

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

**Pedagogická fakulta**

Ústav pedagogiky a sociálních studií

**PETRA KORMANOVÁ**

III. ročník – kombinované studium

Obor: Pedagogika – veřejná správa

**Jak učitelé chápou funkci třídního učitele?**

**Bakalářská práce**

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D.

Olomouc 2010

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 21. května 2010

.....

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí své bakalářské práce Mgr. Jitce Nábělkové, Ph.D. za odborné vedení práce, za cenné rady, které mi poskytla při zpracování práce, za její ochotu a vstřícnost.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>5</b>
<b>1. TŘÍDNÍ UČITEL</b> .....	<b>7</b>
1.1. OSOBNOST TŘÍDNÍHO UČITELE.....	10
<b>2. FUNKCE TŘÍDNÍHO UČITELE</b> .....	<b>13</b>
2.1 VÝKON FUNKCE TŘÍDNÍHO UČITELE.....	14
2.2 KOMPETENCE TŘÍDNÍHO UČITELE.....	16
2.3 ČINNOSTI TŘÍDNÍHO UČITELE.....	19
2.3.1 Povinnosti třídního učitele.....	22
2.3.2 Pracovní náplň.....	23
2.4 TŘÍDA.....	25
2.4.1 Třídnická hodina.....	26
2.4.2 Rodiče.....	26
2.4.3 Chyby.....	29
2.5 STRES A VYHOŘENÍ.....	29
2.6 ODMĚNA.....	30
<b>3 EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>32</b>
3.1 VÝZKUMNÝ ZÁMĚR.....	32
3.2 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	32
3.2.1 Cíle a popis výzkumu.....	33
3.2.2 Charakteristika výzkumného vzorku.....	33
3.2.3 Metodologie výzkumného šetření.....	35
<b>4 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>37</b>
4.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A FORMULACE HYPOTÉZ.....	37
4.2 SBĚR EMPIRICKÝCH DAT.....	37
4.3 ZPRACOVÁNÍ EMPIRICKÝCH DAT.....	37
4.3.1 Vyhodnocení názorů učitelů na funkci třídního učitele.....	37
4.4 TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ.....	40
4.4.1 Testování hypotézy č. 1.....	40
4.4.2 Testování hypotézy č. 2.....	42
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>44</b>
5.1 VYVOZENÍ ZÁVĚRU A INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH DAT.....	44
5.2 SHRNUÍ VÝZKUMU A DISKUZE K VÝSLEDKŮM VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	45
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>47</b>
<b>SEZNAM LITERATURY</b> .....	<b>48</b>
<b>PŘÍLOHY:</b> .....	<b>52</b>

## ÚVOD

*„Jen jeden učitel má řídit třídu, podobně jako jedno slunce osvětluje, zahřívá a zavlažuje zemi a zachovává vždy týž pořádek, jaký dnes, takový zítra...“*

*Jan Ámos Komenský*

Říká se, že profese učitele je povoláním velice náročným (někdo hovoří o profesi učitele spíše jako o poslání), avšak v naší společnosti málo doceněným. V předkládané práci se budeme zabývat konkrétně *učitelem třídním*.

Třídní učitel je vlastně ta nejdůležitější osoba na půdě školy, protože provází žáky po celou dobu jejich studia, záleží hlavně na něm, jak budou žáci vzpomínat na školní léta - zda je učitel podporoval, jaký k nim měl vztah, zda byl dobrým vzorem, byl spravedlivý, moudrý, a ještě k tomu všemu zvládal sbírat omluvenky, pořádat školní výlety, vypisovat vysvědčení, promlouvat s rodiči,... Jak vidíme, funkce třídního učitele obnáší mnoho činností.

Důvodem, proč jsme zvolili toto téma bakalářské práce, je fakt, že třídní učitel je jedním z mála lidí, kteří na nás mají v průběhu našeho života tak veliký vliv. Každý z nás si do zajista vzpomene na svého třídního učitele. Otázkou je, zda jsou tyto vzpomínky pozitivní či negativní. Pravdou však zůstává, že každý třídní učitel má nelehký úkol. Jde o jakési stmelení své třídy tak, aby se všichni včetně něj cítili ve třídě dobře, spolupracovali, respektovali se, prostě aby třída fungovala jako celek.

*Cílem této bakalářské práce je nalézt odpovědi na to, jak třídní učitelé vnímají tuto funkci a jaké jsou jejich názory na vykonávání této náročné „profese“. Také se budeme snažit objasnit, které činnosti třídní učitel musí vykonávat a která činnost je pro třídní učitele činností nejnáročnější.*

V teoretické části této práce se budeme věnovat stěžejnímu termínu *třídní učitel*, budeme se zabývat jeho *osobností*, ale také seznámíme čtenáře se samotným vznikem této funkce a její proměnou v průběhu času. Dále pak následuje charakteristika *činností, které třídní učitel musí vykonávat v rámci své funkce*. Neopomineme také *kompetence*, kterými třídní učitel disponuje. V závěru teoretické části se zmíníme i o *platovém ohodnocení* třídních učitelů.

V empirické části budeme pomocí *dotazníkového šetření* zjišťovat názory samotných třídních učitelů na funkci třídního učitele. Cílem empirické části bude nalezení odpovědi na otázku, *jaké jsou názory třídních učitelů na činnosti, které jsou denní náplní jejich práce ve třídách*. Pro dotazníkové šetření jsme oslovili třídní učitele druhých stupňů základních škol a třídní učitele „nižšího“ stupně na gymnáziích.

Při zpracování bakalářské práce se budeme opírat zejména o publikace autorů *J. Vašutové, D. Nezvalové a V. Spousty*. V předkládané práci budeme hojně využívat články z odborných časopisů a příspěvky z konferencí.

Tato práce by měla být přínosná hlavně pro studenty pedagogických fakult, kteří se připravují na práci učitele a kteří budou ve své praxi dozajista dříve nebo později jmenováni do funkce třídního učitele. Předkládaná práce objasňuje termíny jako jsou *třídní učitel, osobnost učitele*, ale také rozebírá *činnosti a povinnosti, které třídní učitel má*. Empirická část práce by měla sloužit k tomu, aby se budoucí učitelé seznámili s cennými názory a postoji kolegů, kteří praxi třídního učitele vykonávají.

# 1. TŘÍDNÍ UČITEL

V této kapitole se budeme zabývat stěžejním termínem této práce. Je jím *třídní učitel*.

S třídním učitelem, průvodcem našeho dětství a dospívání ve školním prostředí, se setkává každý člověk nejméně po dobu devíti let, po dobu povinné školní docházky. Dále se pak s třídními učiteli setkáme v sekundárním školství. Za tato léta třídní učitel, ať chceme či ne, ovlivňuje naše postoje, myšlení, vztahy – pomáhá nám na cestě rozvoje naší osobnosti.

*Beran* uvádí, že se třídní učitel výraznou měrou podílí na vytváření pozitivního vztahu žáka ke škole.<sup>1</sup> Z toho vyplývá, že je třídní učitel tou nejdůležitější osobou, se kterou se na půdě školy setkáváme. Podle *Podlahové* „na třídním učiteli ve značné míře závisí, jak se žáci cítí v prostředí, které na ně permanentně klade vysoké intelektové a morální požadavky, ale i to, jaká se ve třídě vytvoří parta/kolektiv. Na něm také závisí, jak budou žáci na školu vzpomínat“.<sup>2</sup> I *Mühlpachr* tvrdí, že chování a postoje třídního učitele bezesporu ovlivňují sociální vztahy ve třídě.<sup>3</sup>

Jak už jsme řekli, třídní učitel je jednou z nejdůležitějších, ba přímo nejdůležitější osobou v období našich školních let, která má na nás obrovský vliv po stránce výchovné, vzdělávací, ale také motivační.

Takto definuje třídního učitele *Krátká a Střelec*: „Třídní učitel je integrující, koordinující a kooperující činitel s řadou závažných výchovných úkolů ve vztahu k žákům své třídy, k jejich rodičům, k ostatním učitelům školy, k jejímu vedení a za jistých okolností také k širší veřejnosti.“<sup>4</sup>

Z předchozích řádků jsme se dozvěděli, že funkce třídního učitele skýtá mnoho činností. Třídní učitel je nejenom rádcem a průvodcem žáka, ale mnohdy se musí

---

<sup>1</sup> Srov. BERAN, V. a kol. *Rádce učitele*. Praha: Raabe, 2000. kap. 2.2, s. 1. ISBN 80-8630-706-9.

<sup>2</sup> PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2004. s. 137. ISBN 80-7254-474-8.

<sup>3</sup> Srov. MÜHLPACHR, P. Sociální kompetence učitele z pohledu sociální práce In: VESELÁ, Z., ŠVEC, V. (ed.) *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí*. Brno: Konvoj, 2001, s. 134. ISBN 80-7302-016-5.

<sup>4</sup> STŘELEČEK, S., KRÁTKÁ, J. Možnosti spolupráce středních škol. In: SVATOŠ, T., DOLEŽALOVÁ, J. (Ed.) *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Sborník sdělení 16. konference ČAPV: Pedagogická fakulta UHK 2.-4. září 2008. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. s. 737-747. ISBN 978-80-7041-287-9.

potýkat i s nekáznými žáky a dennodenně se vypořádávat s dalšími problémy. Jsou jimi například:

- neschopnost žáků tolerovat se;
- šikana a agresivita;
- nezájem o vzdělání;
- negativní postoj k práci a učení se.<sup>5</sup>

Názor *Vašutové* je takový, že výchovné problémy narůstají i proto, že rodiče začínají přenášet veškerou zodpovědnost na třídního učitele, zvláště pak výchovu svého dítěte.<sup>6</sup>

Zřejmě i pak z těchto důvodů se stává profese učitele profesí psychicky náročnou, která vyčerpá člověka mnohem více, než kdyby pracoval v jiné profesi. I přes to všechno musí dle *Berana* učitel vystupovat a jednat jako osoba důvěryhodná a ochotná naslouchat.<sup>7</sup> Troufáme si říci, že ne vždy je to jednoduchý úkol.

Všichni si samozřejmě přejeme, aby nás a naše děti vyučovali a cestou školní éry provázeli kvalitní učitelé. Podle *Nezvalové* musí být kvalitní učitel nositelem:

- „*vědomostí v oblasti kurikula příslušného předmětu;*
- *pedagogických dovedností;*
- *schopnosti sebekritiky a sebereflexe jako projevu profesionality učitele;*
- *empatie a angažovanosti ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcty k nim;*
- *řídící dovednosti, protože u učitelů se předpokládá škála manažerských odpovědností jak ve třídě, tak i mimo ni.*“<sup>8</sup>

Zajímavá je také *Syřištěho* studie, která televizní média chápe učitele, a co vše od něj očekávají. „*V nejčastějším případě je to vstřícnost k dětem, která je sice pocíťována jako žádoucí vlastnost, v mnoha případech však je uváděno, že učitelům*

---

<sup>5</sup> Srov. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. s. 67-71. ISBN 978-80-7290-325-2.

<sup>6</sup> Tamtéž. s. 67-71

<sup>7</sup> Srov., BERAN, V. a kol. *Raadce učitele*. Praha: Raabe, 2000. kap. 2.2, s. 1. ISBN 80-8630-706-9.

<sup>8</sup> NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. s. 65-66. ISBN 80-244-0452-4.



chybí. Jako druhý klíčový požadavek je požadavek na udržení sociální soudržnosti třídy jako sociální skupiny, která je sice relativně homogenní svým věkem, ale heterogenní po stránce majetkovo-sociální, po stránce osobních zkušeností, po stránce kulturní, etnické, náboženské. Učitel by měl být schopen v takovéto skupině udržet vzájemné vztahy tak, aby nedocházelo k sociálně patologickým jevům<sup>9</sup>.

Podlahová kompletně zpracovala, jaké role může učitel zastávat:

- „Ředitelem činnosti třídy, kdy rozhoduje, plánuje a řídí činnosti jednotlivců celé třídy;
- Manažerem, který nerozhoduje o všem sám podle řídicích schémat, ale na základě měnících se situací umí společně se třídou hledat a nacházet optimální řešení, a umí navodit atmosféru typu řešíme to společně, dokázali jsme to spolu, jak to uděláme ještě lépe;
- Úředníkem, jenž sbírá omluvenky žáků, kontroluje docházku, vyplňuje a proškrtává třídní knihu a katalog, píše vysvědčení a doporučení, jedná s úřady a úředníky při organizování třídních akcí, výletů a exkurzí;
- Soudcem, který posuzuje a řeší závažnost přestupků proti školnímu řádu, pořádku a kázni, řeší konflikty, navrhuje tresty a jiná opatření, posuzuje správnost či nesprávnost žákova jednání vzhledem k etickým hodnotám a normám, vynáší „rozsudky“, ale také žáky dokáže bránit a obhajovat při likvidaci následků jejich pochopitelných a ke školnímu životu náležitých rošťáren a klukovin;
- Vzorem v jednání a chování, v šíři všeobecných zájmů, hloubce a obsáhlosti vědomostí, ve způsobu komunikace a kultuře jazykového projevu, zvláště jedná-li se o třídního učitele, který je na úrovni;
- Vychovatelem, kdy působí jako dobrý příklad a tvůrce etických hodnot, a to zároveň s činností didaktickou, kterou realizuje v rámci svých aprobačních předmětů;

---

<sup>9</sup> SYŘIŠTĚ, I. Koncept profesionality učitele na základě jeho pojetí v médiích. In: WALTEROVÁ, E. (Ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001. s. 89-95. ISBN 80-7290-059-5.

- *Psychologem, který umí nahlédnout do duše dítěte, rozumí jí, chápe zákonitosti psychického vývoje a umí rozpoznat a ovlivnit jak jeho konání, tak i jeho úspěšnost a úroveň sebepojetí a sebehodnocení;*
- *Sociologem, jenž umí rozpoznat kvalitu a sílu sociálních vlivů, jimž je žák ve třídě vystaven, dokáže diagnostikovat sociální situaci ve třídě, korigovat špatné a vytvářet dobré a vstřícné sociální vztahy ve třídě;*
- *Náhradním rodičem, ochotným poskytovat rady při řešení individuálních žákovských problémů, schopným vystupovat jako opora a autorita, ke které se může žák obracet, adresovat na ni své nenaplněné citové potřeby, vázat na ni svou potřebu bezpečí a ochrany;*
- *Přítelem, který chápe žáka coby mladšího partnera při společné činnosti, je mu blízký akceptací jeho situace, komunikuje s ním bez mentorování, neodsuzuje ho, chápe ho, má ho rád, zná jeho svět a rozumí mu;*
- *Poradcem při hledání a formování žákovských životních perspektiv, který má kvalifikovanější přehled o žákovských možnostech než jeho rodiče.“<sup>10</sup>*

Z výše uvedených řádků je zřejmé, že třídní učitel má úkol velmi nelehký, ba přímo nadlidský – naplňovat všechny tyto funkce – radit, rozhodovat, neodsuzovat, naslouchat, pomáhat, vést, tolerovat, a zachovávat si přitom vysoký morální profil. Musíme souhlasit s *Pařízkem*, který dodává: „*Práci učitele bychom mohli přirovnat k činnosti herce, který po určitou dobu podává výkon, jenž převyšuje nároky řady jiných povolání.*“<sup>11</sup>

## 1.1. OSOBNOST TŘÍDNÍHO UČITELE

Snad ve všech skriptech a učebnicích pedagogiky, které byly napsány, se objevila alespoň jedna kapitola o osobnosti třídního učitele. Protože popsat osobnost učitele by představovalo informace o rozsahu samostatné práce, budeme se v této kapitole zabývat jen krátkým vhladem do problematiky spojené s osobností učitele (třídního učitele). Tou se zabývá *Livečka*, *Prokešová* nebo *Dytrová*. Například

<sup>10</sup> PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2004. s. 137-143. ISBN 80-7254-474-8.

<sup>11</sup> PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. s. 124.

*Hermochová se vyjadřuje o třídním učiteli a jeho osobnosti takto: „Nejmocnějším výchovným prostředkem, který má učitel k dispozici, je on sám, jeho osobnost.“<sup>12</sup>*

Kdybychom chtěli popsat ideálního třídního učitele, vybrali bychom zřejmě ty nejideálnější osobnostní vlastnosti a dovednosti. Dovolíme si citovat *Mojžíška*, který uvádí ideální vlastnosti učitele:

- *„zanícení pro obor, názor na svět a vědecký profil učitele;*
- *úroveň všeobecného a odborného vzdělání, jeho odborná a vědecká autorita;*
- *pedagogické vzdělání a pedagogické zkušenosti, úroveň pedagogické práce;*
- *pedagogický takt a citlivost pro jednání s dětmi a mládeží;*
- *morální vlastnosti učitele;*
- *vzdělání v oblasti umění, estetiky, smysl pro krásu;*
- *odpovídající úroveň poznávacích, citových a volních procesů;*
- *fyzická zdatnost a zdravotní stav;*
- *organizační zkušenosti, znalosti a nadání;*
- *společenská aktivita učitele;*
- *temperament, ovládání zvláštností temperamentu;*
- *schopnosti a nadání pro učitelství;*
- *celková pedagogická atmosféra, jejímž nositelem je učitel.“<sup>13</sup>*

S výše citovanými vlastnostmi třídního učitele souhlasíme, ale trůfáme si podotknout, že všechny tyto vlastnosti v součinnosti by učiteli nebyly ku prospěchu, kdyby třídní učitel nebyl ve své třídě přirozenou autoritou. Můžeme zavzpomínat na školní léta, kdy někteří učitelé, byť byli odborníky na slovo vzatými, nebyli svými žáky akceptováni. Tudiž vytvořit si a mít přirozenou autoritu u svých žáků je jedna z nejdůležitějších věcí na profesní dráze třídního učitele. Podle *Vališové* se tato autorita skládá z :

- *„vysoké profesionální a odborné úrovně učitele;*

---

<sup>12</sup> HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. 1.vyd. Kladno: AISIS, 2005. s. 169. ISBN 80-239-5612-4.

<sup>13</sup> MOJŽÍŠEK, L. *Základy pedagogické diagnostiky*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. s. 206.

- *umění vést a řídit pracovní tým;*
- *umění komunikovat a kooperovat se skupinou;*
- *dovednosti předcházet konfliktům, případně je řešit;*
- *umění nenásilně přesvědčovat a vyjednávat;*
- *umění kombinovat velkorysost, humor, přísnost a důslednost;*
- *dovednosti zvládat své citové vztahy;*
- *umění sdělovat pochvalu i kritiku;*
- *kultivovaného vystupování. “<sup>14</sup>*

Samozřejmě nic se nesmí přehánět. Tak je to i s autoritou. *Fontana* se vyjadřuje v tom smyslu, že se autorita stává někdy směšnou, zvláště pak tehdy, když hraničí s okázalostí.<sup>15</sup>

Nesmíme však zapomenout na atributy jako je vhodné oblékání – příliš výrazné oblečení není odborníky doporučováno. Přílišná gestikulace také není na místě. Troufáme si říci, že na cestě být dobrým třídním učitelem nám pomůže, když se budeme chovat spravedlivě, objektivně, důsledně, zodpovědně. Důležité je také jednání s rozvahou a klidem, bez hněvu a rozčilení.

Třídní učitel by měl také vytvářet takové příležitosti, aby měl každý žák možnost zakusit pocit úspěchu. A na závěr nesmí chybět i trocha smyslu pro humor, kterou by každý třídní učitel měl bezpochyby mít.

Na osobnost učitele může být nahlíženo z více úhlů pohledu. V první řadě je to učitelovo chápání a vnímání sebe samého. Naskytá se nám ale i pohled žáků, kteří také vnímají osobnost učitele a samozřejmě od ní něco očekávají. Nehledě na vnímání rodičů, kolegů, ředitelů, inspektorů, ale i široké veřejnosti. Záleží pak na každém třídním učiteli jak se s těmito požadavky a očekáváními vyrovná či ztotožní.

---

<sup>14</sup> MÜHLPACHR, P. Sociální kompetence učitele z pohledu sociální práce In: VESELÁ, Z., ŠVEC, V. (ed.) *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí*. Brno: Konvoj, 2001. s. 134-138. ISBN 80-7302-016-5.

<sup>15</sup> Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. s. 384. ISBN 80-7178-063-4.

## 2. FUNKCE TŘÍDNÍHO UČITELE

Funkce třídního učitele neexistovala od počátku institucionalizovaného vzdělávání. Tato funkce vznikla až tehdy, kdy společnost dosáhla určitého stupně demokratizace ve vzdělání a výchově. „*Vznik funkce třídního učitele souvisí s rozšířením hromadného vyučování organizačně zajišťovaného vyučovacími hodinami v rámci třídy.*“<sup>16</sup> Vznikem a problematikou této funkce se zabýval již Jan Ámos Komenský.

V době Rakouska – Uherska, byl třídní učitel jediným učitelem ve třídě, a to i na vyšším stupni škol. „*Tento systém třídních učitelů se v podstatě udržel až do roku 1869, kdy byly zřízeny měšťanské školy. S rozvíjejícím se vědeckým poznáním objevuje se nutnost zavedení odborného vyučování a odborných učitelů. Vzájemná izolovanost jednotlivých vyučovacích předmětů z toho plynoucí poznatková roztržitost vedly pak ke zvýraznění funkce třídního učitele.*“<sup>17</sup>

V dnešní době třídního učitele ustanovuje do funkce ředitel školy. „*Výkon prací spojených s funkcí třídního učitele je jednou z povinností, které vyplývají pro učitele a ostatní pedagogické pracovníky organizace vzdělávání a výchovy ve školách (Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení čj. 16969/96-42, čl. 7, odst. 4)*“<sup>18</sup>

Podle odborníků by měl tuto funkci zastávat pouze zkušený pedagog. *Podlahová* a *Obst* se shodují v názoru, že začínající a nezkušený učitel by neměl tuto funkci vykonávat po dobu prvních let své praxe. Dle *Podlahové* „*by bylo ideální, kdyby měl začínající učitel k dispozici několik nácvičných let k pozorování dobrých třídních učitelů a k vytváření představy o svém budoucím vlastním modelu třídnické činnosti. Stane-li se začátečník třídním učitelem již v prvním roce svého učitelského života, je nutno se rychle zorientovat v základních povinnostech a činnostech, které tato nesnadná, někdy nevděčná, ale přesto krásná funkce obnáší.*“<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> SPOUSTA, V. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. s. 80. ISBN 80-210-0552-1.

<sup>17</sup> Tamtéž, s. 80.

<sup>18</sup> BERAN, V. a kol. *Rádce učitele*. Praha: Raabe, 2000. ISBN 80-8630-706-9.

<sup>19</sup> PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha : Triton, 2004. s. 140. ISBN 80-7254-474-8.

Absolventi pedagogických fakult se často shodují v názoru, že příprava na učitelskou profesi je příliš teoretická, není zde skoro žádná zpětná vazba a podpora od zkušenějších kolegů. Tudiž začínající učitel to nemá vůbec lehké, nemluvě o začínajícím třídním učiteli.

S výkonem funkce souvisí samozřejmě i požadavky na třídního učitele. Je zřejmé, že se tyto požadavky měnily v průběhu doby a měly nejrůznější podoby. Musely být ovlivňovány politikou, kulturou, náboženstvím a dalšími jinými aspekty v daných společnostech v průběhu času. Jiné požadavky na třídního učitele byly za dob Marie Terezie, a jiné např. v 60. letech 20. století. A jak vypadají vlastně tyto požadavky dnes?

V prvé řadě bychom mohli jmenovat pozitivní vztah k žákům, důležitý je také co nejužší a nejdůvěryhodnější kontakt se žáky své třídy založený na oboustranné ochotě ke spolupráci, učitel by měl také stimulovat a podporovat žáky v jejich aktivitě, iniciativě, kreativitě, samostatnosti. Důležitá je taktéž spolupráce s rodinami žáků. V neposlední řadě by měl učitel brát zřetel na individuální zvláštnosti svých žáků.

## 2.1 VÝKON FUNKCE TŘÍDNÍHO UČITELE

Třídní učitel vykonává a zastává v rámci náplně své práce mnoho funkcí. Budeme zde prezentovat funkce, jež definoval *Mühlpachr*, tedy funkce, které jsou příznačné pro výkon třídního učitele:

### 1. diagnostická funkce

*„Je založena na permanentním pozorování chování a jednání žáka, na sledování jeho reakcí na běžné i stresující situace. Někázeň, agrese, neadekvátní verbální projevy, stejně jako uzavřenost, nekomunikativní postoje, vyčleňování se z kolektivu mohou indikovat přítomnost patologie.“<sup>20</sup> Podle Soumarové musíme pozorování provádět formou analýzy. „ Při pozorování žáků jsou všechny projevy, činnosti, přímé reakce na vnější podněty ukazatelem jistých psychických procesů, společenských vztahů, individuálních odlišností charakterových vlastností a taktéž i odrazem záměrného pedagogického*

---

<sup>20</sup> MÜHLPACHR, P. Sociální kompetence učitele z pohledu sociální práce In: VESELÁ, Z., ŠVEC, V. (ed.) *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí*. Brno: Konvoj, 2001. s. 134-138. ISBN 80-7302-016-5.

*působení.*<sup>21</sup> Podle studií se osvědčilo pozorovat žáka v jedné vyučovací hodině několik minut, přičemž by se měl učitel na žáka koncentrovat dvě až tři minuty.<sup>22</sup> Dále také Soumarová uvádí, o co všechno usilujeme při pozorování žáků, tedy:

- a) poznávat psychické vlastnosti a odlišnosti žáků;
- b) sledovat odraz pedagogického působení a vlivu okolí;
- c) sledovat změny a vývoj žáků;
- d) vztah žáků ke kolektivu a naopak.<sup>23</sup>

*Mrhač* tuto diagnostickou funkci pak dále specifikuje ve třech rovinách:

1. *mikrodiagnóza* – bezprostřední reflexivní, souvisí s mikroregulací objektu.
2. *základní* – tzv. *denní diagnóza*, která je mikrodiagnózou, je ale celostnější; může být spojena se zkoušením, sledováním žáka v jednotlivých předmětech apod.
3. *dlouhodobá diagnóza* – je zobecňující a podílí se na ní více pedagogů; jsou do ní zahrnuty výsledky dílčích pozorování a měly by být nejobektivnější<sup>24</sup>

## 2. Poradenská funkce

*„Představuje poskytnutí pomoci, podporu a pochopení problému, se kterým se na učitele žák obrátí. Pedagog s prosociálním cítěním žákovo očekávání splní, jeho problém však nevyřeší, a je na učiteli, jak se vyrovná se svojí rolí 'poradce'. V první řadě musí být učitel důkladně seznámen s problematikou té které patologie, znát zásady včasné intervence, tedy základní pravidla sociální práce.“<sup>25</sup>*

## 3. Informační funkce

*„Je mnohdy podmíněna řadou faktorů, které provází vztah učitel – rodič. Ze strany rodičů je učitel chápán především jako vychovatel, pak jako vzdělavatel a už vůbec ne jako*

---

<sup>21</sup> SOUMAROVÁ, E. *O práci třídního učitele*. 1. vyd. Bratislava, 1976. s. 41.

<sup>22</sup> Jak docílit změny v chování žáků? In *Moderní vyučování*. 1997, č. 1, roč. 3, s. 8-9. ISSN 1211-6858.

<sup>23</sup> SOUMAROVÁ, E. *O práci třídního učitele*. 1. vyd. Bratislava, 1976. s. 42-47.

<sup>24</sup> MRHAČ, J. *Teorie a praxe školského managementu - řízení výchovy a vzdělávání : studijní opora*. 1. vyd. Ostrava: Centrum celoživotního vzdělávání PdF OU, 2005. s. 45-46. ISBN 80-7368-064-5.

<sup>25</sup> MÜHLPACHR, P. Sociální kompetence učitele z pohledu sociální práce In: VESELÁ, Z., ŠVEC, V. (ed.) *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí*. Brno: Konvoj, 2001, s. 134-138. ISBN 80-7302-016-5.

poradce. Rodiče považují školu za všemocnou instituci, která v podstatě plní zakázku rodiče - vychovat a vzdělat jejich dítě. Velmi častým jevem je reakce rodiče na patologické chování dítěte v tom smyslu, že dítě si patologické chování přináší právě ze školy, tam se mu naučilo, tam jsou kořeny výskytu patologických jevů (kouření, krádeže, experimentování s drogami apod.). Zkušený učitel ví, že k pozitivní spolupráci učitele s rodiči dochází mnohdy až po opakovaných intervencích ze strany učitele. Rodiče velmi intenzivně vnímají například medicínská varování, výrazně podceňují varování výchovná. Učitel by neměl poskytovat systém neomylných rad, nýbrž konzultace, které analyzují všechny stránky problému ohroženého žáka - klienta.“<sup>26</sup>

#### 4. koordinační funkce

Usměrňuje interakci učitel-pedagogický sbor. Pedagogický sbor je specifická profesní skupina, která má své zvláštnosti. Rozhodující roli v tomto kolektivu hraje jeho vedoucí – ředitel a jeho styl řízení.“<sup>27</sup>

Mühlpachr dále tyto funkce rozvádí:

1. vazba: učitel-žák .....funkce diagnostická;
2. vazba: žák-učitel .....funkce poradenská;
3. vazba: učitel-rodiče .....funkce informační;
4. vazba: rodiče-učitel .....funkce konzultační;
5. vazba: učitel-pedagogický sbor .....funkce koordinační.<sup>28</sup>

## 2.2 KOMPETENCE TŘÍDNÍHO UČITELE

S výkonem funkce třídního učitele souvisí bezpochyby i kompetence. Dalo by se říci, že jsou to jakési předpoklady, které třídnímu učiteli umožňují vykonávat činnosti související s jeho profesí. „Kompetence je komplex znalostí, dovedností, postojů

---

<sup>26</sup> MÜHLPACHR, P. Sociální kompetence učitele z pohledu sociální práce In: VESELÁ, Z., ŠVEC, V. (ed.) *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí*. Brno: Konvoj, 2001, s. 134-138. ISBN 80-7302-016-5.

<sup>27</sup> Tamtéž, s. 134-138.

<sup>28</sup> Tamtéž.



a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele.“<sup>29</sup> Profesními kompetencemi učitele se zabývá mnoho autorů, jmenovitě například Švec či Průcha.

Kompetence v obecném smyslu můžeme chápat jako předpoklad pro úspěšné vykonávání určité činnosti. Máme-li na mysli pedagogické kompetence, jedná se o předpoklady pro úspěšné vykonávání činností související s výkonem pedagogické profese. Pedagogické kompetence jsou nadřazeny níže uvedeným dílčím kompetencím (profesní, sociální, osobnostní, klíčové). Rozdělení pedagogických kompetencí provedla Vašutová<sup>30</sup>:

1. **„Předmětová** (znalost aprobačních předmětů, schopnost transformace poznatků do předmětů, mezipředmětová integrace, vyhledávání informací, použití metodologie vědy);
2. **Didaktická/psychodidaktická** (zvládnutí strategií vyučování a učení, dovednosti metodické, zvládnutí teorie a praxe hodnocení ve škole);
3. **Pedagogická** (zvládání procesů výchovy v konkrétních podmínkách a ve všech aspektech, orientace v kontextu výchovy a jejich trendech, podpora individuálního rozvoje žáků);
4. **Diagnostická a intervenční** (dovednosti individuální a skupinové diagnostiky, rozpoznání a vedení žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, schopnost rozpoznat sociálně patologické jevy a nekázeň a tyto výchovně řešit, schopnost reflexe potřeb žáků a jejich respektování a rozvoj);
5. **Sociální, psychosociální a komunikativní** (znalost a ovlivňování klimatu, znalost a využívání rozmanitých prostředků socializace, včetně vlivu médií, zvládnutí nástrojů komunikace se žáky i rodiči);
6. **Manažerská a normativní** (znalost profesních norem, zvládání administrativy, schopnosti organizace mimovýukových aktivit, efektivní vedení třídy, kooperace s okolím);

---

<sup>29</sup> VAŠUTOVÁ, J. Model tvorby profesního standardu učitelů. In: WALTEROVÁ, E. (Ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001. s. 89-95. ISBN 80-7290-059-5.

<sup>30</sup> Srov. ŠVEC, V. Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí. In *Pedagogická orientace*. č. 4. Brno: Konvoj, 1998. s. 19-30. ISSN 1211-4669.

**7. Profesně a osobnostně kultivující (široký rozhled, profesní (sebe)prezentace, kooperace učitelů, schopnost profesní sebereflexe, autoevaluace a sebevzdělávání).<sup>31</sup>**

Aby mohl třídní učitel vykonávat úspěšně činnosti spojené s jeho funkcí, musí si zejména osvojit *profesní kompetence*. Profesní kompetenci definuje Spilková: „**Profesní kompetence** je chápána jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky“.<sup>32</sup> Dalším důležitým prvkem jsou **kompetence sociální**. Zvláštní pozornost věnuje těmto kompetencím Mühlpachr, ale i Vališová. „Ve vztahu k učiteli je sociální kompetence chápána jako schopnost vhodného učitelského chování a jednání, umění vnímat procesy skupinové dynamiky, vhodně na ně reagovat a usměrňovat je, rozumět procesům dospívání dětí a mládeže, být schopen týmové práce a jednání s dětmi, s mládeží i dospělými. Sociální kompetence je výsledkem sociální zralosti.“<sup>33</sup> Sociálně kompetentní učitel je schopen přispívat k utváření sociální kompetence žáků. Vališová chápe sociální kompetenci jako „přiměřené používání motorických, duševních a emocionálních způsobů chování, schopností, postojů, dovedností tak aby bylo možno se úspěšně vyrovnat s konkrétními a důležitými životními situacemi“.<sup>34</sup> Třetím důležitým prvkem jsou **kompetence osobnostní**. V rámci těchto kompetencí si můžeme konkrétně představit činnosti, které jsou třídními učiteli vykonávány, např. řešení problémů, spolupráce učitele s žáky, ale i tvořivost či zodpovědnost. Jako poslední prvek zde máme **kompetence klíčové** (ty se plní v obecnější rovině). Hermochová tyto klíčové kompetence<sup>35</sup> vytyčila takto:

- „kompetence ke komunikaci a spolupráci (naslouchat, jasně se vyjadřovat, opakovat, shrnovat);

---

<sup>31</sup> VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem : co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. s. 28-33. ISBN 978-80-7290-325-2.

<sup>32</sup> SPILKOVÁ, V. Profesní standart a klíčové kompetence učitele primární školy. In: WALTEROVÁ, E. (Ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001. s. 89-95. ISBN 80-7290-059-5.

<sup>33</sup> MÜHLPACHR, P. Sociální kompetence učitele z pohledu sociální práce In: VESELÁ, Z., ŠVEC, V. (ed.) *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí*. Brno: Konvoj, 2001. s. 134-138. ISBN 80-7302-016-5.

<sup>34</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

<sup>35</sup> Srov. KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2.vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

- kompetence k řešení problémů a tvořivost (schopnost rozpoznat problém, tvořivě jej řešit);
- kompetence k samostatnosti a výkonnosti (samostatně plánovat, realizovat a kontrolovat svou práci);
- kompetence k odpovědnosti a spolehlivosti;
- kompetence k myšlení a učení;
- kompetence ke zdůvodnění a hodnocení (umět věcně zdůvodnit a kriticky posoudit práci vlastní i společnou).<sup>36</sup>

## 2.3 ČINNOSTI TŘÍDNÍHO UČITELE

Jako činnosti třídního učitele můžeme chápat všechny aktivity, které souvisejí s výkonem jeho funkce. Jak už bylo řečeno výše, činnosti jdou ruku v ruce s kompetencemi třídního učitele. „Škola je pro učitele pracovním prostředím, kde se setkává se žáky, kolegy, rodiči žáků při plnění pracovních povinností“.<sup>37</sup> Náplní činnosti třídního učitele se zabývá mnoho autorů, jmenujme zejména Bělohlávka, Podlahovou, Spoustu. Podle Spousty lze činnosti třídního učitele rozdělit takto:

1. **„Vyučování.** I třídní učitel vyučuje jako každý jiný učitel oboru, pro nějž získal aprobaci absolutoriem vysoké školy. Od ostatních učitelů vyučujících též obor se liší pouze tím, že v té třídě, v níž vykonává i funkci třídního učitele, vyučuje pokud možno v co největším počtu vyučovacích hodin. Tyto tendence jsou motivovány snahou v maximální možné míře rozšířit časový prostor a podmínky pro hluboké poznání žáků jeho třídy, a tím i prohloubit, zkvalitnit a optimalizovat možnosti pro jeho činnost výchovnou.
2. **Přímé výchovné působení** v mnohorozměrném prostoru žákovského kolektivu třídy. Třídní učitel vychovává stejně jako všichni ostatní učitelé vyučující v jeho třídě. Jeho výchovné působení se liší však tím, že koncentruje pozornost především na svou třídu, v níž plní i funkci garanta výchovné práce celého učitelského sboru, a že reprezentuje učitelský sbor

<sup>36</sup> HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. 1.vyd. Kladno: AISIS, 2005. s. 169. ISBN 80-239-5612-4.

<sup>37</sup> VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. s. 23. ISBN 978-80-7290-325-2.

*i žákovský kolektiv na veřejnosti a stává se jeho mluvčím. Ve vztahu ke svým žákům, stejně jako k vedení školy, vystupuje jako jejich zástupce a ručitel jejich školní práce:*

- a) S dominující převahou se podílí na utváření kolektivu žáků a žákovské samosprávy, na jejich aktivizaci a koordinaci činnosti a na posilování samostatnosti samosprávného orgánu.*
- b) Sleduje a kontroluje chování a úroveň dosahovaného prospěchu žáků třídy.*
- c) Diagnostikuje a hodnotí výchovné a vzdělávací výsledky žákovského kolektivu na základě analýzy vývoje a současného stavu výchovné úrovně třídy.*
- d) Formuluje pedagogickou prognózu vývoje a potřeb třídního kolektivu, z níž pak vychází při promyšlení projektu výchovy ve třídě.*
- e) Projektuje a konkretizuje výchovné záměry na základě poznání specifických podmínek dané třídy.<sup>38</sup>*

Tuto činnost rozebírá i Čulík: „Pedagogické vedení třídy vyžaduje od třídního učitele nejen schopnost provádět objektivní diagnózu svěřené třídy i jednotlivých žáků, nejen pedagogickou prognózu jejich dalšího vývoje, ale hlavně každodenní výchovnou činnost, uvědoměle realizovaný výchovný program.“<sup>39</sup> Úspěšně plní své výchovné poslání ti třídní učitelé, jejichž činnost je cílevědomá, promyšlená a systematická.

**3. „Řízení a organizace vzdělávacího a výchovného procesu, a to ve třídách, v nichž vyučuje. Pozornost však soustřeďuje na svoji třídu a vyvíjí maximální snahu proniknout do její sociální struktury, aby mohl na základě jejího poznání ovlivňovat a kvalifikovaně a efektivně řídit žákovský kolektiv v souladu s výchovnými tendencemi školy a v intencích společnosti. Proto také nese odpovědnost za globální vzdělanostní a výchovnou úroveň třídy, včetně péče o fungování učebny, o pořádek ve třídě a respektování školního**

---

<sup>38</sup> SPOUSTA, V. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. s. 23-38. ISBN 80-210-0552-1.

<sup>39</sup> ČULÍK, F. *Výchovná práce třídního učitele*. 1. vyd. Olomouc, 1980. s. 7.

režimu žáky dané třídy. Vede též administrativně nejnutnější pedagogickou dokumentaci.

**4. Koordinace výchovné a vzdělávací práce všech učitelů vyučujících ve třídě:**

- a) *Koordinuje především zadávání souhrnného opakování učební látky, domácích úkolů, písemných zkoušek a testů, prověřování znalostí a stanovení požadavků v jednotlivých vyučovacích předmětech, aby se zamezilo přetěžování žáků.*
- b) *Je v těsném a stálém kontaktu s učiteli vyučujícími v jeho třídě, konzultuje a řeší spolu s nimi vzniklé konfliktní situace.*
- c) *Pokud neexistují specifické důvody pro rozdílný zasedací pořádek ve třídě při vyučování určitému předmětu, koordinuje požadavky jednotlivých učitelů.*
- d) *Uvádí v soulad názory a požadavky všech zainteresovaných učitelů na oblečení, vystupování a jednání žáků třídy, na grafickou, formální úpravu školních záznamů apod.*
- e) *Koordinuje všechny akce konané při vyučování i mimo ně, např.. návštěvy filmových a divadelních představení, výstav, exkurzí, výletů.*
- f) *Zprostředkovává a usměrňuje styk žáků s ostatními učiteli a s vedením školy.*

**5. Spolupráce se všemi organizacemi, institucemi i jednotlivci, kteří jakýmkoli způsobem přicházejí do kontaktu se žáky jeho třídy:**

- a) *Poznává životní podmínky a rodinné prostředí žáků a spolupracuje s rodinou.*
- b) *Stimuluje a sleduje zájmovou činnost žáků.*
- c) *Sleduje druh a intenzitu výchovného ovlivňování žáků telekomunikačními prostředky a širokou veřejností a kooperuje s nimi. <sup>40</sup>*

---

<sup>40</sup> SPOUSTA, V. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. s. 23-38. ISBN 80-210-0552-1.

Vašutová dále pak uvádí, že všechny tyto výše zmíněné činnosti tvoří jakýsi celek, který je charakteristikou pro tzv. *specifičnost práce učitele*. Ta se vyznačuje:

- „rozmanitostí profesních činností (udělat přípravy na vyučování, vyučovat své předměty, mít schůzku se svou třídou, kontrolovat a hodnotit domácí úkoly, opravit písemné práce, spolupracovat s rodiči, spolupracovat s učitelským sborem, participovat na aktivitách školy, vést agendu žáků, komunikovat s veřejností, řešit konflikty a pedagogické problémy na úrovni třídy a školy, dělat výkaznictví, poskytnout individuální pomoc slabým žákům);
- jejich souběhem (v jednom dni učitel vykonává současně několik činností);
- časovým vymezením (časové uspořádání školního roku, rozvrh hodin);
- psychickou náročností (soustředění, pohotovost, vypětí, stres);
- odbornou náročností (odbornost v pedagogicko-psychologické a didaktické oblasti, předmětech, interdisciplinarita znalostí);
- plnou výkonností (každodenní stoprocentní připravenost a nasazení).“<sup>41</sup>

Vyskytují se zde ovšem i organizační překážky, které mohou ovlivňovat kvalitu činností třídního učitele. Je jimi zejména velký počet žáků ve třídě a také malý počet vyučovacích hodin, které má učitel ve své třídě.<sup>42</sup>

### **2.3.1 Povinnosti třídního učitele**

Třídní učitel má na starosti nepřehledné množství činností souvisejících s jeho funkcí (viz. předchozí kapitola), kromě nich však na něj čekají i další povinnosti. *Beran, Kostková* uvádějí, že „nelze vymezit taxativně povinnosti třídního učitele, protože každá škola má své specifické podmínky a také úkoly, takže povinnosti třídních učitelů mají určitou vazbu na styl práce vedení školy“.<sup>43</sup> Přesto jsou tady další povinnosti, které udává *Metodický návod k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při práci v regionálním školství čj. 10007/98-26*, podle něhož musí učitel poučit své žáky např.:

---

<sup>41</sup> VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem:: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. s. 76. ISBN 978-80-7290-325-2.

<sup>42</sup> STŘELEČEK, S. Dovednosti umožňující efektivní kooperaci třídního učitele s rodiči žáků. In *Pedagogická orientace*, č. 4, Brno: Konvoj, 1998, s. 128-132.

<sup>43</sup> BERAN, V. a kol. *Rádce učitele*. Praha: Raabe, 2000. ISBN 80-8630-706-9.

- o běžných pravidlech bezpečného chování;
- o školním řádu;
- o chování na veřejných komunikacích;
- o pravidlech protipožární prevence.

### **2.3.2 Pracovní náplň**

Nyní, když jsme probrali veškeré kompetence, činnosti, povinnosti, dovednosti které musí třídní učitel splňovat, můžeme si demonstrovat konkrétní náplň práce tohoto pedagoga. Zcela trefně tuto náplň vystihla *Hanšpachová*, podle níž třídní učitel:

- „*evduje absenci dětí, počítá omluvené hodiny;*
- *u neomluvených hodin zjišťuje případné záškoláctví, telefonuje rodičům, zjišťuje příčiny absence, skryté záškoláctví;*
- *je zodpovědný za správnost a úplnost údajů v třídní knize, všechny nedostatky (chybějící zápisy, podpisy) musí zajistit;*
- *stará se spolu s dětmi o výzdobu třídy;*
- *organizuje volbu samosprávy třídy, určuje různé třídní služby;*
- *vypracovává zasedací pořádek dětí (součást třídní dokumentace);*
- *vybírá finanční částky od dětí (na školní akce, výlety apod.);*
- *řeší vztahy mezi žáky jeho třídy: každodenní problémy s agresivitou dětí, náznaky šikany, ničení školního majetku, porušování školního řádu;*
- *řeší vztahy jeho třídy s ostatními žáky;*
- *řeší vztahy žáků jeho třídy k ostatním pedagogům;*
- *zodpovídá za veškerou dokumentaci žáků, aktuální adresy, telefony, zaměstnání rodičů, zdravotní dokumentaci;*
- *zodpovídá za správně zapsané známky a všechny další údaje na vysvědčení;*
- *často konzultuje s rodiči problémy žáků;*
- *vykazuje statistické evidence;*
- *organizuje účast žáků jeho třídy ve školních soutěžích;*

- nese plnou zodpovědnost za bezpečnost a zdraví žáků během pobytu mimo školu;
- organizuje a mnohdy zajišťuje mimoškolní akce jeho třídy;
- vybírá na konci školního roku učebnice, rozhoduje o platbách za jejich poškození, zajišťuje předání učebnic na další školní rok;
- účastní se zasedání výchovných komisí;
- na pedagogické radě předkládá návrhy výchovných opatření a případně snížených známek z chování, rozhodnutí o jejich udělení je v kompetenci třídního učitele;
- připravuje a řídí třídní schůzky;
- ve vyšších ročnících vyplňuje desítky přihlášek na střední školy, při vyplňování nesmí udělat chybu a za správnost údajů nese plnou zodpovědnost;
- na prvním stupni jsou třídní učitelky mnohdy „druhé mámy“ dětí, starají se o základní hygienické návyky dětí, řeší počáteční začlenění dětí do kolektivu, pomáhají dětem na každém kroku, aby se úspěšně zapojily do školního života;
- na prvním stupni spolupracuje třídní učitel s vychovatelkou ze školní družiny, předává jí dokumentaci o dětech, průběžně s ní konzultuje problémy;
- během absence dítěte připravuje rodičům přehled učiva k doplnění;
- na prvním stupni spolupracuje třídní učitel s učitelkami mateřských škol, připravuje pro ně ukázkové hodiny, třídní učitelé mají na starosti průběh zápisu dětí do školy;
- zodpovídá za zařazení integrovaných dětí a vypracovává slovní hodnocení dětí.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> HANŠPACHOVÁ, J. Almužna pro třídní učitele. *Učitelství noviny* 2004, č. 18, s. 15-16. ISSN 0139-5718.



## 2.4 TŘÍDA

S třídními učiteli se žáci setkávají minimálně po dobu jejich povinné školní docházky. Je to velmi dlouhá doba, kdy má učitel možnost se se svými žáky ztotožnit a poznat je (samozřejmě bývá tomu i naopak). Tento „vztah“ mezi třídním učitelem a jeho třídou – žáky, by měl být založen především na vzájemném respektu.

Podle *Pettyho* je třeba začít budovat vztah s žáky na jeho formální autoritě. Na začátku je třeba být důsledný a vyrovnaný. Důležitá je zde i řeč těla, sebevědomý tón v hlase, ale i přímý pohled do očí žáků. Formální autorita by měla přecházet pozvolna v autoritu neformální. Samozřejmě tento „akt“ trvá měsíce. Třídní učitel by v této fázi měl skutečně projevovat svůj zájem o žáky (jejich individuality, jejich práci). Co je velmi důležité nejen pro třídního učitele, ale zejména pro žáky, je oslovení křestním jménem.<sup>45</sup> Podstatnou věcí pro dobrou symbiózu ve třídě, je nastavení pravidel a systémů, které si tvoří každý třídní učitel sám.

*„Školní třída je sociální skupina se svými vztahy, hierarchií, postavením, statusem, dynamikou dění, historií, způsoby řešení konfliktů. Naučit se pracovat s hierarchií třídy je velmi užitečné, důležité je také zabývat se historií třídy (styl výuky předchozího pedagoga, problémoví žáci), třídním životem (pozorovatelné chování, nepozorovatelné – uvědomované nebo emotivní a spontánní), hierarchií školní třídy – pozicemi dětí ve třídě“.*<sup>46</sup>

*Kyriacou se zmiňuje o důležitosti klimatu třídy. „Ideální by bylo takové klima třídy, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek.“<sup>47</sup> Dále pak říká: „Čistá a dobře udržovaná učebna s potřebnými pomůckami, která je útulná, světlá a dobře větraná, napomáhá vzniku kladného přístupu žáků k výuce a očekávání kladných zkušeností u žáků. Kamkoliv se žák podívá, mělo by na něho dýchat kladné očekávání. Světlost, prostornost a vzdušnost učeben mnoha novějších škol je všeobecně na dobré úrovni.“<sup>48</sup>*

---

<sup>45</sup> Srov. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

<sup>46</sup> Online. Cit.[12.3.2010]. Dostupné na:

< [Http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictippracovnici/vzdelavaniapodporauciteludvpp/29224.aspx](http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictippracovnici/vzdelavaniapodporauciteludvpp/29224.aspx).>

<sup>47</sup> KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2.vyd. Praha: Portál, 2004. s. 155. ISBN 80-7178-965-8.

<sup>48</sup> KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2.vyd. Praha: Portál, 2004. s. 155. ISBN 80-7178-965-8.

A co vlastně žáci očekávají od svého třídního učitele? Z mnohých studií vyplývá, že pro studenty je důležité, aby byl jejich třídní učitel lidský, měl pochopení, aby se za své žáky vždy postavil, aby se svými studenty jednal jako rovný s rovným (ne jako s dětmi). Naopak studentům vadí, když má třídní učitel „své oblíbence“, kterým vše projde, když „shazuje“ své žáky před ostatními, je nespravedlivý. Také jsou pro žáky nepříjemné projevy přílišného hněvu, netrpělivosti, projevy zklamání při jednání s žáky.

### **2.4.1 Třídnická hodina**

Třídnické hodiny jsou jedny z mála možností, kdy se třídní učitel setkává se svými žáky a projednává záležitosti a problémy, které se netýkají učiva. Má jedinečnou možnost pravidelně pracovat se vztahy uvnitř „své třídy“. Podle Čulíka mezi „nejobvyklejší prostředky a formy přímého výchovného působení na žáky patří besedy třídního učitele se třídou, tzv. třídnické hodiny. Pomáhají třídnímu učiteli lépe a hlouběji poznávat kolektiv třídy i jednotlivé žáky a usnadňují mu řešit různé výchovné problémy. Jsou jedním z prostředků pravidelného a neformálního styku třídního učitele se žáky v době mimo vyučování“<sup>49</sup>

Třídnické hodiny by měly být pro žáky vždy přínosné. "Třídní učitel nesmí být na straně represe, základní povinností třídního učitele je mít své děti rád".<sup>50</sup>

Jak už jsme řekli, v třídnických hodinách by se měly řešit zejména aktuální problémy žáků, což je např. podle Dubce velmi významné. Pokud žáci budou moci pravidelně sdělovat své emoce (jak pozitivní tak negativní), bude i jejich třídní učitel schopen podchytit a také i vyřešit mnoho problémů, které by jinak mohly „nabrat“ neřešitelné rozměry.<sup>51</sup>

### **2.4.2 Rodiče**

Třídní učitel je v osobním styku s rodiči svých žáků poměrně často. Samozřejmě, že častější kontakt učitele s rodiči uvidíme na základní škole než na škole

---

<sup>49</sup> ČULÍK, F. *Výchovná práce třídního učitele*. 1.vyd. Olomouc, 1980. s. 116.

<sup>50</sup> Online. Cit.[10.3.2010]. Dostupné na:

< [<sup>51</sup> Srov. DUBEC, M. \*Třídnické hodiny\*. 1.vyd. Praha: Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-20-3.](http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictippracovnici/vzdelavaniapodporauciteludvpp/29224.aspx.></a></p></div><div data-bbox=)

střední. Tento osobní kontakt spočívá zvláště v komunikaci s rodiči. Zejména se jedná o kontakt třídního učitele na třídních schůzkách a individuálních konzultacích.

Dále pak třídní učitelé informují rodiče písemným sdělením v žákovské knížce, jinými písemnými sděleními, nebo také osobními návštěvami v rodině (i když tento druh osobního kontaktu je v české společnosti spíše ojedinělý).<sup>52</sup>

Třídní schůzky by měly být vedeny jako setkání, nikoliv jen jako předložení klasifikace a prodiskutování výchovných problémů žáků. Odborníci tvrdí, že by se mělo s rodiči mluvit o mimoškolní činnosti, o případné spolupráci.<sup>53</sup>

Na individuální konzultace převážně docházejí rodiče problémových žáků, kde se řeší nějaká konkrétní kolize. Troufáme si říci, že jednání s rodiči patří mnohdy k nejnáročnějším činnostem třídního učitele.

*Střelec* uspořádal přehled komunikativních, konzultativních a poradenských dovedností třídního učitele, žádoucích pro vznik a rozvíjení kooperačního vztahu mezi třídním učitelem a rodiči žáků :

- a) „*dovednost navazovat kontakt s rodiči žáků;*
- b) *dovednost vhodně sdělit výsledky svých zjištění jednotlivým rodičům nebo celé skupině rodičů;*
- c) *dovednost řídit diskuse s rodiči žáků;*
- d) *dovednost odhadnout interpretaci svého chování rodiči žáků;*
- e) *dovednost sdělovat požadavky a instrukce k jejich splnění tak, aby vytvořily podmínky pro jejich přijetí rodiči;*
- f) *dovednost přesvědčit rodiče o tom, že učitelé záleží na příznivém edukačním vývoji každého žáka.*“<sup>54</sup>

Z předchozích řádků vyplývá, že by třídní učitelé (a samozřejmě i učitelé ostatní) měli mít komunikační dovednosti na velmi dobré úrovni, taktéž by měli mít

---

<sup>52</sup> Srov. MATÝSKOVÁ, D. Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů. In *Pedagogická orientace*. č. 1. Brno: KONVOJ, 2005, s. 27-36. ISSN 1211-4669.

<sup>53</sup> Srov. PRUSÍKOVÁ, R. Kdo je třídní učitel. In *Moderní vyučování*. 1997, č. 5, roč. 3, s. 6. ISSN 1211-6858.

<sup>54</sup> STŘELEČEK, S. (ed.) *Studie z metodiky výchovy*. Brno: Masarykova Univerzita, 2002. s. 194 ISBN 80-86633-00-4.

zdravé sebevědomí a tak i vypadat vyrovnaně a samozřejmě by jejich vystupování mělo být bezpochyby profesionální.

*Krátká a Střelec* v rámci svého výzkumu zjistili, která témata nejčastěji třídní učitelé řeší s rodiči svých žáků, studentů. Uspořádány jsou od nejčastěji konzultovaných témat:

1. prospěchové problémy;
2. problémy v chování žáků;
3. problémy absence;
4. domácí příprava žáků;
5. přestupky proti řádu školy;
6. individuální zvláštnosti žáka;
7. specifické poruchy učení;
8. profesní orientace žáka;
9. sociální situace rodiny;
10. problémy alkoholu, drog, kouření;
11. kvalita praktické výuky.<sup>55</sup>

Tento výzkum dokládá fakt, že třídní učitelé konzultují s rodiči nejčastěji prospěchové problémy a problémy v chování studentů. Proto také chápeme, že konzultační činnost s rodiči je pro třídní učitele mnohdy nepříjemnou povinností, které se však nemohou vyhnout. Pojdme si však na závěr této podkapitoly říci, co vše by mělo přispět k optimální spolupráci mezi třídním učitelem a rodinou žáka.

Určitě by měl třídní učitel přijímat rodiče jako svého partnera (ale i naopak). Obě strany by měly být otevřeny komunikaci a kontaktu, měla by zde být i vzájemná důvěra a vzájemné pochopení.<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> STŘELEEC, S., KRÁTKÁ, J. Možnosti spolupráce středních škol. In: SVATOŠ, T., DOLEŽALOVÁ, J. (Ed.) *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Sborník sdělení 16. konference ČAPV: Pedagogická fakulta UHK 2.-4. září 2008. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. s. 740. ISBN 978-80-7041-287-9.

<sup>56</sup> Srov. MATÝSKOVÁ, D. Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů. In *Pedagogická orientace*. č. 1. Brno: Konvoj, 2005. s. 36. ISSN 1211-4669.

### 2.4.3 Chyby

Nejčastějšími chybami, kterých se může třídní učitel „dopustit“ v rámci třídního managementu,<sup>57</sup> jsou:

- *„Vznik sociální distance (učitel x žák), špatná nebo žádná komunikace, vpád do dynamiky a hierarchie třídy, moralizování a přílišné hodnocení, kritičnost, nezájem o třídu, potlačování přirozenosti dětí (být spontánní), autokratismus nebo naopak liberalismus;*
- *Někteří učitelé si myslí, že každou chvíli musí výchovně využít, nezvládají tak právě díky neustálé potřebě moralizovat krizovou intervenci. Při řešení konfliktů je dobré využívat "metodu záměrné přiblblosti“, kdy se děti pouze ptáme na okolnosti vzniku problémy nehodnotíme“.*<sup>58</sup>

V ideálním případě by se měl třídní učitel vyvarovat těchto chyb, avšak víme, že třídní učitelé jsou jenom lidé, a fungovat bez chyb v rámci tak náročného povolání prostě nejde. Přesto by si měli třídní učitelé uvědomovat zda je jejich chování a jednání vždy v souladu s jejich ideály. Důvod je i ten, aby postupem času nepodlehli třídní učitel pro učitele nebezpečnému syndromu vyhoření.

## 2.5 STRES A VYHOŘENÍ

V průběhu teoretické části této práce jsme se už několikrát zmínili, že učitelská profese není profesí jednoduchou. Jednak tato profese vyžaduje po třídním učiteli, aby přebíral veškerou zodpovědnost za své žáky na půdě školy, částečně také za jejich výsledky, vztahy, a jednak je po třídním učiteli vyžadována neustálá pozornost, soustředěnost a pohotovost. Samozřejmě na učitelovu psychiku působí i ten fakt, že mnoho žáků nemá zájem spolupracovat, nechtějí se učit. Po čase i z toho nejlepšího učitele musí vyprchat notná dávka entusiasmů, nadšení a úsilí, se kterým své povolání a svou funkci vykonával. Učitel by se měl proto naučit pokud možno všem stresům předcházet. *Vašutová* radí:

---

<sup>57</sup> Ten definuje např. *Spilková*: „Třídní management znamená řízení a organizování vyučovacích situací, vytváření příznivého edukativního klimatu ve třídě, garance řádu, pravidel školní práce a kvalitní komunikace“. SPILKOVÁ, V. Profesní standart a klíčové kompetence učitele primární školy. In: WALTEROVÁ, E. (Ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001. s 89-95. ISBN 80-7290-059-5.

<sup>58</sup> Online. Cit.[10.3.2010]. Dostupné na:

< <http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictippracovnici/vzdelavaniapodporauciteludvpp/29224.aspx>. >

- mít zdravé sebevědomí a být asertivní;
- být hrdý na svou profesi a umět argumentovat její společenskou důležitost;
- mít zájmy a koníčky realizované mimo školní vyučování;
- mít dobré zázemí v rodině a v životním partnerovi;
- mít oporu v učitelském sboru;
- účastnit se podpůrných antistresových programů;
- účastnit se programů dalšího vzdělávání pro zdokonalení se ve své profesi.<sup>59</sup>

Můžeme jen plně souhlasit a dodat, že psychohygienu je pro povolání učitelů (třídních učitelů) důležitou a nezbytnou součástí profesního života.

## 2.6 ODMĚNA

*„Od 1. 1. 2007 se platové podmínky řídí zákonem 262/2006 Sb. ze dne 21. dubna 2006 (Zákoník práce) ve znění pozdějších předpisů, kde § 129 hovoří o zvláštním příplatku, který je dále stanoven nařízením vlády č. 564/2006 Sb. o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. Dle přílohy 4 tohoto nařízení je do I. skupiny s příplatkem 400 - 1000 Kč zařazena přímá pedagogická činnost spojená s výkonem práce třídního učitele, vedoucího oddělení na konzervatoři nebo základní umělecké škole nebo vedoucího studijní skupiny na vyšší odborné škole. Do II. skupiny s příplatkem 600 - 2000 Kč je zařazena přímá pedagogická činnost, práce třídního učitele, diagnostická činnost nebo sociální práce s dětmi, žáky nebo studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, a přímá pedagogická činnost spojená s výkonem práce třídního učitele vykonávaná ve třídách se žáky různých postupných ročníků v rámci jedné třídy v základních školách, které nemají zřízeny všechny ročníky.“<sup>60</sup>*

*Podlahová tvrdí, že: „příplatek, který učitel obdrží za krásnou, náročnou a tvůrčí práci třídního učitele, určitě není pro něho to nejdůležitější.“<sup>61</sup> Naopak Hanšpachová se nad tímto příplatkem rozhořčuje: „Paradoxní navíc je, že směšná výše*

---

<sup>59</sup> VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. s. 26-27. ISBN 978-80-7290-325-2.

<sup>60</sup> NEUBAUER, Z. *Pedagogické kompetence třídního učitele očima žáků*. Brno, 2007. s. 118. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí práce Veselá Jana.

<sup>61</sup> PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2004. s. 223. ISBN 80-7254-474-8.

*finanční odměny za třídnictví závisí na počtu žáků ve třídě. V praxi to znamená, že třídní učitel, který má například ve třídě 20 žáků – z toho 7 silně problémových s poruchami chování a učení, jimž věnuje mnoho sil a volného času, má menší finanční odměnu za třídnictví než učitel, který má ve třídě 25 bezproblémových žáků.“<sup>62</sup>*

Tuto krátkou kapitolu uzavřeme konstatováním, že člověk, který se rozhodne stát se učitelem (třídním učitelem) bude tuto práci vykonávat bez ohledu na to, jak vysoký příspěvek mu bude udělen. Na závěr bychom zopakovali myšlenku z úvodu: - profese třídního učitele je spíše posláním nežli povoláním!

---

<sup>62</sup> HANŠPACHOVÁ, J. Almužna pro třídní učitele. In *Učitelské noviny*. 2004, č.18, s. 15-16. ISSN 0139-5718.

## 3 EMPIRICKÁ ČÁST

### 3.1 VÝZKUMNÝ ZÁMĚR

Jak již bylo řečeno v úvodu teoretické části práce, úloha třídního učitele není vůbec jednoduchou profesí. Skýtá v sobě mnoho a mnoho činností a povinností. Jejich výčty můžeme nalézt ve spoustě odborných publikací. Nás ale zajímalo, *jaké názory mají na funkci třídního učitele konkrétní pedagogové*. Náš výzkum se zaměřuje tedy na to, jaké jsou názory třídních učitelů z druhých stupňů základních škol a třídních učitelů z „nižšího“ stupně gymnázií ve funkcích třídních učitelů.

Výzkumným šetřením bychom chtěli zjistit, *jaké názory mají třídní učitelé na svou výchovnou činnost ve „svých“ třídách, zdali je jejich práce naplňuje, ale také nás bude zajímat, která činnost v jejich třídnické práci převažuje*.

Názory budeme zjišťovat pomocí *dotazníkového šetření*, které jsme zaměřili na *třídní učitele druhých stupňů základních škol* a na *třídní učitele gymnázií*, konkrétně ročníků prima až kvarta (tyto ročníky odpovídají druhému stupni na základních školách).

### 3.2 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Pro náš výzkum jsme zvolili *dotazníkové šetření*. Vyhotovené dotazníky byly předány jednotlivým třídním učitelům. Každý třídní učitel obdržel jeden dotazník, ke kterému byly předány informace, jak dotazník vyplňovat. Respondenti měli na vyplnění a odevzdání dotazníků časový úsek – a to jeden měsíc.

Náš výzkum by měl být přínosný v tom smyslu, že zjistíme konkrétní názory třídních učitelů, které se mohou lišit od názorů a postojů napsaných v odborných publikacích.



### **3.2.1 Cíle a popis výzkumu**

Hlavním empirickým cílem této práce je:

*Nalézt odpovědi na to, jak vnímají třídní učitelé výchovnou činnost ve „svých“ třídách, zdali je jejich práce naplňuje, ale také nás bude zajímat, která činnost v jejich třídnické práci převažuje.*

Výzkum se zaměřuje na názory třídních učitelů, kde jsme se zaměřili zejména na četnost třídnických hodin; na časový úsek, kdy učitel „obdrží“ funkci třídního učitele; na řešení výchovných problémů žáků; na spokojenost s platovým ohodnocením; na celkovou spokojenost s výkonem této funkce.

Respondenty jsme vybírali pomocí záměrného výběru. Záměrný výběr je charakteristický tím, že o výběru rozhoduje samotný výzkumník, nikoliv náhoda.<sup>63</sup> Oslo

### **3.2.2 Charakteristika výzkumného vzorku**

Našemu dotazníkovému šetření se podrobilo 129 třídních učitelů z šesti základních škol a čtyřech gymnázií. Konkrétně byli dotázáni třídní učitelé z měst Havířov, Ostrava, Náchod, Olomouc, Chomutov, Trutnov, Brno, Praha. Pomocí přímé distribuce bylo osloveno 42 respondentů, prostřednictvím emailové pošty 87 respondentů. Distribuováno bylo celkem 129 dotazníků. Všichni třídní učitelé, kterým byly dotazníky rozdány osobně, odevzdali vyplněné dotazníky ve 100% návratnosti. Naopak návratnost dotazníků distribuovaných elektronicky činila zhruba 26% (z 87 distribuovaných se vrátilo jen 23 vyplněných). Navráceno bylo celkem 65 dotazníků a po utříděných bylo platných 65 dotazníků. V dotazníkovém šetření bylo zastoupeno 76% žen a 24% mužů. Celkem jsme zpracovali 65 dotazníků.

Školy, které se zúčastnily dotazníkového šetření:

- Základní škola 1. Máje, Havířov;
- Gymnázium Studentská, Havířov;
- Soukromé gymnázium, Havířov;

---

<sup>63</sup> Srov. CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s. 200. ISBN 80-244-1367-1.

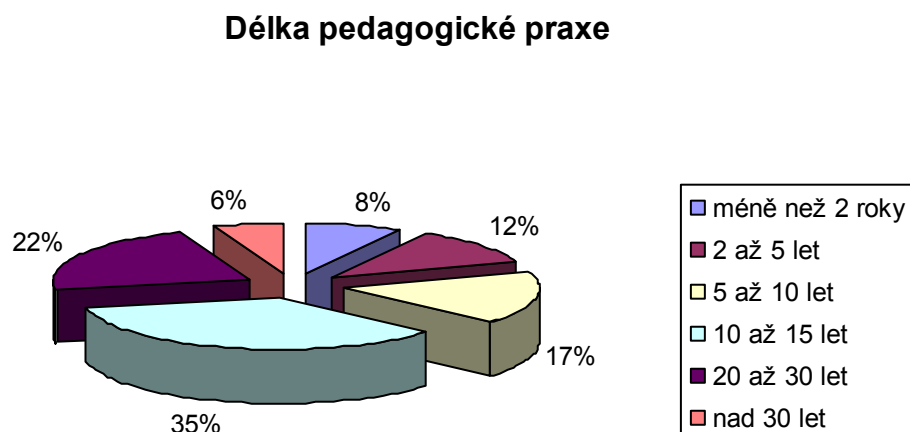
- Základní škola I.Sekaniny, Ostrava-Poruba;
- Základní škola Demlova, Olomouc;
- Gymnázium Chomutov;
- Základní škola Komenského, Trutnov;
- Gymnázium Křenová, Brno;
- Základní škola Náchod-Plhov;
- Základní škola Campanus, Praha.

**Tabulka 1 Celkový soubor respondentů a délka jejich praxe**

Název školy	Počet respondentů	Do 2 let	2-5 let	5-10 let	10-15 let	20-30 let	Nad 30 let
ZŠ 1.Máje	10	1	2	2	3	2	0
Gymnázium Studentská	7	0	3	0	3	1	0
Soukromé gymnázium	6	1	0	3	1	1	0
Gymnázium Chomutov	4	0	1	0	1	1	1
ZŠ Demlova	2	0	0	1	1	0	0
ZŠ I.Sekaniny	5	1	0	1	2	1	0
ZŠ Komenského	8	0	0	2	2	3	1
Gymnázium Křenová	7	0	1	1	2	3	0
ZŠ Náchod	11	1	1	1	4	2	2
ZŠ Campanus	5	1	0	0	2	2	0
<b>CELKEM</b>	<b>65</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>23</b>	<b>14</b>	<b>4</b>

Tabulka 1 charakterizuje náš výzkumný soubor. Z tabulky je patrné, že největší zastoupení v našem výzkumném šetření měli třídní učitelé ze základní školy 1. Máje z Havířova a základní školy z Náchoda. Naopak nejméně vyplněných dotazníků se vrátilo ze Základní školy Demlova, Olomouc.

**Graf 1** Procentuální vyjádření délky praxe třídních učitelů



Procentuální vyjádření výsledků tabulky nám znázorňuje graf 1. Z grafu je patrné, že nejčastějšími respondenty dotazníku byli třídní učitelé, kteří svou praxi vykonávají 10-15let. Naopak třídních učitelů, kteří svou praxi vykonávají déle než 30 let nebo méně než dva roky, bylo z celkového počtu respondentů nejméně.

### **3.2.3 Metodologie výzkumného šetření**

Pro empirické šetření byla zvolena metoda *dotazníku*. Dotazníky byly určeny pro učitele druhých stupňů základních škol a učitele na nižším stupni gymnázií.

Dotazník je jednou z nejčastěji používaných metod pro sběr dat v různých typech průzkumů. Jde o soubor otázek, kterými zjišťujeme *názory a postoje* respondentů. Na dotazy, které jsou psané jsou vyžadovány písemné odpovědi. Bezesporu výhodou dotazníků je, že můžeme oslovit velký počet respondentů v relativně krátkém čase. V našem výzkumu pocházejí respondenti z celé České republiky, jde tedy o rozptýlený výběrový soubor. Ke sběru dat jsme použili *nestandardizovaný dotazník*.

### **Výzkumný nástroj**

Náš výzkumný nástroj obsahuje 18 položek. Z toho bylo 12 položek, na které respondenti odpovídali výběrem z Likertovy škály (*ano, spíše ano, nevím, spíše ne, ne*)<sup>64</sup>. Dále pak 5 položek polouzavřených, kde si respondenti mohli vybrat z variant a) až e), popřípadě mohli dopsat své názory a navrhnout konkrétní řešení. U poslední položky měli respondenti možnost otevřené odpovědi.

---

<sup>64</sup> Likertova škála je jednou z nejpoužívanějších a nejspolehlivějších technik měření postojů v dotaznících. Je složena z výroků, na které respondent může odpovědět na pětibodové škále od "Zcela nesouhlasím" ke "Zcela souhlasím". Středovou hodnotou je odpověď "Nevím".

## 4 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

### 4.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A FORMULACE HYPOTÉZ

Empirické šetření řeší popisný výzkumný problém: *Jaké jsou názory třídních učitelů na činnosti, které jsou denní náplní jejich práce ve třídách?*

Pro ověření stanoveného výzkumného problému byly formulovány následující věcné hypotézy:

***H1: Výchovná činnost je nejnáročnějším prvkem náplně práce třídního učitele.***

***H2 : Administrativní činnost třídního učitele převládá z časového hlediska nad ostatními činnostmi třídního učitele.***

### 4.2 SBĚR EMPIRICKÝCH DAT

Sběr dat proběhl *na deseti školách* v Havířově, Ostravě, Náchodě, Olomouci, Chomutově, Trutnově, Brně, Praze. Celkem bylo distribuováno *129 dotazníků* a navraceno bylo *65 dotazníků*. Návratnost dotazníků byla *50,4 %*. Po utřídění jich zůstalo platných *65*. Sběr dat probíhal na výše zmíněných školách *v období února a března školního roku 2009/2010*.

### 4.3 ZPRACOVÁNÍ EMPIRICKÝCH DAT

Zjištěné údaje byly zpracovány a statisticky vyhodnocovány pomocí programu *Microsoft Office Excel 2003*. V první řadě bylo vyhodnoceno dotazníkové šetření, kde byly využity Likertovy škály. Byly spočítány průměrné koeficienty ke všem 18 položkám u všech respondentů. Na základě těchto dat byly ověřovány hypotézy.

#### 4.3.1 Vyhodnocení názorů učitelů na funkci třídního učitele

Názory třídních učitelů jsou shrnuty v tabulce 2, kde jsme vyhodnotili dvanáct položek, v nichž byly použity *Likertovy škály*. Jedná se o položky č. 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15 a č. 16. U každého respondenta byl ke každé položce vypočítán *koeficient*,

*který udává polohu výroku na škále. V tabulce jsme vyobrazili výsledné koeficienty všech respondentů k jednotlivým položkám.*

Na položku č. 3 – ***Funkce třídního učitele je pro mě přínosem a obohacuje mě*** – respondenti nejčastěji uváděli, že funkce třídního učitele *je spíše obohacuje* a je pro ně přínosem.

U položky č. 4 – ***Funkce třídního učitele zahrnuje až přespříliš povinností a činností*** – většina respondentů s výrokem této položky *spíše nesouhlasí*.

Na položku č. 6 – ***K výkonu funkce třídního učitele je zapotřebí mnohaletých zkušeností*** – nejčastější odpovědí respondentů na tuto položku bylo *spíše ne*.

U položky č. 8 – ***Máte čas během třídnických hodin diagnostikovat své žáky?*** – většina respondentů uvedla, že během třídnických hodin *spíše nemá* čas diagnostikovat žáky.

Na položku č. 9 – ***Máte čas si všimnout jednotlivého postavení žáků ve třídě, vzájemných vztahů?*** – nejčastěji respondenti odpovídali *spíše ano*.

Odpovědi u položky č. 10 – ***Máte pocit, že funkce třídního učitele je spojena především s plněním administrativních úkolů?*** – většina učitelů *spíše odmítá*, že by v rámci této funkce plnili především administrativní úkoly.

Většina respondentů *spíše souhlasí* a potvrzuje položku č. 11 – ***Myslíte si, že se žáci v dnešní době chovají více neukázněně než žáci v předchozích letech?***

Na položku č.13 – ***Řešíte často problémy žáků a konflikty mezi nimi?*** – odpovídají respondenti nejčastěji *spíše ano*, a tedy většina respondentů musí stále řešit problémy mezi žáky.

Většina respondentů si myslí a *spíše souhlasí* s položkou č. 14 – ***Považujete výchovnou činnost ve třídě za nejnáročnější aspekt funkce třídního učitele?***

U položky č. 15 – ***Jsem spokojen s finančním ohodnocením mé funkce třídního učitele*** - respondenti nejčastěji odpovídali, že s finančním ohodnocením *jsou spíše spokojeni* nebo že *nejsou spokojeni* vůbec.

Na položku č. 16 – ***Souhlasíte s tím, že se odměny za třídnictví odvíjejí dle počtu žáků ve třídě?*** – většina respondentů odpověděla, že *spíše nesouhlasí*.

S položkou č.17 – ***Pokud bych mohl/a volit, funkci třídního učitele bych raději nevykonával/a*** –většina respondentů *spíše nesouhlasí*, funkci třídního učitele tedy většina kantorů vykonávat chce a tuto funkci zastává ráda.

Tabulka 2 Výsledné koeficienty respondentů na vybrané položky dotazníku

Lickertovy škály	ZŠ 1. Máje	Gymnázium Studentská	ZŠ Demlova	Soukromé gymnázium	Gymnázium Chomutov	ZŠ I.Sekaniny	ZŠ Komenkého	Gymnázium Křenová	ZŠ Náchod	ZŠ Campanus
Položka č.3	2	2	1	1	2	2	4	2	2	2
Položka č.4	2	5	4	4	4	1	1	4	2	2
Položka č.6	2	4	4	4	5	2	4	4	5	5
Položka č.8	1	4	1	2	5	3	4	4	2	1
Položka č.9	2	2	1	1	4	2	2	4	1	2
Položka č.10	2	4	1	4	4	2	4	5	4	2
Položka č.11	1	2	2	3	2	1	1	4	2	2
Položka č.13	2	2	1	4	4	2	2	2	2	4
Položka č.14	1	2	3	4	2	2	1	3	4	2
Položka č.15	5	2	4	2	4	5	2	2	5	5
Položka č.16	1	2	4	4	3	4	2	2	4	5
Položka č.17	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4

Z tabulky je patrné, že většinu respondentů funkce třídního učitele naplňuje a obohacuje. Dále si respondenti myslí, že k výkonu funkce třídního učitele spíše není zapotřebí mnohaletých zkušeností. Z tabulky také vyplývá, že třídní učitelé spíše nemají čas během třídnických hodin diagnostikovat své žáky, ale zvládají si všimnout jednotlivého postavení žáků ve třídě. Pro třídní učitele je nejnáročnější činností výchovná činnost, protože musí často řešit v rámci své funkce výchovné a jiné problémy mezi žáky. Neukázněnost a agresivita žáků se podle respondentů stále zvyšuje. Je zvláštní, že respondenti jsou s finanční odměnou za třídnictví spíše spokojeni, nebo nejsou spokojeni vůbec. Shodují se však v nesouhlasu s výší finančního ohodnocení podle počtu žáků ve třídě. Na závěr tohoto vyhodnocení je třeba říci, že převážná většina třídních učitelů má svou práci ráda a chce ji vykonávat i nadále.

## 4.4 TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ

K testování hypotéz byl použit *test dobré shody chí-kvadrát*. Data byla vyhodnocena pomocí programu Microsoft Office Excel 2003.

### 4.4.1 Testování hypotézy č. 1

***H1: Výchovná činnost je nejnáročnějším prvkem náplně práce třídního učitele.***

Předpokládáme, že pro třídní učitele je nejnáročnější činností výchovná práce.

*H0: Četnosti výběru odpovědí učitelů jsou zcela náhodné.*

*HA: Četnost odpovědí, kdy učitelé řeší v první řadě výchovné problémy žáků je vyšší než u ostatních položek.*

Tabulka 3: Test dobré shody chí-kvadrát – „*Témata, která řeší třídní učitel s rodiči svých žáků*“

**Tabulka 3 Nejčastěji probíraná témata mezi třídním učitelem a rodiči žáků**

položky	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	(P-O) <sup>2</sup> / O
výchovné problémy žáků	26	13	13	169	13
známky žáků	19	13	6	36	2,77
specifické problémy žáků	16	13	3	9	0,69
sociální situaci žáků	3	13	-10	100	7,69
informace o plánovaných akcích	1	13	-12	144	11,07
suma	65	65			35,22

O přijetí či nepřijetí hypotézy rozhodneme na základě dokazování nulové hypotézy. K tomu je zapotřebí tzv. testového kritéria, což je „*určitá číselná charakteristika odvozená ze zajištění dat.*“<sup>65</sup>

Z tabulky je zřejmé, že testové kritérium  $\chi^2$  je 35,22. Počet stupňů volnosti u této tabulky činí 4 (součet řádků -1). Ve statistických tabulkách je uvedena kritická hodnota chí-kvadrát 9,488 (pro hladinu významnosti 0,05 a čtyři stupně volnosti). Nami vypočítaná hodnota je větší než kritická hodnota, takže vyvracíme nulovou hypotézu

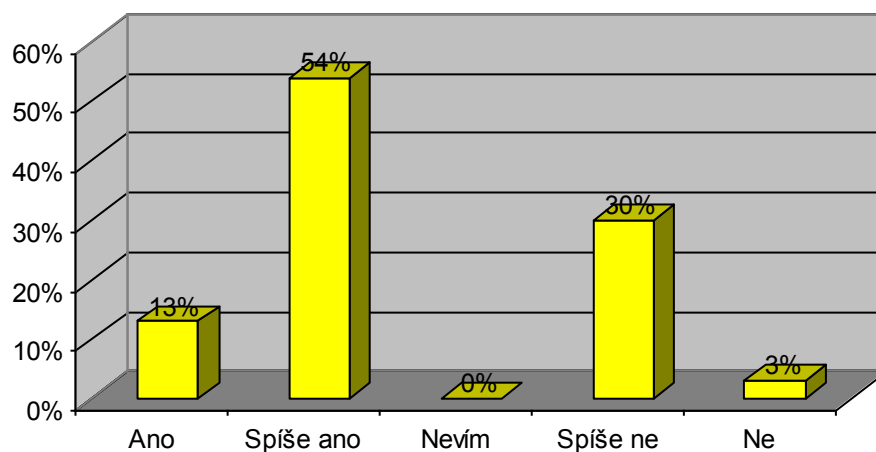
<sup>65</sup> CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s 83. ISBN 80-244-1367-1.



a přijímáme hypotézu alternativní tedy že *třídní učitelé řeší s rodiči nejčastěji výchovné problémy žáků*. S touto hypotézou souvisí i vyhodnocení položky č. 13 z dotazníkového šetření (viz. tabulka 2).

**Graf 2 Četnost problémů a konfliktů žáků**

**Rešíte často problémy žáků a konflikty mezi nimi?**

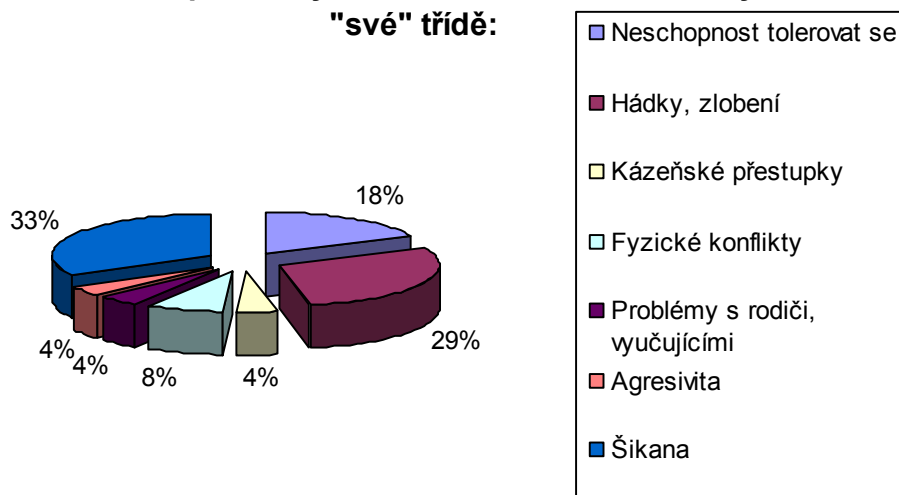


Výše uvedený graf dokresluje danou skutečnost, že většina třídních učitelů (zhruba 70% respondentů) řeší a musí řešit problémy a konflikty, které se objevují mezi žáky, což je alarmující číslo!

Alternativní hypotéza se tedy potvrdila – učitelé nejčastěji řeší výchovné problémy svých žáků.

Graf 3 Nejčastější žákovské problémy

**Jednotlivé problémy, které řeší třídní učitel s žáky ve "své" třídě:**



Pokud jde o konkrétní problémy, které třídní učitelé řeší ve svých třídách, respondenti se hojně rozepisovali. Z Grafu 3 je zřejmé, že nejčastějším problémem, který se na školách vyskytuje a který třídní učitelé řeší, je bohužel *šikana*. Dále pak problém *netolerance mezi žáky, fyzické konflikty...* Jeden z respondentů jmenoval i *výhrůžné sms zprávy a maily*.

#### 4.4.2 Testování hypotézy č. 2

***H2: Administrativní činnost třídního učitele z časového hlediska převládá nad ostatními činnostmi třídního učitele.***

Předpokládáme, že nejnáročnější činností z časového hlediska je pro třídní učitele administrativní činnost.

*Ho: Učitelé vykonávají v třídnických hodinách převážně administrativní práci.*

*HA: Učitelé nevykonávají ve větší míře v třídnických hodinách administrativní práci.*

Respondenti byli dotazováni na činnost, kterou provádějí a zajišťují v třídnické hodině nejčastěji.

**Tabulka 4 Test dobré shody chí-kvadrát -,Nejčastější aktivity třídního učitele v rámci třídnické hodiny“**

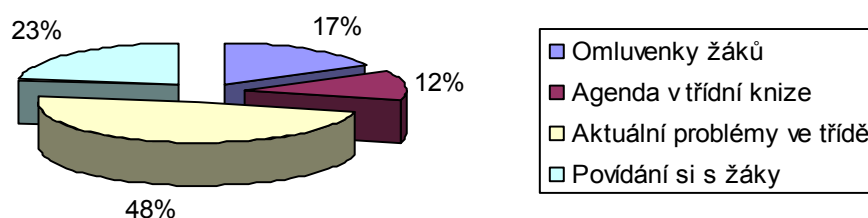
úkony	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	(P-O) <sup>2</sup> / O
omluvenky, agenda	19	21,66	-2,66	7,07	0,32
aktuální problémy ve třídě	33	21,66	11,34	128,59	5,93
povídání si	13	21,66	-8,66	74,99	3,46
suma	65	65			9,71

Z tabulky je zřejmé, že testové kritérium  $\chi^2$  je 9,7. Počet stupňů volnosti u této tabulky činí 2(součet řádků -1). Kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a druhého stupně volnosti je 5,991.

Zjišťujeme tedy, že námi vypočítaná hodnota 9,7 je větší než hodnota 5,991. Proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Nebylo tedy prokázáno, že by učitelé vykonávali v třídnických hodinách ve větší míře administrativní práci nežli ostatní činnosti.

**Graf 4 Aktivity třídního učitele v třídnické hodině**

**V třídnické hodině nejčastěji zajišťují:**



Graf 4 dokazuje potvrzenou alternativní hypotézu, a tedy, že administrativní činnost není pro třídní učitele tou časově nejnáročnější činností. Nejčastěji v třídnických hodinách učitelé řeší aktuální problémy či situace ve třídě. Dále je to povídání si s žáky. Výsledky šetření jsou optimistické, neboť se neprokázalo, že by byli učitelé zahlceni třídnickou agendou a papírováním.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

### 5.1 VYVOZENÍ ZÁVĚRU A INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH DAT

Výzkumné šetření probíhalo *od února do března 2010 na šesti základních školách a čtyřech gymnáziích* ve městech *Havířov, Ostrava, Náchod, Olomouc, Chomutov, Trutnov, Brno, Praha*. Jako metodu výzkumného šetření jsme si zvolili dotazníkové šetření. Celkem jsme distribuovali 129 dotazníků, kdy navraceno bylo konečných 65 dotazníků, které se pak dále zpracovávaly hlavně pomocí Likertových škál.

Pomocí dotazníkového šetření jsme odpověděli na otázku: *Jak se staví učitelé ke své funkci třídního učitele?*

Po vyhodnocení dvanácti položek dotazníku užívajících Likertových škál jsme zjistili, že podle převažujícího názoru třídních učitelů *není zapotřebí mnohaletých zkušeností k výkonu funkce třídního učitele*. Většina pedagogů si myslí, že *závisí jen na osobnosti učitele*. Přestože se většina těchto kantorů musí *potýkat převážně s výchovnými problémy svých žáků, kteří jsou čím dál agresivnější*, tato práce je naplňuje. Dále je důležitý i fakt, že *funkce třídního učitele v sobě dle vnímání respondentů neskýtá přespříliš povinností a činností*.

V empirické části jsme také testem dobré shody chí-kvadrát ověřovali námi stanovené hypotézy. U první hypotézy jsme předpokládali, že *výchovná činnost je pro třídní učitele tím nejnáročnějším prvkem jejich činnosti*. Tato hypotéza se výzkumem potvrdila. Podle druhé hypotézy měla být administrativní činnost pro třídní učitele z časového hlediska činností nejnáročnější. To se však nepotvrdilo, tudíž můžeme konstatovat, že *administrativní práce třídního učitele není pro třídní učitele až takovou časovou zátěží*.

## 5.2 SHRnutí VÝzkUMU A DISKUZE K VÝSLEDKŮM VÝzkUMNÉHO ŠETŘENÍ

Jak již bylo uvedeno výše, hlavním výzkumným záměrem v empirické části práce bylo zjistit, *jaké jsou názory třídních učitelů na činnosti, které jsou denní náplní jejich práce ve třídách.*

Z výsledků je zřejmé, že výchovná činnost třídních učitelů je bezpochyby pro učitele činností nejnáročnější. Podle pedagogů problém s výchovnou činností ve třídách souvisí především s narůstající neukázněností žáků, se zvyšováním jejich agresivity a netolerance. Tento fakt se shoduje i s výzkumem *Vašutové*, která ve své publikaci *Být učitelem* píše, že výchovné problémy narůstají i proto, že rodiče začínají přenášet veškerou zodpovědnost, zvláště pak výchovu svého dítěte, na třídního učitele. To potvrdilo i mnoho respondentů dotazníkového šetření. Dotazníkem bylo zjištěno, že ¾ pedagogů *musí často řešit* problémy a konflikty žáků. Podle pedagogů spočívá hlavní příčina problémů s rodiči v tom, že rodiče nechtějí slyšet negativní informace o svém dítěti a vidět jeho špatné známky. Výsledky našeho výzkumu se ztotožňují i s názorem *Kopřivové*, která hovoří o nekázní žáků jako o největším problému své praxe (článek „Největší problém je nekázeň“). Jedná se především o šikanu, neukázněnost, netoleranci, fyzické konflikty... Přestože třídní učitel se svou třídou tráví více času než s ostatními žáky, má problém s diagnózou žáků. I když se snaží poznávat své žáky blíže, pro nedostatek času není většina třídních učitelů schopna v třídnických hodinách diagnostikovat své žáky, pozitivní ovšem je, že se jim daří zaznamenávat alespoň jejich postavení ve třídě.

Práce třídního učitele v sobě nese i mnoho administrativních činností – třídní kniha, třídní výkazy, omluvenky, aj., což dokládá i *Hanšpachová* ve svém článku „*Almužna pro třídní učitele*“. Přesto však dotázaní pedagogové tvrdí, že pokud si člověk správně rozvrhne čas, nemusí administrativní činnost převládat nad těmi ostatními. Tento názor se shoduje i s názorem *Podlahové*, podle níž je nejlepší cestou situace, kdy učitel zvládne administrativní činnosti co nejrychleji a nejlépe a může se věnovat ostatním činnostem ve třídě.

Probírání aktuálních situací, problémů ve třídě a povídání si s žáky je podle slov třídních učitelů nejdůležitější činností během třídnických hodin. Toto potvrzuje i *Dubec* v publikaci *Třídnické hodiny* a taktéž tvrdí, že by se těmto činnostem měl třídní učitel ve své třídě věnovat co nejintenzivněji. S tímto stanoviskem se ztotožňujeme. Vždyť právě řešením aktuálních situací, problémů ve třídě a hovorem s žáky se učitel svým žákům přibližuje a naopak. Je důležité, aby žáci cítili, že se mohou na třídního učitele kdykoliv obrátit, a ten jim poskytne radu a pomoc. Právě v tom spočívá dobrý vztah mezi třídním učitelem a jeho žáky! Právě v tom spočívá největší síla třídního učitele!

## ZÁVĚR

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo *zjištění, jak učitelé vnímají funkci třídního učitele a jaké jsou jejich názory k vykonávání této „profese“*. Teoretická část práce *seznámila čtenáře se samotným pojmem třídní učitel, nastínila, co všechno je náplní jeho funkce, charakterizovala činnosti a povinnosti, které třídní učitel vykonává*.

Výzkum jsme realizovali formou dotazníkového šetření. Výzkumným šetřením jsme chtěli zjistit, *jaké názory a postoje mají konkrétní třídní učitelé ke své činnosti ve třídách, zdali je jejich práce naplňuje, ale také nás zajímalo, která činnost v jejich třídnické práci převažuje*. Dotazníkové šetření přineslo mnoho zajímavých informací týkajících se problematiky *funkce třídního učitele*. Přestože učitelé cítí, že jejich profese je náročná, mnohdy vyčerpávající, mají svoji funkci třídního učitele rádi a vykonávají ji s radostí. Šetřením jsme ovšem nezjistili, která z činností třídního učitele převažuje nad ostatními. Podle slov učitelů je podstatné, aby si člověk správně rozvrhl čas, potom pro něj vyřizování např. administrativních záležitostí, které se mohou na první pohled zdát z časového hlediska tou nejnáročnější činností učitele, nebude žádný problém. Z výsledků šetření je také patrné, že nejnáročnější činností pro třídního učitele je jejich výchovná práce ve třídách. Učitelé mají pocit, že žáci se k sobě chovají čím dál tím víc nesnášenlivěji, ztrácí se tolerance, vyskytují se velké sociální rozdíly mezi dětmi. Ovšem potvrzují, že tento fakt je jen obrazem společnosti, která se stále mění...

Tato práce pro nás byla přínosná hlavně z důvodu zjištění, že *nejdůležitější složkou v práci třídního učitele je jeho osobnost, nikoliv nasbírané zkušenosti!* Nezáleží na tom, jak dlouho pedagog praxi vykonává, někdo se nestane dobrým učitelem ani za 30 let. Důležité však je, jak s žáky vychází, jak se k nim chová a jak s nimi zachází. Na to, zdali je dobrým či špatným třídním učitelem, odpovídají žáci zpětnou vazbou. Pak záleží jen a jen na třídních učitelích, zda tuto profesi posunou zase o kousek dál, blíže ke svým žákům...

## Seznam literatury

### MONOGRAFIE

1. BERAN, V. a kol. *Rádce učitele*. Praha: Raabe, 2000. ISBN 80-8630-706-9.
2. ČULÍK, F. *Výchovná práce třídního učitele*. 1.vyd. Olomouc, 1980
3. DUBEC, M. *Třídnické hodiny*. 1.vyd. Praha: Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-20-3.
4. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997, s 384. ISBN 80-7178-063-4.
5. HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005, s 169. ISBN 80-239-5612-4.
6. HAYES, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. s 112. ISBN 80-7178-198-3.
7. CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1367-1.
8. KASÍKOVÁ, H. a kol.(ed.) *Třída - návod k použití : komplexní průvodce pro práci s třídním kolektivem*. Praha: Raabe, 2008. ISSN 1803-5612.
9. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2.vyd. Praha: Portál, 2004, s 155. ISBN 80-7178-965-8.
10. MOJŽÍŠEK, L. *Základy pedagogické diagnostiky*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, s 206.
11. MRHAČ, J. *Teorie a praxe školského managementu - řízení výchovy a vzdělávání: studijní opora*. 1. vyd. Ostrava: Centrum celoživotního vzdělávání PdF OU, 2005. s 64. ISBN 80-7368-064-5.
12. NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. s 111. ISBN 80-244-0452-4.
13. OBST, O. *Manažerské minimum pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s 121. ISBN 80-244-1359-0.



14. PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání : (analýza učitelské profese)*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. s 124.
15. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
16. PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. s 223. ISBN 80-7254-474-8.
17. SOUMAROVÁ, E. *O práci triedneho učiteľa*. 1. vyd. Bratislava, 1976
18. SPOUSTA, V. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1994. s 80. ISBN 80-210-0552-1.
19. STŘELEČEK, S.(ed.). *Studie z metodiky výchovy*. Brno: Masarykova Univerzita, 2002. ISBN 80-86633-00-4.
20. VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Vyd.1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
21. VAŠUTOVÁ, J., ŠVECOVÁ, J. *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. s 130.
22. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. s 76. ISBN 978-80-7290-325-2.

## ČASOPISY A SBORNÍKY

23. DOKOUPILOVÁ, L.(Ed.) *Nová role učitele - budoucnost učitelů ve světě práce v Moravskoslezském kraji*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference, Rožnov pod Radhoštěm, 29.-30. dubna 2008. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-517-1.
24. HANŠPACHOVÁ, J. *Almužna pro třídní učitele*. *Učitelské noviny*. 2004, č. 18, s 15-16. ISSN 0139-5718.
25. *Jak docílit změny v chování žáků? Moderní vyučování 1997*, č. 1, roč. 3, s 8-9. ISSN 1211-6858.

26. JUDASOVÁ, K. Koalice mezi učitelem a rodiči. *Moderní vyučování* 1997, č. 2, roč. 3, 1997, s 3-5. ISSN 1211-6858.
27. KOPŘIVOVÁ, L. Největší problém je nekázeň. *Rodina a škola*. 2010, č.3,roč.7, s 21 ISSN 0035-7766.
28. MATÝSKOVÁ, D. Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů. *Pedagogická orientace* 2005, s 27-36. ISSN 1211-4669.
29. MÜHLPACHR, P. *Sociální kompetence učitele z pohledu sociální práce* In: VESELÁ, Z., ŠVEC, V. (ed.) *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí*. Brno: Konvoj, 2001, s 134-138. ISBN 80-7302-016-5.
30. NEUBAUER, Z. *Pedagogické kompetence třídního učitele očima žáků*. Brno, 2007. s 118. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí práce Veselá Jana.
31. PRUSÍKOVÁ, R. Kdo je třídní učitel. *Moderní vyučování* 1997, č. 5, roč. 3, s 6. ISSN 1211-6858.
32. ŠVEC, V. Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí. *Pedagogická orientace*. 1998, č. 4, s 19-30. ISSN 1211-4669.
33. STŘELEČEK, S. Dovednosti umožňující efektivní kooperaci třídního učitele s rodiči žáků. *Pedagogická orientace* 1998, č.4, s 128-132. ISSN 1211-4669.
34. NEZVALOVÁ, D. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. In *Pedagogická orientace*. 2003, č. 4, s 11-19. ISSN 1211-4669.
35. SPILKOVÁ, V. Profesní standart a klíčové kompetence učitele primární školy. In: WALTEROVÁ, E. (Ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference, 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s 89-95. ISBN 80-7290-059-5.
36. STŘELEČEK, S., KRÁTKÁ J. Možnosti spolupráce středních škol. In: SVATOŠ, T., DOLEŽALOVÁ, J. (Ed.) *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Sborník sdělení 16. konference

ČAPV: Pedagogická fakulta UHK 2.-4. září 2008. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s 58. ISBN 978-80-7041-287-9.

37. SYŘIŠTĚ, I. V. Koncept profesionality učitele na základě jeho pojetí v médiích. In: WALTEROVÁ, E. (Ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s 89-95. ISBN 80-7290-059-5.
38. VAŠUTOVÁ, J. Model tvorby profesního standardu učitelů. In: WALTEROVÁ, E. (Ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s 89-95. ISBN 80-7290-059-5.

## WWW ZDROJE

39. ČAPEK, Robert. Kázeň ve třídách V. *Moderní vyučování* [online]. 2010, 3, [cit. 2010-03-17]. Dostupný z WWW:  
<<http://www.modernivyucovani.cz/temata/inspirace-do-vyuky/30-kazen.html>>.
40. VODÁKOVÁ, Jana. [Http://zkola.cz](http://zkola.cz) [online]. 22.4.2009 [cit. 2010-02-15].  
<http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictipracovnici/vzdelavaniapodporauciteludvpp/29224.aspx>. Dostupné z WWW:  
<<http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictipracovnici/vzdelavaniapodporauciteludvpp/29224.aspx>>.

# Přílohy:

## Příloha 1: Dotazník

---

Vážení kolegové,

Obracíme se na Vás s velkou prosbou. Do rukou se Vám dostává dotazník, jehož výsledky mají napomoci zjistit, jaký je současný postoj třídních učitelů k jejich funkci. Získaná data budou zpracována mimo vaši školu a budou sloužit k výhradně účelům výzkumného šetření.

Dotazník je anonymní a prosíme vás o jeho vyplnění, které vám nezabere více než 10 min. Vámi vybrané odpovědi prosím zakroužkujte a pokud je zapotřebí vpisovat odpověď jako text, zapisujte jej prosím čitelně.

Předem Vám děkujeme za ochotu a váš čas při vyplňování dotazníku.

---

### 1. Funkci třídního učitele zastávám:

- a) méně než 2 roky
- b) méně než 5 let
- c) méně než 10 let
- d) 10 let až 15 let
- e) Jiné(napište).....

### 2. Funkci třídního učitele jsem „obdržel/a“:

- a) do jednoho roku praxe
- b) po dvou letech praxe
- c) po třech letech a více

**3. Funkce třídního učitele je pro mě přínosem a obohacuje mě.**

1	2	3	4	5
Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne

**4. Funkce třídního učitele zahrnuje až přespříliš povinností a činností.**

1	2	3	4	5
Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne

**5. Se svou třídou mám třídnickou hodinu:**

- a) dvakrát až třikrát týdně
- b) jednou týdně
- c) jednou za čtrnáct dní
- d) jednou měsíčně
- e) jiné(uveďte).....  
.....

**6. K výkonu funkce třídního učitele je zapotřebí mnohaletých zkušeností:**

1	2	3	4	5
Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne

Pokud ano, napište prosím důvody

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**7. V třídnické hodině nejčastěji zajišťuji:**

- a) vyřizování omluvenek žáků
- b) agendu v třídní knize
- c) probírání aktuálních problémů ve třídě
- d) povídání si s žáky
- e) jiné (napište které)

.....

.....

.....

.....

**8. Máte čas během třídnických hodin diagnostikovat své žáky?**

- |     |           |       |          |    |
|-----|-----------|-------|----------|----|
| 1   | 2         | 3     | 4        | 5  |
| Ano | Spíše ano | Nevím | Spíše ne | Ne |

**9. Máte čas si všimnout jednotlivého postavení žáků ve třídě, vzájemných vztahů?**

- |     |           |       |          |    |
|-----|-----------|-------|----------|----|
| 1   | 2         | 3     | 4        | 5  |
| Ano | Spíše ano | Nevím | Spíše ne | Ne |

**10. Máte pocit, že funkce třídního učitele je spojena především s plněním administrativních úkolů?**

- |     |           |       |          |    |
|-----|-----------|-------|----------|----|
| 1   | 2         | 3     | 4        | 5  |
| Ano | Spíše ano | Nevím | Spíše ne | Ne |

**11. Myslíte si, že se žáci v dnešní době chovají více neukázněně než žáci v předchozích letech?**

1            2            3            4            5  
Ano    Spíše ano    Nevím    Spíše ne    Ne

**12. S rodiči řešíte především:**

- a) výchovné problémy jejich dětí
- b) známky žáků
- c) specifické problémy žáků
- d) sociální situaci žáků/rodiny
- e) jiné (doplňte které)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**13. Řešíte často problémy žáků a konflikty mezi nimi?**

1            2            3            4            5  
Ano    Spíše ano    Nevím    Spíše ne    Ne

Pokud ano, uveďte jaké

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**14. Považujete vaši výchovnou činnost ve třídě za nejnáročnější aspekt funkce třídního učitele?**

1	2	3	4	5
Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne

**15. Jsem spokojen s finančním ohodnocením mé funkce třídního učitele.**

1	2	3	4	5
Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne

Pokud s tímto výrokiem nesouhlasíte, navrhuje

.....  
.....  
.....

**16. Souhlasíte s tím, že se odměny za třídnictví odvíjejí dle počtu žáků ve třídě?**

1	2	3	4	5
Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne

**17. Pokud bych mohl/a volit, funkci třídního učitele bych raději nevykonával/a.**

1	2	3	4	5
Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne

**18. Dal/a byste nějakou radu začínajícímu pedagogovi, který „obdržel“ funkci třídního učitele?**

.....  
.....



## **Příloha 2: Dvanáctero třídního učitele**

---

### **Dvanáctero třídního učitele**

1. Třídní učitel má pravdu.
2. Třídní učitel má vždy pravdu.
3. Třídní učitel nespí, třídní učitel sbírá energii.
4. Třídní učitel nejí, třídní učitel se stravuje.
5. Třídní učitel nepije, třídní učitel zahání žízeň.
6. Třídní učitel se neopožďuje, třídní učitel byl zdržen.
7. Třídní učitel nenadává, třídní učitel projevuje nesouhlas.
8. Třídní učitel se nerozčiluje, třídní učitel má málo času.
9. Třídní učitel nezapomíná, třídní učitel má moc jiných starostí.
10. Třídní učitel nezaspal, třídní učitel byl pozdě vzbuzen.
11. Za třídním učitelem se chodí s vlastními nápady, odchází se s nápady třídního učitele.
12. Třídní učitel se neplete, byla mu sdělena špatná informace.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Petra Kormanová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Jitka Nábělková, PhD.
<b>Rok obhajoby:</b>	2010

<b>Název práce:</b>	Jak učitelé vnímají funkci třídního učitele?
<b>Název v angličtině:</b>	How teachers are understanding function of class master?
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce je zaměřena na zjištění toho, jak učitelé vnímají svou funkci třídního učitele a jaké mají názory na výkon této funkce. Práce má část teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části práce je objasnit termín <i>třídní učitel</i> , popsat jeho <i>osobnost</i> , charakterizovat <i>činnosti a kompetence</i> třídního učitele. Cílem empirické části práce je zjistit, <i>jak vnímají třídní učitelé výchovnou činnost ve „svých“ třídách, zdali je jejich práce naplňuje, ale také zjištění, která činnost v jejich třídnické práci převažuje</i> . Na základě získaných dat z dotazníkového šetření byly ověřovány dvě hypotézy. Výsledky výzkumného šetření jsou shrnuty v diskusi a závěru práce.
<b>Klíčová slova:</b>	Třídní učitel, osobnost třídního učitele, kompetence třídního učitele, povinnosti třídního učitele, činnosti třídního učitele, finanční ohodnocení třídního učitele, třída
<b>Anotace v angličtině:</b>	Bachelor thesis is focused on how teachers are understanding function of class master. Work is theoretical and practical. Theoretical work is interpreting about also devoting to personality, competences, responsibilities of class master. The practical part investigate with how teachers perceive education-creating activities, who acitivity is the most exacting and if the class masters like their job. Two hypothes were tested on acquired data from questioning. The results of investigation are summarized in the discussion and in the final part of the thesis.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Class master, personality of class master, competency of class master, responsibilities of class master, job-creating activities, class
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha 1: Dotazník Příloha 2: Dvanáctero třídního učitele
<b>Rozsah práce:</b>	51 s., 6 s.příloh
<b>Jazyk práce:</b>	Čeština

