĚLENÁ DO TŘÍ FUNKČNÍCH ČÁSTÍ	Ano	Ano	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem	Ano	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem
TH SE ÚČASTNÍ POUZE TŘÍDNÍ UČITEL A ŽÁCI	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	NE
DALŠÍ PŘÍTOMNÁ OSOBA	x	x	x	x	x	x	x	x	Metodik prevence
PŘÍTOMNOST ASISTENTA PEDAGOGA ČI PRACOVNÍKA ŠPP V TH	Asistent ano, je součástí třídy	Přítomnost je dána řešeným problémem	Asistent ano, je součástí třídy	Ne, dochází k narušení důvěry	Asistent ano, je součástí třídy	Asistent ano, je součástí třídy	Přítomnost je dána řešeným problémem	Asistent ano, je součástí třídy	Ano, pokud se řeší závažné problémy

Tabulka č. 6: Ženy 60+ let

OTÁZKY	Ženy 60+ let
RESPONDENT	Ž1
MÍSTO	Sezimovo Ústí
DÉLKA PRAXE (v letech)	35
APROBACE	Čj-Hv
ROČNÍK TŘÍDNICTVÍ	9
ČETNOST TŘÍDNICTVÍ	8
TŘÍDNICKÉ HODINY V ROZVRHU	Ne
PRAVIDELNOST TH	Nárazově, dle potřeby
FREKVENCE KONÁNÍ TH	Dle potřeby
DÉLKA JEDNÉ TH	Dle potřeby
ORGANIZACE TH V RÁMCI	Jiná - vyučovací a volné hodiny
TÉMA TH VOLÍ	Jiná - dle potřeby
TÉMA TH	Organizace + Kázeň
TH JAKO PROSTOR PRO STMETLOVÁNÍ TŘÍDY	Ne
AKTIVITY	x
TH ROZDĚLENÁ DO TŘÍ FUNKČNÍCH ČÁSTÍ	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem
TH SE ÚČASTNÍ POUZE TŘÍDNÍ UČITEL A ŽÁCI	Ano
DALŠÍ PŘÍTOMNÁ OSOBA	x
PŘÍTOMNOST ASISTENTA PEDAGOGA ČI PRACOVNÍKA ŠPP V TH	Asistent ano, je součástí třídy

Tabulka č. 7: Muži 30-39 let

OTÁZKY	Muži 30-39 let	
RESPONDENT	M1	M2
MÍSTO	Třeboň	Veselí nad Lužnicí
DÉLKA PRAXE (v letech)	7	7
APROBACE	Čj-Nj	Z-Ov
ROČNÍK TŘÍDNICTVÍ	9	9
ČETNOST TŘÍDNICTVÍ	1	2
TŘÍDNICKÉ HODINY V ROZVRHU	Ne	Ne
PRAVIDELNOST TH	Nárazově, dle potřeby	Nárazově, dle potřeby
FREKVENCE KONÁNÍ TH	3/měsíc	Dle potřeby
DÉLKA JEDNÉ TH	20-30 min	45 min
ORGANIZACE TH V RÁMCI	Vyučovací hodiny, kterou se žáky máte	Jiná - v rámci rodinné výchovy na konci týdne
TÉMA TH VOLÍ	Jiná - obě strany	Třídní učitel
TÉMA TH	Organizace + Kázeň + Střední škola	Kázeň + Střední škola + Klima školy
TH JAKO PROSTOR PRO STMETLOVÁNÍ TŘÍDY	Ano	Ne
AKTIVITY	Diskuze + Hry	x
TH ROZDĚLENÁ DO TŘÍ FUNKČNÍCH ČÁSTÍ	Ne, strukutru hodiny nepřipravuji předem	Ne, strukutru hodiny nepřipravuji předem
TH SE ÚČASTNÍ POUZE TŘÍDNÍ UČITEL A ŽÁCI	Ano	Ano
DALŠÍ PŘÍTOMNÁ OSOBA	x	x
PŘÍTOMNOST ASISTENTA PEDAGOGA ČI PRACOVNÍKA ŠPP V TH	Asistent ano, je součástí třídy	Asistent ano, je součástí třídy

Tabulka č. 8: Muži 40-49 let

OTÁZKY	Muži 40-49 let		
RESPONDENT	M1	M2	M3
MÍSTO	Soběslav	Tábor	Sezimovo Ústí
DÉLKA PRAXE (v letech)	25	25	21
APROBACE	M-Př	M-Zt	Př-Z
ROČNÍK TŘÍDNICTVÍ	9	6	6
ČETNOST TŘÍDNICTVÍ	11	6	5
TŘÍDNICKÉ HODINY V ROZVRHU	Ne	Ne	Ne
PRAVIDELNOST TH	Nárazově, dle potřeby	Pravidelně	Nárazově, dle potřeby
FREKVENCE KONÁNÍ TH	Dle potřeby	1/měsíc	Dle potřeby
DÉLKA JEDNÉ TH	Dle potřeby	60 minut	Dle potřeby
ORGANIZACE TH V RÁMCI	Vyučovací hodiny, kteoru se žáky máte	Vyučovací hodiny, kteoru se žáky máte	Jiná - kdykoliv kromě vyučovací hodiny
TÉMA TH VOLÍ	Jiná - obě strany	Jiná - vedení školy	Jiná - obě strany
TÉMA TH	Kázeň	Organizace + Kázeň	Organizace + Kázeň + Klima třídy
TH JAKO PROSTOR PRO STMETLOVÁNÍ TŘÍDY	Ne	Ne	Ano
AKTIVITY	x	x	Diskuze
TH ROZDĚLENÁ DO TŘÍ FUNKČNÍCH ČÁSTÍ	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem	Ne, nikdy jsem o tom neslyšel
TH SE ÚČASTNÍ POUZE TŘÍDNÍ UČITEL A ŽÁCI	Ano	Ne	Ano
DALŠÍ PŘÍTOMNÁ OSOBA	x	Asistent pedagoga	x
PŘÍTOMNOST ASISTENTA PEDAGOGA ČI PRACOVNÍKA ŠPP V TH	Ne, dochází k narušení důvěry	Asistent ano, je součástí třídy	Asistent ano, je součástí třídy

Tabulka č. 9: Muži 50-59 let

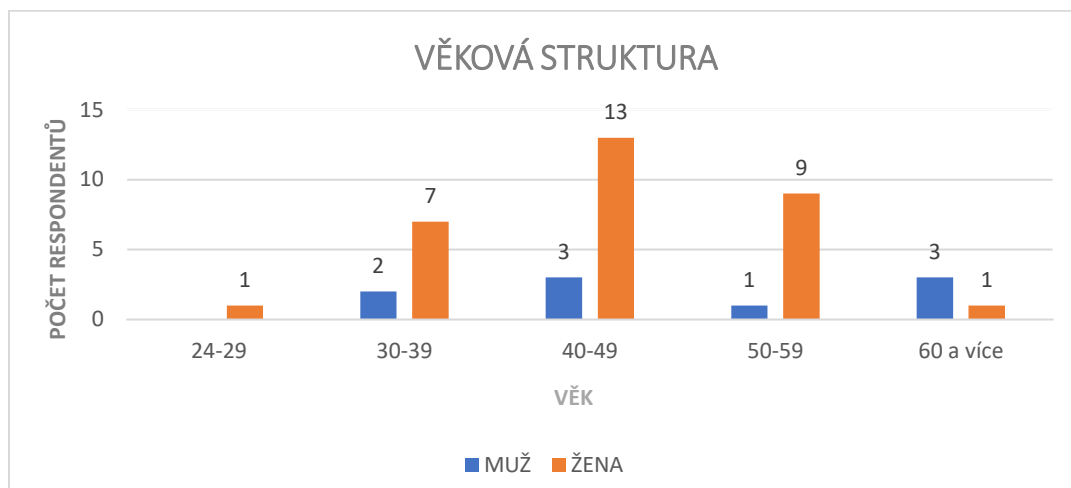
OTÁZKY	Muži 50-59 let
RESPONDENT	M1
MÍSTO	Třeboň
DÉLKA PRAXE (v letech)	19
APROBACE	F-Zt
ROČNÍK TŘÍDNICTVÍ	6
ČETNOST TŘÍDNICTVÍ	7
TŘÍDNICKÉ HODINY V ROZVRHU	Ne
PRAVIDELNOST TH	Nárazově, dle potřeby
FREKVENCE KONÁNÍ TH	1/měsíc + dle potřeby
DÉLKA JEDNÉ TH	20 min
ORGANIZACE TH V RÁMCI	Po poslední vyučovací hodině žáků
TÉMA TH VOLÍ	Třídní učitel
TÉMA TH	Organizace + Kázeň + Třídní klima
TH JAKO PROSTOR PRO STMETLOVÁNÍ TŘÍDY	Ne
AKTIVITY	x
TH ROZDĚLENÁ DO TŘÍ FUNKČNÍCH ČÁSTÍ	Ne, nikdy jsem o tom neslyšel
TH SE ÚČASTNÍ POUZE TŘÍDNÍ UČITEL A ŽÁCI	ANO
DALŠÍ PŘÍTOMNÁ OSOBA	x
PŘÍTOMNOST ASISTENTA PEDAGOGA ČI PRACOVNÍKA ŠPP V TH	Přítomnost je dána řešeným problémem

Tabulka č. 10: Muži 60+ let

OTÁZKY	Muži 60+ let		
RESPONDENT	M1	M2	M3
MÍSTO	Třeboň	Záhoří	Stráž nad Nežárkou
DÉLKA PRAXE (v letech)	40	26	35
APROBACE	Tv	Aj	M-Fy-IT
ROČNÍK TŘÍDNICTVÍ	9	9	6
ČETNOST TŘÍDNICTVÍ	12	5	8
TŘÍDNICKÉ HODINY V ROZVRHU	Ano	Ne	Ne
PRAVIDELNOST TH	Pravidelně	Nárazově, dle potřeby	Nárazově, dle potřeby
FREKVENCE KONÁNÍ TH	1/měsíc + dle potřeby	1/týden	Dle potřeby
DÉLKA JEDNÉ TH	45 minut	Dle potřeby	5 minut
ORGANIZACE TH V RÁMCI	Po poslední vyučovací hodině žáků	V čase volné hodiny třídy (mezi dopoledním a odpoledním vyučováním)	Vyučovací hodiny, kterou se žáky máte
TÉMA TH VOLÍ	Třídní učitel	Třídní učitel	Třídní učitel
TÉMA TH	Organizace + Klima třídy	Kázeň	Organizace + Kázeň
TH JAKO PROSTOR PRO STMETLOVÁNÍ TŘÍDY	Ano	Ano	Ano
AKTIVITY	Diskuze	Diskuze	Diskuze + Hry
TH ROZDĚLENÁ DO TŘÍ FUNKČNÍCH ČÁSTÍ	Ano	Ano	Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem
TH SE ÚČASTNÍ POUZE TŘÍDNÍ UČITEL A ŽÁCI	Ne	Ano	Ano
DALŠÍ PŘÍTOMNÁ OSOBA	Asistent pedagoga	x	x
PŘÍTOMNOST ASISTENTA PEDAGOGA ČI PRACOVNÍKA ŠPP V TH	Přítomnost je dána řešeným problémem	Ne, dochází k narušení důvěry	Asistent ano, je součástí třídy

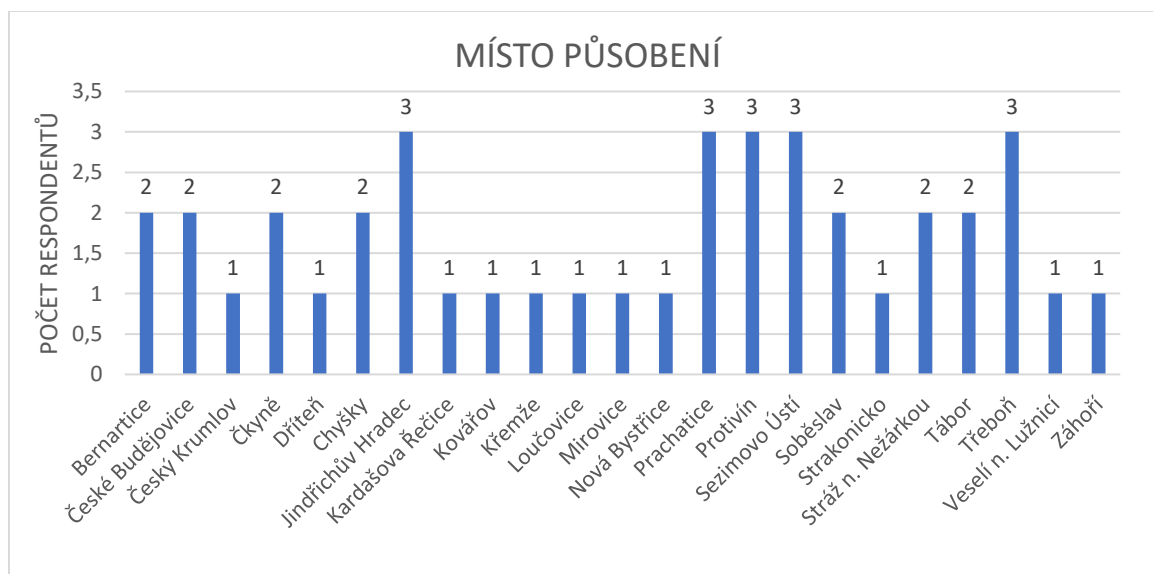
Z celkového počtu čtyřiceti respondentů tvoří většinu ženy – 77,5 %, muži tvoří 22,5 %. Co se týká věku dotázaných, nejvíce učitelů je ve věku 40-49 let (40 %), následuje věková skupina 50-59 let (25 %), dále pak skupina učitelů ve věku 30-39 let (22,5 %), druhé nejnižší zastoupení má věkové rozpětí 60 a více (10 %) a nejnižší zastoupení je ve skupině 24-29 let (2,5 %).

Graf č. 1: Věková struktura



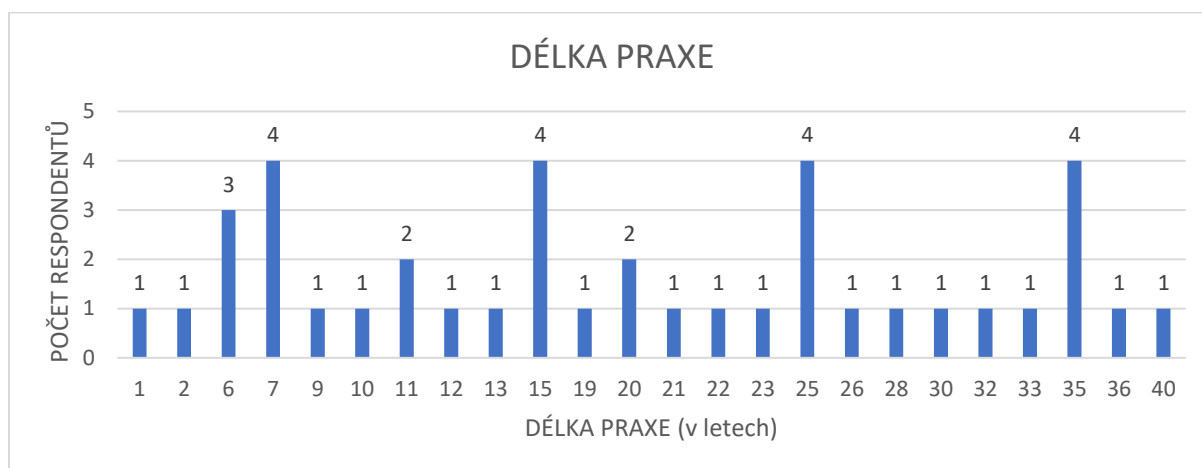
Celkově se podařilo získat odpovědi z 23 různých oblastí Jihočeské kraje. Mezi respondenty jsou učitelé jak z větších měst, tak z menších vesnic, což představuje rozmanitější škálu dat. Graf č. 2 v tomto případě nerozlišuje mezi muži a ženami.

Graf č. 2: Místo působení učitele

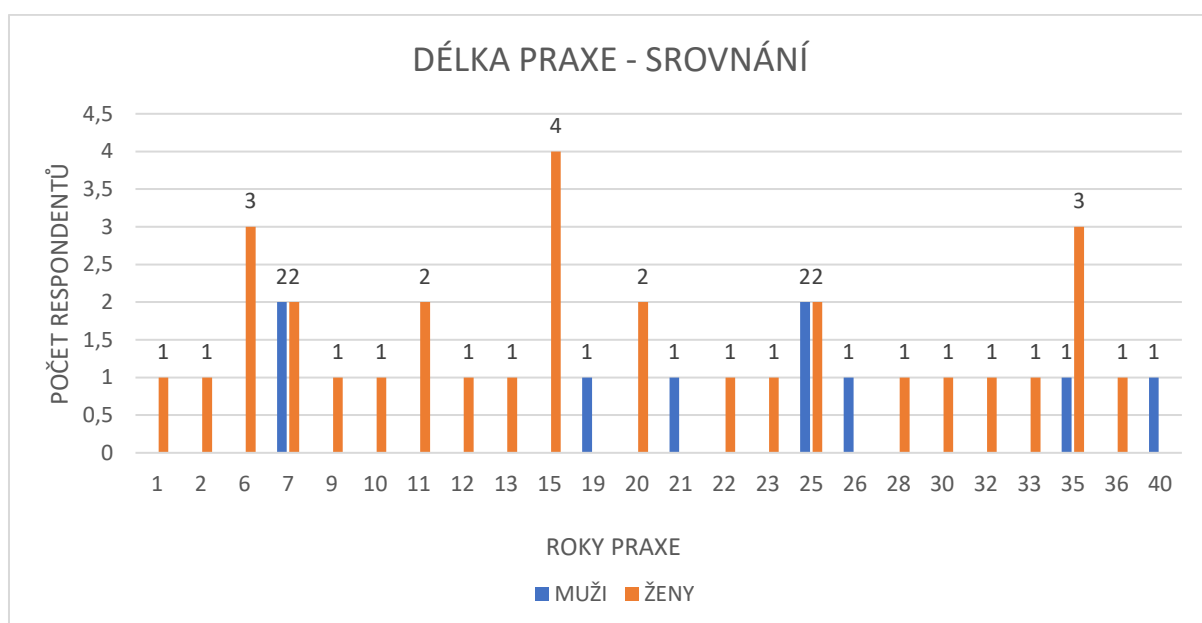


Otázka čtvrtá se týká délky praxe učitelů. Graf č. 3 obsahuje data bez rozdílu pohlaví. Graf č. 4 představuje srovnání mezi muži a ženami. Můžeme si všimnout i skutečnosti, že většina dotázaných má patnáct a více let praxe ve školství.

Graf č. 3: Délka praxe

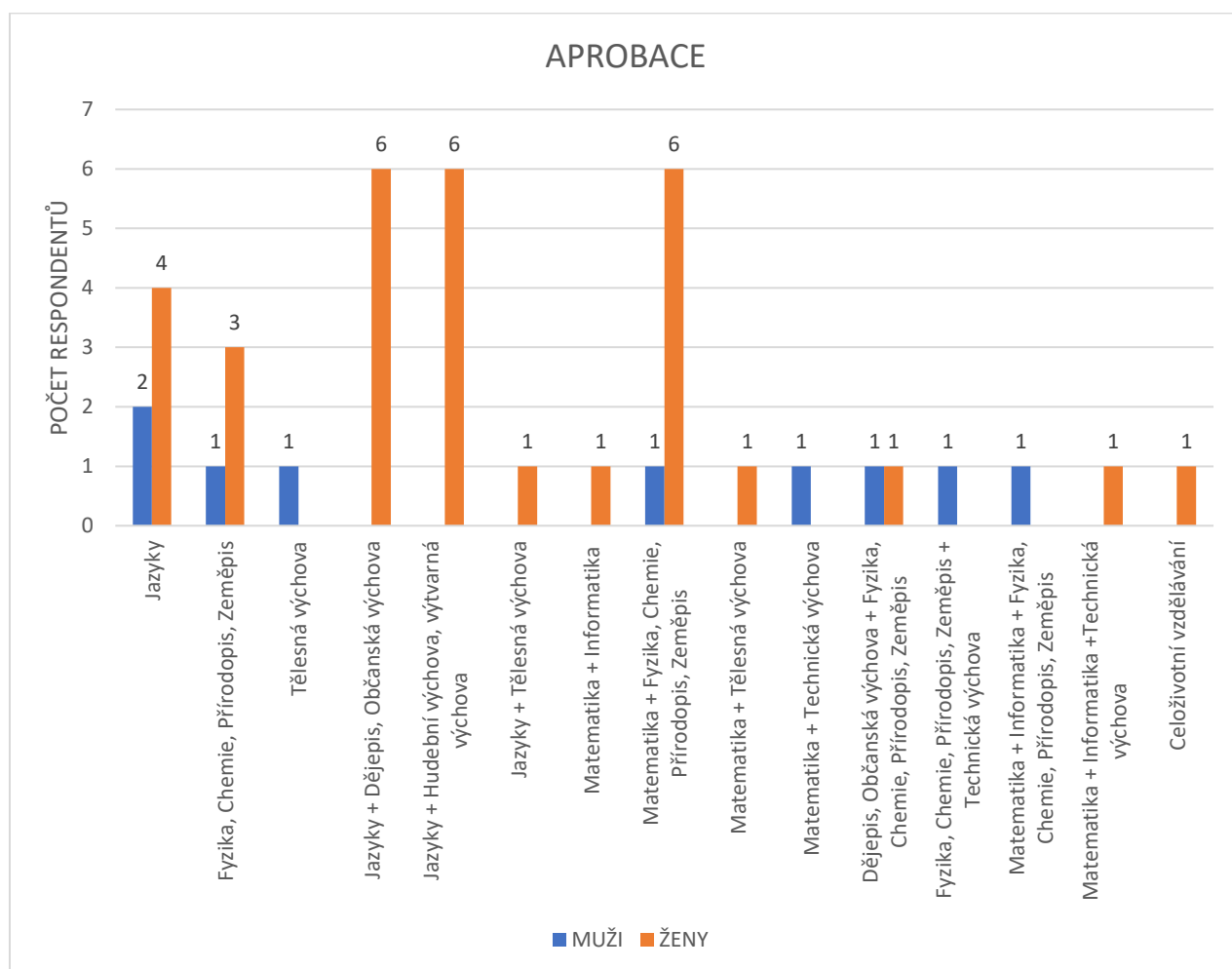


Graf č. 4: Délka praxe (srovnání dle pohlaví)



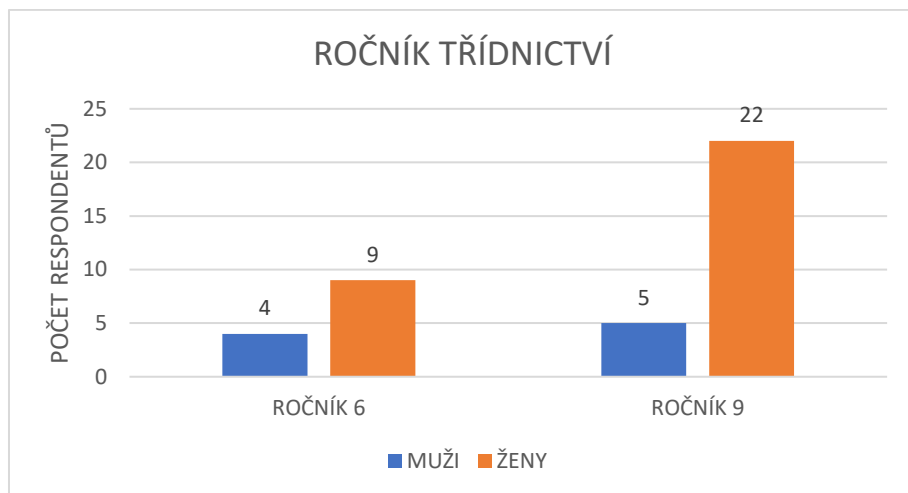
Otázka číslo pět je věnována aprobaci. Předměty jsou rozděleny do několika skupin podle Rámcového vzdělávacího programu následovně. Skupina 1: Jazyky; Skupina 2: Matematika; Skupina 3: Informatika; Skupina 4: Dějepis, Občanská výchova; Skupina 5: Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis; Skupina 6: Hudební výchova, Výtvarná výchova; Skupina 7: Tělesná výchova; Skupina 8: Technická výchova. Většina respondentů má kombinaci předmětů ze dvou či tří různých vzdělávacích oblastí.

Graf č. 5: Aprobace



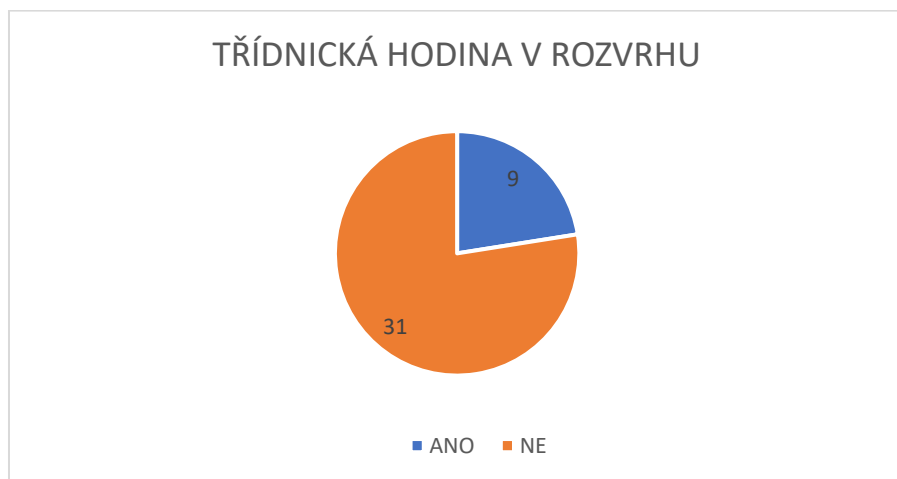
Otázka šestá zjišťuje ročník, ve kterém je dotázaný aktuálně třídním učitelem. Velkou převahu zde mají deváté ročníky u žen.

Graf č. 6: Ročník



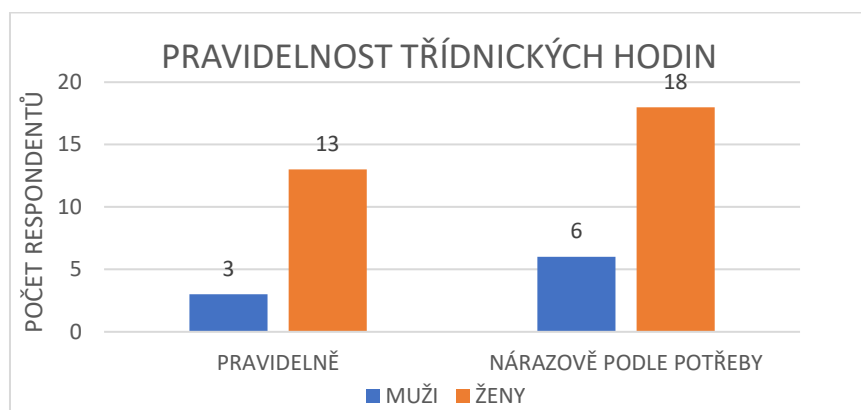
Otázka osmá zjišťuje situaci týkající se třídnických hodin a jejich výskytu přímo v rozvrhu žáků. Naprostá většina dotázaných na otázku, zda jsou třídnické hodiny součástí rozvrhu, odpověděla záporně. Je potřeba zdůraznit, že v případě stanovení těchto hodin jako pevné součásti rozvrhu, se nejedná o rozhodnutí konkrétního třídního učitele, ale školy jako takové. Další důležitý fakt, který je potřeba si uvědomit ve spojitosti s touto otázkou, je skutečnost, že se nejedná o počet škol, ale o počet odpovědí jednotlivých respondentů.

Graf č. 8: Třídnická hodina v rozvrhu



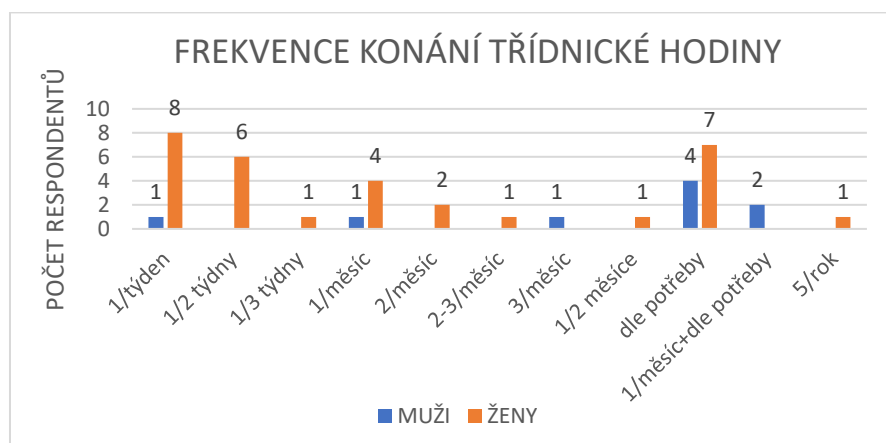
Devátá otázka je zaměřena na pravidelnost konání třídnických hodin. Jak u mužů, tak u žen je vidět převládající tendence k uskutečňování třídnických hodin spíše nárazově v době aktuální potřeby než v pravidelně se opakujících intervalech.

Graf č. 9: Pravidelnost třídnických hodin



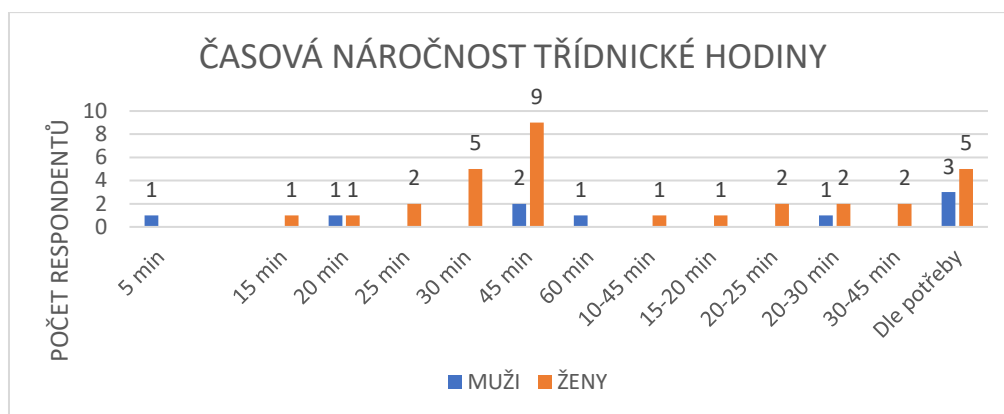
Co se týká četnosti třídnických hodin v konkrétním časovém rozmezí je zde pozorovatelná poměrně rozmanitá škála údajů. Nejvíce pravidelně uskutečňovaných hodin lze vidět u žen, a sice jedna hodina za týden. U mužů se spíše uskutečňují tyto hodiny jen na základě potřeby. Je ale potřeba podotknout, že i ženy jako třídní učitelky také často volí variantu uskutečnění třídnické hodiny jen na základě potřeby nikoliv pravidelnosti. Obecně lze z grafu vyvodit, že muži mají větší sklon k uskutečňování třídnických hodin nepravidelně či v delších časových rozestupech mezi jednotlivými hodinami. Pouhých 16 respondentů splňuje interval doporučený odborníky, a sice organizování třídnické hodiny v rozmezí jednoho týdne či maximálně tří týdnů.

Graf č. 10: Frekvence konání třídnických hodin



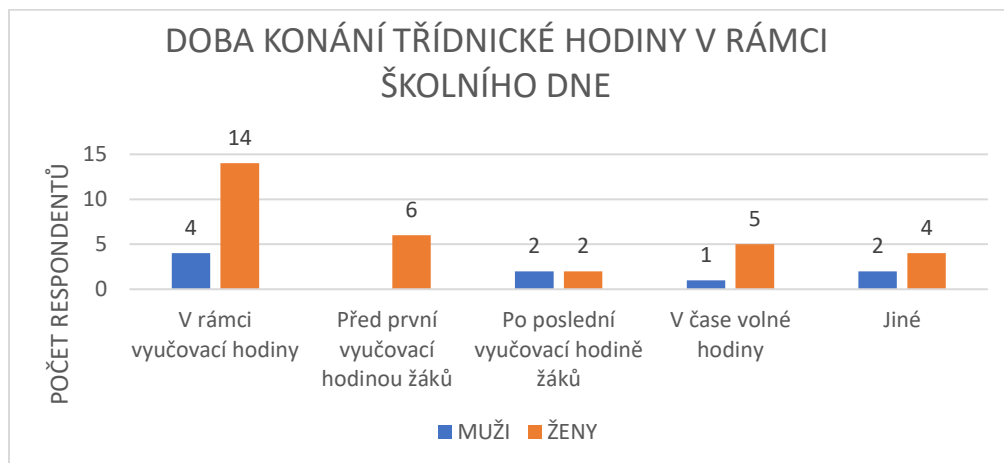
Stejně jako v předchozí otázce, i zde je patrná široká škála odpovědí. Graf znázorňuje časovou délku jedné třídnické hodiny. U mužů si lze všimnout skutečnosti, že délka třídnické hodiny není jasně stanovena a trvá tak dlouho, jak je potřeba. Ženy nejčastěji uskutečňují hodiny v časovém rozsahu 45 minut.

Graf č. 11: Délka třídnických hodin



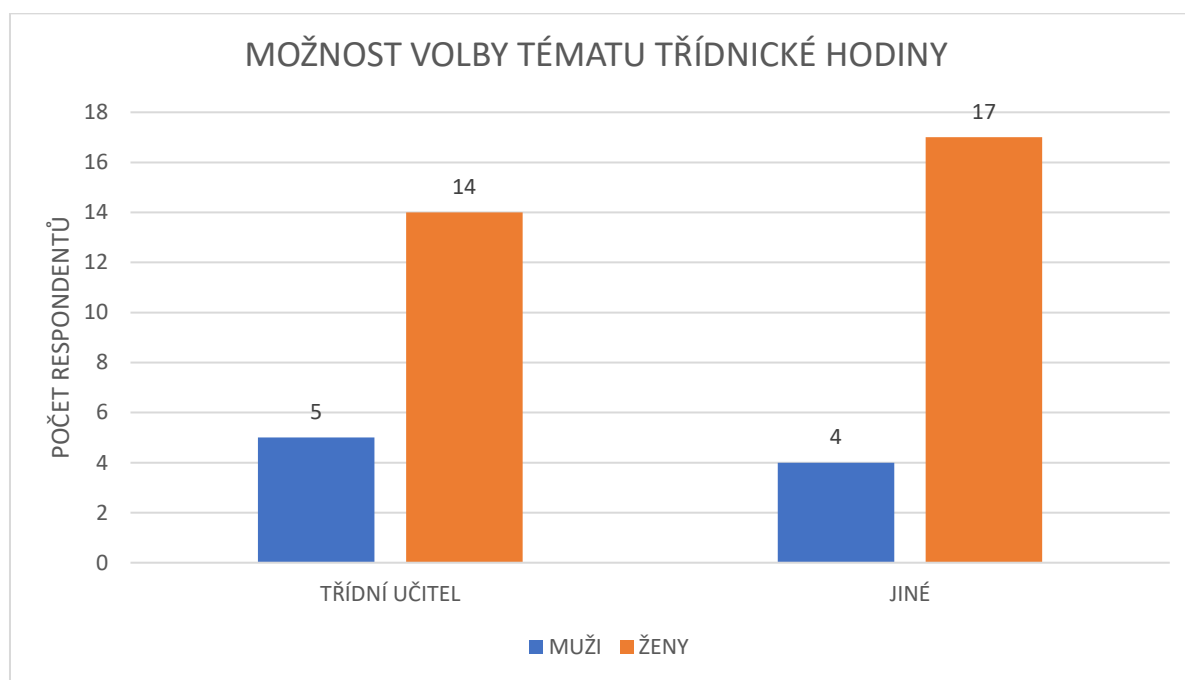
Dvanáctá otázka se zaměřuje na konkrétní dobu v průběhu školního dne, během kterého je třídnická hodina uskutečňována. Respondenti vybírali z pěti různých možností. U žen je jasně patrná tendence organizovat třídnické hodiny v rámci vyučovací hodiny, kterou se žáky mají. Stejně tak muži nejčastěji organizují třídnickou hodinu v rámci jiné vyučovací hodiny, kterou se svými žáky mají. U odpovědi „Jiné“ se jedná o kombinaci nabízených možností či stanovení doby třídnické hodiny rozvrhem (viz. Tabulka č. 2, Tabulka č. 5, Tabulka č. 6, Tabulka č. 7, Tabulka č. 8).

Graf č. 12: Doba konání třídnických hodin



Výběru tématu třídnické hodiny se věnuje otázka číslo 13, která zjišťuje, zda téma, které bude stěžejním bodem hodiny, volí třídní učitel, žáci, či zde existuje další možnost. Možnost, kdy by byla volba tématu hodiny pouze na žácích se nevyskytuje ani u jedné skupiny. Co se týká zbylých dvou kategorií, jsou odpovědi celkem vyrovnané. U odpovědi „JINÉ“ nejčastěji vybírají téma obě strany, nebo v několika případech ho volí přímo vedení školy (viz. Tabulka č. 1 – Tabulka č. 9).

Graf č. 13: Volba tématu třídnických hodin



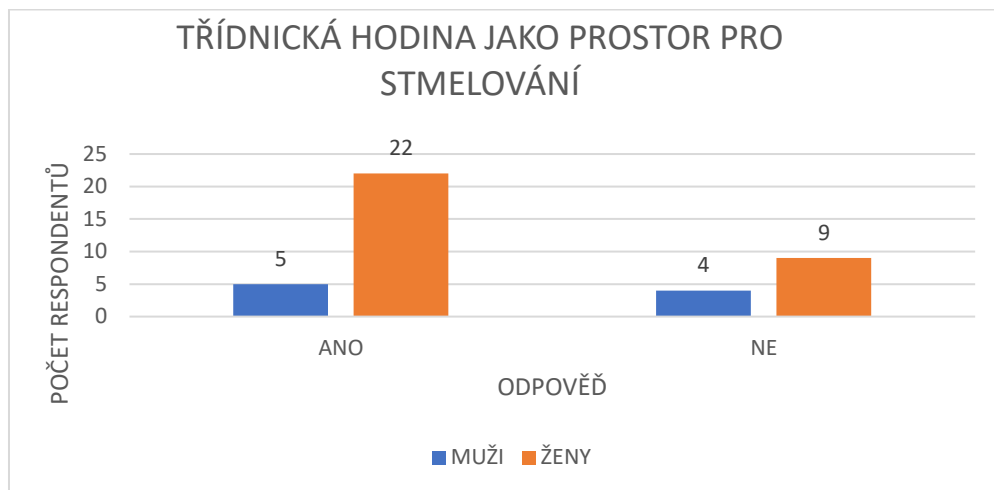
Obsahová náplň třídnických hodin je znázorněna v tabulce z důvodu zajištění větší přehlednosti. Dotázaní měli možnost otevřené odpovědi, proto jsou jednotlivé odpovědi na základě jejich podobnosti rozřazeny do skupin, aby bylo možné vytvořit srovnání. Ve většině případů se obsah hodin skládá z kombinace několika různých témat. Skupina 1: Organizační záležitosti třídy a školy; Skupina 2: Problémy třídy (kázeň, pravidla); Skupina 3: Volba SŠ, přijímačky a kariérové poradenství; Skupina 4: Třídní klima (wellbeing, vztahy, sebepoznání, stres); Skupina 5: Aktuální dění mimo školu (mimoškolní aktivita, rizika, hygiena). Z tabulky je vidět, že třídnická hodina neslouží pouze jako prostor čistě jen pro práci s třídním klimatem, na druhou stranu lze říci, že třídní klima je v kombinaci s dalšími tématy častou náplní hodin.

Tabulka č. 11: Téma třídnických hodin

NEJČASTĚJŠÍ TÉMATA TŘÍDNICKÉ HODINY		
	MUŽI	ŽENY
Organizační záležitosti		3
Problémy třídy	2	1
Třídní klima		1
Organizační záležitosti +Problémy třídy	2	8
Organizační záležitosti +Volba SŠ		1
Organizační záležitosti +Třídní klima	1	2
Organizační záležitosti +Problémy třídy +Volba SŠ	1	1
Organizační záležitosti +Problémy třídy +Třídní klima	2	6
Organizační záležitosti +Problémy třídy +Mimoškolní aktivita		1
Organizační záležitosti +Třídní klima +Mimoškolní aktivita		1
Problémy třídy +Třídní klima		3
Problémy třídy +Volba SŠ+Třídní klima	1	
Volba SŠ+Třídní klima		2
Třídní klima +Mimoškolní aktivita		1

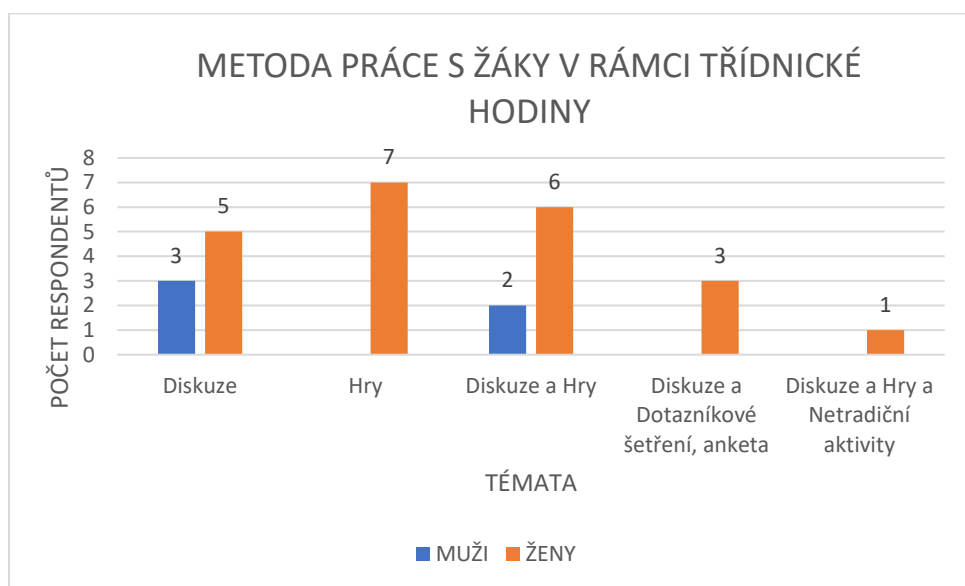
S obsahem třídnických hodin souvisí i to, jak třídní učitelé vnímají tyto hodiny. Z grafu lze vyčíst, že většina žen vnímá hodiny jako prostor stmelování třídního kolektivu. U mužů takovýto názor tak velkou převahu nemá.

Graf č. 15: Třídnická hodina jako prostor pro stmelování kolektivu



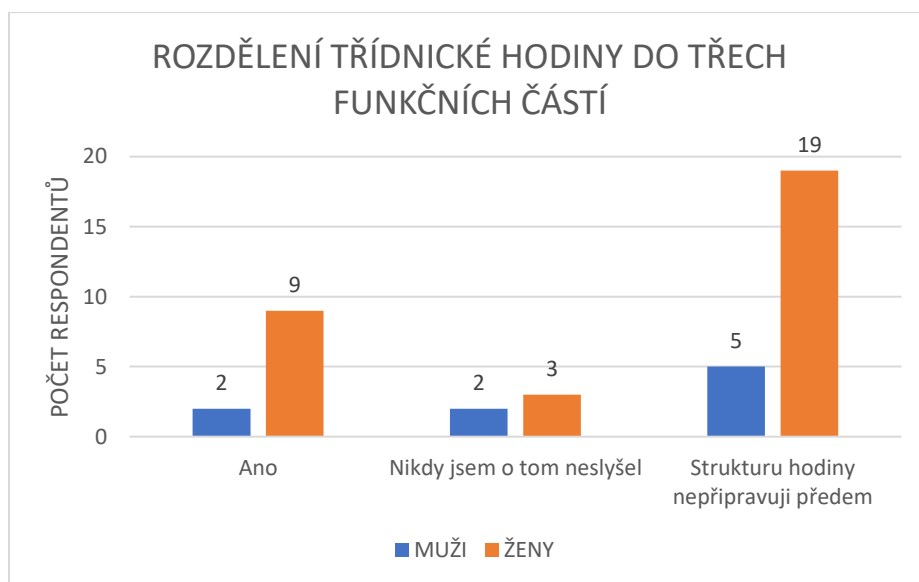
Otázka číslo 16 tematicky spadá pod předchozí otázku, neboť je zaměřena na metody, které třídní učitelé využívají, pokud vnímají třídnickou hodinu jako prostor pro stmelování třídy. Nejvíce je zde využívána metoda hry, ale pouze u žen. Muži kombinují diskuzi s hrou. Tuto kombinaci lze pozorovat i u žen.

Graf č. 16: Metoda vedení třídnických hodin



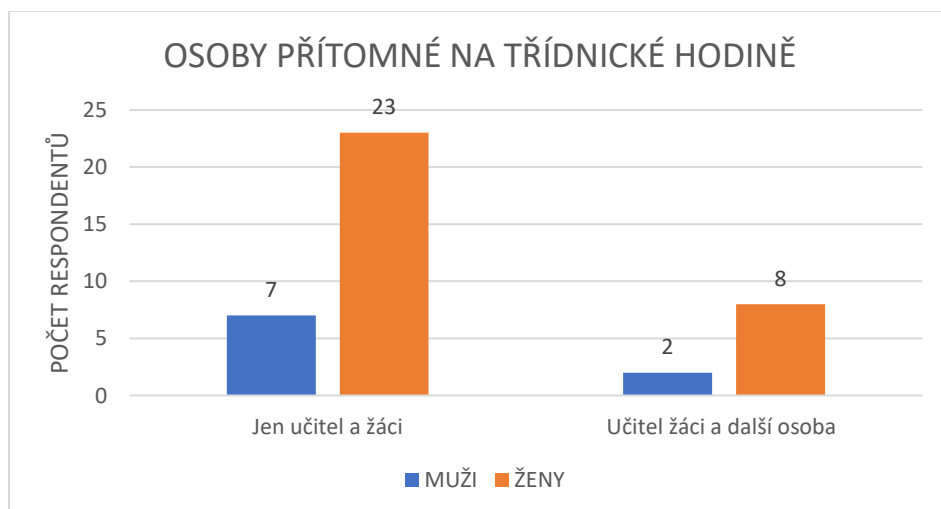
Na základě literatury, která doporučuje rozdělit třídnickou hodinu na několik částí dle tematických celků, je otázka číslo 17 směřována právě na tuto problematiku. Zjišťuje úroveň informovanosti třídních učitelů o doporučené struktuře hodiny a to, zda ji pro své hodiny využívají.

Graf č. 17: Struktura třídnické hodiny



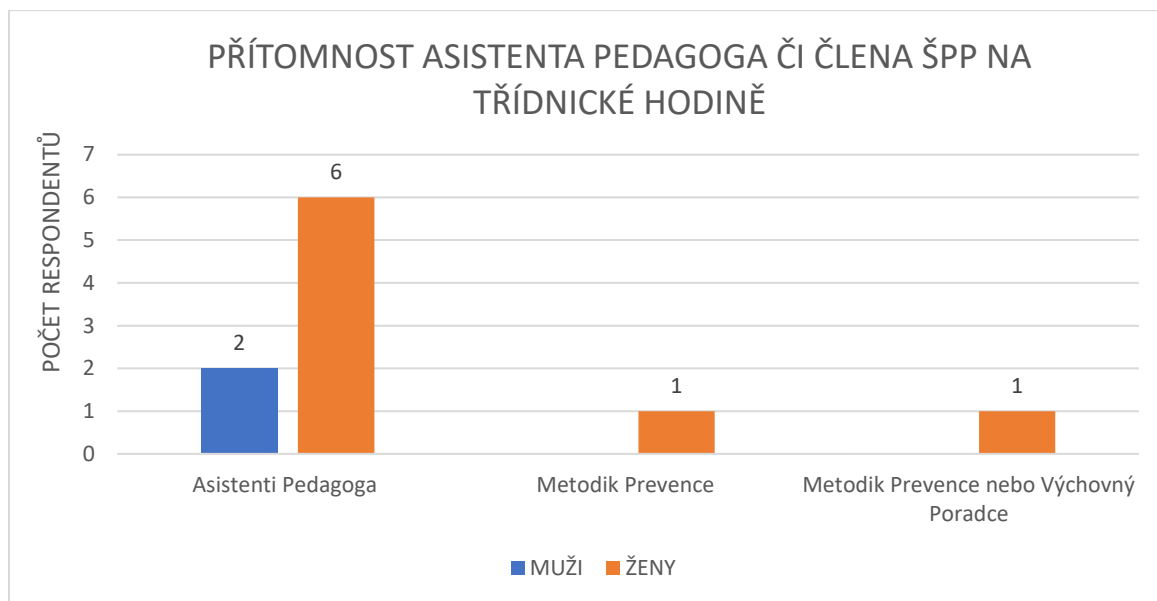
Dotazník se dále zaměřuje i na přítomnost dalších pedagogických pracovníků v třídnických hodinách. Otázka číslo 18 se zjišťuje, zda jsou na hodině přítomni pouze třídní učitel a žáci nebo nějaká další osoba z pedagogického sboru. Z grafu lze vyčíst, že naprostá většina hodin, jak u mužů, tak u žen, probíhá pouze za přítomnosti třídního učitele a žáků.

Graf č. 18: Účastníci třídnických hodin



Následující graf souvisí s předchozí otázkou, neboť se vztahuje pouze na respondenty, kteří odpověděli, že třídnických hodin se účastní další pedagogická osoba kromě třídního učitele. Graf ukazuje, že většinu přítomných osob tvoří asistenti pedagoga. Bývají přítomni jen metodik prevence či metodik prevence nebo výchovný poradce.

Graf č. 19: Přítomnost pedagogických pracovníků



Přítomnosti další osoby pedagogického sboru na třídnických hodinách se týká i otázka číslo 20, která je zároveň poslední otázkou v dotazníku (viz. Příloha č. 1). Zjišťuje otevřenost třídních učitelů vůči přítomnosti asistenta pedagoga či pracovníka ŠPP v hodinách. Odpovědi respondentů jsou opět rozřazeny do skupin, aby bylo možné je vyhodnocovat. Skupina 1: Asistent pedagoga by měl být přítomný (je součástí třídy, musí být informovaný, tráví s žáky více času než učitel); Skupina 2: Asistent pedagoga by neměl být přítomný (narušuje důvěru); Skupina 3: Měl by být přítomný pracovník ŠPP, pokud se řeší závažný problém; Skupina 4: Přítomnost jiné osoby závisí na řešeném problému. Z grafu lze vyčíst, že většina třídních učitelů je nakloněna tomu, aby v třídnických hodinách byl přítomný asistent pedagoga.

Tabulka č. 12: Přítomnost asistenta či pracovníka ŠPP

PŘÍTOMNOST ASISTENTA ČI PRACOVNÍKA ŠPP NA TŘÍDNICKÉ HODINĚ		
	MUŽI	ŽENY
Asistent pedagoga ano, je součástí třídy	5	17
Ne, dochází k narušení důvěry	2	2
Ano, pokud se řeší závažný problém		2
Přítomnost je dána řešeným problémem	2	8
Asistent pedagoga ano, je součástí třídy + Přítomnost je dána řešeným problémem		2

9 Diskuze

Jako první rozeberu třídnickou hodinu z hlediska pravidelnosti, frekvence konání a zanesení v rozvrhu. Gillernová a Krejčová (2012) vyjadřují názor, že by třídnická hodina měla být pevnou součástí rozvrhu žáků. Bohužel informace získané z praxe jsou v rozporu s tímto doporučením. Většina dotázaných učitelů nemá třídnické hodiny zahrnuté v rámci rozvrhu. Co se týká určité pravidelnosti v organizování těchto hodin, což je opět dle Gillernové a Krejčové (2012) úzce spojeno se zanesením třídnických hodin do rozvrhu, výsledky jasně ukazují, že většina učitelů organizuje třídnickou hodinu jen na základě potřeby nikoli pravidelnosti. Tato zjištěná skutečnost odpovídá tvrzení Blížkovského (1966), který vyjadřuje názor, že by organizování třídnické hodiny mělo být pružné ne jasně stanovené, a stejně tak i délka hodiny by měla být přizpůsobována potřebám situace. Potvrzením tohoto tvrzení v praxi by mohla být rozmanitá škála odpovědí v rámci časové náročnosti třídnické hodiny. Velkým a spíše negativním zjištěním a zároveň i vyvrácením stanoveného předpokladu jsou data související s frekvencí konání třídnické hodiny v rámci časového horizontu. Pouhých 16 respondentů ze 40 organizují třídnické hodiny v rozpětí jednoho, dvou či tří týdnů. Takovýto výsledek absolutně neodpovídá doporučením autorek Gillernové a Krejčové (2012) a Fialové (2017).

Další ověřovanou skutečností je příprava třídního učitele na třídnickou hodinu a její struktura obsahující tři navzájem provázané celky, jak doporučují Dubec (2007) i Skácelová (2012). Bohužel ani v tomto případě nedošlo ke kladnému zjištění. Naprostá většina učitelů se nevěnuje přípravě třídnické hodiny, což je v rozporu například s názorem Blížkovského (1966). Co se týká doporučené struktury, pouhých 11 respondentů má třídnickou hodinu takto zorganizovanou.

Posledním předpokladem k ověření bylo nastavení třídních učitelů vůči třídnickým hodinám jako k možnosti práce s třídním klimatem, jak doporučují autoři Dubec (2007), Friedlová et al. (2012), Gillernová a Krejčová (2012) či Mertin a Krejčová (2020). Ačkoliv se na základě získaných údajů nedá říct, že by většina učitelů využívala třídnickou hodinu čistě jen pro práci s třídním klimatem, téma rozvíjení třídního klimatu se objevuje velice často společně s dalšími tématy, která jsou v průběhu třídnických hodin řešena. Je potřeba zdůraznit, že většina žen v roli třídního učitele vnímá třídnickou hodinu jako prostor, kde dochází ke stmelování kolektivu. Na doporučení například Blížkovského (1966), Fialové (2017)

nebo Friedlové et al. (2012) je vhodné využít pro práci se žáky diskusi, hry, či metod zážitkové pedagogiky. Praxe ukazuje, že učitelé, kteří vnímají třídnickou hodinu jako prostor pro stmelování kolektivu, volí nejčastěji formu diskuse, her, či kombinují obojí dohromady.

Součástí výzkumu je také zjišťování přítomnosti asistenta pedagoga či pracovníka Školního poradenského pracoviště na třídnických hodinách a otevřenost učitelů k takovéto možnosti. Naprostá většina učitelů vede třídnickou hodinu bez přítomnosti dalších pedagogických pracovníků, a pokud na některých hodinách přítomní jsou, jedná se většinou o asistenta pedagoga. Co se týká otevřenosti učitelů vůči přítomnosti další osoby, většina je za přítomnost asistenta pedagoga, neboť je součástí třídního kolektivu. Tento názor je shodný s názorem Gabašové a Vosmika (2019), kteří asistenta pedagoga vnímají jako součást kolektivu třídy. Co se týká názorů učitelů na přítomnost školního metodika prevence a výchovného poradce, někteří se přiklánějí k variantě, že záleží na typu problému či se musí jednat o závažný problém. Opět zde může být viděna shoda s názorem Gabašové a Vosmika (2019), kteří vnímají spolupráci třídního učitele a také asistenta pedagoga s metodikem prevence a výchovným poradcem jako přínosnou například v rámci diagnostiky třídního klimatu či řešení výchovného problému.

Velkým úskalím výzkumu je jednak vyšší počet otevřených otázek, což způsobuje velkou rozmanitost odpovědí, které jsem musela z důvodu vyhodnocování rozřazovat do skupin na základě podobnosti výpovědí respondentů. Dalším problémem je nevyváženost v počtu respondentů z hlediska rozdělení na muže a ženy, proto porovnávání mezi těmito dvěma skupinami nemusí zcela pravdivě vypovídat o dané skutečnosti. I přes velký počet škol, jež byly osloveny v rámci vyplnění dotazníku, se výzkumu zúčastnilo pouhých čtyřicet respondentů s převahou žen. Zajímavým výzkumem by mohl být pohled samotných žáků na třídnickou hodinu a jejich porovnání s názory učitelů nebo například zaměření pozornosti na konkrétní věkové skupiny učitelů a jejich vnímání třídnické hodiny.

10 Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo získat přehled o celkové koncepci třídnických hodin na základních školách v šestých a devátých ročnících v rámci celého Jihočeského kraje a porovnání praxe s teoretickými doporučeními. Na základě informací získaných z dotazníku (viz. Příloha č. 1) složeného z dvaceti otázek zaměřených na problematiku třídnických hodin jsem vypracovala přehled týkající se časové dotace třídnických hodin, jejich zapsání v rozvrhu třídy, tematické náplně či struktury. Dále jsem se v dotazníku zaměřila také na nastavení třídních učitelů vůči možnosti využít třídnické hodiny jako prostoru pro práci s třídním klimatem a přítomnosti některých dalších pedagogických pracovníků v těchto hodinách jako formu spolupráce v rámci zlepšování klimatu třídy. Většina předpokladů, jež jsem si stanovila na začátku výzkumu, nebyla potvrzena. Podoba třídnických hodin, jež je opisována v literatuře a metodikách, ve větší míře nesouhlasí s tím, jak tyto hodiny probíhají v praxi.

Teoretická část práce je věnována problematice třídního učitele, školní třídě, třídnímu učiteli, legislativnímu vymezení třídnické hodiny a přístupům různých autorů. V neposlední řadě je zde zmíněn asistent pedagoga a školní poradenské pracoviště, se zaměřením na výchovného poradce a školního metodika prevence. Praktická část se týká vyhodnocování dotazníku, kdy je každá z dvaceti otázek graficky zpracována a vyhodnocována. Navíc grafy pracují s porovnáním odpovědí mužů a žen na pozici třídních učitelů. V závěru práce jsou získaná data porovnávána s odbornými názory autorů v teoretické části.

Zajímavým zjištěním bylo věkové zastoupení učitelů, kdy na základě zjištěných dat lze říci, že v rámci Jihočeského kraje na školách působí převážně učitelé ve věkovém rozpětí 40-59 let, což by mohlo být ukazatelem pro nedostatek mladých učitelů působících na základních školách. Je však potřeba tuto skutečnost brát kriticky, neboť do výzkumu se zapojilo pouze 40 respondentů z 23 různých míst kraje. Pozitivním zjištěním je fakt, že většina učitelů vnímá třídnickou hodinu jako prostor, kde je možné pracovat s kolektivem třídy a žáky stmelovat. Bohužel většina třídnických hodin se koná převážně jen dle potřeby bez určité pravidelnosti a třídnické hodiny v drtivé většině případů nemají pevně stanovené místo v rozvrhu. Vzhledem

k získaným výsledkům by bylo do budoucna zajímavé podívat se na třídnické hodiny z pohledu žáků a jejich preferencí a vytvořit porovnání mezi žáky a učiteli.

Třídnická hodina není žádným způsobem definována v Rámcovém vzdělávacím programu ani ve školském zákoně či vyhláškách. Jen zřídka kdy lze najít vymezení třídnické hodiny v rámci Školního vzdělávacího plánu jednotlivých škol. Problematice třídnických hodin, a to především jejího využití v rámci ovlivňování třídního klimatu, je věnováno několik metodik a nemnoho odborné literatury. I to může být důvodem nepravidelného setkávání žáků s třídním učitelem v rámci třídnických hodin, prostřednictvím kterých lze pozitivně působit na kolektiv třídy. Na druhou stranu je důležité vyzdvihnout existenci a dostupnost metodik v online formě, které mohou posloužit jako velice dobrý materiál pro přípravu správné třídnické hodiny.

Seznam použitých zdrojů

Benda, M., Vodňanská, Z., Titěrová, K., Slaninková, K., Popovych, S., Zorina, J., Ihnatsenia, H., Novaković, S., & Demyanenko, N. (2016). *Dvojazyční asistenti pedagoga: příběhy úspěšné integrace*. Meta – Společnost pro příležitosti mladých migrantů.

Blížkovský, B. (1966). *Příručka třídního učitele* (2., upr. a dopl. vyd). Státní pedagogické nakladatelství.

Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Portál.

Bréda, J., Čapek, R., Dandová, E., & Kendíková, J. ([2017]). *Třídní učitel jako kouč*. Raabe.

Cangelosi, J. S. (1994). *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Portál.

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

Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vyd. 2). Portál.

Dubec, M. (2007). *Třídnické hodiny : metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Projekt Odyssea.

Eichhorn, C. (2019). *Učitel a práce se třídou*. Raabe.

Friedlová, K., Jurová, L., Lindovská, L., Macková, P., & Martina, U. (2012). *Práce s třídním kolektivem*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada.

Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Portál.

Jedlička, R., Koťa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.

Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Grada.

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

Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Národní ústav pro vzdělávání.

Matějček, Z., & Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. H & H.

Mertin, V., & Krejčová, L. (2020). *Výchovné poradenství* (3., aktualizované vydání). Wolters Kluwer.

Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Triton.

Říčan, P. (2008). *Psychologie: příručka pro studenty* (Vyd. 2., dopl). Portál.

Vágnerová, M. (1997). *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Karolinum.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Karolinum.

Výchovné poradenství, D. škola. (Ed.). (2011). *Jak správně pracovat se třídou*. Dr. Josef Raabe.

Seznam internetových zdrojů

Dubec, M. (2007). *Třídnické hodiny: metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Projekt Odyssea. https://www.odyssea.cz/localImages/tridnicke_hodiny.pdf

Fialová, M. (2017). *Metodika vedení třídnických hodin*. https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_vedeni_tridnickych_hodin_1.pdf

Friedlová, K., Jurová, L., Lindovská, L., Macková, P., & Urbancová, M. (2012). *Práce s třídním kolektivem: Metodika*. https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_6.pdf

Skácelová, L. (2012). *Metodika vedení třídnických hodin na víceletých gymnáziích a středních školách*. <https://www.adiktologie.cz/file/367/imprim-metodika-th-via-02.pdf>

Slovník spisovného jazyka českého. (2011). Ústav pro jazyk český ČSAV. Retrieved February 21, 2023, from <https://sjjc.ujc.cas.cz>

Školní vzdělávací program Základní školy Čechovice. (2017, September 1). Školní vzdělávací program Základní školy Čechovice. Retrieved March 24, 2023, from https://www.zscechovice.cz/e_download.php?file=data/uredni_deska/obsah16_2.pdf&origin_al=1_Uvod_svp_3.5.pdf

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. (©2023). Základní škola a Mateřská škola Dříteň. Retrieved March 24, 2023, from <https://www.zsmsdriten.cz/file.php?nid=1115&oid=9320094>

Třídnická hodina. Základní škola Olomouc, Mozartova 48 příspěvková organizace. Retrieved March 24, 2023, from https://www.zs-mozartova.cz/data/staticky_text/4/dokumenty/tridnicka-hodina.pdf

Věstník 2005/7. (2005). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Retrieved June 14, 2023, from <https://www.msmt.cz/dokumenty/2005-7>

Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, 2005 § (2005). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2005). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro třídní učitele 6. a 9. ročníků ZŠ

Třídnické hodiny

Prosím o vyplnění krátkého dotazníku k mé bakalářské práci, která se věnuje problematice třídnických hodin šestých a devátých ročníků základních škol. Dotazník je určen třídním učitelům pouze šestých a devátých ročníků. Dotazník je anonymní a jeho vyplňování Vám zabere přibližně 15 minut.

1. Pohlaví

Muž

Žena

2. Věk

24-29

30-39

40-49

50-59

60 a více

3. Město, kde se škola nachází

Vaše odpověď

4. Délka praxe

Vaše odpověď

5. Aprobace

Vaše odpověď

6. Jste třídní učitel

V šesté třídě

V deváté třídě

7. Napište, pokudikáté jste třídním učitelem (včetně současného třídnictví)

Vaše odpověď

8. Třídnické hodiny jsou zapsány v rozvrhu třídy

Ano

Ne

9. Třídnické hodiny probíhají

Pravidelně

Jen nárazově podle potřeby

10. Napište, jak často se konají třídnické hodiny

Vaše odpověď

11. Napište, jak dlouho trvá jedna třídnická hodina

Vaše odpověď

12. Organizujete třídnické hodiny v rámci

Vyučovací hodiny, kterou s žáky máte

Před první vyučovací hodinou žáků

Po poslední vyučovací hodině žáků

V čase volné hodiny (mezi dopoledním a odpoledním vyučováním) třídy

Jiné:

13. Téma třídnické hodiny volí

Třídní učitel

Žáci

Jiné:

14. Napište, co v třídnických hodinách řešíte nejčastěji

Vaše odpověď

15. Třídnická hodina slouží jako prostor pro stmelování třídy a rozvoj třídního kolektivu

Ano

Ne

16. Pokud jste v předchozí otázce vybrali odpověď "Ano", napište jaké aktivity jsou využívány

Vaše odpověď

17. Používáte pro organizaci třídnické hodiny její rozdělení do tří funkčních částí - Úvodní aktivita, Aktivita spojená s tématem hodiny, Uzavření hodiny

Ano

Ne, nikdy jsem o tom neslyšel

Ne, strukturu hodiny nepřipravuji předem

18. Třídnických hodin se účastní pouze žáci a třídní učitel

Ano

Ne

19. Pokud jste v předchozí otázce vybrali odpověď "Ne", napište, kdo další je v třídnické hodině přítomný

Vaše odpověď

20. Měl by být asistenta pedagoga či některý pracovník ŠPP přítomný v třídnických hodinách? Svoji odpověď zdůvodněte.

Vaše odpověď

Děkuji za Váš čas.