



Pedagogicko – psychologická poradna Karlovy Vary,

příspěvková organizace

Lidická 590/38, 360 01 Karlovy Vary

tel: 353 176 511, e-mail: sekretariat@pppkv.cz

Metodika vedení třídnických hodin

Metodika vedení třídnických hodin

Autor
Martina Fialová

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 4 |
| 1. Třídnické hodiny | 5 |
| 1.1 Proč realizovat třídnické hodiny | 5 |
| 1.2 Jak vést třídnické hodiny | 6 |
| 1.3 Struktura třídnických hodin | 6 |
| 1.4 Forma sezení v třídnických hodinách | 11 |
| 1.5 Tři roviny komunikace ve skupině..... | 12 |
| 2. Pravidla..... | 12 |
| 2.1 Nastavení pravidel..... | 12 |
| 2.2 Formulace pravidel..... | 13 |
| 2.3. Podpora fungování pravidel..... | 13 |
| 2.4 Revize pravidel | 13 |
| 2.5. Porušení pravidel | 14 |
| 3. Třídní kolektiv | 14 |
| 3.1 Jedinec rizikový pro třídu, problémové třídy | 14 |
| 3.2. Typy třídních kolektivů a jak s nimi pracovat..... | 16 |
| 4. Základy práce se skupinou, školní třídou | 21 |
| 4.1 Základy intervenčních metod pro třídní učitele..... | 21 |
| 4.2. Zásady intervenčních metod při vedení třídnické hodiny | 24 |
| 4.3. Metodika práce třídních učitelů se třídou, práce s nesoudržnou třídou, práce se třídou, kde se vyskytuje výchovně problematické dítě..... | 25 |
| 4.4 Základní intervenční třídnická hodina | 26 |
| 5. Seznam použitých zdrojů..... | 29 |

Úvod

Vážené kolegyně a kolegové,

práci třídního učitele všichni vnímáme jako důležitý a základní článek pro předcházení rizikových projevů v chování žáků. Třída je základní jednotkou školy. Atmosféra mezi dětmi v jednotlivých třídách v souhrnu ovlivňuje atmosféru v celé škole. Stav kázně každé třídy výrazně přispívá ke kvalitě či nekvalitě výuky. Stejně tak tolerance mezi dětmi, přiměřená soudržnost kolektivu a přátelské vztahy ve třídě jsou nejpřirozenější prevencí před šikanou, kriminalitou, šířením návykových látek na půdě školy a před dalším rizikovým chováním. Třídní učitel je nejen pedagog, ale zároveň i dospělý člověk, který má ke třídě nejbližší. V rámci školy za ni odpovídá a je prostředníkem mezi školou, dětmi, jejich zákonnými zástupci a jinými institucemi. Třídní učitel by měl znát svou třídu nejlépe, pobírá finanční ohodnocení za její vedení a měl by mít možnost se svou třídou pracovat v rámci třídnických hodin. Zároveň třídní učitel bývá motivovaný k vytvoření co nejlepšího kolektivu ve své třídě.

Možnosti zřízení třídnických hodin dle stanoviska MŠMT, oddělení institucionální výchovy a prevence:

Dle stávajících RVP může ředitel školy třídnické hodiny za současných podmínek zřídit dvěma způsoby:

- Začlenit je do rozvrhu (z disponibilních hodin), učitel je má v úvazku a tato hodina je považována za přímou pedagogickou činnost. Třídnická hodina se musí konat pravidelně a třídní učitel musí mít hodinu připravenou jako každou další vyučovací hodinu.
- Třídnická hodina je zařazena do rozvrhu nepravidelně (respektive nahodile, např. 1x za měsíc apod.), tato informace musí být uvedena ve školním řádu. Žáci a rodiče musí být vždy předem písemně informováni o jejím konání (tzn. o jejím přesném termínu). V tomto případě nemůže být tato třídnická hodina počítána do úvazku třídního učitele jako přímá pedagogická činnost, ale je placena v rámci osmihodinové pracovní doby učitele (stejně např. jako dozor). Tyto kompetence jsou plně na řediteli školy.

Jsme rádi, že se Vám do rukou dostává Metodika vedení třídnických hodin, která je součástí vzdělávání třídních učitelů a školních metodiků prevence škol a školských zařízení Karlovarského kraje a doufáme, že Vám bude inspirací při práci s dětmi.

1. Třídnické hodiny

1.1 Proč realizovat třídnické hodiny

Cíle třídnických hodin

Základními cíli jsou:

- V rámci třídy – podpora vytváření koheze třídy, žádoucích hodnot, kvalitní komunikace, pozitivního vnímání reality, prevence rizikového chování, profilace třídy, vytvoření prostoru pro zdravé komunikační prostředí.
- Ve vztahu mezi třídním učitelem a třídou – umožnění pravidelného kontaktu, podpora důvěryhodného vztahu mezi třídním učitelem a třídou, vytvoření předpokladů k včasnému odhalení výskytu možného rizikového chování.
- V rámci školy – zlepšení vztahové atmosféry ve škole, snížení výskytu rizikového chování (šikana, kriminalita, užívání návykových látek, aj.), zvýšení kooperace ve vztazích.

Metodická náplň třídnických hodin

Z výše uvedených cílů vychází myšlenka vedení třídnických hodin se specifickým zaměřením:

- na podporu zdravých tendencí v utváření a tmelení kolektivu
- ve formě prevence rizikového chování
- podpora efektivních vztahů mezi pedagogem a jeho třídou

Daná zaměření se při práci v jednotlivých hodinách prolínají.

K naplnění výše uvedených bodů dochází v rámci podpory daných oblastí

- podpora koheze třídy
 - navození pozitivních vztahů mezi dětmi
 - upevnění pocitů sounáležitosti s třídou u jednotlivých dětí
 - zvýšení koheze mezi dětmi
 - profilování dané třídy v rámci školy
- podpora žádoucích hodnot třídy a její profilace
 - podpora základních životních hodnot u jednotlivých dětí
 - stanovení hodnot dané třídy
 - podpora komunikačních rámců přijatých třídou a učitelem
 - prezentace profilace třídy
- podpora komunikačních dovedností
 - stanovení a přijetí komunikačních pravidel
 - trénování tolerance a akceptace sebe i druhých
 - nácvik empatie
 - nácvik řešení problémů, aplikování v přímém životě třídy
 - respektování demokracie
- prevence rizikového chování
 - práce s rizikovými faktory
 - nácvik alternativních forem chování pro náročné a kritické situace
- podpora vztahu mezi třídním učitelem a třídou

- potlačení role pedagoga a upřednostnění leadera třídy
- zprůhlednění žádoucích osobních postojů třídního učitele
- trénink vzájemné empatie mezi třídním učitelem a třídou
- iniciování rodičů dětí ke spolupráci s třídním učitelem

1.2 Jak vést třídnické hodiny

- **Časová náročnost**

Optimální interval třídnických hodin je jedenkrát týdně. Tento interval umožňuje přirozené reflektování aktuálních událostí v životě třídy a udržení kontinuity práce a dílčích úkolů.

Minimální interval je jednou za čtrnáct dní. Je třeba zdůraznit fakt, že některé z žádoucích procesů se bez týdenního intervalu práce se třídou neuskuteční. Též intenzita jednotlivých procesů je často přímo úměrná frekvenci setkávání.

- **Formy práce třídního učitele**

Těžiště těchto hodin je v interaktivních metodách, řízeném vedení diskuse a v nácviku alternativních forem chování v náročných a kritických situacích z hlediska rizikového chování.

- **Formy spolupráce mezi třídními pedagogy**

Pokud jsou třídnické hodiny systémově zavedeny v celé škole, jsou třídní učitelé vedeni k pravidelným formám spolupráce s ostatními třídními učiteli. Pracuje se horizontálně v rámci ročníku mezi jednotlivými paralelními třídami, stejně tak i vertikálně v rámci celého prvního a druhého stupně.

Formy práce přirozeně iniciují vytvoření kooperujících vztahů mezi jednotlivými postupnými ročníky. Stejně tak je podporována kooperativní atmosféra mezi paralelními třídami. V rámci zavedení třídnických hodin se během prvního roku vytvoří k těmto formám spolupráce předpoklady.

1.3 Struktura třídnických hodin

Možnosti, jak pracovat s dětmi v třídnické hodině.

Realizace třídnických hodin mají určité zákonitosti a využívají prožitek jako základní formativní prvek. V podstatě jde o to, abychom zprostředkovali dítěti takový prožitek v situaci, kterou by v běžném životě nezažilo nebo zažilo později.

Nejde o „hraní si s dětmi“, ale o hru jako cestu k psychice dítěte. Využíváme sice toho, že taková sezení děti baví, ale neděláme to pro pobavení! To by bylo nemístné oploštění významu her s psychologickým obsahem.

Pokud se rozhodneme do svého působení zařadit třídnické hodiny, potom musíme vědět, že mají jasná pravidla. Nejlépe se získávají potřebné zkušenosti s vedením takovýchto sezení, pokud se sami staneme na chvíli frekventanty nějakých her s psychologickým obsahem. Vedení takových sezení není záležitostí pouze psychologů a etopedů, ale i dobře připravených a erudovaných pedagogů – třídních učitelů.

Pro pořádání třídnických hodin je vhodné využít co nejcivilnější prostředí. Obyčejná školní třída může efekt práce s dětmi snižovat. Měli bychom počítat s tím, že místnost, školní třída,

by se postupně měla vyzdobovat výtvary dětí, které se v průběhu sezení vytvoří. Tento efekt „zabydlování“ má ohromný psychologický význam. Dětem umožní cítit se důvěrně, získají pocit intimity a příslušnosti ke své třídě.

Při sezení sedíme v komunitním kruhu, bez stolů, které vždy tvoří obrovské psychologické bariéry, čelem k sobě. Třídní učitel sedí také mezi dětmi a z této pozice průběh sezení řídí. Forma kruhu, kdy všechny děti jsou zapojeny, žádné nesedí mimo nebo za někým, je výhodná a psychologicky nosná. Učitel má navíc o všech dětech vizuální přehled.

Takové sezení umožňuje vyučujícímu připravit třídnickou hodinu v uceleném programu. Doporučená doba trvání takového sezení je 90 min. Školní život však způsobuje omezení tohoto prostoru na 45 min. Je to akceptovatelné, i když je tento časový prostor opravdu příliš krátký.

Úspěch a efektivita třídnických hodin závisí především na dobré motivaci dětí k této činnosti. Na rozdíl od psychoterapie je nutné na počátku sdělit, proč toto sezení pořádáme, k čemu by to mohlo být dobré. Snažíme se sdělit cíl velmi obecně. Např.: „Dnes jsem pro vás připravila techniky, které nám mohou říci, jak se cítíme, když nás někdo kritizuje. Společně se dnes zamyslíme, proč dochází ke konfliktům mezi lidmi. Nebo: „Tak se mi zdá, že ještě nejsme úplně stmelení kolektiv a neznáme se ještě všichni navzájem dobře, tak se s tím dnes pokusíme něco udělat“.

Třídnická hodina má tři základní etapy:

- 1) Úvodní aktivita- „naladění se na sebe“**
- 2) Hlavní tematická aktivita**
- 3) Shrnovací závěrečná reflexe (zpětná vazba od dětí), „zarámování“**

- 1) Úvodní aktivita- „naladění se na sebe“:** jedná se o aktivity, kde dáme dětem prostor pro pohyb a zklidnění se (na začátku sezení). Můžeme využít pohybových her, tzv. „Ledolamky“. Těmito hrami se děti odpoutají od školního prostředí a přeorientují se na jiný typ práce, nebo aktivity pro zklidnění a naladění se na sebe. Může jimi být nějaká zajímavá otázka, či příběh ze života do volné diskuze, škálování, symboly, sochy, místo si vymění, nálet, kompot, atd. Pokud nebudou tyto hry zařazeny, děti nemusí reagovat spontánně a program třídnické hodiny může vážnout nebo narážet na pasivitu dětí. Časově by hra měla představovat asi 7 – 10 minut z třídnické hodiny. Čím je třída více zvyklá na skupinovou činnost, tím kratší může úvodní aktivita být. Zpočátku se jí může věnovat větší pozornost, posléze se může úplně vynechat a nahradit pouhým naladěním se na sebe.

Hry: nálet, rozehřívací symboly, padající koště, kompot, kuličkové ložisko, molekuly, místa si vymění ti, kteří ... atd.

- 2) Hlavní tematická aktivita** – je to hlavní formativní prvek sezení. Má za cíl zprostředkovat dítěti prožitek, který jej obohatí o nové zkušenosti, dokonce takové, ke kterým by dítě jinak nemohlo přijít. Musí být dobře metodicky zvládnuta, aby se úmysl nemíjel se skutečností. Takový prožitek si pak děti dobře pamatují

a my se nemusíme uchýlovat k mentorování. Tematické aktivity bývají z různých okruhů.

Postupné kroky při realizaci tematické hry:

1. motivování a vysvětlení zadání (raději více opakovat)
2. samostatná práce dětí (prožitek), zpočátku začínáme práci ve dvojicích
3. vytěžení z aktivity (závěrečná reflexe)

Hlavním formativním prvkem je sebenáhled a zpětná vazba od druhých (vrstevnický prvek).

Nejčastější okruhy pro tematické aktivity:

- **poznávací a sebezpoznavací:** děti se seznamují s ostatními i samy se sebou
Aktivity: **srdce, face to face, erb, Q technika, moje slzy, strom mají radosti, tričko, aktuální symbol, moje emoční zázemí, mřížka, osa života, index štěstí, první dojem, já jsem výjimečný, indiánské jméno** atd.
- **komunikační a sebezpoznavací:** zlepšení a upevnění základních komunikačních dovedností
Aktivity: **žádost o azyl, operace srdce, korzo a diplom** atd.
- **podpora sebevědomí:** posilují zdravé sebevědomí dětí
Aktivity: **koláče, moje nebe, místo po mé pravici je volné, obláčky** atd.
- **kohezní hry:** podpora soudržnosti kolektivu
Aktivity: **koláče, společný dům, symboly třídy, chci se Ti podobat v ..., pod stromeček Ti dávám, moje osobní hranice,** atd.
- **kooperativní hry:** podpora pozitivních vztahů a spolupráce mezi dětmi
Aktivity: **ruka, rozstříhané obrazce, co mu udělá největší radost, vzkaz na záda, sochy, příšera** atd.

3) Shrnovací závěrečná reflexe (zpětná vazba od dětí), „zarámování“

Reflexe má upevnit dětský zážitek a především umožnit dětem hovořit o tom, co jim sezení přineslo. Např.: „S čím budeš z dnešní třídnické hodiny odcházet, s jakou informací, co tě nejvíc překvapilo, zaujalo, naštvalo, potěšilo...“ Děti mají možnost vyjádřit různými způsoby (dle vyzrálosti skupiny) všechny své pohody a nepohody, připomínky a návrhy pro další sezení. Hovoříme o kolečku, protože je výhodné, aby se děti měly možnost vyjádřit postupně a na nikoho jsme nezapomněli. Pokud některé z dětí nebude chtít přede všemi o svém prožitku hovořit, může využít neverbální vyjádření a my mu nabídneme rozhovor v „soulkromí“ mimo celou skupinu. Tato závěrečná část je nejdůležitější součástí celé

třídnické hodiny, bez závěru bychom neměli opouštět třídu. Mohlo by se během aktivit stát, že je některé z dětí natolik rozladěné, že bude potřebovat ještě s třídním učitelem hovořit. Proto nesmíme tento závěr vynechat a věnujeme mu opravdu zvýšenou pozornost a to každému sdělení každého dítěte i za cenu dřívějšího ukončení hlavní tematické aktivity.

Zdůraznili jsme, že důležitou etapou třídnické hodiny je **tematická hra**. Na její provedení klademe největší nárok (organizační, obsahový i dynamický). Především se chybí v sestavení technik v programu za sebou. Praxe ukazuje, že ze všeho nejvhodnější je v jednom sezení se držet jednoho **tematického okruhu**. I vedení hlavní tematické aktivity má **tři postupné kroky**:

1. **motivování a vysvětlení zadání**
2. **samostatná činnost dětí**
3. **vytěžení z psychohry**

Nejčastější úskalí vedení třídnických hodin a vedení hlavní tematické aktivity:

- Pocit nedůvěry mezi dětmi nebo k učiteli – bývá to obvyklé u tříd, které nejsou dobrým kolektivem a vztahy tam jsou nějak narušené. Stejně tak tomu je u sportovních tříd, tříd chlapeckých, atd. V tomto případě je na zvážení, zda jsou tyto aktivity vhodné a je třeba zvolit aktivity dle stavu kolektivu.
- Některé děti mohou prožívat tato sezení negativně – obsah se jich může dotýkat, vyvolá silnou emoční odezvu a lítostí se může dítě i rozplakat. V každém případě by to nemělo uniknout pozornosti učitele. S dítětem drží kontakt, nabídne mu prostor pro vyjádření pocitů a to i v soukromí. Dítě by v takovém případě nemělo se svým smutkem zůstat samo.
- Technika může být i zdrojem smíchu a sklouzne k frašce – s největší pravděpodobností došlo k tomu, že byla užitá aktivita, která se netrefila do emočního naladění dětí, přišla v nevhodné chvíli či situaci nebo je příliš intimní a dotýká se citlivých témat. Pak doporučujeme s aktivitou přestat a nahradit jí diskusí o pocitech dětí ve skupině, zrcadlíme dění ve skupině, dotazujeme se na to, co se děje, že tomu nerozumíme, můžeme zařadit volnou diskusi.
- Role „třídní šašek“ – nutné je hájit důstojnost dítěte za každou cenu. Velmi nebezpečné je, když je mezi dětmi někdo odstrkovaný, který nemá dobrou pozici ve skupině. Často se staví do role třídního šaška a snaží se svou nedokonalostí pobavit druhé. Je opravdu důležité, aby se mu tato stylizace přístupem vyučujícího nepotvrzovala. Braňme důstojnost tohoto dítěte za každou cenu.
- Negativní zpětná vazba – největší problém nastává, když děti nejsou schopné vzájemné pozitivní zpětné vazby. Stále sklouzávají ke kritice, k negativnímu hodnocení. Stává se to v začátcích realizace třídnických hodin.
- Nepředvídatelné situace, které nečekáte - v takovém případě radíme činnost pozastavit, sednout si s dětmi opět do kruhu a zeptat se jich, jak situaci vnímají

a co prožívají. Pozastavení programu třídnické hodiny přináší okamžitý efekt. Děti jsou spolutvůrci klimatu a dynamiky sezení.

Je nepochybné, že třídnické hodiny jsou vynikající primární prevencí rizikového chování, kterému musí učitel věnovat pozornost. Děti se totiž učí pravidlům zdravého „kolektivního života“. Naučí se hlídat si své hranice, komunikovat otevřeně, vyjadřovat přímo své emoce a také vnímat zpětné reakce druhých, říkat si své pocity z očí do očí.

1. Motivování a vysvětlení zadání

Dítě musí mít chuť se do aktivity zapojit. Dítěti sdělíme, v čem aktivita spočívá. Obecně sdělíme cíl, ale pak již konkrétně aktivitu popisujeme. Je opravdu důležité, aby dítě rozumělo, co se po něm vyžaduje. Většinou vyučujících nečiní problémy zajistit dobré porozumění. Snažíme se o to vhodně volenými slovy, několikerým opakováním instrukce (je vhodné jí mít i napsanou) a zpětným dotazováním, zda je všem zřejmé, co mají dělat. Pokud dítě neporozumí, může se dostat do velmi nepříjemného stavu, kdy všichni okolo cosi vytvářejí a ono neví, co se po něm požaduje. To je příliš silný stresor a dítě situaci nemůže prožít pozitivně. Pak je demotivované a další aktivity jej odrazují.

2. Samostatná činnost dětí

Po vysvětlení úkolu začnou děti samy pracovat. Při tom je opravdu důležité zajistit, aby nebyly nikým a ničím rušeny. Třídní učitel by neměl do této fáze zasahovat, rušil by samotný prožitek. Naučíme děti i to, aby se vzájemně tolerovaly (např. individuální tempo vyhotovení úkolu) a pokud skončí úlohu dříve, nevytrhuje druhé třeba tím, že se chce pochlubit svým výtvozem. Při zvláště intimních technikách může negativně působit i to, že třídní učitel prochází mezi dětmi a pozoruje jejich činnost. Rozhodně by neměl radit, jak tvořit a to dokonce ani v okamžiku, kdy dítě radu žádá. Pozor na sugestivní návody. Teprve až všechny děti skončí svou práci, můžeme přejít k vyhodnocování. Opět platí, že pokud je technika důvěrná, spíše navádíme obecně, co si samy děti mohou ze svého výsledku vyčíst. Prostor pak dáváme tomu, kdo se chce sám od sebe k tomu vyjádřit.

3. Vytěžení z psychohry

Dítě v takové hře zažívá řadu emocí. Mohou být příjemné, ale i zcela nepříjemné. Většinou se však děti (a čím mladší, tím spíše) ve svých pocitech nevyznají. Zavládne v nich tak „duševní chaos“, kterému je třeba dát určité zarámování. Děje se tomu tak v této fázi. Třídní učitel by měl vést dítě svými otázkami tak, aby si samo nahlas řeklo, co vlastně prožívalo. Tak se zážitek stává trvalým vlastnictvím dítěte. Typické otázky mohou být: „Bylo to příjemné? Jak se ti vyplňoval ten úkol, na jaké úskalí jsi narážel/a? Stává se ti v běžném životě, že zažíváš něco podobného? Čí reakce Tě překvapila? Ke komu ze třídy máš svými názory nejbližší? S kým se vůbec neshoduješ?“ atd.

Hlavním formativním prvkem psychologických her je nejen sebenáhled, ale i zpětné vazby druhých. Aktivita pedagogů může pomalu ustupovat a je nahrazena interakcí mezi dětmi samotnými. To, že jeden spolužák dokáže druhému sdělit svůj pocit, názor, je pro oba zúčastněné významné. Z toho ovšem vyplývá, že celá třídnická hodina musí být vedena pozitivně, zpětné vazby musí podporovat kladné sebevnímání, zaměřovat se na příjemné hodnocení druhými. Není snadné toho docílit, děti se tomu musí opravdu učit.

Dítě má vždy právo se aktivity nezúčastnit. Proto při motivování zdůrazňujeme jeho svobodnou volbu. Je důležité ctít jeho názor a obrany, které používá. Zvláště citlivá témata pro děti jsou: vlastní rodina, rodinní příslušníci, tělesný vzhled. Zpočátku také činí problémy sdělit druhému z očí do očí pozitivní zpětné vazby. V případě, že je to pro dítě náročné, může aktivitu vynechat.

1.4 Forma sezení v třídnických hodinách

Nejefektivnější formou sezení v třídnických hodinách je tzv. „komunitní kruh“. Tento název je odvozen od slova komunita, společenství. Jedná se o společné setkání v kruhu všech členů školní třídy. Tato forma sezení navozuje velmi efektivní způsob budování bezpečného a důvěryhodného prostředí ve škole. Pomáhá navodit prožitek společenství, podpořit soudržnost a sounáležitost třídy, přispívá k rozvoji vztahů a rozvíjí emocionální i sociální dovednosti dětí. Diskuse v tomto kruhu poté velmi dobře zprostředkuje výměnu informací o názorech, postojích a pocitech jednotlivých dětí. Nám přináší lepší poznání žáků i hlubší pochopení jejich vztahů a problémů. Komunitní kruh přirozeně snižuje množství konfliktů mezi dětmi, je dobrým nástrojem pro prevenci šikany a výskyt jiného rizikového chování.

Pravidla komunitního kruhu

- **Právo mluvit** – mluví vždy jen jeden a to ten, kdo je vyzván nebo ten, kdo má v ruce symbol mluvení. S dětmi si zvolíme kamínek, míček, klubíčko. Vybraná věc by však sama o sobě neměla příliš poutat pozornost dětí. Předmět si můžeme podávat po kruhu, může si jej někdo vyžádat nebo jej také můžeme nabídnout. Pomocí tohoto pravidla se učíme neskákat druhému do řeči.
- **Právo se nezúčastnit** – toto právo může využít každé dítě ze třídy, má právo nemluvit, aniž by cokoli vysvětlovalo. Učíme děti rozhodovat sami za sebe, umět aktivně odmítnout i respektovat postoj, vyjádření druhého.
- **Vzájemná úcta** – vedeme děti k tomu, aby otevřeně vyjadřovaly své názory a pocity. Zároveň je učíme i tomu, že se musíme projevovat tak, abychom nezraňovali druhé, neposmívali se, neshazovali se, nekritizovali se.
- **Nevynášet** – všechny děti musí respektovat, že cokoli se na komunitním kruhu řekne, nesmí být zneužito nebo sděleno dalším lidem. Pokud budou chtít o tématu mluvit, mohou dění popsat obecně, bez použití jmen.

1.5 Tři roviny komunikace ve skupině

- 1. Diskuse v komunitním kruhu:** pozor, komunikace v kruhu je pro děti nejtěžší a doporučujeme ji zařadit tehdy, když je již skupina kohezní a komunikačně vyspělá (děti si vzájemně naslouchají, neskáčou si do řeči, respektují autoritu atd.)
- 2. Diskuse ve skupinách:** komunikace je jednodušší, každý se má právo k problému vyjádřit, ale skupina se musí domluvit na společném výstupu, který prezentuje její mluvčí.
- 3. Komunikace ve dvojicích:** nejjednodušší, doporučujeme ji využívat zpočátku skupinové práce.

Roviny komunikace volíme podle toho, jak je na tom školní třída komunikačně. Pokud je třída hlučná, netolerantní, nikdy nezačínáme komunikací v kruhu!

2. Pravidla

2.1 Nastavení pravidel

Třídnické hodiny jsou velmi dobrou možností k stanovování pravidel třídy i prostorem k řešení jejich porušování. Při nastavování pravidel je třeba si ujasnit s žáky i sami pro sebe několik otázek:

- proč pravidla existují
- kdy mají pravidla smysl
- mohou lidé chtít pravidla dodržovat
- co pomáhá fungování pravidel a co je možné dělat s tím, když dohodnutá pravidla nefungují

Obecně platí, že se lidé raději řídí pravidly, na jejichž tvorbě se mohli spolupodílet, než těmi, které nemohli ovlivnit. Toto plně využijeme při tvorbě vlastních pravidel soužití ve třídě při tvorbě tzv. Desatera naší třídy (pravidla naší třídy). Pravidla soužití ve třídě by měla vznikat na základě potřeb žáků. Abychom toho dosáhli, iniciujeme jejich tvorbu, ale samotnou aktivitu necháme na dětech.

Příklad nastavení skupinových pravidel:

- mluví vždy jen jeden a to ten, který je vyzván
- používat křestní jméno
- respektovat názor druhého
- právo vyjádřit svůj názor a být vyslechnut
- zachování mlčenlivosti
- právo nezapojit se do aktivity
- konflikty řešit v rámci skupiny (třídnické hodiny) – neparakomunikovat
- respektovat osobní vzdálenost

2.2 Formulace pravidel

Při formulování pravidel využíváme následující pravidla:

- **konkrétně** – pravidlo má přesně vyjadřovat, jaké chování zakazuje nebo vyžaduje. Příliš obecné formulování pravidel neumožňuje jejich jasné pochopení
- **spíše pozitivně** – pozitivní formulace nás daleko lépe oslovují, proto zkusíme pravidla naší třídy formulovat co nejvíce pozitivně
- **raději menší počet** – za efektivní lze ve třídě považovat maximálně deset pravidel. Příliš velké množství doporučení ohledně chování může způsobovat, že s jejich dodržováním nebo porušováním nebudeme moci efektivně pracovat
- **společné vymezení reakce na porušení pravidla (sankce)** – vymezení toho, co se stane, když někdo poruší domluvená pravidla

2.3 Podpora fungování pravidel

- **zviditelnění** – **pravidla** musí být sepsána a vyvěšena pro všechny žáky na viditelném místě, na které můžeme při práci se třídou lépe odkazovat
- **dejte prostor dětem a jejich nápadům** – děti se zeptejte, jak můžeme společně dosáhnout fungování pravidel ve třídě. Děti často reagují návrhem trestů za nedodržování pravidel. Společně s dětmi se domluvte, jaké metody budete k podpoře fungování pravidel používat
- **správčovství jednotlivých pravidel** – k jednotlivým pravidlům můžeme jmenovat jejich správce (skupinu žáků), která bude o dané pravidlo pečovat, snažit se ho sama dodržovat a reagovat na to, když je pravidlo někým porušeno
- **hraní situací** – hraní situací, ve kterých někdo poruší jasně stanovené pravidlo a ostatní žáci mají s tím něco dělat, je velmi dobrým způsobem, jak naučit žáky řešit situace nefungování dohodnutých pravidel třídy
- **oceňování za dodržování pravidel** – práce s pravidly v sobě zahrnuje i posilování a ocenění výskytu chování, které je pravidlem vyžadováno
- **upozorňování na nefungování pravidel** – v tomto případě platí, že pokud na nějaké chování nereagujeme okamžitě, stává se většinou nepsanou normou, podle které se pak chová většina třídy. Je vhodné vytvořit si vlastní systém reagování na porušení pravidla a dát žákovi jasně najevo, že svým chováním pravidlo porušuje

2.4 Revize pravidel

K revizi stávajících pravidel by mělo docházet:

- na začátku školní docházky, školního roku
- po velkém konfliktu
- před pořádáním nového typu akce – výlet, škola v přírodě, adaptační pobyt
- pololetí školního roku

Výsledkem může být změna stávajících pravidel, přidání nebo zrušení některých pravidel.

2.5. Porušení pravidel

Na nedodržování pravidel musíme upozorňovat a dávat tím dětem zpětnou vazbu o jejich chování.

Jednorázové porušení dohodnutého pravidla

Typy reakcí na nedodržování pravidel:

- **popis situace**
Popíšeme situaci, která nastala: „Martina začala mluvit, když mluví Aleš“.
- **Popis situace s odkazem na třídní pravidlo**
„Martina začala mluvit, když mluvil Aleš a porušila tak pravidlo naší třídy č. 2“.
- **Komunikační zpětná vazba**
K popisu výše uvedené situace přidáme emoci, pocit, který v nás toto chování vyvolalo: „Je mi to nepříjemné, že Martina začala mluvit, když mluvil Aleš“.
- **Zastavení činnosti a vytvoření prostoru pro diskuzi s dětmi**
„Stop, co se nám tady teď odehrává? Co děti uděláme, aby se to nedělo“?

Opakované porušování dohodnutého pravidla

Jedná se o postup, který využíváme při porušování dohodnutých pravidel a i při výskytu jakéhokoliv negativního chování. Tento postup je časově nenáročný a je založen na neponižující komunikaci, která dává žákům prostor pro jejich iniciativní komunikaci. Přináší pravděpodobnost dosažení trvalé změny v chování žáků.

Tento způsob řešení porušování pravidla se skládá z pěti kroků:

- zpětná vazba
- snaha o porozumění chování žáka
- stanovení sankce
- naplnění sankce

3. Třídní kolektiv

3.1 Jedinec rizikový pro třídu, problémové třídy

Charakteristika a význam třídního kolektivu

Třídní kolektiv je dětská sociální skupina, která se vyznačuje vnitřní strukturou a hierarchií a také dynamikou. Jsou v ní děti přibližně stejného věku, rostou a vyvíjejí se. V sociální organizaci školy má třída centrální postavení.

Třídy lze dělit podle způsobu vzniku:

- náhodně vzniklé – podle abecedy, jiná kritéria nehrají roli
- diferencované – dělené podle schopností dětí, např. praktické či studijní třídy
- výběrové – přijetí je podmíněno nějakým výběrem, např. jazykové třídy, sportovní třídy

Každý typ třídy má svá specifika. Pouze první typ lze považovat za přirozený výběr. Zde se tedy odehrávají běžné sociální procesy. Lze je očekávat i předpovídat podle určitých kritérií. Další dva typy mají svou specifickou dynamiku. Například vztahy ve výběrových třídách bývají poznamenány ambicemi (nejen dětí, ale i rodičů), schopnostmi, osobnostními

charakteristikami zúčastněných individualit. Děti ve třídním kolektivu tráví často řadu let. Změna (např. přestěhování) bývá zřetelným stresem pro dítě. Vzhledem k vývojovým charakteristikám školního věku bývá třída přirozenou referenční skupinou a plní tak nezastupitelnou socializační roli v životě jedince.

Kolektiv dětí ve třídě prochází vývojem. Nejdéle jsou spolu žáci na základní škole a také ve víceletých gymnáziích. Vývoj obou skupin je odlišný, ale nelze v tomto prostoru postihnout všechny faktory, které jej ovlivňují. Zaměříme se na vývoj třídy na základní škole.

Vývoj třídy na základní škole se dělí na tři cykly:

- rané stádium, tzv. prekohezní (1. – 3. třída)
- stádium prvotní koheze (4. – 6. třída)
- kohezní stádium (7. – 9. třída)
- **Prekohezní stádium** začíná první třídou. Zde se setkávají děti, které již mají sociální zkušenost s dalšími dětmi (z MŠ), ale i ty, které dosud vyrůstaly pouze v rodině. Rozdíly jsou i v tom, že některé děti měly odklad školní docházky a v tomto věku je znát, že jsou starší a zralejší. Společně vstupují do systému školy, vytváří se prvotní hierarchie. Názory učitele jsou brány za normu. Prvotní diferenciací třídy (patrná už na konci prvního ročníku) odpovídá přístupu učitele.
- **Stádium prvotní koheze** je charakterizováno vznikem „veřejného mínění“ třídy. Žák získává své místo v sociální hierarchii bez ohledu na názor učitele. Vznikají prvotní pocity soudržnosti, spolupráce a koheze.
- **Kohezní stádium** znamená vytváření hierarchie dle „veřejného mínění“ dětí, bez vlivu učitele, ale jako důsledek předchozího vývoje a role jedince v kontextu třídy. Děti již také akcentují mezipohlavní faktory. Třída získává po čase svou pedagogickou „pověst“, která souvisí s tím, jak se v ní učitelům působí, jaké prvky chování dětí jsou transparentní, popřípadě svůj vklad na pověst třídy mají rodiče žáka.

Patologie třídy

I třída může mít svoji patologii. Mezi takové fenomény patří:

- narušení vztahů mezi dětmi, v extrémním případě se jedná o šikanu
- nepropustné „rozskupinkování“ kolektivu
- rebelství a opoziční tendence třídy (jdoucí proti pedagogům)
- patologický posun hodnot dětí ve třídě

Typologie dětí ve třídě

Školní třídu tvoří děti, jejichž postavení ve třídě je dáno nejen sociálními schopnostmi a dovednostmi dítěte, působením učitele (resp. učitelů), ale i historií třídy. Děti si samy jedince pojmenovávají - šprt, šplhoun... . Z našeho pohledu se jedná o jedince v různých rolích. Jsou sociálně zdatní a obratní, neobratní, maladaptovaní...

- agresor – významně narušuje vztahy ve třídě, bývá původcem šikany
- outsider – je odmítaným žákem, často sociálně nezralý
- nově příchozí žák – je potřeba sledovat jeho zapojování do vztahů ve třídě
- propadlý žák – bývá starší, kompenzuje často své pocity méněcennosti
- psychiatrický pacient – zvláště rizikové jsou děti s ADHD a schizoidním vývojem

- šedivé dítě – ve svém postavení nestojí ostatním za to, aby jej měli rádi, ale i za to, aby jej nenáviděli
- talentovaný žák – často je sociálně handicapovaný, měl by naplňovat svůj potenciál
- výrazně maladaptovaný žák – často jedinec s prekriminálním vývojem, abuzer drog, či jinak ohrožený rizikovým chováním
- inkludovaný žák – dítě se specifickými výukovými potřebami
- žák s jinou referenční skupinou, tzv. „stoupenec“ – velmi rizikový žák, má přesvědčení, že jeho životní cesta je sloužit velké ideologii
- žák jiného etnika či sociokulturního prostředí – často oběť xenofobních nálad a ataků

3.2. Typy třídních kolektivů a jak s nimi pracovat

Úkoly a požadavky kladené na učitele jsou značné a psychologicky rozmanité. Kromě toho, že má učitel vyučovat a vychovávat žáky, má také rozvíjet jejich zájmy a poznávat je, být s nimi v interakci, spolupracovat s rodiči a dalšími učiteli. Interakce se žáky se realizuje prostřednictvím pedagogické komunikace. Do této kategorie patří nejen komunikace s jednotlivými žáky, ale také přístup k třídnímu kolektivu. V učitelské praxi, zvláště s nárůstem problémového a rizikového chování, se periodicky opakují otázky, které souvisejí s výhodami nebo nevýhodami určitých způsobů chování, přístupů učitele vůči žákům.

- **autokratický (autoritářský, dominantní, mocenský) přístup**

Tento přístup přináší výhody v podobě větší poslušnosti žáků, ale vede u nich k vyšší dráždivosti, dominantnosti až k vzájemné agresivitě. Děti mají tendenci se buď přimknout k vedoucímu, nebo jsou vůči němu v odporu. V obou případech se stávají závislými na pochvale vedoucího a snaží se upoutat jeho pozornost.

- **Integrační (demokratický) přístup**

Tento přístup je sociálně integrační a má lepší účinky jak v pracovních výsledcích, tak v chování dětí ve vztazích vůči sobě i vedoucímu, navíc vede ke spojení úsilí skupiny ke zvládnutí překážek.

Z výše uvedeného by se dalo předpokládat, že by učitel měl vést třídu demokratickým způsobem. Přesto se v konkrétních situacích tento způsob často nejen míjí účinkem, ale někdy dokonce způsobí opačný efekt a demokraticky naladěného učitele dovede do slepé uličky. Myslíme si, že řešení není v rozhodnutí jaký způsob vedení použít, ale kdy a v jaké situaci jej použít. Existují situace, kdy je nutné dočasné použití mocenského přístupu, i když bychom byli sebevíce vedeni demokratickými ideály. Oba způsoby vedení mají s ohledem na určité situace svá pozitiva, ale v určitých chvílích lze efektivně uplatnit pouze jeden z nich. Zmiňovaná situace, podle které bychom se měli přiklonit buď k mocenskému nebo demokratickému způsobu vedení třídy, se týká stádia vývoje, v němž se třída nachází. Podle stadia vývoje, tedy podle toho, čím třída prošla, můžeme hovořit o typech třídního kolektivu. Situaci ve třídě je ze strany učitele potřeba vyhodnotit co nejdříve po seznámení se se třídou. Máme na mysli nejen informace o tom, jak třída vznikla, tedy o její minulosti, ale také o klimatu, který v ní aktuálně panuje. V každé třídě se vytvářejí normy vzájemného chování i chování vůči učiteli. Tvorba norem probíhá během velmi krátké doby po formálním

vytvoření třídního kolektivu a učitel, kterého považujeme za nezbytnou součást třídního kolektivu, musí tuto dobu zachytit včas, aby ve třídě nedošlo k přijetí negativních norem. Třída má normy nastaveny vždy, i když to jsou třeba normy negativní a zdánlivě neexistující. Pokud se učitel normy ve třídě snaží nastavovat v domnění, že žádné neexistují, může docházet (a v naprosté většině případů také dochází) ke střetu s nimi. Každý delší dobu fungující kolektiv normy má a pro případnou změnu je nutné tyto stávající normy zmapovat, a až potom je revidovat.

Typy třídních kolektivů:

- **zcela nový kolektiv** – „kolektiv bez minulostí“
- **kolektiv vzniklý spojením** dvou nebo více částí různých tříd – „kolektiv více minulostí“
- **kolektiv s delší společnou minulostí**, jde o tři varianty typu třídy
 - „**pozitivně vyladěný**“ – kolektiv s funkčními normami
 - „**slabý kolektiv**“ – bez sounáležitosti ke skupině
 - „**negativně laděný**“ – kolektiv s negativními normami

Pedagog se může při svém vstupu do třídy setkat s kterýmkoliv výše uvedeným typem třídy. Pro těchto pět typů kolektivů existuje pět charakteristik, v kterých se mohou kolektivy lišit.

Charakteristiky:

- **úroveň komunikace ve třídě**
- **úroveň komunikace s učitelem**
- **mapování situace ve třídě**
- **způsob práce se třídou**
- **úskalí, čeho se vyvarovat!**

- **zcela nový kolektiv** – „kolektiv bez minulostí“

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

- **úroveň komunikace ve třídě**
Komunikace ve třídě teprve vzniká, je možné ji ihned pozitivně nastavit. V případě, že není ovlivněna učitelem, je třeba počítat s tím, že si třída spontánně normy vytvoří sama.
- **úroveň komunikace s učitelem**
Komunikace teprve vzniká a v případě 1. třídy ZŠ je nezatížena školní minulostí jednotlivých žáků. V případě primy a 1. ročníku SŠ si žáci přinášejí zkušenosti a modely komunikace z původních škol.
- **mapování situace ve třídě**
Vzhledem k tomu, že žáci jako kolektiv nemají společnou minulost, není potřebné situaci mapovat. Pro efektivní práci je nutné zpočátku nezdůrazňovat individualitu žáků. Je vhodné podporovat pocit sounáležitosti s kolektivem, a až po jeho vytvoření je možné začít pracovat s individualitou žáka.

- **způsob práce se třídou**
Způsob práce se třídou spočívá ve společném vytváření nových pravidel (norem). Nový kolektiv je ideální pro okamžité použití partnerského přístupu. Nutná je podpora komunikace, aktivity jednotlivých žáků a aktivní podpora pravidel soužití. Nutné je respektování pravidel všemi včetně učitele, který díky své přirozené autoritě funguje jako vzor.
- **úskalí, čeho se vyvarovat!**
Obecně lze hovořit o nutnosti včasného začátku práce se třídou v rámci třídnických hodin. Pokud se nezačne se třídou pracovat ihned, zvyšuje se riziko spontánního vytvoření třídních norem, které je následně obtížné měnit.
- **kolektiv vzniklý spojením** dvou nebo více částí různých tříd – „kolektiv více minulostí“

Jedná se nejčastěji o 2. stupeň ZŠ, kdy dochází ke spojování vícečlenných skupin z několika tříd. Patří sem také specializované třídy vznikající na jedné škole za účelem rozdělení dětí více a méně nadaných („Áčko“, „Béčko“). Toto stadium nazýváme stadium „opatrné šance“.

- **úroveň komunikace ve třídě**
Skupinky žáků si přinášejí normy z bývalých tříd nebo škol a může tak docházet ke střetávání odlišných pravidel a norem, na které byly jednotlivé skupinky zvyklé. V této fázi se věnujeme třídám, do kterých si žáci přinášejí normy většinou pozitivní. Sounáležitost záleží na původních normách a je nutné ji aktivně podporovat.
- **úroveň komunikace s učitelem**
Komunikace s učitelem je teprve ve stadiu zrodu.
- **mapování situace ve třídě**
Mapování situace ve třídě je obtížné, ale možné a vhodné. Dobré je komunikovat s učitelem prvního stupně nebo s učitelem bývalých škol.
- **způsob práce se třídou**
Vše je ideálně nastaveno pro okamžité použití partnerského přístupu, tedy ke společnému vytváření nových pravidel (norem), k podpoře komunikace a aktivity jednotlivých žáků. V původních skupinkách je nutné rozvolňovat vazby a podporovat pocit sounáležitosti s novým třídním kolektivem. Toto lze realizovat například prací v menších skupinkách, které se pravidelně obměňují.
- **úskalí, čeho se vyvarovat!**
Je nutné počítat s případným střetem norem s původních kolektivů, který může narušovat proces tvorby pravidel a s přílišnou snahou udržovat vazby v původních skupinkách. Toto může narušovat proces stmelování kolektivu. Pokud se ve třídě vyskytne jedinec či skupinka s negativními normami, je použití partnerského přístupu rizikové.
- **kolektiv s delší společnou minulostí**, jde o tři varianty typu třídy

Tento typ kolektivu má delší společnou minulost. Jedná se o zaběhnutý fungující kolektiv, s kterým dosud pracoval učitel s demokratickým přístupem.

- **„pozitivně vyladěný“** – kolektiv s funkčními normami

- **úroveň komunikace ve třídě**
Úroveň komunikace ve třídě je dobrá, žáci jsou zvyklí na demokratický přístup a chtějí v něm pokračovat, vzájemně se respektují a třídní kolektiv je schopen řešit vznikající problémy. V případě potřeby se nebojí obrátit o radu či pomoc. Ve třídě existuje sounáležitost, která je hnacím motorem fungování třídy.
- **úroveň komunikace s učitelem**
Úroveň komunikace s učitelem je dobrá, žáci jsou zvyklí mít vlastní názory a říkat je nahlas. Komunikace je otevřená a respektující, je možná oboustranně otevřená diskuse.
- **mapování situace ve třídě**
Mapování situace ve třídě je vhodné, je možné získat informace od učitelů, kteří mají s danou třídou zkušenosti.
- **způsob práce se třídou**
Vhodná je aktivní spolupráce se třídou při zmapování stávajících pravidel a norem.
- **úskalí, čeho se vyvarovat!**
Rizikem může být nerozpoznání toho, jak vlastně třída funguje, a tedy nenavázání na komunikační potenciál třídy. Pokud je třída zvyklá na demokratický přístup, je naprosto nevhodné vystupovat z pozice moci, tedy autoritativním stylem. Díky tomuto projevu nedůvěry zbytečně dochází k boji, v němž se třída oprávněně a často vítězně snaží hájit své normy. Poznáme to tak, že proti učiteli stojí celý kolektiv, který je ostatními učiteli vnímán jako bezproblémový.

➤ „slabý kolektiv“ – bez sounáležitosti ke skupině

Jde o zaběhaný kolektiv bez pocitu sounáležitosti ke třídě. Charakteristické jsou slabé vazby mezi členy skupiny, tzv. řídká sociální síť. Mnoha jedincům přitom vazby zcela scházejí, je zde hodně solitérů. Zcela chybí pocit sounáležitosti se třídou, ale také jakákoliv hierarchie. Většině žáků tento způsob komunikace zdánlivě vyhovuje. U těch, kterým nevyhovuje, převládá pasivita a pocit nevýznamnosti třídy. Svou vztahovou energii většinou investují mimo třídní kolektiv a realizují se v partách (někdy v partách s rizikovým chováním).

- **úroveň komunikace ve třídě**
Nevyskytuje se spolupráce mezi jednotlivci, časté je vyhýbání se společným aktivitám, charakteristické je zaměření na vlastní výkon, převládá soutěživost, negativní atmosféra a třenice bez jasných vůdčích osobností. Obvykle bývá v takové třídě mnoho osobností výrazných, ale nikdo nevede. Nejsou schopni dobré a efektivní komunikace, i když jednotlivci mohou být milí a otevření.
- **úroveň komunikace s učitelem**
Úroveň komunikace s učitelem je spíše chudší. Pokud je aktivní, tak pouze ve smyslu negativním. Jedná se například o stěžování si na spolužáky, žalování, výmluvy. Každý žák se snaží vyhledávat výhody pouze pro sebe, získat učitele na svou stranu.
- **mapování situace ve třídě**
Mapování situace ve třídě je velmi vhodné.
- **způsob práce se třídou**
Při práci s tímto kolektivem je nejprve důležité pojmenování problému třídy, dále pak zjištění existence dílčích norem. I v takovém kolektivu většinou normy existují,

protože i když se tváříme, že normy nemáme, i to je norma. V takovém kolektivu je nutné vytvářet a posilovat skupinové vazby, podporovat vzájemnost a sounáležitost prostřednictvím práce ve skupinách a se skupinou. Dočasně je možné využít „soutěžení s jinou třídou“, a to až do vytvoření pocitu sounáležitosti. Poté, co žáci začnou sounáležitost cítit, je nutné začít rozvíjet spolupráci.

- **úskalí, čeho se vyvarovat!**

Pokud se učitel pokusí o vytváření pravidel bez přítomnosti pocitu sounáležitosti, nebude to fungovat. Třída může reagovat individuální rebelií nebo aktivním odporem. Ten je do jisté míry pozitivní, protože může třídu nadále stmelovat. Velmi rizikové je požití čistě partnerského nebo čistě mocenského přístupu. Nejdůležitější je vytváření pocitu sounáležitosti ke třídě. Zavádění jakékoliv normy je v této třídě velmi problematické, protože existuje jediná norma, a to „nemáme normy a nechceme normy“. Nutná je velká trpělivost, vytrvalost a kreativita. Vzhledem k tomu, že práce s tímto kolektivem je velmi obtížná, hrozí zde sklouznutí do mocenského přístupu. Při uplatňování partnerského přístupu dochází jednoznačně k selhání, naštvání se na třídu a velmi často k rezignaci. Velmi riziková je také snaha jednotlivých žáků o získání učitele na svou stranu, na rozdělení žáků na oblíbené a neoblíbené.

- **„negativně laděný“** – kolektiv s negativními normami

Jde o zaběhnutý kolektiv, ve kterém jsou rozvinuty funkční negativní normy (může jít např. o pozdější stadium šikany). Role jsou jasně určeny, třída funguje podle skrytých, ale všem jasných a všemi respektovaných pravidel. Takto fungující kolektiv je nejobtížnější přimět k demokratickému fungování.

- **úroveň komunikace ve třídě**

Žáci mezi sebou na první pohled bez obtíží komunikují, protože normy zde jsou jasně určeny, jsou všemi přijímány a jsou funkční. Zvnějšku často není na první pohled poznat žádná patologie.

- **úroveň komunikace s učitelem**

Ke komunikaci buď nedochází vůbec, třída jasně dává najevo, že učitel ji nezajímá, nebo s učitelem komunikuje pouze určitá malá skupinka žáků, která tím dokládá fungování negativních norem. Tito žáci předávají učiteli pouze částečné informace o dění ve třídě. Říkají to, co chtějí, případně to, co chce slyšet učitel. V komunikaci je zřejmá přítomnost „tabu“, jsou věci, na které se neodpovídá a o nichž se nemluví. Kolektiv „klame tělem“, vše zdánlivě funguje dobře, ale skrytě se odehrávají negativní jevy. Ti, kteří by mohli vystoupit proti, to často neudělají, protože to považují za zbytečné, zkusili to a nedopadlo to dobře, případně to udělají, ale učitel jim nevěří a vše bagatelizuje.

- **mapování situace ve třídě**

Mapování situace je důležité s přizváním externího odborníka, a to nejen v případě, pokud si učitel není jistý, jak to vlastně je. Nutné je mapování vztahů ve třídě a aktivní spolupráce se školním metodikem prevence a celým školním poradenským pracovištěm. Nutné je také zmapování stávajících norem. Nutné je pamatovat na to,

že skuteční vůdcové, tvůrci negativních norem, bývají obvykle skryti a často jsou součástí aktivně komunikující skupinky.

- **způsob práce se třídou**

Při práci s tímto kolektivem je nutná ostražitost vůči signálům rozdělení třídy na nadřízené, podřízené a pasivní. Často se objevuje vyčlenění některých jednotlivců. V případě, že se učitel snaží o zavádění nových pravidel nebo demokratického přístupu, dochází s aktivní menšinou k „zákopové válce“. Časté je nerespektování školního řádu, žáci chodí pozdě, podvádějí, objevuje se zvýšená absence, vyhýbání se povinností. Zcela chybí společné aktivity třídy. Ze strany třídy dochází k testování hranic a osobnosti učitele. Učitel se tímto kolektivem nesmí nechat zahnat do defenzivy. Pro odstranění fungování třídy podle negativních norem je dočasné uplatnění mocenského přístupu nezbytné! Teprve poté, co třída pochopí, že učitel prostě nepovolí, je možné postupně přecházet k partnerskému přístupu. Obvykle se objevuje mezistupeň, kdy se naopak žáci snaží maximálně učiteli zavděčit a jsou přehnaně servilní (manipulace s učitelem). Pokud se to objeví, je opět nutné udržet hranice. Teprve ve chvíli, kdy staré normy přestanou fungovat a žáci přestanou manipulovat, je možné nastavit normy nové.

- **úskalí, čeho se vyvarovat!**

K nejčastějším rizikům patří převzetí stávajících norem třídy učitelem, a to v případě, že se učitel nechá ukolébat komunikujícími žáky a bez ohledu na skutečnost se spokojí s tím, co mu říkají. V případě, že se učitel snaží o zavedení partnerského přístupu, třída ho velmi obvykle „převálcuje“. Použití partnerského přístupu je u takového kolektivu krajně rizikové. Učitel totiž během velmi krátké doby ztrácí autoritu. U začínajících učitelů nebo inovátorů dochází ke ztrátě ideálů a pedagogického optimismu a objevuje se přehnané uplatňování mocenských nástrojů a přístupů i u tříd, kde to je zcela nevhodné. Díky tomu, se zvyšuje riziko vyhoření pedagoga.

Z výše uvedeného vyplývá, že existují konkrétní způsoby práce, kterými je možné „posunout kolektiv“ od negativních norem k pozitivnímu fungování, že existují situace, kdy je nutné přijmout postupy „zákopové války“ a použít mocenský přístup. Jde však o přechodné opatření vedoucí k postupnému zlepšování situace, k vytvoření nebo obnovení zdravého kolektivu, ke kterému bude možno přistupovat demokraticky (partnersky).

Nebojme se přistupovat k dětem tak, jak si zmapujeme, že je to v aktuální situaci potřeba a mějme přítom na paměti, že změna je možná, když o ni budeme velmi důsledně metodicky usilovat.

4. Základy práce se skupinou, školní třídou

4.1 Základy intervenčních metod pro třídní učitele

Pedagog se denně nachází v mnoha neočekávaných situacích. Toto povolání je náročné především neuvěřitelnou variabilitou, na kterou ale učitel musí bezprostředně reagovat.

Vnímat děti, svou sociální roli a odpovědnost z ní plynoucí. Proto zcela přirozeně nastupují stereotypy a zautomatizované reakce, které pak přerostou v pedagogický styl. Každý učitel je jiný, ani jedna hodina (natož celý den) v jeho práci není podobná jiné. A tak učitel může po čase přijmout tradované dogma, které je možné vyjádřit následujícími body:

- učitel vždy zná správnou odpověď a ví, co je správné
- každé dítě máme rádi, ke všem dětem jsme empatičtí
- je tu od toho, aby pomohl dítěti (za každou cenu)
- musíme dítě poučit o tom, co je správné a co nikoliv
- ve výuce by nemělo být prázdné ticho, lze ho přece nějak smysluplně využít a mohli bychom pokračovat

Do takového zorného úhlu staví pedagoga často i veřejnost! To není soupis „chyb“, ale ukážeme si, jak jsou tato dogmata pro práci dobrého pedagoga brzdicí. Kolik omezení nám přináší. Pokusíme se také nastínit způsob, jak odhodit těsnou skořápku „učitelské profesionality“ a obstát.

Představme si, že za třídním učitelem přijde dítě a chce s ním soukromě hovořit. Trápí se s problémem, který mu již přerůstá přes hlavu, a tak prvotní nadšení, že to zvládne samo, selhalo. Uvědomme si, co se v něm odehrává! Muselo překonat určitý ostych, vzdálenost (generační, v sociálních pozicích) a na příslušné dveře „zaklepat“. To znamená, že učitele považuje za důvěryhodného. Bývá obvyklé, že se dítě za své starosti stydí. Očekává jisté pochopení, podporu, možná radu, pomoc. Jak tedy postupovat, abychom v takové situaci obstáli?

Pokusíme se to shrnout:

- **Dobře pozorovat – jak** dítě přichází, jak se asi cítí, jaké signály vysílá. Je plačtivé, lítostivé, je smutné, skleslé, usmívá se, rozčilené. Nebo dokonce působí jakoby bez emocí, i když mluví o dramatických věcech? Lze vytrénovat zachycení celé neverbální komunikace (gesta, posazení, mimiku,...) ještě před samotným slovním sdělením.
- **Dát najevo, že nás problém zajímá – v** praxi to znamená i to, najít dostatečně dlouhý časový prostor (nebojme se dítěti říci, že tato přestávka není dostatečně dlouhá a že by bylo vhodné se sejít třeba v půl druhé), stejně jako prostředí. Není možné, aby během intimního rozhovoru rušil např. kolega či jiné děti.
- **Nebagatelizovat – i** sebemenší problém byl pro dítě natolik závažný, že se dítě odhodlalo jít až za námi. V praxi se totiž ukazuje, že děti volí „zástupný problém“, třeba banální, aby si vyzkoušely naše reakce, naší důvěryhodnost. Teprve, když se přesvědčí, že máme pochopení, pak začnou mluvit o mnohem závažnějších věcech.
- **Dítě emočně přijímat – dítě** přesně pozná, zda užijeme naučenou empatickou poučku („já vás mám všechny ráda“), nebo zda to také tak cítíme. Jde tedy o to nebýt v roli učitele ale sám sebou, člověkem. Nemusíme s dítětem souhlasit, a přesto mu můžeme porozumět, chápat ho. Emočně jej akceptovat. Pozor na věty „vždyť si šikovná holka, ...“. Nelze ani city dítěte zlehčovat („a tohle tě trápí, taková hloupost?“). Tohle všechno dítě podvědomě „čte“ a mnohdy je to důvod, proč samo rozhovor předčasně ukončí. Cítí se blokováno pro další hovor.
- **Maximálně podpořit rozhovor – nechat** nerušeně dítě vyprávět jeho příběh i s tím, že je třeba chvíli ticho, když hledá slova. To, že svůj zahlcující negativní (a chaotický) pocit začne formulovat slovy, je nejjednodušší psychoterapie. Často samo najde

řešení, svou cestu. Základní způsoby, jak podpořit rozhovor, jsou parafrázování, interpretace, ujišťování se o správném pochopení sdělení formou zpětných dotazů, prosté přitakávání, apod. Tato podpora se však nesmí zvrhnout v bohapustou zvědavost, slídění či naopak na „vyšetřování“. Problém by nás měl lidsky zajímat!

- **Nemoralizovat – dítě** velmi dobře ví, co se má a co ne. Nemusíme to připomínat. Pokud by to dítě nevědělo, pak by nevznikl vnitřní konflikt a ani celý problém. Moralizování působí rušivě. Každý z nás si jistě ze svého života vzpomene na chvíle, kdy dělal věci, které se nedělají. Pochopme i to dítě.
- **Neradit – to** je asi nejtěžší část rozhovoru (právě vzhledem ke zmíněnému dogmatu)! Ideální je, aby s naší pomocí dítě přišlo na své vlastní řešení. Náš podíl by při intervenci měl spočívat v tom, že pomůžeme dítěti problémy pojmenovat, rozkrýt celé klubíčko příčin a důsledků. Jsme zkušenější než dítě, a proto můžeme nabízet i další zorné úhly (například mluvit za rodiče, za kamaráda ...). Hlavně si musíme uvědomit, že nikdo z nás neví (ani sebezkušenější odborník), co je pro dítě to nejlepší. Proto věty typu: „musíš tedy udělat ...“, „nejlepší bude, když ...“, rozhodně udělej“, jsou velmi nebezpečné. Přijímáme tak zcela odpovědnost za další kroky dítěte. To není ani správné ani žádoucí. Přesto jistě dítě očekává nějaké řešení. Pak je dobré sdělit spíš svůj pohled a nabídnout jej jen jako jednu z možností („víš, já bych se asi pokusila ...“). Nebrat své řešení jako jediné možné. Zvláště, když pro dítě působíme jako přirozená autorita!
- **Nesnažit se o nemožné – například** pomoci v každém případě. Nastávají situace, kdy pomoci nemůžeme. Například nám dítě nedovolí oslovit rodiče, kterého se dětský problém týká. Pak je nutné to respektovat. Také se mnohdy nedá problém vyřešit ze dne na den, za jedno sezení. Také nemůžeme slibovat, co nemůžeme splnit. Pozor na sliby typu: „Nikomu to nepovím ...“. Pedagog je vázán svými povinnostmi! Je ale vhodné dítěti vysvětlit, proč je nutné problém hlásit dál. Co tím zákonná úprava sleduje, atd. Vyplatí se dítěti nabídnout „souputnictví“. Můžeme být s ním v zátěžových situacích.

Pro takto vedené rozhovory je pochopitelně nutné mít vhodné prostory, jak již bylo uvedeno. Klid a příjemné prostředí v dítěti vzbuzuje dobrý pocit. Mnoho učitelů své žáky posazuje do křesel a nabízejí občerstvení. To vše přispívá k neformálnosti a tudíž i větší spontaneitě rozhovoru. Pokud by měl být někdo další přítomen rozhovoru, musí s tím dítě souhlasit.

Na problém může upozornit také někdo jiný, než samo dítě – spolužáci, další učitelé, někdy i rodiče. Pedagog by měl zvážit, zda je vhodné dítě oslovit, zastavit jej v jeho přirozeném prostředí, nebo jej pozvat na soukromý rozhovor. V tomto případě můžeme počítat s tím, že dítě nebude ochotné o svých věcech hovořit, nebo to nebude cítit (na rozdíl od ostatních, popř. na rozdíl od skutečného stavu věci) jako problém. Pak se s tím chtě nechtě musí učitel smířit. Nelze dítěti „vyrobit“ problém, když ono jej nepocituje nijak tíživě.

Velmi důležité je ovšem podobnou činnost dokumentovat. Pedagog musí mít velmi dobrý přehled o poskytovaných konzultacích pro děti (samozřejmě, nejen pro ně). Není to samoúčelné „papírování“, ale velmi cenný materiál. Poslouží samotnému pedagogovi, který třeba za nějaký čas bude potřebovat do svých poznámek nahlédnout, nebo i dalším expertům, kteří budou s dítětem pracovat. Je určitě vhodné, aby měl učitel svůj poznámkový blok určený právě na dokumenty tohoto typu. Co by mělo v takovém zápisu být? Určitě

datum a čas, kdy proběhl rozhovor, psychický stav dítěte a stručná formulace jeho problému, obsah dalšího rozhovoru a pak to, s čím se učitel a dítě rozešli (doporučení). Nebojme se zachycovat detaily.

4.2. Zásady intervenčních metod při vedení třídnické hodiny

1. Nikdy nepřebírám za třídu odpovědnost!

„Děti, vy tu máte problém, tak já vám ho vyřeším“

2. Pracuji s tajemstvím!

„Děti, v anketě jste mi řekly, že vztahy v naší třídě nejsou nejlepší“ **NE:** „ Já jsem zjistila, že máme ve třídě šikanu.“

3. Pracuji s tichem!

Děti mě musí pozvat do problému, nemohu intervenovat někde, kde o to není zájem! **Nesmím intervenovat, když nejsem pozvána.** Pokud mě děti do problému nepozvou, řeknu, že přijdu příště. Mohu jim pouze nabídnout, že jim s problémem pomohu, mohu od nich přijmout takovou zakázku. Třída mívá tendenci problém uložit k vyřešení třídnímu učiteli. Měli bychom třídu naučit, aby si problémy vyřešila sama.

4. Používám metodu záměrné přiblblosti!

„Děti, v dotazníku jste mi řekly ..., ale já tomu vůbec nerozumím ...“.

Nechte děti, aby problém formulovaly samy. Netlačit na pilu, často stačí pouze odfouknout páru.

„To mě překvapilo ...“

„Já tomu nerozumím“.

5. Zrcadlím! Říkám, co vidím!

Děti se hádají, řvou na sebe: „Vidím, že si máte co říci“, „Vidím, že jste na sebe rozzlobení, slyším tu hodně kritiky...“

6. Nehodnotím! Pouze zrcadlím: „Takže já vidím, že ... mám pocit, že

7. Rámuji!

Vždy na konci setkání, i kdyby se děti jenom pohádaly.

„tak jsme se dnes pokusili dohodnout o ...“

Ten, kdo diskutuje, je mnou ovlivnitelný, pozor na mlčící děti!

8. Dokumentuji to, co ve třídě proběhlo.

9. Sezení ve třídě nesmí být devastující.

Na závěr se musí uzavřít všechny šuplíky, buď ve skupině, nebo individuálně, pokud má někdo ze třídy potřebu.

10. Posiluji třídní kohezi (sounáležitost)

Pracuji na tom, aby třída spolu držela i po vyučování. Pokud si dítě uspokojí své potřeby ve třídě, nepotřebuje inklinovat k partám.

11. Dobře vedená třída začne po čase rebelovat – stříhat pupeční šňůru od třídního učitele, který je vede jako dítě od matky, které touží po samostatnosti.

12. Učím děti komunikovat mezi sebou, ne přes učitele!!!

„Říkej to Marušce, neříkej to mně, nejsem Maruška. Mluv za sebe ...“

4.3. Metodika práce třídních učitelů se třídou, práce s nesoudržnou třídou, práce se třídou, kde se vyskytuje výchovně problematické dítě

Snahou školy a pochopitelně i třídního učitele je, aby ve třídě panovala pohoda, aby se vytvořilo pozitivní klima pro školní práci. Děti tak ve studiu nic neruší a prožívají obohacující interpersonální vztahy. Třída pak představuje jejich přirozenou (referenční) sociální skupinu, ve které se jim dostává emoční podpora a saturují se jejich potřeby. Tak by to bylo užitečné a ideální. Ale nebývá tomu vždy tak.

Nejen cílené diagnostické postupy, ale každodenní přirozená diagnostická činnost třídního učitele může přinést zjištění, že se ve třídě vyskytují problémy, které je třeba řešit. Vztahy mezi dětmi mohou být narušeny, problémem může být i vztah třídy k některému učiteli či učitelům. Taková situace může výrazně narušit kohezi třídy a nepříznivě se projevit v oblasti vzdělávání.

Třída většinou očekává aktivní podíl třídního učitele na řešení. V následujícím textu se pokusíme vymezit možnosti pedagoga v intervenci se třídou jako sociální skupinou. Jaké zásady je třeba ctít a jaké postupy jsou efektivní.

V případě, že třídní učitel dojde k poznání, že se ve třídě začínají vyskytovat problémy, jistě zařadí některý z dalších diagnostických nástrojů, aby více objektivizoval své dosavadní informace. Pokud na problémy narazil při pravidelném diagnostickém screeningu, je jeho situace jednodušší.

Nástroje, které může pedagog použít pro práci s celou třídou při řešení problémů:

- diskuse nad výsledky s dětmi
- diskuse nad výsledky s dalšími pedagogy (i těmi, kteří ve třídě neučí)
- přizvání dalšího odborníka (psychologa, etopeda) k řešení situace
- další „doplňková“ technika – anketa, dotazník
- technika „Dopis pro mě“
- zapojení žákovské samosprávy do řešení
- intervence ve třídě (viz základní intervenční hodina)
- zařazení skrytého vrstevnického programu (dle Dr. Martincové)
- zařazení mimořádných mimoškolních akcí – výjezd se třídou

Velmi záleží na postoji třídy. Pokud se nejedná o kolektiv s negativními normami, může se stát, že třídní učitel vnímá problém, který ovšem třída nevnímá a ani jej nechce nijak řešit. Pokud se třídní učitel přesto o řešení pokusil, nemůže být úspěšný. Bude narážet na bagatelizování ze strany třídy. Také opak může být extrémem. Třída vnímá problém, ale pedagog jej neshledává důležitým. V tomto případě je opět pravda na straně třídy. Učitel se tudíž musí názorem třídy řídit. To je důležitá zásada.

Další zásadou je – nepřebírat odpovědnost za třídu a nevyčleňovat se z ní. Třídní učitel je součástí třídy, a tak by měl problém prezentovat: „v naší třídě se vyskytly nějaké problémy, pojďme mluvit o tom, jak je můžeme co nejlépe řešit“. Na druhou stranu není správné, aby děti k problémům přistupovaly, jakoby se jich netýkaly. Pokud je chce učitel řešit, tak ať je řeší, jich se to nijak netýká! To je pochopitelně nemožné. Každé řešení je vždy kolektivní akce. Takže opakujme dětem, že nikdo z venku nám to nevyřeší, pouze my sami.

Další zásadou by mělo být – neudílet rady! My sami málokdy můžeme vědět, zda námi nabízená řešení zrovna této třídě mohou pomoci. Dětem bychom svůj pohled měli nabízet jako jednu z možných variant řešení, nebo jako zkušenost, která se osvědčila. Nikoliv jako jednoznačné řešení. Mohly by se zklamat, pokud by se výsledek nedostavoval.

V každém případě by mělo schéma práce s výsledky diagnostiky být následující:

- třídní učitel vyhodnotí dotazníky a vytipuje hlavní problémy ve třídě
- zváží, zda je nutná intervence, pokud ano, zda s celou třídou či s jednotlivcem
- sdělí dětem šetrnou formou výsledky šetření a poptá se na to, jak samy výsledky hodnotí
- pokud je třída spokojená a nevznáší nějaké náměty k řešení, může se celý diagnostický proces uzavřít. S výsledky pak pracuje dlouhodobě třídní učitel při vedení třídy
- pokud třída či třídní učitel uznají za vhodné, dobře zváží, jaké další intervenční metody užít a kdy
- s výsledky a záměry (tak jako děti) mají být seznámeni rodiče a vedení školy

Z uvedeného vyplývá, že intervence ve třídě je odborná činnost, kterou si musí učitel velmi dobře připravit. Nemusí se však ničeho obávat. Může děti přirozeně do řešení vtáhnout a pak si může dovolit i přiznat své třídě, že sám neví, jak situaci řešit. Ale že se pokusí spolu s nimi nějaké řešení vymyslet a pomoci realizovat.

4.4 Základní intervenční třídnická hodina

V případě, že se objeví narušení vztahů mezi dětmi, pak by třídní učitel měl zvážit zařazení třídnických hodin, které by obsahovaly intervenční prvky. Lze je chápat jako první pomoc, než se zcela vyzná v dynamice třídy a v celém kontextu problému.

Potřebný čas: 45 minut.

Forma sezení: kruhové sezení ze židlí (komunitní kruh), třídní učitel mezi dětmi

Obsah:

- 1) sdělení třídního učitele
- 2) volná diskuse s dětmi

- 3) definice osobních nepohod
- 4) podpora ochoty
- 5) náměty dětí
- 6) ruka, co jsem ochoten ještě investovat
- 7) investice učitele
- 8) závěr hodiny, možné sepsání

Průběh:

1) Učitel sděluje své pocity ze třídy, popřípadě výsledky nějakého diagnostického postupu, či sdělení od žáků (možné i od ostatních učitelů či rodičů), např.: „ V minulém týdnu jsem se dozvěděl, že se v naší třídě mnoho dětí necítí nejlépe.“ Nebo: „Mám pocit, že vztahy v naší třídě poněkud ochladly, vidím míň spokojených dětí.“

2) Vybídne děti, zda by mu to nechtěly objasnit: „Máte stejný pocit? Máte pro to vysvětlení?“ Nechá spontánně rozprout diskusi, kterou jen koriguje. Často si třída zvolí mluvčího. V tuto chvíli je důležité, aby děti měly pocit, že si každý může říct svůj názor. Učitel podporuje kritiku, dbá na stejné možnosti všech dětí, aby zazněly i názory zcela protichůdné. Často se začínají vyjasňovat konflikty a často (s přibývajícím časem) nabývají na intenzitě. Učitel zakončuje diskusi dotazem na osobní spokojenost dětí ve třídě. Může to provést různým způsobem, např. „Pakliže 0 % je totální nepohoda ve třídě a 100% je dokonalá idylka, na kolika procentech se nyní ve třídě nacházíš?“ nebo: „Spust' svou levou ruku volně podél těla. Tato poloha představuje totální nespokojenost ve třídě, ruka vzpažená nahoru je totální spokojenost. Předpažená ruka představuje zhruba polovinu. Zdvihni svou ruku do takové výše, jak si ve třídě spokojen (může při tom zavřít oči, aby nebyl ovlivňován názory ostatních a pak, při otevření vidí ihned názory druhých).

3) Učitel vyzve děti, aby (například ve dvojicích) sepsaly, co jim ve třídě způsobuje nepohodu. Neomezuje je, nechá kritiku zaznít naplno (může se stát, že se zde budou objevovat i konkrétní jména). Své zápisy přečtou a mohou je také zapsat společně na tabuli – tedy jakýsi seznam nepohod.

4) Učitel znovu tento seznam přečte a otevřeně se zeptá dětí, kdo z nich je ještě ochoten pro třídu něco udělat. Vyplácí se to udělat tak, že po jedné straně od sebe nechá posadit ty, kteří ještě chtějí něco pro třídu investovat a po druhé straně ty, kteří to nechtějí. Neměl by tyto děti kritizovat. Vyplatí se jim sdělit, že chápeme jejich neochotu, mají pro to jistě i své důvody.

5) Poté skupiny rozdělí (po třech, po čtyřech) a poprosí je, aby navrhly, co se s problémy jejich třídy dá udělat – návrhy pro řešení. Skupinku těch, kteří již pro třídu nechtějí nic udělat vyzve, aby napsala např., proč už nechtějí pro třídu nic dělat, nebo, co by jim pomohlo, aby se ve třídě cítili lépe atd. Návrhy se přečtou. Vhodné je také vyzvat děti, aby přišly na to, co v tom může učinit i sám učitel.

6) Po přečtení námětů pro zlepšení necháme děti obkreslit svou ruku a vepsat do ní, co jsem ochoten udělat pro třídu (každý sám za sebe). Tyto ruce se přečtou a děti si s nimi vyzdobí stěny třídy. Je to jejich osobní vklad, slib druhým. Pokud nechtějí nic vložit (skupinka neochotných), pak je můžeme vyzvat, aby alespoň napsali, zda jsou ochotni podpořit

či tolerovat snahy ostatních. Můžeme se jich také zeptat, zda od začátku hodiny, kdy se problém začal formulovat, nezměnili názor.

7) Měl by následovat vklad samotného třídního učitele. Ten již slyšel, co od něj děti očekávají (mnohdy jistě zazněla i nesplnitelná přání), a tak může vybrat to, co považuje pro třídu za nejlepší. Působí velmi dobře, když i on připojí svůj „závazek“ k těm dětským.

8) V závěru hodiny musí být čas na reflexi dětí. Jak se na konci cítí, co jim hodina přinesla, v čem je zklamala, atd. Může vzniknout i společná dohoda dětí s učitelem na řešení problému třídy.

Nároky: dobře připravené a formulované sdělení třídního učitele dětem, jasně a precizně formulovaný pocit z dění ve třídě. Také ve formulaci učitelových pocitů musí být zřejmé, že učitel je součástí třídního kolektivu – „naše třída“, „my se v ní cítíme ...“, „Chci vás v tom podpořit, abychom společně ...“. Důležité je i časové rozvržení jednotlivých kroků, aby se podařilo stihnout celý program hodiny, který je poměrně časově náročný.

5. Seznam použitých zdrojů

- Miovský, M. a kol. (2012)
Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování.
Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga
- Miovský, M., Skácelová, L., Čábalová, L., Veselá, M., Zapletalová, J. (2012)
Návrh doporučené struktury Minimálního preventivního programu
prevence rizikového chování pro základní školy.
Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga
- Pavlas Martanová, V. (ed.) (2012)
Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů
školské primární prevence rizikového chování.
Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga
- Pavlas Martanová, V. (2012)
Certifikační řád a metodika místního šetření pro proces certifikace
dle Standardů odborné způsobilosti poskytovatelů programů
školské primární prevence rizikového chování.
Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga
- Pavlas Martanová, V. a kol. (2012)
Manuál certifikátora: nástroj k praktické realizaci procesu certifikace
dle Certifikačního řádu a metodiky místního šetření v souladu se Standardy
odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového
chování.
Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga
- Charvát, M., Jurystová, L., Miovský, M. (2012)
Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky
v primární prevenci rizikového chování ve školství.
Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga
- Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P. (Eds.) (2010)
Primární prevence rizikového chování ve školství.
Praha: Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga
- Širůčková, M., Miovský, M., Skácelová, L., Gabrhelík, R. a kol. (2012)
Příklady dobré praxe programů školské prevence rizikového chování.
Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga
- Nováčková, J.: Komunitní kruh. Metodický portál: články
- Kopřiva, P.: Komunitní kruh a škola. Časopis Ratolest, únor 2000
- G. Pike, D. Selby (1994). Globální výchova. Grada, Praha