

## PODPORA TŘÍDNÍCH UČITELŮ STŘEDNÍCH ŠKOL PŘI EFEKTIVNÍM VEDENÍ TŘÍDNICKÝCH HODIN JAKO PROSTŘEDEK ZVÝŠENÍ PROFESNÍHO SELF-EFFICACY

Markéta Švamberk Šauerová<sup>1, 2</sup>

<sup>1</sup>VŠTVS PALESTRA, spol. s r.o., katedra pedagogiky a psychologie, Slovačikova 400/1, 197 00 Praha 9, Česká republika

<sup>2</sup>Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie, Myslíkova 7, 100 00 Praha 1, Česká republika

### Abstrakt

Příspěvek reaguje na nárůst stresu u pedagogických pracovníků dokládáný řadou výzkumných šetření (Tokgöz & Önen, 2021; Akman, 2020; Kinay, Sedef & Kumus, 2021; Prokop, 2022), a na výsledky dlouholeté evaluace třídnických hodin na základních a středních školách v ČR získané autorkou příspěvku z vlastní praxe školní psycholožky. Učitelé cítí vysokou nejistotu při pravidelném a intenzivním vedení třídnických hodin, stále se v praxi preferují administrativně pojímané třídnické hodiny. Přitom smysluplná náplň třídnických hodin působí nejen jako určitá forma prevence rizikových jevů u dětí a dospívajících, ale zároveň významně posiluje interakce mezi studujícími a třídními učiteli, podporuje vzájemné poznávání se, ovlivňuje budování příznivého klimatu a bezpečí pro oba činitele edukačního procesu.

Výsledky pilotní studie lze s úpravami (s přihlédnutím k potřebám žákovské skupiny) vhodně využít ve vzdělávací praxi v rámci prevence rizikových jevů a posílení sebevědomí učitelů v základní pedagogické intervenci. Komplexní posílení odborných kompetencí třídního učitele pomocí příkladů (nabídky) pilotního projektu třídnických hodin ve strukturovaném schématu (návrh projektu na delší dobu se zaměřením na konkrétní téma, které je vhodné pro dané téma třídy, zohlednění např. výsledků sociometrických šetření nebo rozboru konkrétního „třídního problému“) výrazně ovlivňuje zvýšení sebevědomí učitele a stává se tak důležitou součástí budování odolnosti a předcházení vzniku syndromu vyhoření, který se jeví jako klíčový faktor z hlediska udržitelnosti.

Klíčová slova: třídní učitel, třídnické hodiny, self-efficacy, udržitelnost

### Abstract

#### SUPPORTING SECONDARY SCHOOL CLASS TEACHERS IN EFFECTIVE CLASSROOM MANAGEMENT AS A MEANS OF INCREASING PROFESSIONAL SELF-EFFICACY

The paper responds to the increase in stress among teaching staff as evidenced by a number of research investigations (Tokgöz, Önen - Shanlax, 2021; Akman, 2020; Kinay, Sedef, Kumus, 2021; Prokop, 2022), and to the results of a long-term evaluation of classroom lessons in primary and secondary

schools in the Czech Republic obtained by the author of the paper from her own practice as a school psychologist. Teachers feel high insecurity in regular and intensive classroom management, still preferring administratively conceived classroom lessons in practice. At the same time, the meaningful filling of classroom hours not only acts as a certain form of prevention of risk phenomena in children and adolescents, but also significantly strengthens the interaction between learners and classroom teachers, promotes mutual recognition, influences the building of a favorable climate and security for both actors of the educational process.

The results of the pilot study, with modifications (taking into account the needs of the pupil group), can be appropriately used in educational practice as part of the prevention of risky phenomena and strengthening of teachers' self-confidence in basic pedagogical intervention. Comprehensive strengthening of the professional competences of the classroom teacher by means of examples (offers) of a pilot project of classroom lessons in a structured scheme (design of the project for a longer period of time focusing on a specific topic that is suitable for a given class, taking into account, for example, the results of sociometric surveys or the analysis of a specific "classroom problem") significantly influences the increase in teacher self-confidence and thus becomes an important part of building resilience and preventing the emergence of burnout syndrome, which appears to be a key factor in terms of sustainability.

Keywords: classroom teacher, classroom lessons, self-efficacy, sustainability

## ÚVOD

Učitelé jsou důležití, protože mění životy, inspiřují sny a posouvají hranice lidského potenciálu. Úkolem učitele je vychovávat, učit a vychovávat děti, aby se staly užitečnými pro společnost.

Současné postavení učitelů se ale výrazně s ohledem na nové společenské podmínky výrazně mění, rolí, které učitel zaujímá, je mnohem více, než tomu bylo v minulosti. Jejich role nyní zahrnuje mimo jiné také poradenství studentům, mentoring studentů a jejich výuku, jak používat a aplikovat „soft-skill/live“ kompetence ve svém životě (srov. Bielešová, & Koreňová, 2021, Kosturková, 2020; Švamberg Šauerová, 2022). Učitelé s ohledem na své nové profesní role hledají způsoby, jak ovlivnit studenty na jiné úrovni a dokonce je inspiřovat, aby byli více efektivní a úspěšní v životě.

Obecně tedy platí, že role učitele ve vzdělávání přesahuje výuku. V dnešním světě má vyučování různé tváře a učitel musí plnit roli externího rodiče, poradce, mentora, vzoru, tvůrce zážitku, preventisty apod., což klade extrémní nároky na jeho osobnostní i profesní rozvoj. Řada učitelů se v některých rolích necítí dostatečně jistě, tedy je nutné dodat takovým učitelům dostatek odborné podpory, kterou svou sebejistotou mohou zvýšit. I tímto přístupem lze snížit profesní stres učitelů a působit tak v dlouhodobé perspektivě jako prevence syndromu vyhoření. Zároveň, osvojení technik pro vhodný třídní management (řízení třídnických hodin) může mít z dlouhodobého hlediska i příznivý dopad na zdraví žáků.

## 1. CÍLE

Cílem příspěvku je analyzovat postoje třídních učitelů a školních psychologů k pravidelnému zavádění třídnických hodin a v návaznosti na výsledky prezentovat pilotní koncepci (návrh) efektivně (pravidelně a smysluplně) realizovaných třídnických hodin s různým obsahovým zaměřením (dle potřeb konkrétní žákovské třídní skupiny).

## 2. KLÍČOVÉ ROLE UČITELŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ A VOLBA RŮZNÝCH STRATEGIÍ V TŘÍDNÍM MANAGEMENTU

Významu rolí učitelů ve vzdělávání se věnuje řada odborných prací, shrňme s ohledem na záměr tohoto textu klíčové oblasti, v nichž současný učitel musí působit:

- Sdílení znalostí (předávání znalostí dle stanoveného kurikula, zajištění toho, aby studenti rozuměli tomu, co se učí – je klíčovou rolí pro všechny ostatní)
- Modelování rolí (vzor pro studenty)
- „Externí rodič“ (s ohledem na čas trávený se studentem se začíná označovat působení učitele i tímto způsobem, učitel pomáhá dítěti nastavit správnou cestu, povzbuzuje jej, může být pro studenty zdrojem inspirace a rad).
- Designování zážitku a celého vyučovacího procesu (důraz na využití zážitkové pedagogiky, zkušenosti – blíže např. aktivity Letní školy Lipnice, pravidelná konferenční bienále k tématu Zážitkové pedagogiky na VŠTVS PALESTRA apod.

- Ovlivňování rizikových jevů volbou vhodných přístupů, vzorem, aktivitami zaměřenými na podporu vzájemné tolerance a tolerance k diverzitě, s využitím pečlivé pedagogické diagnostiky, pedagogického taktu a empatie (srov. Švamberg Šauerová, 2021; Smetáčková, & Jarkovská, 2006; Učitelé listy, 2021).

Všechny tyto role (a samozřejmě ještě řadu dalších) nejefektivněji využije učitel v rámci třídního managementu (a v jeho rámci v třídnických hodinách, konkrétně strukturovaných). Víme, že aktivity ve třídě hrají v životě žáka zásadní roli, proto moderní učitel nabízí výuku prostřednictvím různých úkolů a různých strategií. Každá aktivita má za cíl poskytnout žákům jiné příležitosti k prohloubení sledovaných kompetencí (od kompetencí k učení až ke kompetencím sociálním).

Důležitou součástí třídního managementu i pedagogické práce učitele v obecné rovině, je kontrolovat, zda žákům aktivity přinášejí očekávané benefity, žáci dosahují cílových kompetencí, zda se aktivity žákům líbí a aktivně se do nich zapojují. Důležitou součástí třídního managementu tak musí pravidelná reflexe učitele a podpora sebereflexe žáků.

Řada výzkumů při hodnocení významu třídního managementu klade zásadní důraz na to, aby žáci rozuměli struktuře řízení, chápali význam pravidel a rozvrhu, neboť tyto faktory hrají klíčovou roli v budování pocitu bezpečí dítěte i dospívajícího. Strukturované (a tedy dítěti srozumitelné) řízení pomáhá učiteli budovat vztah se žákem, pomáhá mu při plánování a také pomáhá s vedením dítěte (Vitiello *et al.*, 2012).

Strukturované prostředí třídy ve spojení s plánovanou výukou v rámci třídního managementu podporuje rozvoj sociálně emocionálních dovedností a také předchází problémům s chováním.

Zavedení rutiny nebo rozvrhu ve třídě může také předejít problémům s chováním, pomoci dítěti porozumět tomu, co se má stát dál jako očekávání, a také pomoci dítěti naučit se angažovanosti Vitiello *et al.*, 2012).

Způsob vedení třídy lze zároveň považovat za klíčový faktor nejen při práci se žáky, ale i jako zdroj vlastní profesní sebedůvěry a prevence duševního zdraví, neboť pravidelnost, strukturovanost, jasná očekávání, pravidelná zpětná vazba jsou zdrojem bezpečí i pro učitele.

Mezi tři základní faktory efektivního řízení třídy můžeme uvést:

- vytváří a udržuje uspořádané učební prostředí ve třídě,
- zlepšuje smysluplné akademické učení a podporuje sociálně-emocionální růst,

- zvyšuje akademickou angažovanost studentů a snižuje negativní chování ve třídě.

Při špatném vedení třídy (nekoordinované, chaotické, neefektivní) diagnostikujeme ve třídách i u učitelů vysoký stres a míru vyhoření (blíže např. Akman, 2020).

Bohužel řada výzkumných šetření ukazuje (např. García, & Weiss, 2019, OECD, 2019, výsledky našeho šetření Kalibro in Prokop, 2022) uvádí, že učitelé v drtivé většině hlásí nedostatek podpory profesního rozvoje při zlepšování řízení třídy, necítí dostatek podpory, a tedy se třídnímu managementu vyhýbají (pracují se žáky v rovině didaktického předávání učiva v rámci konkrétního předmětu). Navzdory této neideální situaci existují přímé a efektivní přístupy k řízení třídy, minimálně na teoretické úrovni či jako součást řady specializovaných workshopů, které můžete sami implementovat při práci s třídou (a v rámci třídnických hodin). Tyto přístupy mohou zlepšit prosociální chování studentů a akademické zapojení a vytvořit spořádané učební prostředí.

Pro funkční třídní management je zásadní dodržovat univerzální strategie řízení třídy, jejichž efektivita a smysluplnost je ověřena řadou výzkumných výstupů (např. Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008). V dále uvedené koncepci ukázkových plánů třídnických hodin jsou tyto univerzální principy respektovány.

Efektivní třídní management působí nejen jako důležitý faktor prevence duševního zdraví žáků a podpory jejich akademického úspěchu, ale významně přispívá ke zvýšení self-efficacy učitelů při práci s třídní skupinou i jednotlivcem a posiluje jejich odolnost v náročných profesních situacích.

### 3. METODOLOGIE

Teoretická východiska tvoří rozbor problematiky nárůstu stresu v učitelské profesi a rozbor významu efektivní organizace třídnických hodin. Empirická část představí výsledky výzkumného šetření mezi třídními učiteli zaměřeného na vlastní zkušenosti s realizací třídnických hodin (frekvence, obsah, oblíbenost mezi žáky). Následně pak za pomoci Likertovy škály učitelé uváděli své postoje k navrhovaným cílům (benefitům) třídnických hodin. Součástí příspěvku je návrh celoročního konceptu třídnických hodin a ukázky dvou krátkodobých projektů využitelných v třídním managementu (zacílených dle potřeb konkrétní třídy).

Výchozím materiálem je obsahová analýza praxe v realizaci třídnických hodin na vybraných základ-

ních a středních školách (včetně víceletých gymnázií) a výsledky dotazníkového šetření mezi třídními učiteli ze středních škol z regionu Vysočina.

V dotazníkovém šetření bylo sledováno, jakým způsobem přistupují třídní učitelé k problematice třídního managementu (vedení třídnických hodin), zázemí pro realizaci a reálné vedení třídnických hodin.

Hlavními výzkumnými otázkami jsou:

- VO1: jak často učitelé realizují třídnické hodiny
- VO2 Co je obsahem lekcí;
- VO3 Jaký je jejich postoj k podpoře (vybrané formy podpory) při realizaci třídnických hodin
- VO4 Jaký je jejich postoj k nabízeným cílům třídnických hodin.

Výsledky šetření jsou doplněny doporučením k zařazení klíčových strategií třídního managementu do pedagogické práce se žáky a návrhem plánu aktivit do třídnických hodin pro podporu efektivního třídního managementu a posílení self-efficacy třídních učitelů.

#### 4. VÝSLEDKY

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 67 třídních učitelů z 12 středních škol (včetně víceletých gymnázií) regionu Vysočina a 8 školních psychologů.

##### 4.1 Dotazníkové šetření mezi třídními učiteli

V řadě škol se realizují třídnické hodiny dle potřeby třídního učitele, nemají pevnou strukturu v rozvrhu, někdy jsou využívány vyučovací hodiny předmětu, který třídní učitel vyučuje. Učitelé se při dotazování týkajícího se třídnických hodin necítili komfortně. Uvědomují si, že v oblasti třídního managementu mají rezervy, tedy výsledky šetření je nutné brát s určitou rezervou, přesto přinášejí řadu významných zjištění, s nimiž je nutné dále při podpoře učitelů pracovat.

V otázce, jak často učitelé realizují třídnické hodiny, se ukázalo, že pravidelně realizuje třídnickou hodinu vysoký počet učitelů – měsíčně celkem 49, týdně 9, ob týden 9. Pouze 6 učitelů přistupuje k realizaci hodin nepravidelně.

Obsahem takto realizovaných TH bývá dle uvedeného zjištění nejčastěji řešení administrativy – absence a výrazné obtíže v chování. Občas učitelé uvádějí, že je obsahem TH plánování nějaké společné aktivity – exkurze, výlet.

V otázce zaměřené na odbornou podporu ze strany Školního poradenského pracoviště (výchovní poradce, školní psycholog, školní speciální

pedagog, preventista) či vedení, uvedla většina pedagogů, že by odbornou podporu uvítali.

Zajímavý výsledek se vyskytl u mužů-učitelů, zde podporu pro realizaci TH nevíta žádný učitel, zhruba polovina mužů-učitelů o podpoře nepřemýšlela, druhá polovina podporu nechce. Toto zjištění lze zároveň porovnat s výsledky analyzující pravidelnost realizace TH, kde však muži-učitelé nepatří mezi ty, kdo by TH realizoval pravidelně, tedy v této skupině vidíme značné rezervy pro realizaci TH, pravděpodobně ale narážející na osobnostní nastavení těchto konkrétních učitelů.

V rámci doplňující otevřené otázky, zda mohou učitelé (zde nyní bez rozdílu pohlaví) více rozvést, proč by podporu nevyužili, odpovídali: nemám dobrou zkušenost s psychologem; nerozumím s výchovnou poradkyní; jsem rád/a samostatný/á; měl/a bych pocit profesního selhání (že si s něčím nevím rady). I v těchto odpovědích je zřejmý osobnostní problém učitelů, s nimiž se ale setkáváme i v jiných oblastech, častěji na základních školách – např. při spolupráci s asistentem.

Zájem o podporu uvádějí učitelé zejména ze škol, kde považují ŠPP za funkční pracoviště, dostávají konkrétní nabídky od členů pracoviště a zároveň cítí, že i vedení chápe důležitost třídního managementu.

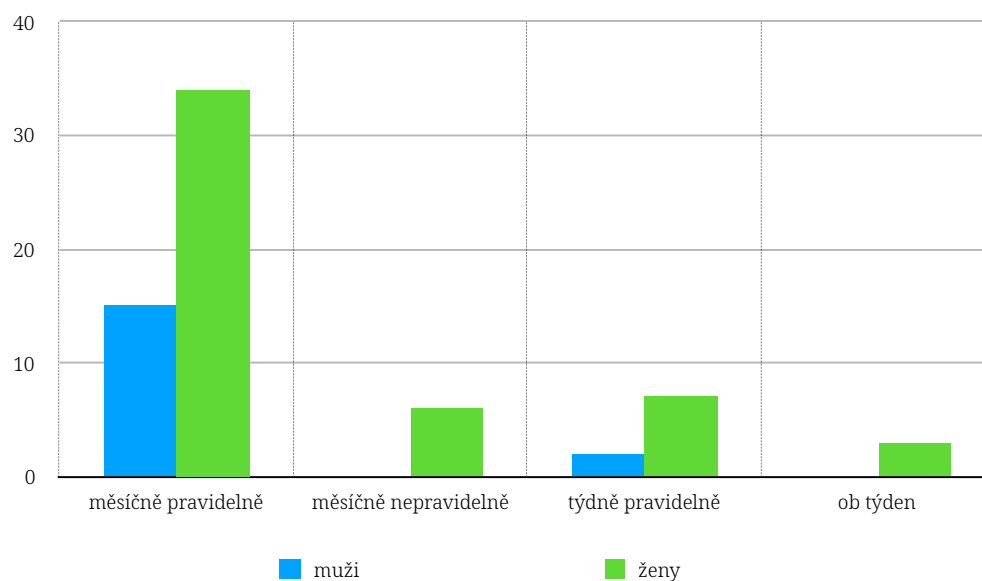
Otázka týkající se podpory učitelů při organizaci TH šla ještě více do hloubky, a následně sledovala, jak by podpora (od koho) měla vypadat. Učitelé měli možnost vybrat, zda by podporu potřebovali od vedení, zástupců ŠPP nebo by uvítali nejdříve proškolení.

Zajímavé výsledky přinesla další otázka zaměřená na proškolení učitelů v oblasti třídního managementu (vedení třídnických hodin).

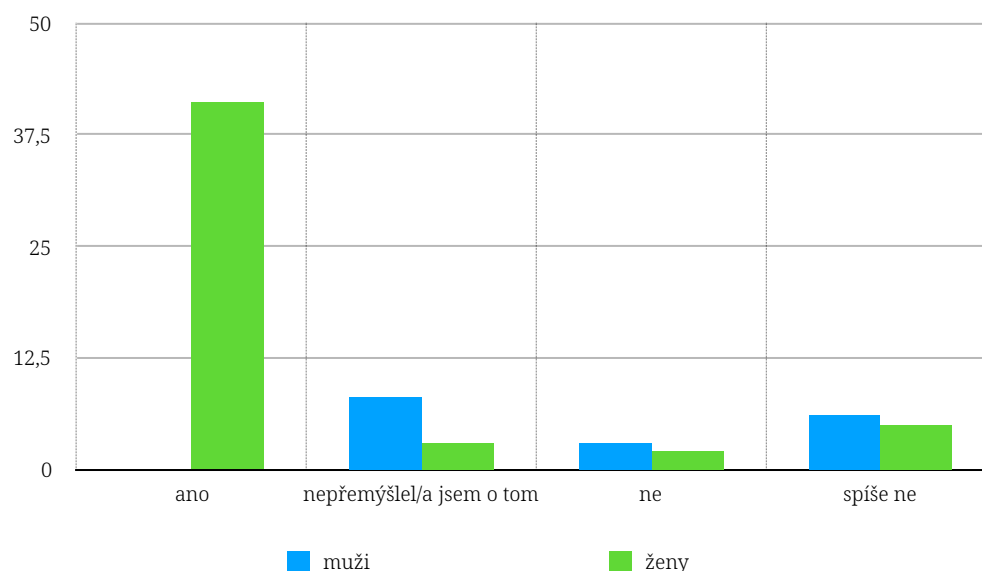
Jak ukazují výsledky, většině učitelů takové semináře nebo proškolení nabídnuto nebylo, nebo se s takovými semináři ani nesetkali. Jeden z respondentů uvedl, že měl možnost přihlásit se na seminář, ale nemá rád aktivity realizované ve skupině, tedy se nepřihlásil. Potřeboval by individuální přístup.

Většina se domnívá, že vedení školy je přesvědčeno, že řízení třídy je běžnou součástí práce učitele a je na práci s třídním kolektivem proškolený. Určitou podporu by mohl zajistit uvádějící učitel. Jen menšině byl nabídnutý seminář (absolventi semináře shodně uváděli, že byli překvapeni, co vše lze v rámci třídního managementu realizovat). Aktivity se někteří učitelé z proškolených snaží implementovat, děti to více baví, vnímají, že TH se stávají efektivní součástí výuky.

Na otevřenou otázku, jaká témata už učitelé v TH řešili, byly získány následující odpovědi.



Obrázek 1: Realizace třídnických hodin  
Zdroj vlastní



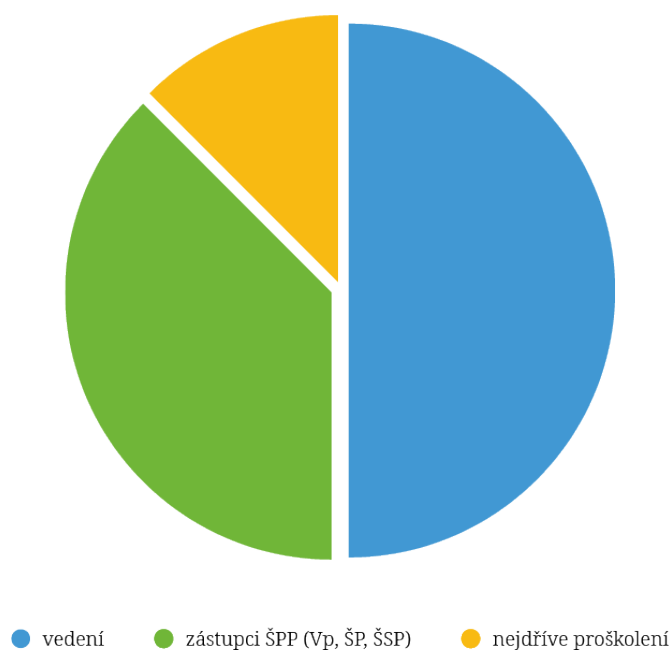
Obrázek 2: Podpora ze strany vedení či ŠPP při organizaci TH (celkem)  
Zdroj vlastní

Ve skupině učitelů organizujících TH pravidelně se řešila tato témata: vážný úraz spolužačky; momenty ze života žáků a ze života ve třídě – názory žáků, postoje, potřeby; sexuální výchova; prevence tolerance k diverzifikaci (etnické otázky); prevence šikany. Témata vždy vyplynula z aktuálního stavu a potřeb žáků.

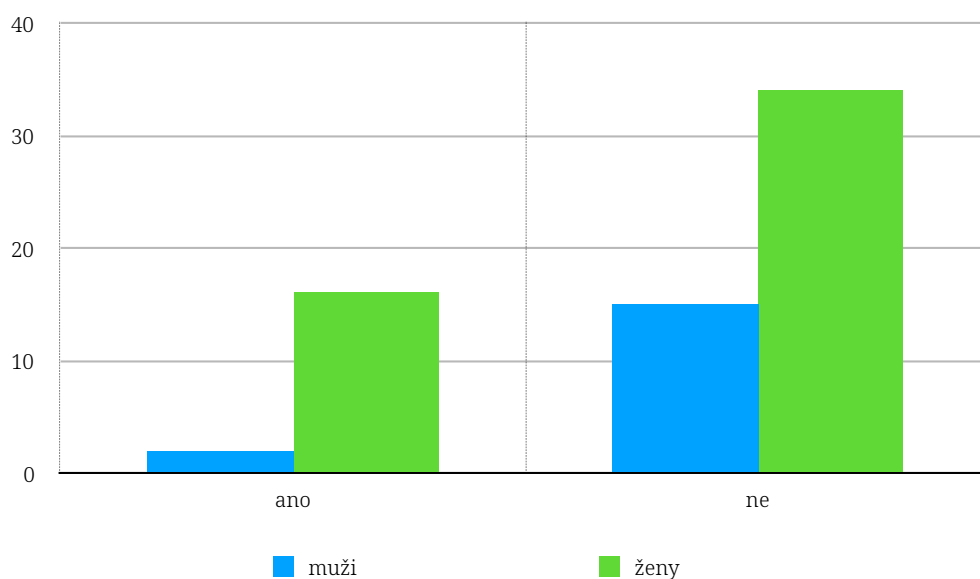
Ve skupině učitelů organizujících TH nepravidelně se objevila tato témata: omluvenky; výlety; organizování nějakých akcí; přání k narozeninám. V jednom případě se objevilo

téma „coming-out“ (s vyžádanou pomocí školního psychologa).

Mezi dalšími tématy, která by podle učitelů bylo možné na TH řešit, se objevily následující návrhy: šikana; pěstounská péče; časté stěhování dítěte; hluchost ve třídě; nedodržování pravidel; vyšší agresivita; šikanózní chování; nespravedlnost učitelů; rychlost učitelů; prospěch/nespěch; volba dalšího studia; zdravotní problematika; válečný konflikt; společenské jevy doléhající na žáky; péče o třídu/školou; obtíže doma; konflikty se



Obrázek 3: Představa o konkrétní podpoře  
Zdroj vlastní



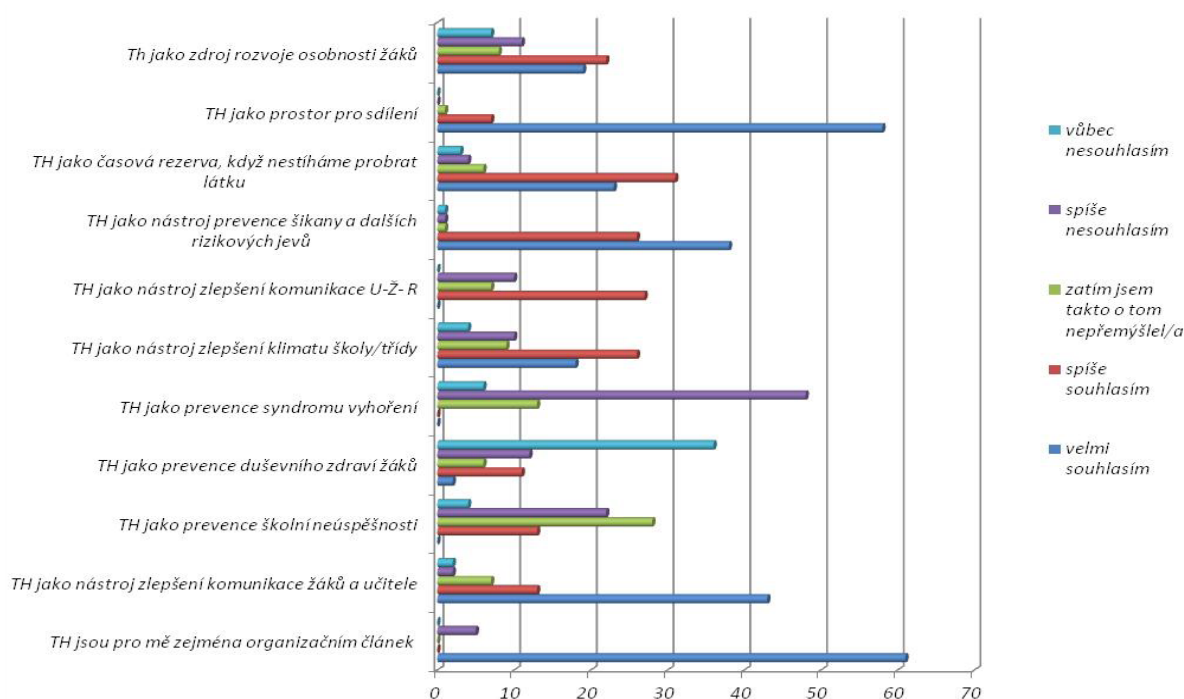
Obrázek 4: Proškolení v oblasti třídního managementu  
Zdroj vlastní

spolužáky; osobní obtíže (např. smutek po přestěhování, ztráta domácího mazlíčka).

Někteří učitelé uváděli, že, pokud se účastnili proškolení, dozvěděli se řadu témat, která je možné v průběhu TH řešit, vlastně cokoli, ale přesto se stále necítí k vedení takových hodin dostatečně kompetentní. Potřebovali by pravidelnou podporu. Někteří podporu ze strany ŠPP mají, ale školní

psycholog musí chodit i do jiných tříd, a tak je jeho podpora omezená. Několik učitelů (6) uvedlo, že od školního psychologa dostávají pravidelně tipy na obsah TH, dle sledování vývoje atmosféry ve třídě – to sleduje školní psycholog a dává návrhy. Mají možnost si techniky vyzkoušet, psycholog vysvětlí postup, případně přijde pomoc s realizací nebo se získáním reflexe.





Obrázek 5: Postoje učitelů k nabídnutým cílům TH

Zdroj vlastní

V poslední části šetření uváděli učitelé za pomoci Likertovy škály své postoje k vybraným cílům (benefitům) realizování třídnických hodin. Pro lepší přehlednost jsou níže uvedené výsledky prezentovány celkem (bez rozlišení pohlaví respondentů).

Výsledky v grafu ukazují zajímavý trend. Naprostá většina učitelů chápe TH jako organizační článek i jako prostor pro vzájemné sdílení (to je velmi důležitá kategorie ve vnímání učitelů). Více než polovina respondentů souhlasí s tím, že TH lze vnímat jako nástroj pro prevenci šikany a rizikových jevů, prostor pro dobrání látky a jako nástroj zlepšení komunikace učitelů a žáků. Téměř nikdo nevnímá TH jako nástroj pro prevenci syndromu vyhoření (přitom právě zlepšení komunikace mezi žáky a učiteli by takto působit mohlo, tedy si učitelé neuvědomují provázanost některých školních událostí), ani jako nástroj prevence školní neúspěšnosti nebo nástroj pro zlepšení komunikace U-Ž-R (blíže např. Šauerová, 2012).

Samozřejmě nelze z počtu respondentů činit zásadní závěry, nicméně, směr úvah této skupiny učitelů je možné brát v potaz při plánování TH, a to ve smyslu, že není důležité při plánu vycházet jen z analýzy potřeb třídy, ale je důležité zmapovat i postoj konkrétního učitele k organizaci TH a možným benefitům, které lze očekávat.

## 4.2 Rozhovory se školními psychology

Kromě učitelů byl v rámci šetření realizován i rozhovor s 8 školními psychology, zaměřený na analýzu jejich názorů na TH (5 psychologů působilo na stejných školách jako dotazování učitelé, 3 byli osloveni v rámci dlouhodobé spolupráce v rámci platformy školních psychologů).

Podle všech oslovených, napomáhá pravidelné organizaci TH jasné zařazení do rozvrhu – pravidelně každý týden ve stejnou dobu; pozitivní přístup vedení k organizování TH; funkční poradenské pracoviště (pokud disponuje školním psychologem, je to obecně učiteli v dané škole vítané). Dále zmiňovali možnost odborné podpory někoho ze ŠPP při vedení TH – ať už formou komplexního semináře zaměřeného na tuto problematiku, nebo i zpracování vybraných témat, po dohodě s učitelem, kde se učitel necítí bezpečně, nebo kde žáci preferují zpracování tématu někým jiným než učitelem (např. základy sexuální výchovy, coming-out, krizová situace některého ze spolužáků). Důraz také kladli na pozitivní naladění učitelů a pochopení významu TH pro práci se žáky; pozitivní zkušenost učitelů s realizací projektové výuky; zařazování osobnostně rozvojových technik do výuky; učitelovu vlastní komunikativnost a nižší ostych z realizace těchto technik před skupinou.

## 5. NÁVRH PROJEKTU PRO PODPORU TŘÍDNÍHO MANAGEMENTU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Nárůst psychických problémů mezi žáky základních a středních škol stále stoupá. Zvýšení výskytu těchto problémů zaznamenáváme výrazně v souvislosti s pandemií Covid-19 a dalšími nově působícími rizikovými jevy, s nimiž se v poslední době můžeme setkat (válečný konflikt, extrémní obtíže při přestupu na střední školy v některých regionech, ekonomické souvislosti – pocit subjektivní nouze v řadě rodin, nárůst psychických obtíží u dospělých).

V této souvislosti zároveň zaznamenáváme výrazný nedostatek psychologické a pedopsychiatrické péče. Aniž by příspěvek chtěl působit, že učitelé mají suplovat roli psychologů, směřuje k tomu, aby posílil kompetence třídních učitelů při práci s jejich žáky, s jasným respektem k roli učitele. Text přitom vychází z mnohohvrstevnaté role pedagogické profese, jak je prezentována řadou specialistů – např. Učitel - preventista (Emmerová, 2020), učitel – lídr (Pašková, 2020), učitel – designer zážitku (Božík, 2020) apod. Rovněž vychází z vlastní praxe autorky coby školního psychologa a ukazuje cesty, jimiž učitelé mohou zmírnit vhodnými postupy dopad rizikových celospolečenských jevů.

Níže nabízené projekty již byly v praxi realizovány, jsou navrženy s ohledem na konkrétní třídní kolektivy, po pečlivé analýze sociálních vztahů a potřeb v daném kolektivu a po domluvě s třídním učitelem. Dle povahy potřeb daného kolektivu jsou uvedeny tři návrhy projektů – Podpora týmové spolupráce; Práce s třídními pravidly (snížení vysoké hlučnosti a nerespektování pravidel žáky) a Podpora wellbeing žáků.

Zároveň je vhodné každý modifikovaný plán doplnit univerzálním doporučením k implementaci klíčových strategií pro třídní management, který tvoří výchozí rámec práce s třídním kolektivem a přispívá k budování příjemné třídní atmosféry, atmosféry spolupráce a bezpečí.

### 5.1 Klíčové strategie třídního managementu

Níže jsou uvedena obecná doporučení k dodržování klíčových strategií – východisko pro konkrétní realizaci třídního managementu:

- Model ideálního chování (jednáme tak, jak chceme, aby jednali žáci, lze i vytvářet různé modelové situace, v nichž žáci vidí vzory řešení situací)
- Intenzivní práce na pravidlech (vzájemná spolupráce na tvorbě očekávání a pravidel)
- Volba komunikačních prostředků při řešení kázeňských situací (odklon od trestání, dehon-

estujících výroků, ironizace, napomínání směrem ke konstruktivním strategiím komunikace – blíže např. Kopřiva *et al.*, 2015; Šauerová, 2012).

- Podpora iniciativy žáků, podpora tvůrčího prostředí ve třídě (podpora růstového myšlení, rozmanitost, aktivní prostředí se stává normou, nikoli naopak).
- Intenzivní zpětná vazba (inspirace třídy „zlepšuje“ sebevědomí studenta, posiluje pravidla a hodnoty, které jsou žádoucí)
- Využití formativního hodnocení (dává žákům jasnou zpětnou vazbu)
- Využití hmatatelných odměn – ocenění za aktivní a dobrou spolupráci v hodinách (např. autor doporučuje využití hry tomboly)
- Využití neverbální komunikace (gestikulace, mimika, ale i určité akce- pohyby, demonstrace vizuálních pomůcek ke zlepšení soustředěnosti žáků)
- Organizace společných aktivit – slavnostní chvíle, výlety, neformální aktivity, na nichž se podílí všichni.
- Pozitivní komunikace s rodiči (e-mail, sms) – změna dosavadní strategie, kdy učitelé rodiče informují, jen když je něco špatné, tato změna strategie přispívá velmi výrazně k utváření příznivé atmosféry ve třídě.
- Podpora motivace (nadšení) žáků – důraz na zajímavost látky hned v úvodu hodiny, dobrá práce s cílovými kompetencemi a strukturou hodiny (nezapomínat na představení cíle žákům a kladení důrazu právě na zajímavé momenty konkrétní hodiny)
- Zajímavá nabídka aktivit pro volný studijní čas (při individuální práci lze žákům nabídnout různé možnosti a aktivity, jak látku zpracovávat, lze využít zajímavých individuálních postupů i přístupů pro podporu týmové spolupráce – např. využití audioknih, vyhrazeného tichého prostoru pro studenty, aby si mohli dělat poznámky a dokončovat práci, vytvoření místa pro hlučnější skupinovou práci mimo klidovou zónu.
- Příprava skupinové smlouvy (navazují na tvorbu pravidel, obsahují pokyny a očekávání, která vzájemně mají žáci i učitel, všichni ji podepisují)
- Nabídka otevřených projektů (ze seznamu obecných nápadů na projekt, s jasně definovaným očekáváním, žáci vybírají dle svého zájmu, následně projekt zpracovávají).
- Využití vzdělávacích technologií při práci s třídou nebo při práci s jednotlivcem (využití platform s principy adaptivního učení)
- Pravidelné rozhovory se žáky s obtížemi v akademické rovině či s obtížemi v prosociálním chování (v průběhu skupinových prací průběžně hovoříme s jednotlivými žáky, žáky na malou



chvíli odvedeme ze stanoviště, doptáváme se na hodnocení práce, co by mu pomohlo, co by potřeboval, co ho těší), na základě poznámek pak lze uzpůsobit aktivity i ve prospěch těchto žáků.

- Bezodkladné řešení nevhodného chování (preferujeme ale řešení situace v soukromí)
- Využití vrstevnického učení (nutné ale vycházet z dobré znalosti sociálních vztahů ve skupině)
- Využití gamifikačních faktorů při práci se žáky (např. úprava hodnoticího systému – přidělení zkušenostních bodů pro splnění jednotlivých fází studijního plánu žáka, tak jak znají žáci z počítačových her).

## 5.2 Návrh dlouhodobého projektu třídního managementu zaměřeného na wellbeing žáků

Dále uvedený projekt vznikl v rámci spolupráce s ČT Edu, projekt souvisí s celkovým zaměřením na duševní zdraví žáků a podporu wellbeingu. V rámci této spolupráce vzniklo 10 základních témat s metodikami a pracovními listy, pro každý měsíc, s důrazem na využití v třídnických hodinách. Celý projekt „Školní wellbeing do třídnických hodin“ je dostupný na webových stránkách ČT Edu (Švamberk Šauerová, 2023).

Pro každý měsíc byla vybrána jedna oblast wellbeingu, pro kterou je zpracován metodický list, s využitím videoukázek, pracovní list a doporučené techniky/hry k dosažení zamýšlených kompetencí. Učitelé se nemusí držet zpracovaného schématu, vybrané oblasti wellbeingu jsou však logicky seřazeny s ohledem na život žáků ve škole a na typické okolnosti vyplývající z věkového období a témat, která jsou pro dospívající typická (např. studijní neúspěšnost/školní zátěž, prokrastinace, time-management, práce s cíli a osobnostní rozvoj, stres, sociální vztahy, identita).

Aktivity ošetřují primárně osobnostní a emocionální rozvoj žáků, seznamují je s praktickými možnostmi využití pozitivních emocí pro vlastní podporu duševní pohody a způsoby zpracování negativních emocí při řešení běžných i náročných životních situací. Zaměřují pozornost na výše uvedená témata a podporují dospívající v péči o vlastní duševní zdraví, zvyšování odolnosti, rozvíjení životní pohody i ve školním prostředí.

Aktivity nabízejí prostor pro preventivní přípravu žáků na podobné situace (podpora žádoucích osobních kompetencí, kompetencí pro další studium na středních/vysokých školách či profesní život).

V celém pojetí projektu kladou aktivity průměrné nároky na učitele, jeho empatii, schop-

nost pracovat s osobnostními tématy. Téma zaměřená na zpracování emocí může být oproti ostatním tématům náročnější, vhodné je tato témata se žáky zpracovávat za podpory výchovného poradce nebo preventivy (pokud na škole pracuje školní psycholog nebo speciální pedagog, pak za jejich přítomnosti).

Témata jsou navržena tak, aby je bylo možné realizovat v rámci třídnických hodin, kromě rozvoje osobnostních kompetencí žáků a podpory jejich vlastního potenciálu při dosahování životní pohody cílí projekt i na využití třídnických hodin a posílení role třídního učitele v prevenci duševního zdraví žáků.

K většině témat je vhodné se vrátit, návrh časového úseku ke znovuotevření je uveden v závorce u každého z témat v rámci Schéma projektu (viz níže) a u každého PL většinou na konci nebo v místě, které je vhodné. Schéma projektu vychází z pravidelné realizace třídnických hodin. U vybraných témat jsou učitelům navrženy postupy i pro další zpracování téma.

Součástí projektu je využití i tzv. týdeníku – obdoba deníku. Struktura týdeníku je jednodušší, může lépe vyhovovat těm, kteří nemají potřebu zaznamenávat každý den, zároveň vedení k samostatné sebereflexi a plánování je velmi důležitou součástí podpory wellbeing, tedy je vhodné motivovat žáky k jeho použití. Přípraven je tak, aby byl využitelný jak v elektronické podobě, tak tištěné (variantu užití je vhodné s žáky probrat a vyhovět individuálním potřebám). Žáci si mohou vytvořit vlastní podobu týdeníku.

### Schéma projektu:

- 1) Studijní zátěž/prevence studijní neúspěšnosti – analýza školního stresu – co žáky stresuje – kde se jim stres projevu a jak ho lze řešit.
- 2) Swot analýza – silné stránky, vlastní zdroje, rezervy, možnosti osobnostního rozvoje v rámci analýzy rezerv – sebereflexe.
- 3) Prokrastinace – možnosti prevence, 4 kroky ke změně – zvyšování odolnosti.
- 4) Time-management – koláč času, měřitelné cíle, rozvoj potenciálu.
- 5) Komfortní zóna, diskomfort, analýza situací, možnosti využití diskomfortu ke zvýšení komfortu.
- 6) Emoce, vyrovnávání se s náročnými životními situacemi, prožitky, návrat do vnitřního bezpečí, vizualizace příjemných podnětů, relaxace.
- 7) Sociální wellbeing – podpora zdravých vztahů ve skupině, teambuilding a podpora sounáležitosti se skupinou, empatie, tolerance k odlišnostem.

- 8) Stres, změna destruktivního myšlení na konstruktivní, podpora pozitivního myšlení, vizualizace příjemného podnětu, mindfulness.
- 9) 9 Využití vnitřního potenciálu, sny a dlouhodobé cíle (Disney metoda) jako součást rozvíjení vlastní identity, analýza vnitřních zdrojů, techniky zvyšování sebeúčinnosti.
- 10) Techniky podpory duševního zdraví – navození klidu, zdravé komunikační strategie, spánková hygiena, přiměřené pohybové aktivity a vhodné stravovací návyky jako součást dlouhodobého wellbeingu.

### 5.3 Návrhy krátkodobých projektů vyplývajících z analýzy třídního klimatu a potřeb žákovské skupiny

Nejčastěji lze v praxi využít projekt zaměřený na podporu týmové spolupráce/podporu tolerance k diverzitě – ideální je v podobně zaměřeném projektu využít techniky na podporu týmové spolupráce, dosahování společného cíle, vlastní závazky ve prospěch celku, přípravy zajímavého společného projektu, který bude dostatečně otevřený i pro případné nově přichozí.

Konkrétně lze využít: práce s třídními pravidly (často je revidovat, reflektovat jejich smysl, doplňovat o nová), „Můj erb“, „Foták“ (pohled na svět očima druhého), „Horolezci“, „Mise na měsíc“, SWOT analýzu (od druhého stupně výše), hry zaměřené na řešení dilemat, diskuse na stanovené téma s rozdělením rolí diskutujících, závazky jednotlivců ve prospěch třídy.

Pro práci se stresem je dobrá technika Panáček Eda, Hrnc pohody, jednoduchá dechová cvičení jako doplňkové aktivity pro zlepšení klimatu třídy.

Vhodné je využití materiálů „Třída v pohodě“ (Šmejkalová, & Schmidová, 2012), „Metodika vedení třídnických hodin“ (Skácelová, 2012) apod.

## 6. DISKUZE

V rámci realizovaného šetření můžeme konstatovat, že dotazovaní respondenti realizují nejčastěji třídnické hodiny měsíčně pravidelně, základním obsahem těchto hodin je administrativní (omluvenky, řešení zásadních problémů v chování, školní akce). Učitelé by většinou vítali podporu při realizaci TH, nejvíce od vedení (důraz na zařazení TH do stabilního rozvrhu), oslovení muži-učitelé o podpoře neuvažují či o ni nestojí (přitom patří do skupiny spíše nerealizujících TH). Z analýzy postojů vyplynulo, že naprostá většina učitelů chápe TH jako organizační článek i jako prostor pro vzájemné sdílení, více než polovina respon-

dentů souhlasí s tím, že TH lze vnímat jako nástroj pro prevenci šikany a rizikových jevů, prostor pro dobru látky a jako nástroj zlepšení komunikace učitelů a žáků. Téměř nikdo z oslovených nevnímá TH jako nástroj pro prevenci syndromu vyhoření (přitom právě zlepšení komunikace mezi žáky a učiteli by takto působit mohlo, tedy si učitelé neuvědomují provázanost některých školních událostí), ani jako nástroj prevence školní neúspěšnosti nebo nástroj pro zlepšení komunikace U-Ž-R.

Výsledky šetření mezi učiteli odpovídají dlouhodobému trendu, na který poukazují autoři řady publikací již dlouhodobě – diskutují se nejen osobnostní předpoklady třídního učitele, ale i profesní náplň a vymezení postavení třídních učitelů v měnících se společenských souvislostech, množství rolí, které dnešní učitel musí zvládnout a ne zcela dostatečná průprava během studia na zvládnutí všech očekávaných aktivit, ale i bezpečí učitele při realizaci osobnostně rozvojových programů (srov. např. Bielešová, & Koreňová, 2021; Nováková, 2020; Valentová, 2008; Střelec, 1998; Pavlišová, 2008; Švamberg Šauerová, 2018, 2023; Kyriacou, 2008; Kofa, 2007). Řada odborníků se v praxi setkává s podobným stavem, proto se začínáme s důrazem na efektivní vedení třídního managementu setkávat i u nás – např. Mertin (2021), nebo Čapek (2010, 2013), vítaným počinem je zcela jistě vznik časopisu věnovaného této problematice – „Třídní učitel a vedení třídy“ (vychází od roku 2017). Ze zahraničí můžeme jmenovat např. autory, jako jsou např.: Marzano, & Marzano (2003); Stichter *et al.* (2009), Korpershoek *et al.* (2018). Význam osobnostních charakteristik učitelů při řízení třídy pak zmiňují např.: Hamit & Yildirim (2020); Morris-Rothschild & Brassard (2006) nebo Gaias *et al.* (2019).

Důraz na péči o duševní a tělesné zdraví (v různých rovinách) můžeme najít téměř u všech odborníků, kteří se dotýkají tématu prevence syndromu vyhoření nebo se věnují výchově ke zdraví (Smetáčková, & Štech *et al.*, 2020; Krejčí, Kornatovská & Kokeš, 2014; Krejčí, 2011; Švamberg Šauerová, 2018; Maroon, 2012; Kallwass, 2007; Ptáček, Raboch & Kebza, 2013).

K navrhovaným projektům je nutné zároveň uvažovat možnosti učitelů provádět sociometrická šetření, přičemž je nutné zdůraznit, že učitelé by měli sledovat klima třídy pravidelně, v rámci běžné pedagogické diagnostiky (blíže např. Čapek, 2010; Jedlička, Kofa & Slavík, 2018; Braun, 2003, 2013; Mareš & Ježek, 2012) a využívat těchto informací pro komplexní práci s třídou. Oproti tomu je nutné zdůraznit, že psychologické nástroje sociometrických šetření patří do rukou pouze psychologům

a považují za nešťastné, pokud se standardizované sociometrické testy dostávají do rukou učitelů, neboť nejsou s jejich používáním dostatečně seznámeni a zbytečně opomíjejí techniky, které jsou z pohledu jejich kompetencí mnohem vhodnější.

Závěrem se lze zamyslet nad základními limity výzkumného šetření, čímž může být zejména „výběrovost“ vzorku. Jedná se o učitele škol z jednoho regionu, tedy můžeme zde uvažovat určitý vliv

krajského řízení na celkovou školskou politiku v jednotlivých školách (v tomto případě lze podle mého názoru aktivity kraje pokládat za příkladné, moderní, inovativní, přesto vykazují konkrétní směr, který může výsledek ovlivňovat). Dále je nutné uvažovat relativně nízký počet respondentů, což může zkreslit uváděné preference, přesto, že se s obdobnými výsledky v praxi i v publikačních výstupech setkáváme.

## ZÁVĚR

Výsledky šetření ukazují, že učitelé cítí značnou nejistotu při pravidelném a intenzivním vedení třídnických hodin, stále se v praxi preferují administrativně pojímané třídnické hodiny.

Přitom se v praxi ukazuje, že smysluplná náplň třídnických hodin působí nejen jako určitá forma prevence rizikových jevů u dětí a dospívajících, ale zároveň významně posiluje interakce mezi studujícími a třídními učiteli, zlepšuje klima třídy, ovlivňuje budování bezpečného prostředí pro obě strany edukačního procesu.

Obsah TH je nutné modifikovat s ohledem na potřeby konkrétní žákovské skupiny, čehož je využito v prezentovaných návrzích TH. Uvedené návrhy mají za cíl komplexní posílení odborných kompetencí třídního učitele právě prostřednictvím těchto ukázek v uceleném schématu. Významně mohou ovlivnit zvýšení sebejistoty učitele a komplexní třídní management se tak stává důležitou součástí budování resilience a prevence vzniku syndromu vyhoření, což se z hlediska udržitelnosti jeví jako klíčový faktor.

## LITERATURA

- Akman, Y. (2020). The Role of Classroom Management on Confidence in Teachers and Educational Stress. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 335–345.
- Bielezsová, D. & Koreňová, S. (2021). Sebariadenie a manažerská etika v školskom prostredí. Bratislava: Wolters Kluwer.
- Božík, M. (2020). Učitel jako dizajnér zážitku. *Manažment školy v praxi* 2020(5), 6–9.
- Braun, R. (2003). Školní třída, její vedení a diagnostika. Praha: AUDENDO.
- Braun, R. (2013). *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: PdF.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008) Self Reported and Actual Use of Proactive and Reactive Classroom Management Strategies and their Relationship with Teacher Stress and Student Behavior. *Educational Psychology*, 28, 693–710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Čapek, R. (2013). Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Praha: Grada.
- Emmerová, I. (2020) Pedagogickí zaměstnanci škôl jako realizátori školskej prevencie. *Didaktika* 2020(2). 7–9.
- Gaias, L. M., et al. (2019). Examining Teachers' Classroom Management Profiles: Incorporating a Focus on Culturally Responsive Practice. *Journal of School Psychology*, 76, 124–139.
- Garcia, E., & Weiss, E. (2019). The Teacher Shortage is Real, Large and Growing, and Worse than we Thought. Economic Policy Institute. Retrieved from <https://www.epi.org/files/pdf/163651.pdf>
- Hamit, O., & Yildirim, R. (2020). Teacher Perspectives on Classroom Management. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 99–113.
- Jedlička, R., Kořál, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
- Kinay, İ., Süer, S. & Altındağ Kumaş, Ö. (2021). Investigating Relationship between Teachers' Psychological Resilience and Student Related Social Stress. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 121–133. <https://doi.org/10.17755/esosder.729371>
- Kallwass, A. (2007). *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. Praha: Portál.

- Kopřiva, P., et al. (2015). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Korpershoek, H., et al. (2018) *Effective Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs for Educational Practice. Meta-analysis*. Groningen: GION onderwijs/onderzoek.
- Kosturková, M. (2020) Profesijné spôsobilosti začínajúceho učiteľa potrebné pre výkon povolania. *Manažment školy v praxi* 2020(5), 14–17.
- Koňa, J. (2007). Učitelství jako povolání. In: Vališová, A., Kasíková, H., et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada
- Krejčí, M. (2011). *Výchova ke zdraví. Strategie výuky duševní hygieny ve škole*. České Budějovice: JU ČB.
- Krejčí, M., Kornatovská, Z., & Kokeš, R. (2014). Social Benefits of a Adequate Movement Regime in Teacher's Stress Resilience. *Social Science International*, 2(30).
- Kyriacou, Ch. (2008). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Maroon, I. (2012). *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*, 61(1), 6–13.
- Mertin, V. (2021). Management třídy. *Příloha Učitelského měsíčníku*, 2021(2).
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' Conflict Management Styles: The role of Attachment Styles and Classroom Management Efficacy. *Journal of School Psychology*, 44(2), 105–121.
- OECD. 2019. Dostupné z: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en>
- Nováková, B. (2020). *Zavádění třídnických hodin na základní škole*. (Závěrečná práce). Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/j3k3w/>
- Pašková, L. (2020). Klíčové úlohy učitele s potenciálem lídra. *Manažment školy v praxi* 2020(5), 26–28.
- Pavlišová, J. (2008). Náplň práce učitele. In: Bendl, S., Kucharská, A., et al. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: UK PdF.
- Prokop, D. Zkušenosti učitelů s distanční výukou. Výsledky výzkumu a analýzy pro organizace Učitel naživo. PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o., 2021. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/ucitele-zkusenosti-pandemie>
- Skácelová, L. (2012) Metodika vedení třídnických hodin. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/metodika-vedeni-tridnickych-hodin>
- Smetáčková, I., Štech, S., et al. (2020). *Učitelské vyhoření*. Praha: Portál.
- Smetáčková, I., Jarkovská, L. (2006). *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost.
- Stichter, J. et al. (2009). Assessing Teacher Use of Opportunities to Respond and Effective Classroom Management Strategies: Comparisons Among High and Low-risk Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(2), 68–81.
- Štřelec, S. (1998). Dovednosti umožňující efektivní kooperaci třídního učitele s rodiči žáků. *Pedagogická orientace*, (4).
- Šauerová, M. (2012). Essential Sources of Effectiveness Communication of the Parents and Teachers. *US-China Education Review B*, 2(11), 956–959
- Šmejkalová, R., & Schmidová, K. (2012) Třída v pohodě aneb aktivity pro podporu dobrých vztahů mezi žáky. Nápadník 65 aktivit [online]. Dostupné z: [https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/napadnik\\_scio\\_0.pdf](https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/napadnik_scio_0.pdf)
- Švamberk Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada.
- Švamberk Šauerová, M. (2022). The Importance of Life Skills in Undergraduate and Lifelong Teacher Education in the 21st Century. In: Adamec, P., Šimáně, M., & Miškelová, M. (Eds.). *Trends and Competencies in Vocational Education* (43–67). London: Sciemcee Publishing London.
- Švamberk Šauerová, M. (ed.) et al. (2021). *Pohyb a prožitek v multioborovém pojetí*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r.o.
- Švamberk Šauerová, M. (2023). Školní wellbeing do třídnických hodin. Dostupný z: <https://edu.ceskatelevize.cz/okruh/skolni-wellbeing>
- Tokgöz, A., & Önen, Ö. (2021). Investigation of the Relationship between Organizational Democracy and Job Stress Level Perceptions of Administrators and Teachers. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 26–33.
- Učitelské listy, 07/2021. Dostupné z <http://www.ucitelske-listy.cz/2021/07/paq-research-kalibro-projekt-zkusenosti.html>

- Valentová, L. (2008). Sociální profesní kompetence třídního učitele na 2. a 3. stupni škol. In: Spilková, S., & Vašutová, J. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání*. Praha: UK Pedf.
- Vitiello V., E, *et al.* (2012). Variation in Children's Classroom Engagement Throughout a Day in Preschool: Relations to Classroom and Child Factors. *Early Child Res Q.*, 27(2), 210–220. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005>.

## Kontakt

Doc. PhDr. Markéta Švamberg Šauerová, Ph.D.: [svamberg.sauerova@palestra.cz](mailto:svamberg.sauerova@palestra.cz)  
[marketa.svambersauerova@pedf.cuni.cz](mailto:marketa.svambersauerova@pedf.cuni.cz)