

**UNIVERZITA KARLOVA**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

2018

Bc. Monika Vöglerová

**UNIVERZITA KARLOVA**  
**FILOZOFICKÁ FAKULTA**  
**KATEDRA PEDAGOGIKY**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Bc. Monika Vöglerová

**Třídní učitel a jeho role při adaptaci žáka na střední škole**

**Class Teacher's Role in Student's Adaptation at Secondary School**

Praha 2018

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Eva Vincejová, Ph.D.

## **Poděkování**

Poděkování patří vedoucí práce PaedDr. Evě Vincejové, Ph.D. za odborné vedení, konzultační pomoc a cenné rady při zpracování diplomové práce. Děkuji všem respondentům, kteří v rámci výzkumu věnovali svůj čas a pomohli přispět ke vzniku mé práce.

## **Prohlášení**

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze dne 28. 3. 2018*

*podpis: .....*

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývá pedagogickým a výchovným působením třídního učitele na střední škole v procesu adaptace nových žáků.

Třídní učitel na střední škole hraje důležitou roli v životě žáků příchozích ze základní školy. Přímo se podílí na tvorbě příznivého klimatu v nově vznikajícím třídním kolektivu i podnětném pracovním prostředí od začátku školního roku. Třídní učitel ovlivňuje, zda žáci chodí do jiného školského zařízení rádi, jaký vztah získají ke svým spolužákům, jak vnímají školu, jak prožívají dobu osamostatňování, dospívání i přípravu na budoucí povolání. Třídní učitel je v jedné osobě zaměstnanec, pedagog i vychovatel s řadou povinností vyplývajících z pracovní pozice, je pro své svěřené žáky osoba, která je nejbližší k řešení každodenních školních i životních radostí i starostí v době adaptace.

Diplomová práce navazuje na bakalářskou práci autorky, která se obsahově zabývala zajištěním a vlastní realizací informační schůzky třídním učitelem před nástupem žáků na střední odborné učiliště.

Cílem diplomové práce je teoreticky vymezit a analyzovat práci třídního učitele v souvislosti s adaptací žáků do vybrané střední školy.

Teoretická část se zabývá osobností třídního učitele, popisem činností v kontextu s profesním zařazením, kompetencemi směrem k adaptaci žáků v období adolescence. Další témata se týkají zvládnání školní zátěže, tvorby klimatu školní třídy, rizikového chování žáků, přístupům a programům školy i třídního učitele v procesu adaptace.

Praktická část je zaměřena na empirický výzkum činností třídního učitele na střední škole. Cílem empirického výzkumu diplomové práce je prostřednictvím dotazníku a rozhovorů prozkoumat činnosti třídního učitele směrem k adaptaci žáků v průběhu prvního pololetí školního roku. Praktická část obsahuje ukázkou třídnických hodin k zajištění podnětného prostředí v době seznamování se ve školní třídě.

## **Klíčová slova**

Učitel, třídní učitel, žák, škola, adaptace, socializace, spolupráce, školní třída, povolání.

## **Abstract**

The diploma thesis deals with the pedagogical and educational influence of a form teacher at secondary school in the process of adaptation of new students.

A form teacher at secondary school plays an important role in the lives of students coming from an elementary school. He is directly involved in creating favourable climate in the newly forming class and in a challenging working environment since the beginning of the school year. The form teacher influences whether students like going to another school facility, what kind of relationship they enjoy with their classmates, how they perceive school and how they go through a period of self-reliance, adolescence, and preparation for their future profession. The form teacher is an employee, pedagogue and educator rolled into one with a number of duties arising from the job position; the person who is the closest to his students in resolving everyday school and life pleasures and worries at the time of adaptation.

This diploma thesis follows in the author's bachelor thesis which factually dealt with arranging and realization of briefing by a form teacher before entering students a secondary vocational school.

The thesis aims to theoretically define and analyse the work of a form teacher in connection with the adaptation of students into a selected secondary school.

The theoretical part deals with the personality of a form teacher, description of activities in the context of the professional classification, competencies towards students' adaptation during the adolescence period. Other topics relate to coping with school load, creating class climate, risky behaviour of students, approaches and school programmes as well as a form teacher in the process of adaptation.

The practical part is focused on empirical research of a form teacher's activities at secondary school. The goal of the empirical research of this diploma thesis is to examine class teacher's activities by way of a questionnaire and interviews and observation towards the adaptation of students during the first term of a school year. The practical part includes a sample of lessons with a form teacher to ensure a stimulating environment at the time of acquaintance with classmates in the class.

## **Keywords**

Teacher, form teacher, student, school, adaptation, socialization, cooperation, class, profession.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>12</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>1 UČITEL V ROLI TŘÍDNÍHO UČITELE</b> .....	<b>13</b>
1.1 UČITELSTVÍ JAKO PROFESE .....	13
1.2 PŘÍPRAVA A VZDĚLÁVÁNÍ TŘÍDNÍHO UČITELE NA STŘEDNÍ ŠKOLE .....	18
1.3 TŘÍDNÍ UČITEL V SYSTÉMU ŠKOLY .....	19
1.3.1 Funkce a povinnosti třídního učitele.....	20
1.3.2 Pracovní náplň třídního učitele.....	23
1.3.3 Třídní učitel jako součást metodických orgánů.....	24
1.4 KOMPETENCE TŘÍDNÍHO UČITELE .....	27
1.4.1 Osobnostní kompetence třídního učitele .....	28
1.4.2 Sociální kompetence třídního učitele.....	31
1.4.3 Diagnostické kompetence třídního učitele.....	33
1.4.4 Kompetence k tvorbě příznivého klimatu školní třídy .....	34
<b>2 ADAPTACE A ŽÁK NA STŘEDNÍ ŠKOLE</b> .....	<b>37</b>
2.1 ADAPTACE.....	37
2.1.1 Poruchy adaptace - maladaptivní faktor.....	39
2.2 VÝVOJOVÉ ZMĚNY V DOSPÍVÁNÍ ŽÁKŮ .....	41
2.2.1 Puberta a adolescence .....	42
2.2.2 Hledisko emocionálního vývoje adolescenta.....	44
2.3 ADAPTACE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ .....	45
2.3.1 Sociální adaptace ve školním prostředí .....	47
2.3.2 Zvládání školní zátěže při adaptaci žáků .....	48
2.3.3 Adaptační proces žáků cizinců .....	49
2.4 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ NA STŘEDNÍ ŠKOLE.....	52
2.4.1 Záškoláctví jako nejčastější rizikové chování v době adaptace žáků .....	53
<b>3 ROLE TŘÍDNÍHO UČITELE V ADAPTAČNÍM PROCESU ŽÁKA NA STŘEDNÍ ŠKOLE</b> .....	<b>56</b>
3.1 ČINNOSTI TŘÍDNÍHO UČITELE V ADAPTAČNÍM PROCESU ŽÁKA .....	56
3.2 ADAPTAČNÍ PROCES ŘÍZENÍ ŠKOLNÍ TŘÍDY .....	59
3.2.1 Pedagogická diagnostika kompetencí učit se .....	60

3.2.2	Pedagogická diagnostika v oblasti inkluze .....	61
3.3	FORMY A PROGRAMY ŠKOLNÍ ADAPTACE.....	62
3.3.1	Informační schůzka před přijetím žáka.....	63
3.3.2	Třídnická hodina – forma práce pro počáteční adaptaci žáků .....	64
3.3.3	Adaptační kurzy.....	66
3.2.3.1	Adaptační kurz v prostředí školy .....	67
3.2.3.2	Adaptační kurz v mimoškolním prostředí školy.....	68
3.3.4	Programy primární prevence rizikového chování dětí a mládeže .....	69
3.4	SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	70
<b>II.</b>	<b>EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>72</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIE VÝZKUMU .....</b>	<b>72</b>
4.1	CÍLE VÝZKUMU.....	72
4.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	73
4.3	PLÁN VÝZKUMU.....	74
4.4	FÁZE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	74
4.5	VÝZKUMNÉ METODY A ZÍSKÁVÁNÍ DAT .....	75
4.5.1	Dotazník pro třídní učitele .....	75
4.5.2	Metoda rozhovoru.....	75
4.6	ZKOUMANÝ TERÉN A VZOREK VÝZKUMU.....	76
4.7	ETIKA VÝZKUMU .....	77
4.8	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	77
<b>5</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>	<b>78</b>
5.1	VÝSLEDKY DOTAZNÍKU .....	78
5.2	ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY Z DOTAZNÍKU PRO TŘÍDNÍ UČITELE.....	96
5.3	ANALÝZA ROZHOVORŮ – KATEGORIE KÓDŮ .....	100
5.4	ZÁVĚRY EMPIRICKÉHO ZKOUMÁNÍ .....	105
<b>6</b>	<b>DISKUZE.....</b>	<b>108</b>
<b>7</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>112</b>
	<b>POUŽITÁ LITERATURA.....</b>	<b>115</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>122</b>



## **SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1: Erb .....	149
Obrázek 2: Fotografie z třídnické hodiny. ....	150
Obrázek 3: Fotografie z třídnické hodiny II .....	150

## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Výsledná pořadí, bodové ohodnocení forem výchovné práce TU .....	93
Tabulka 2: Nejčastější výchovné problémy řešené se žáky prvních ročníků .....	94
Tabulka 3: Výsledná pořadí, porovnání SOŠ a SOU, ISŠT .....	95
Tabulka 4: Analýza rozhovorů, kategorie kódů.....	102
Tabulka 5: Kategorie kódů, barevné rozlišení .....	141
Tabulka 6: Rozdělení polí erbu.....	146

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Dlouhodobý program výchovného rozvoje žáků, SOŠ a SOU, ISŠT .....	78
Graf 2: Adaptační program pro žáky 1. ročníku, SOŠ a SOU, ISŠT .....	79
Graf 3: Podmínky vytvářené vedením školy v oblasti adaptace žáků, SOŠ a SOU, ISŠT .....	80
Graf 4: Metodická komise třídních učitelů, SOŠ a SOU, ISŠT .....	80
Graf 5: Třídnická práce třídního učitele v nové třídě, SOŠ a SOU, ISŠT .....	81
Graf 6: Chcete být i v budoucnu třídním učitelem? SOŠ a SOU, ISŠT .....	82
Graf 7: TU má koordinovat výchovné působení jiných vyučujících, SOŠ a SOU, ISŠT .....	83
Graf 8: TU má být ve své třídě především vychovatelem, SOŠ a SOU, ISŠT .....	84
Graf 9: Úlohu TU zvládne každý kvalifikovaný učitel na škole, SOŠ a SOU, ISŠT .....	85
Graf 10: TU a potřebná příprava dalším vzděláváním, SOŠ a SOU, ISŠT .....	86
Graf 11: Kdo/co nejvíce pomáhá realizovat úlohu TU SOŠ a SOU, ISŠT .....	87
Graf 12: Výkon kompetencí TU, SOŠ a SOU .....	88
Graf 13: Výkon kompetencí TU, ISŠT .....	89
Graf 14: Funkci TU vykonává, SOŠ a SOU, ISŠT .....	92
Graf 15: Nejčastější výchovné problémy u žáků prvních ročníků, SOŠ a SOU, ISŠT .....	94
Graf 16: Nepostradatelné informace pro TU o žácích nové třídy, SOŠ a SOU, ISŠT .....	95
Graf 17: Pohlaví respondentů SOŠ a SOU .....	129
Graf 18: Pohlaví respondentů ISŠT .....	129
Graf 19: Pedagogická praxe SOŠ a SOU .....	130
Graf 20: Pedagogická praxe ISŠT .....	130
Graf 21: Pracovní zařazení SOŠ a SOU .....	131
Graf 22: Pracovní zařazení ISŠT .....	131
Graf 23: Praxe ve funkci TU SOŠ a SOU .....	132
Graf 24: Praxe ve funkci TU ISŠT .....	132

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
ISCED	International Standard Classification of Education (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání)
ISŠT	Integrovaná střední škola technická
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MO	Metodický orgán
MPP	Minimální preventivní program
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SOŠ a SOU	Střední odborná škola a střední odborné učiliště
TU	Třídní učitel

## ÚVOD

Třídní učitel je důležitým dospělým, který v přímé interakci napomáhá žákům se začleňováním do nově vznikajícího třídního kolektivu na střední škole. Třídní učitel se stává pro žáky výchovným subjektem, který disponuje značnými možnostmi pro ovlivňování zdravého duševního, tělesného a sociálního vývoje dospívajících jedinců. Úkolem třídního učitele, v době adaptace, je uvést žáky do nového školního prostředí, pomoci orientovat se v nových učebních i pracovních činnostech, učit je novým školním pravidlům, navodit spolupracující prostředí, být oporou v nových situacích i dostatečnou autoritou.

Cílem diplomové práce je teoreticky vymezit a analyzovat práci třídního učitele v souvislosti s adaptací žáků do vybrané střední školy.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. Na část teoretickou a část empirickou. První kapitola věnuje pozornost významu poslání učitelské profese, přípravě, vzdělávání, předpokladům pro funkci třídního učitele. Vymezením problematiky osobnosti třídního učitele, kompetencí v oblasti adaptace žáka na střední škole, tvorbou pracovní atmosféry, sociálního klimatu školní třídy.

Druhá kapitola se zabývá výkladem pojmů adaptace, adaptabilita a následně navazuje na problematiku sociální adaptace dospívajících žáků ve školním prostředí zaměřené na možné faktory nepřizpůsobení, maladaptaci či rizikového chování žáků na střední škole.

Třetí kapitola popisuje adaptační proces na střední škole. Činnosti třídního učitele přispívající v adaptačním procesu žáků v nové školní třídě. Formy, programy uskutečňované v prostředí i mimo prostředí střední školy.

Empirická část diplomové práce se věnuje interpretaci a srovnání výsledků dotazníkového šetření provedených na dvou středních školách. Rozhovory třídních učitelů a výchovných poradců poskytují postřehy z pedagogické činnosti v oblasti adaptace žáků. V závěru popisuje autorka, v pozici třídního učitele, práci v třídnických hodinách na začátku školního roku.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 UČITEL V ROLI TŘÍDNÍHO UČITELE

První kapitola věnuje nejprve pozornost významu poslání učitelé profese, přípravě, vzdělávání, předpokladům pro funkci třídního učitele, osobnosti třídního učitele. Poté se zaměřuje na povinnosti vyplývající z funkce, role, kompetencí třídního učitele, na význam činnosti orgánu metodické komise třídních učitelů, na činnost v oblasti adaptace žáků, na tvorbu pracovní atmosféry i sociálního klimatu nové školní třídy.

Třídní učitel se stává ústřední osobou, která žáky provází na střední škole po celou dobu jejich vzdělávání. Zásadní roli sehraává na začátku školního roku, kdy vystupuje v roli koordinačního a integračního činitele při adaptaci „svých svěřených žáků“, coby z počátku neznámých, nezralých, nedospělých jedinců (Spousta, 1996, s. 8). Úkolem třídního učitele v počáteční interakci se žáky je stát se dostatečnou autoritou, navodit spolupracující prostředí, pomoci žákům v orientaci v nových pracovních činnostech, učit pravidlům nové školní instituce, být oporou v nových školních i životních situacích.

Tématu učitel věnuje pozornost celá řada autorů, oproti tomu téma třídní učitel je v naprosto odlišné situaci a je poznamenáno dlouhodobou absencí odborné reflexe.

Při analýze osobnosti, funkce, kompetencí třídního učitele bude vycházeno z dosavadních pedeutologických poznatků, s cílem dospět k popisu činností třídního učitele na střední škole v době adaptace žáků.

### 1.1 Učitelství jako profese

Termín učitelé profese vychází ze sociologického výkladu povolání spojeného s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění (Průcha, 2002, s. 19).

Učitelství patří mezi tradiční intelektualizované profese, její hlavní náplní je duchovní činnost, výchovné a vzdělávací úsilí zaměřeno na děti a mládež. Hlavním smyslem práce učitele je především uvádění dalších generací do světa dospělých, aktivní účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou. Stát se učitelem znamená ovládat řadu dovedností, které je třeba z hlediska celoživotního vzdělávání aktualizovat, měnit, s ohledem na změny ve společnosti. Požadavky na profesní přípravu i další vzdělávání prošly od poslední třetiny 18. století dlouhou, nesnadnou cestou.

Váňová uvádí, že pojetí učitelského vzdělávání mělo ve své podstatě řemeslný charakter, převažoval důraz na solidní znalosti z aprobačního předmětu, podíl poznatků v rámci profesní přípravy z oblasti pedagogiky a psychologie byl nepatrný (Vališová, Kasíková 2011, Váňová s. 27–29). Poslání učitele nespočívá jen ve zvládnutí učiva, kterému vyučuje, ale i využití didaktických schopností či metodické obratnosti. Zvládnutí učitelského poslání znamená, podle Koti, být v první řadě osobností. Osobností, která je schopna prožívat veškerou problematiku lidské existence, vychovávat i sám sebe, klást si otázky, zda je schopna vykonávat to, co požaduje od druhých (Vališová, Kasíková, 2011, Kořa s. 15–16).

Učitelskou profesi charakterizují podle Kasáčové (2006, s. 20) **individuální, společenské a kvalifikační** specifika úrovní profesionality. Jednotlivé úrovně profesionality se vyjadřují ve třech dimenzích, každá dimenze má svůj cíl a charakterizující znaky profesionality učitele.

1. **Personální dimenze** profesionality se vytváří v procesu osobnostního a charakterového vyžívání učitele, znakem je osobnostní zralost.
2. **Etická dimenze** profesionality se vytváří výchovou, přebíráním mravních vzorců chování. Jejím znakem je mravnost-étos učitele. Kromě všeobecně platných etických norem se řídí učitel normami školní komunity, projevuje se mravním chováním, postoji i názory.
3. **Odborná dimenze** profesionality učitele je dána legislativně určenými kvalifikačními požadavky, předepsaným stupněm a typem vzdělání.

Znakem profesionality učitele, jak uvádí Kasáčová (2006), je všestranná profesní zodpovědnost, která může vzniknout pouze naplněním všech dimenzí. Rodí se postupně, na jejím utváření se výrazně podílí morálka i jeho charakterový profil. Proměny ve společnosti očekávají od učitele, podle Vašutové (2008, s. 26.) úlohu tvůrčího aktéra změn v osobní angažovanost při uskutečňování změn ve vyučování, v životě školy, v přípravě žáků na budoucnost a také změnu sebe sama.

Obsáhle a zcela výstižně vykládá pojem učitel, Průcha a kol. (2001, s. 261) definicí v Pedagogickém slovníku. Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům.

Současné pojetí učitele vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivě-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluutváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.

Kyriacou (1996, s. 23–26) se zaměřuje na dovednosti spojené s výukou a třídí oblasti způsobilosti podle činností učitele, které jsou předpokladem úspěšné činnosti ve třídě ve vzájemné interakci. Součástí těchto dovedností je systematické sledování chování a práce žáků, průběžné reagování a přizpůsobování učitele na probíhající aktuální situace. Všechny sedm oblastí se navzájem ovlivňuje.

**Plánování a příprava.** Dovednosti zabezpečující přípravu vyučovací hodiny, vymezení výukových cílů, volba výukových metod apod.

**Realizace vyučovací jednotky.** Dovednosti potřebné k aktivnímu zapojení žáků do učebních aktivit v průběhu vyučovací hodiny, ve vztahu ke kvalitě vyučování.

**Řízení vyučovací jednotky.** Dovednosti spočívající v organizaci učebních činností žáků v průběhu vyučovací hodiny, podpora pozornosti, zájmu, aktivity žáků.

**Klima třídy.** Dovednosti přispívající k vytvoření a rozvíjení příznivého klimatu ve třídě.

**Kázeň.** Dovednosti nezbytné k udržení kázně ve třídě a k řešení nežádoucího chování žáků.

**Hodnocení prospěchu žáků.** Diagnostické dovednosti, umožňující kontrolovat a hodnotit učební činnosti žáků.

**Reflexe vlastní práce a evaluace.** Autodidaktické dovednosti, spočívající v sebehodnocení učitelovy pedagogické činnosti.

Spilková (1997) popisuje rámec šesti klíčových kompetencí, jakožto široké profesionality učitele.

**Kompetence psychodidaktická.** Kromě toho, že učitel vyučuje svým předmětům, v nichž uplatňuje své motivační, aktivizační a didaktické dovednosti, stejně jako kombinace výukových metod, musí být také schopen úspěšné diagnostiky a na tomto základě vést žáky k rozvoji jejich osobnosti, usměrňovat vztahy mezi žáky a spoluutvářet klima třídy. Stejně tak je třeba, aby měl učitel dostatečný časový prostor pro účinnou komunikaci se žáky v nejrůznějších pedagogických situacích.

**Kompetence komunikační.** Učitel uplatňuje komunikaci se žáky ve třídě v rámci vyučovacích, třídnických hodin i mimo vyučování, s rodiči, zákonnými zástupci žáků, ostatními vyučujícími, vedením školy, případně školním psychologem, speciálním pedagogem, výchovným poradcem, metodikem prevence, širší veřejností, v závislosti na charakteru situace také s dalšími odborníky jako např. s lékaři, právníky, policisty aj.

**Kompetence organizační a řídicí.** Navození ideální atmosféry ve třídě bude záviset na efektivních vyučovacích hodinách všech učitelů, kteří v dané třídě vyučují a v ještě vyšší míře na efektivitě hodin vyučovaných samotným třídním učitelem. Úroveň organizačních schopností, dobrých vztahů mezi učitelem a žákem a kázeň jsou podmínkami, které musí učitel bezpodmínečně zvládat. Učitelem daný systém a pravidla musejí být důsledně dodržovány a současně nesklouzávat k pravidlům, vycházejícím z osobnostních sklonů nebo chvilkových nálad. Současně je však vhodné se na pravidlech se žáky dohodnout a zachovat možnost jejich uzpůsobování.

**Kompetence diagnostická a intervenční.** Učitel napomáhá k utváření klimatu školní třídy, řeší konfliktní výchovné situace včetně problematiky sociálních patologií. Provádí průběžnou diagnostiku při výchovných a vzdělávacích potížích, musí své žáky znát v širších souvislostech po stránce sociálních vztahů, motivace, kognice, psychosomatických zvláštností, vývoje profesionální orientace i psychického zatížení a odolnosti.

**Kompetence poradenská a konzultativní.** Využívá učitel při organizaci, vedení třídních schůzek s rodiči, individuální návštěvě rodičů ve škole, při pedagogické osvětové činnosti, návštěvách učitele v rodinách (varianta návštěv učitele v rodinném prostředí se v současné době nevyskytuje často, o této možnosti spolupráce pojednává Spousta, 1996).

**Kompetence seberefektivní.** Učitel zdokonaluje vlastní pedagogické dovednosti, eliminuje své nedostatky a využívá předností vyplývajících z jeho typu pedagogické osobnosti, zamýšlí se nad svou pedagogickou činností a následnou autoregulací.

Švec (1998, s. 107) zmiňuje, že ke klíčovým pedagogickým dovednostem patří tyto dovednosti.

**Psychodidaktické:** umožňují projektovat a regulovat u žáků proces osvojování učiva, včetně dovednosti diagnostikovat průběh procesu a uskutečňovat intervenční zásahy do učení žáků.

**Plánovat a uskutečňovat pedagogické experimentování:** směřující k zefektivnění pedagogické komunikace se žáky.



**Řešit výchovné (kázeňské) problémy:** přispívá k osvojování práce s jednotlivci i celým třídním kolektivem, dbá na prevenci sociálně patologických jevů.

**Myšlenkové a tvůrčí:** promítající se do pedagogické komunikace na škole, které rozvíjejí osobnost žáka, berou ohled na jeho individualitu, spoluvytvářejí příznivé klima ve třídě i v učitelském sboru.

K dovednostem pedagoga patří podle Švece (1998) **sebereflektovat** vlastní pedagogickou činnost a vyvozovat z ní závěry pro její autoregulaci. Vezmeme-li v potaz, že v rámci profesního zařazení, vykonává učitel navíc i funkci třídního učitele, pak veškeré popsané pedagogické dovednosti učitele (Kyriacou, 1996; Spilková 1997; Švec, 1998) dostávají přidanou hodnotu, přesah ve prospěch svěřených žáků v oblasti jejich adaptace. Jednotlivé popisované kompetence se navzájem prolínají a úzce spolu souvisejí.

Kompetence vyjadřují základní smysl a cíl učitelovy profese, smysl a cíl vtiskující této profesi charakter povolání k jedné z antropologicky základních služeb člověka člověku (Helus, 2001, s. 48). Autor strukturuje požadované kompetence do sedmi skupin:

- **pedagogicko-psychologické;**
- **oborově-didaktické;**
- **pedagogicko-organizační;**
- **kvalifikovaná pedagogická sebereflexe;**
- **uvádět žáky do možností samostatného pohybu v informačních procesech;**
- **uvádět žáky do problematiky hodnotových orientací;**
- **uvádět žáky do zodpovědného vztahu k sobě samým.**

V uvedeném modelu kompetencí učitel respektuje v každém směru osobnost žáka, porozumění jeho potencialitám, porozumění výchovnému procesu a jeho zákonitostem se zřetelem k cíli a žákovi v procesu učení a vzdělávání. Způsobilost učitele určuje aktualizovat vzdělávací potence žáka na základě sebereflexe svých činností a osobnosti, na základě reflexe ostatních učitelů, projektovat efektivní postupy pedagogické intervence, kultivovat hodnotové orientace žáků, vést k seberealizaci, sebevýchově, sebepojetí žáka, ale také k mezilidské vzájemnosti. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou. Specifické role učitele vyplývají:

1. z rozdílného charakteru činností na určitých stupních a typech škol, jimž odpovídají příslušné aprobace;
2. z diferenciací rolí ve vzdělávacím procesu.

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD Organisation for Economic Cooperation and Development) definuje učitele jako osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, in Průcha, 2002).

## 1.2 Příprava a vzdělávání třídního učitele na střední škole

Realita školní praxe přináší zcela nové podmínky práce učitele a vyžaduje profesní připravenost učitelů na tuto změnu, základem je bezesporu přípravné vzdělávání, jak o tom pojednává Vašutová, Novotná, Starý (2008, s. 11) z poznatků realizace projektu „*Zkvalitnění pedagogicko-psychologické práce přípravy učitelů*“, PEDPSY<sup>1</sup>. Při přípravě studentů učitelství na budoucí profesi je třeba věnovat pozornost celé škále specifickým tohoto povolání v kontextu požadavků vzdělávací politiky, dynamiky vývoje společnosti, současných výchovných paradigmat, aktuálního pojetí institucionální výchovy aj. (Vašutová, 2008, s. 30). Patřičný význam by měl být věnován praktické přípravě budoucích učitelů, tzn. práci ve školském terénu, jež napomáhá překlenutí umělé bariéry mezi teorií a praxí (Vašutová, 2008, s. 100–101). Z expertních šetření se stále častěji hovoří o důležitých proměnách profese učitele, kam patří např.:

- posun v chápání podstaty učitelské profese, a to od poslání k odbornosti;
- zvýšení profesní autonomie a zároveň míry zodpovědnosti jednotlivého učitele za vzdělávací procesy a výsledky učení žáků;
- rozrůznění profesních činností a pedagogických rolí učitele jako důsledek nastavení požadavku expertnosti učitelské profese;
- stoupající náročnost profesního výkonu a vysoké pracovní nasazení jako důsledek nových pracovních podmínek (Vašutová, 2008, s. 30).

Spilková, Tomková a kol. (2010, s. 7) uvádí kvalitu učitele v širším kontextu souvisejících fenoménů: **kvalitou vzdělávání, kvalitní školou a kvalitní výukou**. Kvalita vzdělanosti populace je považována za klíčový faktor ekonomického růstu výrazně korelující se stabilitou demokratického systému, s úrovní sociální koheze, kulturní úrovně lidí, se zdravím populace, s odolností vůči negativním společenským jevům apod. (Spilková, Vašutová 2008).

---

<sup>1</sup>Projekt řešen v letech 2005-2007 partnerskými vysokými školami: Univerzitou Karlovou v Praze, Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích, Západočeskou univerzitou v Plzni, Technickou univerzitou v Liberci.

Učitel střední školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním, ať už se jedná o přípravu studentů formou prezenčního nebo kombinovaného studia, vzdělávání zaměřené na všeobecně-vzdělávací či odborné předměty. Všechny programy se zaměřením na přípravu budoucích učitelů zajišťují výuku v oblastech pedagogických věd, didaktiky, psychologie, sociologie aj. Osvojováním praktických dovedností, aplikací osvojených dovedností v simulovaných a postupně i v reálných pedagogických situacích získávání zpětné vazby od vyučujících nebo kolegů ve skupině si postupně vytváří učitel vlastní pojetí výuky (Švec, 1998, s. 109).

Učitelovo pojetí výuky je vnitřní proměnná, vyjadřující učitelovu zaměřenost vůči pedagogické skutečnosti, tvoří základ pro učitelovo uvažování o pedagogické skutečnosti, učitelovo projektování, plánování, jednání, působení, vnímání pedagogické reality, hodnocení sebe sama, partnerů, nadřízených, zahrnuje dimenzi didaktickou i výchovnou.

Švec (1998) ukazuje, že učitelovo pojetí výuky se vyvíjí, bývá ovlivňováno délkou pedagogické praxe, závisí na osobnosti učitele, na jeho motivaci ke vzdělávání, jeho subjektivní odpovědnosti na úspěšnosti žáků, jak pracuje se svými pedagogickými zkušenostmi i na vnějších podmínkách profesního růstu např. sebevzdělávacích šancích. Studijní program výhradně pro přípravu funkce třídního učitele, na vysokých školách neexistuje.

Možností získání aktuálních informací, rozšiřujících věd potřebných pro práci třídního učitele v oblastech např. pedagogiky, psychologie, speciální pedagogiky, podpůrných opatření, hodnocení, práce se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, práce se žáky cizinci, práce se žáky v době adaptace aj. organizuje pro své zaměstnance-pedagogy vedení školy, využívá vzdělávacích programů v rámci projektů MŠMT. Další možnost sebevzdělávání, kterou učitel má, že si sám podle vlastního zájmu vybírá programy v institucích pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), využívá pro samostudium webové portály, odbornou literaturu, odborná periodika např. Učitelské noviny nebo nově vycházející odborný časopis Třídní učitel a vedení školy.

### **1.3 Třídní učitel v systému školy**

Třídní učitel je v úřední terminologii označován jako pedagogický pracovník. Podle Zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. § 2 odst. 1. (dále jen zákon) je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného.

Uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále přímá pedagogická činnost); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy. Pedagogickým pracovníkem je také zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

Pedagogickým pracovníkem může být podle zákona, § 3 ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- je plně způsobilý k právním úkonům;
- má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává;
- je bezúhonný;
- je zdravotně způsobilý;
- prokázal znalost českého jazyka, není-li v zákoně stanoveno jinak.

Třídní učitel, je podle výkladu zákona § 2, pedagogický pracovník, zaměstnanec právnické osoby, splňující předpoklady a požadavky stanovené zákonem. Vyučuje podle stanoveného úvazku a zároveň zastává funkci třídního učitele v přidělené třídě, koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného.

Třídní učitel na střední škole vzdělává žáky zařazené podle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání, do stupně ISCED 3<sup>2</sup>, vyššího sekundárního vzdělávání. Podle výkladu zákona § 9 učitel střední školy získá odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním studiem v akreditovaném magisterském studijním programu. V zákoně lze nalézt přehled zaměření pedagogických kategorií a podmínky pro splnění odborné kvalifikace. Avšak charakteristiku zaměřenou na kategorii třídního učitele, požadavky na vzdělání, další vzdělávání třídního učitele, kariérní postup třídního učitele doposud chybí a nenašlo v zákoně místo.

### **1.3.1 Funkce a povinnosti třídního učitele**

Třídní učitel má ve výchově žáků významné postavení. Podmínky pro ustanovení funkce třídního učitele byly vytvořeny po dosažení určitého stupně demokratizace vzdělávání a výchovy.

---

<sup>2</sup> International Standard Classification of Education

Vznik funkce třídního učitele lze zařadit do období s rozšířením hromadného vyučování, organizačně zajišťovaného vyučovacími hodinami v rámci školní třídy. Tuto ve své době, podstatně efektivnější organizaci vyučování a s ní i novou roli učitele, vyjádřeno atributem „třídní“ propracoval Jan Amos Komenský (1657). „*Jen jeden učitel má řídit třídu, podobně jako jen jedno slunce osvětluje, zahřívá a zavlažuje zemi a zachovává vždy týž pořádek, jaký dnes, takový zítra...*“ Těmito slovy ozřejmuje Komenský ve Velké didaktice svoji představu učitele, o jeho základních výchovných činnostech.

Třídní učitel byl za Rakouska-Uherska nejčastěji jediným učitelem ve třídě a to i na vyšším stupni škol. Tento systém třídních učitelů se udržel až do roku 1869, kdy byly zřízeny měšťanské školy. S rozvíjejícím se vědeckým poznáním se objevila nutnost zavedení odborného vyučování a odborných učitelů. Vzájemná izolovanost jednotlivých vyučovacích předmětů, poznatková roztržitost vedly ke zvýraznění pozice a funkce třídního učitele (Blížkovský, 1966, s. 7; Spousta, 1993, s. 8).

Výchovné poslání třídních učitelů v současném školském systému dostává charakter především koordinačního a integračního činitele (Spousta, 1993, s. 8). Podle Pedagogického slovníku (Průcha a kol., 2001, s. 253) třídní učitel 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.

Kromě vzdělavatele, veřejného činitele, je vychovatelská role třídního učitele jedna ze tří zásadních úloh pedagoga (Průcha a kol., 2001, s. 253). Výchovná práce třídního učitele je obsahově mnohotvárná, odborně náročná, osobně velmi zodpovědná. Spousta (1996, s. 8–9) pokládá pro funkci třídního učitele za důležité posilovat, vytvářet, udržovat:

- globální zřetel k vývoji jednotlivých žáků i kolektivu jako celku;
- nejužší a nejdůvěrnější kontakt se žáky ve třídě, který je založený na oboustranné ochotě ke spolupráci;
- pozitivní vztah k žákům, v kontextu jsou viděny všechny aktivity, požadavky ostatních učitelů, úspěchy, nedostatky, prohry při současném zachování plné a osobními kvalitami podložené autority třídního učitele;
- péče o rozvoj individuality každého jednotlivého žáka;
- posilování aktivity, iniciativy, samostatnosti a tvořivosti žáků.

Spousta (1996, s. 8–10) rozvrhuje a charakterizuje vykonávané činnosti třídního učitele do pěti základních oblastí.

**Vyučování.** Třídní učitel, jako každý jiný učitel, vyučuje oboru podle aprobace získané vysokoškolským studiem. Je tedy specialista v disciplínách „svého“ vědního oboru a je erudován v oblasti pedagogických, psychologických, sociologických a ostatních věd o člověku. Odlišuje se od ostatních učitelů tím, že v té třídě, ve které vykonává i funkci třídního učitele, vyučuje pokud možno co největší počet vyučovacích hodin. Tyto tendence jsou motivovány snahou v maximální možné míře rozšířit časový prostor a podmínky pro hluboké poznání jeho třídy, prohloubit, zkvalitnit a optimalizovat možnosti v období adaptace žáků pro jeho výchovnou činnost.

**Přímé výchovné působení.** Třídní učitel koncentruje svou pozornost především na svou třídu, ve které plní funkci garanta výchovné práce celého učitelského sboru. Třídní učitel reprezentuje na veřejnosti žákovský kolektiv, stává se jeho mluvčím. Ve vztahu ke svým žákům se stává jejich zástupcem. S dominující převahou se podílí na utváření třídního kolektivu, sleduje, kontroluje chování a úroveň dosahovaného prospěchu žáků, diagnostikuje a hodnotí výchovné a vzdělávací výsledky. Formuluje pedagogickou prognózu vývoje a potřeb třídního kolektivu.

**Řízení a organizace výchovně-vzdělávacího procesu.** Tuto činnost třídní učitel vytváří ve všech třídách, které vyučuje. Největší pozornost soustřeďuje na svoji třídu a vyvíjí maximální snahu proniknout do sociální struktury, aby mohl na základě jeho poznání žákovský kolektiv ovlivňovat, kvalifikovaně a efektivně řídit. Třídní učitel pečuje o pořádek ve třídě, respektování školního režimu, vede administrativně pedagogickou dokumentaci, pedagogický deník.

**Koordinace výchovné a vzdělávací práce všech pedagogů vyučujícími ve třídě.** Třídní učitel je v těsném kontaktu s učiteli vyučujícími v jeho třídě, konzultuje a řeší spolu vzniklé konfliktní situace. Koordinuje požadavky jednotlivých učitelů, uvádí v soulad názory a požadavky všech zainteresovaných učitelů na vystupování, jednání, oblečení apod. Třídní učitel koordinuje akce konané při vyučování i mimo ně např. návštěvy kulturních a sportovních akcí, odborných exkurzí, soutěží apod. Zprostředkovává a usměrňuje styk žáků s ostatními vyučujícími a s vedením školy.

**Spolupráce s organizacemi, institucemi, jednotlivci, kteří přicházejí do kontaktu se žáky jeho třídy.** Třídní učitel poznává životní podmínky a rodinné prostředí žáků a spolupracuje se zákonnými zástupci žáků. Spolupracuje s příslušnými odborníky ze sociální, zdravotní sféry aj. Stimuluje a sleduje zájmovou činnost žáků. Sleduje druh a intenzitu výchovného ovlivňování žáků mediálními prostředky, v současné době vliv sociálních sítí na dospívající mládež. Promýšlí formy práce pro zvýšení povědomí ke zvolenému oboru a budoucímu profesnímu uplatnění (Spousta 1996, s. 8–10).

### **1.3.2 Pracovní náplň třídního učitele**

Vališová, Kasíková (2011, s. 112) uvádí, že přesný výčet povinností třídního učitele se v žádné zákonné normě nenachází. Třídního učitele jmenuje, odvolává a řídí ředitel školy, proto vymezuje i náplň jeho práce, určuje i odpovídající odměnu v souladu s příslušnou normou o platových poměrech ve školství. Většinu povinností a pravomocí třídních učitelů řeší vnitřní předpis školy, neboť každá škola má specifický styl práce vedení školy.

S pracovní náplní je třídní učitel seznámen s uvedením do funkce přímým nadřízeným. Vnitřní předpis školy vymezuje obsáhlý výčet činností, které jsou však zlomkem úkolů, které ve své výchovně-vzdělávací provádí. Třídní učitel<sup>3</sup>:

- zodpovídá za kvalitu výchovně vzdělávacího procesu v přidělené třídě, řeší všechny problémy vyskytnuté v kolektivu svěřené třídy v rámci třídnických hodin;
- organizuje ve své třídě třídní samosprávu, pořádkovou službu, za činnost těchto služeb je odpovědný;
- provádí seznamování žáků se školním řádem, se základními pravidly bezpečného chování ve škole, na pracovišti odborného výcviku i mimo ni;
- vede dokumentaci třídy, třídní knihy, třídní výkazy, pedagogický deník, odpovídá za aktualizaci dokumentace, správnost údajů, předkládá dokumenty ke kontrole nadřízenému;
- zpracovává zprávu pro konání pedagogické rady, přehled návrhů výchovných opatření svěřené třídy;

---

<sup>3</sup> Ukázka oficiálního dokumentu s názvem Povinnosti třídního učitele z hlediska organizačního řádu, uveden v Příloze 1

- sleduje docházku žáků, zjišťuje příčiny zameškaných hodin, častou a opakovanou absenci zjišťuje, ověřuje u zákonného zástupce nebo lékaře a to telefonicky, písemně nebo osobním jednáním, na delší absenci upozorňuje písemnou výzvou;
- pravidelně spolupracuje s ostatními vyučujícími ve třídě, aby měl trvalý přehled o studijních výsledcích a chování žáků ve svěřené třídě, zjistí-li výrazné zhoršení ve vzdělávání nebo chování, informuje zákonné zástupce prokazatelným způsobem, v součinnosti s příslušnými vyučujícími organizuje dotyčnému žákovi pomoc;
- vede žáky k péči o zdraví, dbá na bezpečnost podle závazných předpisů, zasahuje v případech, kdy svěřený žák jeho třídy je podezřelý ze zneužívání návykových látek;
- podporuje studijní úsilí žáků, podle svých možností pomáhá při řešení individuálních studijních problémů, osobních, rodinných a sociálních potíží;
- podílí se na výchovných opatřeních žáka (pochvaly, napomenutí, důtky), v případě potíží kontaktuje vedení školy, výchovného poradce, spolupracuje s pedagogickými pracovníky na pracovištích praktického vyučování, v domově mládeže;
- spolupracuje s výchovným poradcem a s vychovateli domova mládeže a jiných internátních zařízení v otázkách výchovy žáků své třídy, pomáhá připravovat a uskutečňovat třídní schůzky, které využívá k zintenzivnění spolupráce s rodiči.

V dostupné odborné literatuře není třídnímu učiteli věnována dostatečná pozornost, která by odpovídala současným vzdělávacím podmínkám, úkolům a perspektivám. K problematice související s funkcí a činnostmi třídního učitele existují publikace staršího data autorů Spousty (1996) a Blížkovského (1963–1967). Střední škola má k dispozici aktualizovaný online systém Rukojeť školy. Ani v této databázi, po důkladném prostudování seznamu, heslo „Třídní učitel“ není uvedeno.

### **1.3.3 Třídní učitel jako součást metodických orgánů**

Z uvedeného zkráceného výčtu, v předchozí kapitole, je práce třídního učitele odpovědná a časově náročná. Další úlohou, vycházející z pracovní náplně třídního učitele, je aktivní účast a práce v metodických orgánech školy. Metodické orgány (dále MO) zřizuje ředitel školy jako poradní a kontrolní orgán výchovně-vzdělávacího procesu školy. MO má ve škole jasně vymezené kompetence zpracované v oficiálním dokumentu školy, který upravuje postavení, poslání, funkce, obsah, metody činnosti, práva a povinnosti členů.



Pavlov (2001) objasňuje pojem metodický orgán školy jako skupinu složenou z pedagogických pracovníků školy, školního zařízení různého stupně, který vzniká na základě platných legislativních norem, s přesně vymezenými cíli, činnostmi, posláním i postavením.

Na středních školách pracují nejčastěji metodické komise, složené z pedagogů podle aprobačního nebo specifického zaměření, všeobecně-vzdělávacích a odborných předmětů. Na řadě škol, jak uvádí Pavlov, se osvědčily metodické komise zastoupené třídními učiteli. Třídní učitel tedy pracuje na střední škole alespoň v jednom MO, podle zaměření, ve kterém ředitel školy ustanoví členy a předsedu, který organizuje pravidelná setkání.

Poslání MO vyplývá ze specifických výchovně-vzdělávacích cílů školy, zabývá se pedagogickými a výchovně-vzdělávacími problémy, koordinuje další vzdělávání pedagogických pracovníků, čímž se spolupodílí na zvyšování úrovně a profesním rozvoji pedagogů.

#### **Přednosti činnosti metodického orgánu na střední škole:**

- představuje dostupný zdroj kvalifikovaných informací, odbornou metodickou pomoc, prostor pro výměnu pedagogických zkušeností, tvořivosti pedagogických pracovníků, řešení pedagogických problémů;
- je jedním ze systémových článků řídicí struktury školy, aktivní činnost v MO představuje významný podíl na pedagogickém řízení školy;
- členové jsou každodenně v bezprostředním kontaktu a mohou komunikovat o nejaktuálnějších výchovných a vyučovacích problémech;
- představuje základnu pro sebevzdělávání a další vzdělávání pedagogických pracovníků;
- svou činností nenarušuje vyučovací proces.

#### **Nedostatky vyskytující se v činnosti metodického orgánu na střední škole:**

- absence podpory vedení školy, která si neuvědomuje, co může od MO očekávat a čím může přispět k rozvoji školy;
- nevytváření adekvátních podmínek ze strany vedení na plnění všech jejích funkcí;
- absence přehledu o práci MO, získávání informací o průběhu a výsledků výchovně-vzdělávacího procesu;
- nízká materiální a morální motivace členů MO na jejich profesním růstu;
- formálnost v činnosti MO;
- nejednotný systém kritérií hodnocení výkonů žáků;

- nepocit'ování potřeby pedagogů o další vzdělávání a osvojování si nových poznatků, neschopnost dělit se o své zkušenosti;
- nedostatečná práce předsedy MO a jeho členů o zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu.

Jedním z příčin nedostatků je nedoceněný význam MO, který vyplývá i z neznalosti metodiky práce ve škole.

### **Metody pedagogické činnosti**

Umožňují všem učitelům, včetně třídních učitelů, efektivně dosahovat cílů v jejich pedagogické činnosti, maximálně aktivizovat tvořivý potenciál, rozvíjet schopnosti spolupracovat na utváření vlastní profesní cesty. Závisí na vedení střední školy, jaké metody zvolí a realizuje, Pavlov (2001) navrhuje.

**Metodický neboli pedagogický den.** Poskytuje širší prostor pro uplatnění různých forem vzdělávání. Tato forma vzdělávání se organizuje ve školní instituci zpravidla v době vedlejších prázdnin žáků jako jednodenní či vícedenní akce věnované konkrétnímu tématu.

**Komentovaná vyučovací hodina.** Metodická setkání na určitý předmět, téma učiva, vyučovací hodinu. Členové si připraví individuální návrhy realizace.

**Otevřená vyučovací hodina.** Specifická podoba vyučovací hodiny ve třídě, která se vyznačuje inovačními, tvořivými metodami pro obohacení pedagogické teorie a praxe. Hodiny je přítomen metodik, sleduje průběh vlastní vyučovací hodiny a učební činnosti žáků.

**Diskuzní skupina.** Jedná se o setkání učitelů pod vedením vedoucího. Cílem je poskytnout vzájemnou pomoc při zvládání každodenních pracovních i osobních problémů. Učitelé otevřeně poukazují na syndrom vyhoření, jež je výsledkem dlouhodobého procesu stagnace, frustrace, stresoru a apatie v profesi. Otevřeně zde hovoří o problémech, trénují komunikační dovednosti, hledají aplikovaná řešení.

**Vzájemné pozorování výuky.** Využívají se vzájemné hospitace učitelů v rámci jednoho nebo více MO. Profesní růst není možný bez uvědomění, jaká je efektivita používaných metod učitelem ve vyučování, jaké jsou výsledky, které učitel dosahuje. K tomuto poznání je možné dospět cestou autodiagnostiky, sebereflexe a seberegulace, až k sebezdokonalení.

**Akční výzkum ve třídě.** Cílem akčního výzkumu je získat praktické výsledky bezprostředně použitelné v pedagogické situaci.

Význam výzkumných aktivit ve školní praxi vnímá pozitivně Murphyová (1994), výzkum učí nejen shromažďovat a systematizovat relevantní údaje, vytvářet na jejich základě nové poznatky, prohlubovat profesní způsobilost, vykonávat adekvátní pedagogická rozhodnutí. Pro učitelský výzkum je charakteristické, že je součástí výuky. Učitel jej realizuje každý školní rok i po delší časové období, výsledky lze bezprostředně aplikovat v pedagogické praxi.

#### 1.4 Kompetence třídního učitele

Pro úspěšný výkon činností třídního učitele se předpokládá osvojení si profesionálních kompetencí, které jsou tvořeny komplexní strukturou pedagogických činností, které v sobě integrují znalosti, dovednosti, návyky, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky a zkušenosti. Přičemž, profesionální dovednosti lze chápat obecněji než dovednosti pedagogické, které jsou součástí profesionálních dovedností učitele. V tomto smyslu jsou pedagogické dovednosti zaměřeny k jednotlivým činnostem, zatímco profesionální dovednosti komplexnější povahy umožňují aplikovat různé postupy ve výchovně-vzdělávacích situacích. Švec (1998) uvádí, že dovednosti jsou způsobilostí subjektu sycené schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení, motivy aj., k řešení problémových situací, které se projevují pozorovatelnou činností. V základním rozlišení je dělí na dovednosti intelektové a senzomotorické.

Přehled níže uvedených profesních pedagogických kompetencí autorů, lze zaměřit či zobecnit pro veškeré činnosti, které třídní učitel v rámci výchovně-vzdělávacího procesu, při výkonu funkce, povinností i odborné kvalifikace vykonává. Zdůvodňuje tak, co musí třídní učitel činit v době adaptace žáků prvních ročníků na střední škole, např. při tvorbě pozitivního klimatu nové školní třídy, ve vyučování žáků i mimo něj, při komunikaci se zákonnými zástupci i se žáky, s vedením školy, při řešení závažných výchovných situací aj.

Konkrétně kompetence učitele uvádí v Pedagogickém slovníku Průcha a kol. (2001, s. 103) jako souhrn vědomostí, dovedností a postojů, které umožňují efektivní a úspěšnou činnost v určité oblasti nebo oboru. Jako hlavní kompetence učitele jsou uváděny:

- **osobnostní kompetence**, které zahrnují povahové rysy, charakter, zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní;
- **profesní kompetence**, jež se vztahují k obsahové složce výkonu profese jako znalost předmětu, kompetence komunikativní, řídicí, diagnostické aj.

Termín kompetence v oblasti vzdělávací a kurikulární politiky jsou velmi často užívané v Rámcových vzdělávacích programech. Kolář (2012, s. 65) uvádí ve Výkladovém slovníku z pedagogiky tři skupiny kompetencí:

- **výchozí (metodické)** kompetence: diagnostické, psycho-pedagogické, komunikační, informační;
- **osobnostní** kompetence;
- **rozvíjející** kompetence: adaptivní, metodologické, tvůrčí, sebereflektivní, autoreglativní.

Pokud má třídní učitel se svěřenou třídou úspěšně pracovat, musí zvládnout další tři relevantně samostatné činnosti:

- získat dostatečné teoretické znalosti o sociálně-psychologických jevech, které se ve třídě odehrávají;
- umět orientačně diagnostikovat klima školní třídy;
- na základě zjištěných skutečností navrhnout a provést vhodnou intervenci (Mareš, 2007, s. 565).

Výše uvedený výčet kompetencí, dovedností a povinností je stručným nástinem časově náročné, složité, každodenní nekončící práce. Třídní učitel má ze svého profesního zařazení řadu stanovených úkolů, je koordinačním a integračním činitelem s řadou závažných výchovných úkolů ve vztahu k žákům své třídy, zvláště v počátečním období prvního ročníku na střední škole v době adaptace žáků. V této souvislosti se stává třídní učitel důležitým výchovným subjektem, který disponuje značnými možnostmi pro ovlivňování zdravého duševního, tělesného a sociálního vývoje jednotlivých žáků a školní třídy (Čapek, 2010, s. 17).

#### **1.4.1 Osobnostní kompetence třídního učitele**

Psychologický slovník (Hartl, Nepraš, 1993) definuje pojem osobnost jako celek duševního života člověka, jako dynamickou organizaci psychofyzických systémů, který v jedinci určuje adaptaci na prostředí, jeho charakteristické způsoby chování a prožívání, jeho inteligenci, charakter, temperament, konstituci, jedinečnost. Individuální jednota osobnosti se vyznačuje integrací, interakcí a směřováním k cíli. Výchovné úsilí všech pedagogických pracovníků na střední škole, působících na žakovský kolektiv třídy, koordinuje třídní učitel. Rozhodující roli při této složité, mnohotvárné, velmi náročné a společensky dosud nedocenené pedagogické práci, sehrávají osobnostní kvality třídního učitele (Spousta, 1996, s. 6).

Má-li být třídní učitel úspěšný, musí být skutečnou osobností. Všechny odborné kompetence by měly být jakoby naroubovány na kvalifikaci lidskou, na člověčenství, na čestnost, spolehlivost, ohleduplnost, důslednost, toleranci aj. (Dvořáková, 2015, s. 37).

Pedagogovu osobnost, její vývoj a změny zkoumá vědní disciplína pedeutologie. Zabývá se výzkumem kladných a záporných vlastností učitele, jeho individuálními možnostmi, ale také nároky na něj a jeho ideálními kvalitami (Průcha a kol., 2008, s. 162).

Rozvíjení učitelovy osobnosti je složitý, dlouhodobý a nekončící proces. Základem socioprofesní přípravy jsou tři dimenze: teoretická, praktická a osobnostní (vědomostní, dovednostní, hodnotová). Hodnotová stránka ukazuje na rozdíly mezi pedagogy. Schopnost učit, vzdělávat a vychovávat není každému dána. Schopnost je vlastnost osobnosti, která je nutným předpokladem úspěšného vykonávání určité činnosti. Je to něco, s čím se člověk nerodí, čemu je třeba se učit, co je třeba rozvíjet (Nakonečný, 1998).

Osobnost každého jedince, tedy i třídního učitele, je neopakovatelná, jedinečná a těžce uchopitelná či měřitelná. Jeho společenská role mu ukládá svoji osobnost dostatečně znát a rozvíjet ji. Třídní učitel je osobností, která se svými projevy a příkladným chováním spolupodílí na formování osobnosti žáků, v souladu s tématem diplomové práce, na formování dospívajících žáků.

Předpokladem pro práci třídního učitele je vyzrálá osobnost. Pro zralého učitele, podle Čápa (1993), je typické sebeovládání. Zralý člověk je schopen poznávat a regulovat své motivy, nálady, podráždění nebo zklamání. Zároveň projevuje přiměřenou citovou vzrušivost, bohatost a upřímnost citů. Zralý učitel se např. nenechá vtáhnout do hádky se svými žáky, nenechá se strhnout ke konfliktu či snižování. Ví, že své pocity může přiměřenými formami sdělit, avšak ne se jimi nechá ovládnout.

Nezralá osobnost reaguje na nezralé projevy žáků (na chování hrubé, agresivní, klackovité apod.) podobným způsobem, na stejné úrovni, a tím oslabuje možnost výchovně působit. Zralá osobnost reaguje uvážlivě, věcně, projeví svou „vnitřní převahu“, třída a posléze i jednotlivci ji uzná, přijme její výchovné požadavky (Čáp, 1993, s. 328).

Sám učitel, třídní učitel, pedagog i vychovatel v jedné osobě je především člověk. Se šťastnějším či méně šťastným dětstvím, s každodenními starostmi i radostmi, s problémy osobních vztahů a rodiny, bydlení, ekonomických podmínek, zdraví a nemoci, s množstvím úkolů, časového stresu, změn a nároků. Tyto zátěže se kombinují se zátěží náročného učitelského povolání.

Skutečnost, do jaké míry učitel tyto problémy zvládá, ovlivňuje jeho emoční stav a chování k lidem, emoční klima ve třídě, ve vlastní rodině, v osobních vztazích (Čáp, 1993, s. 384).

Mezi faktory ovlivňující působení třídního učitele patří např. jeho biofyzická a psychická vybavenost, úroveň jeho komunikačních a pedagogických schopností a dovedností, hloubka a šíře jeho odborného a psychologického vzdělání (Spousta, 1996, s. 6).

Jedním z významných výchovných prostředků v době adaptace, v práci třídního učitele se žáky svěřené třídy, se stává dialog jako umění naslouchat jeden druhému, rozumět si, vzájemně se respektovat, získávat zkušenosti a projevit osobnost v plné šíři (Spousta, 1996, s. 5).

Porozumění žákovi, snaha pomoci a poradit vyžaduje další kvalitu v učitelově charakteru. Je jí úcta učitele k žakově osobnosti, spojená se vzájemnou důvěrou. Projevení důvěry utváří velmi příznivé podmínky pro další pedagogickou práci. Proto se má učitel snažit důvěru žáků získat a nezklamat ji. Žáci většinou bolestně prožívají jak ztrátu důvěry učitele k sobě, tak i ztrátu důvěry k učiteli. Učitel by měl umět žákovi odpustit, neodsoudit ho při provinění natrvalo, brát na vědomí jeho snahu o nápravu. Kladný, srdečný, případně přátelský vztah učitele k žákům však neznamená, že učitel ztrácí svou autoritu (Čáp, 1993, s. 350).

Úcta, společně s empatií a porozuměním, tvoří základní předpoklad k výkonu učitelského povolání na pozici třídního učitele u dospívajících žáků. Třídní kolektivy adolescentů citlivě vnímají osobnost třídního učitele, nejsou ochotny respektovat učitele, kteří založili svou autoritu na moci a formálně ji prosazují. Třídní kolektiv žáků-adolescentů je však schopen úspěšně vést jen třídní učitel, který je skutečnou pedagogickou osobností a buduje svou autoritu na svých osobních, morálních, odborných a pedagogických kvalitách. Neformálnost, věcnost a opravdovost jsou devizy, které imponují žákům v tomto vývojovém období (Spousta, 1996, s. 21).

Významným kvalifikačním předpokladem třídního učitele je jeho schopnost používat nejrůznějších výchovných prostředků a to v podobě šitých na míru jednotlivým žákům. Ve výchově totiž nelze vystačit s určitými výchovnými šablonami, protože každá situace je nová, v určitém smyslu jiná než situace jí velmi podobné. Řešit zcela originálně každou situaci nedokáže ani ten nejdokonalejší pedagog-třídní učitel. To prostě není v lidských silách. Třídní učitel tedy může, ba musí používat i nacvičené, osvědčené postupy a pokud možno poznat, že jistá situace se vymyká a hledat jiné, netypické, nové řešení (Dvořáková, 2015, s. 36).

Mertin (2011, s. 199) se zamýšlí nad otázkou: Čím si získá učitel své žáky? Jaký by měl být učitel s přívlastkem „dobrý“? Učitel, který zná a používá více způsobů výuky, výchovných postupů a flexibilně je používá podle charakteru probírané látky i atmosféry ve třídě, bezprostředně přizpůsobí výuku aktuálním možnostem žáků. Má smysl pro humor, žáky respektuje, nepoužívá výsměch a ironii, raduje se z jejich pokroku a úspěchů. Má vytvořené rituály, je zaměřen na řešení vzniklých situací, jasná pravidla, rovněž stanovené hranice, které respektuje a naplňuje. Je samozřejmé, že dobrý učitel, může být dobrý pouze pro některé žáky. Souvisí to i s podmínkami rodiny, ze které žák přichází a zároveň i na přístupech vedení samotného učitele.

#### **1.4.2 Sociální kompetence třídního učitele**

Dospívající žáci potřebují být přijímáni tak, jako dospělí s důvěrou a vírou, že jsou rozumní, zodpovědní a hodnotní. Potřebují cítit, že jsou vítáni a že mohou být úspěšní. Pocit vlastní hodnoty jim pomáhá naučit se přijímat a uznávat jiné. Pokud není tato potřeba rozvíjena a uspokojována, jejich psychický, sociální a morální vývoj je snadno ohrožen (Kopřiva, 2008).

Třídní učitel při řešení pedagogických situací využívá nejenom svých pedagogických dovedností a zkušeností, ale i osobních atributů, zejména schopností zvědavosti, tvořivosti apod. (Švec, 1998, s. 102).

Práce třídního učitele si vyžaduje neustálý systematický program profesionálního rozvoje. Což právě sociální dovednosti učitele významně a bezprostředně souvisejí s jeho profesionální kompetencí, mají vztah k efektivitě jeho výchovně vzdělávací činnosti a k práci se žáky a mladými lidmi vůbec, přispívají k životní i profesní spokojenosti učitele (Gillernová, 2015).

Soubor sociálních dovedností je klíčovou součástí sociální kompetence subjektu. Smékal (1995, s. 8) tuto kompetenci definuje jako „obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku“, založenou na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti. Sociální dovedností označuje Švec (1998, s. 77) za komplexnější způsobilost subjektu jednat v různě složitých a náročnějších situacích, tj. vyznat se v těchto situacích a umět je řešit optimálním způsobem.

Sociální dovednosti lze chápat jako učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakci a komunikaci. Sociální inteligence, interpersonální inteligence, emoční inteligence, sociální dovednosti a pedagogický takt (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 88–89).

Toto jsou pojmy, které vyjadřují část schopností a dovedností jedince pro psychologicky přiměřené poznávání a ovládání sebe a jednání s ostatními lidmi. Uvedené charakteristiky jsou významné a inspirativní i pro sociální dovednosti třídního učitele.

Sociální dovednosti jsou definovány výčtem řady různorodých forem chování jedince. Jedna z obecnějších charakteristik říká, že: „*sociální dovednost je věku přiměřená znalost a obratnost klidně a tvořivě se zapojit do sociálního prostředí jedince*“ (Orpinas, Horne, 2006, s. 108). Sociálně významné chování je takové, které okolí pokládá za přínosné. Sociální zisky mají podobu akceptace okolím, zvýšenou popularitu v sociální skupině a pozitivní ocenění druhými osobami. Skutečnost, jakým způsobem se chovají a konají třídní učitelé, si budou velmi pravděpodobně postupně osvojovat i jejich svěřeni žáci, což je nepochybně zavazující. Třídní učitel je důležitým sociálním modelem. Zároveň je však potřebné, aby se třídní učitel stal expertem, který rozumí tomu, co se děje mezi ním a jeho sociálními partnery v rámci školního působení. V rozvíjení sociálních dovedností učitele hrají důležitou roli sebereflexe, seberegulace a sebevýchova. V neposlední řadě je významná jeho anticipace toho, co od něj vychovávaný může očekávat a jednou z „nabízených“ hodnot bývá i sociální opora.

Sociální dovednosti se liší nejen svým obsahovým zaměřením, ale i složitostí oblastí, v níž jdou uplatňovány i mírou obecnosti a konkrétnosti. Švec (1998, s. 78–81) upozorňuje na další důležité sociální dovednosti, ze kterých vyrůstají ostatní druhy specifitějších sociálních dovedností, jež jsou významnou součástí profesionální kompetence třídních učitelů, jsou jimi: empatie, asertivita, prosociální dovednosti a dovednosti sociálně-komunikativní.

Sociální komunikace je základní prostředek třídního učitele pro vytváření dobrých vztahů v nové školní třídě. Je prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů třídního učitele a žáků. Jedná se o interakci mezi vyučujícími a žáky, která využívá různé kanály a vyplývá z různých motivací. Komunikace obsahuje jak zjevné, manifestní, tak skryté, neuvědomované sdělení.

Třídní učitel si klade řadu otázek při každodenní interakci se žáky. „*Jakou komunikací a chováním si třídní učitel může zajistit a rozvíjet zdravé vztahy mezi žáky a jím samotným? Jak může přispívat k rozvoji a zároveň žákům ukázat, jak má vypadat správné chování, které od nich sám vyžaduje?*“ Základním způsobem, jak naučit žáky dobrému chování, je chovat se k nim s respektem.



To znamená s vážností a úctou, kterou jim vyjadřuje především způsoby, tj. formou sdělení informací, požadavků a postojů, které z hlediska vytváření dobrých vztahů ve třídě mají stejnou nebo někdy větší důležitost než jejich obsah. Pokud pedagog od žáků vyžaduje slušnost, kázeň a dobré chování, musí na prvním místě sám tak působit. Hlavním pravidlem je nedovolit si k nim nic, co nechce, aby si oni dovolili k němu (Skácelová, 2012).

### **1.4.3 Diagnostické kompetence třídního učitele**

K dalším základním kompetencím třídního učitele patří jeho schopnost poznávat žáky, být vyzbrojen diagnostickými prostředky a umět je používat ve zcela konkrétních situacích. Diagnostická kvalifikace kompetence třídního učitele by se měla stát východiskem formulace výchovných i vzdělávacích cílů a prostředkem individualizace a diferenciací ve výchovném působení, ve výchovném vztahu k jednotlivým žákům třídního kolektivu (Dvořáková a kol. 2015, s. 36).

V souvislosti s diagnostikou nové školní třídy jako sociální skupiny, zvládnutí školní zátěže žáků, adaptace na nové školní prostředí, je třídní učitel jako osoba sociálně důležitá, povinen neustále reagovat na měnící se okolnosti a podmínky, z nichž se mnohé dají jen těžko předpokládat (Gillernová, 2012, s. 55).

Pedagogicko-psychologická diagnostika je nezbytnou součástí každodenní soustavné práce a spolupráce všech učitelů ve škole, uvádí Dittrich (1993, s. 7). Pedagogická diagnostika je speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek, průběhu a výsledků výchovně-vzdělávacího procesu. Diagnostika využívá poznatků pedagogické psychologie, vývojové psychologie, sociální psychologie, obecné psychologie, psychologie osobnosti, obecné i speciální didaktiky, teorie výchovy, speciální pedagogiky, podle daného diagnostikovaného případu jedince nebo skupiny. Diagnostickou prací se ve škole zabývají zejména třídní učitelé, výchovní poradci, vedoucí pracovníci a je nanejvýš jasné, že se neobejdou bez odborných znalostí disciplín z výše uvedeného výčtu i odborných kompetencí (Dittrich, 1993, s. 9–10).

Kompetentní zástupci střední školy spolupracují s Pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP), která zajišťuje odborné psychologické a speciálně-pedagogické služby v otázkách osobnostního, sociálního, vzdělávacího a profesního vývoje dětí a mládeže. Poskytuje diagnostickou, intervenční, reedukační, terapeutickou a psychokorektivní péči a poradenství zvláště dětem a mládeži se specifickými vzdělávacími potřebami, výchovnými problémy či výukovými obtížemi, zajišťuje psychologické poradenství při volbě vzdělávací a profesní dráhy, v náročných životních situacích a obdobích (Hlavní činnost PPP, 2017).

Při diagnostikování zvládnutí školní zátěže třídní učitel nejčastěji používá klasické metody pozorování, rozhovoru, dotazníků (Čáp, Mareš 2007, s. 544–547) nebo další diagnostické techniky, které popisuje (Dittrich, 1993, s. 14–16) např. didaktické testy, analýzu výsledků práce žáků, sociometrické metody, analýzu pedagogické dokumentace aj.

Třídní učitel diagnostické metody využívá již od prvního setkání a vzájemné interakci od začátku školního roku. Třídní učitel má k dispozici s předstihem k prostudování, ještě před nástupem žáků do školního zařízení, osobní složku žáka. Studium dokumentace získá informace o školní historii, hodnocení ze základní školy. Zdrojem informací jsou např. zprávy z PPP o zařazení do kategorie podpůrných opatření, lékařské zprávy popisující zdravotní stav žáka. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je poskytována patřičná péče na základě závěrů speciálně pedagogického vyšetření.

#### **1.4.4 Kompetence k tvorbě příznivého klimatu školní třídy**

Petty (2004) se zabývá podmínkami úspěšného vzdělávání žáka. Popisuje problémy s navozováním dobrého vztahu mezi učitelem a žákem, způsoby jak vést třídu, řešení kázeňských problémů. Stanovuje podmínky pro vytvoření dobré pracovní atmosféry ve třídě:

- efektivní hodiny založené na dobře koncipovaném učebním plánu;
- dobré organizační schopnosti;
- dobré vztahy mezi učitelem a žákem;
- kázeň, které téměř nelze dosáhnout, pokud nebudou splněny tři předchozí podmínky.

Lze předpokládat, že role třídního učitele bude přímo zasahovat do každé z uvedených podmínek, vytvářet komunikativní prostředí mezi žáky ve třídě, informovat třídu o jasných pravidlech. To znamená dbát na rovnoměrné zatěžování žáků různými povinnostmi a úkoly podle individuálních schopností, snahu žáků v dostatečné míře oceňovat, inspirovat činnost třídní samosprávy a dbát jejich dodržování, informovat třídu o organizaci školního roku a výuky nebo koordinovat jednotlivé druhy zkoušek, spolupracovat s jednotlivými učiteli vyučujícími ve třídě (Petty, 2004, s. 81–84).

Činnost třídního učitele by se měla v počáteční adaptační fázi žáků zaměřit především na ty aspekty utvářející klima, které může nejvíc ovlivnit. Jsou to: vyučovací metody a edukační aktivity; komunikace ve třídě; hodnocení ve třídě; kázeňské vedení třídy; vztahy mezi žáky ve třídě; participace žáků; prostředí třídy (Čapek, 2010, s. 15).

Třídní učitel rozvíjí výše uvedené dovednosti žáků ve vyučování podle stanoveného rozvrhu hodin, školní a třídní pravidla upevňuje v rámci výuky i v plánovaných třídnických hodinách.

V každé nově vznikající školní třídě vzniká specifická sociálně psychologická proměnná, která se nazývá sociální klima školní třídy. Školní klima působí na všechny přítomné ve škole, ve třídě, všichni jej zřetelně vnímají, je to něco neuchopitelného a konkrétně téměř nepopsatelného. Čapek, definuje třídní klima jako souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí. Klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ani to není jen pouze souhrn nebo bilance různých typů vyučujících klimat. Vytváří se jak ve vyučování, tak i o přestávkách, na výletech nebo různých společenských akcích třídy (Čapek, 2010, s. 13).

Čáp, Mareš (2007, s. 565) uvádí, že učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno mikrosociálním prostředím. Tím je myšleno prostředí konkrétní školní třídy a konkrétní skupiny vrstevníků.

Klima školní třídy (Čáp, Mareš, 2007, s. 566) zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává nebo to, co se má ve třídě v budoucnu odehrávat. Důraz je kladen na skutečnosti, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy na subjektivní aspekty klimatu, nikoli na to, jaké klima objektivně je. Pokud se termín sociální klima vezme ze stránky časové, pak se označuje jako jev dlouhodobý, typický pro určitou třídu a určitého učitele po několik měsíců či let.

Podle Spousty (1996) je sociální klima školní třídy tvořeno žáky celé třídy, jednotlivci i vytvořenými skupinami ve třídě, třídním učitelem a všemi pedagogickými pracovníky vyučujícími v dané třídě. Hlavním cílem je pochopení vzájemných sociálních vztahů.

Klima školní třídy je zprostředkovaně ovlivňováno klimatem školy, pedagogického sboru, vztahy mezi učiteli, vedením školy i ostatními pedagogickými i nepedagogickými pracovníky navzájem. Vykopalová soudí, že sociální klima školní třídy je soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti žáků i učitele a vzájemně ovlivňujících jejich chování (Vykopalová, 1992, s. 5).

Mezi odborníky se liší názory, co či kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě. Ve třídě nemůže být dobré klima bez součinnosti všech jeho spoluaktérů, žáků i učitelů. Žáci ve třídách mohou vytvářet odlišné klima tím, jak se chovají, jaké postoje mají k učení, k učitelům apod. Každý zkušený učitel rozpozná, že v jedné třídě vyučuje rád, těší se, kdežto v jiné třídě vyučuje s nechutí a je často stresován (Průcha, 2002, s. 343).

Mezi složky třídního klimatu je třeba zahrnout i klima výuky a komunikační klima ve třídě. Petlák (2006, s. 29) hovoří o tom, že klima třídy a vyučovací klima není možné od sebe oddělovat. Klima třídy ovlivňuje klima výuky a naopak. Role třídního učitele v utváření klimatu třídy je významná. Mezi klíčové učitelovy dovednosti patří i to, jak dokáže vytvářet pozitivní, suportivní klima ve třídě. On, třídní učitel, může mnohé zlepšit nebo pokazit, má v rukou nejúčinnější způsoby ovlivňování klimatu, je nejaktivnější iniciátor a diagnostik ve svěřené třídě. Základem je usilovat o zlepšení, nepřestávat se snažit, při prvním nezdaru nerezignovat.

## 2 ADAPTACE A ŽÁK NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Druhá kapitola je zaměřena na období adaptace, přechod žáků na střední školu a přizpůsobování se novému školnímu prostředí. Věnuje pozornost pojmům adaptace, adaptabilita a následně navazuje na problematiku sociální adaptace dospívajících žáků ve školním prostředí zaměřené na možné faktory nepřizpůsobení, maladaptace, rizikového chování žáků na střední škole a její prevenci.

### 2.1 Adaptace

Darwinova evoluční teorie zanechala jen málo nezměněného, ale změnil se způsob, jak vnímáme sebe sama, jeden druhého a život jako takový. Darwin se zabýval studiem živočišného původu lidského chování a dokázal, že uvnitř každého druhu probíhá boj o přežití, či přizpůsobení a tato adaptace se pak předává další generaci. Evoluční proces vysvětluje adaptaci organismu, kdy se přizpůsobuje vnějším, změněným podmínkám a dalším faktorům, které panují v prostředí jeho výskytu a přežijí jen ti, kteří se dokáží nejlépe adaptovat (Larson, 2009, s. 66). Adaptace obecně představuje takové chování systémů, které jim umožňuje přizpůsobení se podmínkám prostředí, okolí, v nichž existují, a tak je nezbytnou podmínkou jejich fungování a u živých organismů také přežití a vývoje (Paulík, 2017, s. 13).

Kollárik, Letovancová, Výrost a kol. (2011, s. 109) rozlišují adaptaci z hledisek:

- podle trvání na krátkodobou a dlouhodobou;
- podle adekvátnosti na přiměřenou a nepřiměřenou;
- podle rozsahu na úplnou a částečnou;
- podle subjektu na individuální a skupinovou.

Někteří badatelé diferencují různé stránky adaptace důležité z hlediska lidského vývoje a zvládnání zátěže. Piaget (1970) považuje za základní a komplementární momenty adaptačního procesu akomodaci a asimilaci. Asimilace je založena na přizpůsobení prostřednictvím změny v okolí systému, příkladem asimilace z biologie je fotosyntéza. V psychologii je asimilace příznačná aktivním zasahováním jedince do jeho prostředí s cílem přizpůsobit si je s ohledem na své potřeby a zájmy. V kognitivních procesech se jedná o úpravy nových informací tak, aby odpovídaly zkušenostem jedince při jejich zařazování do stávajícího systému poznatků.

Projevem asimilace v mezilidských vztazích je aktivita v jednání s lidmi, podle potřeb a zájmů se rozlišuje na asertivní chování, prosazení práv a názorů slušnou a nenásilnou formou a agresivní chování, bezohledné útočné projevy, často ohrožující a poškozující druhé.

Akomodace směřuje ke změnám ve vlastním systému tak, aby vyhovovala požadavkům okolí. V kognitivní sféře při akomodaci dochází k úpravě stávajících poznatků tak, aby odpovídaly novým informacím. To znamená, kdy jedinec respektuje požadavky svého okolí a snaží se chovat tak, aby jim vyhověl. V sociální psychologii je viditelná tendence maximálně vyhovět okolí na úkor vlastního názoru, případně nadměrný respekt k autoritám, tzv. konformismus. Základní funkce lidského adaptačního procesu spočívají ve zhodnocení situace, volbě a aplikaci způsobů vyrovnávání se s příslušnými nároky, zpětnovazební vyhodnocení postupu a jeho případné změny (Paulík, 2017, s. 17).

Psychologický slovník (1993) vysvětluje pojem adaptace, jako obecnou vlastnost organismů přizpůsobovat se podmínkám, ve kterých existují. Zahrnuje přizpůsobení se chování, vnímání, myšlení, postojů. Schopnost organismu se přizpůsobit je označováno adaptabilitou. Evoluční psychologie vysvětluje chování podle jeho vlivu na přežití jedinců. Jedním z modelů je reciproční altruismus, kdy se organismy vyvíjejí tak, aby pomohly jiným přežít (Larson, s. 272, 2009). Pro psychickou rovnováhu (ekvilibrum) je důležitý prožitek vnitřní pohody osobnosti jako bio-psycho-sociálně-duchovní entity. V kognitivní oblasti jde o rovnováhu mezi stávajícím systémem poznatků a novými poznatky z prostředí, která se označuje jako kognitivní adaptace (Paulík, 2017, s. 14).

Adaptaci vysvětluje Výkladový pedagogický slovník (2012) jako přizpůsobení se organismu podmínkám, ve kterých existuje v biologickém i sociálním smyslu. Jako proces, při němž se organismus přizpůsobuje podmínkám daného prostředí a vytváří si nové vlastnosti zvyšující jeho obranyschopnost. Člověk se přizpůsobuje změněným sociálním podmínkám. Ve školství je to adaptace žáků při přechodu z nižšího na vyšší stupeň, adaptace na prostředí a požadavky školy.

Prostředí ovlivňuje psychický vývoj individuálně specifickým způsobem, který závisí na kvalitě, intenzitě a době působení tohoto prostředí, zároveň na dědičných předpokladech. Každý lidský jedinec je spoluvytvářen prostředím, ve kterém žije. Již od raného věku je jedinec v nejtěsnějším kontaktu s nejvýznamnější primární sociální skupinou, jež je rodina. Učí se dovednostem sociální komunikace, způsobům uvažování, normám žádoucího chování, i hodnocení.

Později přebírají působení na jedince vzdělávací instituce a to mateřská, základní, střední škola i další vzdělávací zařízení i interakce jedince v sekundárních skupinách. Aby jedinec mohl existovat uspokojivě, musí se mu přizpůsobit a akceptovat jeho požadavky, v jiném případě se může pokusit o změnu, která by lépe vyhovovala jeho potřebám (Vágnerová, 2000, s. 19–20).

K nejčastějším oblastem života člověka, na něž je nezbytné se adaptovat, patří určitá kultura, společnost a práce. Podle Paulíka (2017) adaptace kulturní, sociální a pracovní. Adaptovat se na kulturu, do které se jedinec narodí, je základním socializačním úkolem. Nejen příroda samotná utváří lidské chování. Člověka utváří především, ne-li úplně, výchova (Larson, 2009, s. 66). Jedinec se učí za pomoci a pod kontrolou rodiny, školy i dalších výchovných institucí a nejbližšího sociálního okolí prostřednictvím nápodoby, identifikace či pomoci instrukcí. Činitelé sociálního prostředí, rodiče, pedagogové a další důležití dospělí, jedinci přitom poskytují zpětnou vazbu s informacemi o správnosti, nedostatcích, chybách a omylech (Paulík, 2017, s. 14).

Složitější a náročnější bývá adaptace na novou kulturu při mezikulturní migraci, jejíž nároky stoupají s distancí původní a nové kultury (Průcha, 2000). Vedle obecné adaptace zahrnující přizpůsobení kulturním a životním podmínkám hostitelské společnosti a je potřebné navázání a udržení uspokojivých mezilidských vztahů i funkční zapojení do pracovního procesu. V této souvislosti se používají pojmy: integrace a inkluze. Integraci je možno chápat jako jev založený zejména na přizpůsobování příchozích zvyklostem majority. V podmínkách školní edukace jde v inkluzivní škole o vzdělávání všech žáků bez ohledu, zda mají speciální vzdělávací potřeby nebo ne. Ve školní třídě se pak setkávají žáci zdraví, průměrní, nadaní, se zdravotním znevýhodněním, žáci etnicky neřadící se k většinové společnosti. To může přinášet žákům i učitelům nové možnosti, problémy i výzvy (Paulík, 2017, s. 15).

Úspěšná adaptace člověka se projevuje spokojeností se sebou a svým životem. Při nedostatečné nebo nesprávné adaptovanosti, lze hovořit o maladaptaci, kdy člověk žije se svým prostředím v napětí a konfliktech, uvádí Palán (Andragogický slovník, 2016).

### **2.1.1 Poruchy adaptace - maladaptivní faktor**

Každý jedinec potřebuje ke svému vývoji a žádoucímu školnímu výkonu nezbytný čas. Zvláště pak každý nový žák, pro kterého je po vstupu na střední školu vše nové. Zažívá tak v kontaktu s novým školním prostředím řadu vnitřních konfliktů, které mohou být spojeny se sociálními tlaky ze stran zákonných zástupců, učitelů i nových spolužáků.

Změny jakéhokoliv prostředí, tedy i školního, vnímání nových podnětů a situací mnozí jedinci zvládají, aniž by jakkoliv ohrozily jejich duševní rovnováhu. Všudypřítomné vyskytující se konflikty mohou být dokonce významnými podněty akcelerace kvalitního vývoje. Zároveň však nové situace, podněty, změny, mohou individuálně, u citlivých dospívajících jedinců vyvolat pozdější příčiny problémů. Adaptabilita se může zhoršovat s věkem člověka, ale jsou jedinci, kteří se adaptují lépe a rychleji a někteří naopak pomaleji a hůře. Dobrá adaptace dává jedinci pocit jistoty v prostředí, ve kterém se pohybuje a přiměřenou důvěru k lidem v tomto prostředí. V případě, že požadavky prostředí jsou nad možnostmi adaptability jedince a jedinec není schopen se přizpůsobit, hovoří se o maladaptaci (Kusák, Dařílek, 2000, s. 197–198).

Dopad hormonálních změn na psychiku a nepřipravenost dospívajících jedinců na zátěžové momenty navozují i při dobrých a vyrovnaných rodinných vztazích, dobrém rodinném zázemí, typické pocity nejistoty, zvýšenou senzitivitu, snížení hladiny frustrační tolerance atp. Sřetávání se s iritujícími vlivy prostředí pak často vede k nepřizpůsobeným reakcím. Patří mezi ně např. vzdávání se činností, cílené záškoláctví, lži, pomluvy, podvody, krádeže, fyzické napadání nebo dochází k dlouhodobější fixaci určitého typu neadaptovanosti, např. k úniku, k sebeidealizaci, konformitě, agresi aj. (Čačka, 2000, s. 183–188).

Kolář (2012, s. 71) hovoří o maladaptaci, jako o neschopnosti nebo snížené schopnosti adaptace, nepřizpůsobivosti zejména sociálním podmínkám. Ve školním procesu se projevuje poruchami chování, poruchami v procesu učení. Již výše zmíněnými sociálními tlaky ze stran rodičů, učitelů, nových spolužáků i nastavenými vyššími školními požadavky, se mohou u jedince vyskytnout projevy školního stresu, spojené s narůstajícím napětím, sníženými schopnostmi adekvátně využít zkušenosti a poznatky, úzkost a nejistota, nerozhodnost či nespělost (Vágnerová, 2000, s. 262).

Neúspěšná adaptace (maladaptace či maladjustace) je doprovázena výskytem obtíží, nedorozumění, interpersonálních a intrapersonálních konfliktů, nízkým sebehodnocením, nesamostatností a nespokojeností. Maladaptovaný jedinec těžko zvládá překážky. Poruchy adaptační funkce mají oboustranné vazby k mnoha dalším problémům a onemocnění a mnoho poruch a nemocí ovlivňuje samotnou adaptaci. Podle Mezinárodní klasifikace nemocí je poruchám adaptace, v překladu poruchy přizpůsobení, věnován oddíl F43 nazvaný Reakce na závazný stres a poruchy přizpůsobení. Speciálně poruchám přizpůsobení se zabývá část Adaptační reakce F43.2 (MKN–10, 1992, s. 134–135).



Adaptační porucha začíná obvykle do jednoho měsíce od expozice náročné stresující situace a netrvá déle než šest měsíců, existence předchozí stresující události je podle diagnostických vodítek rozhodující pro vznik této poruchy, tak pro diagnostické určení (Paulík, 2017, s. 62).

Poruchy adaptační funkce obvykle narušují sociální fungování a výkon, vznikají v období adaptace na významnou životní změnu nebo následkem na stresové životní události, včetně přítomnosti vážné somatické nemoci. Vznik poruch závisí na individuální predispozici nebo zranitelnosti jedince, zvýšené citlivosti a vnímavosti k rušivým vlivům, tzv. vulnerabilitě. Konkrétní projevy jsou rozmanité např. úzkost, obavy, depresivní nálady, pocity neschopnosti vypořádat se s aktuální situací, plánovat a realizovat řešení, snižuje výkonnost i v běžných činnostech, sklony k dramatickému chování, projevy zloby a agresivity apod. (Paulík, 2017, s. 61). Poruchy chování mohou být také přítomny zvláště v dospívání. Dominující vlastností může být krátká nebo prolongovaná depresivní reakce nebo porucha jiných emocí a poruchy chování (MKN–10, s. 134–135).

## **2.2 Vývojové změny v dospívání žáků**

Pro učitele vyučujícího na střední škole, respektive třídního učitele, je znalost vývojového období žáků v dospívání nezbytná. Třídní učitel má možnost své svěřené žáky pozorovat, poznávat a provázet od nástupu do prvního ročníku až k ukončení vzdělávání, proto by měl být připraven i na možnosti výskytu specifických zvláštností vývojových změn v dospívání či možné závažnější adaptační problémy a v případě potíží je umět adekvátně řešit. Chápe-li třídní učitel dospívání v kontextu celé životní dráhy člověka, stává se jedním z důležitých dospělých na cestě doprovázením důležitou životní etapou mezi dětstvím a dospělostí.

Ekonomická, technická, organizační, politická aj. vyspělost společnosti vyžaduje stále náročnější přípravu na dospělost. Ukončení profesionální přípravy i ekonomické samostatnosti se obecně dosahuje stále později. Narůstají rozdíly v biologické a společenské zralosti jednotlivých kategoriích mládeže, kdy závisí na typu středních škol i oborů, kde se vzdělávají učni, studenti, další kategorii rozdílů tvoří pohlaví jedinců. Tyto skupiny se liší např. vztahem ke vzdělávání, pracovišti, hierarchií hodnot, životním stylem, trávením volného času, ekonomickou samostatností, dobou zakládání rodiny atd. (Čačka, 2000, s. 223).

Celý vývoj jedince probíhá velmi nerovnoměrně, individuálně. Tělesné, psychické i sociální změny v průběhu dospívání probíhají sice v jisté vzájemné závislosti, ale ne zcela souběžně. U některých jedinců lze pozorovat již pokročilou tělesnou vyspělost, zatímco po stránce rozumové jsou to ještě děti.

Stejně tak se vyskytují jedinci bez jakýchkoliv známek dospívání, ale i ti, u kterých je pubertální vývoj téměř ukončen. Podle Langmeiera et al. (1998, s. 87), je intraindividuální variabilita rozdílnost ve stupni vyspělosti v jednotlivých oblastech u téhož jedince ještě komplikována existencí značné interindividuální variability rozdílnost ve stupni vyspělosti různých jedinců.

Dospívání je spojeno s ukončením základní školy, splněním školní docházky, volbou povolání. Toto období není jen přípravným stádiem následujícího životního uplatnění, ale samo o sobě představuje svébytnou fázi života, jež si zaslouží adekvátní přístup respektující individualitu dospívajících. Začíná přibližně v jedenácti letech a končí dosažením dospělosti ve dvaceti letech (Vágnerová, 2000, s. 209).

Čačka (2000), obecně charakterizuje dospívání jako přechod od nesamostatnosti k samostatnosti, od závislosti na dospělých k nezávislosti, od neodpovědnosti k morální zodpovědnosti, od konzumace společenských hodnot a produktů k jejich tvorbě, od učení řízeného z vnějšku ke stále výraznější míře samostatného studia a sebevzdělávání, od výchovy k převaze sebevýchovy, od poslušnosti a podřizování se požadavkům k nezávislosti a individualizaci. Dospívání je obtížným stádiem vývoje, jedním z důvodů jsou probíhající prudké fyziologické změny oslabené nervové soustavy, kterou navozuje nervová a emoční labilita. Dále se vyskytující pocity nejistoty, které zákonitě provázejí samostatné hledání osobních východisek adaptace, jsou faktorem nejen vnitřních konfliktů, ale i konfliktů s okolím.

### **2.2.1 Puberta a adolescence**

Dospívající jedinec se po celé období nachází v určité nestabilní pozici. Sice je odloučen od světa dětí, ale ještě není přijat jako plnoprávný partner do společnosti dospělých (Čačka, 2000, s. 222).

V pedagogických a psychologických vědách se uvádějí různé periodizace vývoje, které se u jednotlivých autorů různí. Mnohé vývojové psychologie nediferencují mezi pubescencí a adolescencí, avšak s ohledem k zásadním proměnám dětské osobnosti v těchto období dochází, Vágnerová (2000, s. 209) ji považuje za významné. Tradičně se adolescence odděluje od pubescence. Pubescence, v české terminologii dospívání, se obvykle ohraničuje časovým intervalem 11–12 až 15 let. Puberta (pubertas, pupescere; obrůstati chmýřím) se obecně vyznačuje celou řadou rozporů, mezi něž patří: fyzická a psychická disharmonie; diskrepance fyzického a psychického vývoje (Čačka, 2000, s. 226–227).

**Pubescent** se začíná osamostatňovat z vázanosti na rodiče, značný význam pro něho mají vrstevníci, s nimiž se ve větší míře než dříve ztotožňuje. Zakončuje povinnou školní docházku a volí si svoje budoucí povolání, které bude spoluurčovat jeho sociální postavení. Volba závisí především na dosavadní školní úspěšnosti, spoluurčují ji individuální i rodinné preference (Vágnerová, 2000, s. 209–210).

Langmeier et al. (1998, s. 88) pubescenci dělí ještě na prepubertu a vlastní pubertu. **Prepuberta** (první pubertální fáze) začíná obvykle mírným zrychlením tělesného růstu, tzv. růstovou akcelerací a objevením prvních sekundárních pohlavních znaků. Vlastní puberta (druhá pubertální fáze) trvá do dosažení reprodukční schopnosti. **Adolescence** je pak většinou datována od 15 do 20–22 let, kdy je postupně dosahováno optimální reprodukční zralosti. Macek (1999, s. 45–46) člení adolescenci na ranou (časnou), střední a pozdní.

- **Časná adolescence** od 10–11 do 13 let, je období, ve kterém dominují pubertální změny. Adolescenti nastartují pohlavní dozrávání a většina ho v tomto období ukončí. Psychické a sociální změny lze považovat za přímý důsledek pubertálních změn.
- **Střední adolescence** od 14 do 16 let, je období, kdy je vlastní dospívání objektem úvah a hodnocení, adolescenti se snaží výrazně odlišovat od svého okolí oblékáním, preferencí specifické hudby. Jde o období hledání osobní identity, tj. vlastní jedinečnosti a autentičnosti. Zvyšuje se skupinová příslušnost k vrstevníkům.
- **Pozdní adolescence** je datována od 17 do 20 let (i později). Je to fáze, která nejvíce směřuje k dospělosti. Většina dospívajících ukončuje svoje vzdělávání a snaží se nalézt pracovní uplatnění. Posiluje se sociální aspekt identity, tj. potřeba někam patřit, podílet se na něčem a něco s druhými sdílet. Adolescent se zamýšlí nad svou osobní perspektivou, uvažuje o budoucích cílech a plánech, jak ve vztahu k profesi, tak i v oblasti partnerských vztahů.

Termín adolescence (adolescere, adolesco; dorůstat, dospívat, mohutnět). Jde o dospívání i mládí současně. Podle Vágnerové (2000, s. 253–254) je adolescence druhou fází relativně dlouhého úseku dospívání. Trvá přibližně od 15 do 20 let s určitou individuální variabilitou zejména v oblasti psychické a sociální. Období adolescence lze definovat několika důležitými proměnami. Do období adolescence je lokalizován první pohlavní styk. Období adolescence ohraničují dva sociální mezníky, prvním je ukončení povinné školní docházky, druhým je dovršení přípravného profesního období, následným nástupem do zaměstnání.

Adolescent dosahuje plnoletosti, která není chápána jen jako právní charakteristika, ale funguje zároveň jako jeden ze sociálních mezníků dospělosti. Od dosažení 18 let věku, podle současného práva, je plně zodpovědný za své jednání.

### **2.2.2 Hledisko emocionálního vývoje adolescenta**

Adolescence je z hlediska emocionálního vývoje dlouhé období a v jednotlivých etapách jsou emocionální projevy odlišné (Macek, 1999, s. 59). Pro pubertu je typická emocionální rozkolísanost, která postupně přechází k sebeusměrňující emocionalitě dospělosti. V adolescenci se objevují specifické prožitky. Strach, jako projev obavy z charakteru hodnocení okolím, hněv při nátlaku dospělých, radost v situacích, kdy je jedinec dobře adaptován (Čačka, 2000, s. 250–253).

Střední adolescence a pozdní adolescence jsou charakteristické jak odezníváním náladovosti a vysoké lability, tak přibýváním a diferenciací silných prožitků. Zvláštní význam získávají emoce a city související s erotickou sférou života, estetické city a mravní citění (Macek, 1999, s. 60).

Dospívající touží po dosažení samostatnosti a nezávislosti. Vyžadují, aby se s nimi jednalo jako s dospělými, i když sami se tak nechovají. Na jedné straně by chtěli přednosti dospělosti, na druhé straně se brání všemu, co vyžaduje odpovědnost a plnění povinností. Erikson toto vyjádřil termínem psychosociální moratorium. Moratorium je výrazem potřeby něco zastavit, zabrzdit. Říčan (1990) mluví o aktuálním „kultu nezralosti“, který chování adolescentů ovlivňuje.

Adolescence je velmi citlivé období pro rozvoj tzv. rizikového a problémového chování. Týká se zejména poškozování tělesného či duševního zdraví adolescentů. Za projev dospělosti je v tomto věku pokládáno kouření a případné pití alkoholických nápojů (Čačka, 2000, s. 310) nebo je spjato s ohrožením společnosti, tj. negativním vlivem a újmou druhých lidí (Macek, 1999, s. 96). Rodiče ovlivňují chování svých dětí v mnoha směrech. Rozhodující výchovnou funkci má především rodina, ale i škola a další výchovné a vzdělávací instituce, jež se podílejí na formování mládeže.

Dospívající rádi napodobují starší a dospělé v jednání, řeči nebo v účesu a oblékání. Pubescenti oceňují zvláště autoritu bez nadřazování, dobrý vztah a pochopení pro žáky, ochotu vyslechnout jejich názory, soulad slov a činů (Čačka, 2000, s. 310). Důležité je tedy zaujmout správný přístup a působit pedagogickým vlivem.

Dospělý musí postupně upouštět od přímých výchovatelských metod, příkazů a zákazů, musí mít pochopení pro vnitřní problémy dítěte a značnou dávku tolerance i k nepříjemným změnám v chování adolescenta. Toto porozumění umožní vychovateli a třídnímu učiteli v jedné osobě udržet s jedincem dostatečný kontakt a zachovat si tak vliv, na jehož základě lze mladistvého i nadále usměrňovat. Značný význam zde má rozumové působení, opřené o přesvědčivou argumentaci i o trpělivost vychovatele ve zdlouhavých a ze strany mládeže často záměrně negativisticky vedených diskusích. Vychovatel se na druhé straně nesmí podbízet dospívajícímu tím, že by mu ve všem vyhovoval. I v tomto období je nutno dodržet řád, kázeň, pořádek v zásadních otázkách a trvat na určitých formách chování (Kotulán, 2012, s. 37). V závěrečné fázi dospívání ubývá nepříjemných projevů v chování a vnitřní život mladistvého i jeho vzájemné vztahy s dospělými se uklidňují a stabilizují.

### **2.3 Adaptace ve školní třídě**

Z historického pohledu se podoba školní třídy, v porovnání se současným obsazením tříd žáky, výrazně změnila. V dobách J. A. Komenského se počet žáků ve třídě pohyboval mezi 80 až 100 žáky. V 19. století se v českých venkovských školách tísnilo v jedné třídě 60 až 70 žáků různého věku (Mareš, 2013, s. 574).

V současné době aktuální počet žáků ve třídě stanovuje Školský zákon č. 563/2004 Sb., § 23 odst. 3 s účinností od 1. ledna 2005 přenesl kompetenci v oblasti povolování výjimek jak z nejnižšího, tak z nejvyššího počtu dětí, žáků a studentů ve třídě, studijní skupině. Školní třídu tvoří skupina žáků přibližně stejného věku, kterou vymezují, spojují základní znaky:

- institucionální ustanovení, řízení a organizace;
- řídí se skupinovými normami;
- kolektiv sjednocují společné cíle, reprezentují jednotu osobních, skupinových i společenských zájmů a potřeb v souladu s cíli demokratické společnosti;
- společná činnost o dosažení stanovených cílů ve vzdělávání;
- dynamičnost, neustálý pohyb, vývoj, nespokojenost s dosaženými výsledky, hledání nových cest;
- vzájemné vztahy, vyznačující se specifickými rysy charakteru jeho jednotlivých členů, dlouhodobá interakce (Spousta, 1996, s. 26).

Školní třída je skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, třída je základní socializační jednotkou školského vzdělávání (Průcha, 2009, s. 317).

Tvrzení o žácích stejného věku má své výjimky (Mareš, 2013, s. 574). Jedná se např. o žáky opakující ročník, žáky, kteří změni obor vzdělání, žáky cizince, žáky znevýhodněné. Podmínky tohoto vzdělávání určuje Školský zákon.

Školní třída je charakterizována jako malá sociální skupina autory (Mareš, 2013, s. 574; Spousta, 1996, s. 26; Kolář, 2012, s. 150) původně jako formální skupina, postupně se přetváří ve skupinu neformální a udržováním znaků skupiny formální. Podle různých kritérií se může rozdělovat na menší útvary, pracovní skupiny v rámci organizace vyučování, výkonnosti či pohlaví (Kolář, 2012, s. 150).

Třída je pro žáky sekundární skupinou, vytvořena školní institucí, sestavena formálně a na limitovaný čas. Žáci jsou na vyšším stupni škol rozdělení podle zaměření. Třídy jsou organizovány školou, řízeny vnitřními pravidly, specifikované školním řádem (Mareš, 2013, s. 575). Pokud je třída konstituována nově, žáci se během školního roku postupně identifikují se třídou, ve které se sešli. Začínají se cítit příslušníky dané sociální skupiny a mluví o „naší“ třídě a vymezují se oproti jiným třídám (Mareš, 2013, s. 579).

Školní třída je organizovaná a řízená sociálně-psychologickými zákonitostmi, prochází vývojem. Její rozvrstvení ovlivňuje vzájemné vztahy mezi jednotlivými žáky i způsob vzájemné komunikace. Každá školní třída má typické znaky ve vztahu k věkovým zvláštěnostem žáků (Spousta, 1996, s. 26).

Školní třídu tvoří žáci přibližně stejného věku, jak bylo zmíněno výše. Podle Mareše (2013) existuje řada odlišností žáků téže třídy. Lišit se mohou:

- zastoupením pohlaví, obvykle jsou třídy koedukované, v nichž se společně učí chlapci a děvčata; výjimky tvoří některé typy středních škol, specifické obory, třídy mohou být ryze chlapecké nebo dívčí;
- vývojovou úroveň jednotlivců (viz podkapitola o dospívání žáků);
- schopnostmi a motivovaností pro učení;
- studijními výsledky;
- osobními cíli;
- mimoškolními zájmy;
- zdravotním stavem;
- sociálně-kulturním původem;
- ekonomickou úrovní rodiny;
- sociálními vztahy uvnitř třídy (Mareš, 2013, s. 576–577).

Dosahování úspěšných i neúspěšných školních výsledků žáka, vhodného či nevhodného chování vůči spolužákům, vyučujícím, vůči třídnímu učiteli závisí na tzv. proměnných, které nejsou podle Mareše (2007) ovlivňovány pouze osobnostními zvláštnostmi žáka jako jednotlivce, ale také ve velké míře školním mikrosociálním prostředím např. prostředím školy, třídy aj.

### 2.3.1 Sociální adaptace ve školním prostředí

Žák v průběhu svého předcházejícího školního působení prošel několika zátěžovými obdobími. Poprvé se musel přizpůsobit náporu nových povinností i zcela odlišnou společenskou situací po nástupu do první třídy základní školy, o několik let později, na druhý stupeň základní školy. Nástupem do nového školního prostředí se dítě vymaňuje z úzkého kruhu rodiny, do jeho života vstupují nové vztahové osoby, musí akceptovat novou autoritu, plnění vyšších požadavků a společenských norem (Čačka, 2000, s. 170–172).

Podobně se o adaptaci ve školním prostředí, vyjadřuje Pedagogický slovník, týká se žáků vstupujících na první stupeň základní školy, dále při přechodu na vyšší stupně škol, na prostředí i požadavky v dalších vzdělávacích institucích (Průcha a kol. 1998, s. 16; Kolář, 2012, s. 11).

Křivohlavý (2001, s. 144), popisuje adaptaci jako přizpůsobení se neměnným a nezměnitelným podmínkám prostředí, ve kterém se dospívající jedinec nachází. Zároveň ve svém pojetí popisuje adaptaci jako přizpůsobování se tomu, co jedinec není schopen sám ovlivnit. Nedílnou součástí adaptace je i úprava prostředí, ve kterém dospívající žije.

Jak již bylo výše zmíněno, jedinec, žák se nevyskytuje v prostředí sám, nýbrž v každodenní interakci s dalšími jedinci, žáky, proto se označuje jako sociální proces postupného přizpůsobování se člověka sociálním podmínkám. **Sociální adaptace**, posun, ke kterému dochází v sociálně-psychologických rysech jedince po přechodu do nového prostředí (Hartl, 1993, s. 6). Sociální adaptace je dle Pedagogického slovníku „obecný proces přizpůsobování se člověka novým sociálním podmínkám“ (Průcha a kol. 2003, s. 11), např. adaptace při přechodu z jednoho stupně školy na druhý. Tato charakteristika je společná i dalším uvedeným výkladům.

(Kolář, 2012, s. 11) hovoří o **kontinuální adaptaci**, jako procesu přizpůsobování se novým podmínkám prostřednictvím celoživotního vzdělávání. Střední škola je pro některé žáky jedna z mnoha vzdělávacích institucí, které ještě navštíví. Další skupinu tvoří žáci, pro které absolvování střední školy je posledním článkem v jejich životě, které dokončí.

Úspěšná adaptace, kvalita sociokulturních vlivů, rozvoj klíčových kompetencí umožňují postupnou integraci jedince do společnosti, jež má velký podíl pro uplatnění v profesní oblasti, na trhu práce i v osobním životě. Příčiny neúspěšné adaptace v jednotlivých fázích vývoje jedince mohou způsobit zárodek problému, pozdějších individuálních potíží. Kvalifikovaný pedagogický pracovník, třídní učitel pomocí diagnostických metod pedagogické diagnostiky může problém včas rozpoznat a poskytnout sociální oporu, doporučit pomoc specializovaného pracoviště.

### 2.3.2 Zvládání školní zátěže při adaptaci žáků

Střední škola jako výchovná instituce mimo profesní přípravu žáků přispívá k rozvoji adaptačních schopností v rovině kognitivní, emocionální i behaviorální. Škola a její výchovně-vzdělávací působení může vhodně přispívat k uspokojení potřeb (Maslow, 1954) mimo jiné k pocitům sounáležitosti, podpory, podnětům pro osobní rozvoj, pozitivním sociálním kontaktům žáků. Na druhou stranu paradoxně sama produkuje v souvislosti s nároky na žáky reálné i potencionální stresory. Od zahájení školní docházky je žák podroben celému spektru zátěžových situací, které se s přibývajícím roky a nároky zvyšují a pokud zde budeme hovořit o dospívajícím jedinci, ne vždy je v roli žáka schopen dostát náročnějším školním požadavkům. Je permanentně kontrolován učiteli, rodiči, vrstevníky a hodnocení přináší také konfrontaci s úspěchem a neúspěchem. Očekávání neúspěchu s následujícím trestem je zdrojem školního strachu a úzkosti, jež mohou nabývat stresových hodnot (Paulík, 2017, s. 210).

**Školní zátěž** Mareš (2007) definuje jako soubor trvale či dočasně působících stresorů na žáka. Primárním stresorem, jsou podle Wheatona (1996), životní události, které dále definuje jako „*vážné události, které jsou sice časově limitované, ale trvají delší dobu s občasným zlepšením i zhoršením, nekončí pokaždé příjemným výsledkem*“. Strach a úzkost žáka může mít svůj původ v sociálních vztazích ve škole, ve třídě, např. odmítání referenční sociální skupinou, učitelem, psychické či fyzické násilí, šikana, poskytování drog aj. (Čáp, Mareš, 2007, s. 528–530).

Podle Mareše (2007) se **školní zátěžové situace** týkají žáka jako jednotlivce, či skupiny žáků, zdroje výskytu mohou být žákem ovlivnitelné i neovlivnitelné, mohou působit krátkodobě či dlouhodobě, fungují reálně nebo jako potencionální hrozby, ohrožují bio-psycho-sociální sféru žáka, tím pádem může být narušen psychický stav žáka. Žák se potýká s vlastním neúspěchem, konflikty s dospělými autoritami, učiteli, rodiči, nepřijetím vrstevnických skupin apod.



Pravděpodobnost komplikací má tendenci vzrůstat, pochází-li jedinec např. z méně podnětného rodinného prostředí, z odlišujícího etnika, žáka mimořádně nadaného, zdravotně nebo mentálně znevýhodněného (Čáp, Mareš, 2007, s. 527).

Vlastní **zvládání školní zátěže** spojené se školou je ovlivňováno žákovou adaptační dispoziční výbavou označováno pojmy školní zralost, připravenost, způsobilost (Vágnerová, 2000, s. 136–147) i vnějšími činiteli jako sociální opora, životní události apod. (Čáp, Mareš, 2007, s. 540). V souvislosti se zvládáním zátěže je důležitou součástí sociální opory pomoc osob sociálně důležitých. Zvládání zátěže, angl. *coping*, se vymezuje jako stále se měnící kognitivní a behaviorální úsilí jedince zvládnout, popř. tolerovat anebo redukovat požadavky, které jedince zatěžují, nebo dokonce převyšují jeho psychické zdroje, zátěž se stává pro jedince nadlimitní (Lazarus, Folkman, 1984, s. 141). K jiné definici se přiklání Kohn (1996), podle něho zvládání školní zátěže zahrnuje reakci na bezprostřední stresor, jde o zvládací reakci nebo konzistentní způsob, jímž se jedinec vyrovnává se stresory působícími v různé době a v různých situacích tzv. zvládací styl. Stresory zahrnují jak každodenní potíže a problémy, tak traumata i závažné negativní události (Čáp, Mareš, 2007, s. 533).

Se zátěžovou situací je spojen stres a vyrovnat se s ním, primárně adolescent nedokáže vždy zcela sám. Dospívající žáci ve většině případů podceňují rizika, která jim hrozí a hodnotí situaci mnohem mírněji, než jaká ve skutečnosti je. Pokud je v silách žáka identifikovat danou situaci jako zvládnutelnou vlastními silami, je pochopitelné, že odmítá pomoc zvenčí. Jestliže ji definuje jako nezvladatelnou a neovlivnitelnou, střídají se v něm pocity strachu a úzkosti, které mu neusnadňují zvládání dané situace.

Zvládání zátěže je mnohdy komplikováno pesimismem, nepříznivými zkušenostmi, opakovaným selháním. Jedinci napomáhají ke zvládnutí školních zátěžových situací tzv. protektivní neboli usnadňující faktory. Tyto faktory lze rozdělit do dvou skupin na vnitřní a vnější. Mezi vnitřní faktory se řadí odolnost žáka, sebedůvěra, optimismus, osobní zdatnost, kontrola řízení, zvládací úsilí či smysl pro humor. K vnějším faktorům je možné přičítat sociální oporu a zvládání pomoci, tzn. jednání osoby, která je pro žáka sociálně významná a pomáhá mu zvládnout stresující událost (Prinstein, 1966; Čáp, Mareš 2007, s. 537–541).

### **2.3.3 Adaptační proces žáků cizinců**

Pro žáky-cizince používá pedagogická literatura pojem, žáci s odlišným mateřským jazykem (Šindelářová, 2017). Průcha (2001, s. 125) hodnotí, že po legislativní stránce je postavení národnostních menšin v ČR dobře zajištěno.

Ústava České republiky, Listina základních práv a svobod, Úmluvy o právech dítěte přiznávají každému právo na vzdělání a to každému dítěti, bez jakékoliv diskriminace na základě rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického či jiného smýšlení, národnostního, etnického nebo sociálního původu, majetku, tělesné nebo duševní nezpůsobilosti, rodu a jiného postavení dítěte nebo jeho či jejich rodičů nebo zákonných zástupců. Začleňování žáků do českého vzdělávacího systému řeší Školský zákon č. 563/2004 Sb., § 20.

**Integrace žáků s odlišným mateřským jazykem** do vzdělávacího systému je velice důležitá. Obecně je požadovaná strategie adaptace taková, že imigrant udržuje vztahy s ostatními etnickými skupinami a zároveň si nechává svou vlastní kulturní identitu. Jak ale nalézt rovnováhu mezi přizpůsobením se a zachováním si vlastní tváře? K tomuto „poměru“ sami zahraniční žáci zaujímají různé přístupy. Mezi základní se dají zařadit:

- **integrace** – imigranti uznávají, že je důležité poznání a určité přijetí hostitelské kultury, zároveň kladou velký důraz na zachování kultury vlastní;
- **asimilace** – imigranti se snaží plně přizpůsobit hostitelské kultuře, sžívají se s ní, svou kulturu a její zachování neprezentují jako něco důležitého;
- **separace** – imigranti nejsou v kontaktu s hostitelskou kulturou, zajímá je jen jejich vlastní kultura;
- **marginalizace** – imigranti jsou v izolaci od dominantní hostitelské kultury, nekladou ale důraz ani na svou kulturu.

Migranti, kteří se rozhodnou natrvalo usadit, čeká náročný proces adaptace na nové kulturní a sociální podmínky v majoritní společnosti dané země. Průběh adaptace je beze sporu zátěžovou situací. Zátěž spojenou s adaptací však nepocítují všichni stejně. Výzkumy týkající se problematiky začleňování vyučovaných cizinců vyzdvihují jako důležité faktory: životní kontext cizinců, jejich hodnotový žebříček, blízkost kultury, přístup institucí k nim. Velice důležitá je také situace v rodině (Hrdličková, 2017).

Žáci s odlišným mateřským jazykem se ve většině případů setkávají s charakteristickým problémem, naučit se česky a zároveň zvládat učivo ze všeobecně vzdělávacích nebo odborných předmětů, které si musí osvojovat právě v češtině. Adaptaci žáků na komunikaci v češtině ztěžuje nejen neznalost vyučovacího jazyka, ale mnohdy i odlišný kulturní vzorec chování a také jiný školský systém, z něhož žáci přicházejí.

Žáci cizinci pocházejí z velice rozdílných poměrů: z rodin, sužované perzekucí ve své zemi a v České republice obdrželi azyl; dále se jedná o pracovní migranty z východních zemí, se kterými putují i členové rodiny, kteří si zde často plní povinnou školní docházku a dále se vzdělávají na středních školách; občané z členských států EU, které zde zaměstnávají nadnárodní firmy. Čím dál častěji do škol přicházejí žáci z tzv. druhé generace cizinců, kteří se v ČR již narodili a jazyk ovládají bez problémů (Právo na vzdělání, cizinci a mezinárodní smlouvy, 2017). Vedle obecné adaptace zahrnující přizpůsobení kulturním a životním podmínkám hostitelské společnosti je potřebné navázání a udržení uspokojivých mezilidských vztahů i funkční zapojení do pracovního procesu (Paulík, 2017, s. 15).

**Postoj třídního učitele** i dalších pedagogů na střední škole významně ovlivňuje postoj, který si k dotyčnému vytvoří ostatní žáci ve třídě. Žák cizinec si v rámci adaptace na nové prostředí postupně pěstuje novou jazykovou vybavenost, prochází v podstatě další socializací. Pokud tedy pedagog k přítomnosti takového jedince přistoupí jako k příležitosti dělat něco „jinak“, napomůže k jeho začlenění do kolektivu a ostatním žákům pomáhá v rozvoji kompetencí spojených s komunikací, jazykovou vybaveností a sociální interakcí. Negativní přístup naopak zvyšuje riziko výskytu xenofobie, šikany a diskriminace (Hrdličková, 2017).

Třídní učitel má k dispozici metodická doporučení k začleňování žáků cizinců, ze kterých lze čerpat řadu doporučení a podnětných informací, např.:

- Pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) ke vzdělávání cizinců v základních školách, středních školách a vyšších odborných školách, včetně speciálních škol, v České republice.
- Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků imigrantů autorek M. Čechové a L. Zimové (Český jazyk a literatura 53, 2002/2003, s. 179–184). Základní postupy a zásady se týkají výuky na základní škole, využitelné pro školy střední.
- Minimální preventivní program, který z hlediska krátkodobých i dlouhodobých cílů napomáhá k předcházení rizikových projevům chování, působí na včasnou intervenci a vede ke zdravému a odpovědnému způsobu života.

Kvalitní pedagogická činnost třídního učitele, ucelená koncepce celého výchovně vzdělávacího procesu působí a pomáhá zorientovat se v novém prostředí, dát žákům cizincům šanci zapojit se a uspět. Nezanedbatelné jsou: způsoby předávání informací, komunikace mezi vedením školy a vyučujícími, žáky, rodiči.

Dále pak metody a formy výuky, interakce se žáky, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, hodnocení výuky a další faktory, zajišťující propojenost a návaznost na jednotlivé činnosti v rámci všech předmětů s těžištěm praktických činností.

Podporu pedagogům v oblasti adaptace a začleňování žákům cizinců poskytuje Národní institut pro další vzdělávání (NIDV). V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků organizuje programy ke zvyšování profesionality při integraci a vzdělávání žáků, zaměřuje se na specifika výuky konkrétních národnostních skupin žáků-cizinců. Dalším přínosem v rámci podpory pedagogů vzdělávajících žáky cizince připravil NIDV ve spolupráci se školami ukázky příkladů dobré praxe, tedy jak se věnují žákům s odlišným mateřským jazykem právě na uvedených školách (SOŠ Čelákovice, Začleňování žáků-cizinců, 2017).

Problematikou začleňování cizinců se zabývá celá řada dalších institucí, se kterými školská zařízení mohou spolupracovat a získávat aktuální informace i metodickou pomoc. Je jimi např. META, o.p.s., Společnost pro příležitost mladých cizinců, která se věnuje integraci, poskytuje poradenství a vzdělávací aktivity cizincům a podporuje pedagogy v jejich práci se žáky a studenty cizinci. Člověk v tísni, o.p.s., se zaměřuje na posilování povědomí veřejnosti o cizincích a migračních tématech, zabývá se medializací témat migrace a realizuje aktivity na podporu komunikačních a mediálních dovedností migrantů zejména formou workshopů. Centrum multikulturního vzdělávání aj.

#### **2.4 Prevence rizikového chování žáků na střední škole**

Vlivem mnoha změn, u nepřípravených dospívajících jedinců, dochází k neschopnosti nebo snížené schopnosti adaptace zejména sociálním podmínkám. Ve školním procesu se projevuje poruchami chování, poruchami v procesu učení (Kolář, 2012, s. 71). Náznaky, nápadné či náhlé projevy a změny v chování žáků řeší třídní učitel společně ve spolupráci i s ostatními pedagogickými pracovníky, zejména s výchovným poradcem, školním psychologem, metodikem prevence, zákonnými zástupci žáka (u nezletilého žáka) a samotným žákem. V případě závažnějších případů se podílí instituce Policie České republiky, PPP, Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) aj.

Třídní učitel, jako hlavní koordinátor v přidělené třídě, zodpovídá za kvalitu výchovně vzdělávacího procesu, podílí se v řešení zjištěných skutečností, což vyplývá z náplně práce, patří mezi stěžejní povinnosti, přímého výchovného působení v prostoru třídního kolektivu (Spousta, 1996, s. 8–9).

Podle všeobecného pojetí znamená prevence předcházení či zamezení vzniku nějakého nežádoucího jevu. Za prevenci rizikového chování je považován jakýkoliv typ výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky.

Primární prevence rizikového chování u žáků v působnosti Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) se zaměřuje prioritně na předcházení rozvoje rizik, které směřují zejména k následujícím rizikovým projevům v chování žáků:

- agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie;
- záškoláctví;
- závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling;
- rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů;
- spektrum poruch příjmu potravy;
- negativní působení sekt;
- sexuální rizikové chování.

Cílem primární prevence dospívajících žáků na střední škole a v době adaptace na střední škole je podpořit protidrogové postoje a normy, nabízet pozitivní alternativy trávení volného času, seznámit se s možnostmi řešení obtížných situací včetně možností, kam se obrátit v případě problému spojených s užíváním návykových látek (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních).

#### **2.4.1 Záškoláctví jako nejčastější rizikové chování v době adaptace žáků**

K nejčastějším výskytům rizikového chování na středních školách, které třídní učitel řeší, patří záškoláctví. Proto je třeba právem věnovat tomuto jevu patřičnou pozornost. **Záškoláctví** je podle Matouška, Kroftové (1998) nejčastěji řazeno do asociálních poruch chování. Toto rizikové chování je většinou spojeno s dalšími rizikovými projevy chování jako je zneužívání návykových látek, gambling, dětská kriminalita, prostituce aj.

Dle věkové kategorie dětí se vyskytuje ve zvýšené míře na druhém stupni základní škol a graduje ve věku středoškolského studia (15–18 let). Za záškoláctví je považována neomluvená absence žáka ve škole. Jedná se o přestupek, kterým žák úmyslně zanedbává školní docházku. Je chápáno jako porušení pravidel stanovených školou proti školnímu řádu. Nezřídká je spojeno s dalšími typy rizikového chování, které obvykle negativně ovlivňují osobnostní vývoj jedince. Záškoláctvím bývá označován přestupek žáka, kterým úmyslně zanedbává návštěvu školy. Kyriacou (2005, s. 45) rozlišuje několik kategorií záškoláctví.

**Pravé záškoláctví.** Žák se ve škole neukazuje, ale rodiče si myslí, že do školy chodí.

**Záškoláctví s vědomím rodičů.** Na této formě záškoláctví se podílí několik typů rodičů, jejichž hlavními charakteristikami je buď odmítavý postoj ke škole nebo přílišná slabost ve vztahu k dítěti či závislosti na pomoci a podpoře dítěte v domácnosti.

**Záškoláctví s klamáním rodičů.** Existují děti, které dokážou přesvědčit rodiče o svých zdravotních obtížích, po které nemohou jít do školy a rodiče jim absenci omlouvají pro tyto zdravotní důvody, tento typ záškoláctví je však obtížně rozlišitelný od záškoláctví s vědomím rodičů.

**Útěky ze školy.** Někdy se tomuto typu říká **interní záškoláctví**, kdy žáci do školy přijdou, nechají si zapsat přítomnost a během vyučování na několik hodin odejdou, přičemž zůstávají v budově školy nebo ji na krátkou dobu opustí.

**Odmítání školy.** Některým typům žáků činí představa školní docházky psychické obtíže, např. v důsledku problémů ve škole souvisejících s obtížností učiva, při strachu ze šikany, či výskytu školní fobie nebo deprese.

**Prevence záškoláctví,** způsob omlouvání nepřítomnosti žáků, řešení neomluvené nepřítomnosti a postup zúčastněných subjektů je ošetřen Metodickým pokynem MŠMT (K jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví). Škola si upravuje postup pro případy záškoláctví interně, liší se v počtu neomluvených hodin.

Porušení školního řádu je obvykle postihováno kázeňsky např. napomenutím, důtkou, sníženou známkou z chování, návrhem na podmíněné vyloučení. Prevence záškoláctví je zakotvena do školního řádu každé střední školy.

**Třídní učitel eviduje školní docházku** a v případě podezření na záškoláctví se neprodleně obrací na zákonného zástupce nezletilého žáka, oznamuje výchovnému poradci nebo může požádat o spolupráci věcně příslušný správní orgán.

V rámci pedagogické spolupráce na střední škole řeší třídní učitel situaci v rámci pedagogické rady, svolává oficiální jednání s aktérem záškoláctví, zákonnými zástupci, výchovným poradcem aj. Dochází k řešení vzniklé situace, postupu nápravy, zvýšené kontrole žáka i spolupráce s rodinou žáka. Třídní učitel pracuje na zintenzivnění práce s třídním kolektivem v oblasti prevence záškoláctví např. v rámci třídnických hodin, spoluprací s pedagogy na škole, formou besed s odborníky zaměřenými na tuto problematiku.

### 3 ROLE TŘÍDNÍHO UČITELE V ADAPTAČNÍM PROCESU ŽÁKA NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Ve třetí kapitole diplomové práce bude věnována pozornost směrem k přehledu možností školy a využití programů směrem k adaptaci žáků. Adaptační proces střední školy má za cíl usnadnit socializaci žáků do nového školního prostředí, jakož i utváření osobnosti dospívajících žáků. Velký podíl na adaptačním procesu v nové školní třídě náleží osobnosti třídního učitele, který je prostředníkem v realizaci adaptačních strategií řízené vedením školy. Úkolem školy, jako společenské instituce, je zprostředkovávat vědomosti, dovednosti a schopnosti a vychovávat děti a mládež příslušných věkových kategorií, plnit socializační osobnostně rozvojovou, kulturní a profesionalizační funkci (Průcha, 2009, s. 297).

Každý žák, přicházející na střední školu, nese s sebou již individuální zkušenost s prostředím školní třídy základní školy. Očekávání, obavy z nových věcí, situací přináší řadu, zatím nezodpovězených otázek: „*Jaká bude moje nová třída?*“ „*Najdu si zde kamarády?*“ „*Zapadnu do kolektivu?*“ Součástí adaptačního procesu na střední škole je navození pocitu bezpečí každého jedince, což je neodmyslitelnou podmínkou vytváření produktivního prostředí a dobrého sociálního klimatu školy. Střední škola, resp. vedení školního zařízení střední školy, si formy adaptačních procesů nově přijatých žáků organizuje vlastní strategií, dlouhodobým plánováním, tradicí konkrétní školy. Adaptační programy si začleňují střední školy do Školního vzdělávacího programu jednotlivých oborů. Ne všechny střední školy však přistupují k adaptaci žáků jednotně a využívají stejné adaptační modely.

#### 3.1 Činnosti třídního učitele v adaptačním procesu žáka

Třídní učitel na střední škole zastává jednu z důležitých rolí i v oblasti zprostředkování optimálního průběhu adaptace na školní a pracovní prostředí formou apelování na perspektivy, jistoty, dobré mezilidské vztahy, což je významnou podmínkou pro formování pozitivního postoje ke vzdělávání i budoucímu povolání, na které se žáci připravují. U svých pedagogických či profesionálních vzorů žáci stále uvědoměleji oceňují nejen osobní zralost a lidský vztah, ale také zručnost a účinnost pedagogického vlivu (Čačka, 2000, s. 314).

Je třeba si uvědomit, že všichni, kteří se podílejí na vzdělávání žáků na střední škole, jsou důležití dospělí, včetně třídního učitele. „Oni“, žáky v době adaptace, provázejí vyučovacím procesem, přípravou, ovlivňují svým osobním přístupem, odbornými znalostmi, životními zkušenostmi, komunikačními dovednostmi, ať z pohledu pozitivního či negativního.



Řadu znalostí, situací je třeba prostřednictvím adaptačního úsilí třídním učitelem žákům vysvětlit, zprostředkovat při výuce, prostřednictvím prožitku, osobním příkladem, neboť žákům tyto zkušenosti chybí a neměli možnost se doposud s nimi setkat.

Třídní učitel se často setkává s určitým jednáním žáka nebo skupiny žáků, které je překvapivé, na první pohled nesrozumitelné, klade si otázky a hledá odpovědi na příčiny takového chování. V pozadí stojí rozdílná motivace, tedy soubor vnitřních i vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání (Mareš, 2013, s. 251–252).

K pochopení lidských potřeb významnou měrou přispěl Maslow (1954), který zastával názor, že lidské potřeby jsou vzájemně propojené a hierarchicky uspořádané a výskyt jedné potřeby obvykle závisí na předchozím uspokojení jiné. Chování člověka je téměř vždy motivované a biologicky, kulturně a situačně determinované.

Maslow dělí **potřeby**:

- na **deficitní**, mezi ně zařazuje potřeby fyziologické, potřeby jistoty a bezpečí, potřebu lásky a sounáležitosti, potřebu sebeúcty;
- na **rozvojové**, kam patří potřeba znalostí a porozumění, estetické potřeby, nejvýše stojí potřeba sebeaktualizace, potřeba rozvíjet svou osobnost.

Pro třídního učitele a jeho pedagogickou práci je důležité sledovat projevy ve školní třídě v kontextu s neuspokojenými potřebami žáků. Příkladem mohou být situace, kdy např. žák má obavy chodit do školy, je zesměšňován spolužáky, izoluje se od kolektivu aj. (Mareš, 2013, s. 254).

Třídní učitel by se měl zaměřit a sledovat níže uvedené charakteristiky při setkávání se žáky.

**Zájem o učení.** Třídní učitel se setkává s širokým rozsahem postojů od chronického vyhýbání se školním povinnostem, až po nutkavé odhodlání dosahovat dobrých výsledků. Výzvou pro třídního učitele je motivovat žáky, kteří postrádají přirozený zájem o učení, podporovat a udržovat zájem a nadšení o učení těch, kteří se učí rádi.

**Rozumové schopnosti.** Učební činnosti na žáky střední školy budou vyžadovat řešení mnohem náročnějších úkolů, které mohou být pro dospívající mladé lidi náročné. U žáků, kteří v minulosti byli v řešení rozumových schopností úspěšní, je mnohem pravděpodobnější, že se zapojí do složitějších poznávacích činností, než žáci s negativní zkušeností, kteří mají za sebou spoustu neúspěšných zkušeností.

**Specifické potřeby.** Úlohou učitele ve školní třídě je podporovat správné vztahy, komunikaci, spolupráci mezi žáky intaktními a žáky se specifickými potřebami.

Podpůrná opatření podle Vyhlášky č. 27/2016 Sb.<sup>4</sup> představují úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu.

**Sebedůvěra.** Žáci, kteří nemají příliš velkou sebedůvěru ve své schopnosti, mají sklony přestat pracovat na úloze v okamžiku, kdy začnou být nejistí. Žáci s větší sebedůvěrou snesou nejasnosti delší dobu a je u nich mnohem pravděpodobnější, že budou v řešení úloh pokračovat.

**Vnímání důležitého.** Každý žák je veden neopakující se kombinací motivů založených na široké škále rozmanitých věcí, kterým přikládá význam. Většinu žáků, mnohem víc než úspěch v budoucnosti, zajímá úspěch v dospívání, současnost jim připadá důležitější než budoucnost. Názory jsou rozmanité, někteří chtějí udělat radost rodičům dobrými známkami, mnohem důležitěji vnímají, jak se po fyzické stránce líbí svým vrstevníkům.

**Postoj vůči škole.** Někteří žáci vidí v učiteli přítele a budou očekávat užitek ze zkušeností. Jiní na počátku budou mít velmi nízké mínění o učitelových možnostech a schopnostech a budou učitele považovat za autoritu, která je omezuje v tom, co by dělali mnohem raději.

**Rodinný a společenský život.** Dospívající mládež je vystavena neustálým tlakům v rodině i ve společnosti. I ve výchově, kterou žáci dostávají doma, budou obrovské rozdíly, od podporující, zdravé, pečující přes zanedbávající nebo žádnou. Většině žáků bude nejvíce záležet na tom, jak je přijímají jejich vrstevníci. Je důležité chápat jaké tlaky a vlivy na žáky působí. Rozdíly v rodinném a společenském životě vytvářejí u jednotlivých žáků rozdílné podmínky, například kolik času věnují přípravě do školy, zda se třídní učitel může opřít o spolupráci jejich rodičů.

**Užívání návykových látek.** Užívání návykových látek je jedním z dlouhodobě závažných aktuálně řešených problémů. Škola představuje velice významnou součást protidrogové prevence spočívající jak v celkovém zaměření životních postojů žáků a vytváření jejich hodnotového žebříčku, tak i v cílené výchově proti zneužívání návykových látek.

Začátek školního roku je časem pro vznik nové školní třídy, která není jen polem vzdělávání na střední škole, je společenským útvarům, ve kterém žáci uplatňují všechny své přirozené potřeby. Mareš (2013, s. 574) hovoří, že na první pohled definovat něco tak samozřejmého jako je školní třída je na první pohled jednoduché.

---

<sup>4</sup> Vyhláška: O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Hlubším studiem odborné literatury lze získat fundované poznatky, o vývoji školní třídy, proměnách žáků ve třídě, struktuře vztahů, ovlivňování klimatu školní třídy aj., což je pro přímé výchovné působení v prostoru třídního kolektivu pro práci třídního učitele nezbytné (Spousta, 1996, s. 8–9).

Třídní učitel má v nové třídě několik kategorií žáků. Ti, kteří získali odpor ke škole, ale doufají, že na nové škole jim bude zprostředkována jiná zkušenost, další skupinu tvoří žáci s dostatečnou učební motivací, kteří očekávají pokračování neúspěchu či negativních situací s učiteli a poslední jsou žáci, kteří si školy cení a k úkolům přistupují s vysokými nároky. Pro žáky, adaptující se v novém školním prostředí, je nezbytná podpora k dosažení dobrých výsledků, kdy není ohrožena jejich bezpečnost a tělesná i duševní pohoda (Cangelosi, 1994).

Třídní učitel vytváří mimo široké spektrum činností také učební prostředí. Strategie řízení výuky ve třídě slouží k získání a udržení spolupráce žáků a k účinnému řešení kázeňských problémů. Žáky je třeba získat pro spolupráci již od samého začátku a přimět je k aktivní činnosti na učebních činnostech, což může být ovlivněno skutečností, že každý žák je jedinečná osobnost. Co jednoho motivuje ke spolupráci, nutně nemusí motivovat druhého. Co jednoho žáka odradí od nespolupracujícího chování, může druhého žáka k tomuto chování povzbuzovat.

Vyučování vyžaduje složitý soubor dovedností, učitel pracuje současně s větším množstvím proměnných, kdy lze očekávat rozdíly u svých nových žáků, které by měl při své každodenní interakci akceptovat. Jak bylo výše popsáno, jsou jimi např. zájem o učení, rozumové schopnosti žáka, specifické potřeby, sebedůvěra, vnímání důležitého, postoj vůči škole, předchozí výsledky ve vzdělávání, zkušenosti, rodinný a společenský život, užívání návykových látek aj. (Cangelosi, 1994, s. 26–28).

### 3.2 Adaptační proces řízení školní třídy

Veškeré činnosti vedené třídním učitelem jdou ruku v ruce s rozvojem výše uvedených schopností žáků, řešit problémy, myslet a učit se, kooperovat, adaptovat se v oblastech týmové práce nové školní třídy. Třídní učitel klade důraz na činnosti k podpoře vzniku podnikatelské atmosféry z anglického termínu **bussinesslikeclassroom**, **podnikatelská třída**. V angličtině obsahuje význam vysoce profesionálního, efektivního přístupu dobrého podniku, kde je vše zaměřeno k dosažení cíle. Třídní učitel podpoří adaptaci žáků ve své třídě tehdy, pokud bude o své činnosti přesvědčen, půjde žákům příkladem i svými postoji.

Podnikatelskou atmosféru lze vytvořit s podporou:

- využití podmínek pro spolupráci na začátku školního roku;
- pečlivé a konkrétní přípravy a organizace výuky;
- zkrácení přechodových časů na minimum;
- podporujícího komunikačního stylu, bez hrozeb, strachu;
- jasných stanovení požadavků na chování.

Začátek nového školního roku Cangelosi označuje (1994, s. 68) jako začátek v tvorbě příznivého klimatu za stěží. Když žáci přijdou první den do školy, mají určité představy o tom, co je čeká, co se bude od nich očekávat. Starší, dospívající žáci již ze zkušenosti vědí, jaké chování učitelé neschvalují i jaké mohou být mezi jednotlivými učiteli rozdíly, např. jak vážně berou svůj úkol pomáhat žákům v učení; jaké konkrétní chování považují za přijatelné, co vyžadují, tolerují, oceňují, trestají, odměňují; jak učitel reaguje na určité soustavné chování žáků (Cangelosi, 1994, s. 68).

Nedostatečné studijní předpoklady, nuda, nedostatek sebedůvěry, hyperaktivita, jiné zájmy mohou způsobit neochotu žáků zapojovat se do učebních činností (Cangelosi, 1994, s. 26–28). V tomto pohledu jsou výhodou dlouholeté zkušenosti s pedagogickou a výchovnou činností ve funkci třídního učitele. Třídní učitel, který vykonává tuto pozici krátce, pracuje pod vedením uvádějícího učitele, kolegy, supervizora a postupně se s realitou funkce seznamuje. Základem pro práci třídního učitele s novou školní třídou dospívajících žáků jsou dostatečné poznatky již zmíněné v předchozích kapitolách např. o vývojových zvláštностech žáků, o nepřipravenosti dospívajících jedinců na zátěžové momenty, poznatky z pedagogické diagnostiky aj.

### **3.2.1 Pedagogická diagnostika kompetencí učit se**

Úroveň žáků, přicházejících ze základní školy na střední školu a střední odborná učiliště, je velmi rozdílná. Je to dáno hlavně tím, že jsou přijímáni žáci s menšími studijními předpoklady. Střední školy pozorují pokles úrovně přijímaných žáků na učební obory ve všech všeobecně vzdělávacích předmětech. Podle zjištěných údajů mají žáci velmi často značné nedostatky v základních kompetencích jako je schopnost plynulého čtení, porozumění smyslu textu a znalost gramatických pravidel, mají velmi chudou slovní zásobu, neumějí se kultivovaně vyjadřovat písemně ani ústně. V učení jim často chybí soustavnost a jejich příprava bývá neefektivní, což je v dalším učení demotivuje.

Při výuce odborného výcviku je znatelný pokles dovedností, které by žáci mohli získat v domácím prostředí nebo při praktickém vyučování na základní škole.

Aby zjistili učitelé stav znalostí nových žáků na začátku vzdělávání, zadávají žákům vstupní testy. Podle jejich výsledků s nimi opakují učivo základní školy a dále volí efektivní metody učení. Cílem vyučujících je ulehčit adaptaci všem žákům v souladu s cíli uvedenými ve Školním vzdělávacím programu střední školy.

Učitelé na střední škole vedou žáky k tomu, aby informace získané v jednom předmětu, na základě logického odvozování, dedukce a racionálního myšlení, použili v předmětu jiném. Na vyšším typu školy se klade důraz na provázanosti odborných předmětů a odborného výcviku, spolupráci se sociálními partnery a přípravu na reálné zapojení do světa práce. Tato forma výuky napomáhá motivaci žáka k novému učivu. K racionálnímu učení vedou vyučující žáky neustálým poukazováním na význam předmětů a smysl probíraného učiva. Skladba učiva by měla být logická, na sebe navazující, postup od jednoduchého ke složitému. Problémy by měli učitelé uvádět do souvislostí, aby žák pochopil, co je podstatné pro jeho odbornost. Naučit žáky myslet v souvislostech, klást důraz na propojení probíraného učiva, v rámci mezipředmětových vztahů, odvození nové látky od té, kterou již žáci znají (Učitelé noviny 1/2011, Simulační metody žáky baví a motivují je k učení). Otázky týkající se odborné metodické pomoci, řešení aktuálních pedagogických problémů, konzultují učitelé na střední škole v rámci metodických komisí, kde mají prostor pro výměnu pedagogických zkušeností, Pavlov (2001).

### **3.2.2 Pedagogická diagnostika v oblasti inkluze**

Třídní učitel pracuje se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už se jedná o jedince ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, žáky zdravotně postižené nebo žáky mimořádně nadané. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají podle platné školské legislativy právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školským zařízením:

- v podobě poradenské pomoci;
- úpravou organizace výuky, obsahem;
- hodnocením;
- forem a metod vzdělávání;
- zabezpečením speciálně pedagogické péče;
- úpravou podmínek přijímání a ukončování vzdělávání;
- používáním kompenzačních pomůcek (Zapletalová, Mrázková, 2016, s. 23–35).

Třídní učitel úzce spolupracuje s výchovným poradcem, kolegy vyučujícími ve třídě, zákonnými zástupci žáků, PPP a Speciálně pedagogickým centrem s cílem spolupráce při řešení problému žáka. Třídní učitel zohledňuje individuální přístup k jednotlivým žákům, doporučeným specializovaným poradenským pracovištěm, eliminuje nežádoucí, diskriminující projevy v kolektivu školní třídy, podporuje pozitivní klima školní třídy, podílí se na prevenci sociálně patologických jevů u dospívající mládeže.

Od třídního učitele se očekává intenzivní vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky, metod výuky, znalostí podpůrných opatření, zvýšené komunikaci se zákonnými zástupci žáků, poskytnutí adekvátní pomoci, pedagogický takt. Jak již bylo v úvodní kapitole zmíněno, profesní zařazení učitele charakterizuje kvalitní profesní příprava a další celoživotní vzdělávání.

### **3.3 Formy a programy školní adaptace**

Další fáze adaptace probíhá bezprostředně po zahájení nového školního roku, kde hlavní úlohu přebírá třídní učitel, který pracuje se žáky v rámci úvodní třídnické hodiny, při plánovaných třídnických hodinách, při vyučování, ve spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky (ukázky práce třídního učitele v rámci třídnických hodin viz Příloha 6, 7, 8, 9).

Některé školy zařazují v prvním ročníku do výuky adaptační kurzy nebo další předměty, např. kurz funkčního čtení nebo efektivního studia na střední škole, ve kterých žákům radí, jak se učit. První pololetí nebo dokonce celý první ročník, nazývají učitelé jako takzvané náběhový. Jde především o adaptaci žáků na novou školu, na styl výuky a učení, na vytvoření nového třídního kolektivu.

Další oblastí, která bezprostředně souvisí s adaptačním procesem žáků na střední škole, je prevence sociálně-patologických jevů. Prováděcí povinnost legislativně stanovuje Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. Třídní učitel je v této citlivé oblasti důležitým výchovným subjektem, mimo jiné disponuje značnými možnostmi pro ovlivňování procesu učení i chování žáků, zdravého duševního, tělesného a sociálního vývoje jednotlivých žáků a školní třídy (Krátká, 2006).

V souladu se platnou školskou legislativou jsou školy a školská zařízení povinny zajišťovat bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů v průběhu všech vzdělávacích a souvisejících aktivit a současně vytvářet podmínky pro jejich zdravý vývoj a pro předcházení vzniku rizikového chování, sociálně patologických jevů.

Podle metodického pokynu Ministerstva školství všechny školy a školská zařízení mají předcházet všem náznakům agresivity a všem způsobům šikanování mezi žáky.

Úlohou třídního učitele, je od prvního setkání s novou třídou v prostředí školy, formování skupiny nových žáků, vytváření skupinových norem, vedení žáků k dodržování stanovených pravidel zakotvených ve Školním řádu, vytváření třídních pravidel, pěstování mravních a morálních hodnot, společenských norem chování, rozvíjení sociálních dovedností, odpovědnosti za chování a uvědomění si důsledků jednání. Od počátku nového školního roku má třídní učitel možnost využívat adaptační hry a cvičení v prostředí střední školy.

Vytvářet pozitivní sociální klima, pocit důvěry, práce ve skupině vrstevníků, vytvoření atmosféry pohody a klidu bez strachu a nejistoty, tvorby skupinových norem (Skácelová, 2012, s. 10).

### **3.3.1 Informační schůzka před přijetím žáka**

Střední škola se podílí na adaptačních procesech ještě před přijetím žáka a to formou informační schůzky. Třídní učitel je pověřen organizací schůzky, předáváním informací o vzdělávání na střední škole žákům i jejich rodičům.

**Informační schůzka** se organizuje před zahájením nového školního roku pro žáky budoucích prvních ročníků a jejich zákonné zástupce, s cílem seznámení třídního učitele s novou třídou, poskytnutí základních informací k organizaci nového školního roku.

První schůzka budoucích prvních ročníků se koná s předstihem, většinou v měsíci červnu a má informativní charakter. Na základě pozvání doporučeným dopisem se zákonní zástupci se svými dětmi dostaví do školní budovy, v určitý termín a čas. Toto setkání výrazně zjednoduší seznamování žáků s jejich budoucím působištěm a zákonní zástupci mají možnost blíže školu prohlédnout, pokud tak již neučinili např. v rámci Dnů otevřených dveří. Třídnímu učiteli náleží jedna z mnoha úloh, která vyžaduje pečlivou přípravu a vzájemnou spolupráci dalších zaměstnanců školy. Schůzky se účastní zástupce vedení školy, třídní učitel, vedoucí učitel odborného výcviku, učitel příslušného odborného předmětu, výchovný poradce popř. další vyučující.

Třídní učitel jako hlavní organizátor zajišťuje:

- shromáždění značného množství informací (tisk a kompletace dokumentů pro předání zákonným zástupcům v průběhu informační schůzky);
- pozvání pedagogických pracovníků;
- prohlídky prostor učeben školy, pracovišť teoretické a praktické výuky;
- potřebné aktuální informace od pedagogických pracovníků, kteří se schůzky neúčastní a budou ve třídě v novém školním roce vyučovat;
- přípravu power-pointové prezentace, přípravu a výzdobu třídy.

Hlavním cílem této schůzky je poskytnout budoucím žákům a jejich rodičům informace o vzdělávání ve zvoleném oboru vzdělání, seznámit se s třídním učitelem budoucí třídy, prostředím školy, zajistit ubytování pro žáka. Přítomný výchovný poradce zákonné zástupce seznámí se systémem vzájemné spolupráce ve škole, s inkluzí na střední škole, vysvětlí systém podpůrných opatření na základě vyšetření z PPP, popřípadě doporučí nové vyšetření u těch žáků, kteří mají potíže a PPP doposud nenavštívili. Této schůzky se účastní většinou jeden ze zástupců rodičů se žákem, v některých případech celé rodiny. Tato interakce výrazně napomáhá třídnímu učiteli pozorovat a poznávat od začátku rodinné zázemí žáka. Jedním z významných úkolů schůzky je navázání včasné spolupráce přímým kontaktem třídního učitele se zákonnými zástupci, což napomáhá již ve zmíněné adaptační oblasti, prevenci sociálně patologických jevů nově příchozích žáků.

### **3.3.2 Třídnická hodina – forma práce pro počáteční adaptaci žáků**

Třídnická hodina poskytuje široké spektrum možností zacílených na počáteční adaptaci žáků na nový třídní kolektiv, na školní prostředí, na pravidelnou práci uvnitř třídy, předcházení a prvotní řešení rizikových projevů v chování žáků na střední škole. Práce třídního učitele v rámci třídnických hodin by měla být systematická, dlouhodobá a cílená na aktuální potřeby v době adaptace, poté po celou dobu vzdělávání žáků.

Rozvržení obsahu třídnické hodiny je vždy závislé na konkrétní třídě a učiteli. Převážně začátek školního roku a minimálně první čtvrtletí je v oblasti adaptace nejdůležitější.

Podle Skácelové (2012) **třídnická hodina nabízí:**

- prostor pro práci s pravidly třídy;
- řešení aktuálních problémů třídy;
- možnost pravidelné práce se vztahy uvnitř třídy;
- prostor pro podporu zdravých způsobů chování mezi žáky;



- rozvíjení osobnosti žáků i jejich sociálních dovedností;
- možnost vedení žáků k samostatnosti při řešení problémů a přijetí zodpovědnosti za tato řešení;
- příležitost k formulaci vlastních názorů a k vědomí toho, že mohou konstruktivně ovlivňovat své okolí;
- prevenci sociálně patologických jevů (Skácelová, 2012, s. 9).

Třídní učitel se podílí ve své činnosti na rozvoji sociálních kompetencí, je to výhodné nejen pro sociální postavení jednotlivce ve společnosti, ale i pro jeho fyzické a mentální zdraví. Ve výchovně-vzdělávacím procesu je třeba spolu s kognitivními schopnostmi žáků rozvíjet v mnohem větší míře i sociální schopnosti a dovednosti. Úspěch v budoucím pracovním uplatnění žáků, na které se na střední škole připravují, tak i v osobním životě každého jedince, je silně podmíněn i jeho sociálními kompetencemi. Člověk s rozvinutými sociálními kompetencemi dokáže úspěšně a efektivně spolupracovat, rozumí sociálním situacím a přiměřeně se v nich chová, volí účinná řešení problémů v různých prostředích a vztazích. Je schopen projevit empatii v kontaktu s druhými, dokáže projevit zájem o jiné, lépe rozpoznává požadavky druhých lidí, je tolerantní, umí aktivně naslouchat a efektivně komunikovat (Lisá, 2010, s. 10).

Třídní učitel koriguje třídnické hodiny podle předem stanoveného cíle, pomocí vybrané techniky. Na začátku společné práce je třeba domluvit si základní pravidla fungování hodiny. Úvodní aktivita tzv. „ledolamka“ slouží k naladění, uvolnění atmosféry a zbavení případných obav. Hlavní technika může sloužit k vzájemnému seznámení, stmelování kolektivu, k pojmenování stávající či ideální situace, k dosažení náhledu, k naučení nebo uvědomění si něčeho nového, ke specifické prevenci, k zábavě. Po každé psychosociální technice by měla následovat reflexe, co bylo pro žáky přínosné, co se osvědčilo, co bránilo průběhu techniky, poskytnutí vzájemné zpětné vazby. Učitel vede žáky, aby mluvili sami za sebe a co nejvíce konkrétně. Pro společné setkávání, bezpečnou komunikaci volí metodu komunitního kruhu (Skácelová, 2012, s. 10).

**Komunitní kruh** je jednou z metod zajištění podnětného prostředí v době seznamování se ve školní třídě, v rámci třídnických hodin. Cílem komunitního kruhu je rozvíjení vztahů, podpoření soudržnosti a pocitu sounáležitosti skupiny, rozvíjení emociálních i sociálních dovedností žáků. Přijetí každého žáka, vytvářet a rozvíjet vztahy založené na důvěře, úctě a respektu.

V první řadě jde o navození prožitku společenství a výměnu informací, které se týkají postojů, názorů a pocitů žáků. Aby komunitní kruh plnil tato poslání, musí se stát pravidelnou součástí života a dění ve třídě (Skácelová, 2012, s. 11).

Nutnou podmínkou používání komunitního kruhu je podle Kopřivy (2008) vytvoření pocitu bezpečí u každého žáka ve třídě, které zajišťují čtyři základní pravidla.

**Pravidlo naslouchání.** Právo mluvit má ten, kdo v ruce drží určitý předmět např. kamínek, postupně jej předává po kruhu z ruky do ruky. Pravidlo platí pro všechny stejně, nejen pro žáky, ale i učitele. Naslouchání je podmínkou úspěšné komunikace a výrazem respektu k druhým.

**Pravidlo práva nemluvit.** Zajišťuje pocit bezpečí mezi žáky, jedinec má právo se k tématu nevyjadřovat, předmět předává bez vysvětlení dál. Pravidlo učí žáky možnost odmítnout, rozhodovat se sám za sebe.

**Pravidlo úcty.** Žáci se učí, aby o každém v kruhu, přítomném či nepřítomném, mluvili slušně, nikoho konkrétního nekritizovali a nikomu se nevysmívali. Aby nedocházelo k přímé reakci na to, co kdo řekl předtím. Kruh má být bezpečný také pro ty, kteří ve svém chování chybují.

**Pravidlo zásady diskrétnosti, zachování soukromí.** Třídní učitel vede žáky k tomu, aby se neobávali říci, co potřebují a zároveň, aby se to, co řeknou, nestalo ve chvíli veřejným tajemstvím. Žáci by také měli mít možnost vědět, že o citlivých osobních věcech mohou s učitelem hovořit mezi čtyřma očima (Skácelová, 2012, s. 11).

### 3.3.3 Adaptační kurzy

Cílem adaptačního kurzu je usnadnění nástupu žáků prvních ročníků na střední školu, navození pozitivního sociálního klimatu třídy, sžití se s třídním kolektivem, vytvoření vazeb mezi žáky a učiteli, posílení pocitu odpovědnosti žáků vůči vlastní osobě, profesní i osobní budoucnosti i vůči vrstevníkům ve třídě, naučit se způsobům práce na střední škole. Dochází k cílenému a promyšlenému odstranění konkrétních nežádoucích projevů ve vznikajícím, novém třídním kolektivu, přičemž není podmínkou, zda se většina členů kolektivu mezi sebou z dřívějšího života zná nebo ne. Z hlediska dlouhodobého záměru má adaptační kurz vliv na snížení počtu případů předčasných odchodů ze vzdělávání. Adaptační kurzy realizují školy jako pobytové nebo jako ambulantní, tzv. docházkové. Kromě žáků se kurzu účastní třídní učitelé, výchovný poradce, školní psycholog, metodik prevence, školení lektori (Velflová, 2017).

Žáci by měli, v rámci pečlivě naplánovaného programu, být vytrženi z běžných situací stereotypního chování a měli by mít možnost se projevit i v detailech svého chování prostřednictvím využití zážitkové pedagogiky, která je podle Jiráska analýzou takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbohem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle výchovných procesů mohou být zaměřeny a dosahovány:

- v prostředí školním, mimoškolním, přírodním i kulturním;
- v rozmanitých sociálních skupinách diferencovaných věkem, sociálním statutem, profesním postavením, dalšími demografickými faktory;
- naplňovány dalšími prostředky hrami všech typů, tvořivými a dramatickými dílnami, modelovými situacemi, besedami, diskusemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvoými situacemi, sebezobnávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami (Jirásek, 2004, s. 15).

Cílem adaptačního kurzu je:

- umožnit skupině žáků a jejich třídnímu učitelu vzájemné poznání ve formální i neformální, fyzické a emocionální rovině, vytvořit sociální vazby a nalézt své místo ve skupině;
- urychlit adaptaci žáků prvního ročníku na nové prostředí;
- navodit atmosféru tvůrčí spolupráce, tolerance a vzájemné úcty ve skupině;
- všestranný rozvoj osobnosti, lepší poznání sebe sama;
- podpora porozumění individuálním zvláštnostem jedinců ve třídě, žáci by měli být po kurzu připraveni přijmout pestrost kolektivu jako zdroj vlastního obohacování a inspirace;
- rozvíjení skupinové dynamiky vznikajícího kolektivu s důrazem fungování formálního třídního kolektivu a postupné členění jeho vnitřní struktury na neformální skupiny (Velflová, 2017).

### **3.2.3.1 Adaptační kurz v prostředí školy**

Volbu školního adaptačního kurzu určuje hledisko personální, časové i finanční. Závisí na ochotě pedagogických pracovníků školy se kurzu zúčastnit, prostrídání vysokého počtu žáků bez narušení organizace výuky v celé škole. Dalším faktorem volby konání kurzu v prostředí školy je skupina žáků ze sociálně slabých rodin, kdy finanční zátěž rodičů znemožní účast na kurzu.

Podle Velflové (2017), ne každá rodina si může dovolit svému dospívajícímu dítěti pobytový adaptační kurz zaplatit. Neúčast žáka, ač je kurz povinný, může negativně ovlivnit zapojení do třídního kolektivu a adaptaci na nové prostředí, které je věnována zvýšená pozornost ze strany třídního učitele.

### **3.2.3.2 Adaptační kurz v mimoškolním prostředí školy**

Adaptační kurz se realizuje většinou mimo běžné školní prostředí, rozsah a místo pobytu si určuje škola podle zvyklostí a stanoveného programu. Navíc je vzájemné poznávání mnohem lehčí, příjemnější a spontánnější v přírodě a při hře než ve školním prostředí, učebnách a lavicích, jak uvádí Svobodová (2015). To vše je ale možné pouze tehdy, pokud budou třídní učitelé a výše zmínění pedagogičtí pracovníci aktivním článkem a nikoliv jen pasivními pozorovateli dění.

Adaptační pobyt by měl mít přínos jak pro žáky, tak i pro pedagogy. Je totiž výbornou šancí poznat žáky v jiném prostředí, z jiného úhlu, než je možné vidět ve škole. Jak se chovají v nejrůznějších situacích, v denní době, odloučení od rodičů apod. Pobyt realizovaný mimo školu má právě tu výhodu, že dává možnost vyniknout i těm žákům, kteří jsou ve škole nevýrazní, přehlédnutelní nebo vyčleňovaní. Poskytuje prostor pro vnímání spolužáků v komplexnějším pohledu a odkrývá možnost prezentovat se a ukázat vlastnosti, které ve školním prostředí zůstávají skryté např. odvaha, empatie, organizační schopnosti apod., často jsou žáci touto skutečností velmi příjemně překvapeni. Proces adaptace by se neměl podceňovat, protože její nezvládnutí vede k tzv. maladaptivnímu, problémovému, nepřízpůsobivému a nežádoucímu chování, které může dítěti komplikovat život i v dospělosti, popisuje Svobodová (2015).

Třídní učitel má po absolvování adaptačním kurzu dostatek informací k tomu, aby pozitivně formoval třídu jako celek, působil na negativně vybočující jedince a snažil se odstraňovat konkrétní nežádoucí projevy a tím výrazně ovlivňoval klima třídy. Kvalita třídního kolektivu totiž vytváří klima ve třídě. Od něho se odvíjí spokojenost či nespokojenost jednotlivých členů a ta zase zpětně ovlivňuje kvalitu kolektivu. Pozitivní a bezpečné sociální klima je pro žáky velmi důležité. Snižuje riziko stresu, úzkostných stavů, posiluje motivaci a sebevědomí, ale zvyšuje i otevřenost, spolupráci žáků a zároveň vytváří předpoklady pro včasné řešení nežádoucích jevů (Svobodová, 2015).

### 3.3.4 Programy primární prevence rizikového chování dětí a mládeže

Vzhledem k tomu, že problémy související s rizikovým chováním napříč různými typy, se dotýkají středního školství, využívají školy kromě vlastních metod prevence i služeb organizací, které se touto problematikou výhradně zabývají.

Mezi základní cíle výchovně vzdělávacího procesu střední školy patří prohloubení činnosti a vzájemné spolupráce třídních učitelů s výchovným poradcem, školním metodikem prevence, školním psychologem, kteří ve školském zařízení působí. Činnost těchto pozic popisuje školní Minimální preventivní program podle vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

**Minimální preventivní program (MPP)** je zaměřen na prevenci sociálně patologických jevů u žáků, na záškoláctví, šikanu, rasismus, xenofobii, vandalismus, kriminalitu, užívání návykových látek, závislosti na virtuálních drogách, poruchy příjmu potravy, domácí násilí, týrání a zneužívání dětí. MPP vychází z preventivní strategie střední školy, je zpracováván metodikem prevence, podléhá kontrole České školní inspekce, je vyhodnocován průběžně, na závěr školního roku je hodnocena kvalita a efektivita zvolených strategií primární prevence. MPP je vložený na webových stránkách školy.

Každá škola v České republice je povinna vypracovat MPP, který je zaměřen zejména na výchovu a vzdělávání žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a emočně sociální rozvoj a komunikační dovednosti. Jasně definuje dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé cíle, přizpůsobuje se kulturním, sociálním či politickým okolnostem i struktuře školy, specifické populaci jak v rámci školy, tak v jejím okolí, respektuje specifika ve školním prostředí, oddaluje nebo snižuje výskyt rizikového chování. MPP je založen na podpoře vlastní aktivity žáků, pestrosti forem preventivní práce s žáky, zapojení celého pedagogického sboru školy a spolupráci se zákonnými zástupci nezletilých žáků školy. Na tvorbě a realizaci Preventivního programu se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci školy (Štoček, Rukojet' školy, 2017).

Součástí programů ve škole je vytvoření Krizového plánu školy, který popisuje jak postupovat konkrétně při jednotlivých rizicích, zásady první pomoci, postup pedagogů a vedení školy při jejich řešení. **Krizový plán** označuje „krize“ typu: alkohol, extremismus, šikana, agrese zbraní, záškoláctví, vandalství, distribuce a užívání omamných psychotropních látek. Třídní učitel seznámí žáky a zákonné zástupce s tímto plánem.

Efektivní programy zaměřené na prevenci rizikového chování ve školách a školských zařízeních jsou podporovány MŠMT. Například pro rok 2018 se aktuálně realizuje Grantový program pro oblast primární prevence ve školách a školních zařízeních. Součástí jsou kurzy zaměřené na vzdělávání třídních učitelů, pedagogických sborů, školních metodiků prevence a metodiků prevence v PPP v oblasti primární prevence rizikového chování.<sup>5</sup>

Třídní učitel v rámci získávání aktuálních informací, sebevzdělávání, hledání specializované odborné pomoci při řešení konkrétních problémů v oblasti primární prevence má k dispozici například Portál prevence rizikového chování, který poskytuje pedagogům výklad pojmů, odkazy na specializovaná pracoviště, on-line katalogy vzdělávacích programů aj. Obrátit se o pomoc, získat informace mají třídní učitelé možnost u dalších subjektů nebo z webových stránek např. PPP; Odbor zdravotnictví, sociální péče a prevence; Krizová centra pro děti a dospívající aj.

Ke každodenní práci třídního učitele patří úzká spolupráce s výchovným poradcem, školním metodikem prevence i dalšími pedagogy pro dosažení vzdělávacích cílů i úspěšné adaptace žáků.

### **3.4 Shrnutí teoretické části**

Teoretická část shrnuje celkový obraz třídního učitele, role třídního učitele v době adaptace žáků a adaptační proces na střední škole.

První kapitola je zaměřena na osobnost pedagoga v roli třídního učitele. Obsáhlost této části dává nahlédnout na náročnost práce učitele, jeho pedagogickou způsobilost, na individuální, společenská, kvalifikační specifika. Popisuje třídního učitele jako aktéra změn při uskutečňování, spolupodílení se na adaptačním procesu žáků příchozích ze základní školy. Zaměřuje se na využití významných pedagogických kompetencí při adaptaci, při tvorbě pracovní atmosféry i příznivého klimatu školní třídy.

Druhá kapitola nahlíží na proces adaptace jako na nezbytnou schopnost organismu přizpůsobit se podmínkám daného školního prostředí. Zabývá se blíže maladaptačními faktory u dospívajících žáků, sociální adaptací v nové školní třídě. Je zde uveden přehled negativních vlivů působících na žáky střední školy i nejčastější rizikové chování, které třídní učitel se žáky řeší.

---

<sup>5</sup> Grantový program hlavního města Prahy pro oblast primární prevence ve školách a školských zařízeních pro rok 2018

Ve třetí kapitole je věnována pozornost adaptačnímu procesu na střední škole. Zabývá se činnostmi třídního učitele ve spolupráci s vedením školy a dalšími pedagogickými pracovníky, poskytované směrem k adaptačnímu procesu. Zaměřuje se na formy a programy školní adaptace plánované školou, na informační schůzku, třídnickou hodinu, adaptační kurzy, programy primární prevence.

Jelikož se celá práce zabývá tématem třídního učitele v době adaptace žáků, empirická část diplomové práce bude zaměřena na získání aktuálních názorů o činnosti třídního učitele z pohledu třídních učitelů, o pedagogické a výchovné práci, využití pedagogických kompetencí, činnostech k utváření třídního kolektivu v adaptačním procesu, podílu na adaptaci žáků prvního ročníku od začátku školního roku v nových školních podmínkách.

K výzkumu autorka zvolila kvantitativní a kvalitativní přístup. **Kvantitativní** přístup využívá metodu dotazníku. Gavora (2000) vymezuje dotazník jako „způsob písemného kladení otázek a získání písemných odpovědí“. Chrátka uvádí, že dotazník je velmi frekventovanou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu. Jde o soustavu předem připravených formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny, dotazovaná osoba na ně odpovídá písemně. Výhodou dotazníku je, že umožňuje shromažďovat velké množství dat rychle a ekonomicky (Chrátka, 2007, s. 163–164). V případě využití dotazníku mezi skupinu respondentů, třídních učitelů, má relativně vysokou návratnost. Usuzovat lze podle vysoké míry osobní zodpovědnosti za průběh a cíl výchovně vzdělávacího procesu, jež se k učitelskému povolání přirozeně spojuje (Střelec, Pedagogická orientace č. 4, 1992, s. 70–74). **Kvalitativní přístup** podle Švaříčka (2007) je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí. Hlavním cílem je získat komplexní obraz jevů založených na získaných datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod reprezentovat a rozkrýt, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu. Prostřednictvím rozhovoru (interview) je zkoumáno určité prostředí a určité specifické sociální skupiny, s cílem získat pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny (Švaříček, 2007). V tomto případě je zkoumáno školní prostředí střední školy, třídní učitelé, žáci, výchovní poradci.

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

### 4 Metodologie výzkumu

Empirickou část tvoří kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumného šetření zaměřeného na pracovní pozici třídního učitele a jeho roli při adaptaci žáků na střední škole.

Tento výzkum by měl přispět k získání souboru informací o práci třídního učitele v době adaptace žáků. Výsledky z výzkumu mohou otevřít pohled na téma a pracovní pozici, o které se v současné době v odborné literatuře mnoho autorů nezmiňuje.

Pochopení problematiky práce třídního učitele v době adaptace žáků předchází teoretická část. Celý popis v teoretické části ukazuje na fakt důležitosti, náročnosti práce třídního učitele i obsahově významného adaptačního procesu na střední škole.

Empirická část zahrnuje metodologii výzkumu, výzkumná zjištění a závěry výzkumu z dotazníku pro třídní učitele, z polostrukturovaných rozhovorů s třídními učiteli a přehledem kódů analýzy dat. Přílohy v diplomové práci obsahují: vzor dotazníku pro třídní učitele (Příloha 2), vyhodnocení demografických údajů z dotazníku (Příloha 3), přepis polostrukturovaných rozhovorů (Příloha 4), výsledky rozhovoru s kategoriemi kódů (Příloha 5), ukázky z adaptační pedagogické činnosti v rámci třídnických hodin autorky práce, zároveň třídní učitelky (Přílohy 6, 7, 8, 9), poučené souhlasy s respondenty (Přílohy 10, 11).

#### 4.1 Cíle výzkumu

Cílem tohoto empirického výzkumu je zjistit, jaké činnosti vykonává třídní učitel směrem k adaptaci žáků po nástupu na střední školu a v průběhu prvního pololetí školního roku. V neposlední řadě, jaké možnosti má třídní učitel při uskutečňování adaptačního procesu ve školní instituci.

Švaříček, Šed'ová (2007, s. 62–64) popisují stanovení cílů výzkumu, podle Maxwellova (2005). Autorka práce definuje trojí typ cílů následovně:

**Cíl intelektuální.** Cílem je zjistit, jak třídní učitelé středních škol vnímají a přemýšlejí o své výchovné práci, jak hodnotí význam i náročnost práce v době adaptace žáků, dále jak probíhá proces adaptace na středních školách. Přinést aktuální poznatky o činnostech, podmínkách, využití pedagogických kompetencí, o výchovném působení na žáky nové školní třídy. Zjistit, jaké adaptační formy práce střední školy používají, které problémy třídní učitelé se žáky nejčastěji řeší.



**Cíl praktický.** Výzkum by měl sloužit ke zjištění reálného stavu v pedagogické praxi. Získané poznatky mohou být využity jako zdroj informací pro pedagogickou veřejnost, stávající či začínající třídní učitele na středních školách. Výsledky empirického výzkumu by mohly být inspirativní rovněž pro ředitele sledovaných škol. Výsledky mohou poskytnout doporučení, informace o možnostech zlepšení práce v adaptačním procesu.

**Cíl personální.** Autorka pracuje na pozici třídní učitelky, opakovaně se setkává s novými žáky školní třídy, dochází k řešení nových, neopakovatelných situací. Pedagogická práce vyžaduje neustálé sebevzdělávání a třídnímu učiteli v oblasti adaptace žáků není věnována taková pozornost, jakou by si tato pracovní pozice zasloužila. Tímto výzkumem chce autorka zjistit ucelenější obraz o práci třídního učitele, o postojích, podmínkách, problémech, podpoře i přístupech při adaptaci žáků, s cílem hlubšího prozkoumání tématu, zkvalitnění vlastní pedagogické činnosti.

## **4.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky**

Výzkumný problém je jasné pojmenování, čemu se výzkum bude věnovat. Výzkumný problém se odehrává v sociální realitě, což je svým způsobem problematické. Bývá tedy tím, v čem vidíme překážku k pochopení a popsání nějakého stavu (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 64). Funkce třídního učitele v době adaptace žáků je mimořádně náročná. S touto specifickou pedagogickou pozicí jsou spojována mnohá očekávání a často reálné podmínky tomu neodpovídají. Do role třídního učitele se promítá řada vnějších skutečností ovlivňující jeho postavení a úspěšnost při naplňování úkolů. Spolu s výzkumným problémem byla vytvořena základní výzkumná otázka.

**Které kompetence jsou pro třídního učitele důležité a přispívají k výkonu práce při adaptaci žáků?**

Hlavní výzkumná otázka byla rozdělena do dalších výzkumných otázek.

**Jak hodnotí pedagog postoj k roli třídního učitele při adaptace žáků?**

**Jaké podmínky vytváří střední škola při adaptaci žáků?**

**Jaké problémy se vyskytují při adaptaci žáků?**

**Jaké metody, techniky a přístupy používají třídní učitelé v době adaptace žáků?**

**Jakou podporu třídním učitelům vytváří střední škola, kultura střední školy?**

**Které kompetence jsou u třídního učitele důležité při adaptaci žáků?**

### 4.3 Plán výzkumu

Plánování výzkumu vychází z cíle diplomové práce, analyzovat práci třídního učitele v souvislosti s adaptací žáků na střední škole. Cílem je zjistit, jak problematiku na střední škole vnímají sami třídní učitelé. Pro výzkum byla použita metoda kvantitativno-kvalitativní, sběr dat formou dotazníku a polostrukturovaných rozhovorů.

Pro výzkum byl vybrán design zakotvené teorie, která je odvozena induktivně. Cílem výzkumníka je data pomocí daných postupů rozklíčovat. Dobrat se tak k tomu, co je v datech a co za nimi. Cílem této metody je vytvořit teorii zkoumáním různých oblastí, je kladen důraz na mnoha-zdrojový sběr dat. Výzkumník nechává, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné (Strauss, Corbinová, 1999, s. 14).

Etapy zakotvené teorie:

1. sběr dat směřující k teoretické nasycenosti kódů;
2. kódování materiálu směřující k vytvoření základních kategorií;
3. konstruování teorie jako sady tvrzení o vztazích mezi kategoriemi, proměnnými (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 87).

Výzkum vycházel ze zkoumání sociálního jevu v přirozených, reálně se vyskytujících podmínkách. Za výzkumný terén byly vybrány dvě střední školy, na porovnání odpovědí z dotazníků a vzorek respondentů, třídních učitelů. Pro upřesnění a doplnění odpovědí získaných z dotazníkového šetření byli osloveni třídní učitelé, kteří adaptaci aktuálně řeší a se žáky prvních ročníků pracují.

Po zajištění písemného souhlasu od respondentů (Příloha 11) byly s vybranými třídními učiteli uskutečněny rozhovory, nahrávány, přepsány k sumarizaci a vyhodnoceny kódováním. Výsledky z dotazníkového šetření budou vyhodnoceny pro každou střední školu zvlášť a zároveň bude provedeno srovnání obou škol.

### 4.4 Fáze výzkumného šetření

**První fáze** výzkumného šetření probíhala na začátku prvního pololetí školního roku 2017/2018. Byli osloveni pedagogové, třídní učitelé na dvou středních školách ve Středočeském kraji. Podmínkou pro vyplnění dotazníků respondenty v době výzkumu bylo, vykonávání funkce třídního učitele nebo mít s funkcí třídního učitele zkušenost. Všichni oslovení respondenti, kteří dotazník obdrželi, dotazník vyplnili a odevzdali. Výzkumu se zúčastnilo celkem 32 třídních učitelů, 20 žen (62 %) a 12 mužů (38 %).

Pro **druhou fázi** výzkumného šetření byla použita metoda rozhovoru, uskutečnila se bezprostředně po vyhodnocení dotazníkového šetření, v témže školním roce, na stejných středních školách. Podmínkou účasti na rozhovoru byla aktivní činnost třídního učitele v prvním ročníku a práce s novou školní třídou. Oslovení třídní učitelé, v počtu tří, s rozhovory souhlasili, dva z respondentů zároveň vykonávali pozici třídního učitele i pozici výchovného poradce. Položené otázky plnily funkci doplnění informací o práci třídních učitelů a výchovných poradců, zaměřovaly se na oblasti výchovné práce, významu adaptace, adaptačních programech střední školy, na spolupráci výchovných poradců a třídních učitelů.

## **4.5 Výzkumné metody a získávání dat**

Pro komplexnější pohled na celou situaci byla ve výzkumu použita metoda rozhovoru, jako nejčastěji používaná metoda sběru dat v kvalitativním výzkumu, spolu s dotazníkem, metodou kvantitativního výzkumu (Kvantitativní a kvalitativní přístupy, viz 3.7).

### **4.5.1 Dotazník pro třídní učitele**

Pro získání přehledu velkého množství dat o práci třídních učitelů byla použita metoda dotazníku.

Dotazník (Příloha 2) má podobu čtyř listů formátu A4 potištěné vždy po jedné straně, u každé otázky jsou uvedeny stručné instrukce. Úvodní slovo autorky dotazníku seznamuje respondenta se smyslem výzkumu. Cílem dotazníku bylo získat aktuální názory od pedagogů, třídních učitelů, kteří tuto funkci v době výzkumu vykonávali, anebo měli s vedením třídy předchozí zkušenosti. Dotazník pokládá respondentům 18 otázek věnovaných oblastem třídnické práce v době adaptace žáků, kvalifikace, kompetencí, funkce, výchovné působení třídního učitele. Otázky 1 až 4 jsou zaměřené na sociodemografické ukazatele respondentů (Příloha 3); otázky 5 až 8 na adaptační oblast podpory střední školou; otázky 9 až 11 hodnotí svou úlohu třídní učitelé; otázky 12 až 14 na možnosti spolupráce a hodnocení vykonávaných kompetencí třídními učiteli; otázka 15 na využívání forem výchovné práce; otázka 16 na výchovné působení na žáky; otázka 18 umožňuje respondentům doplnit, přispět podněty k práci třídního učitele. V případě, že by respondent nevybral žádnou z nabízených odpovědí, měl možnost si zvolit variantu „jiné“ s možností doplnění vlastní odpovědi.

### **4.5.2 Metoda rozhovoru**

Rozhovor (interview) proběhl s jednotlivými respondenty v klidném prostředí. Oslovení respondenti s rozhovorem souhlasili.

Po představení výzkumu v úvodu společného setkání, obdrželi účastníci rozhovoru poučený souhlas o podmínkách a zpracování záznamu rozhovoru, zajištění anonymity (Příloha 11). Byly připravené hlavní otázky pro polostrukturovaný rozhovor, které v průběhu realizovaných rozhovorů byly rozvinuty v navazující, doplňující otázky.

### **Otázky použité pro polostrukturované rozhovory**

1. Jak vnímáte, jako pedagog, význam adaptačního procesu nových žáků?
2. Jaké máte podmínky pro uskutečnění adaptace žáků ve vaší škole?
3. Přispělo by nějaké řešení ve zlepšení adaptace žáků ve vaší škole?
4. Jakými vlastními prostředky můžete jako pedagog ovlivnit adaptaci žáků?
5. Jak mnoho vás práce na začátku školního roku v pozici třídního učitele zatěžuje?
6. V čem spočívá práce třídního učitele, jaké činnosti vykonáváte na začátku školního roku?
7. S jakými problémy se setkáváte při adaptaci svých žáků?
8. Jaké strategie využíváte při řešení problémů ve své třídě?
9. Funguje na vaší škole míra podpory pro třídního učitele v oblasti řešení výchovných nebo jiných problémů vzniklých ve třídě?
10. Pracuje na vaší škole metodická komise třídních učitelů?
11. Probíhají na vaší škole nějaké formy adaptace pro žáky např. adaptační kurz?
12. Pokud ANO. Kdo se podílí na tvorbě adaptačního kurzu, kdo vymýšlí aktivity? Popište průběh.
13. Kdo je garantem adaptace ve školní třídě na vaší škole?
14. Myslíte si, zda aktivity zvolené třídním učitelem přispívají v třídnických hodinách k adaptaci žáků? Využíváte je?

### **4.6 Zkoumaný terén a vzorek výzkumu**

Výzkumným **terénem** byly **dvě střední školy** ve Středočeském kraji se společnými znaky. Do prvních ročníků středních škol se adaptují absolventi ze základní školy. Žáci se v dalším vzdělávání připravují v učebních nebo studijních oborech pod vedením třídních učitelů. Střední školy se odlišovaly zaměřením na obory vzdělání a genderovým zastoupením.

První škola, Střední odborná škola a Střední odborné učiliště (SOŠ a SOU) je zaměřena na potravinářské obory. Druhá střední škola, Integrovaná střední škola technická (ISŠT), vyučuje obory s technickým zaměřením. Pro potřeby výzkumu byl vybrán **vzorek třídních učitelů**, který reprezentuje problém v souladu s cíli diplomové práce.

Třídní učitelé se podíleli na vyplnění dotazníku, s vybranými třídními učiteli byly vedeny rozhovory. Dva respondenti ze tří dotazovaných, vykonávali souběžně funkci třídního učitele a funkci výchovného poradce.

Na dotazník ze SOŠ a SOU, odpovídalo celkem 19 respondentů, zastoupeno převážnou většinou žen, třídních učitelek. Na dotazník z ISŠT odpovídalo 13 respondentů, s větším zastoupením mužů, třídních učitelů, dáno převahou vyučujících, absolventů technických oborů. Všichni zúčastnění respondenti dotazníkového šetření uvedli, že mají zkušenost s pracovním zařazením třídní učitel.

#### **4.7 Etika výzkumu**

S ohledem na etiku výzkumu autorka zohlednila zaručení anonymity všem zúčastněným respondentům i výzkumným institucím (Příloha 11), nezmiňuje celé názvy institucí ani pravá jména respondentů. Třídní učitelé, výchovní poradci i ředitelé škol souhlasili se zveřejněním informací z dotazníku i z rozhovorů k diplomové práci. Pro zachování anonymity a odlišení škol podle oborů byly vytvořeny kódy SOŠ a SOU a ISŠT. Třídním učitelům byly přiděleny kódy Respondent 1, Respondent 2, Respondent 3.

#### **4.8 Způsob zpracování dat**

Získaná data z dotazníků byla zpracována v programu Microsoft Excel. V programu byla data seřazena a vyhodnocena pomocí výsečových a sloupcových grafů.

Rozhovory s třídními učiteli (Příloha 4) autorka přepsala z diktafonu a pomocí kódování textu určila kategorie (Příloha 5), které byly relevantní s ohledem na cíl výzkumu a výzkumné otázky. Časově náročnou operací, v praktické části diplomové práce, bylo ruční přepisování rozhovorů z diktafonu a následné porovnávání jednotlivých odpovědí na otázky respondentů ve vytvořených kategoriích. Při přepisu dat byla použita technika zvaná anonymizace, která slouží k ochraně jmen účastníků rozhovoru, reálná jména nahrazují pseudonymy, Respondent 1, Respondent 2, Respondent 3.

## 5 Výsledky výzkumu

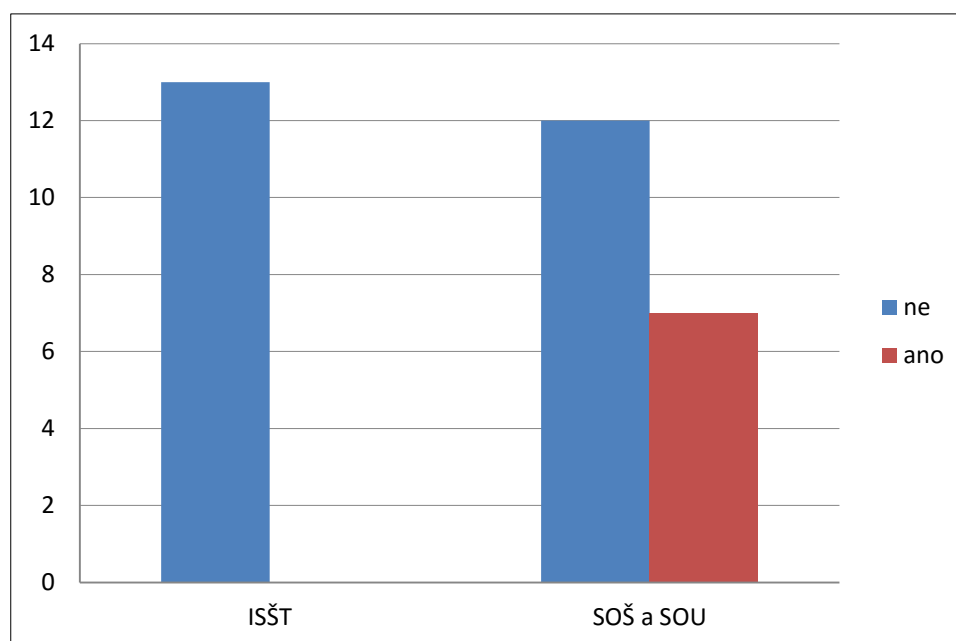
Vzhledem ke kombinaci výzkumných metod, dotazníkového šetření a rozhovorů budou v závěru diplomové práce výsledky výzkumu objasněny zvlášť, bude provedeno celkové shrnutí výsledků. V orientační rovině bude autorka srovnávat dotazníkové šetření s dílčími částmi výzkumu i s realizovanou činností v rámci třídnických hodin (Příloha 6).

V teoretické části bylo uvedeno, že u odborné literatury věnované práci třídního učitele, byl zaznamenán výskyt dlouhodobé absence. Problematikou práce třídního učitele se zabývají studenti v rámci zpracování závěrečných prací k ukončení vysokoškolského studia, a to z různých pohledů na různých typech škol. Dosažené výsledky výzkumu z této diplomové práce není možné s velkou pravděpodobností porovnávat, práce podobného zaměření na činnosti třídního učitele v době adaptace žáků na střední škole k dispozici není.

### 5.1 Výsledky dotazníku

Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na kategorii respondentů pedagogů, třídních učitelů (TU) dvou středních škol, kteří v současné době vykonávají funkci TU nebo s touto funkcí měli v minulosti zkušenost. Respondenti odpovídali celkem na 18 otázek. Grafy a vyhodnocení demografických údajů, otázek č. 1 až 4, v Příloze 3.

#### Otázka č. 5: Má škola dlouhodobý program výchovného rozvoje žáků?



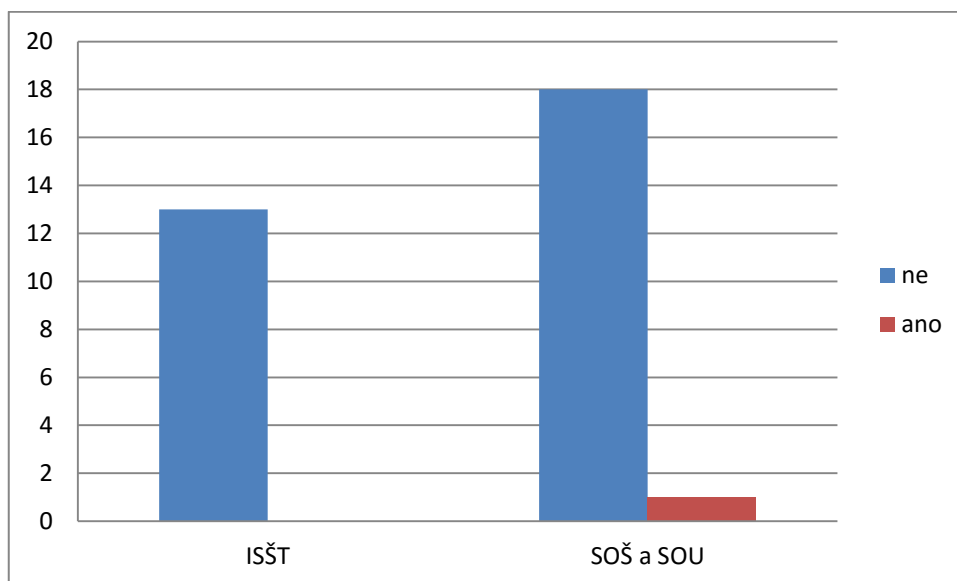
Graf 1: Dlouhodobý program výchovného rozvoje žáků, SOŠ a SOU, ISŠT

100 % respondentů ISŠT jednoznačně odpovědělo, že na jejich škole žádný program výchovného rozvoje není.

Respondenti SOŠ a SOU se rozdělili na dvě skupiny. Na otázku zda má škola dlouhodobý program výchovného rozvoje žáků, 63 % uvedlo odpověď ne. Sedm respondentů, 37 % označilo variantu ano a doplnili údaj. Šest respondentů uvedlo, že jejich škola má zpracovaný Školní preventivní program, jeden respondent doplnil program Enviromentálního vzdělávání, výchovy a osvěty.

Z výše zjištěných údajů vyplývá nejednotnost, nedostatečná informovanost respondentů o existenci dlouhodobých programů ve školách. Druhá škola se shodla v odpovědích jednoznačně, na místě je otázka, zda ve škole takový program existuje či ne?

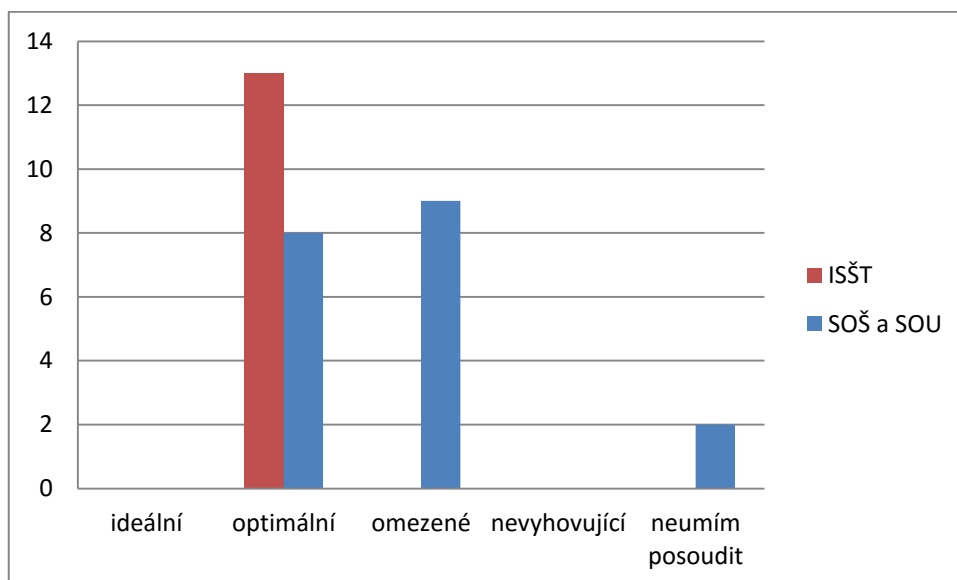
#### Otázka č. 6: Využívá vaše škola adaptační programy pro žáky prvního ročníku?



Graf 2: Adaptační program pro žáky 1. ročníku, SOŠ a SOU, ISŠT

Respondenti ISŠT jednotně odpověděli, že škola adaptační programy pro žáky prvních ročníků nevyužívá. Podobného názoru jsou respondenti SOŠ a SOU, jen jedna odpověď byla pro ano, respondent uvedl, informační schůzka. Ani na jedné střední škole se adaptační programy pro první ročníky nevyužívají.

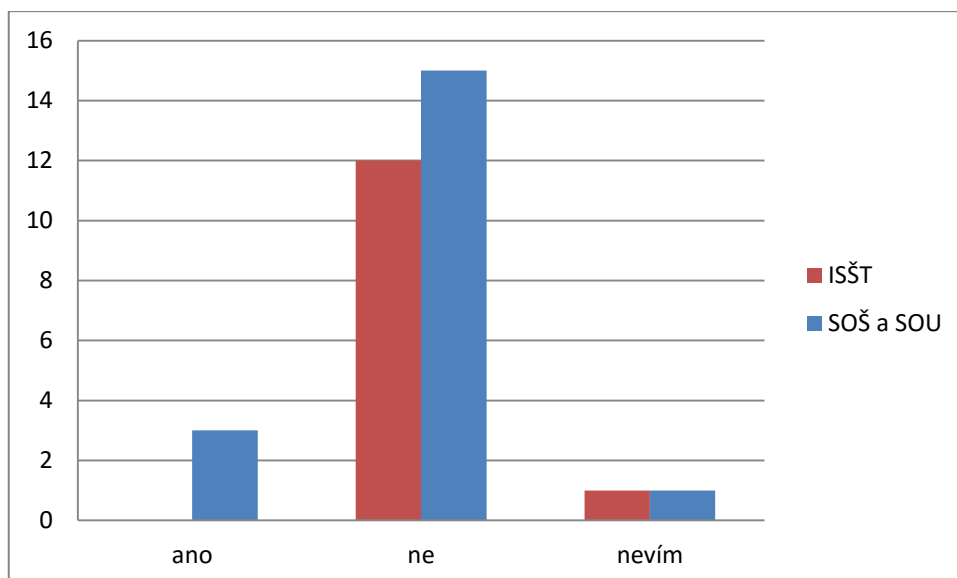
### Otázka č. 7: Podmínky vytvářené vedením školy v oblasti adaptace žáků jsou?



Graf 3: Podmínky vytvářené vedením školy v oblasti adaptace žáků, SOŠ a SOU, ISŠT

Podmínky vytvářené vedením školy označili respondenti SOŠ a SOU v devíti případech za omezené, v osmi případech za optimální, dva respondenti se vyjádřili, že neumí tuto situaci posoudit. Všech 13 respondentů ISŠT, 100 % shodně označilo podmínky vytvářené vedením školy za optimální. Podle většiny respondentů jsou vytvářené podmínky vedením školy optimální.

### Otázka č. 8: Pracuje na vaší škole metodická komise TU?



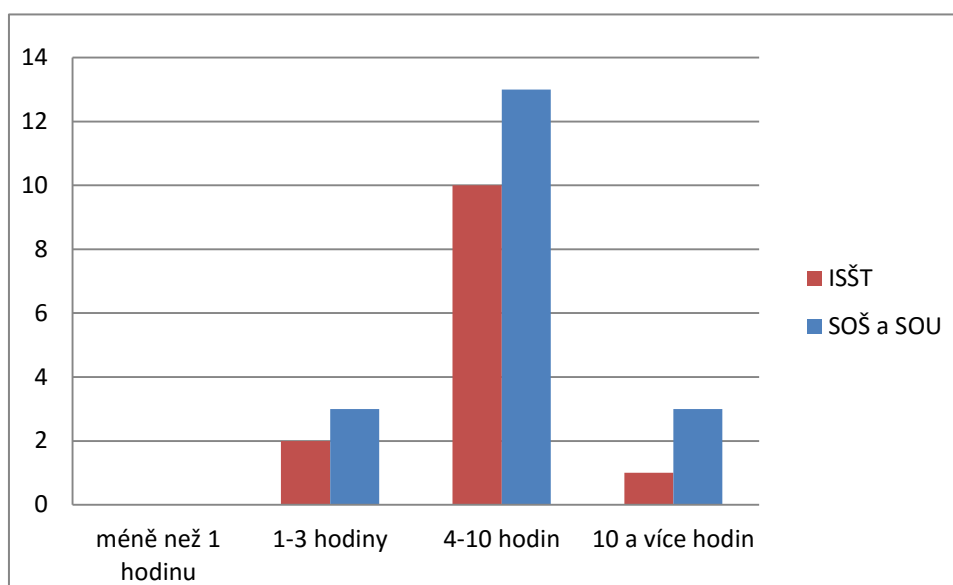
Graf 4: Metodická komise třídních učitelů, SOŠ a SOU, ISŠT



79 % respondentů SOŠ a SOU uvedlo, že metodická komise třídních učitelů ve škole nepracuje. Variantu ano označilo 16 % (tři pedagogové), 5 % (jeden pedagog) volil odpověď nevím. Z celkového počtu dotázaných, 92 % respondentů ISŠT uvedlo, že metodická komise třídních učitelů na škole nepracuje. 8 % (jeden pedagog) volil odpověď nevím. Z odpovědí vyplývá, že metodická komise třídních učitelů ani na jedné škole ustanovena není a na školách nepracuje.

Pozn.: Tři respondenti SOŠ a SOU pojem spojili s jiným typem metodické komise, která je na škole funkční a pracuje např. metodická komise všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů. Další možnost je, že tuto variantu ano volili učitelé s krátkou pedagogickou prací.

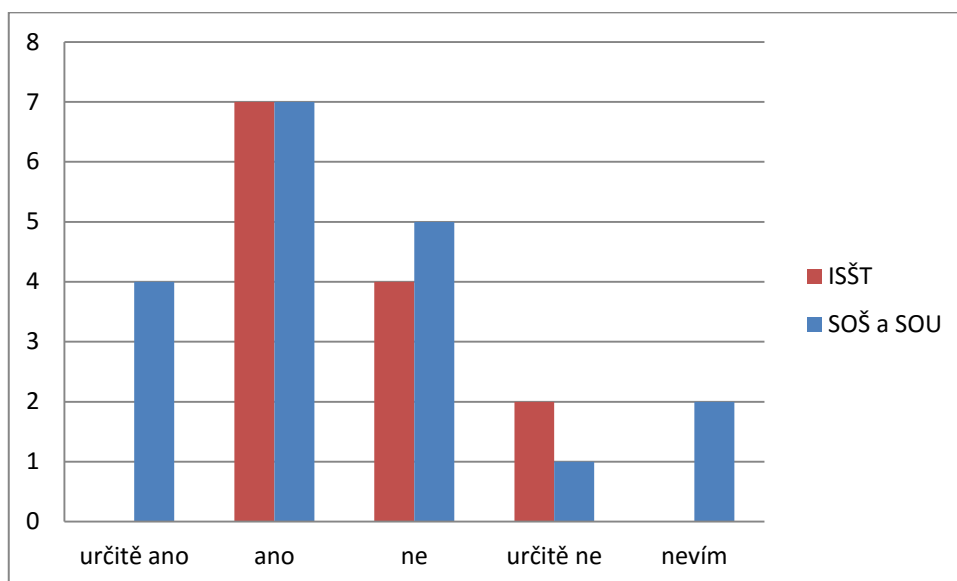
**Otázka č. 9: Kolik hodin týdně se věnujete třídnické práci v období začátku školního roku, v nové třídě?**



**Graf 5: Třídnická práce třídního učitele v nové třídě, SOŠ a SOU, ISŠT**

Týdně se, v nové třídě třídnické práci na SOŠ a SOU, věnují 3 respondenti 1 až 3 hodiny, 11 respondentů 4 až 10 hodin a 3 respondenti 10 a více hodin, méně než hodinu týdně se třídnické práci nevěnuje žádný respondent. Otázkám třídnické práce na ISŠT se týdně věnují 2 respondenti 1 až 3 hodiny. 10 respondentů 4 až 10 hodin, 1 respondent méně než hodinu a 1 respondent 10 a více hodin týdně. Na obou středních školách převažuje čas strávený třídními učiteli třídnickými otázkami na začátku školního roku v rozmezí 4 až 10 hodin týdně. V odpovědích nejsou zastoupeny všechny časové varianty, variantu méně než jednu hodinu týdně nikdo z respondentů neoznačil.

### Otázka č. 10: Chcete být i v budoucnu TU?



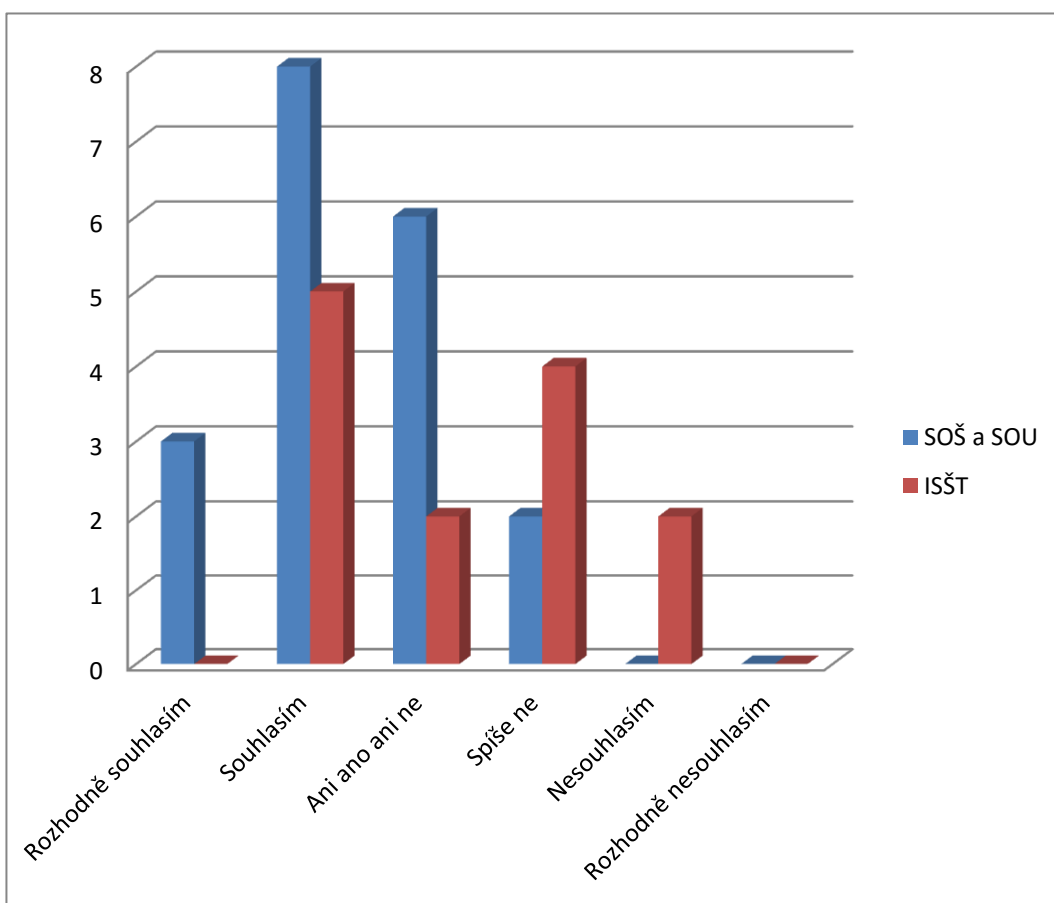
Graf 6: Chcete být i v budoucnu třídním učitelem? SOŠ a SOU, ISŠT

Na otázku, zda chtějí být respondenti SOŠ a SOU i v budoucnu třídním učitelem, odpovědělo nejvíce 7 respondentů, že ano. 4 respondenti určitě ano. Odpověď ne volilo 5 respondentů, určitě ne 1 respondent. 2 respondenti rozhodnutí nejsou, zda chtějí být v budoucnu třídním učitelem. Respondenti ISŠT volili tři možnosti. Třídním učitelem chce být v budoucnu 7 respondentů. 4 respondenti uvedli odpověď ne a určitě ne 2 respondenti. Zastávat v budoucnu pozici třídního učitele jsou v porovnání s ISŠT ochotni více respondenti SOŠ a SOU.

**Otázka č. 11:**

**Respondenti se vyjadřují k výroky o úloze třídního učitele, zda se ztotožňují s výroky o úloze třídního učitele.**

**a) TU má koordinovat výchovné působení jiných vyučujících ve třídě**



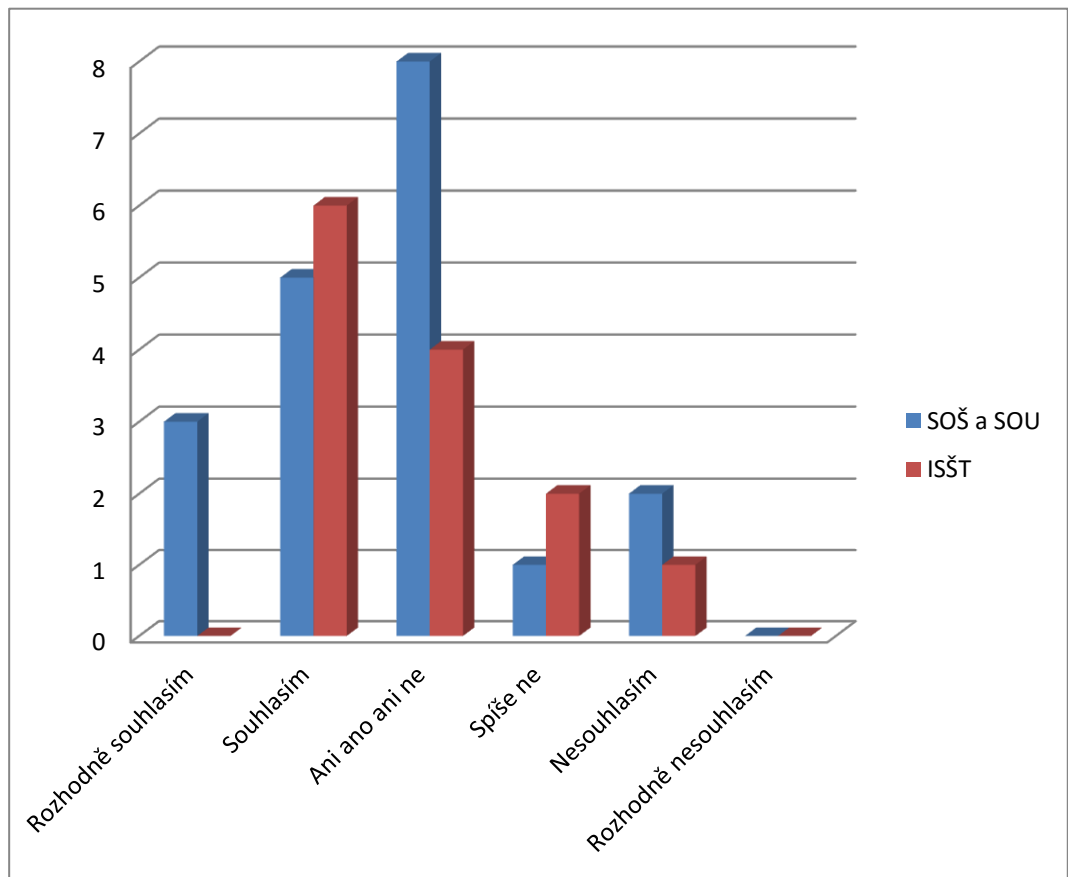
**Graf 7: TU má koordinovat výchovné působení jiných vyučujících, SOŠ a SOU, ISŠT**

Respondenti SOŠ a SOU v 8 případech souhlasí, ve 3 případech rozhodně souhlasí, aby třídní učitel koordinoval výchovné působení jiných vyučujících ve třídě. 6 uvádí možnost ani ano ani ne, 2 spíše ne.

Respondenti ISŠT souhlasí v 5 případech, spíše ne volí 4 respondenti, ani ano, ani ne a nesouhlasí shodně 2 respondenti.

Respondenti SOŠ a SOU jsou podle výsledků více nakloněni k tvrzení, aby třídní učitel koordinoval výchovné působení jiných vyučujících ve třídě. Respondenti ISŠT se k této oblasti koordinace staví spíše negativně.

## b) TU má být ve své třídě především vychovatelem



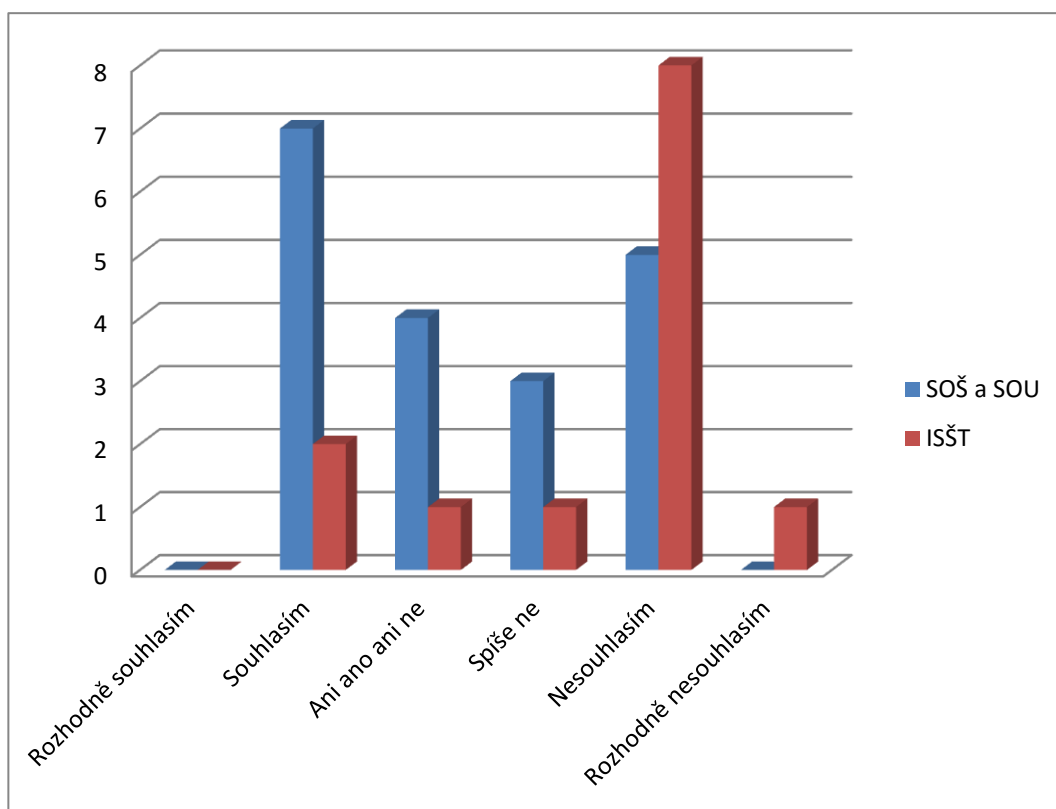
Graf 8: TU má být ve své třídě především vychovatelem, SOŠ a SOU, ISŠT

Zda má být třídní učitel především vychovatelem, respondenti SOŠ a SOU, uvedli nejednoznačné tvrzení ani ano, ani ne v 8 případech, souhlasilo 5, rozhodně souhlasili 3 respondenti. Spíše ne 1 a nesouhlasí 2, celkem 3 respondenti.

U ISŠT souhlasí s tvrzením 6 respondentů, 4 respondenti si nejsou jisti, zda ano, či ne. Spíše ne 2 a nesouhlasí 1, celkem 3 respondenti

Většina pedagogů z obou škol se přiklání k souhlasné variantě. Poměrně velká část respondentů z obou středních škol si není jistá, zda má být třídní učitel ve své třídě především vychovatelem.

c) Úlohu TU zvládne každý kvalifikovaný učitel na škole

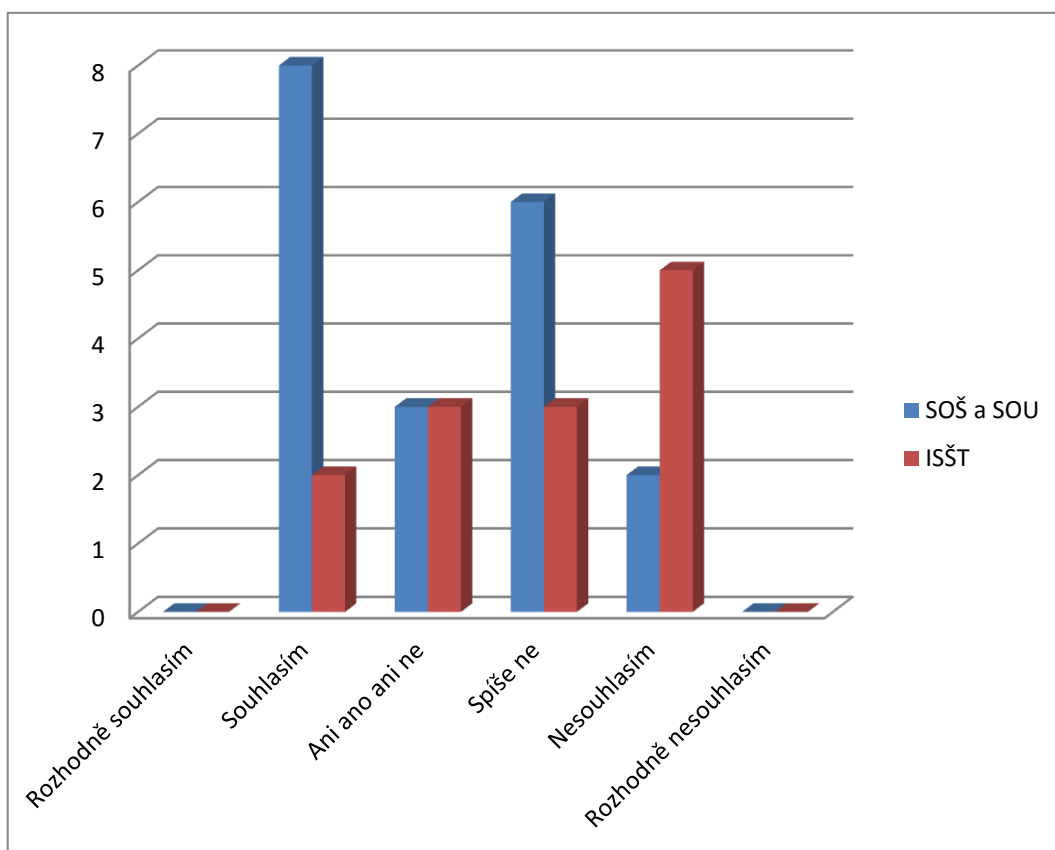


Graf 9: Úlohu TU zvládne každý kvalifikovaný učitel na škole, SOŠ a SOU, ISŠT

Zda úlohu třídního učitele zvládne každý kvalifikovaný učitel, s tvrzením souhlasili respondenti SOŠ a SOU v sedmi případech, nesouhlasilo 5 respondentů. 4 respondenti volili variantu ani ano, ani ne a 3 respondenti uvedli, že spíše ne.

Respondenti ISŠT většinou, v osmi případech nesouhlasí, že úlohu třídního učitele zvládne každý kvalifikovaný učitel. Souhlas uvedli respondenti jen ve dvou případech. Variantu ani ano, ani ne, spíše ne a rozhodně nesouhlasím, uváděl vždy 1 respondent. Respondenti obou škol zastávají více méně rozdílné názory ohledně zvládnání úlohy třídního učitele.

**d) TU je funkce, na kterou je potřebné se připravit dalším vzděláním**



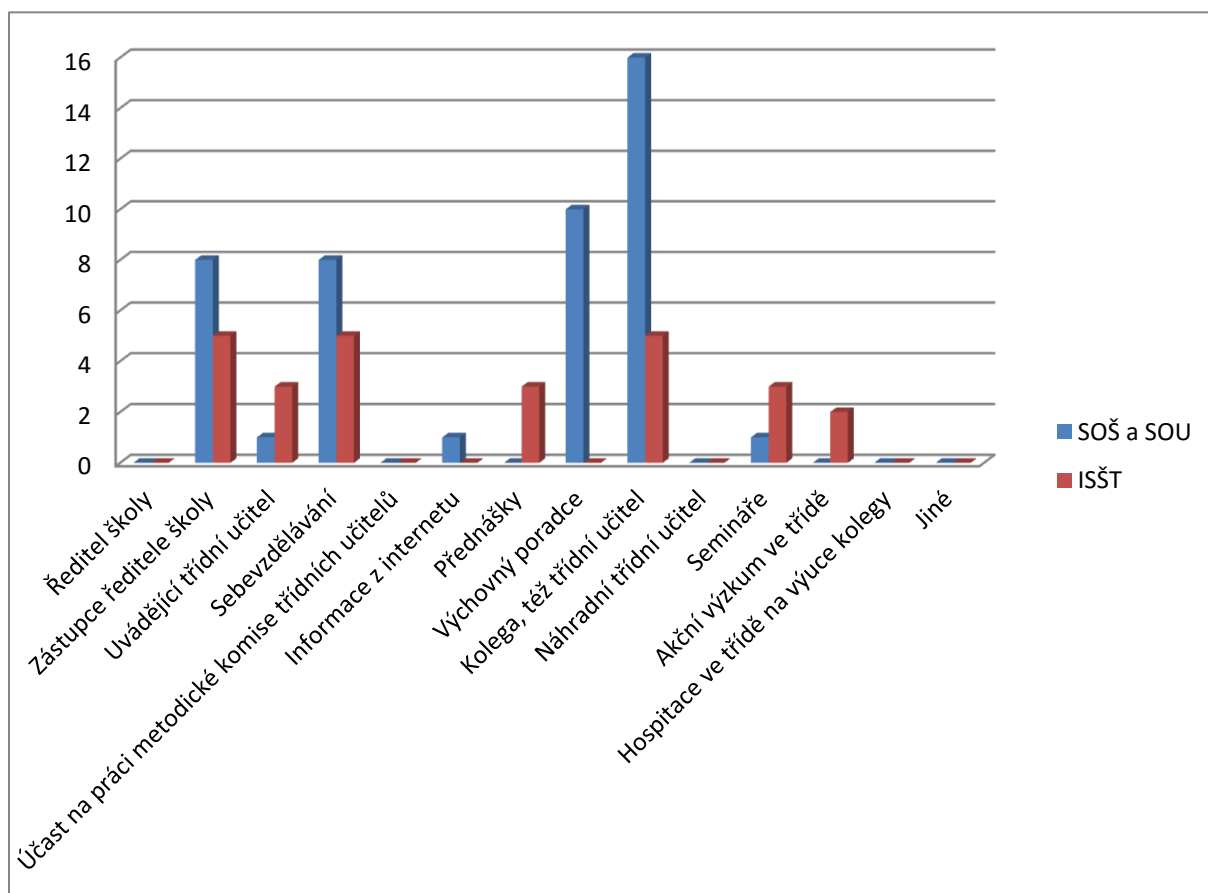
**Graf 10: TU a potřebná příprava dalším vzděláním, SOŠ a SOU, ISŠT**

Funkce třídního učitele je funkcí, na kterou je potřeba se připravovat dalším vzděláním, s tímto tvrzením souhlasí 8 respondentů SOŠ a SOU. 6 respondentů uvádí, že spíše ne. 3 respondenti ani ano, ani ne, 2 respondenti nesouhlasí s dalším vzděláním třídních učitelů.

Nesouhlas respondentů ISŠT s dalším vzděláním uvedlo nejvíce 5 třídních učitelů. Shodné názory mají 3 respondenti, označili varianty ani ano, ani ne a spíše ne. Jen 2 respondenti souhlasí s potřebnou přípravou třídních učitelů.

Třídní učitelé SOŠ a SOU se více přiklánějí k dalšímu vzdělávání oproti třídním učitelům ISŠT, přestože v předchozím tvrzení 10 c) označili nesouhlas, že úlohu třídního učitele zvládne každý kvalifikovaný učitel.

**Otázka č. 12: Uveďte, kdo/co vám nejvíce pomáhá realizovat úlohu třídního učitele při práci s novou třídou?**



**Graf 11: Kdo/co nejvíce pomáhá realizovat úlohu TU SOŠ a SOU, ISŠT**

Respondenti měli v dotazníku označit nejvíce 3 možnosti z nabídky. Vzniklo tak pořadí co, nebo kdo pomáhá realizovat úlohu třídního učitele.

**Respondenti SOŠ a SOU označili pořadí takto:**

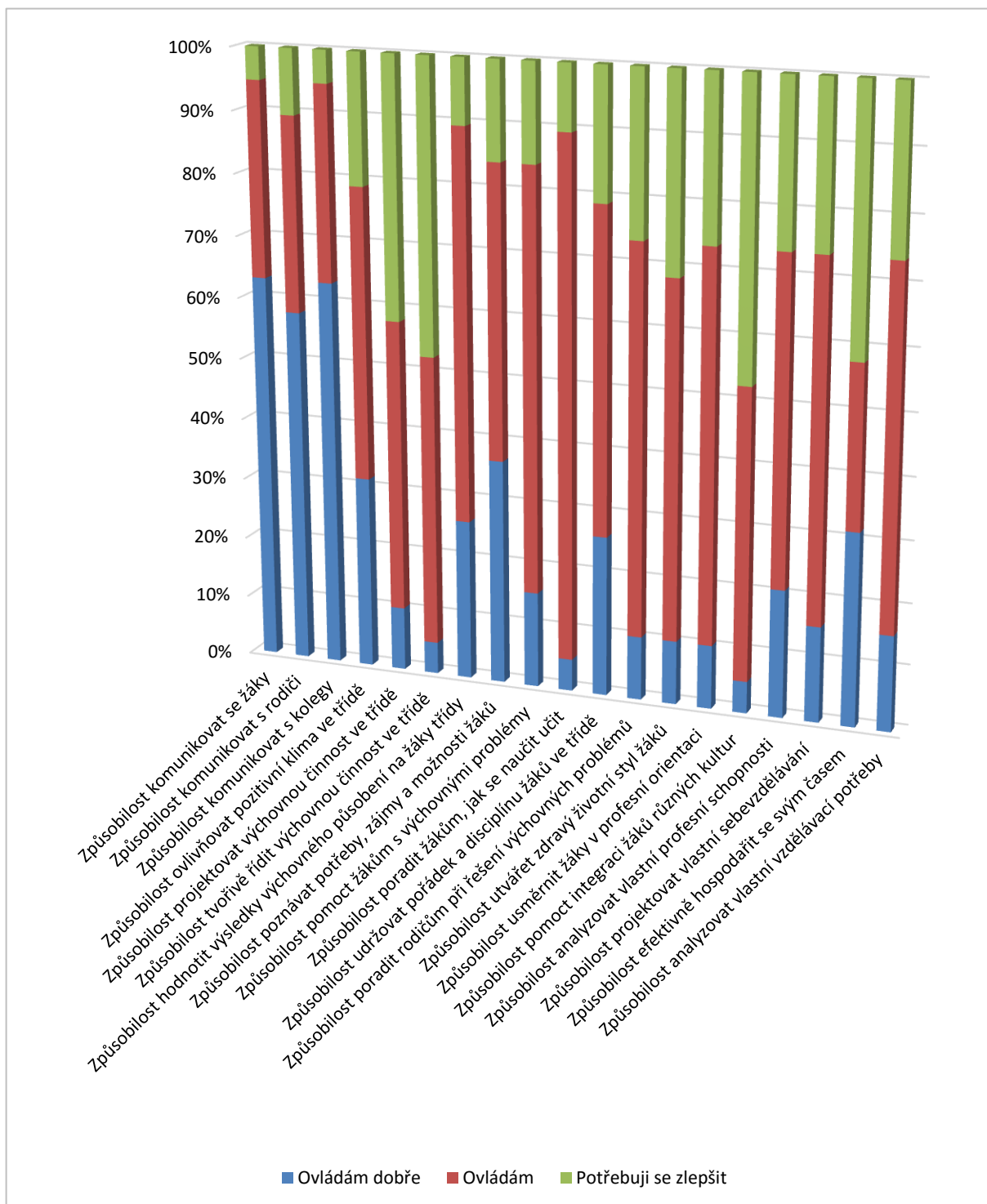
1. Kolega, též třídní učitel (16). 2. Výchovný poradce (10). 3. Zástupce ředitele; sebevzdělávání (8). 4. Uvádějící třídní učitel; informace z internetu; semináře (1).

**Respondenti ISŠT označili pořadí takto:**

1. Zástupce ředitele; sebevzdělávání; kolega, též třídní učitel (5). 2. Uvádějící třídní učitel; přednášky; semináře (3). 3. Akční výzkum ve třídě (2).

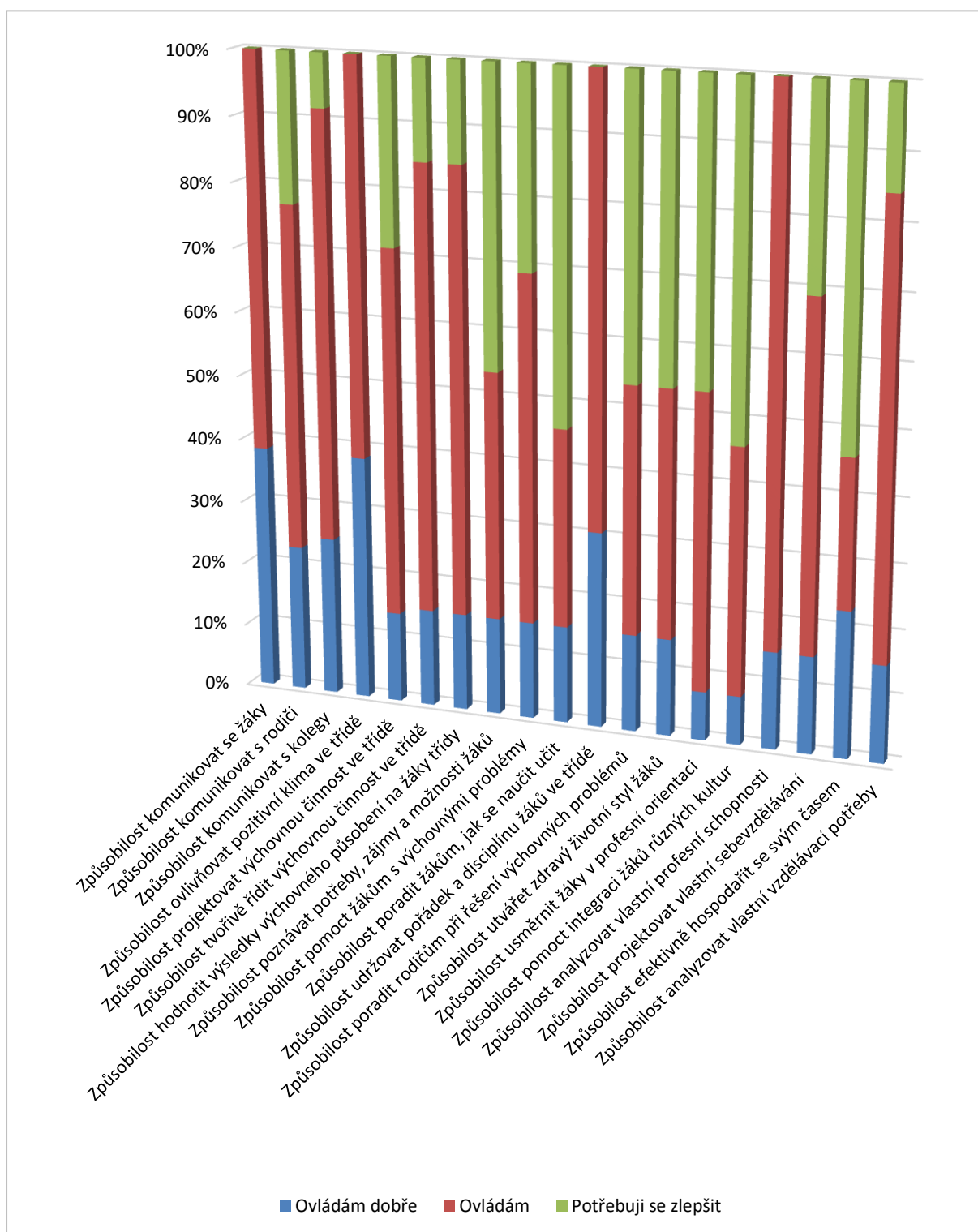
Pomoc třídním učitelům shodně na obou středních školách poskytují kolegové z řad třídních učitelů a zástupců ředitele. U SOŠ a SOU zásadní pomoc, jak uvedli respondenti, poskytuje výchovný poradce. Na rozdíl od ISŠT respondenti více preferují vzdělávání formou přednášek a seminářů.

**Otázka č. 13: Označte, jak byste charakterizovali váš výkon kompetencí třídního učitele TU.**



Graf 12: Výkon kompetencí TU, SOŠ a SOU





Graf 13: Výkon kompetencí TU, ISŠT

**První trojice otázek se týká způsobilosti komunikace se žáky, s rodiči a s kolegy.** Respondenti SOŠ a SOU hodnotí své komunikační kompetence v těchto třech kategoriích poměrně vyrovnaně, ovládá dobře a ovládá součtem 90 % třídních učitelů. Zlepšit se, ve způsobilosti komunikovat, potřebují nejvíce třídní učitelé se žáky 5 %, s rodiči, 13 % a s kolegy 8 % respondentů.

Komunikační kompetence hodnotí pozitivně respondenti ISŠT hlavně v komunikaci se žáky. Téměř 100 % z nich tuto způsobilost ovládá dobře či ovládá tuto a podle výsledků nemají potřebu se zlepšovat. Avšak potřebu zlepšit se, ve způsobilosti komunikovat s rodiči, má 25 % respondentů, v komunikaci s kolegy 10 %.

**Ovlivňování pozitivního klimatu ve třídě** ovládá na SOŠ a SOU 76 % třídních učitelů, 24 % uvedlo, že potřebuje tuto způsobilost zlepšit. Respondenti ISŠT nemají potřebu se v této způsobilosti zlepšovat. 45 % ji ovládá dobře, 55 % ji ovládá.

**Kategorie výchovného působení, do které se zahrnuje – způsobilost projektování, způsobilost tvořivého řízení, způsobilost hodnocení výsledků výchovného působení.** Respondenti SOŠ a SOU, hodnotí způsobilost ovládání projektovat výchovnou činnost ve třídě na 55 % dobře a v 45 % potřebují zlepšit. Ještě větší potřebu zlepšení mají ve tvořivém řízení výchovné činnosti ve třídě a to 50 % respondentů, ovšem způsobilosti hodnocení výsledků výchovného působení chce zlepšit 13 % třídních učitelů. Respondenti ISŠT se v těchto kompetencích hodnotí lépe. Potřebu zlepšení v projektování má 32 % třídních učitelů. V řízení a hodnocení výchovného působení jsou výsledky téměř vyrovnané, potřebu zlepšení má téměř 20 % respondentů.

**Způsobilost poznávat potřeby, zájmy a možnosti žáků** ukazuje na diagnostické kompetence třídních učitelů. Výsledky respondentů SOŠ a SOU, vykazují potřebu zlepšení téměř u 20 % respondentů. 50 % třídních učitelů ISŠT tuto způsobilost ovládá, 50 % potřebuje zlepšit.

**Způsobilost pomoci žákům s výchovnými problémy a způsobilost poradit rodičům při řešení výchovných problémů.** Respondenti SOŠ a SOU hodnotí, že ovládá dobře jen kolem 10 % třídních učitelů. V oblasti pomoci žákům potřebuje zlepšit 20 %, v poradenství rodičům s výchovnými problémy 30 % třídních učitelů. Respondenti ISŠT ovládají dobře tyto kompetence a to více jak 10 % dotazovaných. V oblasti pomoci žákům potřebuje zlepšit 35 %, v poradenství rodičům s výchovnými problémy 50 % třídních učitelů.

**Způsobilost poradit žákům, jak se naučit učit** ovládá dobře jen 3 % respondentů SOŠ a SOU, potřebuje zlepšit 12 % třídních učitelů. 11% respondentů ISŠT ovládá tuto způsobilost dobře, 58 % třídních učitelů potřebuje zlepšit způsobilost poradit žákům, jak se naučit učit.

**Způsobilost utvářet zdravý životní styl** potřebují respondenti SOŠ a SOU zlepšovat ve 32 %. 68 % dotazovaných tuto způsobilost ovládá, z toho 8 % dobře. Třídní učitelé ISŠT označili potřebu zlepšení v 50 %, 11 % respondentů tuto způsobilost ovládá dobře.

**Způsobilost usměrnit žáky v profesní orientaci** ovládá dobře jen 7 % respondentů SOŠ a SOU, 30 % uvádí, že potřebuje tuto způsobilost zlepšit. Třídní učitelé ISŠT označili potřebu zlepšení v 50 %, 5 % tuto způsobilost ovládá dobře, 45 % uvádí, že ovládá.

**Způsobilost pomoci integraci žáků různých kultur**, respondenti SOŠ a SOU, označili potřebu zlepšení v 50 %, 3 % tuto způsobilost ovládá dobře, 47 % uvádí, že ovládá. Třídní učitelé ISŠT označili potřebu zlepšení v 58 %. 5 % tuto způsobilost ovládá dobře, 37 % uvádí, že ovládá.

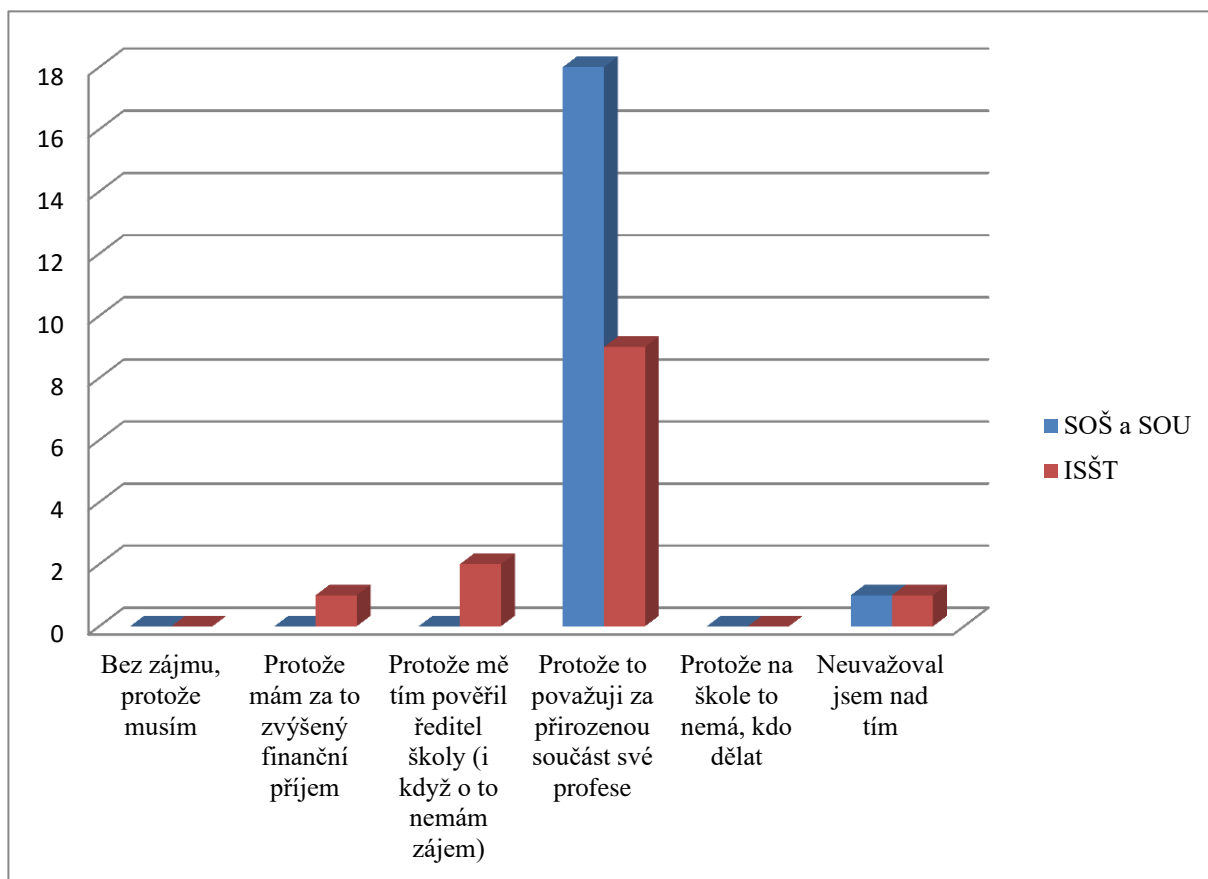
**Způsobilost analyzovat vlastní profesní schopnosti.** Třídní učitelé SOŠ a SOU, označili potřebu zlepšení ve 29 %, 18 % tuto způsobilost ovládá dobře, 53 % uvádí, že ovládá. Třídní učitelé ISŠT uvedli, že nepotřebují zlepšovat tuto oblast pedagogických kompetencí. 11 % tuto způsobilost ovládá dobře, 89 % uvádí, že ovládá.

**Způsobilost projektovat vlastní sebevzdělání** ovládá dobře 11 % respondentů SOŠ a SOU, 29 % uvádí, že potřebuje tuto způsobilost zlepšit, 60 % ovládá. Třídní učitelé ISŠT označili potřebu zlepšení v 32 %. 11 % tuto způsobilost ovládá dobře, 32 % uvádí, že ji ovládá.

**Způsobilost efektivně hospodařit se svým časem** ovládá dobře 28 % respondentů SOŠ a SOU, 45 % uvádí, že potřebuje tuto způsobilost zlepšit, 27 % ovládá. Třídní učitelé ISŠT označili potřebu zlepšení v 58 %, 19 % tuto způsobilost ovládá dobře, 23 % uvádí, že ji ovládá.

**Způsobilost analyzovat vlastní vzdělávací potřeby** ovládá dobře 11 % respondentů SOŠ a SOU, 30 % uvádí, že potřebuje tuto způsobilost zlepšit, 59 % ji ovládá. Třídní učitelé ISŠT označili potřebu zlepšení v 19 %, 11 % tuto způsobilost ovládá dobře, 70 % uvádí, že ji ovládá.

#### Otázka č. 14: Funkci TU vykonávám ...



Graf 14: Funkci TU vykonává, SOŠ a SOU, ISŠT

17 respondentů SOŠ a SOU, odpovědělo, že funkci třídního učitele považují za přirozenou součást své profese. 1 respondent nad touto otázkou neuvažoval.

Funkci třídního učitele označili respondenti za přirozenou součást své profese ISŠT nejvíce, v 9 případech. 2 respondenti, byli pověřeni ředitelem školy, ačkoliv o funkci neměli zájem. 1 respondent vykonává funkci z důvodu zvýšeného finančního příjmu. 1 respondent nad touto otázkou neuvažoval.

Nejvíce respondentů obou středních škol se přiklání, k tvrzení, že funkci třídního učitele považují za přirozenou součást své profese.

**Otázka č. 15: Uved'te, které z následujících forem výchovné práce třídního učitele považujete za nejefektivnější. Zde měli respondenti určit pořadí, přiřadit body 1 až 8.**

### Výsledná pořadí

SOŠ a SOU		ISŠT	
Forma výchovné práce TU	body	Forma výchovné práce TU	body
1. Třídnické hodiny	125	1. Třídnické hodiny	96
2. Neformální rozhovory se žáky	105	2. Neformální rozhovory se žáky	82
3. Konzultace s rodiči	98	3. Konzultace s rodiči	68
4. Volnočasové aktivity	82	4. Volnočasové aktivity	55
5. Aktivity s rodiči	73	5. Aktivity s rodiči	52
6. Třídní samospráva	71	6. Třídní samospráva	48
7. Pedagogický deník	43	7. Pedagogický deník	29
8. <i>Jiné formy práce:</i> Osobní přístup třídního učitele Motivaci ke vzdělávání Využití besed a médií	15	8. <i>Jiné formy práce:</i> Osobní přístup třídního učitele Motivaci ke vzdělávání Využití besed a médií	2

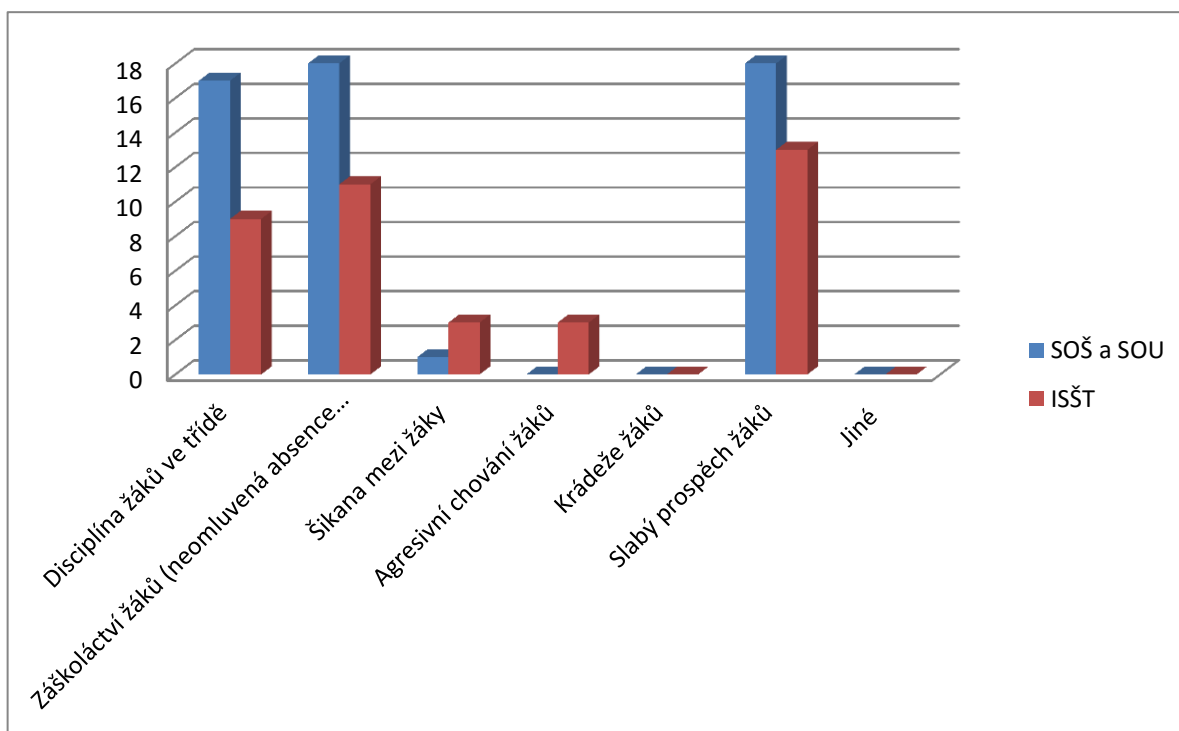
Tabulka 1: Výsledná pořadí, bodové ohodnocení forem výchovné práce TU

Respondenti obou škol se shodli v pořadí prvních tří forem výchovné práce třídního učitele. Nejdůležitější a nejefektivnější formy výchovné práce podle třídních učitelů jsou:

1. třídnické hodiny; 2. neformální rozhovory se žáky; 3. konzultace s rodiči.

K možnosti *jiné* doplnili respondenti SOŠ a SOU, jakožto další efektivní formy výchovné práce, podle vlastních zkušeností: osobní přístup třídního učitele, motivaci ke vzdělávání a využití besed a médií.

## Otázka č. 16: Nejčastější výchovné problémy, které řešíte se žáky prvních ročníků



Graf 15: Nejčastější výchovné problémy u žáků prvních ročníků, SOŠ a SOU, ISŠT

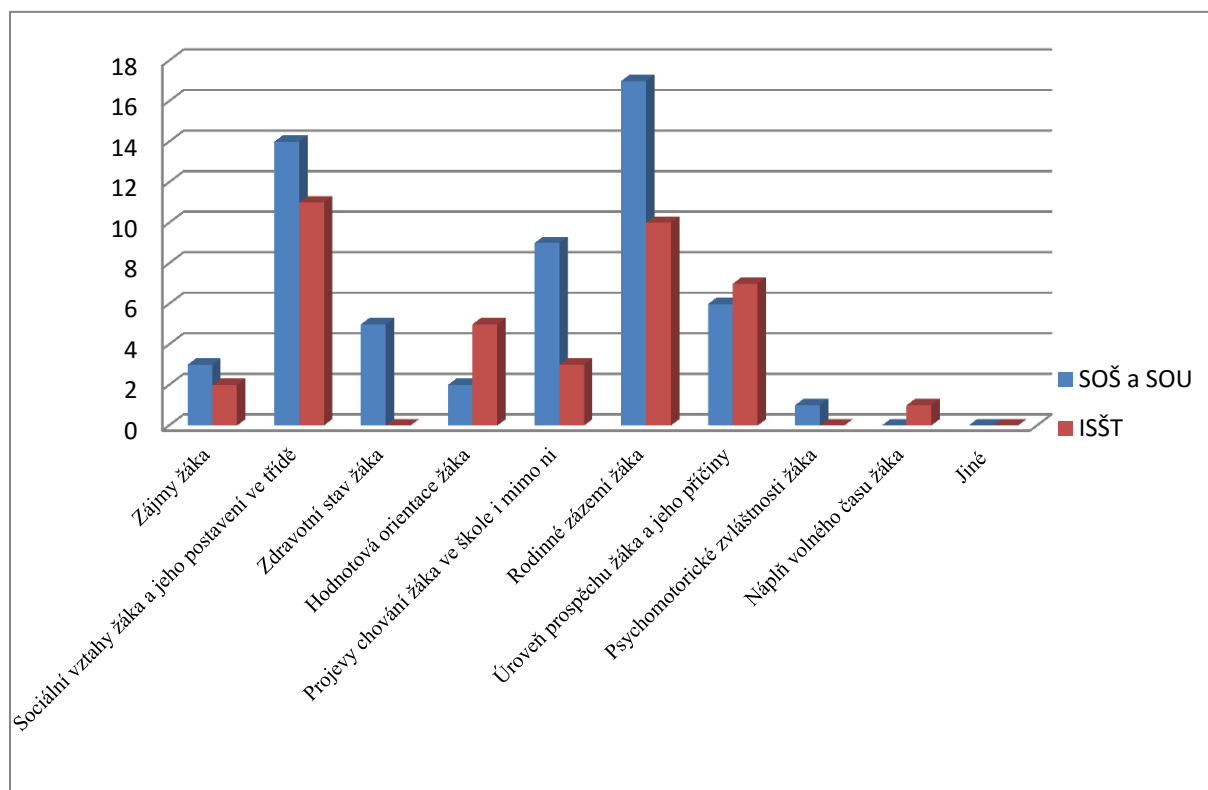
### Výsledná pořadí

Pořadí	SOŠ a SOU	ISŠT
1.	Záškoláctví	Slabý prospěch žáků
2.	Slabý prospěch žáků	Záškoláctví
3.	Disciplína ve třídě	Disciplína ve třídě
4.	Šikana mezi žáky	Šikana mezi žáky
5.	<i>Jiné: Sociální vazby ve třídě</i>	<i>Jiné: Agresivní chování žáků</i>

Tabulka 2: Nejčastější výchovné problémy řešené se žáky prvních ročníků

Podle výsledků z dotazníků se třídní učitelé na obou středních školách SOŠ a SOU i ISŠT setkávají a řeší obdobné problémy se záškoláctvím, slabým prospěchem, disciplínou žáků ve třídě. V dotazníku, jeden respondent SOŠ SOU, doplnil do volné odpovědi *jiné* podle vlastních zkušeností, že řeší problémy v oblasti sociálních vazeb ve třídě.

**Otázka č. 17: Které informace o žácích své nové třídy považujete za nepostradatelné pro výchovné působení?**



Graf 16: Nepostradatelné informace pro TU o žácích nové třídy, SOŠ a SOU, ISŠT

**Výsledná pořadí**

Pořadí	SOŠ a SOU	ISŠT
1.	Rodinné zázemí žáka	Sociální vztahy žáka a jeho postavení ve třídě
2.	Sociální vztahy žáka a jeho postavení ve třídě	Rodinné zázemí žáka
3.	Projevy chování žáka ve škole i mimo ni	Úroveň prospěchu žáka a jeho příčiny
4.	Úroveň prospěchu žáka a jeho příčiny	Hodnotová orientace žáka
5.	Zdravotní stav žáka	Projevy chování žáka ve škole i mimo ni
6.	Zájmy žáka	Zájmy žáka
7.	Hodnotová orientace žáka	Náplň volného času
8.	Psychomotorické zvláštnosti žáka	----

Tabulka 3: Výsledná pořadí, porovnání SOŠ a SOU, ISŠT

Třídní učitelé SOŠ a SOU i ISŠT vybírali z celé škály možností, jaké informace jsou o žácích nepostradatelné a považují je za důležité pro svou práci. S nepatrnými rozdíly v pořadí považují třídní učitelé za důležité informace o rodinném zázemí žáka, o sociálních vztazích žáka a jeho postavení ve třídě, o projevech chování žáka ve škole i mimo ni, o úrovni prospěchu žáka a jeho příčinách, o hodnotové orientaci žáka, o zájmech žáka. Respondenti SOŠ a SOU navíc považují za důležité informace o zdravotním stavu žáka a psychomotorických zvláštностech žáka. Respondenti ISŠT označili potřebnou informaci o náplni volného času žáka.

**Otázka č. 18 je místem pro volné odpovědi, podněty k práci třídního učitele od respondentů. Respondent SOŠ a SOU, přidal k volné odpovědi jeden příspěvek.**

Základ je poznat žáky i mimo školní prostředí, kde se projevují jinak než ve třídě. Měla by proběhnout aktivita společná s rodiči. Určitě exkurze, výlety, kurzy. Dát možnost projevit se, a to všem. Neformální rozhovor má mít různá témata, ne školní. Žáci si často nemají s kým popovídat. Stačí ukázat zájem o člověka, pochválit, povzbudit a často pohladit. Velmi často vidíme u žáků deprivaci, citové strádání.

## **5.2 Odpovědi na výzkumné otázky z dotazníku pro třídní učitele**

Položené výzkumné otázky, z úvodu empirické části (viz 4.2), se zaměřují na postoje k adaptaci třídního učitele, využívání pedagogických kompetencí, na podporu i podmínky vytvořené střední školou, na problémy žáků, na metody, techniky i přístupy práce se žáky třídním učitelem. Cílem této analýzy dotazníkového šetření od respondentů, bylo nalézt odpovědi v otázkách konkrétně zaměřených na výše uvedené oblasti.

**Jak hodnotí pedagog postoj k roli třídního učitele při adaptace žáků? (Dotazník otázka č. 9, 10, 11, 14, 18)**

Výkon funkce třídního učitele považuje většina respondentů za přirozenou součást své profese. Pozitivní názory většiny dotazovaných respondentů směřují k tvrzení, že třídní učitelé mají zájem, chtějí i v budoucnu zastávat pozici třídního učitele.

Individuální odpovědi respondentů poskytují názory i o neochotě k vykonávání funkce třídního učitele např. funkci vykonává z důvodu zvýšeného finančního ohodnocení; vykonává funkci z pověření vedení školy; s náznaky nezájmu k výkonu této činnosti.



V době adaptace žáků třídní učitel věnuje třídnické práci v nové třídě v průměru 4 až 10 hodin týdně. Jednotlivci, oslovení respondenti se věnují této činnosti individuálně jen 1 až 3 nebo více jak 10 hodin týdně.

Třídní učitel ve své třídě koordinuje výchovné působení a sleduje i činnost ostatních vyučujících ve třídě, působí mimo jiné i jako vychovatel. Podle názorů respondentů, ne každá osobnost zvládne vykonávat pozici třídního učitele, podobně ambivalentní názory zastávají třídní učitelé k přípravě na funkci třídního učitele dalším vzděláváním.

Se žáky je třeba dostatečně často komunikovat, nezbytné jsou neformální rozhovory, stačí žákům ukázat zájem, pochválit, povzbudit a pomyslně poskytnout pohlazení slovem.

**Jaké podmínky vytváří střední škola při adaptaci žáků?** (Dotazník otázka č. 5, 6, 7, 8, 12, 18)

Podmínky vytvořené vedením školy v oblasti adaptace žáků uvádí shodně respondenti jedné školy za optimální, respondenti druhé školy volí dvě varianty, část za optimální, ale většina označila podmínky za omezené. V jaké oblasti jsou podmínky omezené?

Třídní učitelé si nejsou jisti, zda má škola zavedený dlouhodobý program výchovného rozvoje žáků, jmenují např. školní preventivní program či program o environmentálním vzdělávání. Respondenti druhé školy odpovídají jednoznačně, že žádný takový program na škole není.

Ani v jedné střední škole vedení neustanovilo, nejmenovalo metodickou komisi třídních učitelů, tedy tato možnost podpory pro činnost třídních učitelů ve škole neprobíhá.

Ani jedna ze středních škol nevyužívá adaptační programy. Základ je poznat žáky právě mimo školní prostředí, kde se projevují jinak než ve třídě. Třídnímu učiteli tato zkušenost poskytne, spolu s další interakcí se žáky ve škole, celkový pohled o chování, jednání, zájmech a jiné pro třídního učitele potřebné informace.

**Jaké problémy se vyskytují při adaptaci žáků?** (Dotazník otázka č. 16, 18)

Podle vyjádření respondentů, na obou středních školách třídní učitelé řeší obdobné problémy. Třídní učitelé vidí jako největší problém záškoláctví, dále hodnotí slabý prospěch žáků, potýkají se s disciplínou žáků ve třídě, mezi žáky se objevuje šikana, agresivní chování, problémy v oblasti sociálních vazeb ve třídě. Velmi často lze u žáků identifikovat deprivaci, citové strádání.

## **Jaké metody, techniky a přístupy používají třídní učitelé v době adaptace žáků?**

(Dotazník otázka č. 15, 17)

Třídní učitelé na střední škole, v době adaptace žáků, mají možnost využívat celou škálu forem výchovné práce. Třídním učitelům usnadní různé metody, techniky a přístupy výchovnou práci. Za nejefektivnější a nejčastěji využívanou formu, považují třídnické hodiny. Druhým nejčastěji jmenovaným přístupem je neformální rozhovor se žáky. Další často využívaná forma je konzultace s rodiči žáků. Třídní učitelé označovali i jiné formy např. volnočasové aktivity, třídní samosprávu, aktivity s rodiči, pedagogický deník. Navíc třídní učitelé uvedli přístupy, které nevolili z možností v dotazníku, doplnili: osobní přístup třídního učitele, motivace ke vzdělávání, využívání besed a médií.

Nepostradatelné informace o žákovi, které zjišťují na počátku školního roku, považují za primární a mohou přispět ke zdárnému průběhu adaptace. Mezi nejčastěji jmenované patří informace o rodinném zázemí žáka, sociálním vztahu žáka a jeho postavení ve třídě, projevech chování žáka ve škole i mimo ni, úroveň prospěchu, hodnotová orientace, zdravotní stav, zájmy žáka. Bližší informace o žácích si může třídní učitel zajistit metodou akčního výzkumu ve třídě. Možnost, jak tyto informace zjistit, jsou výše zmíněné formy práce či dostatečně kvalifikovaná diagnostická kompetence třídního učitele.

Sebevzdělávání k práci třídního učitele bezesporu patří, k získávání informací o oblasti adaptace žáků, třídní učitelé mohou využívat formou seminářů či přednášek.

Respondenti uvádějí, že pomoc v realizaci práce s novou třídou, v době adaptace, jim nejvíce poskytují kolegové, též třídní učitelé, výchovní poradci, zástupce ředitele (na jedné ze škol) popř. uvádějící třídní učitel.

## **Jakou podporu třídním učitelům vytváří střední škola, kultura školy? (Dotazník otázka č. 5, 6, 7, 8)**

Žádný třídní učitel nevnímá podmínky vytvářené vedením školy v oblasti adaptace žáků za ideální. Většina respondentů označila podmínky za optimální, část za omezené. Nasnadě je otázka, v čem jsou adaptační podmínky na střední škole omezené? Mají třídní učitelé dostatečný přísun informací od vedení školy? Mají školy vytvořené výchovné programy pro žáky? Z analýzy odpovědí vyplynula shoda všech třídních učitelů z jedné střední školy, kde působí, že žádný program výchovného rozvoje žáků není zaveden. Malá část třídních učitelů jedné ze škol ve své odpovědi konkrétně pojmenovala dva programy, které jsou na střední škole vytvořeny.

Třídní učitelé nejsou jednotní v odpovědi, z toho vyplývá zřejmá neinformovanost. Třídní učitelé se nemají možnost setkat s novými žáky v rámci adaptačních programů, neboť ani jedna škola tuto formu adaptace nevyužívá. Jen jeden respondent se domnívá, že škola využívá informační schůzku. Jednotná většinová odpověď se týká metodické komise třídních učitelů, na školách, tato forma práce a podpory třídním učitelům umožněna není.

**Které kompetence jsou u třídního učitele důležité při adaptaci žáků?** (Dotazník otázka č. 11, 13)

Třídního učitele charakterizuje pracovní zařazení, které s mnoha kompetencemi, způsobilostmi výrazně ovlivňuje výchovně vzdělávací proces, adaptaci žáků, spolupráci s kolegy, vlastní pracovní výkon či sebehodnocení. Třídní učitel je ve třídě nejen ten, kdo vzdělává, ale i vychovává, má možnost koordinovat výchovné působení jiných vyučujících ve třídě. Velká skupina respondentů nesouhlasí s tvrzením, že úlohu třídního učitele zvládne každý kvalifikovaný učitel. Třídní učitel je funkce, ve které je potřebné se připravovat dalším vzděláváním, souhlasně se s tímto výrokem ztotožňuje jedna polovina oslovených respondentů, druhá polovina třídních učitelů má názor opačný.

Podle výsledků z dotazníku, u otázky č. 13, třídní učitelé označili zájem a potřebu se zlepšovat. Podle demografických výsledků z výzkumu má většina učitelů zkušenost s prací ve funkci třídního učitele a dlouhou pedagogickou praxi. Z výčtu způsobilostí, ve kterých se chtějí zlepšovat, třídní učitelé označili: způsobilost poznávat potřeby, zájmy a možnosti žáků; způsobilost pomoci žákům s výchovnými problémy; způsobilost žákům poradit jak se naučit učit; způsobilost komunikovat s rodiči; způsobilost poradit rodičům při řešení výchovných problémů; způsobilost ovlivňovat pozitivní klima ve třídě; způsobilost projektovat a tvořivě řídit výchovnou činnost ve třídě; způsobilost udržovat pořádek a disciplínu ve třídě; způsobilost utvářet zdravý životní styl žáků; usměrňovat žákovu profesní orientaci; pomoc v integraci žáků různých kultur; analyzovat, projektovat vlastní profesní schopnosti a vzdělávací potřeby; efektivně hospodařit s časem.

Na všechny položené otázky zaměřené na postoje k adaptaci třídního učitele, využívání pedagogických kompetencí, na podporu i podmínky vytvořené střední školou, na problémy žáků, na metody, techniky i přístupy práce se žáky třídním učitelem se podařilo odpovědět. Výsledky z dotazníku společně s výsledky z rozhovorů autorka práce dále analyzuje v diskusi i v závěru diplomové práce.

### 5.3 Analýza rozhovorů – kategorie kódů

Realizované rozhovory s respondenty, třídními učiteli (Příloha 4) byly analyzovány, vytvořeny kategorie v kontextu zaměření pokládaných otázek a vyhodnoceny kódováním. Pro přehlednost byly všechny kategorie s kódy vloženy do tabulky 4. Zpracované výsledky rozhovorů s barevně odlišenými kategoriemi a kódy v tabulce 5 (Příloha 5).

KATEGORIE	KÓDY
<p><b>POSTOJ K ROLI TŘÍDNÍHO UČITELE V ADAPTACI ŽÁKA</b></p>	<p>Adaptace je potřebná. Práci dělám rád. Aby se žáci cítili ve škole příjemně. Přípravuji žáky do profesního života, budoucího života. Přejít ze základní školy je velká změna. Podpora adaptace má svůj význam. Pracuji jako TU i VP (snaha využití zkušeností, větší pomoc).</p> <p>Nutné hledat různé formy práce ke zlepšení adaptace žáků na SŠ. Požadavek TU zařadit adaptační kurz do plánu školy. Ovlivnit nové žáky: pozitivní motivací, nadšením, elánem, osobním přístupem, ochota zabránit nežádoucím jevům. Práce s mladými lidmi. Žák nesmí mít pocit, že je přehlížen a opomíjen. Snaha o co nejlepší seznámení s chodem školy, každodenní komunikace, vysvětlování, opakování s ohledem na věkovou skupinu žáků. Učím žáky základy slušného chování. Problémy řeším hned, závažnější řeším s odborníky. Aktivita v době adaptace mají význam. Jasná pravidla pro všechny žáky bez rozdílu, je to pro žákovo dobro. Orientace na žáky s poruchami učení a chování. Přístupovat individuálně, náročné na čas, je to efektivní a účinné. Využívání třídnických hodin pro práci se třídou. Individuální přístup, přistupuje nejprve k domluvě, poté ke kázeňským závěrům. Adaptace je přeceňována, pomoc je důležitá žákům s handicapem. Běžná populace se musí zařadit. Nesu svou kůži na trh. Věnuje práci i svůj volný čas trestům. Administrativa.</p> <p><b>Negativní postoj:</b> Práce TU v době adaptace, časová náročnost. Vysoká zátěž. Starost o novou třídu, včetně výuky v dalších třídách. Psychická zátěž. Administrativa převažuje nad pedagogickými kompetencemi. S novou třídou připadá velká administrativa. Adaptace je přeceňována, pomoc je důležitá žákům s handicapem. Běžná populace se musí zařadit. Nesu svou kůži na trh. Věnuje práci i svůj volný čas.</p>

<p><b>PODMÍNKY K ADAPTACI NA STŘEDNÍ ŠKOLE</b></p>	<p>Optimální podmínky. Kolegiální pomoc. Rekonstruované prostředí školy. Profesionální, pozitivní, komunikativní, spolupracující přístup vedení školy v průběhu celého školního roku. Orientace na žáky s poruchami učení a chování. Podmínky uspokojivé, stále je co zlepšovat. Prání adaptační pobyt žáků uskutečnit po vzoru jiných škol.</p> <p><b>Nepodporující podmínky:</b> Podmínky pro adaptaci ve škole nemáme propracované. Adaptační kurz, pobyty mimo školu se nekonají. Vedení školy nezařadilo adaptační kurz do plánu školy. Ne, adaptační kurz neprobíhá. Garant organizace adaptace, odpovědnost ve škole výhradně v kompetenci třídního učitele, výchovného poradce. Metodická komise třídních učitelů ve škole nepracuje.</p>
<p><b>PROBLÉMY PŘI ADAPTACI ŽÁKŮ</b></p>	<p>Změna přináší pozitiva i negativa. Každý jedinec reaguje na změny různě jinak dlouho. Zcela jiné školní prostředí, nový třídní kolektiv. Poznávání nových učitelů. Nové předměty, které se doposud neučili. Každoroční pokles žáků. Kázeňské problémy žáků, porušování pravidel. Systém výuky: střídání týdnů teoretické a odborné výuky. Náročnost střední školy. Požadavky na přesnost, zodpovědnost, zvýšenou samostatnost. Velké rozdíly: žáci z různých škol, různé znalosti, různé charakterové vlastnosti, vznik situací typu zesměšňování, ponižování ignorace, nezdravé sebevědomí jedinců. Žáci málo psychicky odolní. Změnu nezvládají, volí záškoláctví, únik do nemoci. Problémy ve škole i na pracovišti OV. Závažné rodinné prostředí či mimořádné události žáka. Přejít na systematickou činnost. Vymezování postavení jedinců v kolektivu. Vyčleňování sociálně slabých žáků.</p>
<p><b>METODY, TECHNIKY A PŘÍSTUPY K ADAPTACI ŽÁKŮ</b></p>	<p>Seznamování se s novým třídním kolektivem. Požadavek VP zařadit adaptační kurz do plánu školy. Kvalitní nábor, poskytnout žákům všeobecné informace před výběrem povolání. Návštěvy žáků ZŠ před nástupem na SŠ - nasát nové prostředí. Využití předchozích pedagogických zkušeností. Pozitivní osobní přístup pedagoga. Vymezení hranic. Zajištění dokumentace žáka, dotazníky, školní matrika. Úvodní proškolení žáků o bezpečném chování a školním řádu. Jednání se žáky a zákonnými zástupci při počátečních potížích. Informační schůzka. Třídnické hodiny, ano. Práce s dokumenty pro žáky s podpůrným opatřením.</p>

	<p>Systém omlouvání absence. Individuální rozhovory. Individuální přístup. Domluva. Kázeňské tresty. Skupinové debaty ve vyučování. Vzdělávací programy, besedy se žáky v oblasti prevence aj. Naučit respektu k ostatním, odpovědnosti, vážit si sám sebe. Ochota učitele zabránit nežádoucím jevům.</p> <p><b>Negativní přístup:</b> SŠ přebírá žáka jako anonymního jedince, chybí informace ze ZŠ, od rodičů. Na aktivity v třídnických hodinách není prostor.</p>
<p><b>PODPORA TŘÍDNÍHO UČITELE STŘEDNÍ ŠKOLOU (KULTUROU ŠKOLY)</b></p>	<p>Individuální pomoc výchovného poradce. Pedagogická podpora výchovného poradce, práce se třídou v době třídnických hodin, návštěvy třídních schůzek. Konzultační setkávání s výchovným poradcem, rodiči žáka, s učiteli odborného výcviku. Vedení školy komunikuje s rodiči žáků. Zajištění vzdělávacích programů. Vedení školy reprezentuje školské zařízení. Vedení školy koordinuje práci pedagogů, rozhoduje o formách práce se žáky s problémovým chováním. Porady úseků, klasifikační porady. Podpora a pomoc kolegů. Komunikace ve sborovnách. Ve škole zavedeny tradiční třídnické hodiny.</p> <p><b>Nepodporující podmínky:</b> Garant organizace adaptace, odpovědnost ve škole výhradně v kompetenci třídního učitele (výchovného poradce). Metodická komise třídních učitelů nebyla vedením školy zřízena.</p>

Tabulka 4: Analýza rozhovorů, kategorie kódů

### Postoj k roli třídního učitele v adaptaci žáka

Postoje pedagogů v roli třídních učitelů k adaptaci žáků byly ve větší míře pozitivní. Třídní učitelé se shodují v názoru, že adaptace na novou školu je v životě žáka přechodné, náročnější, významné období, proto od počátku školního roku je třeba věnovat žákům zvýšenou pozornost. Pro žáky je to nový začátek přípravy, v tomto případě na budoucí povolání.

Učitelé si uvědomují, že změna školního prostředí je změnou zásadní, jsou ochotni věnovat vlastní úsilí, zkušenosti, pozitivní motivaci, poskytnout adekvátní pomoc, využívat osobní přístup, individuální přístup, s ohledem na žákovy odlišnosti.

Třídní učitelé zaujali profesionální přístup jak zabránit nežádoucím jevům už v počátku jejich vzniku, řešit problémy hned. Učitelé se shodli v názorech na oblast vymezení pravidel, využívání třídnických hodin k řešení problémů i k aktivitám při adaptaci. Pozitivní postoj měli učitelé v hledání forem práce pro zlepšení adaptace. Pouze jeden pedagog uvedl, že je adaptace přeceňována a pomoc je důležitá jen u žáků s handicapem.

Negativně se třídní učitelé vyjadřují k vysoké časové a psychické zátěži spojené s pracovními povinnostmi a starostmi o novou školní třídu. Učitelé v odpovědích poukazují, a to ve většině, si stěžují na zahlcování velkého množství administrativy, která převažuje nad pedagogickými kompetencemi.

### **Podmínky k adaptaci na střední škole**

Z rozhovorů třídních učitelů vyplynulo, že jedna škola má pro adaptaci žáků uspokojivé až optimální podmínky, přestože adaptační kurz ve škole neprobíhá. Učitelé vnímají pozitivní, profesionální, komunikativní a spolupracující přístup vedení školy. Vhodné podmínky reflektují reprezentativními prostorami, díky provedené rekonstrukci školy a tím i zlepšení vzhledu školního zázemí. Učitelé uvádějí, že v pracovním kolektivu panuje kolegiálnost a vzájemná pomoc při řešení třídnických záležitostí. Přístup učitelů k adaptačnímu procesu není pasivní, nechybí názor o možnostech dalšího zlepšování.

Mezi překážky, bránící naplňovat podporující podmínky v adaptaci žáků je nepropracovaná koncepce adaptačních pobytů ve škole. Odpovědnost, míru angažovanosti, garanta za adaptaci žáků přebírají na střední škole výhradně třídní učitelé a výchovní poradci.

Ani v jedné střední škole není ustanovena metodická komise třídních učitelů jako poradní a kontrolní orgán výchovně-vzdělávacího procesu školy, kde by otázkám adaptace mohl být věnován prostor, konzultovány požadavky učitelů s vedením školy, prostor pro výměnu pedagogických zkušeností mezi kolegy s dlouholetou praxí a méně zkušenými, projednávána aktuální témata s kolegy.

### **Problémy při adaptaci žáků**

Třídní učitelé si uvědomují, že nové prostředí střední školy přináší mnoho změn, každý jedinec prožívá intenzitu změny individuálně.

Počáteční problémy mohou vzniknout změnou systému výuky, střídající se výukou teoretického vyučování a odborného výcviku, vyššími požadavky střední školy na přesnost, zodpovědnost, systematickou činnost i samostatnost žáka. Porušování pravidel, kázeňské přestupky, to jsou nejčastěji zmiňované problémy učitelů působících na střední škole.

Problémy vyskytující se v novém školním kolektivu vyplývají ze setkání žáků z různých základních škol, odlišnými znalostmi či charakterovými vlastnostmi. Na jedné straně žáci sociálně slabí, žáci málo psychicky odolní, na druhé straně žáci nezdravě sebevědomí, kteří zesměšňují, ponižují, ignorují druhé a vymezují si hlavní postavení v kolektivu. Třídní učitelé řeší situace vzniklé z nezdravých mezilidských vztahů. Roli v adaptaci žáků hrají mimo jiné problémy v rodinném prostředí nebo mimořádné události v životě žáka. Nezvládající změny žáci řeší velmi často záškoláctvím nebo útekem do nemoci.

### **Metody, techniky a přístupy k adaptaci žáků**

Třídní učitel v době, kdy pracuje s novou třídou, zpracovává vstupní dotazníky, dokumenty žáků s podpůrným opatřením, zajišťuje dokumentaci žáka pro školní matriku. Tímto má možnost získané důvěrné informace o žákovi využít i v oblasti individuálního přístupu, jak mnoho třídních učitelů zdůrazňuje.

Při práci s novým třídním kolektivem, v době adaptace, jsou třídní učitelé ochotni využívat předchozích pedagogických zkušeností, pozitivní přístup k žákům, naučit žáky respektu k ostatním, k odpovědnosti. Na otázku jaké metody třídní učitelé nejvíce využívají, učitelé odpovídají a jsou jimi skupinové debaty ve výuce, třídnické hodiny, kde žáky seznamují s novým třídním kolektivem. Učitelé provádějí školení o bezpečném chování, školení ke školnímu řádu, ujasňují si systém omlouvání, vymezují si pravidla chování a vzájemného respektu. V případě počátečních potíží třídní učitel řeší individuálním rozhovorem, domluvou, kontaktuje zákonné zástupce. Kázeňské tresty využívají třídní učitelé po vyčerpání všech předchozích možností.

Před nástupem žáků má střední škola zájem zajišťovat kvalitní nábor, poskytnout informace žákům při návštěvě školy, podat všeobecné informace. Chtějí, aby měli žáci možnost takzvaně nasát atmosféru nového školního prostředí. Další přístup k adaptaci žáků volí škola formou informační schůzky. V době adaptace, po nástupu, škola zajišťuje žákům vzdělávací programy, besedy převážně v oblasti prevence.

Opět se objevuje požadavek ze strany třídního učitele a výchovného poradce o zařazení adaptačního kurzu do plánu školy. Jeden z názorů hovoří, že střední škola přebírá žáka jako anonymního jedince, řadu informací o žákovi chybí.



## **Podpora třídního učitele střední školou (kulturou školy)**

Názory o podpoře třídních učitelů vychází ze zvyklostí střední školy, na kterých učitelé působí. Na jedné z nich, vedení školy více koordinuje práci pedagogů v době adaptace, podílí se, rozhoduje o formách práce, více se prezentuje či komunikuje s rodiči žáků.

Z dalších názorů třídních učitelů vyplývá, že odpovědnost při práci s novou třídou je výhradně v jejich kompetenci, následně pak na výchovném poradci. Výchovný poradce poskytuje třídním učitelům pedagogickou podporu individuálními konzultacemi, pracuje se třídou v třídnických hodinách nebo navštěvuje třídní schůzky, podle potřeby. Výchovný poradce poskytuje konzultační setkání i s třídním učitelem, učitelům odborného výcviku a rodičům žáků při adaptačním procesu, problémovém chování aj.

Podpora a pomoc třídním učitelům je poskytnuta nejvíce vzájemnou komunikací od kolegů. Možnosti řešit aktuální situace jsou porady úseku nebo klasifikační porady. Škola je otevřena k zajištění vzdělávacích programů pro třídní učitele. Větší podpora by mohla fungovat při metodických komisích pro třídní učitele, ale vedením školy nejsou zřízeny.

Na všechny vytvořené kategorie zaměřené na postoj k roli třídního učitele k adaptaci žáka, na podmínky k adaptaci na střední škole, na problémy při adaptaci žáků, na metody, techniky a přístupy k adaptaci žáků, na podporu třídního učitele střední školou se podařilo odpovědět. Výsledky z rozhovorů společně s výsledky z dotazníku autorka práce dále analyzuje v diskusi i v závěru diplomové práce.

## **5.4 Závěry empirického zkoumání**

Na středních školách odlišného odborného zaměření pracuje na pozicích třídních učitelů v jedné střední škole více žen než mužů, ve druhé škole je tomu naopak. Všichni oslovení respondenti, třídní učitelé, mají pedagogickou praxi, tudíž se předpokládá, že jsou kvalifikovaní v pedagogických vědách, jen malá skupina respondentů na obou školách, spadá do skupiny s kratší pedagogickou praxí než jejich kolegové. Obě střední školy vzdělávají žáky v tříletých učebních oborech vzdělání, žáky, kteří ukončili povinnou školní docházku a nastupující do prvních ročníků.

Žáky čeká náročné přechodné adaptační období, tento názor sdílí většina třídních učitelů. Důležití dospělí, jak uvádí odborná literatura, což třídní učitelé bezesporu jsou, si uvědomují, že změna školního prostředí je zásadní. Třídní učitelé jsou ochotní věnovat vlastní úsilí při zvládnutí změny na nové prostředí, mají zájem všimnout si individuálních potřeb žáků, jsou ochotní věnovat dostatek času, poskytnout žákům patřičnou pozornost, pozitivní přístup.

Třídní učitelé jsou ochotní pomoci se začleňováním do nového třídního kolektivu i tvorbou pozitivní pracovní atmosféry, pomoci se zvládnutím odborného učiva i stávajících předmětů. V případě problémů třídní učitelé spolupracují s kolegy, výchovnými poradci i zákonnými zástupci žáků.

Práce učitele je časově náročná, jak již bylo zmíněno v teoretické části. Třídním učitelům zabere třídnické práce, na začátku školního roku, týdně poměrně velký časový úsek. Z rozhovorů vyplynulo, že funkce třídního učitele je časově náročná, a to i mimo pracovní dobu učitele.

Oblast týkající se adaptačního procesu, na obou středních školách se soustředí na informační schůzku, od začátku školního roku výhradně na působení třídními učiteli na novou školní třídu. Adaptační programy se pro první ročníky nekonají, a to ani v prostředí školy, ani mimo střední školy.

Třídní učitelé nemají možnost pracovat v metodické komisi třídních učitelů, na škole není tento orgán ustanoven. I přes náročnost profese vyjádřila většina respondentů názor, že chtějí i v budoucnu vykonávat funkci třídního učitele. Třídní učitelé chtějí zlepšovat odbornou způsobilost, zaměřenou na práci se školní třídou, komunikaci se žáky i rodiči a další rozvoj kompetencí vztahující se k práci třídního učitele.

### **Empirický výzkum splnil stanovené cíle:**

**Cíl intelektuální.** Autorka se zorientovala v postojích třídních učitelů, kteří svou pracovní pozici berou vážně a využívají celou škálu pedagogických kompetencí. Při práci s novou školní třídou se třídní učitelé shodli na významu náročného přechodného období v životě žáků, mají zájem si všimnout individuálních potřeb žáků, mezi třídními učiteli se vyskytují i názorové protiklady k potřebě podpory adaptace. Zodpovědnost na adaptační činnosti na střední škole nesou většinou třídní učitelé, realizují ji sami, většinou s podporou výchovných poradců, kolegů, také z řad třídních učitelů. Byly zjištěny překážky, které učitelům brání k úspěšnějšímu poznávání nových žáků. Nejčastější adaptační forma, kterou třídní učitelé využívají na zkoumaných středních školách, jsou třídnické hodiny. Adaptační pobyty či jiné adaptační aktivity soustředěné na žáky prvních ročníků střední školy nevyužívají. U dospívajících žáků, kteří nezvládají přechod na novou školu, řeší mnoho potíží, většinou záškoláctví, proto na vyskytující se problémy se snaží třídní učitelé reagovat včas a realizují příslušné preventivní kroky.

**Cíl praktický.** Výzkumným šetřením byl naplněn cíl výzkumu, byly zjištěny postoje, podmínky, problémy, metody a přístupy k adaptaci žáků třídními učiteli i zvyklosti dané kulturou středních škol v době adaptace žáků prvních ročníků. V závěru práce autorka poskytne doporučení získané z výsledků výzkumu, která by mohla být inspirativní nejen pro třídní učitele, ale i vedení středních škol a dále i pro širší pedagogickou veřejnost.

**Cíl personální.** Autorka získala cenné poznatky o práci třídního učitele v procesu adaptace žáků, jak jej vnímají kolegové z jiných středních škol. Třídní učitelé se vyjadřovali k postojům, podmínkám, problémům, o reálném stavu zkoumané problematiky. Pro pracovní pozici, kterou autorka vykovává, načerpala prohlubující informace o práci třídního učitele. Výzkum ukázal potřebu ještě většího zaměření na proces adaptace na středních školách, na práci třídního učitele, na vzdělávání třídních učitelů, aktivnější dialog a konstruktivní komunikaci s vedením školy. Závěry z výzkumu chce autorka využít pro zkvalitnění vlastní pedagogické činnosti.

## 6 Diskuze

Učitelé na středních školách, i přes pracovní vytížení, ochotně spolupracovali při realizaci výzkumu, a to nejen při vyplňování dotazníku, ale i při společné realizaci rozhovorů. Oslovení třídní učitelé, kteří se zúčastnili rozhovorů, ocenili zájem o svou práci, zaměření na problematiku adaptace, ochotně se podělili o zkušenosti, názory týkající se třídnické práce, podpory žáků v době adaptace i hodnocení přístupu školy k adaptačnímu procesu.

Třídní učitelé sledují od samého začátku školního roku, v interakci směrem k žákům, schopnost adaptability na nové školní prostředí, na nové předměty, nové situace. Třídní učitel provádí průběžnou diagnostiku výchovných a vzdělávacích úspěchů i neúspěchů a to od samého začátku školního roku. Využívá dostupné diagnostické metody, studium žákovy dokumentace, pozorování ve vyučování, pozorování při realizaci třídnických hodin, neformálními rozhovory se žáky, komunikuje s rodiči žáka aj. Dalšími možnostmi jak předcházet negativním projevům při adaptaci žáků na nové prostředí jsou podněty zjištěného stavu, poskytnuté spolupracujícím kolegy, vyučujícím ve třídě. Informace třídní učitel následně analyzuje, vyhodnocuje, neprodleně řeší.

Výsledky výzkumu zjištěné z dotazníkového šetření se potvrdila teorie o maladaptaci. Dospívající žáci prvních ročníků, přicházejí z různých základních škol či rodinného prostředí. Odezvou na nové podněty zažívají žáci řadu vnitřních konfliktů, střetávají se s iritujícími vlivy nového prostředí, které projevují negativním chování a jednání. Nejčastěji se problémy týkají porušování školních pravidel, žáci se dopouští převážně záškoláctví, jak uvedli třídní učitelé.

Potvrzením poznatků z teoretické části s porovnáním s výsledky výzkumného šetření lze konstatovat, že střední škola, vyšší stupeň vzdělávací instituce klade i vyšší důraz na zodpovědnost žáků za své vzdělávání i odbornou přípravu budoucího povolání. Na učební obory do středních škol přicházejí žáci s menšími studijními předpoklady, důsledkem je slabý prospěch žáků a úzce související problémy s disciplínou žáků ve třídě a záškoláctvím. Třídní učitelé, jakožto kategorie pomáhajících profesí, označili v dotazníku potřebu na zlepšení svých pedagogických kompetencí. Zaměření se týká například, zlepšovat se ve způsobilostech pomoci žákům s výchovnými problémy, poradit žákům, jak se naučit učit, jak dosáhnout a udržovat pořádek a disciplínu ve třídě aj.

Na středních školách se výzkumným šetřením zjistilo, že třídní učitel je tedy první, který řídí adaptační proces svěřených žáků ve školní třídě, je garantem adaptační činnosti. Zásadní odpovědnost nese třídní učitel. V procesu adaptace žáků spolupracují i výchovní poradci, kolegové, též třídních učitelé. Třídní učitel na střední škole vykonává řadu činností, a to nad rámec povinností stanovených vedením školy. V rozhovorech se učitelé podělili o názory o náročné pedagogické práci. Největší zátěže, které třídní učitelé vnímají při své práci v době adaptace a aktivní práci se žáky, jsou zátěže časová, psychická a administrativní. Zdá se být funkce třídního učitele nedoceňována nejen společensky, ale i z pohledu vedení školy, které ukládá učitelům další povinnosti. Stálo by za to, se tématem zabývat

Zkvalitnění pedagogické činnosti třídních učitelů, by bylo vhodným námětem pro jednání s vedením školy toto téma řešit.

Velkou snahu mají třídní učitelé podílet se na utváření pozitivního klimatu školní třídy v době adaptace. Třídní učitelé jsou iniciátory pozitivních vztahů mezi novými žáky s ohledem k věkové kategorii, zkušenostem, odlišnostem i handicapům. Třídní učitel na střední škole by měl být vybaven dostatečnými poznatky o vývojových zvláštěnostech dospívajících jedinců, být připraven na zátěžové momenty, které se u dospívající mládeže s velkou pravděpodobností vyskytují, ovládat komunikační strategie, sledovat projevy žáků v kontextu s neuspokojenými potřebami, pochopit závažnost adaptačního procesu pro každého jednotlivce, umět pracovat se žáky znevýhodněnými či žáky z kulturně odlišného prostředí. Tyto požadavky úzce souvisejí s osobnostními a profesními kompetencemi třídního učitele. Autorka diplomové práce se ztotožňuje s názorem z odborné literatury (Dvořáková, 2015, s. 36), že ve výchově nelze vystačit s určitými výchovnými šablonami, protože každá situace je nová, v určitém smyslu jiná, než situace jí podobné. Učitel může používat osvědčené postupy, nacvičené techniky, ale i následně hledat jiná netypická nová řešení. Sami učitelé vyjadřovali v dotazníku zájem o rozvoj sociálních, diagnostických, komunikačních a dalších způsobilostí spjaté právě s adaptačním procesem žáků. Názory a požadavky se u třídních učitelů na ovládání a rozvoj způsobilostí různily, vliv na tyto skutečnosti mohou mít např. délka pedagogické praxe či individuální přístup k vykonávající funkci třídního učitele, k němuž se třídní učitelé vyjadřovali v dotazníku.

Mezi překážky, bránící naplňovat podporující podmínky v adaptaci žáků je nepropracovaná koncepce adaptačních programů, a to v obou středních školách. O realizaci adaptačního kurzu či adaptačního programu třídní učitelé projevíli zájem, podle názorů z rozhovoru.

K výhodám adaptačních kurzů lze přiřadit podle odborníků, psychologů např. vzájemné poznání třídního učitele a žáků na formální i neformální rovině, navodit atmosféru jiného prostředí, více porozumět individuálním zvláštnostem jedinců aj. a tyto názory v rozhovorech zaznívaly. Vzhledem k problémům, které na začátku školního roku třídní učitelé se žáky řeší, by možnost práce se třídou „jinak“ a pod vedením „kvalifikovaného odborníka“ společně s třídním učitelem, dalo by se mnohému předejít. Třídní učitel, pokud do současné doby své pedagogické práce nepřišel s adaptačními technikami nebo jinými formami práce s třídním kolektivem do styku a nezná je, potom jejich prožití by bylo ku prospěchu, dá se to považovat za přínos i podnět k dalšímu vzdělávání. Dalším pozitivem by bylo získání zpětné vazby od kvalifikovaného odborníka z průběhu adaptačních aktivit. Překážka v utváření adaptačního programu je převážně na straně vedení školy, proto by bylo vhodné se touto problematikou zabývat. Právě podmínky, které škola utváří pro oblast adaptace žáků, by měly být předmětem dalšího zkoumání.

Pedagogové mají omezené možnosti, jak nové žáky více poznat a to v jiných situacích, hlavně mimoškolních. Ač respondenti v dotazníku nezmiňovali informační schůzku, tato forma adaptace na středních školách je organizována, bylo zjištěno dodatečným dotazováním. Jedna ze středních škol dává důraz na kvalitní nábor žáků.

Vzhledem k tomu, že adaptační systémy na obou školách nejsou zcela dostatečně propracované, nezbyváá třídnímu učitel, než využívat nejdostupnějších forem práce se třídou a to v třídnických hodinách, kde je prostor pro setkávání a možnost řešení. Třídnické hodiny jsou využívány víceméně pro zajišťování školení bezpečnosti práce, seznámení se školním řádem, předávání pokynů, řešení konfliktních situací, prevenci rizikového chování. Učitelé se shodují, že v rámci třídnické hodiny nepoužívají hry, žádné seznamovací aktivity. Nejčastější formy práce se školní třídou, využívané třídními učiteli, jsou skupinové nebo individuální rozhovory, individuální přístup. Jeden z názorů a návrhů na zlepšení práce třídního učitele, klade důraz i na aktivity s rodiči, kde je prostor pro neformální rozhovor na jiná, ne školní témata. Možná i jeden z důvodů, jak získat důvěrnější informace od rodičů, kteří by měli znát svého potomka nejlépe.

Autorka diplomové práce a zároveň třídní učitelka prvního ročníku, provedla v prvním pololetí ve své svěřené třídě v rámci úvodní třídnické hodiny seznámení s organizačními a bezpečnostními zásadami. V následujících třídnických hodinách připravila aktivity na vzájemné seznámení žáků a podporu pozitivního klimatu školní třídy.

Vzhledem ke skutečnosti, že střední škola, kde autorka vykonává pozici třídní učitelky, aktivity v třídnických hodinách nejsou využívány, chtěla změnit způsob práce s novou třídou. Z pohledu pedagoga, s ohledem na podporu adaptace žáků, hodnotí vzájemnou interakci při třídnických hodinách v nové školní třídě pozitivně. Pro téma diplomové práce jsou aktivity významným praktickým přínosem. Pracovní list, popis práce se třídou je uveden v Přílohách 6, 7, 8, 9.

Zvyklosti ve středních školách týkající se spolupráce vedení s třídními učiteli se děje na úrovni porad úseků, klasifikačních porad, formou konzultací. Významný posun v práci třídních učitelů s podporou vedení školy ve středních školách i možnost, kde řešit otázky adaptace žáků, o který mají třídní učitelé zájem, je zřízení metodické komise třídních učitelů.

Zde by třídní učitelé měli dostupný zdroj kvalifikovaných informací, odbornou metodickou pomoc, prostor pro výměnu pedagogických zkušeností, řešení aktuálních otázek výchovně vzdělávacího procesu, i adaptačního procesu,

Ani v jedné střední škole není ustanovena vedením školy metodická komise třídních učitelů, jako poradní a kontrolní orgán výchovně-vzdělávacího procesu školy, kde by otázkám adaptace mohl být věnován prostor, konzultovány požadavky učitelů právě s vedením školy. Jiné metodické komise s jiným zaměřením na škole pracují, podle informací od třídních učitelů. Podle odborné literatury se metodická komise třídních učitelů zaměřuje na výměnu pedagogických zkušeností mezi kolegy s dlouholetou praxí a méně zkušenými třídními učiteli, projednávání aktuálních témat s kolegy. Dalším dílčím cílem sleduje komise vzdělávání pedagogických pracovníků, zvyšování kvalifikace třídních učitelů. Výstupem z jednání metodické komise by mohl vzniknout např. manuál postupu při adaptaci žáků či manuál pro začínající třídní učitele, kteří nemají s funkcí zkušenosti, neboť žádný studijní program zaměřený na pozici třídního učitele se vzděláváním cíleně nezabývá.

Znakem profesionality třídního učitele je kombinace výchovných, pedagogických, řídicích, organizačních, diagnostických, komunikačních a dalších nepostradatelných kompetencí, které lze s podporou vedení školy pro třídní učitele průběžně zajišťovat. Prioritou vedení školy, s ohledem na zachování prestiže pedagogické profese, zvyšujícím se požadavkům na práci pedagogů, je další vzdělávání pedagogických pracovníků nezbytné.

## 7 Závěr

Diplomová práce se zabývala pracovní pozicí třídního učitele na střední škole, byla zaměřena na role, úlohy, povinnosti, kompetence třídního učitele, které v rámci profesního zařazení využívá při adaptaci směrem k žákům, kteří přicházejí ze základné školy. Dává nahlédnout na náročnost práce třídního učitele, na jeho pedagogickou způsobilost, na individuální, společenská, kvalifikační specifika, na aktéra změn při uskutečňování, spolupodílení na adaptačním procesu.

Cílem diplomové práce bylo teoreticky vymezit a analyzovat práci třídního učitele v souvislosti s adaptací žáků do vybrané střední školy. Práce byla rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a část empirickou.

Teoretická část podala náhled na charakteristiky učitelské profese se zaměřením na osobnost třídního učitele, na skupinu dospívající mládeže adaptující se na nové školní prostředí a poskytla přehled adaptačních forem práce na střední škole. Teoretická část také nastínila problémy zvládnání školní zátěže žáků plynoucí ze změny školního prostředí, zaměřila se i na nežádoucí projevy a oblast prevence rizikového chování žáků.

První kapitola byla věnována významu poslání učitelské profese, přípravě, vzdělávání, předpokladům pro funkci třídního učitele, osobnosti třídního učitele. Zaměřila se na povinnosti vyplývající z funkce, role, kompetencí třídního učitele, na význam činnosti orgánu metodické komise třídních učitelů, na činnost v oblasti adaptace žáků, tvorby pracovní atmosféry, sociálního klimatu nové školní třídy.

Druhá kapitola popisovala období adaptace, přechod žáků na střední školu a přizpůsobování se novému školnímu prostředí. Věnovala pozornost pojmům adaptace, adaptability v návaznosti na problematiku sociální adaptace dospívajících žáků ve školním prostředí zaměřené na možné faktory nepřizpůsobení, maladaptace, rizikového chování žáků na střední škole a její prevenci.

Třetí kapitola se věnovala přehledu možností školy a využití programů třídním učitelem při adaptaci žáků. Teoretická část sloužila jako základ pro realizaci empirického výzkumu.

V empirické části diplomové práce byla pro výzkum použita kvantitativno-kvalitativní metoda, sběr dat formou dotazníku a polostrukturovaných rozhovorů. Pro výzkum si autorka práce vybrala design zakotvené teorie. Na výzkumné otázky odpovídali respondenti, třídní učitelé působící na dvou středních školách. Z výsledků dotazníkového šetření a rozhovorů vyvstaly postřehy od třídních učitelů.



Z výzkumu jednoznačně vyplývá, že největší podíl na adaptačním procesu v nové školní třídě náleží osobnosti třídního učitele. Učitelé si uvědomují, že změna školního prostředí je změnou zásadní. Třídní učitelé jsou ochotni věnovat vlastní úsilí, zkušenosti, pozitivní motivaci, poskytnout adekvátní pomoc, využívat osobní přístup, individuální přístup s ohledem na žákovy odlišnosti. Ukázalo se, jak mnoho záleží na učitelových pedagogicko-psychologických dovednostech, adekvátnímu výchovnému působení, diagnostických, komunikačních, sociálních, organizačních, didaktických, odborných způsobilostech, v mnohdy nelehké, psychicky a časově náročné práci.

Třídní učitelé se soustředí na dospívající žáky své třídy, využívají nejdostupnější metody a formy pro poznání svých žáků a to nejčastěji v třídnických hodinách nebo neformálními rozhovory. Podporu a pomoc při adaptaci žáků poskytují třídním učitelům většinou výchovní poradci nebo kolegové, též třídní učitelé.

Výzkum potvrdil, že střední školy nevyužívají adaptační programy, jež mohou přispět k navození pozitivního sociálního klimatu třídy, žáci se lépe sžijí s třídním kolektivem, vytváří se pevnější vazby mezi žáky a učiteli. Třídní učitelé ve výzkumu charakterizovali výkon kompetencí. I přes dostatečně dlouhou pedagogickou praxi, je mezi pedagogy zájem o zlepšování řady individuálních způsobilostí, což je přínosné pro zkvalitňování pedagogické a výchovné práce. Větší pozornost a podporu třídním učitelům, v jejich náročné práci, by mělo věnovat vedení školy na úrovni jednání v metodických komisích pro všechny třídní učitele.

Pracovní pozice, funkce, role třídního učitele, se vším co k němu patří, si zaslouží větší publicitu, pozornost i adekvátní respektující přístup. Třídní učitel na střední škole je a bude tím důležitým dospělým člověkem nedospělým žákům nejen v novém školním prostředí, ale i průvodcem na křižovatce profesní přípravy.

## **Doporučení vyplývající ze získaných výsledků výzkumu**

### **Doporučení pro ředitele škol**

- Vytvořit adaptační plán střední školy pro 1. ročníky.
- Zřídit a zahájit činnost metodické komise třídních učitelů na střední škole.
- Vytvořit plán DVPP. Semináře na téma např. adaptace dospívajících žáků, komunikační dovednosti pedagoga, aktivizační metody ve výuce, psychohygienu pedagoga aj.

### **Doporučení pro třídní učitele**

- Vytvořit plán třídnických hodin, náplň činností s novou školní třídou.
- Podpořit a využívat adaptační aktivity v práci s novou třídou.
- Věnovat čas sebevzdělávání, sebereflexi, psychohygieně třídního učitele.
- Přílohy 6, 7, 8, 9 obsahují doporučení k činnosti s novou školní třídou a ukázky aktivit využitých v rámci třídnických hodin.

### **Doporučení pro vzdělávací instituce**

- V rámci vysokoškolského pedagogického studia zařadit do teoretické výuky vzdělávací program se zaměřením na pracovní pozici a funkci třídního učitele, v rámci odborné pedagogické praxe studenty seznamovat s aktivní činností třídního učitele.
- Instituce DVPP, vytvořit programy s tématy zaměřené pro třídní učitele.

Přínosem diplomové práce bylo provedení výzkumného šetření s třídními učiteli na středních školách, na jehož základě a se zjištěním, které tato práce poskytuje, může být použita jako podklad pro rozšířený výzkum na stejných typech škol. Tato práce může sloužit třídním učitelům nebo vedení škol k seznámení se s problematikou adaptace žáků na střední škole.

Cíle diplomové práce byly splněny, všechny výzkumné otázky zodpovězeny, bylo poskytnuto i několik doporučení.

## POUŽITÁ LITERATURA

- BLÍŽKOVSKÝ, B. a kol. *Příručka třídního učitele*. Praha: SPN Praha, 1966. 340 s.
- BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015. 376 s. ISBN 978-80-262-0846-4.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-014-6.
- ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 1081-171-2000
- ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 8070665343.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 97880-7367-273-7.
- DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. vyd. 2., Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85467-06-2.
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. 248 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5039-2.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- GILLERNOVÁ, I.; KREJČOVÁ L. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-717-8303-X.
- HARTL, P.; NEPRAŠ, K. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Budka, 1993. 297 s. ISBN 8090 15 49-0-5.
- HELUS, Z. *Alternativní pohled na kompetence učitelů*. In WALTEROVÁ E. Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference. Praha: PdF UK, 2001. ISBN 807290-059-5.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KASÁČOVÁ, B.; KOSOVÁ, B.; PAVLOV, I.; PUPALA, B.; VALICA, M. *Profesní rozvoj učitelů*. 1. vyd. Prešov, Rocus s. r. o.: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove 2006. ISBN 80-8045-43-0.

- KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1 vyd. Praha: Portál, 2001. 279 s. ISBN 80-717-8551-2.
- KOLLÁRIK, T., LETOVANCOVÁ, E., VÝROST, J. a kol. *Psychológia práce a organizácie*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2011. 378 s. ISBN 9788022330787.
- KOPŘIVA, P. et al. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Spirála, 2008. ISBN 978-80904030-0-0.
- KOTULÁN, J. *Zdravotní nauky pro pedagogy*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 258 s. ISBN 9788021057630.
- KUTÍLEK, M.; LANDGRÁFOVÁ, R.; NAVRÁTILOVÁ, H. *Homo adaptabilis: lidé jsou přizpůsobiví*. Praha: Dokořán, 2013. Bod. ISBN 978-80-7363-563-3.
- KUSÁK, P.; DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie-A*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000, 234 s. ISBN 80-7067-837-2.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.
- KYRIACOU, Ch. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 152 s. ISBN 80-7178-945-3.
- KRÁTKÁ, P. *Význam funkce třídního učitele v recentních podmínkách českého školství (se zvláštním zřetelem k podpoře zdraví žáků)*. In KNECHT, P. (ed.) *Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik (v disertačních pracích studentů doktorských studijních programů)*. Brno: MU, 2006. 286 s. ISBN 80-210-4163-3.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- LARSON, E. J. *Evoluce: pozoruhodný příběh dějin vědecké teorie*. V Praze: Slovart, 2009. ISBN 978-80-7391-157-7.
- LISÁ, E. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-746-6.
- LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, Springer 1984.
- MACEK, P. *Adolescence. Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-348-X.
- MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. New York: Harper-Row. 1954.
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. 1. vyd.. Praha: Portál, 1998. 335 s. ISBN 80-7178-226-2.
- MERTIN, V. *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Praha: Portál, 2011. 216 s. ISBN 978-80-7367-857-9.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia, 1998. 334 s. ISBN 80-200-0628-1.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. 172 s. ISBN 80-247-0738-1.
- PAULÍK, K. *Psychologie lidské odolnosti*. 2. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-5646-2.
- PAVLOV, I. *Poradné a metodické orgány v pedagogickom riadení základných a stredných škol*. Prešov. 2001.
- PETLÁK, E. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. s. 119. EAN 9788089018970.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. vyd. 3. Praha: Portál, 2004. ISBN 807178978X.
- PIKE, G.; SELBY, D. *Cvičení a hry pro globální výchovu*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-369-2.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN80-7178-029-4.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 328 s. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 322. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. *Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření*. In: Sborník prací FF BU 2002.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 2000. 211 s. ISBN 80-85866 72-2.

- PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
- SPIPKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-86039-41-2.
- SPIPKOVÁ, V.; TOMKOVÁ, A. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
- SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.
- SPOUSTA, V. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-0552-1.
- SKÁCELOVÁ, L. *Metodika vedení třídnických hodin*. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga, 2012. ISBN 978-80-7476-006-8.
- SKÁCELOVÁ, L. *Práce s třídním kolektivem*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Praha: 2012. ISBN 978-80-87652-70-1.
- SMĚKAL, V. *Sociální kompetence (sociálně psychologická způsobilost) a její rozvíjení*. Brno: psychologický ústav FF MU, 1995.
- ŠAFÁŘOVÁ, M.; VALÁŠKOVÁ, M. *Problémové chování žáků a způsoby práce výchovného poradce s tímto chováním*. In Pash, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 2005. 416 s. ISBN 80-7367-054-2.
- ŠVAŘÍČEK, V.; ŠEDOVIČ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1937-9.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H.; BUREŠ, M. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VAŠUTOVÁ, J. *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů*. In Walterová, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. (1. díl)*. Praha: PdF UK, 2001, 166 s. ISBN 80-7290-059-5.
- VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vzděláváme budoucí učitele nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-405-2.
- VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc, 1992.

*Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF.* Přeložil Jan PFEIFFER, přeložil Olga ŠVESTKOVÁ. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1587-2.

ZAPLETALOVÁ, J.; MRÁZKOVÁ. J. *Metodika pro nastavení podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními.* Praha: NÚV, 2014/2016. ISBN 978-80-7481-085-5.

### **Legislativní dokumenty**

Metodickým pokynem MŠMT „K jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví“ vydaným pod č. j.10 194/2002.

Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č. j. 20 006/2007-51 ze dne 16. 10. 2007.

Minimální preventivní program podle vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Zákon č. 563/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném i jiném vzdělávání (školský zákon).

### **Elektronické zdroje**

ADAPTAČNÍ KURZY: [online]. [cit.04-02-2017]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/kurikulums/adaptacni-kurz-soucast-prevence-predcasnych-odchodu-ze?highlightWords=adaptace>

ADAPTAČNÍ PROGRAMY PRO ŽÁKY A STUDENTY. Za Obzor: DDM Kopřivnice [online]. [cit. 2016-11-13]. Dostupné z: [http://www.zaobzor.cz/co\\_nabizime/adaptacni\\_programy/](http://www.zaobzor.cz/co_nabizime/adaptacni_programy/), <http://www.ddmkoprivnice.cz/zaobzor/adaptacni-kurzy/>

GILLERNOVÁ dostupné: <http://www.ucitelske-listy.cz/2015/05/ilona-gillernova-dokumenty-70-socialni.html> [cit.29-01-2017]

GRANTOVÝ PROGRAM hlavního města Prahy pro oblast primární prevence ve školách a školských zařízeních pro rok 2018 [online]. [cit. 14-03-2018]. Dostupné z: [http://www.praha.eu/public/a2/53/c4/2510799\\_808321\\_Metodika\\_pro\\_predkladatele\\_2018.pdf](http://www.praha.eu/public/a2/53/c4/2510799_808321_Metodika_pro_predkladatele_2018.pdf)

HLAVNÍ ČINNOST PPP [online]. [cit.18-03-2017]. Dostupné z: <http://www.pppstredoceska.cz/onas.php>

HRDLIČKOVÁ [online]. [cit. 15-02-2017]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19199/ADAPTACE-DETI-CIZINCU-PSYCHOLOGICKA-ROVINA-ADAPTACE.html/>

INTEGRACE IMIGRANTŮ DO VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU. [online]. [cit. 15-02-2017]. Dostupné z: [<http://www.soze.cz/wp/wp-content/storage/clanek-in...>].

INTEGRACE OSOB SE ZDRAVOTNÍM POSTÍZENÍM [online]. [cit.12-11-2016]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/odborna-knihovna/spolecne-v-zazitkove-pedagogice-integrace-osob-se-zdravotnim-postizenim-prostrednictvim-spolecnych-zazitku-32939.html>

JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnasion I, Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004, dostupné z: [http://is.muni.cz/el/1451/podzim2013/np2270/um/Vymezeni\\_zazitku\\_Jirasek2004.pdf?lang=en](http://is.muni.cz/el/1451/podzim2013/np2270/um/Vymezeni_zazitku_Jirasek2004.pdf?lang=en) [cit.05-02-2017]

MŠMT - Metodický pokyn k řešení šikany [online]. [cit.18-11-2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-aktualizuje-metodicky-pokyn-k-reseni-sikany-ve-skolach>

NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE: Bílá kniha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha, 2001 [online]. [cit.04-01-2016]. Dostupné z: < <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>>

PALÁN, ANDRAGOGICKÝ SLOVNÍK [online]. [cit.11-09-2016]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník>

LISTINA ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD [online]. [cit.14-02-2017]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

POČTY ŽÁKŮ VE TŘÍDÁCH [online]. [cit.18-03-2017]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Poradna-QL/Informace-pro-zaky-a-rodice/Je-stanoven-pocet-deti-ve-tridach-v-jednotlivych>

PRÁVO NA VZDĚLÁNÍ, CIZINCI A MEZINÁRODNÍ SMLOUVY [online]. [cit. 14-02-2017]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/pravo-na-vzdelani-cizinci-mezinarodni-smlouvy>

SOCIÁLNÍ PROGRAM [online]. [cit.12-02-2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/informace-k-prubehu-dotacniho-rizeni-na-rok-2017?highlightWords=prevence+rizikov%C3%A9ho+chov%C3%A1n%C3%AD>

SVOBODOVÁ, Adaptační pobyty z pohledu školní psycholožky: [online]. [cit.06-02-2017]. Dostupné z: <http://online.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/adaptacni-pobyty-z-pohledu-skolni-psycholozky.m-2323.html>

ŠINDELÁŘOVÁ [online]. [cit. 15-02-2017]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14329/metodicka-doporuceni-k-zaclenovani-zaku-cizincu-do-vyuky-v-ceskych-zakladnich-skolach.html/>



ŠTOČEK, M. *Rukojeť školy - elektronická verze*. Rukojeť školy. Rizikové chování ve školním prostředí - rámcový koncept. Záškoláctví. [online]. [cit.12-02-2017]. Dostupné z: <<http://www.atre.cz/>>.

UČITELSKÉ NOVINY: [online]. [cit. 17-04-2017]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5647>

UKONČENÍ VZDĚLÁVÁNÍ: Education at a Glance: OECD Indicators, 2001 [online].[cit. 21-01-2017]. Dostupné z :<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf>

VELFLOVÁ [online]. [cit. 06-02-2017]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/kurikulums/adaptacni-kurz-soucast-prevence-predcasnych-odchodu-ze?highlightWords=adaptace>

VOJTOVÁ, V., FUČÍK, P. *Předcházení problémům v chování žákům*. [online]. [cit.14-07-2016]. Dostupné z: [www:http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/20\\_Predchazeni\\_problemum\\_v\\_chovanizaku.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/20_Predchazeni_problemum_v_chovanizaku.pdf)

ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ-CIZINCŮ [online]. [cit. 15-02-2017]. Dostupné z: [http://cizinci.nidv.cz/wp-content/uploads/2017/01/priklady\\_dobre\\_praxe-SOS\\_Celakovice.pdf](http://cizinci.nidv.cz/wp-content/uploads/2017/01/priklady_dobre_praxe-SOS_Celakovice.pdf)

## **SEZNAM PŘÍLOH**

- Příloha 1: Povinnosti třídního učitele z hlediska organizačního řádu**
- Příloha 2: Dotazník pro třídní učitele**
- Příloha 3: Vyhodnocení dotazníku – demografické údaje**
- Příloha 4: Rozhovory s respondenty – třídními učiteli, výchovnými poradci**
- Příloha 5: Výsledky rozhovorů – kategorie kódů**
- Příloha 6: Ukázky práce třídního učitele v rámci třídnických hodin**
- Příloha 7: Erb – ukázka práce žákyně 1. ročníku**
- Příloha 8: Pracovní list „Dobrá třída“**
- Příloha 9: Fotografie z třídnické hodiny – aktivita „Dobrá třída“**
- Příloha 10: Souhlas žáků a zákonných zástupců za účelem sběru dat k výzkumu**
- Příloha 11: Souhlas s rozhovorem respondenta, potvrzení anonymity**

## **Příloha 1: Povinnosti třídního učitele z hlediska organizačního řádu**

Organizační řád stanovený ředitelem školy obsahuje nejen specifickou náplň a působnost jednotlivých útvarů, úseků, ale i samostatných funkcí. Práva a povinnosti pracovníků školy, tedy i třídního učitele, vyplývají z obecně platných předpisů, organizačního řádu školy a stanovených pracovních náplní podle pracovního zařazení.

Třídní učitel vykonává podle pracovního zařazení tyto činnosti:

- Koordinuje výchovně-vzdělávací činnost ve třídě. Zodpovídá za úroveň žáků svěřené třídy a za jejich chování v rámci vyučování i všech akcí v rámci teoretického vyučování školy.
- Vede předepsanou dokumentaci, vyřizuje nutnou korespondenci týkající se žáků svěřené třídy, zpracovává hodnocení žáků svěřené třídy s problémy vzdělávacími i kázeňskými, která je vyžádána jinými institucemi.
- Shromažďuje závažné poznatky o žácích, které jsou důležité k vypracování charakteristiky žáka, podle potřeby vypracovává jejich komplexní hodnocení.
- Sleduje jednání žáka své třídy, jejich docházku do školy. Sleduje omluvenou i neomluvenou absenci žáků svěřené třídy.
- Hodnotí výsledky práce žáků a výsledky celé třídy na třídnických hodinách, které si za tímto účelem svolávají, v termínech podle potřeb třídy a nutnosti řešit okamžité situace, minimálně 1x za měsíc. Stručnou náplň třídnické hodiny zapíše do třídní knihy
- Spolupracuje s výchovným poradcem při řešení výchovných problémů a přestupků žáků proti řádu školy.
- Sleduje celkový prospěch a po dohodě s ostatními učiteli činí opatření ke koordinaci náročnějších domácích úkolů, písemných zkoušek apod.
- Zajišťuje komplexní výchovně vzdělávací činnost a tvorbu vlastních učebních dokumentů v rámci školního vzdělávacího programu a schválených učebních dokumentů ve všeobecně vzdělávacích a odborných předmětech a individuální přístup k žákům spojený s aplikací nových netradičních a speciálně pedagogických metod výuky.
- Řídí se platnými právními normami pro činnost třídního učitele a vzorovým pracovním řádem pro pedagogické pracovníky.
- Zodpovídá za úroveň inventáře a stav učebny svěřené třídy a vede předepsanou evidenci.
- Ve své práci využívá výpočetní techniky a příslušné programové vybavení.

- Spolupracuje s učiteli odborného výcviku, vychovateli a dalšími pedagogickými pracovníky.
- Vytváří motivační systém ovlivňující přístup svěřených žáků k vyučování.
- Organizuje mimoškolní akce pro svěřenou třídu.
- Spolupracuje s rodiči, zákonnými zástupci žáků svěřené třídy.
- Plní veškeré organizační pokyny vedoucí k plynulému zabezpečení chodu zařízení pro teoretické vyučování.
- Ve své práci se řídí zásadami maximální hospodárnosti a ekonomického optima.
- Zúčastňuje se jednání výchovné komise školy v případě pohovoru se žákem svěřené třídy.

## Příloha 2: Dotazník pro třídní učitele

### Dotazník pro třídní učitele

Vážená paní kolegyně, vážený pane kolego,  
obracím se na Vás s žádostí o spolupráci při vyplnění dotazníku. Cílem je získat aktuální názory třídních učitelů o jejich práci, se zaměřením na adaptační proces žáků prvního ročníku na střední škole. Dotazník poslouží jako podklad pro vyhodnocení empirické části diplomové práce na téma: Třídní učitel a jeho role při adaptaci žáka na střední škole. Uvědomuji si Vaši pracovní vytíženost, ale věřím, že zodpovědně a upřímně odpovíte na mé otázky. Dotazníkové šetření je anonymní. Instrukce o vyplňování jednotlivých otázek jsou uvedeny v závorkách.

Děkuji Vám za spolupráci

Bc. Monika Vöglerová, FF UK, Obor Učitelství pedagogiky

---

**1. Pohlaví (zakroužkujte):**

- a) žena
- b) muž

**2. Pedagogická praxe – počet let (zakroužkujte):**

- a) 0 - 5 let
- b) 6 - 10 let
- c) 11 - 15 let
- d) 16 - 20 let
- e) 21 a více let

**3. Pracovní zařazení (zakroužkujte):**

- a) třídní učitel
- b) nyní učitel, dříve alespoň 5 let třídní učitel

**4. Praxe ve funkci třídního učitele (zakroužkujte):**

- a) 0 - 5 let
- b) 6 - 10 let
- c) 11 - 15 let
- d) 16 - 20 let
- e) 21 a více

**5. Má Vaše škola dlouhodobý program výchovného rozvoje žáků? (zakroužkujte):**

- a) ne
- b) ano, uveďte který.....

**6. Využívá Vaše škola adaptační programy pro žáky prvního ročníku? (zakroužkujte):**

- a) ne
- b) ano, uveďte které.....

**7. Podmínky vytvářené vedením školy v oblasti adaptace žáků jsou (zakroužkujte pouze jednu možnost):**

- a) ideální
- b) optimální
- c) omezené
- d) nevyhovující
- e) neumím posoudit

8. Pracuje na Vaší škole metodická komise třídních učitelů? (zakroužkujte, doplňte):
- a) ano , jaké otázky řeší.....
  - b) ne
  - c) nevím
9. Uveďte, kolik hodin týdně se věnujete třídnické práci v období začátku školního roku, v nové třídě (zakroužkujte):
- a) méně než 1 hodinu
  - b) 1-3 hodiny
  - c) 4-10 hodin
  - d) 10 a více hodin
10. Chcete být i v budoucnu třídním učitelem? (zakroužkujte):
- a) určitě ano
  - b) ano
  - c) ne
  - d) určitě ne
  - e) nevím
11. Uveďte, jak se ztotožňujete s výroky o úloze třídního učitele (zakroužkujte pouze jednu možnost):
- a) Třídní učitel má koordinovat výchovné působení jiných vyučujících ve třídě.
    - Rozhodně souhlasím
    - Souhlasím
    - Ani ano ani ne
    - Spíše ne
    - Nesouhlasím
    - Rozhodně nesouhlasím
  - b) Třídní učitel má být ve své třídě především vychovatelem.
    - Rozhodně souhlasím
    - Souhlasím
    - Ani ano ani ne
    - Spíše ne
    - Nesouhlasím
    - Rozhodně nesouhlasím
  - c) Úlohu třídního učitele zvládne každý kvalifikovaný učitel na škole.
    - Rozhodně souhlasím
    - Souhlasím
    - Ani ano ani ne
    - Spíše ne
    - Nesouhlasím
    - Rozhodně nesouhlasím
  - d) Třídní učitel je funkce, na kterou je potřebné se připravovat dalším vzděláváním.
    - Rozhodně souhlasím
    - Souhlasím
    - Ani ano ani ne
    - Spíše ne
    - Nesouhlasím
    - Rozhodně nesouhlasím

12. Uveďte, kdo/co Vám nejvíce pomáhá realizovat úlohu třídního učitele při práci s novou třídou (zakroužkujte nejvíce tři možnosti)

- |   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| a) Ředitel školy                                    | h) Výchovný poradce                   |
| b) Zástupce ředitele školy                          | i) Kolega, též třídní učitel          |
| c) Uvádějící třídní učitel                          | j) Náhradní třídní učitel             |
| d) Sebevzdělávání                                   | k) Semináře                           |
| e) Účast na práci metodické komise třídních učitelů | l) Akční výzkum ve třídě              |
| f) Informace z internetu                            | m) Hospitace ve třídě na výuce kolegy |
| g) Přednášky  | n) Jiné .....                         |

13. Označte, jak byste charakterizovali Váš výkon kompetencí třídního učitele (vyznačte znakem x v každém řádku a příslušném sloupci):

	Vybrané profesní kompetence třídního učitele	Ovládám dobře	Ovládám	Potřebuji se zlepšit
1	Způsobilost komunikovat se žáky			
2	Způsobilost komunikovat s rodiči			
3	Způsobilost komunikovat s kolegy			
4	Způsobilost ovlivňovat pozitivní klima ve třídě			
5	Způsobilost projektovat výchovnou činnost ve třídě			
6	Způsobilost tvořivě řídit výchovnou činnost ve třídě			
7	Způsobilost hodnotit výsledky výchovného působení na žáky třídy			
8	Způsobilost poznávat potřeby, zájmy a možnosti žáků			
9	Způsobilost pomoci žákům s výchovnými problémy			
10	Způsobilost poradit žákům, jak se naučit učit			
11	Způsobilost udržovat pořádek a disciplínu žáků ve třídě			
12	Způsobilost poradit rodičům při řešení výchovných problémů			
13	Způsobilost utvářet zdravý životní styl žáků			
14	Způsobilost usměrnit žáky v profesní orientaci			
15	Způsobilost pomoci integraci žáků různých kultur			
16	Způsobilost analyzovat vlastní profesní schopnosti			
17	Způsobilost projektovat vlastní sebevzdělávání			
18	Způsobilost efektivně hospodařit se svým časem			
19	Způsobilost analyzovat vlastní vzdělávací potřeby			

14. Funkci třídního učitele vykonávám (vyberte jedno tvrzení, které nejvíc odpovídá Vaší situaci):

- Bez zájmu, protože musím
- Protože mám za to zvýšený finanční příjem
- Protože mě tím pověřil ředitel školy (i když o to nemám zájem)
- Protože to považuji za přirozenou součást své profese
- Protože na škole to nemá, kdo dělat
- Neuvažoval jsem nad tím
- Protože (doplňte).....

15. Uveďte, které z následujících forem výchovné práce třídního učitele považujete za neefektivnější (určete pořadí od 1 = nejvíce, do 8 = nejméně):

- Třídnické hodiny \_\_\_\_\_
- Pedagogický deník \_\_\_\_\_
- Účast na volnočasových aktivitách se žáky \_\_\_\_\_
- Spolupráce se žákovskou samosprávou ve třídě \_\_\_\_\_
- Třídní aktivity s rodiči \_\_\_\_\_
- Konzultace s rodiči \_\_\_\_\_
- Neformální rozhovory se žáky \_\_\_\_\_
- Jiné (doplňte) ..... \_\_\_\_\_

16. Označte, respektive doplňte nejčastější výchovné problémy, které řešíte se žáky prvních ročníků (zakroužkujte nejvíce tři možnosti):

- a) Disciplína žáků ve třídě
- b) Záškoláctví žáků (neomluvená absence ve výuce)
- c) Šikana mezi žáky
- d) Agresivní chování žáků
- e) Krádeže žáků
- f) Slabý prospěch žáků
- g) Jiné (doplňte) .....

17. Které informace o žácích své nové třídy považujete za nepostradatelné pro své výchovné působení (zakroužkujte tři nejvýznamnější)?

- a) Zájmy žáka
- b) Sociální vztahy žáka a jeho postavení ve třídě
- c) Zdravotní stav žáka
- d) Hodnotová orientace žáka
- e) Projevy chování žáka ve škole i mimo ni
- f) Rodinné zázemí žáka
- g) Úroveň prospěchu žáka a jeho příčiny
- h) Psychomotorické zvláštnosti žáka
- i) Náplň volného času žáka
- j) Jiné (doplňte) .....

18. Pokud se chcete podělit o další podněty k práci třídního učitele, navrhnout řešení na zkvalitnění podmínek jeho výkonu, podněty a návrhy adaptačních forem práce, napište prosím zde:

---

---

---

---

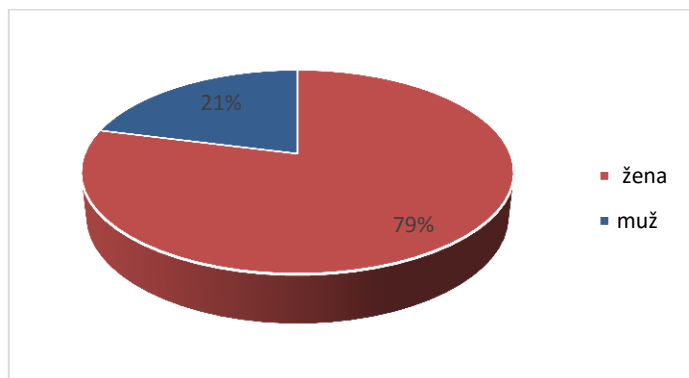
---

Děkuji Vám za spolupráci

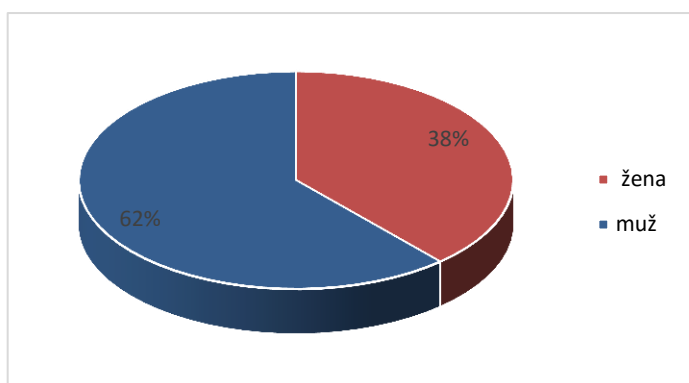


### Příloha 3: Vyhodnocení dotazníku – demografické údaje

#### Otázka č. 1: Pohlaví respondentů



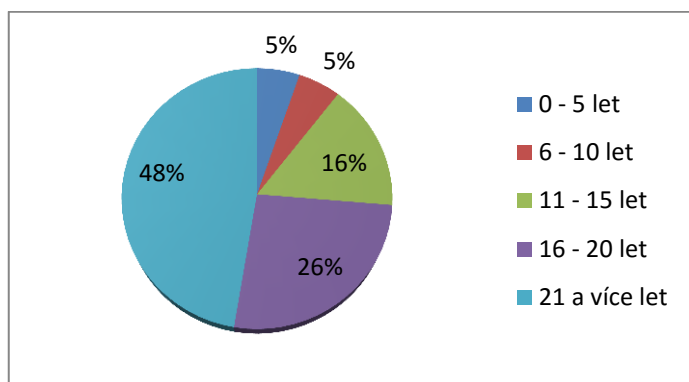
Graf 17: Pohlaví respondentů SOŠ a SOU



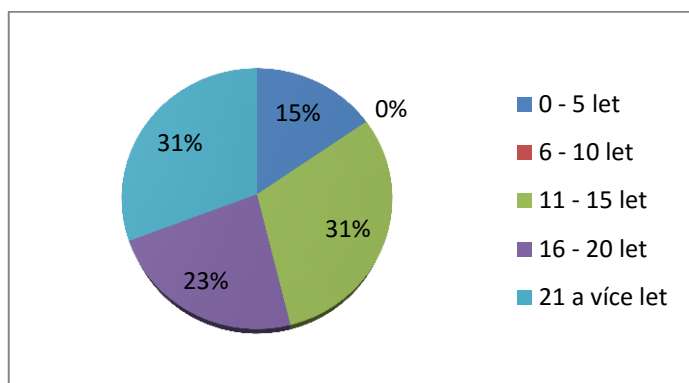
Graf 18: Pohlaví respondentů ISŠT

Ze SOŠ a SOU, odpovědělo celkem 19 respondentů, 79 % žen a 21 % mužů. Z ISŠT odpovědělo celkem 13 respondentů, 62 % mužů a 38 % žen. Vyšší zastoupení mužů, třídních učitelů na ISŠT je dáno převahou vyučujících, absolventů technických oborů, na které se tato škola zaměřuje.

## Otázka č. 2: Pedagogická praxe



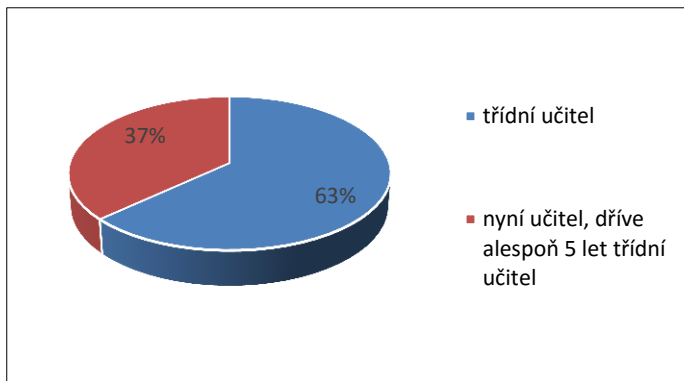
Graf 19: Pedagogická praxe SOŠ a SOU



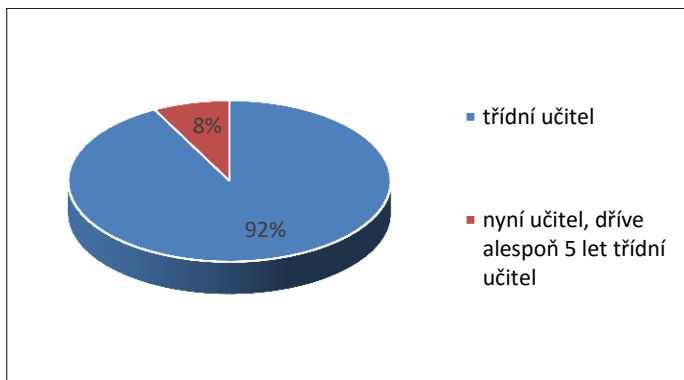
Graf 20: Pedagogická praxe ISŠT

Na SOŠ a SOU v pozici třídního učitele z hlediska pedagogické praxe, působí všech pět kategorií nabízených v dotazníku. Největší skupinu tvoří s 48 % pedagogové s praxí 21 a více let. Druhou nejpočetnější skupinou je s 26 % pedagogů s praxí 16-20 let. 11-15 let pedagogické praxe má odpracováno 16 % respondentů. Z celkového počtu 19 respondentů spadá 17 z nich do kategorie s mnohaletou pedagogickou praxí. Jen dva respondenti spadají do kategorie 0-5 a 6-10 let praxe. Největší zastoupení pedagogické praxe na ISŠT s 31 % mají shodně dvě skupiny pedagogů 11-15 let a 21 a více let. Druhou nejpočetnější skupinu tvoří praxe 16-20 let 23 % pedagogů. Z celkového počtu 13 respondentů mají dva pedagogové praxi do 5 let. Kategorie 6-10 let zastoupena nebyla. Z výše uvedených výsledků mají obě střední školy největší zastoupení pedagogů s praxí od 11-15 let a 21 a více let.

### Otázka č. 3: Pracovní zařazení



Graf 21: Pracovní zařazení SOŠ a SOU

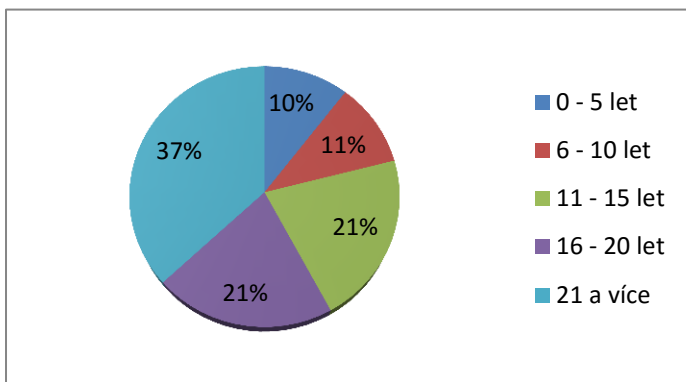


Graf 22: Pracovní zařazení ISŠT

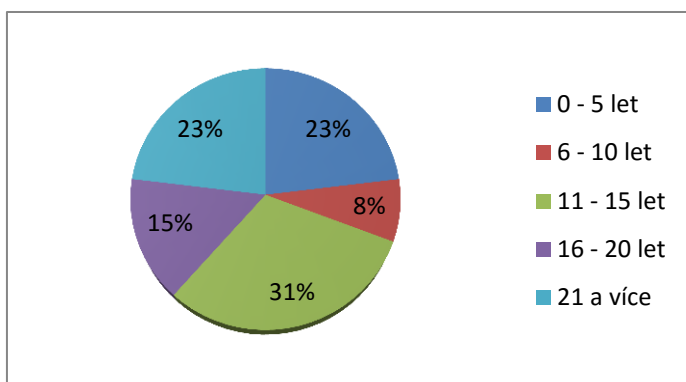
Na SOŠ a SOU 63 % dotazovaných respondentů aktivně pracuje na pozici třídního učitele. 37 % dotazovaných pedagogů (sedm pedagogů) má zkušenost s prací třídního učitele.

Na ISŠT z celkového počtu dotázaných respondentů je třídním učitelem 92 %, jen 8 % (jeden pedagog) vykonával činnost dříve alespoň pět let. Všichni zúčastnění respondenti dotazníkového šetření mají zkušenost s pracovním zařazením třídní učitel.

#### Otázka č. 4: Praxe ve funkci třídního učitele



Graf 23: Praxe ve funkci TU SOŠ a SOU



Graf 24: Praxe ve funkci TU ISŠT

Na SOŠ a SOU má na první pohled praktické zkušenosti ve funkci třídního učitele kategorie s 21 a více let tj. 37 % dotázaných. Kategorie 11–15 let a 16–20 let praxe shodně 21 %. Vyrovnané praxe mají s 10 až 11 % kategorie 0–5 a 6–10 let

Na ISŠT má největší praxi kategorie 11–15 let s 31 %, následuje vyrovnaná praxe pedagogů, kteří mají nejvyšší 21 a více let praxe a oproti třídním učitelům s nejnižší praxí ve funkci 0–5 let, shodně 23 %. Nejmenší skupinu na této střední škole tvoří třídní učitelé s praxí 6–10 let.

Na obou středních školách pracují pedagogové s vysokým podílem praxe ve funkci třídních učitelů.

## Příloha 4: Rozhovory s respondenty – třídními učiteli, výchovnými poradci.

### RESPONDENT 1:

**Jak vnímáte, jako pedagog, význam adaptačního procesu nových žáků?**

„Celý život si člověk na něco nového zvyká. Navíc já jako pedagog připravuji žáky do profesního života a vnímám, že jejich příchod ze základní školy na střední školu je pokaždé velkou změnou v jejich životě. Každá změna přináší pozitivita i negativa, každý jedinec na změny reaguje různě i jinak dlouho. A podle mého názoru, podpora adaptace má svůj význam. A nejen to, žáci se ocitají ve zcela jiném školním prostředí. Musí se seznamovat s novým třídním kolektivem a zároveň poznávat i neznámé učitele. Další velkou změnou jsou i nové předměty, které se doposud žáci neučili, a proto jsou pro ně úplně neznámé. Pracuji nejen jako třídní učitelka, ale i jako výchovná poradkyně, a proto si myslím, že je nutné hledat různé formy, které by nám pomohly zlepšit adaptaci žáků na naší škole.“

**Jaké máte podmínky pro uskutečnění adaptace žáků ve vaší škole?**

„Podmínky pro adaptaci ve škole nemáme propracované. Adaptační kurz či setkání nebo pobyt mimo školu se nekoná. Mnohokrát jsem žádala o zařazení do plánu školy. V naší škole jsem jako výchovný poradce měla adaptační kurz s celou náplní a programem vždy připravený, ale vedení školy od něj upustilo z časových důvodů.“

**Přispělo by nějaké řešení ve zlepšení adaptace žáků ve vaší škole?**

„Každoročně se snižuje počet žáků, kteří se hlásí na studium k nám. Myslím si, že je nesmírně důležité poskytnout všeobecné informace, které žáci získávají ještě před výběrem svého povolání. Vše záleží na kvalitním náboru. Tím mám na mysli, návštěvy žáků v naší škole ještě před nástupem nebo přijetím, aby měli možnost takzvaně nasát nové prostředí.“

**Jakými vlastními prostředky můžete jako pedagog ovlivnit adaptaci žáků?**

„Myslím si, že je to hlavně motivací pracovat s mladými lidmi, dále vlastním elánem, nadšením, využívat předchozí zkušenosti, znalosti i osobní přístup.“

**Jak mnoho Vás práce na začátku školního roku v pozici třídního učitele zatěžuje?**

„Zátěž v tomto období je poměrně velmi vysoká, od samotného seznamování, přípravy dokumentace, až po doplňování školní matriky v informačním systému nebo dotazníků. Dále proškolení žáků o bezpečnosti, seznamování se vzájemně nejen se žáky, ale žáky s novým prostředím, spolužáky a ostatními pedagogy. Velmi často vnímám zátěž jako třídní učitelka, když jedním se žáky s kázeňskými problémy a i při jednání s jejich rodiči. Pokaždé je jednání jinak náročné, náročné hlavně na čas, organizaci, skloubit vše s dalšími povinnostmi, hlavně s rozvrhem hodin, nemám na starosti jen třídu, ale učím v dalších šesti třídách. Zátěž vnímám hlavně na psychiku, tato práce vysaje hodně energie. Poměrně hodně času trávím jako třídní administrativou, převládá zbytečně moc kancelářské práce.“

**V čem spočívá práce třídního učitele, jaké činnosti vykonáváte na začátku školního roku?**

„Jak už jsem o tom mluvila, práce třídního je hlavně o administrativě, komunikaci se žáky, vysvětlování, vyřizování. Snažím se co nejlíp seznámit nové žáky s chodem školy. Připravuji informační schůzku, třídnické



hodiny, zpracovávám informace ze vstupního dotazníku, píši posudky, připravuji dokumenty pro žáky s podpůrným opatřením, dokumenty typu omluvné listy, žákovské knížky, metodiky, zprostředkovávám potvrzení průkazů na hromadnou dopravu, potvrzení o studiu, čipové karty, systém plateb stravného. Vedu školení bezpečného chování a školního řádu, seznamuji žáky s přechody na jiná pracoviště, s prostředím, systém omlouvání absence, vyplnění školní matriky, která je velmi složitá a komplikovaná. Hodně hodin navíc musím věnovat práci i ve volném čase.

**S jakými problémy se setkáváte při adaptaci svých žáků?**

„Velmi často žáci nezvládají změny přechodu ze základní školy, třeba počáteční problém dělá systém výuky, který na základní škole neznali, a to střídání týdnu školy a týdnu odborného výcviku. Náročnost střední školy, požadavky na přesnost, větší zodpovědnost, zvýšenou samostatnost, někteří žáci nejsou zvyklí samostatně si něco vyřídit a zajistit. Dále žáci z různých škol s různými charakterovými vlastnostmi, různorodými znalostmi. Při větším počtu jinakostí pak vznikají situace typu zsměšňování, ponižování, ignorace, výsměchu. Žáci bývají málo psychicky odolní, tudíž tyto nové situace nezvládají, raději zvolí záškoláctví nebo útek do nemoci. Učím žáky i základům slušného chování, které postrádám.“

**Jaké strategie využíváte při řešení problémů ve své třídě?**

„Pokud se vyskytnou problémy a vyskytuje se jich už od samého začátku nepočítaně, řeším je hned. Mluvím o všem narovinu, tak aby mi žáci dostatečně porozuměli. Používám individuální rozhovory ve sborovně nebo skupinové debaty, mluvíme a řešíme veškeré záležitosti na třídnických hodinách, když je to aktuální a neodkladné, tak i ve vyučování. Dost často zajišťuji konzultační setkávání s rodiči žáka, učitelů odborného výcviku, toto závisí od místa, pracoviště, kde se problém vyskytne, jestli ve škole nebo na praxi. Závažnější problémy, potíže, na které nestačím, doporučím pak návštěvu odborníků např. psychologa.“

**Funguje na vaší škole míra podpory pro třídního učitele v oblasti řešení výchovných nebo jiných problémů vzniklých ve třídě?**

„Učitel může kdykoliv oslovit výchovného poradce. Po domluvě a ve vážnějších kázeňských problémech nebo výjimečných případech chodí výchovný poradce i na třídnickou hodinu nebo třídní schůzku. Je to asi nejvíce v případě záškoláctví nebo závažných rodinných událostech, které se také bohužel vyskytnou např. úmrtí v rodině, nefunkční rodina, atd. Po domluvě s výchovným poradcem je pak možné zorganizovat program od organizací, které nabízejí zlepšení třídního klimatu, využít besedy, osobní příklady nejen individuálně, ale i skupinově.“

**Pracuje na Vaší škole metodická komise třídních učitelů?**

„Ne nic takového na škole nepracuje, nefunguje ani nikdy nepracovala.“

**Probíhají na Vaší škole nějaké formy adaptace pro žáky? např. adaptační kurz? „Ne“**

**Pokud ANO. Kdo se podílí na tvorbě adaptačního kurzu, kdo vymýšlí aktivity? Popište průběh. „Kdyby probíhaly, tak je organizuje třídní učitel společně s výchovným poradcem a tělocvikářem.“**

Kdo je garantem adaptace ve školní třídě na Vaší škole?

„Hlavním garantem, kdo se stará o zvykání a seznamování na nové prostředí je na prvním místě třídní učitel další podíl má výchovný poradce a také učitelé odborného výcviku, vychovatelé na DM.“

Myslíte si, zda aktivitu zvolené třídním učitelem přispívají v třídnických hodinách k adaptaci žáků?  
Využíváte je?

„Určitě ano. Pokud jsem bývala třídní učitelkou, tak jsme se v rámci adaptace seznamovali i s okolím školy, navštívili jsme cukrárnu, hřiště, koupaliště, horolezeckou stěnu, prostě všechny rozličné objekty. Tím pádem jsem poznala mojí třídu mnohem blíže a našli jsme společnou cestu a řešili i osobní potíže, rodinné záležitosti, protože našli důvěru a byli otevřenější než kdyby seděli jen v lavicích.“

## RESPONDENT 2:

**Jak vnímáte, jako pedagog, význam adaptačního procesu nových žáků?**

„Nejsem o významu podpory adaptace přesvědčená, zdá se mi, že je přeceňována. Pomoc je důležitá u žáků s různými handicap a běžná populace se musí běžně zařadit, a to mnohokrát v životě a v různých situacích.“

**Jaké máte podmínky pro uskutečnění adaptace žáků ve vaší škole?**

„Podmínky naší školy si myslím, že jsou vcelku optimální. Navíc škola je po rekonstrukci, takže i prostředí je zde pěkné. Vedení školy se v čele s ředitelkou má o žáky zájem, je součástí všech akcí na začátku i v průběhu školního roku. Komunikuje se žáky i s rodiči, k čemuž přikládám velkou důležitost a budi to dobrý dojem.“ **REPREZENTACE**

**Přispělo by nějaké řešení ve zlepšení adaptace žáků ve vaší škole?**

„Pravdivé informace o žákovi ze základní školy a také od rodičů. Střední škola žáka přebírá víceméně jako anonymního jedince. Hodnocení z 9. tříd jsou formální, nicneřikající, zbytečné!“

**Jakými vlastními prostředky můžete jako pedagog ovlivnit adaptaci žáků?**

„Jasnými pravidly, jednotným přístupem ze strany všech vyučujících. Určitě vlastním přístupem, který se nebude měnit z hodiny na hodinu nebo podle nálady, sympatií, to žáci rychle zjistí, nesu svou kůži na trh.“

**Jak mnoho Vás práce na začátku školního roku v pozici třídního učitele zatěžuje?**

„Převážně mnoho času spojeného s administrativními záležitostmi, té je vážně moc a převažuje nad pedagogickými kompetencemi. Učitel vždy nejede domů s čistou hlavou.“

**V čem spočívá práce třídního učitele, jaké činnosti vykonáváte na začátku školního roku?**

„Jako třídní učitel objevuji ve třídě velké rozdíly, zda žák pochází z vesnické školy, z malého města či velkých sídlištních škol, kde své projevy chování a jednání jako žáci 9. tříd schovávali často do anonymity velké školy, žáci z menších obcí jsou zvyklí na rodinný přístup, kde se všichni se všemi znají, často vidím bezradnost a na druhé straně nadměrné nezdravé sebevědomí typu „já můžu vše. Jako výchovný poradce se orientuji se na žáky problematické, s různými poruchami učení a chování, potvrzenými z PPP.“

**S jakými problémy se setkáváte při adaptaci svých žáků?**

„Příchod žáků ze základní školy je často problematické z hlediska uvolněné kázně. Velké rozdíly vidím také při plnění úkolů. Ne každá základní škola dbá na plnění domácích úkolů či samostatných prací, tudíž na střední škole s tím jsou velké potíže a přechod na systematickou činnost je velmi komplikovaná, pak potíže v teoretickém vyučování často řeší záškoláctvím, neplněním povinností a následným nepospěchem. Musím, ale potvrdit, že se žáci srovnají během krátké doby. Děti jsou velmi rychle schopny pochopit daný řád a hlavně autoritu, kterou také velmi rychle dokážou uznat.“

**Jaké strategie využíváte při řešení problémů ve své třídě?**

„Osobní pohovor, besedy se žáky.“



**Funguje na vaší škole míra podpory pro třídního učitele v oblasti řešení výchovných nebo jiných problémů vzniklých ve třídě?**

„Vedení školy instruuje kolegy, ostatní třídní učitele o formách práce s problémovým chováním, zve ke konzultacím a diskuzi také rodiče a to v obou funkcích. Závažnější problémy řešíme na naší škole na poradách úseku, ve sborovnách nebo klasifikačních poradách.“

**Pracuje na Vaší škole metodická komise třídních učitelů?**

„Ne metodická komise třídních učitelů na škole nepracuje.“

**Probíhají na Vaší škole nějaké formy adaptace pro žáky? např. adaptační kurz?**

„Ne neprobíhá.“

**Pokud ANO. Kdo se podílí na tvorbě adaptačního kurzu, kdo vymýšlí aktivity? Popište průběh. ---**

**Kdo je garantem adaptace ve školní třídě na Vaší škole?**

„Za vedení třídy zodpovídá třídní učitel, má to v popisu práce, takže i adaptace a s ním spojené činnosti tak spadají do jeho kompetencí. Samozřejmě s podporou a pomocí ostatních přítomných kolegů.“

**Myslíte si, zda aktivity zvolené třídním učitelem přispívají v třídnických hodinách k adaptaci žáků? Využíváte je?**

„Ano, třídnické hodiny používám pravidelně. Na aktivity v třídnických hodinách není prostor, tudíž je nepoužívám. Třídnické hodiny jsou zaměřené na potíže související s prospěchem, kázeňské problémy, opakování zásad, pravidel, kontrola žákovských knížek, řešení omluvené či neomluvené absence.“

### RESPONDENT 3:

**Jak vnímáte, jako pedagog, význam adaptačního procesu nových žáků?**

„Adaptace žáka je potřebná vzhledem ke skutečnosti, že žák přechází ze základní školy na školu vyššího stupně. Zde je po něm požadována větší odpovědnost a samostatnost. To je součástí přípravy do budoucího života. Ze svého pohledu ano, má svůj význam. Je potřeba hodně věcí vysvětlit, zopakovat, aby se žáci cítili příjemně a orientovali se v nové škole.“

**Jaké máte podmínky pro uskutečnění adaptace žáků ve vaší škole?**

„Podmínky vnímám jako uspokojivé, ikdyž vždy se dá ledacos zlepšit. Mezi kolegy je dobrá spolupráce a domluva.“

**Přispělo by nějaké řešení ve zlepšení adaptace žáků ve vaší škole?**

„Na začátku školního roku by bylo vhodné pro seznámení se s novými žáky a jejich vzájemnému poznání připravit nějaký adaptační pobyt jako to mají v jiných školách. Na tomto pobytu se žáci poznají navzájem, je zde malý prostor na pokrytectví a přetvářku. Učitel má možnost co nejlépe poznat charakterové vlastnosti nových žáků v konkrétních situacích a navázat s nimi bližší kontakt.“

**Jakými vlastními prostředky můžete jako pedagog ovlivnit adaptaci žáků?**

„Zejména osobním přístupem, pomocí i vymezenými hranicemi, hranicemi ale v dobrém slova smyslu. Je to pro jejich dobro, tak to vidím já.“

**Jak mnoho Vás práce na začátku školního roku v pozici třídního učitele zatěžuje?**

„Neřekl bych, že by mne tato práce zatěžovala, dělám ji rád. Vadí mi úřední šiml, papírování.“

**V čem spočívá práce třídního učitele, jaké činnosti vykonáváte na začátku školního roku?**

„Při adaptaci žáků se snažím je naučit vlastnímu myšlení, respektování ostatních a vážení si sama sebe. Odpovědnosti za svoje jednání. Přistupuji ke každému žákovi individuálně, je to sice náročnější na čas, ale je to velice efektivní a účinné.“

**S jakými problémy se setkáváte při adaptaci svých žáků?**

„Největší problém při vytváření nového kolektivu je, že žáci se snaží vymezit si svůj prostor a postavení v kolektivu. Zde může docházet ke kastování a vyčleňování sociálně slabších žáků z kolektivu. Zde hraje hlavní úlohu zkušenost a ochota učitele zabránit těmto nežádoucím jevům.“

**Jaké strategie využíváte při řešení problémů ve své třídě?**

„V případě když dojde k porušení pravidel, nejprve přistoupím k domluvě a zjišťuji, co je k tomu vedlo. Teprve potom řeším problémy kázeňskými tresty. Žák nesmí mít pocit, že je přehlížen a opomíjen. Pro to volím hlavně individuální rozhovor se žákem.“

INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP

**Funguje na vaší škole míra podpory pro třídního učitele v oblasti řešení výchovných nebo jiných problémů vzniklých ve třídě?**

„Výchovné problémy žáků řešíme ve sborovnách s kolegy nebo na poradách. U zvlášť závažných přestupků, žák navštíví vedení školy společně s jeho rodiči, kde je přítomný třídní učitel a výchovný poradce.“

**Pracuje na Vaší škole metodická komise třídních učitelů?**

„Ne, nepracuje, takováto komise není ve škola zavedena, jsou jiné např. Komise všeobecně vzdělávacích nebo odborných předmětů.“

**Probíhají na Vaší škole nějaké formy adaptace pro žáky? např. adaptační kurz?**

„Ne, adaptační kurz neprobíhá. Pořádáme odborné exkurze nebo vodácký víkend, ale ne jako adaptační kurz. Jezdíme většinou na exkurze, ale to je odborná záležitost.“

**Pokud ANO. Kdo se podílí na tvorbě adaptačního kurzu, kdo vymýšlí aktivity? Popište průběh. ---**

**Kdo je garantem adaptace ve školní třídě na Vaší škole?**

„Hlavní kdo se třídou pracuje je třídní učitel, ten i ve třídě nejvíc hodin učí nějakému předmětu nebo více předmětům, má tak více příležitostí se žáky vidět a poznat je.“

**Myslíte si, zda aktivity zvolené třídním učitelem přispívají v třídnických hodinách k adaptaci žáků? Využíváte je?**

„Aktivity a nějaké hry já osobně nepoužívám. Určitě jsou přínosné, určitě bych je viděl používat na adaptačním kurzu. Ve škole jsou zavedeny tradiční třídnické hodiny, ty si svolávám podle potřeby a tam řeším se třídou vše potřebné.“

## Příloha 5: Výsledky rozhovorů – kategorie kódů

KATEGORIE	KÓDY
<p><b>POSTOJ K ROLI TŘÍDNÍHO UČITELE V ADAPTACI ŽÁKA</b></p>	<p>Adaptace je potřebná. Práci dělám rád. Aby se žáci cítili ve škole příjemně. Přípravuji žáky do profesního života, budoucího života. Přejít ze základní školy je velká změna. Podpora adaptace má svůj význam. Pracuji jako TU i VP (snaha využití zkušeností, větší pomoc). Nutné hledat různé formy práce ke zlepšení adaptace žáků na SŠ. Požadavek TU zařadit adaptační kurz do plánu školy. Ovlivnit nové žáky: pozitivní motivací, nadšením, elánem, osobním přístupem, ochota zabránit nežádoucím jevům. Práce s mladými lidmi. Žák nesmí mít pocit, že je přehlížen a opomíjen. Snaha o co nejlepší seznámení s chodem školy, každodenní komunikace, vysvětlování, opakování s ohledem na věkovou skupinu žáků. Učím žáky základy slušného chování. Problémy řeším hned, závažnější řeším s odborníky. Aktivity v době adaptace mají význam. Jasná pravidla pro všechny žáky bez rozdílu, je to pro žákovu dobro. Orientace na žáky s poruchami učení a chování. Přístupovat individuálně, náročné na čas, je to efektivní a účinné. Využívání třídnických hodin pro práci se třídou. Individuální přístup, přistupuje nejprve k domluvě, poté ke kázeňským závěrům. Adaptace je přeceňována, pomoc je důležitá žákům s handicapem. Běžná populace se musí zařadit. Nesu svou kůži na trh. Věnuje práci i svůj volný čas cestám. Administrativa.</p> <p><b>Negativní postoj:</b> Práce TU v době adaptace, časová náročnost. Vysoká zátěž. Starost o novou třídu, včetně výuky v dalších třídách. Psychická zátěž. Administrativa převažuje nad pedagogickými kompetencemi. S novou třídou připadá velká administrativa. Adaptace je přeceňována, pomoc je důležitá žákům s handicapem. Běžná populace se musí zařadit. Nesu svou kůži na trh. Věnuje práci i svůj volný čas.</p>
<p><b>PODMÍNKY K ADAPTACI NA STŘEDNÍ ŠKOLE</b></p>	<p>Optimální podmínky. Kolegiální pomoc. Rekonstruované prostředí školy. Profesionální, pozitivní, komunikativní, spolupracující přístup vedení školy v průběhu celého školního roku. Orientace na žáky s poruchami učení a chování. Podmínky uspokojivé, stále je co zlepšovat. Přání adaptační pobyt žáků uskutečnit po vzoru jiných škol.</p> <p><b>Nepodporující podmínky:</b> Podmínky pro adaptaci ve škole nemáme propracované. Adaptační kurz, pobyty mimo školu se nekonají. Vedení školy nezařadilo adaptační kurz do plánu školy. Ne, adaptační kurz neprobíhá. Garant organizace adaptace, odpovědnost ve škole výhradně v kompetenci třídního učitele, výchovného poradce. Metodická komise třídních učitelů ve škole nepracuje.</p>
<p><b>PROBLÉMY PŘI ADAPTACI ŽÁKŮ</b></p>	<p>Změna přináší pozitiva i negativa. Každý jedinec reaguje na změny různě jinak dlouho. Zcela jiné školní prostředí, nový třídní kolektiv. Poznávání nových učitelů. Nové předměty, které se doposud neučili. Každoroční pokles žáků. Kázeňské problémy žáků, porušování pravidel. Systém výuky: střídání týdnů teoretické a odborné výuky. Náročnost střední školy.</p>



	<p>Požadavky na přesnost, zodpovědnost, zvýšenou samostatnost. Velké rozdíly: žáci z různých škol, různé znalosti, různé charakterové vlastnosti, vznik situací typu zesměšňování, ponižování ignorace, nezdravé sebevědomí jedinců. Žáci málo psychicky odolní. Změnu nezvládají, volí záškoláctví, únik do nemoci. Problémy ve škole i na pracovišti OV. Závažné rodinné prostředí či mimořádné události žáka. Přechod na systematickou činnost. Vymezování postavení jedinců v kolektivu. Vyčleňování sociálně slabých žáků.</p>
<p><b>METODY, TECHNIKY A PŘÍSTUPY K ADAPTACI ŽÁKŮ</b></p>	<p>Seznamování se s novým třídním kolektivem. Požadavek VP zařadit adaptační kurz do plánu školy. Kvalitní nábor, poskytnout žákům všeobecné informace před výběrem povolání. Návštěvy žáků ZŠ před nástupem na SŠ - nasát nové prostředí. Využití předchozích pedagogických zkušeností. Pozitivní osobní přístup pedagoga. Vymezení hranic. Zajištění dokumentace žáka, dotazníky, školní matrika. Úvodní proškolení žáků o bezpečném chování a školním řádu. Jednání se žáky a zákonnými zástupci při počátečních potížích. Informační schůzka. Třídnické hodiny, ano. Práce s dokumenty pro žáky s podpůrným opatřením. Systém omlouvání absence. Individuální rozhovory. Individuální přístup. Domluva. Kázeňské tresty. Skupinové debaty ve vyučování. Vzdělávací programy, besedy se žáky v oblasti prevence aj. Naučit respektu k ostatním, odpovědnosti, vážit si sám sebe. Ochota učitele zabránit nežádoucím jevům.</p> <p><b>Negativní přístup:</b> SŠ přebírá žáka jako anonymního jedince, chybí informace ze ZŠ, od rodičů. Na aktivity v třídnických hodinách není prostor.</p>
<p><b>PODPORA TŘÍDNÍHO UČITELE STŘEDNÍ ŠKOLOU (KULTUROU ŠKOLY)</b></p>	<p>Individuální pomoc výchovného poradce. Pedagogická podpora výchovného poradce, práce se třídou v době třídnických hodin, návštěvy třídních schůzek. Konzultační setkávání s výchovným poradcem, rodiči žáka, s učiteli odborného výcviku. Vedení školy komunikuje s rodiči žáků. Zajištění vzdělávacích programů. Vedení školy reprezentuje školské zařízení. Vedení školy koordinuje práci pedagogů, rozhoduje o formách práce se žáky s problémovým chováním. Porady úseků, klasifikační porady. Podpora a pomoc kolegů. Komunikace ve sborovnách. Ve škole zavedeny tradiční třídnické hodiny.</p> <p><b>Nepodporující podmínky:</b> Garant organizace adaptace, odpovědnost ve škole výhradně v kompetenci třídního učitele (výchovného poradce). Metodická komise třídních učitelů nebyla vedením školy zřízena.</p>

Tabulka 5: Kategorie kódů, barevné rozlišení

## **Příloha 6: Ukázky práce třídního učitele v rámci třídnických hodin**

*Popis by mohl sloužit jako doporučení pro práci třídního učitele na začátku školního roku.*

Autorka diplomové práce, v pozici třídní učitelky, pracovala s nově svěřenou třídou od začátku školního roku 2017/2018, v průběhu prvního pololetí. Aktivity v třídnických hodinách, které jsou zde popsány, probíhaly v adaptačním procesu od září do prosince. Školní třída byla složena ze třinácti žákyň oboru vzdělání Cukrář, ve věku 15 až 17 let.

**Hlavním cílem zvolených aktivit** v třídnických hodinách je navázání prvotního kontaktu, reprezentovat sociální život v novém školním prostředí, v nové školní třídě, podpořit tvorbu stanovených pravidel, kvalitní spolupráci třídního učitele a žáků, adekvátní chování žáků podle školního řádu i v rámci prevence rizikového chování žáků.

**Zúčastněný třídní učitel a zároveň pozorovatel** zastává dvě úlohy zároveň.

1. Účastní se interakcí, je pozorovatelem a zároveň aktérem. V tomto případě aktérem, organizátorem třídnické hodiny, vykonávající funkci třídního učitele.
2. Chce zajistit vliv včasné a aktivní práce s novou třídou v rámci adaptace žáků.

Nelze pominout další použitou metodu používanou třídním učitelem, a to metodu rozhovoru v interakci učitel a žák a žáci při třídnických hodinách. **Rozhovor** je metoda přirozené diagnostické činnosti. Velkou výhodou je, že třídní učitel je v kontaktu se žáky v přímé interakci více vyučovacích hodin, vyučuje aprobovanému předmětu, včetně třídnických hodin, (v tomto případě vyučování odborným předmětům v rozsahu 10 hodin týdně).

Třídní učitel je pro žáky většinou osoba, se kterou se chtějí identifikovat. S třídním učitelem žáci komunikují, více se svěřují nezáměrně s nejrůznějšími událostmi, jak z rodinného prostředí, tak z prostředí školy a školní třídy. Učitel tyto získané informace může využít ve snaze optimalizovat vztahy ve třídě. **V individuálním rozhovoru** je důležitá vzájemná důvěra. Takový rozhovor musí mít neformální charakter, musí být otevřený a upřímný, učitel nesmí ironizovat výpovědi žáků. Jedná-li se o řízený rozhovor, kdy obsah, téma a průběh je předem stanoven, třídní učitel zahajuje něčím, co nevede žáka do rozpaků. Tento rozhovor musí mít stanovený cíl, klade nepřímé otázky např. „co si myslíš o ...“. **Skupinový rozhovor** probíhá formou besedy, je též řízený, jeho snahou je za aktivní spolupráce žáků najít problém a řešit jej, má vyznít optimisticky a upevnit vztah mezi učitelem a žákem.

**Aktivní komunikace třídního učitele a žáka** podle vlastních zkušeností z funkce třídního učitele, dochází každodenně k řadě neočekávaných situací.

Žáci dostanou na začátku školního roku od třídního učitele nabídku, že v případě jakéhokoliv problému mohou využít také individuální návštěvu. Žáci se často na svého třídního učitele obracejí s žádostí o soukromý rozhovor, ve kterém se svěřují, co je trápí, pokud si nevědí rady, když si neumějí pomoci jinak. Pokud této možnosti využijí, znamená to, že třídního učitele považují za důvěryhodného. Většinou se žáci za své starosti stydí, nebo nemají je s kým sdílet. Ale pokud dostanou možnost takového setkání a získají-li ve svém třídním učiteli důvěru a oporu, řadě problémů lze úspěšně předcházet. Žák očekává od učitele většinou pochopení, podporu, radu, pomoc.

### **Vedení třídnických hodin třídním učitelem na začátku školního roku**

Třídnická hodina poskytuje příležitost pro pravidelnou práci třídního učitele s kolektivem žáků. Práce třídního učitele v rámci třídnických hodin by měla být systematická, dlouhodobá a cílená na aktuální potřeby již od prvního ročníku a nadále po dobu vzdělávání žáků. Vzájemné vztahy uvnitř třídy, školní pravidla lze budovat již od prvního školního dne, zpravidla 1. září, ihned po zahájení vzdělávání žáků na střední škole. V souladu odpovědného přístupu k adaptaci žáků na střední školu, proměně klimatu školní třídy jsou třídnické hodiny zařazené oficiálně do rozvrhu hodin jednotlivých tříd, konají se pravidelně, v případě vyskytujících se problémů, neprodleně.

### **Úvodní třídnická hodina**

Úvodní, oficiálně první třídnická hodina, první školní den. Třídní učitel třídnickou hodinu využívá především pro informační, administrativní záležitosti týkající se nového školního roku a nejbližších prvních týdnů ve škole. Cílem třídnické hodiny je uvítání žáků, společné seznámení, poučení žáků o bezpečnosti a chování, předání základních školních dokumentů. Dochází k řešení aktuálních organizačních záležitostí týkající se teoretického i praktického vyučování. Třídní učitel stráví v tento první den se třídou více vyučovacích hodin. Pro příklad níže uveden soupis informací pro první školní den, které je potřeba žákům sdělit a činností, které je třeba realizovat. Příprava této třídnické hodiny zabere třídnímu učiteli řadu administrativních úkonů, mnoho hodin práce. Třídní učitel zajišťuje aktuální vnitřní dokumenty, upřesňuje časový harmonogram, konzultuje, kooperuje s vedením školy i kolegy.

## **Harmonogram třídnické hodiny 1. školní den**

1. Uvítání přítomných žáků.
2. Představení třídního učitele.
3. Prezentace přítomných žáků podle jmenného seznamu.
4. Poučení o bezpečnosti a chování (žáci podepíší dokument).
5. Aktualizace údajů (telefon, bydliště, zákonný zástupce, zdravotní pojišťovna).
6. Dořešení vstupních dotazníků popř. zápisových lístků.
7. Rozdání žákovských knížek (informace o důležitosti, zacházení, zápis osobních údajů, předmětů, vyučujících).
8. Rozdání omluvných listů (informace o vzorovém podpisu zákonnými zástupci, zacházení, pravidla omlouvání).
9. Rozdání rozvrhu hodin, vysvětlení zkratk předmětů. Informace k organizaci vyučování, sudý a lichý týden).
10. Školní řád školy (výběr a citace, upřesnění nejdůležitějších částí tzn. docházka, omlouvání nepřítomnosti, poučení o zákazu kouření, používání mobilních telefonů ve výuce aj.).
11. Informace o elektronickém informačním systému školy.
12. Vstup do budovy školy, přezouvání, zásady přesunu do učeben.
13. Rozdání klíčků od šatních skříněk (proti podpisu žáka v seznamu).
14. Přestávky (zásadně neopouštět budovu školy, pravidla chování o přestávkách).
15. Možnost využívání veřejných PC a kopírek v budově školy.
16. Stravování (informace o hromadném odchodu na oběd s vyučujícím, bez tašek a svršků).
17. Třídní služba (určit první dvojici pro první školní týden, poučit o pravidlech konání služby).
18. Zasedací pořádek třídy (pravidla přesunu).
19. Žádosti o uvolnění z důvodu spojení (termín odevzdání).
20. Žádosti o uvolnění z TV (termín odevzdání) podrobné informace podá učitel TV, na první hodinu TV přinést cvičební úbor.
21. Činnost SRPŠ (činnost, výběr příspěvků, využití, výhody pro žáky).
22. Dotazy žáků.
23. Prohlídka školy, odborného výcviku. Vyřizování ŠJ, DM aj.
24. Oběd.



Žáci se nacházejí v novém prostředí, pod tlakem velkého množství informací a pravidel, jsou nejistí a zmatení. Mnozí se ocitnou již bez bezprostřední pomoci svých rodičů, zákonných zástupců, neboť například využívají ubytování v domově mládeže a v mnoha záležitostech si musí problémy řešit sami. Je tu samozřejmě možnost požádat o radu třídního učitele nebo jinou, pro žáka důvěryhodnou osobu.

Další třídnická hodina proběhne ještě v průběhu měsíce září a poté každý další týden. Jak již bylo zmíněno v textu teoretické části, třídnické hodiny jsou součástí rozvrhu hodin, naplánované a pravidelné. V případě problémů třídy nebo nepředvídaných, neodkladných aktuálních situací třídní učitel svolává třídnickou hodinu neprodleně. Pro účely třídnických hodin je vhodné si vytvořit pravidla společné komunikace, která umožní jejich hladší průběh. Žáci se mají možnost pravidelně vyjádřit, co se jim líbí, co je trápí, třídní učitel je se žáky v kontaktu a aktivně spolupracuje. Třídní učitel by měl být v začátku adaptace k žákům více vstřícný, tolerantní, empatický, trpělivý, řadu informací opakovat a ujistit se zda žáci pokynům rozumí. Mít na paměti, že každá životní změna ovlivňuje jedincovo chování, jednání, že nový začátek dává žákům novou zkušenost a prostor pro akceptování nových autorit, plnění vyšších požadavků i společenských norem.

### **Aktivita v rámci třídnické hodiny, kresba vlastního erbu**

Hlavním cílem používaných aktivit v počátečních třídnických hodinách je stmelení nově vznikajícího kolektivu, pomoci žákům s adaptací, seznámení se navzájem s jednotlivci ve třídě i s třídním učitelem, rozvíjet sociální schopnosti a dovednosti žáků. Žáci se zároveň učí mimo jiné poznávat pravidla Školního řádu, učí se mezi sebou komunikovat.

Jednou z možných her jak zprostředkovat seznámení mezi přítomnými žáky, vytvoření pocitu sounáležitosti, je kresba vlastního erbu. Nejprve učitel žákům sdělí cíl třídnické hodiny, poté žákům rozdá předtištěný tvar erbu na tvrdém papíře velikosti A4. Žákům je podána instrukce, která pole tematicky vyplní. Erb je rozdělen na jednotlivé sektory, ve kterých žáci vyjádří písmem a kresbou: v horní části erbu napíše své jméno; v levé horní části nakreslí svou rodinu; v pravé horní části vytvoří nákres prostředí bydliště; své zájmy a záliby namalují v levé dolní části a v pravém dolním sektoru vyjádří, jaké informace navíc chtějí, aby o nich ostatní spolužáci věděli.

JMÉNO (PŘEZDÍVKA)	
MOJE RODINA	KDE BYDLÍM
MOJE ZÁJMY	CO JEŠTĚ CHCI, ABY O MNE OSTATNÍ VĚDĚLI

**Tabulka 6: Rozdělení polí erbů**

Žáci mají na vypracování cca 25 minut. Po dohodování, si společně sednou do kruhu, kde učitel všem přítomným vysvětlí zásady komunitního kruhu (pro upevnění zásad viditelně vyvěsí zásady na nástěnku), jak se v takovém případě chovat a komunikovat, žáci si posílají kamínek, kdo jej v té chvíli vlastní, má možnost hovořit. Tato třídnická hodina byla nahrávána na videozáznam. Vzhledem k tomu, že všichni žáci jsou v prvním ročníku nezletilí, vyžádala si třídní učitelka předem od zákonných zástupců písemný souhlas s pořízením nahrávky. Zákonní zástupci jednotně vyjádřili souhlas (Příloha 10).

Prezentování erbů probíhalo v přátelské atmosféře kmenové učebny. U žáků převládal počáteční stud projevit se a hovořit souvisle před ostatními. Tendence skákání si navzájem do řeči musela třídní učitelka korigovat a upozorňovat, že hovoří pouze „ten“ s kamínkem v ruce a ukazovala gestem na písemně vyvěšená pravidla. Mnoho žáků, kteří se ve výuce při pozorování třídní učitelkou, jeví zamlklými, měli pěkný, sebevědomý mluvený projev. Příjemná a přátelská atmosféra v komunitním kruhu měla své výhody, atmosféra se po dvaceti minutách uklidnila, už nebyla nervózní a zmatená jako v počátku.

Tato aktivita se opakovala celkem dvakrát a to z důvodu nepřítomnosti několika žáků na prvním společném sezení. Prostor, možnost se představit, vyjádřit se i zeptat, tak dostali všichni žáci v nové třídě. Mnozí žáci využili možnosti uvedené v pravidlech kruhu, nevyjádřit se k určitému tématu. Druhé společné sezení bylo o poznání klidnější, žáci již věděli, co je čeká a pravidla, až na jednotlivce, respektovali všichni žáci. Na závěrečné zpětné vazbě a zhodnocení aktivity vyjádřili žáci spokojenost. Mnozí s touto aktivitou neměli doposud žádné zkušenosti ze základní školy. Prostor k představení měla i třídní učitelka.

Z pozice třídní učitelky hodnotím tuto aktivitu jako velmi přínosnou. Je to jeden z možných způsobů pro třídního učitele, jak žáky na začátku školního roku více poznat i z jiného úhlu pohledu, nejen z vyučování, pokud škola neorganizuje adaptační kurz.

Mnozí žáci vyjádří kresbou své pocity, nálady, dovednosti, společným setkáním dostanou prostor říci více o sobě, o svých zálibách aj. Třídnímu učiteli pomůže aktivita si řadu informací spojit s informacemi z dokumentace žáka, z informační schůzky, či diagnostikovat případné změny a předcházet nežádoucím jevům. Ukázka vytvořeného erbu z třídnické hodiny (Příloha 7).

### **Aktivita: „Dobrá třída“**

Další náplní třídnické hodiny byla aktivita k tvorbě třídních pravidel, kdy noví žáci mohou lépe poznat názory a postoje ostatních žáků ve třídě (Příloha 8).

Třídnická hodina začala tímto tvrzením: *„Pravidla tu nejsou proto, aby kradla osobní svobodu, ale aby vymezovala, kam až mohu dojít a co ještě mohu dělat a naopak, co už není přijatelné a druhým by škodilo.“*

Cílem skupinové práce bylo vyjasnit si podmínky, jak by měla vypadat třída, ve které by byli žáci spokojeni. Nejprve byl žákům třídní učitelkou vysvětlen cíl třídnické hodiny, rozdány pracovní listy a podány instrukce. Aktivitu se zúčastnilo deset žáků.

Práce žáků začala samostatným výběrem, každý jednotlivec měl dostatek času na přečtení 32 vět, tvrzení z pracovního listu. A z nich měli vybrat a označit podle jejich uvážení pouze sedm, které charakterizují dobrou třídu. Po splnění tohoto prvního úkolu, dále žáci vytvořili dvojice. Ze svých vybraných 14 tvrzení měli za úkol společně vybrat „jen sedm“. Další fáze pokračovala seskupením do skupin po pěti a každá dvojice přinese svých sedm tvrzení ze společné spolupráce. Společně pak pracují na tom, aby ve shodě vybrali opět sedm pravidel, na kterých se jako skupina shodla. Následně si obě skupiny porovnávají, své výběry a obhajují důvod výběru. Výsledkem kooperace celé třídy, vznikl po vzájemné dohodě třídní dokument, na kterém se všichni zúčastnění shodli. Formou diskuse byla jednotlivá tvrzení společně objasněna. Natočeno na diktafon, pořízeny fotografie (Příloha 9).

Společnou prací ve skupinách, reflexí a hodnocením, žáci vybrali těchto sedm tvrzení, které si žáci umístili na nástěnku v kmenové třídě.

- **V dobré třídě děti vědí, že každý má svou cenu, i když není zrovna úspěšný.**
- **Dobrá třída je ta, kde mám kamarády.**
- **V dobré třídě je legrace a zábava.**
- **Dobrá třída je ochotna pomáhat učíteli, je-li potřeba.**
- **Dobrá třída je ta, kde ostatní méně úspěšným dětem pomáhají.**
- **Dobrá třída je ta, kde se děti zastanou jeden druhého.**
- **Děti z dobré třídy se spolu scházejí i mimo školu.**

Příloha 7: Erb – ukázka práce žákyně 1. ročníku



Obrázek 1: Erb



**Příloha 8: Pracovní list „Dobrá třída“ (Friedlová, 2012, s. 63–64)**

<b>Návrh kartiček s charakteristikami “dobré třídy”</b>	
<i>Dobrá třída je ta, kde mohu vyniknout</i>	<i>Dobrá třída je ta, kde mám kamarády</i>
<i>Dobrá třída je ta, kde všichni kamarádi i s méně úspěšnými dětmi</i>	<i>Dobrá třída je ta, kde ostatní méně úspěšným dětem pomáhají</i>
<i>Dobrá třída je poslušná, a učitelé si na ni nestěžují</i>	<i>Dobrá třída je ta, kde si každý může dělat co chce</i>
<i>Dobrá třída je ta, kde se nikdo nestará o záležitosti druhých</i>	<i>V dobré třídě jsou jen samé úspěšné děti</i>
<i>V dobré třídě je legrace a dobrá zábava</i>	<i>V dobré třídě se vytvářejí kamarádské dvojice a skupinky</i>
<i>V dobré třídě dává jeden druhému opsat</i>	<i>V dobré třídě kamarádi všichni společně</i>
<i>V dobré třídě se děti vzájemně nepomlouvají</i>	<i>V dobré třídě má každý možnost ukázat, co umí</i>
<i>V dobré třídě se každý musí prosadit sám</i>	<i>V dobré třídě děti vědí, že každý má svou cenu, i když není zrovna úspěšný</i>
<i>V dobré třídě jsou jen děti z dobrých rodin</i>	<i>Děti z dobré třídy se spolu scházejí i mimo školu</i>
<i>Do dobré třídy chodí všechny děti rády</i>	<i>V dobré třídě se musí starat jeden o druhého</i>
<i>Dobrá třída je ta, se kterou nemají učitelé problémy</i>	<i>V dobré třídě si děti řeší své problémy mezi sebou samy</i>
<i>V dobré třídě se slabším neublíží</i>	<i>Dobrá třída je ta, kde se děti zastanou jeden druhého</i>

*Dobrá třída je ta, kde je jasné, kdo je nejsilnější a vládne*

*V dobré třídě kamarádi kluci s holkama*

*Dobrá třída má lepší výsledky než jiné třídy na škole*

*Dobrá třída je ochotna pomoci jiným třídám na škole*

*V dobré třídě se děti dobrovolně a bez hádek střídají v práci pro třídu třeba i po vyučování*

*Dobrá třída je ochotna pomáhat učiteli, je-li potřeba*

*Dobrá třída je ta, která se nejlépe stará o svoji místnost*

*Záci v dobré třídě kontrolují sami sebe a pomáhají učiteli při vyučování zachovat klid a pořádek*



**Příloha 9: Fotografie z třídnické hodiny – aktivita „Dobrá třída“**



**Obrázek 2: Fotografie z třídnické hodiny**



**Obrázek 3: Fotografie z třídnické hodiny II.**



## **Příloha 10: Souhlas žáků a zákonných zástupců za účelem sběru dat k výzkumu**

### **Souhlas žáků a zákonných zástupců za účelem sběru dat k výzkumu**

**Realizátor projektu:** Bc. Monika Vöglerová, kombinované studium NMgr Učitelství pedagogiky, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky

**Název diplomové práce:** Třídní učitel a jeho role při adaptaci žáka na střední škole.

**Záměr projektu:** Diplomová práce řeší problematiku úlohy třídního učitele na střední škole v procesu adaptace žáků 1. ročníku. Cílem diplomové práce je popsat práci třídního učitele s novou školní třídou při vstupu na střední školu.

#### **Vaše účast bude zahrnovat:**

- aktivní účast formou komunikačních her pro rozvoj skupiny v rámci vyučování nebo třídnických hodin, pořizováním audio nebo video nahrávek, fotografií ve školní třídě;
- poskytnutí rozhovoru k problematice adaptace, začleňování do nové školní třídy.

Svým podpisem stvrzuji, že jsem byl/a seznámen/a s účelem výzkumu, že moje účast je zcela dobrovolná. Jsem si vědom/a toho, že kdykoli během rozhovoru můžu odmítnout odpovědět na otázky, na které nechci odpovědět a že mám také právo rozhovor kdykoli ukončit. Jsem si vědom/a toho, že rozhovor bude zaznamenáván na diktafon.

Ve výstupech výzkumného projektu v diplomové práci **nebudou uvedeny osobní údaje, podle kterých by bylo možné mne nebo další osoby mnou zmíněné v rozhovoru nebo při proběhlých hrách identifikovat.**

**Souhlas:** Souhlasím s účastí ve výzkumu, účast na komunikačních aktivitách pro rozvoj skupiny vedené třídní učitelkou Bc. Vöglerovou, pořizováním audio nebo video nahrávek ve školní třídě, provedením rozhovoru

ANO NE

Přeji si být informován /a o výsledcích výzkumu.

ANO NE

Vybrané označte kroužkem

Jméno zákonného zástupce žáka, hůlkovým písmem

.....

Podpis zákonného zástupce žáka:.....

Jméno účastníka/ce hůlkovým písmem:.....

Podpis účastníka/ce:.....

## **Příloha 11: Souhlas s rozhovorem respondenta, potvrzení anonymity**

### **SOUHLAS S ROZHOVOREM ZA ÚČELEM SBĚRU DAT K DIPLOMOVÉ PRÁCI**

**Název diplomové práce:** Třídní učitel a jeho role při adaptaci žáka na střední škole

**Autorka práce:** Bc. Monika Vöglerová

**Záměr projektu:** Cílem diplomové práce je teoreticky vymezit a analyzovat práci třídního učitele v souvislosti s adaptací žáků do vybrané střední školy. Cílem empirického výzkumu je zjistit, jaké činnosti vykonává třídní učitel směrem k adaptaci žáků po nástupu na střední školu a v průběhu prvního pololetí školního roku, jaké možnosti má třídní učitel při uskutečňování adaptačního procesu ve školní instituci.

#### **Co zahrnuje účast na výzkumu:**

Vaše účast bude zahrnovat poskytnutí rozhovoru trvajícím přibližně jednu hodinu zaměřeného na problematiku činností třídního učitele v době adaptace žáků na střední škole i každodenní pedagogické práce.

Svým podpisem stvrzuji, že jsem byl/a seznámen/a s účelem výzkumu, že moje účast je zcela dobrovolná a že jsem si vědom/a toho, že kdykoli během rozhovoru můžu odmítnout odpovědět na otázky, na které nechci odpovědět a že mám také právo rozhovor kdykoli ukončit.

Jsem si vědom/a toho, že rozhovor bude zaznamenáván na diktafon. Rozhovor bude důvěrný a ve výstupech výzkumného projektu nebudou uvedeny údaje, podle kterých by bylo možné mne nebo další osoby nebo instituce mnou zmíněné v rozhovoru identifikovat.

#### **Souhlas**

Souhlasím s účastí ve výzkumu a provedením rozhovoru. ANO  NE

Přeji si být informován /a o výsledcích výzkumu. ANO  NE

Podpis účastníka/ce:.....

Podpis tazatele/ky:.....

Dne:.....