

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

**Třídnické hodiny
na 1. stupni základní školy**

Diplomová práce

Forma kombinovaná

Brno 2015

Vedoucí práce:

doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.

Autor práce:

Michaela Prokešová

Bibliografický záznam

PROKEŠOVÁ, Michaela. *Třídnické hodiny na 1. stupni základní školy*. Diplomová práce. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, 2015. 98 stran. Vedoucí práce doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.

Anotace

Diplomová práce „Třídnické hodiny na 1. stupni základní školy“ se zaměřuje na práci třídního učitele se zvláštním zřetelem na vedení třídnických hodin. Teoretická část je věnována funkcím a povinnostem třídního učitele. Zabývá se plánováním a řízením výchovy ve třídě s ohledem na věkové zvláštnosti žáků. Těžiště tvoří pojednání o třídnických hodinách.

Praktická část obsahuje výsledky dílčího šetření ke zjištění názorů učitelů z vybrané školy na organizaci třídnických hodin specifickou formou tzv. Domečků. Tato empirická část práce popisuje výsledky analýzy textů volného psaní a hospitačních záznamů. Metodická část zahrnuje přípravy na realizaci třídnické hodiny formou Domečků a výukový projekt S kamarádem je den lepší.

Anotation

Diploma thesis "Class lessons on the primary school" focuses on the class teacher's work with a special attention on leadership of class lessons. The theoretical part deals with his/her functions and responsibilities. The work reflects the planning and management of the education in the class considering age-specific of pupils. The main focus of the diploma thesis forms the disquisition about class lessons.

Then the work includes results of research from selected primary school in order to find what is the teachers' opinion on class lessons in the form of „little houses“ (Domečky). This research describes results of analysis of free writing and records of observations. The methodological part includes the preparation of class lessons in the form of „little houses“ and an educational project called The day is better with a friend.

Klíčová slova

třídnická hodina, třídní učitel, žák, školní třída, 1. stupeň základní školy

Keywords

class lesson, class teacher, pupil, class, primary school

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“

„Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě v Brně v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.“

V Brně dne 20. 3. 2015

.....

Michaela Prokešová

Poděkování

Ráda bych upřímně poděkovala doc. PaedDr. Haně Horké, CSc. za trpělivé vedení, ochotu, cenné rady a připomínky, kterými mě doprovázela při vypracování této diplomové práce.

Velké díky patří také pedagožkám, jež se podílely na výzkumném šetření.

V neposlední řadě děkuji mé rodině za veškerou podporu a trpělivost, kterou mi při studiu projevovalela.

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Školní třída.....	11
2 Třídní učitel.....	13
2.1 Funkce třídního učitele	14
2.2 Náplň práce třídního učitele.....	15
2.3 Plánování a řízení výchovy ve třídě.....	20
2.3.1 Plánování výchovy ve třídě.....	20
2.3.2 Řízení výchovy ve třídě	21
2.4 Třídní učitel a jeho přístupy k nežádoucímu chování ve třídě.....	25
2.5 Třídní učitel jako spolutvůrce klimatu školní třídy	28
2.6 Zvláštnosti práce třídního učitele 1. – 5. ročníku základní školy	32
3 Třídní hodiny.....	34
3.1 Zásady práce v třídních hodinách	36
3.2 Struktura třídních hodin	36
3.3 Způsoby práce v třídních hodinách.....	37
3.3.1 Komunitní kruh jako součást třídních hodin.....	37
3.3.2 Hravé činnosti	39
PRAKTICKÁ ČÁST	40
I. EMPIRICKÁ ČÁST	41
4 Metodika výzkumného šetření.....	41
4.1 Cíle šetření a výzkumné otázky	41
4.2 Použité metody	42
4.3 Výběr zkoumaného souboru, charakteristika školy	42
5 Sběr a zpracování dat.....	44
6 Analýza dat z volného psaní a jejich interpretace.....	46
6.1 Kategorie: Domeček jako prostor k diagnostické práci třídního učitele	46
6.2 Kategorie: Domeček jako místo pro informační činnost třídního učitele.....	47
6.3 Kategorie: Domeček jako prostředek prevence nežádoucího chování ve třídě	48

6.4 Kategorie: Domeček jako prostředek k vytváření dobrého klimatu	50
6.5 Kategorie: Domeček jako nástroj rozvoje komunikace	52
7 Záznamy z hospitací	53
7.1 Záznam z hospitace 6. 10. 2014.....	54
7.2 Záznam z hospitace 13. 10. 2014.....	56
8 Shrnutí a diskuse.....	60
II. METODICKÁ ČÁST.....	64
9 Příprava a organizace třídnických hodin	64
9.1 Struktura přípravy na výuku 1	65
9.2 Struktura přípravy na výuku 2	70
9.3 Výukový projekt	75
Závěr	91
Resumé.....	93
Použitá literatura	94
Seznam fotografií.....	98

Úvod

Cílem současného základního vzdělávání je vštípit žákům základní všeobecné vzdělání, připravit je na různé situace v reálném životě. Učitelé se podílí i na výchově žáků, učí je vhodně komunikovat, spolupracovat, vzájemně se respektovat, podporují jejich sebevědomí. Pomáhají jim rozvíjet jejich vlastní schopnosti, vnímavost, potřebu projevit city, chovat se tolerantně a ohleduplně. Ve škole nemá docházet pouze k předávání poznatků, ale žáci by měli být vedeni, aby se stali plnohodnotnými členy společnosti, kteří tyto poznatky dovedou prakticky využít a dokáží harmonicky žít s ostatními. Důležité je rozvíjet ducha i srdce každého dítěte. Na 1. stupni základní školy je toto vše v kompetenci třídního učitele. Tráví s dětmi ve škole nejvíce času, zná je nejlépe. Ve vyučování mívá většinou prostor spíše k výuce než k výchově. Momenty vhodnými ryze k výchově se tak stávají snad pouze přestávky.

Z tohoto důvodu jsem se rozhodla napsat diplomovou práci, ve které chci poukázat na možnost využití pravidelných třídnických hodin na 1. stupni základní školy jako prostředku k rozvoji osobností žáků, jejich sociálních dovedností, morálních postojů a dobrých mezilidských vztahů ve třídách. V těchto hodinách dochází k naplňování obsahu průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, které musí povinně prostupovat celou školní výukou. Impulsem k napsání práce byly návštěvy Základní školy Masarova v Brně – Líšni, kde pravidelné třídnické hodiny na 1. stupni využívají již 8 let. Tyto hodiny nazývají Domečky. Cílem práce bylo zjistit, jak učitelé hodnotí třídnické hodiny uskutečňované formou Domečků v Základní škole Masarova a popsat průběh těchto hodin.

Třídnické hodiny organizuje a řídí třídní učitel, proto se v teoretické části zabývám především prací třídního učitele. V úvodní kapitole nejprve definuji školní třídu představující prostředí, ve kterém k samotné výchově a vzdělávání dochází. V další kapitole se soustředím na povinnosti třídního učitele, činnosti, které během plánování a řízení výuky vykonává. Zejména se věnuji jeho postojům k nežádoucímu chování žáků a také vyzvedávám jeho úlohu působit jako spolutvůrce klimatu školní třídy, kterou považuji za nesmírně důležitou. Neopomínám zdůraznit zvláštnosti práce třídního učitele na 1. stupni základní školy. Další kapitola pojednává o samotných

třídnických hodinách a jejich možném využití ve vyučování. Během nich lze napomáhat k tvorbě pozitivního klimatu, utvářet třídní kolektiv, přátelské vztahy, podporovat soudržnost třídy. Přibližuji zásady práce v těchto hodinách a popisuji jejich strukturu. Zabývám se také formami třídnických hodin, především komunitním kruhem jako nástrojem pro vytváření dobrých vztahů ve třídě, zmiňuji i možnost uplatnění hravých činností.

Úsek praktické části práce jsem rozdělila na část empirickou a metodickou. Cílem části empirické bylo zjistit, jaké jsou názory třídních učitelů na využití třídnických hodin formou Domečků na 1. stupni v Základní škole Masarova, a popsat průběh těchto hodin. Pomocí metody analýzy textu jsem vyhodnotila sedmnáct textů volného psaní, jejichž autorkami byly třídní učitelky 1. stupně Základní školy Masarova. Získala jsem tak důležitá data, díky kterým jsem odhalila jejich postoje k těmto hodinám, a objasnila jsem, ve kterých oblastech mohou být tyto hodiny užitečné. Využitím metody pozorování jsem získala údaje o průběhu hodin, které jsem zapsala v záznamech z hospitací. V metodické části práce jsem uvedla dvě přípravy na třídnické hodiny a výukový projekt S kamarádem je den lepší, vytvořený pro tuto formu třídnických hodin. Obě hodiny i zmiňovaný projekt jsem prakticky zrealizovala v Základní škole Masarova během pedagogické praxe.

Věřím, že výsledky výzkumu přispějí k širšímu využití třídnických hodin na 1. stupni v dalších základních školách.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Školní třída

Výchovná a vzdělávací práce třídního učitele probíhá hlavně ve školní třídě. Zde vyučuje chlapce i dívky přibližně stejného věku, pro které je jedním z nejdůležitějších činitelů, kteří je ovlivňují.

Školní třída znamená pro mnoho žáků společenství či skupinu, do níž patří žáci i třídní učitel. Někdo ji vnímá spíš jako prostor, kde se uskutečňuje vyučování. Mnoho dětí si vybaví atmosféru, která ve třídě panuje. Každopádně lze říci, že školní třída má na děti velký vliv. Vždyť ve stejném prostředí tráví jeden nebo i několik školních roků. S touž partou se dítě setkává pět dní v týdnu, 10 měsíců v kalendářním roce. Děti v ní jsou ovlivněny spolužáky, učitelem, prostředím, vztahy i náladou, která v ní převládá.

Školní třídu můžeme označit jako **malou** (dle velikosti) **formální** (vzniká úředním úkonem) **sekundární** (žák je do ní delegován) **sociální skupinu**. V Pedagogickém slovníku najdeme dvě definice třídy (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 253). V první z nich je formulována jako „*skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání*“. Druhá ji označuje jako „*prostorovou jednotku, v níž probíhá vyučování*“. V diplomové práci chápeme školní třídu tak, jak je charakterizována v 1. definici, avšak specifikovanou na žáky 1. stupně základní školy, tedy žáky 1. až 5. ročníku.

Školní třída vzniká uměle, je do ní poměrně trvale včleněn určitý počet dětí. Žáci nemají možnost sami ovlivnit výběr spolužáků. Z tohoto důvodu se zde často setkávají zcela odlišné typy dětí s různými postoji, s odlišným rodinným zázemím. Účastníci na sebe dlouhodobě vzájemně působí, dohromady vykonávají činnosti vedoucí ke společným cílům (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 24-25). Žáci se tak během soužití ve školní třídě učí spolupracovat, komunikovat, dělat kompromisy, ustupovat ze svých nároků a požadavků. Naučí se vystupovat před početnějším shromážděním dětí i dospělých, zvládat neúspěch, nespokojenost, napomenutí či nesouhlas ostatních, přijímat hodnocení, snést srovnávání s ostatními. V průběhu společného bytí se podřizují určitým pravidlům. Při jejich porušení či nedodržení pak musí nést následky. Jednotlivci se postupně stávají samostatnými a odpovědnými za svoje činy a jednání.

Dochází k uspokojování potřeb žáků. Někteří touží po úspěchu, chvále, být první mezi ostatními, jiní vyžadují pocit bezpečí a jistoty. Pod vlivem spolužáků často mění individuální cíle nebo je podřizují cílům skupinovým.

Pro děti je přirozené vytváření skupin, ve kterých mohou porozumět sobě samým. Většině život ve skupině vyhovuje, působí na ně příznivě, motivuje je a nutí k přemýšlení. Výsledkem jsou pak jejich pozitivní zkušenosti a celkově kvalitnější život (Karnsová, 1995, s. 41). Školní třída je kolektiv s vlastní vnitřní dynamikou. Jako každá dětská skupina má svou strukturu. Gillernová a Krejčová (2012, s. 25) se domnívají, že už v prvních dnech společného fungování skupiny lze poznat postavení konkrétního dítěte ve třídě. Každý vykazuje svůj sociální status, který se obtížně mění. Předpokládá se, že třídy s menším počtem žáků umožňují lepší individuální kontakt a intenzivní interakci mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem (Průcha, 2009, s. 184).

V čele školní třídy stojí třídní učitel. Velmi záleží na jeho oborových, pedagogických a psychologických vědomostech a dovednostech, ale též nelze opomenout jeho osobnostní předpoklady. To, jaký je třídní učitel člověk, ovlivňuje jeho práci. Osobně považuji za nejdůležitější právě jeho vztah k dětem. Člověk, který nemá děti rád, s nimi nemůže dlouhodobě pracovat. Funkce třídního učitele vyžaduje lásku k dětem, víru v jejich snahu a dosažení úspěchu. Práci třídního učitele se budeme věnovat v další kapitole.

2 Třídní učitel

Význam třídního učitele posuzují jinak děti, jejich rodiče, kolegové učitelé a v neposlední řadě vedení školy. Třídní učitel je vychovatel třídy. V prvních až pátých ročnících základní školy v nich zpravidla vyučuje všechny nebo většinu předmětů. Pro své žáky bývá vzorem v chování, projevu, názorech a postojích. Většina dětí ho bere jako jednu z nejdůležitějších osob ve svém dosavadním životě. Má velký vliv na atmosféru a vztahy, třídu organizuje a řídí. Na rozdíl od ostatních učitelů, kteří ve třídě také vyučují, plní velké množství dalších důležitých funkcí.

Učitel je jeden ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu. Měl by to být člověk s oborovou a pedagogicko-psychologickou způsobilostí. Dle Průchy, Walterové, Mareše (2001, s. 261) je „*spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení*“. Dyrtrtová a Krhutová (2009, s. 9) zdůrazňují především učitelovy dovednosti, praktické zkušenosti a postoje, nestačí pouze teoretické znalosti. Základní podmínkou hodnotné práce učitele jsou jeho osobnostní předpoklady.

Osobní příklad a vliv osobnosti je nezastupitelný v první řadě u třídního učitele. Ke vzniku funkce třídního učitele vedlo rozšíření hromadného vyučování ve třídách. Blížkovský a kolektiv (1996, s. 7) na tuto nutnost upozorňují teorií J. A. Komenského „*jen jeden učitel má řídit třídu, podobně jako jedno slunce osvětluje, zahřívá a zavlažuje zemi a zachovává vždy týž pořádek ...*“. Definici třídního učitele nalezneme u Průchy, Walterové, Mareše (2001, s. 253). „*Organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech učitelů vyučujících ve třídě a spolupráci s rodiči. Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve své třídě.*“ Přímým vychovatelem, vedoucím činitelem a koordinátorem výchovné práce ve třídě označují třídního učitele i Blížkovský a kolektiv (1966).

V následující kapitole popíšeme funkce třídního učitele. Neměla by to být pouze funkce administrativní, důležité je, aby třídní učitel ovlivňoval osobnostní rozvoj svých žáků a vzájemné vztahy a připravoval je do života.

2.1 Funkce třídního učitele

Třídní učitel při své práci vykonává mnoho funkcí, při jejichž plnění se dostává do spousty rolí. Jejich přehledný výčet podává Podlahová (2004, s. 137-139). Třídní učitel se stává „**ředitelem**“ činností třídy, jenž rozhoduje, plánuje a řídí. Bývá „**manažerem**“, který společně se třídou hledá a nachází optimální řešení. Působí jako „**úředník**“ kontrolující docházku, vyplňující třídní knihu, třídní výkaz a katalogové listy, píšící vysvědčení. Je „**soudcem**“, jenž posuzuje a řeší přestupky proti školnímu řádu, kázní a pořádku, konflikty, navrhuje tresty a jiná opatření. Funguje jako „**vzor**“ v chování, jednání, zájmech, vědomostech, komunikaci i kultuře jazykového projevu. Plní funkci „**vychovatele**“, kdy zároveň s didaktickou činností působí jako tvůrce etických hodnot. Bývá „**psychologem**“, někým kdo rozumí dětem, chápe psychický vývoj, rozpozná a dovede ovlivnit jednání žáků, sebepojetí a sebehodnocení i „**sociologem**“ diagnostikujícím sociální situaci ve třídě, korigujícím špatné a vytvářejícím dobré sociální vztahy. Žáky je vnímán jako „**náhradní rodič**“, který radí při řešení problémů, vystupuje jako opora a autorita a „**přítel**“ chápající žáka jako partnera při společné činnosti, komunikující s ním, někdo, kdo ho má rád, rozumí mu a umí pomoci. Často se stává „**poradcem**“ při hledání možností budoucího životního uplatnění žáka.

Podlahová (2004) se domnívá, že funkci třídního učitele by vzhledem k její náročnosti měl vykonávat zralý člověk a zkušený pedagog, ne začínající učitel. Úlohu manažera zdůrazňují Vališová, Kasíková a kolektiv (2007, s. 235). Podmiňují ji ale účinným fungováním ostatních rolí učitele.

Podle mne je povolání učitele velmi náročné. Třídnictví pak přináší množství dalších požadavků a povinností, které jej dělá ještě obtížnějším. Na třídního učitele jsou kladeny zvýšené nároky. Vždyť počet možných rolí, do kterých ho stavíme, je tak

široký, že by vystačil na několik povolání. Bohužel je ale hodnota této funkce snížena jejím špatným finančním ohodnocením.

V příští kapitole se budeme zabírat výčtem činností, kterým se třídní učitel věnuje.

2.2 Náplň práce třídního učitele

Třídního učitele určuje ředitel školy. V jeho pravomoci je i vymezit náplň práce. K základním povinnostem kromě výchovy a vzdělávání patří také ještě vedení třídní dokumentace, vyplňování vysvědčení, psaní slovního hodnocení, sledování docházky žáků, zaznamenávání absencí, řešení kázeňských přestupků a porušování školního řádu, navrhování a projednávání výchovných opatření. Jeho úkolem je účast v pedagogické radě školy a v zasedání výchovných komisí. Spolupracuje s pedagogicko-psychologickými poradnami, s ostatními pedagogickými pracovníky, se zákonnými zástupci žáků, organizuje a vede třídní schůzky. K práci třídního učitele náleží také seznámení žáků se školním řádem a dalšími důležitými dokumenty školy, poučení o bezpečnosti a požární ochraně i zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků během činností probíhajících mimo budovu školy. Stará se o učebnu, její výzdobu, přebírá a vydává učebnice, pracovní sešity, učební pomůcky. Organizuje školní i mimoškolní akce třídy, vybírá finanční obnosy od žáků (na nákupy pomůcek, placení akcí, výletů, atd.), ale také zajišťuje vykazování statistické evidence.

Práci třídního učitele třídí Spousta (1993, s. 8-10). Vymezuje 5 základních oblastí, do kterých řadí **vyučování**, přímé **výchovné působení**, **řízení** a organizaci vzdělávacího a výchovného procesu, **koordinaci** výchovné a vzdělávací práce všech učitelů, kteří v jeho třídě vyučují, **spolupráci** se všemi organizacemi, institucemi i jednotlivci, kteří s žáky jeho třídy přicházejí do kontaktu.

Dle mého názoru přehledněji člení práci učitele Podlahová (2004), která ji dělí do tří rovin (činnost diagnostická, administrativní a informační).

V rámci **činnosti diagnostické** provádí třídní učitel pedagogickou diagnózu žáka. Jde o dlouhodobé a nepřetržité poznávání žákovy osobnosti, během kterého

zjišťuje údaje o žákovi, pozoruje jeho projevy, odhaluje a vysvětluje rozdíly mezi dětmi. Pozorováním by měl zjistit žákův charakter, jeho silné a slabé stránky, přání, zájmy, ideály, poznat rodinné zázemí, objevit typické způsoby chování v konkrétních situacích. Během tohoto poznávání musí zdolat množství problémů. Je nucen překonávat subjektivní překážky (vyvarovat se působení sympatií či antipatií k žákovi, neřídít se prvním dojmem), zjišťovat podstatné projevy osobnosti (často dochází k záměně významného a bezvýznamného, vliv má i posuzování žáka srovnáváním se spolužáky), zjišťovat příčiny jednání žáků (brát ohled na důvody chování žáků, nevycházet pouze z výsledků chování). Často bývá ovlivněn nesprávností předčasných závěrů (nesmí si vytvářet úsudek příliš brzy, nenechat se zmást názory kolegů, prvním dojmem nebo haló efektem, kdy působení nápadných vlastností žáka znemožní poznání vlastností, které tolik nevystupují do popředí, přesto jsou podstatné). Poznávání žáka je všestranný a nepřetržitý proces (neměl by se nechat oklamat současnými výsledky pozorování, pamatovat, že naše závěry mají omezenou platnost, neboť osobnost člověka prochází neustálým procesem vývoje, které mají za následek změny v chování žáka). Vždy musí myslet na to, že poznávání žáka je součástí jeho výchovy (začlenit do výchovy vše, co se o žákovi během pozorování dozvídáme) (Blížkovský a kolektiv, 1966, s. 70-75). Spousta (1993, s. 31) upozorňuje, že pedagogická diagnostika nevyjmenovává pouze příznaky, ale odhaluje i jejich původ a příčiny. Aby mohl učitel provádět diagnostickou činnost, musí využívat různých metod. Časté je pozorování, dotazníky, rozhovory s žáky, rodiči i s ostatními vyučujícími, využívány jsou též pedagogické hry.

Učitel usiluje o poznání žáků také po stránce sociálních vztahů. Zajímá ho jejich pozice ve třídě, rodinné zázemí a podmínky ke studiu, způsob komunikace. Všimá si motivace, jejich sebehodnocení, charakteru, postojů, zájmů. Monitoruje kognice - úroveň vědomostí, dovedností, návyků, intelektu, myšlení. Zjišťuje psychosomatické zvláštnosti, zdravotní, citové, vývojové, nadání. Stará se o vývoj profesionální orientace, žakových schopností, předpokladů, motivací. Sleduje psychické zatížení a odolnost žáka, registruje přítomnost frustrace, stresu, zvládání zátěže (Podlahová, 2004, s. 140-142). Dále provádí také pedagogickou diagnózu třídy jako celku. Každá třída je něčím zvláštní, liší se od ostatních, vztahy žáků uvnitř skupiny jsou ovlivněny

věkem. Školní třída má svou strukturu, každý člen v ní má své místo a vliv, je v určité míře uznáván. Důležité je poznat vlastnosti kolektivu a úroveň jeho vývoje. Učitel má zjistit, zda skupina dětí vykazuje známky kolektivu, pátrá po skutečném mínění třídy (Blížkovský a kolektiv, 1966, s. 96-102). Struktura vztahů není neměnná. Zabývá se jí dál Spousta (1993, s. 43). Její nestálost ovlivňuje zejména věk žáků a délka společně strávené doby. Stabilita vztahů se mění častěji u mladších žáků. Také u dětí, které se znají kratší dobu, se struktura vztahů proměňuje mnohem rychleji.

Během vykonávání **administrativní činnosti** třídní učitel dbá o různé pedagogické dokumenty. Přehled a popis těchto dokumentů přináší Podlahová (2004, s. 142-145), vysvětluje i jejich účel.

Třídní kniha představuje dokument, se kterým se třídní učitel setkává nejčastěji. Zapisuje sem názvy témat probíraných v jednotlivých vyučovacích hodinách, sleduje absence. Zaznamenává do ní také údaje o seznámení žáků se školním a vnitřním řádem a různá poučení o bezpečnosti.

Úředním dokumentem archivovaným 45 let je třídní výkaz. Týká se celé třídy. Obsahuje především jmenný seznam žáků, celkový prospěch, výchovná opatření, zájmové kroužky, učební dokumenty.

Katalogové listy se týkají žáků jako jednotlivců. Obsahují přehled prospěchu žáka v jednotlivých předmětech. Shromažďují se v nich všechny důležité údaje o žácích včetně kopií rozhodnutí, protokolů z komisionálních zkoušek, výsledků vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny, záznamy o kázeňských opatřeních atd. Jsou základem pro psaní vysvědčení.

Vysvědčení je základním dokumentem o výsledcích žákova vzdělávání. Vyplňuje se na základě záznamů učitelů jednotlivých předmětů v katalogových listech a to dvakrát ročně – v pololetí a na konci školního roku. Učitel jej vyplňuje ručně, na psacím stroji nebo tiskne z počítače.

Pro pravidelná jednání pedagogického sboru na pedagogických radách připravuje třídní učitel zprávy pro jednání pedagogické rady. Pedagogické rady se konají zpravidla čtyřikrát ročně (čtvrtletně), povinné jsou alespoň dvě. Do zpráv zaznamenává informace o změnách ve stavu žactva, o prospěchu a chování třídy

i jednotlivých žáků, kázeňských problémech a způsobech jejich řešení, počty omluvených a neomluvených zameškaných hodin.

Přehled o četnosti a náplni třídnických hodin a třídních schůzek představuje shrnutí programu a obsahu třídních schůzek konaných zpravidla třikrát až čtyřikrát ročně a zapisování obsahu třídnických hodin, které jsou ve většině škol pořádány převážně podle potřeby. Patří sem také návrhy a připomínky žáků i rodičů.

V případě změny třídního učitele se zhotovuje protokolární převzetí agendy.

Pro první čtyři uvedené dokumenty platí přísná pravidla ohledně jejich vyplňování. Nelze v nich přepisovat či škrtnat, opravovat je možné pouze předepsaným způsobem. Práce s nimi vyžaduje úřednickou přesnost a pečlivost. Píše se do nich modrou propisovací tužkou nebo perem.

Na diagnostickou a administrativní práci učitele navazuje **činnost informační**. Bez ní by dvě předešlé aktivity postrádaly smysl. Informace slouží hlavně k poznání žáků. Při práci s nimi je třeba přemýšlet, jakým způsobem konkrétní informaci zveřejnit. Podle Podlahové (2004, s. 146-150) je povinností třídního učitele informovat rodiče. Předávání zpráv rodičům se velmi často provádí záznamem v žákovské knížce. K rychlým způsobům s okamžitou odezvou patří telefonický rozhovor, v případě sporu však není prokazatelný. Další z možností může být osobní návštěva rodičů, konzultace ve smluveném čase či zaslání doporučeného dopisu. Určité typy informací lze předat i na třídních schůzkách. Učitel má samozřejmě možnost využít i další způsoby (informační letáčky, individuální záznamníky, informační nástěnka, atd.), jejich účinek ale není značný. V posledních letech tento výčet rozšiřuje stále častější využití internetu. Informační povinnost má učitel zejména v případě zhoršení prospěchu žáka nebo při vyskytujících se problémech v chování.

Třídní učitel má také informovat ostatní pedagogy. Předávání zpráv ostatním pedagogům by mělo probíhat formou komunikace za účelem objevení vhodného a účinného postupu. Nejčastějším typem informací jsou oznámení o školních a osobních problémech žáků, lékařských vyšetřeních, výsledcích z pedagogicko-psychologické poradny, rodinných poměrech, jednání s výchovným poradcem, případně psychologem. Často se jedná o důvěrná fakta, je třeba s nimi nakládat citlivě.

Každý třídní učitel se téměř denně setkává s úkolem informovat třídu. Svým žákům vysvětluje znění školního a vnitřního řádu, poučuje o bezpečnostních předpisech, chování v krizových situacích. Interpretuje zásady bezpečného chování ve třídách, při pohybu v prostorách školy, při příchodu do školy, odchodu z ní. Další poučení koná podle potřeby průběžně během školního roku. Před každými prázdninami musí žákům vysvětlit bezpečné počínání během prázdnin, varovat před možnými nebezpečnými situacemi a nástrahami. Svoji třídu seznamuje s organizací školního roku, s rozvrhem a jeho změnami. Žáky obeznamuje se zasedacím pořádkem, plánovanými akcemi, možnostmi mimoškolních aktivit, provozem školní jídelny.

Nutností je koordinace všech druhů zkoušek. Třídní učitel má za úkol sladit zkoušky opravné, rozdílové, komisionální. Měl by oznámit ostatním vyučujícím termíny písemných zkoušek. Dává pozor, aby nedošlo k přetěžování žáků, což hrozí zvláště na konci klasifikačního období.

K povinnostem patří zajišťovat organizačně i lidsky tzv. vstřícnou sociální atmosféru třídy. Aby mohla třída harmonicky fungovat, je třeba zabezpečit rovnoměrné zatěžování žáků různými povinnostmi a úkoly. Učitel vytváří komunikativní prostředí, obstarává péči o učebnu, její vzhled a vybavení (Podlahová, 2004, s. 149).

Všechny tyto činnosti třídního učitele (diagnostická, administrativní, informační) mají vliv na žáka, působí na jeho výsledky a prospěch, jeho duševní projevy a postavení ve třídě. Dalo by se říci, že ovlivňují to, jak se žák dál vyvíjí. Blížkovský a kolektiv (1966, s. 133) popisují vliv vnějšího působení na vývoj žáka, větší význam však připisují vzájemnému vztahu vnějších a vnitřních vlivů a podmínek působících na výchovu a život ve třídě. Učitel by měl vlivy působící na žáky upravovat a koordinovat, ale i sledovat, případně napravovat. Vývoj vnitřního života jednotlivých žáků i celé třídy můžeme označit jako plánování a řízení výchovy.

Zda je vyučování řízeno kvalitně, zajímá nejen učitele a ředitele ve školách, ale nekvalitní řízení znepokojuje hlavně rodiče. Při řízení výchovy velmi záleží, zda učitel respektuje potřeby školy, kolektivu ve třídě i jednotlivých žáků, nebo upřednostňuje své subjektivní přání a sklony. Především jde o dosažení harmonického systému. V další části práce se budeme věnovat právě plánování a řízení výchovy ve třídě.

2.3 Plánování a řízení výchovy ve třídě

Při práci třídního učitele se navzájem propojuje mnoho činností, které musí být promyšlené, funkční a účelné, především však na sebe navazující. Hrabal a Pavelková (2010, s. 23) použili jako motto ve své knize větu „*Učitel může ve vyučování dělat mnohé, ale musí vědět, co dělá a proč to dělá.*“ Toto tvrzení mne velice zaujalo a považuji jej za jednu ze zásad pedagogického procesu. Aby mohl učitel třídu úspěšně řídit, musí si umět práci kvalitně naplánovat.

Průcha, Walterová, Mareš (2001, s. 207) zmiňují v souvislosti s řízením třídy anglický termín *classroom management*. Jedná se o „*součást profesních činností učitele, která se realizuje při vyučování i mimo něj. Nejdůležitějším prostředkem řízení třídy je taková učitelova strategie, která vede k vytváření spolupráce žáků s učitelem, spolupráce mezi žáky navzájem a klimatu třídy usnadňujícího učení*“. Řízení třídy představuje nejobtížnější činnost učitele. Vališová, Kasíková a kolektiv (2007, s. 236) považují třídní management za „*proces vytváření podmínek příznivých pro zapojení žáků do třídních aktivit*“. Lepší výsledky řízení třídy přináší, pokud při něm učitel bere ohled hlavně na samotné žáky. Přihlížet by měl ale i k požadavkům celé společnosti. Před realizací samotného řízení třídy musí předcházet pečlivá příprava a plánování (Blížkovský a kolektiv, 1966, s. 135).

2.3.1 Plánování výchovy ve třídě

Podstatou plánování výchovy je dobře promyšlený, nepřetržitý způsob výchovy s jasně stanoveným cílem vycházející z řádného rozboru výchozí situace. Během výchovy se má utvářet aktivní vztah člověka k světu. Učitel by měl sám navozovat příležitosti a situace vhodné k výchově. K tomu mu slouží pedagogická diagnóza a pedagogická prognóza. V průběhu pedagogické diagnózy učitel zjišťuje a monitoruje dosaženou úroveň žáků. Provádí rozbor vývoje a stavu vnitřních i vnějších podmínek výchovy ve třídě. Diagnostické činnosti třídního učitele jsem již podrobněji uvedla v kapitole 2.2 věnované náplni práce třídního učitele. Plánování výchovy ve třídě je jednou ze základních forem pedagogické prognózy. Jde o vytváření pedagogické

předpovědi rozvoje žáků. Základem je srovnávání dosažené úrovně žáků s jejich možnostmi a předpoklady a tím, čeho chci výchovou dosáhnout (Blížkovský a kolektiv, 1966, s. 135-138).

Při samotném plánování výchovy si učitel musí uvědomit svoje postavení ve třídě. Třídní učitel často přímo výchovně působí na žáky. Děje se to při každém kontaktu se svojí třídou, ať již během vyučování, nebo při školních i mimoškolních akcích. Na žáka však výchovně působí více činitelů. Třídní učitel by se měl snažit tyto vlivy sladit. Může se jednat o součinnost s ostatními vyučujícími ohledně zkoušek, domácích úkolů, mezipředmětové spolupráci. Nesmí také zapomínat na partnerství s rodiči, vychovateli školních družin nebo ostatními pedagogickými pracovníky, kteří se na výchově žáků nějakým způsobem podílí.

Plánovat znamená zamýšlet se, chystat se, ale také předvídat. Plánování výchovy můžeme nazvat pedagogickou předpovědí. Výchovu však nestačí jen plánovat. Podstatné je snažit se pomocí předem připraveného plánu výchovu ve třídě řídit.

2.3.2 Řízení výchovy ve třídě

Řízení výchovy ve třídě představuje řídicí činnosti učitele ve vyučování i mimo ně. Většina autorů se věnuje pouze vedení vyučovací hodiny, řízení výchovy obecně se nezkoumá. Velmi podrobně se však tímto tématem zabývali Blížkovský a kolektiv (1966, s. 229-230). Třídní učitel musí rozeznat cíle, prostředky i podmínky výchovy a dle potřeby je usměrňovat. Záměrem všech učitelů je dosáhnout samostatné práce žáků, vědomé činnosti a iniciativy.

Pokud hodnotíme vzdělávací práci učitele, zpravidla si mnohem více všímáme, jak zvládá práci se třídou, než co naučí. Učitelé jsou nuceni zdolat nepředstavitelné podmínky a usilovat o spolupráci žáků navzdory všem překážkám. Neobejdou se bez dobré organizace práce a neustálého posilování motivace. Často musí překonat kázeňské prohřešky, nepozornost či nezájem žáků, nedostatek podpory od rodin žáků. Každý třídní učitel buduje ve své třídě příznivé klima a vhodné podmínky pro výchovu i vzdělávání. Cangelosi (2006, s. 13-14) se zabývá strategiemi řízení třídy, ukazuje jak

řešit různé výchovné problémy. Používá termín „podnikatelská“ třída k vyjádření anglického „businesslike classroom“. V takové třídě je důležitá cílevědomost a sledování konkrétního cíle.

To, jak učitel třídu vede, závisí na úrovni jeho výchovné a vzdělávací práce. Během řízení výchovné činnosti se často využívají různé prostředky a formy přímého výchovného působení na žáka. V první řadě sem patří vlastní vyučování ve třídě. Vyučováním jako hlavním prostředkem školní výchovy se dále zabývali Blížkovský a kolektiv (1966, s. 193-197). Výchovu ale nemůžeme omezit jenom na vyučování. Nejednou se setkáváme s přeceňováním nebo podceňováním významu vyučování pro výchovu. Výchovou se zabývají všichni učitelé, kteří v konkrétní třídě vyučují. Třídní učitel ji koordinuje. Učitelé by měli mít stejné cíle, přístupy, používat podobné metody. V opačném případě dochází k negativnímu působení. Počet třídních učitelů na 1. stupni základní školy ovlivňuje jejich úlohu. Třídním učitelem jsou tam mnohdy téměř všichni. K jejich povinnostem patří i sledování prospěchu žáků. Pokud učitel neučí ve třídě všechny předměty, zjišťuje prospěch a chování od dalších vyučujících. Sám se pak snaží zjistit, proč jeho výsledky kolísají. Podle toho, co zjistí, plánuje další postup. Nejdůležitější je vždy reagovat včas.

Vhodné je zařazovat do rozvrhu třídnické hodiny, besedy se třídou, skupinkami žáků nebo jednotlivci. Vždy je ovlivňuje nejenom osobnost učitele, ale i věk žáků, poměry ve třídě, hlavně ale výchovné cíle, kterých chceme dosáhnout (Blížkovský a kolektiv, 1966, s. 162-168). Cangelosi (2006) považuje při řízení třídy za důležité vytvoření příznivého klimatu, spolupráci, komunikaci s žáky a stanovení postupů a pravidel chování.

Třídní učitel působí v očích svých žáků jako autorita, odborník, vážená osobnost. Proto má velký vliv kromě přímého pedagogického působení také jeho nepřímé výchovné působení na žáky. Větší úspěch přináší, pokud si žáci neuvědomují, že jsou vychováváni. Jestliže si nevšimnou našeho záměru, tím snadněji se podřizují našim požadavkům, neboť děti nemají rády nařizování. Nesnáší pocit, že nemají na výběr, že něco prostě musí. Přímé výchovné působení popisuje Spousta (1993, s.9). Třídní učitel má převažující vliv při utváření kolektivu třídy, zajímá se o chování a prospěch svých žáků. Rozpoznává a oceňuje výsledky žáků, plánuje výchovné cíle.

Blížkovský a kolektiv (1966, s. 166-167) také charakterizují výchovné působení. Při přímém působení učitel i žák vědomě sledují stejný cíl. Pokud si výchovný cíl klade pouze učitel a žák sleduje jiný cíl činnosti, mluvíme o nepřímém působení. Učitel by měl alespoň nepřímo ovlivňovat výchovu i mimo školu. Nejčastěji volí formu spolupráce s rodiči žáků, protože rodiče mají větší výchovný vliv než škola. O tuto spolupráci se snaží alespoň během třídních schůzek a hovorových hodin. Spoluprací s rodinou se zabývá Spousta (1993, s. 55-57), jenž se domnívá, že rodina má v životě každého člověka klíčové postavení. Cílem spolupráce třídního učitele s rodinou je zkvalitnění výchovné práce rodičů a posílení výchovného působení školy. Učitelé se snaží například ovlivnit rodiče, aby rozvíjeli osobnost dítěte, emocionálně na něj působili, vedli ho k ušlechtilým zájmům a spolupracovali se školou. Pokouší se působit na osobnosti rodičů, jejich postoje a názory a sladovat je s potřebami a životním stylem společnosti. Podlahová (2004, s. 42) doporučuje snažit se rozeznat typy rodičů a podle toho dále volit postupy vedoucí k efektivní komunikaci s nimi. Vztahy učitelů a rodičů chápou jako pozadí pro vztahy mezi učitelem a jeho žáky Blížkovský a kolektiv (1966, s. 261). Děti jsou velmi ovlivněny názory svých rodičů na třídního učitele. Pokud je jejich postoj kladný, přináší to ve výchovném procesu pozitiva. V opačném případě může být účinek učitelovy snahy značně snížen nebo omezen.

V průběhu řízení výchovy plní třídní učitel různé úkoly. Podle Blížkovského a kolektivu (1966, s. 170-180) je jedním z nich zabezpečení pořádku ve třídě. K tomu využívá žákovské služby. Pokud je správně organizuje a podaří se mu práci rozvrhnout mezi všechny žáky, může tím přispívat i k formování kolektivu. Žákovské služby mohou zabezpečovat například sbírání a rozdávání sešitů, zajištění čistoty (snad nejběžnější je stírání tabule) a kontrolu udržování pořádku ve třídě, přípravu na vyučování. Děti pověřené konkrétním úkolem by neměly konat práci za ostatní, ale spíš kontrolovat, upozorňovat, pomáhat. Třídní učitel chce touto cestou děti směřovat k aktivitě a samostatnosti. Snaží se je naučit organizovat činnosti, spolupracovat, být ochotný účastnit se práce ve třídě, formovat fungující vztahy.

Učitel také pravidelně hodnotí chování žáků. Hodnocení by mělo být vždy spravedlivé, ale také přiměřené. Je třeba jej dostatečně zdůvodnit. Musí být objektivní, nutnost je zapomenout na všechny své subjektivní pocity. Vychází ze znalosti žáka, ale

přihlíží i k okolnostem, za kterých probíhá. Na základě toho, co bylo nebo je, míří k tomu, čeho chceme dosáhnout v budoucnosti.

K řídicí práci třídního učitele dále patří stanovení pravidel chování i jednání a kontrola jejich dodržování. Každé soužití ve skupině vyžaduje dodržování určitých zásad. Pokud je respektují všichni účastníci, dochází ke zlepšení vztahů uvnitř tohoto společenství. V souvislosti se školní třídou často mluvíme o tvorbě pravidel třídy. Učitel by je neměl vytvářet sám. Velmi vhodná je spoluúčast žáků. Čapek (2010, s. 87) předpokládá, že tato společná činnost podněcuje součinnost skupiny a podporuje soudržnost žáků. Některé jedince dokonce může motivovat ke snahám o dosažení společného cíle. Osobně se k této domněnce přikláním. Z vlastní praxe vím, že pokud ještě nakonec soupis vytvořených pravidel podepíší všichni žáci, je pro učitele snadnější domáhat se jejich dodržování.

Celou kapitolu věnuje tomuto tématu ve své knize James S. Cangelosi (2006, s. 120-133). Pravidla chování jsou výčtem vyžadovaného a zakázaného chování. Velký důraz klade na jejich formulaci. Při špatném definování může dojít ke ztrátě funkčnosti. Pravidla nestačí pouze stanovit, ale musíme žáky naučit se jimi řídit. Optimální počet pravidel je méně než 10. Žáci si je lépe zapamatují, budou je považovat za důležitější. Stanovené zásady vedou žáky k přemýšlení o svém chování a směřují je k soustředění se na chování účelné. Učitelé, kteří pravidla zavádějí, takto činí s důvěrou ve zvýšení spolupracujícího chování. Chtějí zajistit hladký průběh pedagogického procesu, vstřípit dětem optimální úroveň slušného chování. Naproti tomu chtějí odstranit nebo minimalizovat chování neslušné, rušivé, nespolečenské. Pravidla vždy musí dodržovat všichni, i třídní učitel.

Každý učitel se někdy dostane do situace, kdy musí řešit nevhodné chování žáků. Největší problém to může znamenat pro učitele začínající. Rodiče dnešních dětí kladou na své potomky většinou jen malé požadavky, někteří jim dávají dokonce velkou volnost. Dříve byli rodiče mnohem přísnější, na děti měli více požadavků a důsledně kontrolovali jejich plnění. Většina současných dětí tak do školy vstupuje, aniž by byla zvyklá na stanovení nějakých nároků. Učitelé proto musí věnovat více času vysvětlení smyslu pravidel a jejich dodržování. To, jaký postoj zaujme třídní učitel k nežádoucímu chování ve třídě, se odráží na úspěšnosti celého pedagogického procesu.

2.4 Třídní učitel a jeho přístupy k nežádoucímu chování ve třídě

Velkou úlohou třídního učitele je zabezpečit kázeň ve třídě. Není samozřejmé, že ve třídě panuje klid a pořádek. Kázeň nevzniká automaticky, každý učitel si ji ve své třídě musí budovat. Právě v tom, jak se mu to daří či nikoliv, se odráží osobnost učitele. Ta se projevuje ve vztahu ke kolegům, rodičům, žákům, ale i v samotném přístupu k práci. Pokud se ohlédneme do minulosti, zjistíme, že dříve měl učitel úplně jiné postavení než v současnosti. O vlivu osobnosti učitele a jeho nezastupitelné roli jako vzoru žáků, pojednává řada publikací.

Výraz osobnost sice používáme denně, ale vůbec není jednoduché jej definovat. Pojetí Světové zdravotnické organizace (WHO), která chápe člověka jako „*BIO – PSYCHO – SOCIÁLNÍ jednotku*“, připomíná Slavík a kolektiv (2012, s. 34). Průcha, Walterová, Mareš (2001, s. 148) předkládají psychologické pojetí. Osobnost je „*každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic*“. Helus (2009, s. 265-268) upozorňuje, že pro pedagogické působení učitele je podstatné, v jakém smyslu sám osobnost je a jak jako osobnost působí na dítě. Třídní učitel je ten, kdo má o žáky zájem a dává jim dostatečně najevo, že se o ně zajímá. Spoluprožívá s nimi důležité pozitivní i negativní okamžiky a události během jejich školní docházky. Učitel trpící komplexem méněcennosti, může na žáky působit velmi záporně. Naopak pokud je to člověk s rozvinutou osobností, smyslem jeho práce je péče o dítě, jeho výchovu a vzdělání a jeho osobnostní rozvoj.

Každý typ osobnosti preferuje určitý styl výchovy a vyučování. Podle toho, jaký způsob učitel používá, ovlivňuje duševní zdraví žáků. V lepším případě jej ovlivňuje kladně, bohužel mnohdy působí i záporně. Vhodný výchovný styl třídního učitele 1. – 5. ročníku základní školy je klíčový, vždyť ve své třídě vyučuje většinu předmětů, někdy dokonce všechny.

Znamé je dělení stylů výchovy podle amerického psychologa německého původu Kurta Lewina. Rozlišuje tři způsoby: dominantní, liberální a demokratický. **Dominantní** styl bývá také nazýván autokratickým či autoritativním. Jedná se o silné, až diktátorské řízení. Učitel přísně stanovuje pravidla a důsledně je kontroluje. Často trestá, hrozí, přikazuje a zakazuje. Svým žákům projevuje málo porozumění, podceňuje

jejich přání a potřeby. Děti tak reagují podrážděně, dochází ke konfliktům. **Liberální** styl představuje slabé řízení. Učitel nemá žádné nebo málo požadavků. Děti se nudí, jsou málo iniciativní. Mnohokrát mezi nimi dochází ke konfliktům, vzniká nejistota. Chybí zde důslednost a kontrola. **Demokratický** neboli sociálně integrační styl představuje střední řízení, je to nejúspěšnější způsob výchovy. V rozumné míře jsou vydávány příkazy a zákazy, udělovány tresty. Učitel využívá pozitivní motivaci a osobního příkladu, vede k samostatnosti, tvořivosti a iniciativě. Často probíhají diskuse, uzavírají se dohody, učitel vystupuje v roli poradce. Požadavky jsou náležitě vysvětlovány a není jich příliš mnoho. Tento styl vede k lepším pracovním výsledkům, vzniká příjemné pracovní klima. Kázeň je spíše uvědomělá, dobrovolná. Učitelé se často, ve snaze nesklouznout ke špatnému stylu výchovy, přiklání ke stylu opačnému. Žádný z extrémů ale nebývá vhodný. Ještě horší než špatně zvolený výchovný styl bývá kolísání mezi nimi. Děti na něj reagují velmi špatně, protože jsou nejisté. Styl výchovy souvisí s postojem k dětem a k výchově vůbec. U Podlahové (2004, s. 92-93) nalezneme ještě další styly výchovy. Učitel uplatňující **patriarchální** styl cítí odpovědnost za své žáky. Chce se o ně starat, chránit je. Nepřipouští ale fakt, že i mladí mohou vědět něco lépe než on. Pedagog reprezentující styl **byrokratický** postupuje striktně podle předpisů bez známek lidskosti. Brání samostatnosti a tvořivosti žáků. Učitel, jenž nechce být vychovatelem, vyznává **antiautoritativní** styl. Předpokládá, že poskytnutou volností přispívá k vývoji osobitosti žáků. Pokud musí zasáhnout, činí tak autoritativně, což neodpovídá uplatňovanému způsobu výchovy. Žáci jsou pak zmateni, protože na tento přístup nejsou zvyklí.

Je tedy zřejmé, že to, jaký styl výchovy třídní učitel zvolí, způsob, jakým svoji třídu vede, má vliv na kázeň ve třídě. Tradiční pojetí kázně vychází z potřeb učitele. Dříve bylo běžné, že ve třídě byl naprostý klid, žáci plnili příkazy učitele. Postavení učitele ve společnosti se ale změnilo. Dnes si musí autoritu nejprve získat. To, jakým způsobem učitel vyučuje a vychovává své žáky, se odráží i v jejich přístupu ke školním povinnostem. Na děti velmi působí způsob prosazování učitelovy autority. Autoritou bývá nazývána osoba, která je ostatními uznávána. Podlahová (2004, s. 89) označuje autoritu učitele za podmínku jeho úspěchu. Průcha, Walterová, Mareš ji Pedagogickém slovníku (2001, s. 23) nazývají legitimní mocí. Vychovávání souhlasí s formou

uplatňování autority, což přináší lepší výsledky práce skupiny. Autoritu si učitel vytváří svými postoji, úrovní řízení činností ve třídě i tím, jak přistupuje k řešení nežádoucího chování žáků. Kryrkorková, Váňová a kolektiv (2010, s. 125, 129) posuzují rozvíjení autority jako dlouhodobý proces. Neosobní výuka, která u žáků nevzbuzuje důvěru, autoritu třídního učitele příliš nepodporuje. Trvá dlouho, než autoritu získáme, ztratit ji však můžeme ve velmi krátké době. Vážnost učitele se projevuje i podle toho, jak vnímá kázeň ve třídě a v jeho přístupu k nežádoucímu chování.

Kázeň je nástroj k realizaci vzdělávání a k rozvíjení seberegulace žáků. Mezi projevy nekázně žáků můžeme zařadit jakékoliv vyrušování, slovní i fyzické napadání, agrese a šikanu, lhaní, podvody, krádeže, vandalismus, záškoláctví a další. Podlahová (2004, s. 94) v této souvislosti připomíná Komenského heslo „*škola bez kázně – mlýn bez vody*“. Projevy nekázně se často objevují z důvodu pocitu nudy žáků a absence pevných pravidel. Příčinou bývá obvykle sám pedagog, například pokud průběžně nekontroluje a nehodnotí, dostatečně neorganizuje vyučování, volí nevhodné učební činnosti, neseznamuje žáky s cíli. To, jak učitel s žáky jedná, jak na ně působí, je může ovlivnit na dlouhou dobu. Často je chyba i na straně žáka, kdy se snaží za každou cenu prosadit v kolektivu nebo přitáhnout pozornost učitele, někdy jen nemá učitele rád. Děti přejímají názory svých rodičů. Pokud rodina má proti škole nebo učiteli výhrady, tento postoj si vytváří i dítě.

Při projevech nekázně je vždy nutné hledat její příčinu. Důležitý je postup třídního učitele při řešení dané situace. Nezbytné je mluvit s dítětem o samotě, nechat ho vysvětlit okolnosti, snažit se ho získat na svou stranu. Ve třídě se hodí napomenutí, oční kontakt, přerušování výkladu, ztišení hlasu nebo naopak zvýšení hlasitosti či změna činností. Pedagogové často používají tresty či odměny. Trest je vhodné použít ihned po činu, žák musí vědět, za co je trestán. Přiměřené je využít zákazu oblíbené nebo atraktivní činnosti, za stejné přestupky trestat stejně. Správné chování posiluje pochvala verbální i neverbální. Chválit bychom měli průběžně (Podlahová, 2004, s. 97-99). Nejlepší je proti nekázní bojovat dřív, než se objeví. Klíčové postavení tu má opět třídní učitel. Účelné je, aby stanovil závazná pravidla chování. S těmito pravidly by měl seznamovat i ostatní vyučující ve třídě, aby kázeňské požadavky byly pro všechny jednotné. Také co se týče odměn a trestů by měla platit svornost. Pro všechny učitele je

dále vhodné střídat různé činnosti během vyučování, zapojit všechny žáky do práce, neustále motivovat, povzbuzovat, nebát se přerušit činnost, která žáky příliš vyčerpává, respektovat zvýšený hluk při skupinové práci, úkoly dostatečně vysvětlovat. Klíčové je neztrácet nervy za žádné situace. Křik nic neřeší. Důležitější je dát žákům najevo, že mě zajímají oni i jejich názory.

Úkolem současného učitele není jen vést výchovně-vzdělávací proces, ale vytvořit vhodné prostředí k výchově a vzdělávání založené na důvěrném kontaktu s žáky, vycházející z oboustranné ochoty spolupracovat. Nejbližší mají žáci mladšího školního věku ke svému třídnímu učiteli. Ten by měl příznivé klima nejenom budovat, ale snažit se ho také dlouhodobě udržet.

2.5 Třídní učitel jako spolutvůrce klimatu školní třídy

Třídní kolektiv a klima, které se v něm utváří nebo udržuje, jsou ovlivněny osobností učitele, jeho morálními kvalitami a schopností působit jako autorita. Helus (2009, s. 269-271) učitelovy morální kvality nazývá pedagogickými ctnostmi a konkretizuje je na pedagogickou lásku, moudrost, odvahu a důvěryhodnost. Pedagogickou láskou učitel vyjadřuje své city k dítěti, příslib pochopení a opory. Pedagogickou moudrostí rozumíme snahu porozumět dítěti a vzájemně se pochopit. Opírat se přitom musíme o poznatky vědy a zkušenosti nabyté ze své dosavadní praxe. Pedagogická odvaha vede učitele k rozhodnutí nefigurovat vždy jako zaměstnanec, který se pokaždé a ve všem podřídí vedení školy, ale hájit právo dítěte na rozvoj jeho osobnosti a žádat pro něj přiměřené podmínky. Pedagogická důvěryhodnost staví učitele do pozice zaručené pomoci, nechce dítě zklamat, ponechat pocitům strachu, bezmocnosti, neúspěchu.

Naprosto s Helusem souhlasím v nezastupitelném významu pedagogických ctností učitele. Myslím si, že vliv osobnosti učitele ještě stále není plně doceněn. Často při přijímacích pohovorech vedoucí pracovníci upřednostňují například věk uchazeče či délku jeho praxe.

Osobní vlastnosti učitele, upřednostňovaný výchovný styl, míra jeho uspokojení z vlastního povolání působí na kvalitu pedagogické práce a vzájemná očekávání mezi učitelem a žákem. To vše můžeme označit za faktory ovlivňující klima ve třídě.

Klima školní třídy lze definovat jako zvláštní charakteristiku třídy. Je to jev typický pro žáky a učitele dané třídy, trvat může několik měsíců i let. Projevuje se mírou integrity, spolupráce a pohody ve třídě, kterou vnímají specifickým způsobem všichni zúčastnění. V pedagogickém smyslu je to jev, který bezprostředně ovlivňuje efektivnost výuky. Odborníci se shodují na jeho zásadním vlivu a významu. Spolutvůrci třídního klimatu jsou učitel, žák a rodiče. Gillernová, Krejčová a kolektiv (2012, s. 29) chápou vznik klimatu jako následek vzájemného působení učitele a žáka. To, jak na sebe působí, se pak odráží v soudržnosti třídy, v chování žáků mezi sebou navzájem. Projevuje se ve vztazích jako schopnost vzájemné úcty a tolerance. Interakce mezi učitelem a žáky má vliv na způsobilost přizpůsobení se změněným podmínkám či zvýšené zátěži ve třídě. Učitel samozřejmě usměrňuje přístup žáků k učení, jejich motivaci i samotnou školní úspěšnost. Hlavní spolutvůrce klimatu je tak opět třídní učitel, který je schopen největší mírou všechny tyto faktory ovlivňovat. Kyriacou (2004, s. 23) zahrnuje klima třídy mezi pedagogické dovednosti „... *potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech*“. Mertin (2014, s.13) připomíná, že strach ze školy výrazně ovlivňuje kvalitu života dítěte nejenom jeho školní úspěšnost. Ke zlepšení klimatu přispívá, pokud má učitel možnost žáky dlouhodobě pozorovat i při jiných činnostech než učebních. To, jak dítě třídní klima vnímá, můžeme poznat i podle toho, jak o škole mluví doma.

Klima školní třídy můžeme chápat jako reakci třídy na to, co se v ní odehrává. V různých třídách se liší v závislosti na věku a pohlaví žáků, jejich zvláštностech, intelektuální úrovni, sociálním zázemí. Faktorem působícím na klima je i pracovní motivace žáků a jejich snaha po úspěchu. Dále záleží na typu školy, zvláštностech školní třídy, množství a kvalitě norem chování. Závisí na všech vyučujících ve třídě, v prvé řadě na třídním učiteli jako hlavním spolutvůrci klimatu, který svým způsobem řízení třídy může mnohé změnit. Důvěru vybudovanou mezi učitelem a žákem považuje při vytváření klimatu za podstatnou Cangelosi (2006, s. 115). Dochází tak k podpoře

spolupráce ve třídě a zapojení do činností. Průcha, Walterová, Mareš (2001, s. 100) rozlišují klima aktuální a preferované. Za aktuální považují klima, které skutečně ve školní třídě panuje. Klima preferované, představuje poměry, které by si ve své třídě přáli žáci i třídní učitel. Snaha učitele je vždy se svým vlivem a činnostmi přiblížit ke klimatu preferovanému. Čáp a Mareš (2001, s. 578-579) doporučují nejprve zjistit přání žáků, poté odhalit rozdíly mezi nároky žáků a učitelů a aktuálním stavem a následně určit oblasti, které lze zlepšit a u kterých stačí zachovat dosavadní stav. Změny nelze očekávat ihned, neboť se jedná o dlouhodobý proces, avšak pravidelná práce přináší významný pedagogický efekt.

Třídní učitel by se měl během řízení třídy zaměřit na výběr vyučovacích metod a činností, jež v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu použije k zajištění příznivého třídního klimatu. Dyrťová, Krhutová (2009, s. 75) vyzdvihují umění udržet **pořádek a kázeň** ve třídě. Tomuto tématu jsme se věnovali v kapitole 2.4, která pojednává o přístupech třídního učitele k nežádoucímu chování ve třídě. Učitel vyvíjí obrovskou snahu k vytvoření **zdravého prostředí**. Usměrnuje soužití ve třídě, podílí se na utváření dětské osobnosti i na vztahu dítěte k učení, přičemž respektuje jeho individuální zvláštnosti a eventuální vzdělávací potíže.

Učitel na 1. stupni základní školy musí vynaložit značné úsilí také co se týče **prostředí třídy**. Děti mladšího školního věku jsou ještě příliš ovlivněny tím, jak se jim líbí vzhled třídy (výmalba, použité barvy, výzdoba nástěnek, uspořádání zařízení). Naznačuje jim, kolik úsilí bylo věnováno pro jejich pohodlné učení. K budování příjemného klimatu je dobré je do některých činností zapojit. Žáci si prostředí, které pomáhají sami utvářet, více oblíbí a cítí se v něm útulně. Pro mnohé děti je důležitý i **vzhled učitele**. Učitel, jehož zevnějšek se jim líbí, má lepší pole působnosti než učitel s nějakým nápadným rysem, jenž má rušivý efekt. Také mezi spolužáky navzájem je považován fyzický vzhled za důležitý.

Aby mohl třídní učitel poměry ve třídě vhodně ovlivňovat, musí nejprve dobře poznat **třídní kolektiv**. Jeho vliv neopomíná Kyriacou (2004, s. 90). Vztahy bývají značně ovlivněny skladbou skupiny. Podstatný je nejenom věk, ale především zda se ve třídě sešly děti se stejnými schopnostmi, potřebami a zájmy. Třídní učitel je zodpovědný za stav uvnitř třídy, protože zná žáky nejlépe. Většinou ví, co na ně platí,

odhadne, kdy potřebují poradit, pomoci, dovede je povzbudit nebo naopak zbrzdit. Předpokládá jejich reakce v určitých situacích. Domnívá se, že je důležité rozvíjet schopnosti žáků. Usiluje o zvýšení zájmu, žáky různě motivuje, snaží se je zaujmout, zaměstnat. Pokud na ně vhodně působí, stává se jejich **vzorem** (Čapek, 2010, s. 15-17). Také Kyriacou (2004, s. 86) nabádá k uvědomění si působení vlastního chování na žáky. V mladším školním věku je ztotožnění dítěte s učitelem jevem poměrně častým. Průcha, Walterová, Mareš (2001, s. 304) chápou spojitost učitele a žáka jako „*mezilidský vztah, který ovlivňuje průběh i výsledek učitelova vyučování, žákova učení, kvalitu jejich spolupráce, sociální percepce, emocionální a motivační aspekty výuky*“. Právě funkce učitele jako vzoru, náhradního rodiče či přítele má pro úspěšné fungování třídy velký význam.

Pro klima i kázeň ve třídě je důležitá úroveň **pedagogické komunikace**. Je předpokladem pro vytvoření a rozvíjení příznivého emočního i sociálního prostředí. Platí během ní určitá komunikační pravidla. Probíhá pomocí projevů verbálních i neverbálních, řídí ji učitel. Všichni autoři se vesměs shodují v jejím klíčovém postavení ve výchovně-vzdělávacím procesu a na tom, že jejím prostřednictvím navozujeme vztahy mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem, realizujeme cíle výchovy i vzdělávání, předáváme informace. Největší vliv na sebeúctu dětí má způsob, jakým s nimi učitel jedná. Od třídního učitele očekáváme, že dokáže komunikaci vhodně využít k budování pozitivního klimatu. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001; Hermochová, 2005; Gillernová, Krejčová a kolektiv, 2012; Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012). Při výchově a vzdělávání by v žádném případě nemělo docházet pouze k jednostranné komunikaci, v běžné praxi však učitel hovoří mnohem více než jeho žáci. Šimoník (2005, s. 61) podotýká, že učitel by se měl vždy zaměřovat na komunikaci oboustrannou. Pedagogickou komunikaci má provázet především klid a takt, je třeba se orientovat na pozitivní jevy, stránky a vlastnosti. Její úroveň působí na účinnost pedagogické práce. Komunikující by měli vnímat citlivý přístup, pohodu a vzájemnou důvěru, navzájem se tolerovat, být trpěliví a objektivní. Důležitá je i snaha porozumět ostatním.

Práce třídního učitele není vždy stejná. Velmi se například liší úkoly učitele 1. a 2. stupně základní školy. Specifičnost práce třídního učitele na 1. stupni základní školy popíšeme v příští kapitole.

2.6 Zvláštnosti práce třídního učitele 1. – 5. ročníku základní školy

Největší rozdíly v práci třídních učitelů na jednotlivých stupních škol jsou určeny především věkovými odlišnostmi dětí. Třídní učitel 1. – 5. ročníku vyučuje většinu předmětů ve své třídě. S žáky tráví i přestávky mezi vyučovacími hodinami, je s nimi v neustálém kontaktu, snaží se je co nejvíce poznat. Mnohokrát během vyučování nahrazuje rodiče. Dostává se mu tak možnosti důvěrného seznámení se třídou i s jednotlivci. Podílí se na vytváření třídního klimatu, prožívá s dětmi události, které se odehrávají ve třídě i mimo ni. Učitel se pro děti stává vzorem, což by měl samozřejmě využít ve svůj prospěch i prospěch dítěte. Třídní učitelé 1. ročníku základní školy velmi často spolupracují s učitelkami z mateřských škol. Nejde jen o pouhé předávání informací ohledně učiva či samotných žáků, ale obvyklé jsou návštěvy předškoláků v 1. třídách, kdy se seznamují s chodem školní třídy a požadavky školy. Dnes se stává pravidlem, že učitelé prvního stupně vedou program rozvoje pro předškolní děti tzv. edukativně stimulační skupiny. Podobně jsou v pravidelném kontaktu i třídní učitelé 5. a 6. ročníků. Úkolem učitelů nižšího stupně je přibližovat se požadavkům, které budou na žáky kladeny ve vyšším ročníku. Vyučující na 1. stupni přichází do pravidelného styku také s vychovatelkami školních družin. Po skončení vyučování jim žáky předávají a dále je informují o nových skutečnostech, které se žáků týkají (Blížkovský a kolektiv, 1966, s. 231-236).

Práce třídního učitele na 1. stupni základní školy vykazuje určité odlišnosti od ostatních učitelů. Proto je podstatné, aby si každý učitel vytvořil vlastní strategii, jak vést svou třídu. Specifický je především 1. ročník základní školy. Všichni jsme vstup do 1. třídy zažili. Jde o hluboký emocionální zážitek pro dítě i pro jeho rodiče. Začátek povinného nástupu do školy dokáže dítě ovlivnit na dlouhou dobu, kladně nebo záporně. Ve druhém případě si dítě může vybudovat i odpor ke škole. Během celé školní docházky dochází k osobnostnímu vývoji dítěte. Helus (2009, s. 224-229)

formuloval pět změn, jež prožívá dítě vstupující do 1. ročníku základní školy. Uvádí, že dítě je vystaveno soustavnému vzdělávacímu působení, které je zabezpečované vyučováním, vstupem do školy je uvedeno do nových rytmů strukturování času. Učí se realizovat nové životní role (role žáka vůči učiteli a spolužáka vůči ostatním dětem ve třídě) a mezilidské vztahy. Je přivedeno do celé řady nových aktivit, jejichž prostřednictvím objevuje nové skutečnosti, je uváděno do nových zážitků a zkušeností se svou vlastní kompetencí. S nastalou situací se dítě vypořádává pomocí rodiny i s přispěním třídního učitele.

Na základě znalosti periodizace vývoje dítěte poskytuje třídní učitel prvňáčkům pomoc s vyrovnáním se s tímto stavem. Dítě vstupující do 1. ročníku by mělo dosáhnout připravenosti na školu, tzn., že se u něj předpokládá, že zvládne nároky prvního stupně základní školy. Učitel na základě psychologických vědomostí odhaluje případné zbrzdění či deformaci vývoje a navrhuje např. vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Současný učitel potřebuje ke své práci příslušné odborné znalosti, ale je rovněž třeba, aby byl profesionálně zdatný. Jen tak se může stát vůdčím aktérem školní edukace dítěte.

Pro zdravý vývoj dítěte ve školním prostředí je třeba probouzet jeho zájmy, inspirovat jeho morální postoje, získávat rodiče ke spolupráci na realizaci vzdělávacích cílů školy. Myšlení a chování žáků a jejich mravní kvality má možnost třídní učitel ovlivňovat v první řadě během konání třídnických hodin. Těmi se budeme podrobně zabírat v další části práce.

3 Třídnické hodiny

Zvláštním typem vyučovacích hodin jsou hodiny třídnické. V současnosti jsou na 1. stupni základních škol většinou využívány nepravidelně, pouze několikrát ročně. Důvodem konání často bývají organizační záležitosti (plánování školního výletu, příprava školní akademie, či vánoční besídky), někdy nutnost vyřešit některé kázeňské přestupky. Třídní učitel na 1. stupni základní školy nemá povinnost ve svojí třídě konat pravidelné třídnické hodiny. Pokud je však tento typ hodin pevně zakotven v rozvrhu hodin, dává třídnímu učiteli možnost stálé práce s třídním kolektivem. Vytvoření plánu konání třídnických schůzek můžeme zařadit ke strategii vedení třídy třídním učitelem. Ten navrhuje četnost jejich konání a připravuje si tematické okruhy, kterými se plánuje v hodinách zabývat. Využití těchto hodin může být velice rozmanité.

Gillernová, Krejčová a kolektiv (2012, s. 134) uvádí jako jednu z možností k zpříjemnění společného života třídy různé kurzy. Ty ale nemají trvalou hodnotu. „*Prostředkem k pravidelnému posilování soudržnosti třídy i rozvoje sociálních dovedností žáků se mohou stát třídnické hodiny. Efektivně využitě a pravidelně konané představují jednu z nejvýznamnějších forem prevence výskytu negativních vztahů ve třídě i dalších podob rizikového chování (zejména šikany).*“ Také Dubec (2007, s. 4) vyzvedává klady třídnických hodin. Umožňují pravidelnou práci se vztahy a řešení problémů uvnitř třídy. Jejich prostřednictvím lze předcházet sociálně nežádoucím jevům. Už Blížkovský a kolektiv (1966, s. 175) zmiňují jako jednu z možností vlastního vedení výchovy ve třídě besedy třídního učitele se třídou jako třídnické hodiny. Tyto besedy se nejprve rozšířily ve třídách druhého a třetího stupně škol v době, kdy se ještě nevyučovala občanská výchova. V dnešní době se třídnické hodiny objevují i ve třídách prvního stupně základních škol.

Největší úspěchy přinášejí třídnické hodiny konané pravidelně. Pokud mají žáci možnost soustavně vyjadřovat, s čím jsou spokojeni či nespokojeni, můžeme předejít množství problémů. Štefaňáková (2014, s. 13) na tuto situaci také upozorňuje, když píše, že každý kolektiv se vyznačuje neshodami, pocity nespravedlnosti, které se hromadí, pokud je děti nemají možnost nějak ventilovat. Třídnické hodiny mohou být prostředkem při vytváření lepšího klimatu. Pro učitele se jedná o náročnou práci, která

ho nutí k pravidelné přípravě. Dubec (2007, s. 8) nabízí výčet činností, kterými se můžeme v třídnických hodinách zabývat. Patří sem řešení provozních záležitostí, seznámení a stmelování kolektivu, práce s pravidly a řešení aktuálních problémů třídy, práce se vztahy ve třídě, rozvoj specifických dovedností, tvorba vlastních projektů jednotlivých žáků v rámci školy i mimo ni, specifická prevence šikany, závislosti a diagnostika ve třídě. Žáci se učí spolupráci, toleranci, vzájemnému naslouchání, komunikaci, ale i samostatnosti a přijímání odpovědnosti za svá rozhodnutí. Jsou aktivní, zažívají pocit, že mohou ovlivňovat své okolí. Učitel může pracovat s jednotlivci, se skupinami i s celou třídou. Využívání různých aktivit během třídnických hodin umožní všem ukázat své kvality a měnit vlastní postavení ve třídě.

Prostředí skupiny (třídní kolektiv) je vhodné hlavně pro uskutečnění komunikace. Převážná část dětí se ve skupině cítí dobře, dokonce jsou nenásilně nuceny více myslet. Kolektiv pro ně reprezentuje přirozené společenství. Navíc se učí být jeho platnou součástí a lépe rozumět samy sobě (Karnsová, 1995, s. 41). Hermochová (2005, s. 67-79) považuje za zásadní vyjadřování pocitů a reakcí na chování druhých ve skupině. Touto cestou se nám dostává sdělení o tom, jak nás a naše chování vnímají druzí. Získáváme tedy zpětnou vazbu. Zde opět vzniká široký okruh možností pro učitele, aby žáky nasměroval, jak umět své pocity projevit a sdělovat, jak reagovat na vyjádření ostatních a umět je přijmout.

Žáci si nejprve musí na tento typ práce zvyknout. Některým trvá velmi dlouho, než si uvědomí cíl hodin a činností. Třídní učitel by nikdy neměl plnit všechny úkoly sám. Vhodné je s žáky diskutovat, plánovat, domlouvat se na společných rozhodnutích. Učitel působí spíše jako organizátor. Podporuje žáky ve spolupráci, rozdělení rolí, vzájemném naslouchání, učení se umění kompromisu, hledání řešení při výskytu problémů. Napomáhá tím rozvoji sociálních dovedností žáků. Dostatečný prostor by měl být věnován reflektování života ve třídě. Vhodné je, aby se do této činnosti zapojili všichni včetně třídního učitele (Gillernová, Krejčová a kolektiv, 2012, s. 134).

Během vedení třídnických hodin se doporučuje dodržovat určité zásady.

3.1 Zásady práce v třídnických hodinách

Třídní učitel figuruje jako průvodce, průběh třídnických hodin usměřňuje. I když si předem stanoví cíl, kterého chce dospět, nesmí dětem vnucovat svá řešení. V úvodní části hodiny je třeba stanovit si pravidla fungování lekce. Vhodné je domluvit se s žáky, že dotazy budou zodpovídaný vždy až po dokončení zadání. Účelné je žáky k činnostem dostatečně motivovat, avšak nikdy je nesmíme do činností nutit. Po dokončení aktivity by měla následovat zpětná vazba. S dětmi debatujeme, o čem aktivita byla, co jsme se v průběhu činnosti naučili, kdy je možné získané dovednosti použít. Pokud se něco nepovedlo, řešíme, proč k tomu došlo. Učíme žáky dobře se vyjadřovat a mluvit vždy jen sami za sebe (Skácelová, 2012, s. 9-10).

Dubec (2007, str. 4) staví přístup ke způsobu vedení třídnických hodin na třech základních zásadách. První z nich je interaktivita neboli zapojení žáků do činností. Další představuje propojenost se životem žáků, kdy se řeší jejich současné potřeby a problémy. Poslední z nich znamená provázející způsob vedení třídnických hodin. Třídní učitel by měl žákům poskytnout možnost se aktivně zapojit, dát jim prostor k výběru vyhovujícího řešení.

K vedení jednotlivých lekcí lze využít mnoho metod. Dubec (2007) je označuje jako činnostní postupy, při nichž žáci projevují iniciativu. Tyto postupy se mnohdy využívají v osobnostní a sociální výchově. Skladba používaných činností je různá podle námětu, kterým se chceme zabývat. Pro všechny hodiny lze ale použít alespoň jednoduché schéma, které můžeme jakkoli přizpůsobit okolnostem.

3.2 Struktura třídnických hodin

Na začátku hodiny je dobré shrnout či zhodnotit uplynulé období a seznámit žáky s tím, co budeme dělat. Dále následuje úvodní aktivita. Používají se hry, tzv. „ledolamky“, sloužící k uvolnění napětí, zlepšení nálady, zbavení se obav. Největší část hodiny je zaměřena na aktivitu spojenou s tématem hodiny. Hlavní technika slouží například k seznámení se, stmelování kolektivu, k práci s pravidly,

prevenci, diagnostice či k zábavě. Účelem může být poskytnout žákům prožitky zprostředkující získání nových zkušeností. Doporučuje se, držet se v rámci jedné hodiny pouze jednoho tematického okruhu. Uzavření hodiny představuje poskytnutí vzájemné zpětné vazby, umožňuje dětem hovořit o tom, co jim hodina přinesla, znamená upevnění nabytých zkušeností (Dubec, 2007, s. 9; Skácelová, 2012, s. 10).

Jak bude třídnická hodina vypadat, si většinou zvolí sám třídní učitel, případně si domluví s žáky nějaké pravidelné činnosti nebo chvilky.

3.3 Způsoby práce v třídnických hodinách

Během práce v třídnických hodinách bývá nejčastěji využíván komunitní kruh. Při něm opětovně dochází k předávání informací, sdělování, diskusím. Na 1. stupni základní školy je velmi časté také využití hravých činností.

3.3.1 Komunitní kruh jako součást třídnických hodin

Komunitní kruh představuje jeden ze způsobů zajištění tvorby harmonického prostředí ve školní třídě, vytváření příznivého klimatu. Název je odvozen od slova komunita, tedy společenství (Friedlová et. al., 2012, s. 41). Jedná se o společná setkání v kruhu, žáci nesedí v lavicích. Nejčastěji se schází na koberci uprostřed třídy nebo v zadní části učebny. Účastní se jej všichni žáci třídy včetně třídního učitele. Na všechny je stejně vidět, proto se jim snadněji komunikuje. Všichni mají možnost vyjadřovat své postoje, pocity, názory. Prostřednictvím časté komunikace se žáci učí lépe se dorozumívat, cvičí se v toleranci vůči druhým. Učitel využívá různá témata, například hovoří o životě třídy a vzájemných vztazích, s žáky hojně diskutuje, aby je víc poznal, ale aby se lépe seznámili i žáci mezi sebou. Nejlepší výsledky kruh přináší, pokud se koná pravidelně. Skácelová (2012, s. 11) nazývá komunitní kruh postupem k vytváření bezpečného a důvěryhodného prostředí, které snižuje množství konfliktů ve třídě. Je to nástroj pro prevenci šikany a kázeňských problémů. Krešová a Tomanová (2014, s.27) soudí, že užitím kruhu zavádíme do běžné praxe osobnostní a sociální

výchovu. Připomínají, že existují různé metody vedení komunitních kruhů včetně prožitkového učení a skupinové práce. Třídní učitel by si měl osvojit dovednost vytvářet, plánovat a prakticky naplňovat smysluplné setkávání žáků v třídních komunitních kruzích.

Skácelová (2012, s. 12) uvádí čtyři pravidla pro práci v komunitním kruhu. Obdobně je formulují i Friedlová et. al. (2012, s. 41-42). První nazývají pravidlem naslouchání. Během povídání v kruhu si zúčastnění předávají z ruky do ruky určitý předmět. Často používaný je kamínek, který musí být dětem příjemný na dotek. Podstata tohoto pravidla spočívá v právu mluvit. To má pouze ten, kdo zrovna kamínek drží. Ostatní musí jenom naslouchat. Tím se učí respektu vůči ostatním a jejich názorům. Druhým pravidlem je právo nemluvit. Dává dětem možnost vyhnout se například nepříjemnému tématu, o kterém nechtějí hovořit. Dotyčný nemusí nic vysvětlovat a předá kamínek dalšímu v řadě. Tímto způsobem se děti učí samy rozhodovat a umět „říci ne“. Dovednost odmítnout pak pomáhá čelit nátlaku vrstevníků. Třetí zásadu pojmenovávají pravidlo úcty. Ač chceme, aby každý v kruhu vyjadřoval své pocity nebo názory, upozorňujeme, že tím nesmíme nikoho zranit, ublížit mu. Proto sem nepatří kritika nebo výsměch konkrétnímu jedinci. Poslední je zásada diskrétnosti, zachování soukromí. Sice žádáme, aby děti bez obav řekly, co si myslí, ale musí vědět, že informace sdělované v kruhu jsou důvěrné a nesmí být sdělovány ostatním lidem. O činnostech lze hovořit na veřejnosti pouze obecně. Skácelová (2012, s. 13) předkládá nezbytné zásady komunitního kruhu. Otázky je třeba pokaždé říci obecně. Ze začátku bychom se měli bavit o věcech pozitivních, k náročnějším otázkám přecházíme až později. Problémy vždy řešíme nepřímo, nikoho konkrétního nejmenujeme. Děti, které mluví, nepřerušujeme ani je nenapomínáme. Nejprve se k tématu vyjadřují děti, učitel mluví, až když je na řadě. Pokud se někdo nechce vyjádřit, nenutíme ho. Na závěr vždy oceníme práci dětí, ale nehodnotíme. Komunitní kruh se má stát pravidelnou součástí života třídy, děti se na něj mají těšit. Friedlová, et. al. (2012, s. 43) zmiňuje ideální četnost konání. Nejlepší je dvakrát týdně po dobu jedné hodiny. Vhodné je sdělování zážitků z víkendu vždy v pondělí a reflexe celého týdne, co se ve třídě povedlo, co se žáci naučili, každý pátek. Vedeme tím děti k přemýšlení o společném životě.

V komunitním kruhu se může projevit také řada problémů. Třídní učitel často řeší, jak dál zacházet se závažnou informací, kterou se dozvěděl a nemůže si ji nechat pro sebe. Jedná se třeba o sdělení ohledně šikany či zneužívání. Překážkou může být, pokud někdo mluví příliš dlouho či máme na aktivitu moc málo času. Mnohokrát děti opakují jen to, co už řekl někdo před nimi. Někdy žáci komunitní kruh odmítají nebo jej zesměšňují. Většinou se to stává, pokud se v něm necítí bezpečně (Skácelová, 2012, s. 14).

Při práci v komunitním kruhu i mimo něj se během třídnických hodin využívá velká spousta her. Hodí se mít vytvořený jejich zásobník.

3.3.2 Hravé činnosti

Na začátku hodiny se uplatňují hlavně rozehrívací, aktivizující hry. Patří mezi ně i jednoduché psychosociální hry, tzv. ledolamy (icebreakery). Většinou se jedná o hry pohybové, jejichž účelem je odreagování, uvolnění napětí, zlepšení nálady, rozhýbání, pobídnutí a motivace k činnostem, posílení odvahy a bojovnosti. Děti se odpoutávají od školního prostředí, to má za následek, že v dalších činnostech reagují spontánně. Tyto hry by neměly probíhat déle než 10 minut.

Stěžejním prvkem práce se třídou jsou hry tematické. Jejich cílem je zprostředkovat dítěti prožitek a obohatit jej o nové zkušenosti. Každý třídní učitel, který opakovaně využívá třídnické hodiny, pracuje s různými typy her. Seznamovací hry jsou vhodné v nově vzniklém kolektivu, při příchodu nového žáka či učitele. Obvyklé je užití aktivit pro rozvoj a podporu vztahů ve třídě, posílení soudržnosti, zlepšení spolupráce. Prostřednictvím hraní lze uzavírat získané zkušenosti, zlepšovat sebepoznávání, podporovat sebevědomí nebo emoční prožívání dětí, pobavit. Formou hravých činností můžeme řešit různé třídní záležitosti, pracovat s pravidly i rozvíjet vybrané dovednosti, například komunikativní. Her a aktivit existuje nepřeberné množství. Pokud je učitel zvládá dobře metodicky, děti si získaný prožitek dobře pamatují. Účelné je také ovládat techniky reflexe (Friedlová et. al. , 2012, s. 47). Výběr her a četnost jejich využití je jen a jen v kompetenci třídního učitele.

PRAKTICKÁ ČÁST

I. EMPIRICKÁ ČÁST

4 Metodika výzkumného šetření

Záměrem výzkumného šetření bylo popsat názory učitelů na třídnické hodiny uskutečňované formou Domečků v Základní škole Masarova a zaznamenat jejich průběh. Konkrétně mě zajímalo, proč tuto formu třídnických hodin využívají, jakým způsobem je realizují a co jim to přináší. Dále jsem se chtěla přesvědčit, zda Domečky splňují svým obsahem náplň třídnických hodin. Ve vztahu k nastudované teorii jsem zjišťovala, zda tato forma hodin a jejich četnost má smysl.

Výzkum jsem prováděla v Základní škole Masarova, kde jsem oslovila třídní učitelky vyučující na 1. stupni. Z tohoto důvodu jsem k celému šetření přistupovala kvalitativně, takový přístup je pro malý zkoumaný soubor nejvhodnější. Gavora (2000, s. 144) jej nazývá intenzivním, hlubokým zkoumáním. Nejde pouze o povrchní, impresní postřehy.

4.1 Cíle šetření a výzkumné otázky

Hlavní cíle šetření jsou:

- Popsat názory třídních učitelů na třídnické hodiny uskutečňované formou Domečků.
- Zjistit, ve kterých oblastech může být tento typ třídnických hodin užitečný.

Jako **vedlejší cíle** jsem si stanovila:

- Odhalit, které formy práce učitelé využívají během Domečků.
- Objasnit, čím je tento typ třídnických hodin specifický.

Na základě stanovení výzkumného cíle vznikaly **výzkumné otázky**:

- Jaké možnosti Domeček nabízí třídnímu učiteli při práci se třídou?
- V čem učitelé spatřují přínos Domečků?
- Které faktory limitují práci v Domečku?

4.2 Použité metody

Ke splnění stanovených cílů a zodpovězení výzkumných otázek jsem provedla kvalitativní výzkumné šetření. Nejprve mě zajímaly názory třídních učitelů 1. stupně Základní školy Masarova k třídnickým hodinám uskutečňovaným formou Domečků (dále budu používat už jen Domečky). Chtěla jsem zjistit průběh těchto hodin, jejich náplň a užívané formy práce. Nakonec jsem se potřebovala přesvědčit, jak třídní učitelé opravdu realizují cíle, které si pro Domečky vytyčují. Použila jsem dvě metody sběru údajů. Pro zjišťování stanoviska učitelů k jejich využití Domečků jsem uplatnila analýzu volného psaní. Další metodou bylo pozorování, jehož průběh byl písemně zaznamenán a následně reflektován.

4.3 Výběr zkoumaného souboru, charakteristika školy

Na 1. stupni Základní školy Masarova vyučuje 17 třídních učitelek. 1. ročníky vyučuje pět učitelek, čtyři učitelky vedou 2. ročníky, tři učitelky jsou třídními 3. ročníků, 4. ročníky zastupují tři učitelky a 5. ročníky dvě učitelky.

Oslovila jsem je s žádostí, zda by byly ochotné napsat volnou písemnou práci na téma, Co Vás napadne, když se řekne „Domeček“?. Základním a zároveň výběrovým souborem se stalo všech 17 textů.

Základní škola Masarova byla slavnostně otevřena v roce 1982 jako první škola v sídlišti Líšeň. Ve školním roce 2014/2015 se tu pravidelně vzdělává přibližně 600 žáků. Ve škole vyučují podle ŠVP „Naše škola – příležitost pro všechny“.

Jak již je patrné z názvu ŠVP školy, ve škole se vzdělávají také žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Spousta dětí sem přichází např. z Klokánku Brno, což je zařízení Fondu ohrožených dětí – občanského sdružení na pomoc týraným, zanedbávaným, zneužívaným, opuštěným nebo jinak sociálně ohroženým dětem.

Domečky jako formu třídnických hodin ve škole využívají na 1. i na 2. stupni. Na 2. stupni ZŠ probíhají jednou týdně v odpoledních hodinách, na 1. stupni ZŠ se konají každé pondělí 1. vyučovací hodinu, jsou pevně stanoveny v rozvrhu. Na 1. stupni základní školy začali tuto formu třídnických hodin zařazovat do rozvrhu před 8 lety. Předtím je pořádali přibližně jednou měsíčně. K pravidelnému zařazení do rozvrhu přispěla jednak nutnost stmelovat třídní kolektivy, pomáhat rozvíjet vztahy mezi spolužáky, ale i potřeba prostoru k volnému vyjadřování dětí. Děti mladšího školního věku mají totiž potřebu sdělovat ostatním své prožitky, radost i starosti, potřebují si popovídat s učitelem.

Struktura třídnických hodin byla připravena ve spolupráci se školní psycholožkou, která učitelům předala informace jak pracovat, jaká by měla být náplň hodin, čím začínat, jaké hry používat.

Název Domeček byl vybrán vědomě. Záměrem bylo, aby se žáci v hodinách cítili příjemně a bezpečně jako doma.

5 Sběr a zpracování dat

Od třídních učitelek 1. stupně Základní školy Masarova jsem získala 17 textů volného psaní. Ty jsem podrobila analýze. Gavora (2000, s. 117) píše, že analýza verbálních projevů se realizuje u každé výzkumné metody pracující se slovy. Jde o analýzu a hodnocení obsahu textů. Je jedno, zda se jedná o slova mluvená nebo napsaná. V našem případě šlo o texty souvislých písemných projevů.

Všechny texty jsem si nejprve pečlivě přečetla. V průběhu dalšího čtení a analýzy písemných prací jsem vyhledávala významové jednotky textu. Někdy touto jednotkou bylo pouze slovo, jindy spojení více slov. Dle Gavory (2000, s. 119) se při vyhledávání významové jednotky zaměřujeme na slova určitého typu, například slova vyjadřující postoje, činnost, stav, ale i slova citově zabarvená a další. Hledala jsem především slova a spojení odpovídající práci třídního učitele a náplni třídnických hodin. Významové jednotky jsem si v jednotlivých textech vyznačila. Ze 17 textů jsem jich získala poměrně hodně.

V další fázi výzkumu jsem vytvořila systém kategorií, které korespondují s prací třídního učitele. Jejich názvy jsem volila tak, abych do nich mohla zahrnout všechny významové jednotky získané z jednotlivých textů. Takto vzniklo 5 skupin.

1. Domeček jako prostor k diagnostické práci třídního učitele .
2. Domeček jako místo pro informační činnost třídního učitele.
3. Domeček jako prostředek prevence nežádoucího chování ve třídě.
4. Domeček jako prostředek k vytváření dobrého klimatu.
5. Domeček jako nástroj rozvoje komunikace.

K těmto skupinám jsem následně přiřazovala odpovídající vyhledané významové jednotky z jednotlivých textů. Texty volného psaní jsem potom znovu analyzovala. Podstatnou fází pro získání informací bylo prozkoumání problematiky do hloubky, jež si vyžádalo opakované čtení textů. Vybírala jsem stěžejní činnosti, kterým se učitelky v Domečkách nejčastěji věnují, jaké aktivity pravidelně používají, jak a čím Domečky ovlivňují výchovně-vzdělávací proces. Pro lepší interpretaci dat jsem

použila tzv. vivo kódy, citace z výpovědí respondentů, které jsem vyhledala a přiřazovala k odpovídajícím kategoriím.

V říjnu 2014 jsem během pedagogické praxe hospitovala ve dvou Domečcích. Z obou hospitací jsem pořídila záznamy. Zapisovala jsem především činnosti, které se během hodin uskutečnily a jejich přibližnou délku trvání, doplnila jsem také vlastní reflexi.

Na základě záznamů z hospitací a výsledků analýzy volného psaní jsem posoudila, zda Domečky obsahově odpovídají třídnickým hodinám na 1. stupni základní školy.

6 Analýza dat z volného psaní a jejich interpretace

6.1 Kategorie: Domeček jako prostor k diagnostické práci třídního učitele

K této kategorii jsem vyhledala a přiřadila následující významové jednotky:

poznávání dětí, rodin; preference a oblíbenost; třídní vztahy; malují přání, pocity; rozhovory, hry; potřeby a zkušenosti dětí; má zmapovanou třídu; pozorovací schopnost učitele; příslušnost ke skupině, vazby; naslouchání; rozumět vlastnímu chování, emocím.

Z analyzovaných textů jsem zjistila, že třídní učitelé mají v Domečcích možnost poznávat děti, jejich potřeby a zkušenosti, též rodinné zázemí. V každé třídě učitelky využívají komunitní kruh, ve kterém děti převážně sdělují své zážitky, dělí se o své starosti, vykazují vzájemné vztahy. Záleží na pozorovacích schopnostech učitele, jak zvládne tyto vztahy ve třídě zmapovat, odhalit preference a oblíbenost konkrétních žáků a jejich příslušnost ke skupině. Svým vlastním pozorováním, nasloucháním dětem, vedením rozhovorů a organizováním her, odhalováním různých projevů dětí a jejich příčin, pomáhá také dítěti rozumět vlastnímu chování a emocím. Za povšimnutí stojí použití výtvarných činností (malování přání a pocitů) k pedagogickému diagnostikování.

O tvrzení, že Domeček může třídnímu učiteli sloužit jako nástroj diagnostiky, nás ujišťuje učitelka Hana: „*Také já si takto vytvářím obrázek o tom, jak to doma funguje, co provozují o víkend, jak drží rodina pohromadě, co je třeba trápit a čím mohu pomoci já dítěti.*“ I učitelka Renata svým výrokem stvrzuje diagnostickou činnost v těchto hodinách: „*Učitel více pochopí své žáky, nahlédne každému více ,pod pokličku‘.*“ Zajímavá je výpověď učitelky Věry o výhodách využití komunitního kruhu z hlediska diagnostiky: „*Při volném sezení v kruhu se poznalo, které dítě se cítí osamoceno a které se cítí méně oblíbené u ostatních. Tyto ,jiné‘ děti nikdy nebyly součástí kruhu, sedávaly dětem mírně za zády a postupně se ocitaly i ,vytlačené ostatními‘ za kruhem.*

6.2 Kategorie: Domeček jako místo pro informační činnost třídního učitele

Ke kategorii jsem připojila tyto významové jednotky:

organizační záležitosti; akce; v týdnu; aktuální témata, státní svátky, tradice, výročí; důležité věci; seznámení s týdenním plánem, služby.

Uvedené významové jednotky svědčí o probíhající informační činnosti třídního učitele během Domečků. Odhalila jsem, že v každé třídě někdy řeší otázky organizace, seznamují se s tím, co je v budoucnosti čeká. Může se to týkat třeba různých školních akcí nebo výletů. Učitelky dále využívají tuto hodinu k oznámení týdenních plánů. Žákům tak dávají na vědomí, kterému učivu se budou následující týden věnovat, zda budou psát nějakou písemnou práci, nastíní i některé připravované výukové činnosti. Žáci 3., 4. a 5. ročníku se v pondělí seznamují i s domácími úkoly pro nadcházející týden, jejich odevzdávání je pak stanoveno na pátek. Mají tak možnost úkoly plnit časově podle svých možností a podle toho, jak jim to vyhovuje. Většina respondentů uvedla, že prostor v hodinách využívají i k informování o aktuálních tématech společenských či politických. Pokud se stala nějaká událost, která ovlivňuje život lidí, je nutné s žáky ji probrat. Bavi se tak o aktuálních významných státních svátcích, výročích, představují si různé tradice.

Situaci dokresluji větou učitelky Kateřiny T.: „*Děti se nachystají nenásilně na pracovní týden; řekneme si, co budeme dělat, jaké budou úkoly, jestli budeme psát nějaké testy, případně co nás čeká za akci.*“

6.3 Kategorie: Domeček jako prostředek prevence nežádoucího chování ve třídě

Kategorii, o které se zmiňujeme, charakterizují tyto významové jednotky:

prevence chování; vytváření třídních pravidel, řešení kázeňských problémů, přestupků; rozhovor, hry, dramatizace; sebereflexe; upevnit dobré chování; výchovně; vést k úctě a toleranci; zásady správného chování; ocenit spolužáky; osvojují si hodnoty a normy; vztahy ve třídě; hraní rolí; etická výchova; poznávají se a otevírají druhým; společně.

Výpovědi učitelek opět dosvědčují, že se skutečně zabývají tématem prevence nežádoucího chování žáků. V každé třídě společně domlouvají pravidla chování, následně si je umístí ve třídě tak, aby byly všem neustále na očích. V případě jejich porušování se zabývají společným hledáním řešení. Učitelé svým vlastním přístupem vedou děti k úctě a toleranci. Dvakrát v roce žáci navrhuji spolužáky pro získání ocenění Masařík. Jedná se o odznáček, který dostávají 2 až 3 žáci z každé třídy. Uděluje se za nějaký významný osobní pokrok, aktivitu a snahu, kterou převyšují ostatní. Velmi časté je udělení ceny za kamarádství, poskytování pomoci spolužákům, chování a vystupování žáka, které se stává inspirujícím pro ostatní. Žáci se učí vzájemnému respektu. K tomu všemu vyučující využívají rozhovory, různé hry a dramatizace. Objevuje se i hraní rolí (já rozzlobený, udobřování našťvaného kamaráda). Aktuálnost tématu kázně dosvědčuje učitelka Hana: „*Problém je u živějších dětí – mají problém s nasloucháním, snaží se být středem pozornosti, upozorňují na sebe, skáčí do řeči.*“ O své angažovanosti ohledně problematiky vypovídá učitelka Lenka K.: „*Čerpám různé náměty z knih např. Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu, Hry pro rozvoj sociálních kompetencí žáků, nové poznatky, nápady nebo si s některými kolegyněmi předáváme zkušenosti.*“

V letošním školním roce se v Domečcích zaměřují na etickou výchovu. Využívají k tomu knihu autorek Exnerová, Kaufová, Skácelová (2012) Kočičí zahrada. Jedná se o metodiku práce s dětmi na 1. stupni základní školy. Kniha byla vytvořena s cílem rozvoje sociálních dovedností dětí v rámci prevence rizikového chování. Obsahuje 12 lekcí, každou lekci tvoří samostatný příběh z tajuplné kočičí zahrady, jejíž

obyvatelé prožívají společná dobrodružství, řeší každodenní starosti i úspěchy. V úvodním setkání nás seznamuje s hlavními postavami koček. Učitelka Jitka napsala: *„Každá kočka je jiná a má jiné vlastnosti. Děti jsou vtaženy do příběhu a motivovány k další práci.“* Lekce se nevyhýbají tématům vyčleňování z kolektivu, (ne)tolerance, štěstí, spokojenosti, ale také špatné náladě, problémech, nepříjemných stavech a především jejich řešení. Učitelka Hana doplňuje: *„Zde se jednotlivé kapitoly odehrávají mezi kočkami, vždy se v příběhu vyskytne problém – strach, lhaní, kamarádství Vyprávěním, jak bychom to řešili my, jsme se dostávali až k vlastním zážitkům, zkušenostem. Děti se poznávaly i v jiných situacích.“*

6.4 Kategorie: Domeček jako prostředek k vytváření dobrého klimatu

Do kategorie jsem zařadila významové jednotky:

klid a pohoda; příjemně, bezpečně; rádi; dobře; pohodový stav; pracovat s kolektivem; pozitivní klima třídy; komunitní kruh; partneři; pravidelnost; soundažnost; směřuje k pohodě a příjemné atmosféře; pocit důvěry; „malé“ dětské problémy; naslouchání; vzájemná radost; lepší fungování třídy; budování vztahů; rozvíjení sociálních kompetencí žáků; vyrovnat se s problémy; zvládání náročnějších situací; seberozvoj; socializační proces; získání sebevědomí; prožívání radosti ze společné práce; stmelování kolektivu; povídáme o zážitcích; vzkazy; sdělování; pozitivní vztahy; pochvaly; uvolněnější; relaxace, hry; zážitek malujeme, píšeme; společně; hravé; připomenout svátky, narozeniny, popřát oslavencům; pobavit se; kamarádství; vzájemná zpětná vazba; spolupracovat; bez stresu a strachu; doma, velká rodina; míček – smajlík, plyšák, kouzelný kamínek; poznávají, otevírají se druhým.

Z velkého množství výskytu různých významových jednotek zařazených do této kategorie vyplývá, že činnosti třídního učitele vedoucí k zajištění vhodného klimatu ve třídě jsou nejčastější náplní Domečků. V každé třídě se scházejí v komunitním kruhu. Tuto formu práce popisuje ve svém sdělení učitelka Věra: „*Už jen ten název více vystihuje podstatu práce třídního učitele s kolektivem. Učitel není ten, kdo má kázat a předávat dlouhým monologem své názory a své přesvědčení. Učitelé a děti by měli být především partneři.*“ Název komunitní kruh vyvolává pocity společenství, partnerství. Všichni na sebe dobře vidí, jsou si rovni. Diagnostickými činnostmi učitelé odhalují různá vyčlenění z kolektivu, která mají možnost dále ovlivňovat. Domeček je procesem socializace. Vytváří se v něm pohodová, otevřená atmosféra, ve které převládají pocity důvěry a bezpečí. Učitelka Hana vysvětluje, proč název Domeček: „*Mě napadá jako doma = v naší třídě, kde chci, aby tam bylo příjemně. Jsme jako velká rodina.*“ V takovém prostředí se děti nebojí mluvit, nejsou ve stresu. Pokud někdo mluvit z jakéhokoliv důvodu nechce, učitelé jej nenutí.

Z výpovědí učitelů vyplývají metody, postupy, strategie, které volí. Učitelka Hana: „*Posíláme si u tohoto míček – smajlíka, kdo ho má, ten mluví, ostatní naslouchají.*“ V dalších třídách zase uplatňují plyšové zvířátko jako maskota třídy nebo

si předávají „kouzelný“ kamínek. Děti od Domečků očekávají zábavu, rády hrají hry, baví je dramatizace. Domečky jsou ale i časem odpočinku, relaxace. Všichni respondenti v textech zdůrazňují slova spolu, společně, dohromady. Právě pocity sounáležitosti, ať již pocity žáků nebo učitelů, způsobují, že se děti zbaví při práci v kolektivu svého strachu. Dokládá to učitelka Věra: *„Pokud učitel bere děti jako partnery a vytváří společně s dětmi vztahy a pohodové prostředí, děti velice rychle získají ke svému učiteli pocit důvěry, nebojí se sdělit své pocity a strachy a ví, že budou vyslyšeny, je to předpoklad k tomu, že práce ve třídě je smysluplná a optimální. Postupně se vytvoří nezbytné rituály.“* K úspěšnému budování a udržování pozitivního klimatu jistě snaha o vytváření rituálů přispívá. Většinou jde o právě již zmiňovaný komunitní kruh. Některé učitelky ale používanými strategiemi odlišují svoji třídu od ostatních, dělají ji něčím specifickou. Učitelka Věra podotýká: *„U nás ve třídě například neodejde po vyučování nikdo, komu nepopřejí příjemné odpoledne, příjemný zbytek dne a podobně. Je pěkné vidět, že stejně přejí děti nejen učitelé, ale i sobě navzájem. Lze to jistě považovat za důkaz sounáležitosti a radosti z toho, že je nám spolu dobře.“* Domečky tak úspěšně reflektují život ve třídě.

Na začátku školního roku a dle potřeby i v jeho průběhu do třídy dochází školní psycholožka. Prostřednictvím různých her zjišťuje aktuální klima ve třídě a odhaluje příčiny různých problémů.

6.5 Kategorie: Domeček jako nástroj rozvoje komunikace

Kategorii vystihují významové jednotky:

dobrá komunikace; formulace svých názorů, obhajoba myšlenek; argumentovat; argument vyvrátit; debaty, diskuse a řešení problémů; rozhovory; komunikace mezi lidmi; komunitní kruh; vyjadřování; komunikační výchova; otevřeně, slušně, s respektem; povídání; sdílení zážitků; problém pojmenovat; vnímají; zpětná vazba; učí se naslouchat; společná řešení; vystupovat, jednat s ostatními; pochlubit se.

Bez pedagogické komunikace by Domečky snad ani nemohly existovat. Fungující sdělování a dorozumívání je nezbytné jak pro práci v kruhu, tak pro veškeré činnosti v hodinách. Učitelé způsobem vyjadřování působí na děti a ovlivňují je. Jejich snahou je docílit smysluplné, plynulé a slušné komunikace probíhající se vzájemným respektem. Děti se během sdělování svých zážitků z víkendu nebo prázdnin učí nejenom formulovat vlastní myšlenky a názory, ale také poslouchat a vnímat sdělení druhých. V některých třídách si zážitky sdělují ve dvojicích. Jeden z dvojice vždy naslouchá druhému a pak dovypráví jeho příběh. Děti se touží svěřit se spolužákům nebo učiteli. To potvrzuje i učitelka Hana: *Přijde mi, že hlavně tyto malé děti mají potřebu mi sdělovat nejrůznější informace, které považují za důležité, rády se pochlubí.*“ Učitelka Lenka S. obohacuje hodiny o psaní vzkazů. Tuto činnost prý mají děti moc rády a vždy se na ni těší. Během různých debat a diskusí se žáci snaží pojmenovat problém, argumentovat a obhájit své názory, pokouší se vyvrátit tvrzení druhých, se kterými nesouhlasí. Hledají společná řešení. Učitelka Věra dodává, že dobrá komunikace je *„předpokladem dobrého partnerství.“* Důraz je kladen i na nonverbální vystupování. Učitel během komunikace získává zpětnou vazbu od svých žáků.

7 Záznamy z hospitací

Součástí výzkumného šetření bylo také pozorování v Domečcích, které jsem po analýze textů použila jako druhou metodu sběru dat. Zúčastnila jsem se dvou vyučovacích hodin, při kterých jsem si dělala poznámky. Ze zápisků jsem potom vypracovala záznamy z hospitací. Všimla jsem si především činností a aktivit, které třídní učitelé v průběhu hodin využívali. Také jsem dávala pozor na přibližné časové trvání jednotlivých činností. Na závěr záznamů jsem doplnila vlastní reflexi.

Cílem pozorování bylo sledovat průběh Domečků a zjistit, jak třídní učitelé realizují cíle, o kterých se zmiňovali ve svých volných psaních.

7.1 Záznam z hospitace 6. 10. 2014

Škola: **Základní škola Masarova, Brno**

Ročník: **1.**

Počet žáků: 17 (10 chlapců, 7 dívek)

Předmět: **Třídnická hodina - Domeček**

Téma vyučovací hodiny: **Úrazy**

Organizace výuky: **Hromadná výuka frontální**

1. Úvod: (2 minuty)

Vyučovací hodina byla zahájena cinknutím trianglu. Žáci se postavili.

Jako pozdrav posloužila básnička. *Dobrý den, dobrý den,
dneska máme krásný den.
Dobrý den, dobrý den,
dneska zlobit nebudem.*

2. Hlavní část:

Přesun do zadní části třídy na koberec.

Týdenní plán (3 minuty)

Učitelka žákům pověděla, co se budou během celého týdne učit, čemu se budou věnovat v jednotlivých předmětech.

Komunitní kruh – zážitky (15 minut)

Následovalo sdělování zážitků z uplynulého víkendu. Jednotlivci ostatním přiblížili, co dělali, kde byli. Každý toužil pochlubit se ostatním právě svými prožitky. Ostatní naslouchali. Všechny děti dodržovaly pravidla komunitního kruhu. Mluvil pouze ten, kdo dostal do rukou plyšovou černou kočičku. Pravidla s namalovanými pravidly pro práci v kruhu visela na nástěnce.

Úrazy (20 minut)

Pro dnešní hodinu si učitelka nachystala téma ÚRAZY.

Každý žák obdržel 1 kartičku z pexesa o bezpečnosti. Obrázek z kartičky potom popisoval ostatním. Např. Petr dostal obrázek dítěte s petardou. Lukáš líčil situaci, kdy pes pokousal malé dítě do ruky. Dominika objasňovala událost, kdy dítě přechází silnici, i když na semaforu svítí červená. Lucka vysvětlovala, že na její kartičce skáče dítě do vody v místě, kde je to zakázáno. Ten, kdo mluvil, položil svoji kartičku doprostřed kruhu. Potom o ní s ostatními diskutoval.

Učitelka domlouvala klukům, aby pěkně seděli. Chválila ty děti, které seděly správně. Děti se hlásily, učitelka je vedla k tomu, aby odpovídaly na otázky a neříkaly vše, co je zrovna napadlo a nebylo to k tématu. Diskuse probíhala po zbytek hodiny.

3. Závěr:

(5 minut)

Hodina byla ukončena zhodnocením. Učitelka chválila většinu žáků za dodržování pravidel kruhu. Dva chlapce pokárala. Několikrát se stalo, že nedávali pozor, nenaslouchali svým spolužákům. Rušili ostatní, proto jim řekla: „Budete na tom muset ještě pracovat.“

4. Vlastní reflexe

Podle mého názoru tato vyučovací hodina splnila své cíle – zlepšování komunikačních dovedností. Ohromilo mě, že děti většinou zvládaly bez problémů dodržovat pravidla práce v komunitním kruhu. Mile mě překvapilo, jak dokáží prvňáčci naslouchat svým spolužákům. Téma hodiny děti zaujalo. Každý nějaký úraz někde viděl nebo i sám zažil. Všichni se chtěli podělit o výjev ze své kartičky. Nebyl zde nikdo, kdo by se diskusi s ostatními vyhýbal. Líbilo se mi, že učitelka během hodiny používala anglické fráze a výrazy (*Open the window. Close the door. Come here. Sit down. Go to your places.*). Tato hodina výrazně přispěla ke zlepšování vyjadřování žáků. Učitelka se držela své role moderátorky, snažila se příliš nezasahovat, avšak povídání dětí musela někdy usměrňovat.

Zklamalo mě, že se paní učitelka nezapojila do vyprávění zážitků. Bylo vidět, že děti zajímalo, co prožila, kde víkend trávila. Učitelka ale předala plyšovou kočku dalšímu dítěti. Sice tím neporušila pravidla kruhu, protože každý má právo nemluvit, když nechce, od učitelky bych ale čekala jiný přístup. Za chybu také považuji, že žáci nebyli v úvodu hodiny seznámeni s náplní práce a s cíli hodiny.

7.2 Záznam z hospitace 13. 10. 2014

Škola: **Základní škola Masarova, Brno**

Ročník: **2.**

Počet žáků: 22 (13 chlapců, 9 dívek)

Předmět: **Třídnická hodina - Domeček**

Téma vyučovací hodiny: **Každý v něčem vyniká**

Organizace výuky: **Hromadná výuka frontální**

1. Úvod: (3 minuty)

Vyučovací hodina byla zahájena básničkou s ukazováním. Básnička sloužila zároveň jako pozdrav.

*Dobry den, dobry den,
dneska máme krásny den.
Dobry den, dobry den,
dneska zlobit nebudem.
Do lavice posadím se
a jsem tiše, soustředím se.
Pokud nemám učebnice,
u lavice stojím tiše.*

*Pak se pěkně omluvím
a tiše se posadím.
V hodině, když něco vím,
tak se hezky přihlásím.
Paní učitelka dobře ví,
že jsme děti šikovný,
že se máme všichni rádi
a jsme velcí kamarádi.*

Žáci básničku znali. Text byl přilepen na levé části tabule.

Učitelka zapsala do třídní knihy, zjistila absenci ve třídě. Ve třídě byla přítomna asistentka pedagoga.

Žáci si vzali polštáře na sezení a přešli doprostřed třídy na koberec. Tam utvořili kruh.

2. Hlavní část:

Komunitní kruh – dovedeš sám sebe posoudit? (12 minut)

Učitelka chtěla zjistit, zda děti dokáží samy sebe posoudit, jestli umí najít něco, v čem vynikají, něco čím se mohou pochlubit. Zeptala se:

„V čem nejvíce vynikáš? V jaké činnosti jsi nejlepší?“

Mluví ten, kdo do ruky dostane „kouzelný“ kamínek.

Aleš si myslel, že je nejlepší ve fotbale. Agátka se domnívala, že vyniká v psaní. Anička si na sobě cenila časté pomoci mamince. Lukáš předpokládal, že velmi dobře čte. Martin soudil, že je dobrý kamarád. Veronika měla za to, že hezky maluje. David mínil, že jeho velkou předností je sportovní nadání. Atd.

Všichni o sobě něco řekli. Nikdo se nevymlouval, že neví.

Příběh - Závod

(9 minut)

Učitelka dětem povolila lehnout si pohodlně na polštáře a zavřít oči, aby mohly v klidu poslouchat. Po dočtení si budou o knize povídat.

Následně jim přečetla příběh z knihy Závod. Vystupovala v něm zvířátka, která soutěžila, kdo z nich je nejrychlejší v průběhu celého roku. Jako nejrychlejší běžec byl vyhodnocen zajíc, druhou cenu získal hlemýžď. Ostatní zvířátka se potom dohadovala, zda to bylo v pořádku, jestli byl závod spravedlivý.

V průběhu čtení se děti hodně vrtěly a vypadalo to, že nejsou schopny udržet pozornost. Po dočtení: „Probudíme se ze svého snění, posadíme se.“

Učitelka se dětí zeptala, o čem jim četla. Děti překvapivě přes neklid a vyrušování příběh vnímaly a dovedly o něm vyprávět.

Každý v něčem vyniká

(5 minut)

V přečteném příběhu byl nejrychlejší zajíc, hlemýžď zase ukázal největší vytrvalost a odvalu. Každý má nějaké schopnosti. Někomu jde dobře matematika, druhý je výborný sportovec, další krásně kreslí, jiný se dokáže skvěle vžít do pocitů ostatních. Vyniknout lze různými způsoby.

Učitelka s žáky diskutovala, v čem lze ještě vynikat.

Nadhazování

(11 minut)

Nadhazování je opak shazování. Nadhazováním můžeme zdůraznit, v čem jsme opravdu dobří. Člověka si můžeme vážit za spoustu věcí. Tato hra sloužila pro rozvoj osobnosti.

Učitelka začala tím, že vyzdvihla klady holčičky, která není v kolektivu příliš oblíbená. „Vážím si Terezky, protože je velmi skromná.“ Předala jí kouzelný kamínek. Tereza se musela rozhodnout, komu kamínek předá a řekne o něm něco kladného. Takto se vystřídal všechny děti.

Podstatou bylo vyjádřit, co si konkrétní žák myslí o svém spolužákovi. Žáci měli vyjádřit své vlastní myšlenky, nesměli opakovat věty z komunitního kruhu, kdy se každý sám hodnotil. Kamínek byl převážně předáván mezi největšími kamarády.

3. Závěr:

(5 minut)

Hodina byla ukončena zhodnocením. Učitelka vyjádřila přesvědčení, že se určitě každý dnes dozvěděl něco nového o některém ze svých spolužáků. Připomněla, že je třeba vždy hledat pozitivní vlastnosti, nevšímat si jen těch negativních, a to jak sami u sebe, tak u ostatních. Poděkovala dětem za dobrou práci. Připomněla, kdo vyrušoval v kruhu, a pobídla je, ať se nad tímto nešvarem zamyslí.

Asistentka se v hodině podle potřeby věnovala žákovi s SPU – porucha pozornosti a aktivity, dysgrafie, dysortografické obtíže. V závěru hodiny s ním na chvíli odešla ze třídy, aby se na chodbě trochu zklidnil.

4. Vlastní reflexe

Dle mého názoru byly ve vyučovací hodině splněny stanovené cíle – přispět k rozvoji vztahů mezi dětmi a k budování pozitivního klimatu, zlepšovat komunikační dovednosti žáků.

Děti mě velmi mile překvapily při práci v kruhu. Každý na sobě dokázal najít něco, v čem je dobrý, co umí nebo dovede. Navzájem si naslouchaly, nezasahovaly do řeči druhých. Nikdo neřekl, že to, co o sobě tvrdil spolužák, není pravda. Pokud někdo s něčím nesouhlasil, nechal si to v té chvíli pro sebe. Při hře Nadhazování se všichni snažili hledat u svých kamarádů především pozitiva. Hodně mě udivilo, že děti i přes vyrušování byly schopny plně vnímat text a potom si o něm povídat.

V této vyučovací hodině se mi nelíbilo chování žáků ve chvíli, kdy jim učitelka četla. Na jejím místě, bych toto chování nesnesla a snažila se ho nějak usměrnit. Třídni

učitelka jej ale neřešila, vyrušování si nevšíkala. O problému se zmínila až v závěru hodiny. Myslím si, že potíže se mají řešit ihned v momentě, kdy vzniknou.

Chybou ze strany třídní učitelky také určitě bylo nesdělení náplně vyučovací hodiny a jejích cílů. Práce třídní učitelky se mi ale líbila. K dětem přistupovala velice citlivě. Vhodně propojila zvolený text s hravými činnostmi. Jednotlivé aktivity na sebe účelně navazovaly. Ve vyučovací hodině dávala prostor především dětem. Poznala jsem, že pracovat tímto způsobem jsou děti zvyklé. O tom svědčí i vzájemný respekt, který při činnostech v komunitním kruhu projevovaly. Nezasahovaly do promluv druhých, nijak je nekomentovaly.

6. Použitá literatura a ostatní zdroje

BAICKER, Karen. *Závod : Příběh o spravedlnosti*. Praha : Reader's Digest Výběr, spol. s r. o., 2009. 22 stran. ISBN 978-80-7406-036-6.

8 Shrnutí a diskuse

V této kapitole shrneme, co jsme vyzkoumali a vyhodnotíme, zda Domečky naplňují cíle a poslání třídnických hodin. Postupovat budeme po jednotlivých kategoriích.

Kategorie: **Domeček jako prostor k diagnostické práci třídního učitele**

Z teoretické části práce již víme, že třídní učitel provádí pedagogickou diagnózu žáků, během které o nich zjišťuje různé údaje, poznává jejich osobnosti. Odhaluje podstatné projevy žáků, původ a příčiny těchto projevů. Usiluje také o poznání sociálních vztahů. Zabývá se i diagnózou třídy jako celku. K diagnostické činnosti využívá různé metody.

Na základě těchto vědomostí můžeme konstatovat, že Domečky splňují požadavky třídnických hodin ohledně diagnostické činnosti třídního učitele. Třídní učitelé Základní školy Masarova skutečně provádějí pedagogickou diagnózu žáků i třídy. Někteří ji dokonce navíc rozšiřují o diagnózu výtvarných prací žáků.

Také při hospitacích jsem si ověřila, že komunitní kruh, který v Domečcích používají pravidelně, je velmi vhodný pro poznávání žáků i vztahů, jež ve třídě převládají.

Kategorie: **Domeček jako místo pro informační činnost třídního učitele**

Informační činnost třídního učitele v třídních hodinách se obecně týká především sdělování organizačních záležitostí třídy žákům. Může se jednat o seznamování s novými informacemi nebo změnami, které proběhly či se teprve chystají. Učitelé jsou povinni vysvětlit žákům různé školní dokumenty a materiály, poučit například o bezpečnosti apod. Většina oznámení se týká chodu školy. Zprostředkovaně posílají informace i rodičům nebo zákonným zástupcům.

Po prostudování teoretických zdrojů a provedení malého výzkumného šetření můžeme říci, že i obsahovou náplň třídnických hodin, co se týče informační činnosti třídního učitele, Domečky splňují. Učitelé žáky informují o organizačních záležitostech, seznamují s novinkami, chystanými akcemi a výlety. Na začátku každého týdne je

obeznámí s týdenním plánem a domácími úkoly. Navíc učitelé velmi často žákům přibližují aktuální společenské i politické události.

Při hospitaci jsem také informační činnost zaznamenala, když třídní učitelka žákům vysvětlila, co je během nadcházejícího týdne čeká, čím se budou v jednotlivých předmětech zabývat.

Kategorie: **Domeček jako prostředek prevence nežádoucího chování ve třídě**

Osobnost učitele, způsob, jakým vystupuje jako autorita, i použití výchovného stylu má vliv na kázeň ve třídě. Pozice učitele v očích dětí je závislá na jeho přístupu k nevhodnému chování. Kázeň si musí nejprve vybudovat na základě svého chování, jednání a vztahu k dětem. Jedná se o nástroj k realizaci vzdělávání a k rozvoji seberegulace žáků. Velký vliv má, jak učitel postupuje při řešení kázeňských přestupků. Měl by znát zásady pro práci s pravidly.

Na základě zjištěných informací můžeme prohlásit, že Domeček funguje jako prostředek prevence nežádoucího chování ve třídě. Výchovné problémy se samozřejmě vyskytují v každé třídě, ale pokaždé jsou řešeny. Ne vždy jsou stoprocentně úspěšné, avšak pravidelnou prací se situace zlepšuje. Míra úspěšnosti vždy závisí na osobnosti učitele a jeho přístupech k nežádoucímu chování a požadavcích ohledně kázně. V každé třídě se zabývají prací s pravidly. Jako podporu a upevnění dobrého chování žáků udělují ocenění Masařík. Kromě toho v letošním roce využívají projekt Kočičí zahrada zaměřený na etickou výchovu, kterým usilují o rozvíjení sociálních dovedností v rámci prevence rizikového chování.

Při své hospitační činnosti jsem viděla využití komunitního kruhu v praxi. Přesvědčila jsem se, že tato pravidelná práce přináší pozitivní výsledky v podobě přátelských vztahů a vzájemného respektu. Samozřejmě i během mého pozorování se někteří žáci chovali nevhodně, občas vyrušovali. Avšak při komunikaci mezi sebou byli slušní a tolerantní. Třídní učitelky svým vystupováním působily na žáky jako vzory chování.

Kategorie: **Domeček jako prostředek k vytváření dobrého klimatu**

Povinností třídního učitele je podílet se na vytváření vhodného prostředí k výchově a vzdělávání žáků. Formuje prostředí podporující spolupráci, zajišťující

pohodu ve třídě, pracuje s kolektivem. Třídní učitel jako hlavní spolutvůrce třídního klimatu má velký vliv na udržování vhodného a zdravého prostředí. Snahy o vytváření a udržování pozitivního klimatu podporuje výběrem vhodných metod a činností. Usměrnjuje tak soužití ve třídě. Dobré klima může také podporovat zapojením žáků do výzdoby učebny či jejího uspořádání.

Po prostudování získaných materiálů můžeme tvrdit, že také funkce Domečku jako prostředku k vytváření dobrého klimatu je splněna. Šetřením jsme zjistili, že klima třídy je oblast, na kterou se v Domečcích zaměřují úplně nejčastěji. Především se orientují na rozvíjení zdravých vztahů a dovednost spolupracovat. Ve všech třídách pracují formou komunitních kruhů, což vede k prohloubení partnerství. Pro ovlivňování klimatu rovněž využívají relaxaci.

I během pozorování v hodinách jsem si ověřila, že se Domečky zaměřují především na vytváření dobrého klimatu ve třídách. Výběr hravých činností vedl k posílení sebevědomí žáků a tím přispíval k tvorbě zdravého prostředí.

Na základě prozkoumání této kategorie bych si pouze dovolila připomenout vhodnost přizvání žáků ke společné výzdobě třídy. Třída je prostředí, ve kterém tráví spoustu hodin, mají se tam cítit dobře, proto by se na jejím vzhledu měli podílet. Vítané by měly být i připomínky žáků ohledně uspořádání učebny. Je ale možné, že i tyto aktivity se v Domečcích odehrávají, jen je žádná z učitelek neuvedla ve svém textu.

Kategorie: **Domeček jako nástroj rozvoje komunikace**

Pedagogická komunikace směřuje k dosažení pedagogických cílů. Má klíčové postavení, platí při ní komunikační pravidla. Jejím prostřednictvím navozujeme vztahy, předáváme informace, budujeme pozitivní klima. Aby byla podnětná, musí probíhat oboustranně, tzn. nejenom ze strany učitele. V průběhu výchovy a vzdělávání probíhá formou verbální i neverbální. Závisí na osobnosti učitele, na jeho vystupování, jednání s žáky. I během pedagogické komunikace funguje učitel jako vzor, autorita, vážená osobnost.

Po ukončení výzkumného šetření můžeme shledat, že Domeček opravdu funguje jako nástroj rozvoje komunikace. O zlepšení komunikačních dovedností usilují třídní učitelky všech ročníků. K tomu hlavně využívají komunitní kruh. Každý týden si děti

vzájemně sdělují své zážitky z uplynulého víkendu nebo prázdnin. Komunikace je dále rozvíjena i v Domečcích, které se na ni zrovna výběrem hlavních témat nezaměřovaly. Důraz kladou na slušné, smysluplné vyjadřování i na nonverbální vystupování.

Také při mé hospitační činnosti v Domečcích se potvrdila snaha o zlepšování komunikace. Tomu odpovídal i výběr her. Učitelky dbaly především na srozumitelné formulace myšlenek a názorů dětí. Pravidelným povídáním v komunitním kruhu se žáci zdokonalují ve sdělování zážitků, ale také v přijímání sdělení druhých.

Na závěr můžeme konstatovat, že Domečky obsahově splňují náplň třídnických hodin. Četnost jejich konání je dostatečná.

Některé učitelky uvedly, že dle potřeby si i během ostatních vyučovacích hodin najdou alespoň pár minut na uskutečnění „malého Domečku“. Touto formou vyřeší například aktuální problémy, které nevyžadují větší časovou dotaci, nebo sdělí potřebné informace.

Jedna z učitelek napsala, že by uvítala možnost svolávání komunitního kruhu několikrát týdně dle potřeby. Nelíbí se jí, že je využití kruhu „*striktně vázáno na ‚třídnickou hodinu‘ v pondělí ráno a není nedílnou součástí každodenního života třídy.*“ Tato třídní učitelka v Základní škole Masarova pracuje prvním rokem a z minulého zaměstnání má zkušenosti s podobným schématem, které se jmenovalo Komunitní kruh. Domnívám se, že i tato učitelka v budoucnu přestane cítit přísnou vázanost komunitního kruhu na Domeček a začne formu „malých Domečků“ také využívat.

II. METODICKÁ ČÁST

9 Příprava a organizace třídnických hodin

Po prostudování odborné literatury a po vypracování teoretické části jsem si utvořila představu o tom, jak by měla třídnická hodina probíhat a jaká by měla být její náplň. Na základě toho, co jsem zhlédla v Domečcích a vybadala během výzkumného šetření, jsem vytvořila dvě přípravy pro výuku v třídnických hodinách. Připojuji struktury těchto dvou příprav, stejně tak výukový projekt S kamarádem je den lepší. Jeho zpracování bylo také součástí předmětu Praktikum tvorby výukových projektů, neboť se tématem třídnických hodin na 1. stupni základní školy zabývám již delší dobu. Protože studuji Učitelství 1. stupně pro základní školy a součástí studia jsou i souvislé pedagogické praxe, podařilo se mi přípravy i projekt prakticky zrealizovat.

9.1 Struktura přípravy na výuku 1

Ročník: 1.

Předmět: Třídnická hodina „Domeček“

Téma vyučovací hodiny: Rozvíjení sociálních dovedností žáků

Výukové cíle:

Žák popíše, co prožil během uplynulého víkendu.

Žák si vymyslí příjmení, které něčím vystihuje jeho vlastnosti či chování ve třídě.

Žák vyjádří svoje pocity a svůj vztah k vybranému spolužákovi.

Rozvíjené kompetence:

Kompetence k učení: Žák ohleduplně využívá informace o svých spolužácích v praktickém životě, pozoruje rozdíly mezi lidmi.

Kompetence k řešení problémů: Žák si uvědomuje zodpovědnost za své rozhodnutí, využívá vlastních zkušeností, nachází odlišné znaky mezi spolužáky. Volí vhodné způsoby řešení problémů, neukvapuje se ve svých závěrech.

Kompetence komunikativní: Žák se vyjadřuje celými větami, slovně hodnotí, naslouchá druhým.

Kompetence sociální a personální: Žák se podílí na utváření příjemné atmosféry ve třídě, upevňuje přátelské vztahy se spolužáky, dodržuje domluvená pravidla, v případě potřeby rád pomůže. Ocení práci ostatních, nekritizuje.

Kompetence občanské: Žák vysvětlí a zdůvodní základní společenské normy.

Kompetence pracovní: Žák předvede pohybovou aktivitu k básničce.

Mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty: český jazyk a literatura, tělesná výchova

Pomůcky: kamínek, polštáře na sezení

Pojmová analýza: prožitek, poznávání, sebehodnocení

Podrobný scénář výuky

1. Úvod:

(3 minuty)

Pozdrav, přivítání žáčků.

„Doufám, že jste se měli o víkendu hezky, dobře jste si odpočinuli a máte plno síly na všechno, co nás dnes čeká.“

Seznámení s cílem hodiny, motivace.

„Dnes si budeme povídat, o tom, co jste o víkendu prožili, tak jak to děláte každé pondělí. A potom si zahrajeme nějaké hry. Ale hned úplně na začátku se společně naučíme básničku, která se jmenuje Dobré ráno. Protáhneme se při ní a navzájem se pozdravíme. Určitě si tak přivoláme krásný slunný den. Pěkně se přivítat, je moc důležité. A když se, děti, budete na svět usmívat, celý svět se na vás bude také smát.“

2. Hlavní část:

Žáci se sejdou v zadní části třídy na koberci (*hromadná výuka frontální*).

Básnička s pohybovou aktivitou

(5 minut)

Nejprve básničku přednesu, předvedu pohyb, který budeme při přeřikávání předvádět. Potom přednáším pouze text a děti ho po mně opakují. Při třetím opakování předvádím pohyb a děti ho napodobují.

Dobré ráno

	(sed zkřížný pokrčmo)
Dobré ráno, slunce vstalo,	(do stoje ze sedu zkřížného skrčmo, paže do vzpažení)
na dětičky zavolalo:	(dlaně k ústům, naznačení volání)
Pojďte, děti, pobězte,	(pohybem paží k tělu naznačujeme pozvání)
projdeme se po městě.	(chůze v prostoru)
Děti vyšly, poskákaly,	(stále chůze, poskoky)
na sluníčko zamávaly.	(zastavení, mávání ve vzpažení)

Básničku i s pohybem zkusíme ještě asi dvakrát.

Vezmeme si polštáře na sezení a posadíme se do kruhu.

Komunitní kruh

(10 minut)

Budeme si vyprávět o tom, jak jsme prožili uplynulý víkend. Posíláme si kamínek. Vždy mluví pouze ten, kdo má kamínek v ruce. Když domluví, předá ho libovolnému spolužákovi. Děti vyprávějí, kde byly, s kým, co dělaly, co kde viděly. Co se jim líbilo, nelíbilo.

Hra Anděla Andělská

(13 minut)

Každý se představí svým jménem a smyšleným příjmením, které ho něčím vystihuje. Příjmení by mělo začínat stejnou hláskou jako jeho křestní jméno. Posíláme si kamínek, kdo ho má, mluví. Tentokrát posíláme hned sousedovi, který sedí vedle. Některá písmena mohou být pro děti příliš těžká, proto mohou použít jméno upravené nebo nějakou svoji přezdívku. Výběr svého příjmení děti zdůvodní. Ostatní mohou hádat, proč si dotyčný takové příjmení vybral. Vyjadřují se, zda s příjmením souhlasí.

Příklady jmen:

Honzík Hlučný,

Gábinka Gumová,

Míša Milá,

Uršula Ukecaná,

Helenka Hodná,

Veronika Vlasatá,

Toník Tenký,

Žanetka Živá,

atd.

Pokud někdo nemůže nic vymyslet, ostatní mu zkusí poradit a nějaké vhodné příjmení vymyslet.

Cílem hry by mělo být sebehodnocení, jak se děti vidí samy nebo navzájem, co si o sobě myslí. Je to hra o vzájemném poznávání.

Po ukončení hry si ještě popovídáme o pocitech dětí ze hry.

Hra Místo u srdíčka

(12 minut)

Stále sedíme v kruhu. Všichni sedíme na polštářích. Záměrně nachystám o jeden polštář víc, ten zůstane prázdný. Začne žák, který má vlevo od sebe volný polštář. Řekne: „Místo vedle mého srdíčka je volné, posadí se sem ...“, osloví křestním jménem kamaráda a pokračuje, „protože...“ – vysvětlí, proč si k sobě pozval právě tohoto

kamaráda. Tím se uvolní další polštář a pokračuje ten, kdo má vedle srdíčka volné místo.

Hra slouží ke zjišťování aktuálních vztahů ve třídě, navazování bližších kontaktů dětí, vzájemnému poznávání. Podstatné je sdělit nějakou svou zkušenost s chováním vybraného kamaráda: „...protože mi včera půjčil pastelku“, „...protože se se mnou rozdělil o svačinu“ apod. (ne protože má červený svetr).

I já se zapojím do hry. Pokud mě někdo pozve na volný polštář, vyzvu k sobě dítě, které ještě k sobě nikdo nezavolal.

Po ukončení si o hře popovídáme. Budu pokládat otázky: Jaké bylo pozvat k sobě kamaráda? Jaké bylo, když kamaráda zvolil někdo další a on od tebe odešel? Bylo obtížné vysvětlit, proč chceš vedle svého srdíčka právě?

3. Závěrečná část

(2 minuty)

Na závěr si ještě zopakujeme básničku z úvodu. Předvádíme i naučený pohyb.

Úklid polštářů a návrat do lavic.

Rychlé zhodnocení hodiny. Zvedne ruku ten, kdo se dnes o někom ze třídy dozvěděl něco nového.

Ukažte palec nahoru nebo dolů podle toho, jak se vám dnešní hodina líbila.

Poděkování za práci. Příprava na další vyučovací hodinu.

4. Sebereflexe

Básnička použitá v úvodu hodiny měla velký úspěch. Líbila se hlavně díky spojení s pohybovou aktivitou. Povídání v komunitním kruhu děti velmi dobře znají, je to jejich pravidelná pondělní aktivita. Automaticky si sdělují, co prožily atd. Komu se nechtělo mluvit, nemluvil.

Při hře Anděla Andělská se projevil nízký věk žáků. Všichni zvládli určit hlásku, kterou začíná jejich křestní jméno, ale většinou neuměli vytvořit vhodné příjmení touto hláskou začínající. Nakonec z toho vzešla skupinová práce. Děti si ji ale o to víc užily. Každý se snažil vymyslet příjmení pro svého kamaráda a všichni společně hodnotili, které se pro dané dítě nejvíc hodí. Líbilo se mi, že děti vymýšlely většinou příjmení odražející pozitivní vlastnosti. Všichni se snažili vymyslet co nejvíc příjmení. Příště bych už tuto hru asi nevybrala pro 1. ročník, ale spíš pro starší děti.

Hra Místo u srdíčka byla nejpovedenější část hodiny. Děti rychle pochopily, o co ve hře jde. Většinou používaly vhodná zdůvodnění. Objevily se například věty: „.....protože se mnou chodila do školky.“, „.....protože má rád lego.“, „.....protože si se mnou hraje o přestávce.“, „.....protože mě pozval na narozeniny.“ atd.

Podle mého názoru se hodina povedla a byly splněny stanovené výukové cíle, přestože si vlastní příjmení nedokázal vymyslet každý žák sám. Přínosná ale byla velká spolupráce dětí a ochota kamarádovi poradit. Také hodnocení dětí bylo převážně kladné.

5. Použitá literatura a ostatní zdroje

GILLERNOVÁ, Ilona; KREJČOVÁ, Lenka a kolektiv. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2012. 248 stran. ISBN 978-80-247-3472-9.

JONÁŠOVÁ, Daniela; MICHÁLKOVÁ, Jana; MUŽÍK, Vladislav. *Učení v pohybu aneb výuka pro neposedy : (Náměty pro český jazyk, matematiku a prvouku ve výuce na 1. stupni ZŠ)*. Brno : Masarykova univerzita, 2007. 40 stran. ISBN 80-210-4074-2.

9.2 Struktura přípravy na výuku 2

Ročník: 1.

Předmět: Třídnická hodina „Domeček“

Téma vyučovací hodiny: Důvěra. Na koho se mohu spolehnout?

Výukové cíle:

Žák plynule popíše, co prožil během uplynulého víkendu.

Žák aktivně poskytuje důvěru libovolnému spolužákovi a současně od něj důvěru přijímá.

Žák se uvolní a zklidní.

Rozvíjené kompetence:

Kompetence k učení: Žák je schopen soustředění a koncentrace na nezbytně nutnou dobu.

Kompetence k řešení problémů: Žák umí formulovat myšlenky, dokáže si ověřit závěry v praxi. Hledá řešení, i když byl napoprvé neúspěšný.

Kompetence komunikativní: Žák se vyjadřuje celými větami, vhodným způsobem vyjadřuje své názory a pocity.

Kompetence sociální a personální: Žák si uvědomuje své pocity a začíná chápat, že jsou ovlivňovány i okolními podněty. Podílí se na utváření příjemné atmosféry ve třídě, upevňuje přátelské vztahy se spolužáky. Dle potřeby poskytne pomoc a podporu, přijímá důvěru.

Kompetence občanské: Žák respektuje základy slušného chování.

Kompetence pracovní: Žák dodržuje zásady bezpečnosti.

Mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty: český jazyk a literatura, tělesná výchova

Pomůcky: kamínek, polštáře na sezení

Pojmová analýza: prožitek, důvěra, spolupráce, relaxace

Podrobný scénář výuky

1. Úvod: (3 minuty)

Pozdrav, přivítání žáčků.

„Dnes je pondělí, začínáme spolu další školní týden. Co kdybychom se přivítali básničkou, kterou jsme se naučili?“

Dobré ráno

(sed zkřížný pokrčmo)

Dobré ráno, slunce vstalo, (do stoje ze sedu zkřížného skrčmo, paže do vzpažení)

na dětičky zavolalo: (dlaně k ústům, naznačení volání)

Pojďte, děti, pobězte, (pohybem paží k tělu naznačujeme pozvání)

projdeme se po městě. (chůze v prostoru)

Děti vyšly, poskákaly, (stále chůze, poskoky)

na sluníčko zamávaly. (zastavení, mávání ve vzpažení)

2. Hlavní část:

Žáci se sejdou v zadní části třídy na koberci, posadí se na polštáře do kruhu (*hromadná výuka frontální*).

Komunitní kruh (10 minut)

Budeme si vyprávět o uplynulém víkendu. Posíláme si kamínek. Vždy mluví pouze ten, kdo má kamínek v ruce. Když domluví, předá ho libovolnému spolužákovi. Kdo chce, podělí se s námi o své zážitky, kde byl, s kým, co dělal, bavilo ho to, co viděl nebo se naučil nového atd.

Mluví, kdo chce. Nikoho nenutíme. Kdo nechce z jakéhokoliv důvodu mluvit, nemusí nic vysvětlovat, předá kamínek dalšímu a sám nemluví. Žáci ale vědí, že k tomuto musí mít vážný důvod a nesmí to být kvůli lenosti či z trucu.

Hra Kolébání

(7 minut)

Na koberci utvoříme trojice. Jeden z trojice si sedne na zem, rukama si drží kolena. Dva další s dítětem sedícím uprostřed jemně kolébají, pečují o něj, dbají, aby nespadlo, neuhodilo se apod. Po chvílce se vystřídají.

Cílem této hry je poskytování a přijímání důvěry a citlivé vnímání ostatních. Některým žákům dělá problémy uvolnit se a svěřit do rukou ostatním. Proto je vhodná hra občas opakovat.

Potom se znovu posadíme do kruhu. Zaměříme se na reflexi prožitku, necháme odeznít nepříjemné prožitky. Žáci odpovídají na otázky: Jak se ti líbilo kolébání s kamarády? Vadilo ti něco na této hře? Cítil ses bezpečně?

Hra Vlášek jede

(13 minut)

Nejprve si v kruhu popovídáme o tom, jak to chodí na nádraží. Dobrovolníci sdělí svoje zážitky (příjemné i nepříjemné) z cestování vlakem. Kam jsi jel? S kým? Porovnej cestování vlakem a autobusem, případně autem.

Žáci utvoří dvojice a postaví se za sebe. Vyznačíme, kde bude depo. První ve dvojici je mašina, která se porouchala (dítě zavře oči), a řídí ji vagon, který stojí za ní. Ani mašinka ani vagon nic neříkají, jejich úkolem je dostat se bezpečně do depa, kde mašinu opraví. Vagonek drží mašinku za ramena a jemně ji vede do depa. Během hry se žáci ve dvojici vystřídají.

Pohyb v prostoru se zavřenýma očima je náročný, proto je vhodné hru po čase opakovat. Hrou rozvíjíme důvěru partnerů ve dvojicích, ale i spolupráci celé skupiny, protože po prostoru se pohybuje několik takových vláčeků.

Po ukončení hry se všichni znovu sejdeme na koberci v kruhu. Společně hru rozebereme. Jak se ti hra líbila? Byl jsi raději mašinkou, nebo vagonkem? Jaké je pohybovat se se zavřenýma očima? Proč asi je těžké nechat oči zavřené?

Uvolnění a relaxace

Poslední aktivita této hodiny bude sloužit k uvolnění a relaxaci. Polštáře nyní použijeme při ležení.

Hra Neobvyklé cestování

(10 minut)

Žáci si lehnou na zem, kdo chce, zavře oči. Nechám prostor, aby se skutečně utišili a začali klidně dýchat. Tichým hlasem pomalu vedu děti k různým představám. „Představ si, že ses právě dostal na místo, které máš nejraději, místo, kde je příjemně, kde se cítíš bezpečně a dobře... Možná je nějak barevné, možná má více barev. Je zde něco slyšet?“ Vedu děti k různým příjemným asociacím.

Žáci se uvolní a zklidní. Závěrem pomalu vracím děti do místa, kde skutečně jsou. Po ukončení si budou vzájemně sdělovat, na kterém místě se ocitly, co si představovaly, jak se cítily.

Otázky: Kde ses teď právě toulal? Jaké to bylo místo? Co jsi viděl? Která barva byla nejvýraznější? Jak to tam vonělo? Co jsi ve svých představách slyšel?

Nenutím ty, kteří se s námi o své pocity podělit nechtějí.

3. Závěrečná část

(2 minuty)

Návrat do lavic. Rychlé zhodnocení hodiny.

Myslíte si, že po dnešní hře důvěřuješ více svému kamarádovi? Proč si to myslíš? Ukažte palec nahoru nebo dolů podle toho, jak se vám dnešní hodina líbila.

Poděkování za práci. Příprava na další vyučovací hodinu.

4. Sebereflexe

Povídání v kruhu je oblíbenou činností dětí. Každý chtěl svým spolužákům sdělit nějaký zajímavý zážitek, proto se nestalo, že by někdo kamínek předal dalšímu, aniž by něco sám řekl.

Některé děti ze třídy mají problém s důvěrou a s fyzickým kontaktem. Her (Kolébání a Vláček jede) se ale zúčastnily všechny děti. Nikdo se nestranil ostatních. Všichni tyto aktivity pojali opravdu jako hry a ani si neuvědomili, že kontakt s ostatními jim někdy činí potíže. Nikdo si nevšiml, že se vlastně něco učí.

Několika žákům se v závěru hodiny při hře Neobvyklé cestování nedařilo uvolnit a zklidnit se. Nedovedli se soustředit na svoje představy a nemyslet na nic jiného. Svou pozornost poutali spíše na spolužáky. Po delší době se nakonec zklidnili všichni. Opravdové relaxace dosáhli jen někteří. Jedná se o náročnou činnost, kterou je potřeba opakovat a cvičit, než se podaří alespoň převážné části třídy.

Hodina pro mne byla docela náročná, obtížná byla především závěrečná hra. Některé děti měly problém se zklidněním a utišením. Nakonec jsme ale vše zvládli. Dle mého názoru cíle hodiny byly splněny. Žáci hodinu hodnotili také kladně.

5. Použitá literatura a ostatní zdroje

GILLERNOVÁ, Ilona; KREJČOVÁ, Lenka a kolektiv. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2012. 248 stran. ISBN 978-80-247-3472-9.

JONÁŠOVÁ, Daniela; MICHÁLKOVÁ, Jana; MUŽÍK, Vladislav. *Učení v pohybu aneb výuka pro neposedy : (Náměty pro český jazyk, matematiku a prvouku ve výuce na 1. stupni ZŠ)*. Brno : Masarykova univerzita, 2007. 40 stran. ISBN 80-210-4074-2.

9.3 Výukový projekt

I. NÁVRH PROJEKTU

Název:	S kamarádem je den lepší
Autor:	Michaela Prokešová
Realizace:	1. ročník, třída 1. B, škola: ZŠ Masarova, Brno, datum 7. – 11. 4. 2014
Typ projektu:	<ul style="list-style-type: none">▪ Podle původce: uměle připravený.▪ Podle účelu: směřující k získání dovedností.▪ Podle délky: střednědobý.▪ Podle prostředí: školní.▪ Podle počtu zúčastněných: kolektivní (společný) – třídní.▪ Podle způsobu organizace: mezipředmětový.▪ Podle informačního zdroje: kombinace projektu volného a vázaného.
Smysl projektu:	Úkolem projektu je podpořit budování přátelského klimatu ve školní třídě, přispět k rozvoji pozitivních vztahů i mimo školu, vést k respektování pravidel slušného chování.
Výstup:	Osobní dárek pro kamaráda – obrázek ruky spolužáka vyjadřující jeho charakter nebo vlastnosti, osobně předaný a okomentovaný autorem.

<p>Předpokládané cíle:</p>	<p>Kognitivní: Žák</p> <ul style="list-style-type: none"> - zdůvodní, proč se má chovat podle pravidel slušného chování. - vyjádří vlastními slovy na příkladech, kdo je a kdo není kamarád. - vybere 3 vlastnosti, které by měl kamarád mít. - objasní pravidla slušného chování a uvede příklady jejich uplatnění v běžném životě. <p>Afektivní: Žák</p> <ul style="list-style-type: none"> - slovně ocení libovolnou vlastnost vybraného kamaráda nebo něco, co na něm obdivuje. <p>Psychomotorické: Žák</p> <ul style="list-style-type: none"> - nakreslí obrázek ruky spolužáka vyjadřující jeho charakter či vlastnosti. - sehraje scénku na dané téma. <p>Sociální: Žák</p> <ul style="list-style-type: none"> - při komunikaci ve dvojici či skupině respektuje názory druhých. - při spolupráci ve dvojici či skupině se dohodne na řešení.
<p>Předpokládané činnosti:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - hlasování o názvu projektu, - hraní didaktických her Hra v kruhu, Najdeme něco společného?, - vyprávění a rozhovory o přátelství, - předčítání textu, - dramatizace, - výtvarná činnost, - osobní předávání dárku kamarádovi, - hodnocení.
<p>Organizace výuky:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - hromadná výuka frontální, - práce ve dvojicích, skupinová práce, - samostatná práce v hromadné formě.

<p>Předpokládané výukové metody:</p>	<p>Metody slovní:</p> <ul style="list-style-type: none"> - monologické (vysvětlování, vyprávění), - dialogické (rozhovor, dramatizace), - metody práce s knihou, textem, - didaktické hry. <p>Metody praktické:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dramatizace, - produkční - výtvarné činnosti.
<p>Předpokládané pomůcky:</p>	<p>Karton A4, tužka, černá fixa, pastelky, knihy pohádek.</p>
<p>Způsob prezentace projektu:</p>	<p>Žáci budou svá výtvarná díla prezentovat v kruhu před spolužáky a třídní učitelkou. Každý žák osobně předá svůj obrázek kamarádovi, jehož ruku obkresloval. Slovně vysvětlí důvod konkrétního autorského ztvárnění.</p>
<p>Způsob hodnocení:</p>	<p>Učitel ohodnotí a ocení práce všech dětí.</p> <p>Žáci vyjádří své pocity, zhodnotí, co se jim líbilo, co ne. Posoudí práce spolužáků, vyjádří souhlas nebo nesouhlas s autorským pojetím obrázků.</p> <p>Subjektivní hodnocení - nakreslením emotikony (s úsměvem, s rovnou pusinkou nebo zamračené) vyjádří vlastní spokojenost či nespokojenost s přínosem projektu.</p>
<p>Kriteria hodnocení:</p>	<p>Aktivní zapojení všech žáků.</p> <p>Způsob komunikace a spolupráce ve dvojicích i ve skupinách.</p> <p>Splnění plánovaných aktivit a úkolů.</p> <p>Dodržování pravidel slušného chování (poprosit, poděkovat, pomoci, neskákat druhému do řeči, mluvit pravdu, neubližovat spolužákům atd.) v průběhu projektu.</p>

II. REALIZACE PROJEKTU

1. Charakteristika třídy

Projekt jsem použila během své pedagogické praxe ve třídě 1. B Základní školy Masarova v Brně. Třidu navštěvovalo 24 žáčků (15 chlapců a 9 dívek). Ve třídě nebylo žádné z dětí integrováno. Projektu se zúčastnili všichni žáci.

Děti ve třídě byly velice šikovné, většinou klidné, dovedly výborně spolupracovat a pomáhat si. Poznala jsem, že jsou zvyklé na častou skupinovou práci. Někteří chlapci měli opakovaně snahu povídat si, výjimečně se pošťuchovali.

2. Průběh projektu

1. den projektu – pondělí 7. dubna 2014 – 1 vyučovací hodina

1. hodina projektu

Na začátku třídnické hodiny učitelka s žáky řešila kázeňský problém z pátku předešlého týdne. Dvě žákyně se spolu popraly ve školní družině. Řešení celé situace byla ve třídě přítomna i vychovatelka školní družiny.

S třídní učitelkou jsem se předem dohodla, že bych ráda projekt zaměřila na téma přátelství. Celá situace s kázeňským problémem se mi velice hodila a navrhla jsem dětem, zda by se nechtěly v našem projektu zabývat právě námětem kamarádství, přátelství. Děti samozřejmě souhlasily. Navrhly 3 názvy, o nichž jsme hlasovali. Zvítězil název S kamarádem je den lepší.

Dále jsme řešili, které činnosti bychom mohli do projektu zařadit, co bude cílem našeho projektu. Nakonec jsme se dohodli na čtení pohádek či příběhů na téma přátelství, dramatizaci a výtvarné aktivitě, která bude zároveň i výstupem celého projektu.

Zadali jsme si úkol na pátek, kdy měl náš projekt pokračovat. Každý si přinese knížku s pohádkou či příběhem o přátelství. Musí vědět, o čem příběh je. Měl by být schopen krátce ho přiblížit ostatním.

Předem jsem měla připravené dvě didaktické hry, které jsme si ihned zahráli. Žáci se přemístili na koberec uprostřed třídy.

Didaktická hra Hra v kruhu.

Postavili jsme se do kruhu, zahájila jsem hru. Vybrala jsem si jednoho žáka, přišla k němu, podala mu ruku, řekla něco hezkého (např. „Dominiku, dnes máš moc pěkné tričko.“) a postavila se na jeho místo. Žák, který svoje místo ztratil, si vybral nějakého kamaráda, ke kterému přistoupil, podal ruku, atd. Hra pokračovala, dokud se nevystřídali všichni žáci.

Didaktická hra Najdeme něco společného?

Opět jsem zahájila hru. Vybrala jsem si jednoho z žáků a našla nějaký společný znak, vlastnost, společný zájem, apod. „Doma mám stejnou knížku jako Eliška.“

Příklad možných vět: „Mám stejnou barvu vlasů jako Michal.“

„Baví mě stejný sport jako Pavla.“

„Líbí se mi stejná barva jako Luce.“

Po vyslovení společného znaku, jsem Elišce předala slovo. Hra skončila, když se vystřídali všichni žáci.

Povídání o ukončených hrách. „Proč jsme je hráli? Co tě bavilo/nebavilo? Jak ses při hrách cítil? Co si myslíš o tom, co ti řekl/a kamarád/ka?“ Na závěr jsme si připomněli úkol na pátek.

2. den projektu – pátek 11. dubna 2014 – 4 vyučovací hodiny

Třídní učitelka prvňáčků mi vybrala pro uskutečnění projektu pátek. Využít jsem mohla všechny čtyři vyučovací hodiny.

2. hodina projektu

Hodinu jsme zahájili na koberci uprostřed třídy povídáním na téma přátelství, kamarádství. Žáci hledali odpovědi na otázky: Kdo je kamarád? Kdo není kamarád? Myslíš, že jsi dobrý kamarád? apod. Společně jsme si vymezili pojmy kamarádství a přátelství. (Kamarádství je přívětivý vztah mezi lidmi. U přátelství se jedná o intenzivnější a důvěrnější vztah než u kamarádství).

Na povídání jsme navázali hraním scének. Děti nejprve navrhly dvě situace:

1. Chlapec si rozbil koleno. Co udělá dívka nebo chlapec, která/ý je s ním v té chvíli?
2. Dívka nerozumí příkladu v matematice. Co udělá spolužačka či spolužák, která/ý s ní sedí v jedné lavici?

Děti se samostatně rozdělily do skupinek po 5 žácích, v jedné skupince byli 4 žáci. Úkolem žáků bylo sehrát scénku, jak by se zachoval kamarád, případně co by kamarád určitě neudělal. Každá skupinka svoji scénku okomentovala, zdůvodnila. Ostatní scénky hodnotili.

Na závěr jsme si vyvodili pravidlo: Jsme kamarádi a pomáháme si.

3. hodina projektu

V další vyučovací hodině každý představil knihu, kterou přinesl. Krátce řekl podstatu příběhu. K dispozici jsme měli například knihy a příběhy: Pohádka o přátelství, O kohoutkovi a slepičce, O třech prasátkách, Pat a Mat, Pojd'te s námi za králíčky, Mach a Šebestová, Křemílek a Vochomůrka.

Kratší pohádky jsme si přečetli, o delších jsme vyprávěli. Především, jsme si zdůraznili podstatu přátelství, která se v knihách objevuje.

Použili jsme rozdělení žáků do skupinek z minulé hodiny. Každá skupina si vybrala jeden příběh, který před spolužáky sehrála. Ostatní hodnotili.

Hodinu jsme ukončili krátkým povídáním o významu přátelství pro každého z nás.

4. hodina projektu

Náš projekt pokračoval hodinou výtvarné výchovy. Potřebovali jsme tyto pomůcky: karton A4, tužku, černou fixu, pastelky.

Pro celou třídu jsem připravila kartičky s čísly pro rozlosování do dvojic. Tímto způsobem jsem získala dvojice, které by spolu asi při možnosti volby nepracovaly.

Vylosovaná dvojice musela spolupracovat. Jeden obkreslil tužkou na svůj papír ruku (dlaň a zápěstí) druhého, potom si role vyměnili. Dál pokračoval každý samostatně. Nákres obtáhl černou fixou a ruku kamaráda vybarvil pastelkami. Barvy volil podle toho, jaký podle něj kamarád je, která barva se k němu hodí, která barva ho charakterizuje. Např. usměvavý = žlutá, bručoun = černá. U každého pracovala vlastní

fantazie, jak to sám cítil, jaký vztah má vůči spolužákovi. Je dobrý kamarád? Co by měl zlepšit. To a ještě mnoho dalšího mohli ve svých pracích vyjádřit.

Nakonec dopsali věnování a svůj podpis (křestní jméno).

5. hodina projektu

V úplném závěru projektu žáci předávali svému kamarádovi dárek, každý zdůvodnil, proč obrázek ztvárnil konkrétním způsobem.

Opět jsme pracovali na koberci uprostřed třídy. Každý žák ukázal svůj obrázek ostatním. Řekl, čí ruku kreslil a proč zvolil použité barvy. Ostatní mohli vyjadřovat svůj názor, zda s tím souhlasí nebo ne. Autor obrázek osobně předal kamarádovi, jehož ruku maloval. Obdarovaný samozřejmě poděkoval, potom pokračoval předáváním svého obrázku.

Celá hodina proběhla ve velice přátelské atmosféře. Děti zdůvodňovaly svoje obrázky, někteří obecně, jiní podrobně. Většinou se ztvárněním obrázku souhlasili i ostatní.

Konec hodiny patřil ústnímu zhodnocení projektu. Žáci odpovídali na otázky typu: „Splnil náš projekt vaše očekávání? Co se vám líbilo a co ne?“, apod.

Na úplný závěr každý namaloval na papír A6 emotikonu (usmívající se ☺, s rovnou pusinkou :-/ nebo mračící se ☹). Maloval podle svého vlastního pocitu z projektu. (Většina emotikon se usmívala ☺).

Všechny děti jsem moc pochválila. Pracovaly opravdu velice hezky, snažily se, byly aktivní, spolupracovaly. Za veškerou práci jsem jim poděkovala.

3. Ověření výsledků projektu

Výsledky projektu jsem ověřila metodou rozhovoru.

Protože mi třídní učitelka vybrala jako den pro projekt pátek, který byl zároveň můj poslední den ve škole, nemohla jsem v příštích dnech ověřit jeho účinky. Projekt bude dále ověřen v dalších dnech ve škole i v běžném životě. Třídní učitelka i žáci sami mohou pozorovat, zda si něco z projektu zapamatovali, vzali si k srdci myšlenky, o kterých jsme si povídali.

Jako zpětná vazba také posloužilo hodnocení projektu samotnými žáky – malování emotikon.

4. Texty k projektu

Pohádka o přátelství

Byli jednou dva trpaslíci, jmenovali se Šmudla a Šmidla. Šmudla byl maličko při těle, ale nic si z toho nedělal, měl přece svého kamaráda Šmidlu a ten byl naopak velice hubený. Hrávali si spolu na jedné pasece uprostřed pohádkového lesa.

Jednoho dne slavil Šmudla narozeniny. Pozval všechny zvířátka v lese, víly i rusalky, ale na jednoho zapomněl. Na Šmidlu. Oslava už byla v plném proudu, když se tam Šmidla náhodou objevil a poznal, že ho kamarád obešel. "Jak jsi mi to mohl udělat?" křičel na přítele. Ten mu to ale nedokázal vysvětlit, proto se Šmidla sebral a odešel do svého domečku. Tam dlouho přemýšlel o tom, co asi udělal, že je na něj Šmudla takový. Přišel k závěru, že asi nebyl dost dobrým přítelem. Že jednou řekl Šmudlovi, že by měl malinko zhubnout. A tak seděl a trápil se.

Ale nebyl sám. Také Šmudla se trápil. Narozeninová párty dávno skončila a on se cítil vinen. Jak jen mohl zapomenout na svého nejlepšího přítele? Plakal a vyčítal si to, ale nevěděl, jak to zase urovnat a dát do pořádku.

Dny plynuly a na paloučku už nebylo tak veselo, jak bývalo. Šmudla a Šmidla ani nevycházel ze svých domečků. Až jednoho dne přišla na palouček stará babička myška a povídá: „Chlapci, oba se máte rádi, ale Šmudla prostě zapomněl v tom shonu na Šmidlu. Podejte si ruce a buďte zase přáteli." Oba trpaslíci nejprve váhali, ale nakonec se objali a staré přátelství bylo zase stejné jako předtím.

Od té doby se na paloučku zase ozývá smích dvou trpaslíků a hádejte, co dostal Šmudla od Šmidly k Vánocům? No přece zápisníček, aby už příště na nic nezapomněl. Přátelé jsou přece tolik potřební, že?

Text byl použit z následujícího zdroje:

Liduščino. *Pohádka o přátelství* [online]. 4. 10. 2009. [Citováno 1. 4. 2014]. Dostupné z: <<http://maginecka.blog.cz/0910/pohadka-o-pratelstvi>>.

Další texty, které jsme během projektu použili, byly pohádky a příběhy, které přinesly samy děti podle vlastního výběru.

5. Práce dětí, fotografie



Fotografie č. 1: Povídání o projektu



Fotografie č. 2: Hlasování o názvu



Fotografie č. 3: Hra v kruhu



Fotografie č. 4: Najdeme něco společného?



Fotografie č. 5: Povídání o přátelství



Fotografie č. 6: Čtení z knížek



Fotografie č. 7: Dramatizace - pohádka z knížky



Fotografie č. 8: Dramatizace - přečtený příběh



Fotografie č. 9: Výtvarné činnosti 1



Fotografie č. 10: Výtvarné činnosti 2



Fotografie č. 11: Výtvarné činnosti 3



Fotografie č. 12: Obrázek ruky spolužáka



Fotografie č. 13: Výtvarná díla 1



Fotografie č. 14: Výtvarná díla 2



Fotografie č. 15: Předávání
obrázků 1



Fotografie č. 16: Předávání
obrázků 2



Fotografie č. 17: Hodnocení projektu 1



Fotografie č. 18: Hodnocení projektu 2



Fotografie č. 19: Struktura projektu

III. SEBEREFLEXE

1. Jak se vám podařilo naplnit smysl pedagogického projektu?

Smyslem projektu bylo přispět k budování přátelského klimatu ve školní třídě. Děti měly rozvíjet pozitivní vztahy i mimo školu, při veškerých činnostech respektovat pravidla slušného chování.

Dle mého názoru byl záměr projektu uskutečněn. Žáci se k sobě po celou dobu hezky chovali, bez problémů spolu komunikovali, spolupracovali. Vytvořili příjemnou pracovní atmosféru. Dokázali ocenit charakter a vlastnosti spolužáků.

Smysl projektu bude nadále naplňován v běžném životě (ve škole i mimo ni).

2. Zhodnoťte splnění stanovených výukových cílů.

Myslím si, že jsme v průběhu projektu splnili všechny stanovené výukové cíle. V žádné vyučovací hodině nedošlo k problémům, které by nějak negativně ovlivnily jeho průběh.

3. Které kompetence jste projektem rozvíjeli – RVP ZV?

Kompetence k učení:

Žák

- se zájmem naslouchá informacím a sdělením za účelem pochopení a porozumění a následně tyto poznatky využívá při svém dalším jednání a činnostech.

Kompetence k řešení problémů:

Žák

- se rozhoduje s rozvahou, obhájí své názory, cítí odpovědnost za své jednání a chování.

- posoudí výsledky své práce a důsledky svých rozhodnutí.

Kompetence komunikativní:

Žák

- smysluplně vyjadřuje své úvahy a stanoviska.

- naslouchá ostatním, chápe, co říkají, přiměřeně reaguje na jejich promluvy, úměrně hájí své názory.

Kompetence sociální a personální:

Žák

- efektivně spolupracuje v kolektivu, kladně působí na kvalitu a hodnotu společně konané práce.

- se účastní na utváření přívětivé atmosféry ve školní třídě, přispívá k posílení mezilidských vztahů,

- dle potřeby požádá o pomoc nebo ji sám nabídne.

Kompetence občanské:

Žák

- odmítá útisk, nesouhlasí s neomaleným, vulgárním či surovým chováním.

Kompetence pracovní:

Žák

- zachází bezpečně s materiály, pomůckami a zařízením školy, efektivně je využívá.

- respektuje určená pravidla.

Jednotlivé klíčové kompetence jsem zformulovala dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání verze platné od 1. 9. 2013.

4. *Které výstupy dílčích předmětů ŠVP jste v projektu rozvíjeli? (vypište z ŠVP školy)*

Český jazyk:

Dokáže vyprávět jednoduché příběhy.

Rozpozná dobro a zlo v jednání pohádkových postav.

Prvouka:

Projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků i jiných lidí, jejich přednostem i nedostatkům.

Výtvarná výchova:

V tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti, uplatňuje při tom linie, tvary, barvy a další prvky, jejich kombinace.

Jednotlivé výstupy jsem vypsala ze Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání „Naše škola – příležitost pro všechny“ : VIII. verze ze dne 1. 10. 2014 Základní školy Masarova.

5. *Se kterými průřezovými tématy RVP ZV projekt souvisel a jak?*

Projekt souvisel s průřezovým tématem **Osobnostní a sociální výchova**.

Byl zaměřen především na podporu budování pozitivního klimatu ve třídě, přispěl k rozvoji pozitivních vztahů, zlepšování komunikace mezi žáky navzájem, ale i mezi žáky a učitelem, vedl k respektování pravidel slušného chování. Směřoval tedy k sociálnímu rozvoji.

6. *Došlo v průběhu projektu k nějakým změnám oproti návrhu projektu?*

Představovala jsem si celý projekt zrealizovat během třídnických hodin uskutečňovaných formou Domečků. To ale nebylo možné. Třídní učitelka nechtěla přijít o tolik vyučovacích hodin a především to nebylo přijatelné vzhledem k mojí pouze dvoutýdenní pedagogické praxi ve škole. Proto mi paní učitelka vybrala podle možností jiné vyučovací hodiny.

Dále docházelo pouze k malým změnám týkajících se především času, například přizpůsobení počtu přečtených textů, sehraných scének a také témat dramatizace. Dramatizaci jsme plánovali pouze k pohádkám, ale během povídání o přátelství děti vymyslely různé situace, které se pokusily také sehrát.

7. Zhodnoťte podmínky pro realizaci projektu.

Podmínky pro realizaci projektu byly velice dobré. Třídní učitelka žáčků byla ochotná kdykoliv mi pomoci či poradit. Jednotlivé hodiny projektu vybrala podle možností v rozvrhu.

8. Jak hodnotíte volbu vyučovacích metod a forem výuky?

Myslím si, že jsem zvolila vhodné vyučovací metody a formy výuky jak vzhledem k tématu, tak vzhledem k věku žáčků.

9. Co bylo přínosem projektu pro děti?

Děti se nenásilnou formou učily sociálním dovednostem (poznávání lidí, mezilidských vztahů, komunikaci a kooperaci). Byly nuceny přemýšlet o vztazích, řešit problémy, hodnotit. Při dramatizaci dosáhly „zdivadelnění učiva“. Do projektu zapojily to, co mají opravdu rády – pohádky. Velkým přínosem bylo vyzkoušet si prezentaci svých výtvorů před ostatními, zkusit obhájit svou práci a zhodnotit práci svoji i svých spolužáčků.

10. Co bylo přínosem projektu pro vás (školu...)?

Velkým přínosem pro mne bylo vyzkoušet si všechny fáze projektu, především projekt zrealizovat. Pro mou budoucí práci bylo důležité zkusit si vést třídnickou hodinu.

11. Pokud byste realizovali projekt příště, co byste na něm změnili?

Pokud bych měla znovu realizovat stejný projekt, využila bych ještě například karty představující nějaký děj, činnost osob. Žáci by museli říct, co na kartičkách vidí, co asi osoby ztvárňují a pak určit, zda je to vhodné chování, jestli by se takto zachoval kamarád.

Příště bych ráda projekt vyzkoušela ve vyšším ročníku, kde by žáci byli více samostatní. Prvňáčky jsem přeci jenom musela často navádět k vhodným činnostem, práci nějak zahájit či komentovat. Také jsem působila v roli poradce.

Myslím, že realizovat projekt v prvním ročníku je pro učitele náročnější. Nelze se úplně vyhnout roli vůdce a fungovat celou dobu pouze jako poradce. V mojí třídě byl problém, že žáci ještě neuměli číst a psát všechna písmena, proto nemohli sami vyhledávat informace v knihách, samostatně číst texty nebo psát nějaká svá řešení. Snažila jsem se těmito činnostem tedy vyhnout a přesto nebýt stále hlavní postavou projektu, ale nechávat rozhodnutí a aktivitu na dětech.

12. Můžete zformulovat nějakou zajímavost, která vás při realizaci projektu překvapila?

Velice kladně mě překvapilo závěrečné hodnocení projektu. Měla jsem strach z průběhu projektu u tak malých žáků. Bála jsem se, že se budou nudit, nebude je to bavit. Opak byl pravdou.

Některé děti mě překvapily při komentování obrázků. Bylo vidět, že nad prací opravdu přemýšlely a nebraly výtvarnou činnost pouze jako mechanické vybarvení obrázků. Také dramatizace příběhů byla u některých skupinek docela nápaditá.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo poukázat na možnost využití pravidelných třídnických hodin na 1. stupni základní školy především k vytvoření vhodného prostředí pro výchovu a vzdělávání a k rozvoji pozitivních vztahů ve školní třídě.

V teoretické části jsem definovala školní třídu, podrobně se zabývala povinnostmi třídního učitele a náplní jeho práce, charakterizovala třídnické hodiny a upozornila na možnosti jejich organizace.

V empirické části jsem popsala atypickou třídnickou hodinu nazvanou Domeček, kterou jsem měla možnost poznat během své pedagogické praxe v Základní škole Masarova v Brně, jejíž hlavní myšlenkou je cítit se ve školní třídě příjemně a bezpečně jako doma. Ve škole jsem provedla výzkumné šetření. Jako výběrový soubor jsem použila 17 textů třídních učitelek 1. stupně Základní školy Masarova. Cílem bylo popsat názory třídních učitelů na Domečky a zjistit, ve kterých oblastech mohou tyto hodiny být užitečné. Data získaná z analýzy volného psaní i hospitací jsem konfrontovala s poznatky z teoretické části.

Po ukončení výzkumného šetření jsem konstatovala, že hlavní i vedlejší cíle praktické části se mi podařilo naplnit a výzkumné otázky byly zodpovězeny. Třídnické hodiny na 1. stupni Základní školy Masarova uskutečňované formou Domečků svým obsahem splňují náplň třídnických hodin a také jejich pravidelné konání jednou týdně má význam. Všech 17 třídních učitelek k Domečkům přistupuje velmi pozitivně a považují je za velký přínos zejména v oblasti diagnostiky, předávání informací, prevence nežádoucího chování žáků ve třídě, vytváření dobrého klimatu a rozvoje komunikace. Nejčastěji v hodinách využívají formu komunitního kruhu, ve kterém dochází pravidelně ke sdělování zážitků žáků, a různé hravé činnosti. Při všech těchto aktivitách dochází k rozvoji osobností žáků, jejich sociálních dovedností, morálních postojů a dobrých mezilidských vztahů ve třídách. Je tak naplňován obsah průřezového tématu Osobností a sociální výchova.

Domečky se konají každé pondělí 1. vyučovací hodinu, z tohoto důvodu jsou vnímány jako nenásilné naladění na celý pracovní týden. Třídní učitelé mají možnost

zaměřit je dle potřeb své třídy. Někdo se specializuje víc na práci s pravidly, jiný na zdokonalování komunikace. Každý má dostatek prostoru pro zlepšování klimatu a upevňování vztahů ve třídě. Během šetření jsem nezaznamenala žádné závažné limitující faktory při práci v Domečku.

Touto diplomovou prací bych chtěla připomenout, jak je v dnešní uspěchané době důležité, aby si učitel udělal čas na své žáky. Podstatné je, aby měl možnost s nimi nerušeně mluvit, poznávat je, budovat s nimi pozitivní vztahy, umožnit jim čas bez strachu a stresu, ukázat ochotu a poskytnout porozumění. Nezáleží na tom, jakým způsobem, to udělá. Jednou z možností může být zavést ve škole pravidelné třídnické hodiny.

Resumé

V diplomové práci jsem se zabývala prací třídního učitele 1. stupně základní školy a využitím třídnických hodin především k vytvoření vhodného prostředí pro výchovu a vzdělávání a k rozvoji pozitivních vztahů ve školní třídě.

V teoretické části jsem zjistila, jak náročná je práce třídního učitele, a poznala jsem, které z jeho povinností lze realizovat během vedení třídnických hodin.

Praktická část poskytuje výčet činností používaných v třídnických hodinách uskutečňovaných formou Domečků ve vybrané základní škole. Předkládám výsledky výzkumného šetření, ze kterého je patrné, že tato forma třídnických hodin a jejich četnost má smysl zejména z důvodu diagnostiky, prevence, tvorby klimatu, rozvoje komunikace, přenosu informací.

Práce může být inspirací k širšímu využití třídnických hodin na 1. stupni v dalších základních školách.

Resume

In my diploma thesis I dealt with the class teacher's work on the primary school and with using class lessons particularly to create suitable environment for education and training and to develop positive relationships in class.

In the theoretical part I found out how difficult class teacher's work is and I learned which from his/her obligations can be realized during leadership of class lessons.

The practical part offers account of activities used in class lessons in the form of „little houses“ in a selected primary school. I submit results of research showing that this form of class lessons and their frequency make sense especially due to diagnostics, prevention, creation of climate, development of communications, information transfer.

The diploma thesis can be an inspiration to wider use of class lessons in other primary schools.

Použitá literatura

Monografie

1. BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír a kolektiv. *Příručka třídního učitele*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1966. 340 stran.
2. BAICKER, Karen. *Závod : Příběh o spravedlnosti*. Praha : Reader's Digest Výběr, spol. s r. o., 2009. 22 stran. ISBN 978-80-7406-036-6.
3. CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy : jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha : Portál, 2006. 296 stran. ISBN 80-7367-118-2.
4. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2010. 328 stran. ISBN 978-80-247-2742-4.
5. ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 656 stran. ISBN 80-7178-463-X.
6. DUBEC, Michal. *Třídnické hodiny : metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Praha : Projekt Odyssea, 2007. 82 stran. Elektronická monografie. ISBN 978-80-87145-20-3. [Citováno 3. 11. 2014]. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/soubory/e_kurzy/tridnicke_hodiny.pdf>.
7. EXNEROVÁ, Markéta, KAUFHOVÁ, Tereza, SKÁCELOVÁ, Lenka. *Kočí zahrad : Rozvoj sociálních dovedností dětí v rámci prevence rizikového chování*. Praha : Univerzita Karlova & Toga, 2012. 87 stran. ISBN 978-80-87258-66-8.
8. DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel : příprava na profesi*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2009. 128 stran. ISBN 978-80-247-2863-6.
9. FRIEDLOVÁ, Karin et. al. *Práce s třídním kolektivem*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. 82 stran. Elektronická monografie. ISBN 978-80-87652-70-1. [Citováno 3. 11. 2014]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_6.pdf>.
10. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. 207 stran. ISBN 80-85931-79-6.

11. GILLERNOVÁ, Ilona, KREJČOVÁ, Lenka. a kolektiv: *Sociální dovednosti ve škole*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2012. 248 stran. ISBN 978-80-247-3472-9.
12. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha : Portál, s. r. o., 2009. 288 stran. ISBN 978-80-7367-628-5.
13. HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno : občanské sdružení AISIS, 2005. 169 stran. ISBN 80-239-5612-4.
14. HRABAL, Vladimír, PAVELKOVÁ, Isabella. *Jaký jsem učitel*. Praha : Portál, 2010. 240 stran. ISBN 978-80-7367-755-8.
15. JONÁŠOVÁ, Daniela; MICHÁLKOVÁ, Jana; MUŽÍK, Vladislav. *Učení v pohybu aneb výuka pro neposedy : (Náměty pro český jazyk, matematiku a prvouku ve výuce na 1. stupni ZŠ)*. Brno : Masarykova univerzita, 2007. 40 stran. ISBN 80-210-4074-2.
16. KARNS, Michelle. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem : zásady a cvičení*. Praha : Portál, 1995. 151 stran. ISBN 80-7178-032-4.
17. KRYKORKOVÁ, Hana, VÁŇOVÁ, Růžena a kolektiv. *Učitel v současné škole*. Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2010. 315 stran. ISBN 978-80-7308-301-4.
18. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál, 2004. 155 stran. ISBN 80-7178-965-8.
19. MAREŠ, Jiří, JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy : dotazník pro žáky*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 39 stran. Elektronická monografie. ISBN 978-80-87063-79-8. [Citováno 3. 11. 2014]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf.
20. MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1952. 210 stran. ISBN 80-210-1070-3.
21. PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha : TRITON, 2004. 223 stran. ISBN 80-7254-474-8.
22. PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. 936 stran. ISBN 978-80-7367-546-2.

23. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. 328 stran. ISBN 80-7178-579-2.
24. SKÁCELOVÁ, Lenka *Metodika vedení třídnických hodin*. Praha : Univerzita Karlova & Togga, 2012. 65 stran. Elektronická monografie. ISBN 978-80-7476-006-8. [Citováno 3. 11. 2014]. Dostupné z: <<http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/19/3953/Metodika-vedeni-tridnickych-hodin>>.
25. SLAVÍK, Milan a kolektiv. *Vysokoškolská pedagogika : pro odborné vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2012. 256 stran. ISBN 978-80-247-4054-6.
26. SPOUSTA, Vladimír. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno : Masarykova univerzita, 1993. 80 stran. ISBN 80-210-0552-1.
27. ŠEĐOVÁ, Klára, ŠVARÍČEK, Roman, ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Komunikace ve školní třídě*. Praha : Portál, 2012. 296 stran. ISBN 978-80-262-0085-7.
28. ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno : MSD, spol. s r. o., 2005. 140 stran. ISBN 80-86633-33-0.
29. ŠVARÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kolektiv. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2014. 384 stran. ISBN 978-80-262-0644-6.
30. ŠTOČEK, Milan. *Rukověť třídního učitele základní školy : verze 1.2004*. Nový Bydžov : aTre, v.o.s., 2004. 133 stran.
31. VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kolektiv. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. 404 stran. ISBN 978-80-247-1734-0.

Seriálové publikace

1. KREŠOVÁ, Jaroslava, TOMANOVÁ, Andrea. *Komunitní kruhy. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Roč. 117, č. 8/2014 (25. únor 2014), s. 27. ISSN 0139-5718.

2. ŠTEFAŇÁKOVÁ, Hana. Hrátky při třídnických hodinách mi vadí. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Roč. 117, č. 13/2014 (1. duben 2014), s. 13. ISSN 0139-5718.
3. MERTIN, Václav. Proč se má zjišťovat klima třídy. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Roč. 117, č. 14/2014 (8. duben 2014), s. 13. ISSN 0139-5718.

WWW stránky

1. Liduščino. *Pohádka o přátelství* [online]. 4. 10. 2009. [Citováno 1. 4. 2014]. Dostupné z: <<http://maginecka.blog.cz/0910/pohadka-o-pratelstvi>>.
2. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze platná od 1. 9. 2013) úplné znění upraveného RVP ZV*. [online]. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013. 143 stran. [Citováno 28. 4. 2014]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>.
3. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „Naše škola - příležitost pro všechny“ : VIII. verze ze dne 1. 10. 2014* [online]. Brno : Základní škola Masarova, 2014. 223 stran. [Citováno 10. 1. 2015]. Dostupné z: <<http://www.zsmasarova.cz/doc/svpverze8.pdf>>.

Fotografie

Veškeré uvedené fotografie jsou vlastním dílem.

Seznam fotografií

Fotografie č. 1: Povídání o projektu.....	83
Fotografie č. 2: Hlasování o názvu.....	83
Fotografie č. 3: Hra v kruhu.....	83
Fotografie č. 4: Najdeme něco společného?.....	83
Fotografie č. 5: Povídání o přátelství.....	83
Fotografie č. 6: Čtení z knížek.....	83
Fotografie č. 7: Dramatizace – pohádka z knížky.....	84
Fotografie č. 8: Dramatizace – přečtený příběh.....	84
Fotografie č. 9: Výtvarné činnosti 1.....	84
Fotografie č. 10: Výtvarné činnosti 2.....	84
Fotografie č. 11: Výtvarné činnosti 3.....	84
Fotografie č. 12: Obrázek ruky spolužáka.....	84
Fotografie č. 13: Výtvarná díla 1.....	85
Fotografie č. 14: Výtvarná díla 2.....	85
Fotografie č. 15: Předávání obrázku 1.....	85
Fotografie č. 16: Předávání obrázku 2.....	85
Fotografie č. 17: Hodnocení projektu 1.....	85
Fotografie č. 18: Hodnocení projektu 2.....	85
Fotografie č. 19: Struktura projektu.....	86