

**Univerzita Palackého v Olomouci**

Filozofická fakulta

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

**Třídní učitel**

**Class teacher**

Magisterská diplomová práce

Ing. Jana Porvichová, Ph.D.

Vedoucí magisterské diplomové práce: Doc. PhDr. Michaela Prášilová, Ph.D.

**Olomouc 2015**

Autorské prohlášení:

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci nazvanou „Třídní učitel“ zpracovala samostatně s využitím v textu uváděných literárních a jiných zdrojů.

Olomouc, 2015

Ing. Jana Porvichová, Ph.D.

## Obsah

ÚVOD .....	5
TEORETICKÁ ČÁST .....	7
1 Střední vzdělávání v České republice .....	8
1.1 Formy vzdělávání .....	11
2 Specifika dálkové formy středního vzdělávání .....	15
2.1 Specifika žáků v dálkové formě vzdělávání na střední odborné škole .....	17
3 Třídní učitel .....	20
3.1 Profesní příprava učitelů a třídních učitelů .....	21
3.2 Analýza: Koncepční a strategické dokumenty vzdělávací politiky, metodické dokumenty, školská legislativa .....	25
EMPIRICKÁ ČÁST .....	28
4 Příprava, realizace a výsledky výzkumného šetření .....	32
4.1 Dotazník – očekávání žáků dálkové formy vzdělávání vůči třídnímu učiteli .....	36
4.2 Autosnímek práce třídního učitele dálkové formy vzdělávání .....	39
4.3 Řízený rozhovor a analýza vnitřních předpisů škol – požadavky managementu škol na třídní učitele .....	43
5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření, diskuse .....	52
6 Využití výsledků – navrhovaná opatření .....	55
ZÁVĚR .....	63
Použitá literatura a další zdroje .....	65
Přílohy .....	71

## Seznam zkratk

aj.	a jiné
apod.	a podobné, a podobně
BOZP	bezpečnost a ochrana zdraví při práci
č.	číslo
čá	částka (zde organizační označení Sbírky zákonů)
CNC	computer numeric control, počítačem řízený obráběcí stroj
ČR	Česká republika
DS	dálkové studium
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
ev.	eventuálně
FPE ZČU	Fakulta Pedagogická Západočeské univerzity (Plzeň)
h	hodina, hodin
ICT	informační a komunikační technologie
K	klasifikační konference, pedagogická rada
kap.	kapitola
kol.	kolektiv
mj.	mimo jiné
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
NV	nařízení vlády
odst.	odstavec
OSVČ	osoba samostatně výdělečně činná
PedF JU	Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity (České Budějovice)
PedF TU	Pedagogická fakulta Technické univerzity (Liberec)
PedF UK	Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy (Praha)
PO	požární ochrana
příp.	případně, případný
ROD	schůzky rodičů (v tabulce zjištěných hodnot)
RVP	rámcový vzdělávací program
Sb.	Sbírka zákonů České republiky
str.	strana
ŠVP	školní vzdělávací program
tab.	tabulka
TU	třídní učitel
tzv.	takzvaně, takzvaný
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
V	všichni (v tabulce zjištěných hodnot)
vč.	včetně
Věst.	Věstník
vyhl.	vyhláška
zák.	zákon

a dále použity zkratky jmen respondentů z důvodu zachování anonymity

## ÚVOD

„Současný koncept celoživotního učení ... preferuje realističtější cíle spojené s programy celoživotního učení, zaměřenými na rozvoj lidských zdrojů zejména ve vztahu k potřebám efektivního fungování ekonomiky. Těžiště tohoto konceptu se přesouvá k problematice odborného vzdělávání a přípravy a k uplatnění v pracovním životě.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, str. 14).

Naprosto souhlasím s autory uvedené publikace, kteří dále upozorňují, že zásadními problémy současných „lidských zdrojů“ jsou jednak nízký dosažený stupeň formální kvalifikace a jednak nedostatečná uplatnitelnost prvotně, tj. formálně, získané kvalifikace člověka. Proto se koncept celoživotního vzdělávání soustředí ve své podstatě na odbornou přípravu – na neformální či informální vzdělávání ve smyslu doplnění či rozšíření stávající kvalifikace pracovní síly, na rekvalifikaci v případě neuplatitelnosti prvotní kvalifikace na trhu práce, a také na formální zvýšení stupně vzdělání ve smyslu rozšíření či prohloubení poznatků, znalostí a praktických dovedností pracovní síly.

Ve své diplomové práci se chci zabývat jednou z možných oblastí celoživotního vzdělávání – formálním odborným vzděláváním na středním stupni vzdělávací soustavy (středním odborným vzděláváním), dálkovou formou vzdělávání v nástavbovém studiu. Diplomová práce je zacílena nikoli na osoby, které se zde vzdělávají, ale na osoby, které mohou vzdělávaným maximálně napomoci k dosažení vyššího stupně vzdělání a tím vyšší kvalifikace – konkrétně na třídní učitele.

Svojí diplomovou prací chci analyzovat současný stav podpory a pomoci třídním učitelům, především pak třídním učitelům v jiné než denní formě vzdělávání. Zjistit požadavky, kladené na tuto funkci, a zároveň vzdělávací či jiné potřeby samotných třídních učitelů. Najít soulad mezi požadavky a potřebami, který vidím jako problém, a napomoci řešení tohoto problému na konkrétní střední odborné škole. Proto si kladu za cíl vytvořit návrh podpory práce začínajících třídních učitelů s ohledem především na třídní učitele v dálkové formě středního odborného vzdělávání.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Cílem teoretické části práce je popsat střední vzdělávání v České republice, jeho formy s ohledem na dálkovou formu vzdělávání, definovat specifika žáků v dálkové formě vzdělávání. Dále popsat funkci třídního učitele, jeho profesní přípravu, analyzovat koncepční, metodické a legislativní dokumenty, které by se měly funkcí třídního učitele zabývat.

Cílem empirické části práce je zjistit požadavky managementu škol na třídní učitele a na třídní učitele dálkové formy vzdělávání, dále zjistit požadavky žáků dálkové formy vzdělávání na funkci třídních učitelů, analyzovat pracovní zatížení třídních učitelů. Na tomto základě vytvořit návrh podpory práce začínajících třídních učitelů pro konkrétní střední školu.

Očekávaný přínos: návrh podpory práce začínajících třídních učitelů bude s případnou úpravou podmínek využitelný v dalších vzdělávacích institucích stejného či podobného charakteru.

## TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části práce je cílem práce popsat střední vzdělávání v České republice, jednotlivé formy vzdělávání a jejich odlišnosti, definovat specifika žáků dálkové formy vzdělávání. Popsat funkci třídního učitele, jeho profesní přípravu, analyzovat koncepční, metodické a legislativní dokumenty týkající se funkce třídního učitele.

Pro dosažení tohoto cíle je třeba prostřednictvím poznatků ze školské legislativy definovat střední stupeň vzdělávání a konkrétní realizaci středního vzdělávání. Bude zmíněno financování středního vzdělávání v souvislosti se státem zaručeným právem občanů na bezplatné střední vzdělávání. Budou utříděny a vysvětleny kategorie oborů středního vzdělávání a zmíněny základní vzdělávací dokumenty.

Podrobněji budou popsány jednotlivé formy vzdělávání, s podrobnějším zaměřením na dálkovou formu vzdělávání. U této formy vzdělávání budou definována některá specifika, např. organizace dálkového vzdělávání, vstupní podmínky pro uchazeče; především pak specifika žáků dálkového vzdělávání (věková, sociální, profesně ekonomická, vzdělávací apod.).

Samostatná kapitola bude věnována funkci třídního učitele, podmínkám profesního a dalšího (celoživotního) vzdělávání učitelů a třídních učitelů. Zároveň budou analyzovány školské koncepční, metodické a legislativní dokumenty z pohledu ukotvení funkce třídního učitele. Teoretická část bude zakončena krátkým shrnutím zjištěných skutečností.

# 1 Střední vzdělávání v České republice

Střední stupeň vzdělávání je jednou ze součástí formálního vzdělávacího systému stanoveného legislativou ČR. Konkrétní podmínky středního vzdělávání rozpracovávají podle školského zákona (zák. č. 561/2004 Sb., v platném znění) prováděcí předpisy<sup>1</sup>.

Střední vzdělávání je realizováno jako následné po ukončení základního vzdělávání, resp. po ukončení povinné školní docházky<sup>2</sup>, případně jako vyšší stupeň vzdělávání na víceletých gymnáziích. V ČR není střední vzdělávání povinné, v současné době je ale prezentován zájem státu, aby maximum vzdělavatelých občanů absolvovalo a úspěšně dokončilo střední stupeň vzdělávání.

Školský zákon (zák. č. 561/2004 Sb., v platném znění) stanovuje druhy škol, jako jeden z druhů jmenuje střední školu (gymnázium, střední odbornou školu a střední odborné učiliště). Prováděcím předpisem k tomuto zákonu – vyhláškou o středním vzdělávání (vyhl. č. 13/2005 Sb., v platném znění) jsou pak označeny typy středních škol podle jejich zaměření<sup>3</sup>. Podmínkou činnosti školy je zápis do školského rejstříku<sup>4</sup>

Střední školy jsou zřizovány územně správními celky (stát, kraj, obec, svazek obcí), MŠMT, církvemi nebo soukromými osobami. Školský zákon proklamuje zásadu „... bezplatného základního a středního vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí ...“ (zák. č. 561/2004 Sb., v platném znění, § 2, odst. 1d)).

---

<sup>1</sup> Vyhláška MŠMT o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři (vyhl. č. 13/2005 Sb., v platném znění), vyhláška MŠMT o přijímání žáků (vyhl. č. 671/2004 Sb., v platném znění), vyhlášky MŠMT o ukončování vzdělávání (vyhl. č. 47/2005 Sb., v platném znění, a vyhl. č. 177/2009 Sb., v platném znění) a další legislativa.

<sup>2</sup> Povinná školní docházka v České republice je stanovena v § 36 zák. č. 561/2004 Sb. v platném znění, po dobu devíti školních roků.

<sup>3</sup> Typy středních škol – např. gymnázium, střední průmyslová škola, střední zemědělská škola, střední zdravotnická škola, ... - vyhl. č. 13/2005 Sb., § 1.

<sup>4</sup> Školský rejstřík je veřejný seznam, který obsahuje rejstřík škol a školských zařízení a rejstřík školských právnických osob. Je vedený MŠMT ve spolupráci s krajskými úřady. Jeho obsah je stanoven školským zákonem (zák. č. 561/2004 Sb. v platném znění, § 141 a dále) a je dostupný elektronicky na [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz).



Podle citovaného školského zákona (§ 160 a další) se ze státního rozpočtu poskytují finanční prostředky na činnost škol, a to na přesně definované potřeby těchto škol. Podmínky poskytnutí finančních prostředků jsou přesně určeny tímto zákonem, jsou definované podle typu zřizovatele. Finanční prostředky ze státního rozpočtu se poskytují podle skutečného počtu žáků, uvedeného ve školních matrikách<sup>5</sup> pro konkrétní školní rok, nejvýše ale do počtu žáků odpovídajícího určené kapacitě školy. Finanční prostředky nad rozsah přidělených finančních prostředků ze státního rozpočtu poskytnutých podle zákona hradí školy z dalších finančních zdrojů, především z prostředků zřizovatele, z vlastních příjmů, z příjmů od jiných osob.

Přestože většina středních škol má právní subjektivitu, nemůže ředitel školy samostatně rozhodnout o vzdělávací nabídce: střední škola může realizovat více různých oborů středního vzdělání, realizaci výuky v konkrétním oboru i konkrétní formu vzdělávání ale musí mít povolenou ministerstvem školství (MŠMT) a zaregistrovanou ve školském rejstříku. Úspěšné absolvování většiny oborů středního vzdělávání (všech kromě oborů gymnázií) znamená získání odborné a přesně definované úplné kvalifikace v daném oboru.

Obory středního vzdělání korespondují s úplnými kvalifikacemi Národní soustavy kvalifikací, což je národní registr profesních kvalifikací existujících na pracovním trhu v ČR. Soustava oborů středního vzdělávání zahrnuje jednoznačně definované obory vzdělání v délce vzdělávání 1-4 roky.

Obory středního vzdělání s maturitní zkouškou jsou obvykle čtyřleté, ukončené maturitní zkouškou. Obory středního vzdělání s výučním listem jsou obvykle tříleté, ukončené závěrečnou zkouškou. Obory středního vzdělání jsou obvykle dvouleté nebo tříleté. K oborům středního vzdělání s maturitní zkouškou patří také obory nástavbového studia. Tyto obory jsou určeny pro absolventy oborů s výučním listem, ti mohou absolvováním nástavbového studia získat stupeň středního vzdělání s maturitní zkouškou.

---

<sup>5</sup> Školní matrika – evidence žáků, je součástí povinné dokumentace, obsahuje zákonem stanovené údaje o žákovi: osobní údaje, údaje o zákonných zástupcích v případě nezletilých žáků, údaje o žákově vzdělávání a skutečnostech, které mohou vzdělávání ovlivnit (např. zdravotní znevýhodnění) a další – zák. č. 561/2004 Sb. v platném znění, § 28)

Pro všechny obory středního vzdělání jsou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR vydány rámcové vzdělávací programy, školy jsou povinny si pro jednotlivé obory zpracovat školní vzdělávací programy a podle nich realizovat výuku.

V rámcových vzdělávacích programech oborů středního odborného vzdělávání je zmíněna možnost výuky nejen v denní formě, ale také v jiných formách vzdělávání dle školského zákona (zák. č. 561/2004 Sb., v platném znění). Střední školy tak mohou dle svých organizačních možností realizovat odborné vzdělávání nejen pro „čerstvé“ absolventy základních škol ve věku 15–16 let v denní formě, ale také pro starší žáky (bez ohledu na věk) v jiných formách vzdělávání. Realizace takového vzdělávání je podmíněna souhlasem MŠMT (spolu se záznamem ve školském rejstříku) na základě žádosti školy či zřizovatele školy a se souhlasem místně příslušného krajského úřadu; konkrétní organizace výuky je pak součástí pravomocí ředitele dané střední školy – v rámci podmínek stanovených školskou legislativou (zák. č. 561/2004 Sb., v platném znění).

## 1.1 Formy vzdělávání

Koncepce vzdělávání jiným způsobem než denní docházkou do vzdělávání, není v naší společnosti nová; každý předchozí systém vzdělávání umožňoval alespoň nějaké formální zvyšování kvalifikace v jiné než denní formě, pouze tyto formy jinak pojmenovával - vzpomeňme např. ne tak dávno pojmenování „studium při zaměstnání“.

Studium při zaměstnání prošlo v průběhu let celou řadou změn, a to jak ve svém rozsahu, tak ve svém obsahu. Vždy ale bylo přiřazováno ke konceptu celoživotního vzdělávání či celoživotního učení, bez ohledu na společenskou situaci nebo panující společenský řád a bez ohledu na to, jak se v dané společnosti a v konkrétní době význam celoživotního vzdělávání zdůrazňoval či tlumil.

V současné době je celoživotnímu vzdělávání věnována značná pozornost. Permanentními vzdělávacími aspekty životní dráhy člověka se teoreticky i prakticky zabývají nejen vědečtí pracovníci - andragogové, ale také politici, sociologové, psychologové, zaměstnavatelé, manažeři, odbory a další. Hledají nejrůznější způsoby formálního, neformálního i informálního vzdělávání lidí napříč věkovým spektrem, které by zajistily flexibilitu a využitelnost potenciální pracovní síly a omezily ztráty ekonomického systému vzniklé nevyužitím pracovního potenciálu lidí, kteří se stávající kvalifikací nenaleznou uplatnění na trhu práce.

Jedním z možných způsobů zvyšování či rozšiřování kvalifikace je i vzdělávání se v jiné než denní formě běžného (formálního) středního vzdělávání. Situaci u nás přesně vystihují Veteška a Vacínová, ačkoli hodnotí pouze jednu z forem vzdělávání: "Distanční vzdělávání... je dnes již ve světě frekventovaná, u nás však dosud nedocenená forma vzdělávání. Jejím hlavním cílem je umožnit průběžně se vzdělávat jedincům, kteří se nemohou účastnit klasické, tedy prezenční formy vzdělávání (kontaktní výuky). Taková situace je způsobena různými objektivními důvody a může být důsledkem zcela konkrétních bariér." (Veteška, Vacínová a kol., 2011, str. 168).

Školský zákon (zák. č. 561/2004 Sb. v platném znění) definuje a přesně určuje pět forem vzdělávání, které jsou možné na středním stupni vzdělávání - kromě vzdělávání v denní formě se jedná o formu večerní, dálkovou,

distanční a kombinovanou. Formy vzdělávání jsou přesně definovány a vzdělávání v nich musí splňovat podmínky stanovené jednotlivými odstavci v § 25 citovaného zákona:

„1) .... Střední a vyšší odborné vzdělávání se uskutečňuje v denní, večerní, dálkové, distanční a kombinované formě vzdělávání; vzdělání dosažené ve všech formách vzdělávání je rovnocenné.

2) Pro účely tohoto zákona se rozumí

a) denní formou vzdělávání výuka organizovaná pravidelně každý den v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku,

b) večerní formou vzdělávání výuka organizovaná pravidelně několikrát v týdnu v rozsahu 10 až 18 hodin týdně v průběhu školního roku zpravidla v odpoledních a večerních hodinách,

c) dálkovou formou vzdělávání samostatné studium spojené s konzultacemi v rozsahu 200 až 220 konzultačních hodin ve školním roce,

d) distanční formou vzdělávání samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi,

e) kombinovanou formou vzdělávání střídání denní a jiné formy vzdělávání stanovené tímto zákonem.“

Konkrétní realizace každé jednotlivé formy vzdělávání vychází z organizačních a personálních možností vzdělavatelů a zároveň z potřeb potenciálních vzdělávaných. Skutečnost, že školská legislativa takto dává možnost realizovat celoživotní formální vzdělávání v různých formách, je možné hodnotit velmi pozitivně – vychází tím vstříc vzdělávacím potřebám a možnostem širokého spektra potenciálních vzdělávaných.

Denní forma vzdělávání je určena pro absolventy základního vzdělávání, předpokládá každodenní účast vzdělávaných i vzdělavatelů. Odpovídá požadavkům návaznosti základního a středního vzdělávání, respektuje vzdělávací možnosti a potřeby vzdělávaných v počátečním vzdělávání. Tato forma je obtížně akceptovatelná pro dospělé (starší) vzdělávané, protože neumožňuje běžnou pracovní činnost a tím omezuje ekonomické zajištění života sebe a rodiny.

Večerní forma vzdělávání je vzhledem ke stanovenému počtu týdenních vyučovacích hodin časově a tím i organizačně náročnější pro vzdělávané i pro vzdělavatele. Umožňuje ale více osobního kontaktu vzdělávaného se vzdělavatelem, přímé předávání učiva „tváří v tvář“, možnosti diskuse a formování názorů (pro stranu vzdělávanou i vzdělávající).

Distanční forma vzdělávání dává sice volnost vzdělávanému studovat v čase, který vzdělávanému nejvíce vyhovuje, ale obvykle neumožňuje dostatek přímého kontaktu vzdělávaného se vzdělavatelem, neuspokojuje potřebu slyšeného výkladu pro auditivní a audio-vizuální typy žáků, navíc z hlediska maximálního využívání informačních a komunikačních technologií nevyhovuje těm žákům, kteří práci s moderními komunikačními technologiemi neovládají – vyhovuje tedy pouze části vzdělávaných.

Dálková forma vzdělávání kombinuje pozitiva i negativa večerní a distanční formy vzdělávání. Umožňuje dostatečný osobní kontakt mezi vzdělávaným a vzdělavatelem při zachování dostatečné volnosti ve výběru studijního času. Vhodně kombinuje audio-vizuální učení (výklad, diskuse apod.) s využíváním studia prostřednictvím informačních a komunikačních technologií.

Kombinovaná forma přináší také časovou a organizační náročnost především na denní část kombinované výuky, opět pro vzdělávané i pro vzdělavatele. Zároveň ale umožňuje realizovat ty části obsahu vzdělávání, které pro vzdělávaného není možné absolvovat jinak než denní docházkou do vzdělávání – např. praktické vyučování.

Denní forma vzdělávání ve střední škole je formou počátečního profesního vzdělávání absolventů povinné školní docházky. Ostatní formy vzdělávání mají jednoznačný úkol - umožnit dosažení vyššího stupně vzdělání, a tím i vyšší kvalifikaci lidem, kterým bylo řádné denní vzdělávání tak či onak znemožněno (ať již osobní, sociální či společenskou situací).

Školský zákon (zák. č. 561/2004 Sb., v platném znění) tedy striktně určuje organizační základ pro jednotlivé formy vzdělávání. Obsah vzdělávání stanovuje rámcový vzdělávací program (dále RVP) oboru. Podle RVP musí ředitel školy vydat upravený školní vzdělávací program pro povolený obor vzdělání, jehož část nazvaná učební plán musí jednoznačně splňovat podmínky dané výše uvedeným ustanovením školského zákona, tedy uvést

konkrétní organizaci výuky: jednotlivé předměty (příp. moduly), odpovídající počty vyučovacích hodin či konzultací v jednotlivých ročnících, konkrétní využití týdnů ve školním roce a další podrobnosti.

Podle statistických údajů MŠMT (Statistická ročenka školství, 2013/2014)<sup>6</sup> jsou nejčastěji využívány ostatní formy vzdělávání v nástavbových oborech vzdělání, kde z celkového počtu 381 škol v ČR tyto formy vzdělání realizuje 245 škol, což znamená 64,3 % vzdělávacích zařízení. Z toho je možné usoudit, že formální vzdělávání v nástavbových oborech je v ostatních formách široce dostupné.

Nejčastějším oborem, který si žáci v ostatních formách vzdělávání v nástavbových oborech volí, je obor skupiny 64 Podnikání, kde v uvedeném školním roce 2013/2014 studovalo 10.349 žáků (z celkového počtu žáků 13.521, studujících v některé z ostatních forem nástavbového vzdělávání, je to 76,5 %); obor podnikání je nabízen na 191 škole.

V jiných kategoriích oborů vzdělání je nabídka ostatních forem vzdělávání omezená: v oborech vzdělání s maturitní zkouškou mimo nástavbových z celkového počtu 835 škol v ČR ostatní formy vzdělávání realizuje 137 škol, tedy 16,4 %. V oborech vzdělání s výučním listem z počtu 521 škol v ČR ostatní vzdělávání realizuje pouze 26 škol, tj. 4,99 %, a v oborech středního vzdělání pouze jediná ze 124 škol v ČR, tj. 0,8 % škol. Nižší a velmi nízké procentuální zastoupení ostatních forem vzdělávání v uvedených kategoriích oborů vzdělání je determinováno požadovaným obsahem vzdělávání stanoveným rámcovým vzdělávacím programem konkrétního oboru, především pak požadavky na praktické vyučování, které není vždy možné v dostatečném rozsahu a obsahu realizovat v ostatních formách vzdělávání.

Celkově se ve školním roce 2013/2014 vzdělávalo v denní formě vzdělávání 423.857 žáků (z toho 2.624 žáků starších 25 let), v ostatních formách vzdělávání 24.929 žáků (z toho 18.322 starších 25 let).

---

<sup>6</sup> Statistická ročenka MŠMT nedefinuje jednotlivé formy vzdělávání, rozlišuje pouze denní formu a souhrnně formy **ostatní**. V následujícím textu bude používáno toto označení pro všechny jiné než denní formy vzdělávání.

## 2 Specifika dálkové formy středního vzdělávání

Vyhodnotím-li jednotlivé formy vzdělávání uvedené v předchozí kapitole, mohu konstatovat: Z hlediska časových možností potenciálních žáků ostatních forem vzdělávání a zároveň z hlediska jejich potřeby přímé účasti na konzultacích při vzdělávání se dálková forma vzdělávání jeví jako optimální pro obory vzdělání, jejichž vzdělávací programy neobsahují praktické vyučování nebo jejichž praktické vyučování lze sloučit s pracovními činnostmi vzdělávaných.

S ohledem na cíl práce se v následujícím textu věnuji již pouze této formě vzdělávání.

Dálkové studium definuje pedagogický slovník – uvádí doslovně: „Forma studia na středních školách, kdy se žák vzdělává převážně mimo školu (na rozdíl od denního studia, prezenčního studia), ze speciálních studijních materiálů. Terminologie je neustálená: v českých školských statistikách (ÚIV)<sup>7</sup> se dálkové studium rozlišuje jako jedna z ‘ostatních forem studia’, tj. vedle externího, večerního a kombinovaného studia.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 43)

Školský zákon (zák. č. 561/2004 Sb., v platném znění) předepisuje pro dálkovou formu vzdělávání 200–220 konzultačních hodin ve školním roce (citováno viz kap. 1.1). Rámcové vzdělávací programy jednotlivých oborů vzdělání upřesňují celkovou dobu trvání dálkového studia maximálně o 1 rok delší než je standardní doba vzdělávání v denní formě v daném oboru.

Konkrétní organizace vzdělávání je pak stanovena školním vzdělávacím programem (dále ŠVP), zpracovaným školou na základě RVP. Jednou z povinných součástí ŠVP je učební plán, který vypovídá nejen o celkové délce vzdělávání v letech, ale také obsahuje přehled vyučovaných předmětů, jejich zařazení do jednotlivých ročníků studia a hodinové dotace (počty konzultačních hodin přidělených každému konkrétnímu předmětu v jednotlivých ročnících). Učební plán musí splňovat výše uvedené požadavky školského zákona a RVP.

---

<sup>7</sup> Ústav pro informace ve vzdělávání

Konečný rozvrh konzultačních hodin jednotlivých předmětů, případně stanovení konzultačních dnů, je pak součástí pedagogické dokumentace, která určuje vnitřní organizaci školního roku v dané škole.

Dálkové odborné vzdělávání je jedna z formálních možností celoživotního vzdělávání, kterou člověk může realizovat v kterémkoli věku, v kterémkoli období své životní a profesní dráhy. Celoživotní vzdělávání formuje člověka po celý život jak z hlediska znalostního, tak z tzv. hlediska biodromálního - "...biodromální pohled v pedagogickém aspektu spočívá v tom, že se vzdělávání chápe jako proces utváření a rozvíjení osobnosti v průběhu celého životního cyklu. V tomto smyslu je jedinec subjektem, který má aktivní podíl na prožívání své životní dráhy, rozhoduje o smyslu svého života, o svých potřebách a zájmech." (Veteška, 2011, str. 9).

Dálkové vzdělávání je především vzděláváním dospělých. „Vzdělávání dospělých je ... neodmyslitelnou součástí celoživotního vzdělávání. Jeho cílem je dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů ...“ (Veteška, Tureckiová, 2008, str. 17). Autoři této publikace dále soudí, že aby jedinec obstál na proměnlivém a de facto celosvětovém trhu práce a zároveň dosáhl úspěchu a spokojenosti, potřebuje nejen získat profesní kvalifikaci ve smyslu odbornosti, ale také rozvíjet sám sebe s ohledem na různost pracovních i životních úkolů a situací – dovednosti a schopnosti označované pojmem kompetence. Definují kompetence jako nástroj personálního rozvoje, kompetence z hlediska zaměstnavatelů, kompetence rozvíjené dalším vzděláváním (ovládání ICT, cizí jazyky, komunikace, manažerské schopnosti a dovednosti, týmová práce, schopnost pracovat s informacemi).

S nimi se shoduje Mužík (2004, str. 15), který uvádí, že „... není cílem vzdělávání poskytovat zcela definitivní poznatky, s nimiž by bylo možno vystačit v průběhu celého lidského života. Člověk může zejména své učení samostatně ovlivňovat, prohlubovat a přetvářet poznatky a zkušenosti se zvláštním zřetelem k adaptaci na život ve společnosti.“

Kontext biodromálního procesu učení tedy ukazuje, že celoživotní učení nespočívá pouze v získávání poznatků či dovedností, ale stává se procesem utváření či přetváření celé osobnosti z hlediska její individuality i z hlediska její socializace, a to v jakémkoli věku. Do dálkové formy vzdělávání jsou



přijímání uchazeči, kteří splňují určité vstupní podmínky<sup>8</sup>. Mezi tyto podmínky věk uchazeče nepatří (věk nižší než 15 let se nepředpokládá vzhledem k zákonnému ustanovení o povinné školní docházce, jiné omezení z hlediska věku by bylo považováno za diskriminaci).

Škola může stanovit limitující vstupní podmínky, tyto podmínky ale nesmí diskriminovat uchazeče o studium „... z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana ...“ (zák. č. 561/2004 Sb., v platném znění, § 2, odst. 1a)).

Organizace i obsah dálkového vzdělávání by tedy měly akceptovat specifika sociálně, věkově, profesně, zkušenostně i ekonomicky nehomogenní vzdělávané skupiny lidí – žáků ve třídě dálkové formy vzdělávání.

## **2.1 Specifika žáků v dálkové formě vzdělávání na střední odborné škole**

Žáci dálkové formy vzdělávání jsou obvykle dospělí lidé, kteří si potřebují zvýšit kvalifikaci absolvováním dalšího stupně formálního vzdělávání a přitom z nejrůznějších důvodů nemohou absolvovat vzdělávání v denní formě - nejčastějším důvodem je jejich sociální situace. Ta také podstatným způsobem ovlivňuje vztah žáka ke vzdělávání, míru jeho úspěšnosti či neúspěšnosti, preferenci role žáka ev. jiné role. Jak uvádí Průcha (1997, str. 38) "... sociální faktory významně podmiňují vzdělávací šance a vzdělávací dráhy lidí, ovlivňují edukaci specifických skupin populace, ..., určují vztahy mezi určitým prostředím sociálním ... a prostředím edukačním."

Věkově se v dálkovém vzdělávání jedná o osoby různých věkových kategorií. Dolní hranicí je obvykle věk cca 18 let, někteří lidé se stávají žáky dálkové formy vzdělávání ihned po absolvování denní formy vzdělávání v oboru vzdělání s výučním listem, případně několik málo let po absolvování tohoto vzdělání.

---

<sup>8</sup> Vstupní podmínky limitující přijetí uchazeče ke vzdělávání určuje legislativa - nařízení vlády o soustavě oborů (NV č. 689/2004 Sb., v platném znění); stanovuje např. pro nástavbové obory vzdělání podmíněné předchozí vzdělání, pro jiné obory zdravotní omezení apod.

Horní hranici věku žáka v dálkové formě vzdělávání nelze snadno určit, pohybuje se kolem hranice odchodu do důchodu. Ani to ale není pravidlem, protože žákem dálkové formy vzdělávání se může stát prakticky kdokoliv, přístup ke vzdělávání není omezen věkem.

Ve třídě dálkové formy vzdělávání tak vzniká věkově nehomogenní skupina se všemi jejími pozitivy i negativy. Rozdíly mezi vzdělávanými jedinci v souvislosti také s jejich pracovní výkonnosti hodnotí výstižně Veteška a Vacínová: "V názoru na pokles pracovní výkonnosti starších dospělých působí rozšířené stereotypy. Úbytek tělesné výkonnosti v oblasti denního života má však celkem malý význam a tělesná výkonnost může být udržována tréninkem a kompenzována. Kromě toho rozdíly mezi jedinci téhož věku mohou být v podstatě větší než psychofyzické rozdíly mezi dospělými různých věkových období a záleží na povaze předcházejících zkušeností a na způsobu dosavadní aktuální činnosti." (Veteška, Vacínová a kol., 2011, str. 77).

Vzdělávání dospělých je odlišné od vzdělávání dětí a mladistvých, především proto, že na jedné straně role žáka již není prvotní rolí vzdělávaného dospělého, ale na druhé straně dospělý žák si obvykle uvědomuje své životní cíle, preference a potřeby - ví, proč se vzdělává a čeho chce dosáhnout.

Ať už použijeme-li dělení dospělosti na období mladé, střední a starší dospělosti nebo na „zlatá dvacátá léta“, „životní poledne“ a „druhý dech“ (volně parafr. podle Říčan, 1989), musíme mít na paměti, že ve třídě dálkové formy vzdělávání se setkávají všechny tři věkové kategorie dospělých. Takže zatímco na jedné straně můžeme pozorovat u žáků stejné znaky dospělosti (sebedůvěra, zodpovědnost, schopnost akceptace ostatních, relativní nezávislost osobní i ekonomická, ohled na životního partnera či děti, schopnost kompromisu, akceptace pravidel, pragmatismus), na druhé straně je nutno akceptovat věkové zvláštnosti, profesní odlišnosti a různost danou životní zkušeností jednotlivých žáků (rozdílné prekoncepty, různé životní zkušenosti, různá schopnost vidět souvislosti, různá schopnost nadhledu, různá míra sebekritičnosti, různá představa budoucnosti - tím i vize využití nabytých znalostí a dovedností, různá preference rolí, různý přístup ke změně či stereotypu, různá hodnota společenské prestiže).

Pro některé žáky může znovuobjevení role žáka a návrat do formálního vzdělávání předznamenat či vyvolat také impuls ke změně; ty zásadní změny

se promítají v partnerském vztahu (náročnost vzdělávání pro partnera či členy rodiny), v profesních vztazích (především úspěšné ukončení vzdělávání často inciuje změnu v pracovním poměru), v krizi středního věku jako hybný impuls k jakékoli další životní změně, ale často také ve vztahu k samotnému učení, kdy úspěšné ukončení jednoho formálního stupně vzdělávání (s tím související zvýšení sebevědomí, rozšíření obzoru seberealizace) podněcuje k pokračování vzdělávání na dalším, vyšším stupni.

Pedagogové i psychologové se zabývali a zabývají schopností dospělých žáků učit se, výzkumy v této oblasti zhodnotili Veteška a Vacínová (2011, str. 70): "Schopnost učit se je velice složitý pojem, u dospělých je nutno přihlížet k tomu, o jakou fázi učebního procesu jde. Většina experimentálních výzkumů ukazuje na omezení v krátkodobé paměti, zejména u starších dospělých, i na snížení schopnosti vytvářet trvalou stopu. Ovšem řada pokusů byla dělána s bezesmyslným materiálem, takže závěry o obecném úbytku schopnosti učit se nejsou přesné, neboť učení je termín obsahující značně se lišící třídy individuálních jednotek chování."

S vysloveným názorem nelze než souhlasit; znovu je třeba si připomenout téměř absolutní a všestrannou nesourodost skupiny žáků v konkrétní třídě i vzájemnou nepodobnost tříd (nikoli z hlediska organizace či obsahu vzdělávání, ale především z hlediska charakteristik třídy jako formální sociální skupiny).

Věková, sociální, profesní, zkušenostní i postojová nesourodost žáků ve třídě, difference v očekávání i v osobním přístupu ke vzdělávání, ale především rozdílnost v aspektech předchozího vzdělání (doba odstupu od ukončení předchozího vzdělávání, způsob tohoto vzdělávání, jeho kvalita a náročnost, zkušenost s individuální schopností učit se, sociální zkušenosti z dosavadního vzdělávání – se spolužáky i s učiteli, také zkušenosti s využitím poznatků a dovedností z předchozího vzdělávání a další) klade zvýšené nároky na organizaci a podmínky studia, na vyučující v jednotlivých předmětech, ale především na práci třídního učitele, který pro žáky v dálkové formě studia představuje především sjednocující, koordinující a organizačně-informační pevný bod.

### 3 Třídní učitel

K pojmu „třídní učitel“ a jeho historii např. Hermochová (2009) uvádí, že: „Funkce třídního učitele byla ustavena tehdy, když bylo vzdělání a výchova zpřístupněno všem – tedy ve chvíli rozšíření hromadného vyučování ve třídách. Tuto organizaci vyučování navrhoval již Jan Amos Komenský, když ve své Velké didaktice uvádí, že jeden učitel má řídit třídu, podobně jako jedno slunce osvětluje, zahřívá a zavlažuje zemi a zachovává týž pořádek, jaký dnes, takový zítra.“

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 317) definuje pojem třídní učitel následovně: „Učitel, který organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech vyučujících ve třídě a spolupráci s rodiči. Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve své třídě.“

Třídní učitel je tedy pedagog, jemuž je ve škole organizačně přidělena formální skupina žáků, třída. Jedná se o tradiční, nekodifikované pojmenování učitele - svým způsobem učitele-specialisty, který kromě vlastní výuky má v konkrétní třídě ještě další povinnosti, minimálně povinnosti organizačně-administrativního charakteru. Třídní učitel je člověk – zaměstnanec školy - učitel, který je ředitelem školy pověřen k výkonu funkce třídního učitele; z tohoto pověření vyplývají specifické pravomoci, povinnosti a zodpovědnost. Konkrétní pravomoci a povinnosti třídních učitelů stanoví ve škole vnitřní předpis.

Odborné publikace, které by se celostně zabývaly funkcí třídního učitele, ev. třídního učitele v podmínkách středního školství v ČR, požadavky na jeho práci, se nepodařilo dohledat. Pouze nakladatelství Raabe<sup>9</sup> vydává populárně-odborné publikace, týkající se školství, řízení škol - vč. řízení třídy, ale tyto publikace jsou obvykle určeny pro mateřské a základní školy.

Kratší odborné texty - publikované články (např. Hanšpachová, 2004, Hermochová, 2009, Hermochová, 2014) – se obvykle zabývají pouze jedním nebo několika málo aspekty práce třídního učitele, izolovaným pohledem na konkrétní oblast činnosti či zodpovědnosti, nepřinášejí ucelený pohled.

---

<sup>9</sup> např. *Jak být dobrý učitel*. Praha: Raabe, 2012; *Problémy se třídou?* Praha: Raabe, 2012. Obě publikace jsou určeny pro 2. stupeň ZŠ.

Např. Hanšpachová (2004) vyjmenovává vyčerpávající přehled povinností - požadavků, které jsou všeobecně kladeny na třídního učitele (sice na základních školách, ale poznatky modifikovaně odpovídají prostředí středních škol). Zároveň uvádí průměrnou částku, která je běžná jako finanční odměna za třídnictví (je součástí hrubé mzdy třídního učitele). Nazývá tuto částku směšnou a nedůstojnou, a staví zde otázky: „Jaký obrázek si o učitelích zákonitě vytváří rodičovská veřejnost? Kdo z rodičů by byl ochoten za několik „stovek“ měsíčně nést na svých bedrech tak vysokou zodpovědnost a mít tolik neodkladných povinností?“ (Hanšpachová, 2004). I když byl text článku publikován před více než 10 lety, obsahově se povinnosti třídních učitelů nezměnily, spíše přibývají.

Funkcí třídního učitele, jeho postavením ve škole a ve třídě, jeho rolemi ve třídě, požadavky na tuto funkci kladenými, právy a povinnostmi by se měly zabývat především vzdělávací instituce, které zabezpečují profesní přípravu učitelů, případně nabízejí kurzy dalšího (celoživotního) vzdělávání. Zároveň by funkce třídního učitele (se všemi výše jmenovanými atributy) měla být ukotvena buď ve školských koncepčních dokumentech, v celostátně platných metodických dokumentech, případně ve školské legislativě.

### **3.1 Profesní příprava učitelů a třídních učitelů**

O tématu učitel, o jeho profesní přípravě, dalším vzdělávání, o jeho roli či rolích ve vzdělávání všeobecně bylo již napsáno nemálo textu (z uvedené literatury např. Dytrtová, Krhutová, 2009; Kohnová, Macháčková a kol., 2007; Kyriacou, 2004; Mužík, 2010; Průcha, 1997; Spilková, Vašutová a kol., 2008, Veteška, 2011, Kohnová, 2004, Kohnová a kol., 2012 a další). Málokterý autor se ale zmiňuje výslovně o úloze třídního učitele - na kterémkoli stupni a v kterékoli formě formálního vzdělávání.

Učitelé působící ve středním vzdělávání musí mít předepsané odborné a pedagogické vzdělání – dle zákona o pedagogických pracovnících (zák. č. 563/2004 Sb. v platném znění). Tohoto vzdělání mohou dosáhnout úspěšným absolvováním magisterských či bakalářských studijních programů s pedagogickým zaměřením – na vysokých školách a univerzitách, nebo úspěšným absolvováním magisterských či bakalářských studijních programů

na odborných vysokých školách a univerzitách a následným studiem pedagogiky (případně studiem v oblasti pedagogických věd – podle vyhl. č. 317/2005 Sb., v platném znění) v kurzech celoživotního vzdělávání.

Zákon o pedagogických pracovnících (zák. č. 563/2004 Sb. v platném znění) určuje nejen naprosto konkrétní a jednoznačné požadavky na vzdělání učitelů, ale také další předpoklady pro výkon činnosti pro jednotlivé učitele. Zároveň stanovuje možné výjimky. Uvedený zákon také v § 24 odst. 1) stanovuje povinnost učitele průběžně se vzdělávat: „Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.“

Absolventi pedagogických fakult či studia pedagogiky by měli být odborníci ve svém oboru a mít aktuální odborné i didaktické znalosti. Jak ale hodnotí např. Marková a Urbánek (in Vašutová a kol., 2008) „... České učitelské vzdělávání se vlekle a stupňovaně potýká s řadou nepříznivých symptomů, které ve svých důsledcích mnohdy přímo ovlivňují možnosti a efekty praktické přípravy. Společenská dynamika posledních desetiletí a změny organizačních, sociálních, interakčních a edukačních charakteristik vysokých škol, a tedy také pedagogických fakult, stále méně korespondují s požadavky na profesní přípravu učitelů. Kvalita absolventů jen omezeně saturuje aktuální potřeby školského systému.“

Titíž autoři ve stejném příspěvku uvádějí, že zásadním problematickým faktorem je „... skutečnost, že profesní příprava probíhá v zásadě jen v jediné, a to v přípravné (pregraduální) fázi, na kterou již žádná další systematická etapa cílené edukace učitelů nenavazuje.“, a dodávají, že systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále DVPP) je nestrukturovaný a nesystematický, síť pracovišť, která by měla DVPP realizovat, je u nás nekoordinovaná, nabízené vzdělávací aktivity jsou spíše epizodické, nekoncepční, nevytvářejí ucelenou strukturu profesní přípravy – a sami učitelé (či ředitelé) si témata DVPP vybírají víceméně nahodile.

Nekoncepční a nesystémovou přípravu učitelů a následné DVPP kritizují i další autoři (např. Kohnová, 2004). Koncepční přípravu budoucích učitelů na třídnictví (funkci a role třídního učitele ve vzdělávání), případně DVPP vedoucím systematicky k získání, udržení a zkvalitňování kompetencí třídního učitele, nenabízí u nás žádná vzdělávací instituce.

Jak uvádí Hermochová (2014), problémem je, že vysoké školy, které poskytují formální vzdělávání učitelům, třídnickou práci učitele poněkud opomíjejí. „Pravdou zůstává, že pokud po učiteli něco chceme, je třeba se taky podívat, zda k tomu má podmínky a zda je na to dobře odborně připraven. Učitel, který chce s žáky rozvíjet sociální dovednosti, záhy zjistí, že se znalostmi z fakulty nevystačí. Bylo by nutné rozšířit vysokoškolskou výuku psychologie o nový předmět: třídnictví.“ (Hermochová, 2014).

Autorky Čábalová a Kocurová (in Vašutová a kol., 2008) navrhují transformaci závěrečných zkoušek na pedagogických fakultách mj. v kontextu požadovaných profesních kompetencí učitele. Uvádějí a porovnávají pohledy dalších autorů na dělení kompetencí učitele. Většina zmiňovaných kompetencí směřuje k odborným a didaktickým dovednostem, k dovednostem výchovným, případně k dovednostem sebereflexním. Omezeně jsou zmíněny kompetence organizační, a to spíše ve vztahu k organizaci výuky. Minimálně jsou zmíněny kompetence sociálně vztahové, komunikační, intervenční. Naproti tomu např. Spilková (2004) hodnotí právě jako nejvýznamnější dovednosti komunikační, pedagogicko-diagnostické a intervenční (ale uvádí je jako významné pro učitele základní školy – I. stupně).

Podle porovnání požadavků ke státním závěrečným zkouškám z pedagogiky a psychologie na pedagogických fakultách čtyř našich předních univerzit usuzuji, jakou váhu kladou tyto fakulty na třídnické dovednosti: hledám, jak se v konkrétním zadání témat pro závěrečnou zkoušku objevuje požadavek na znalosti týkající se právě výše uvedených kompetencí prosazovaných Spilkovou a podstatných především pro práci třídních učitelů: kompetencí sociálně vztahových, komunikačních, pedagogicko-diagnostických, intervenčních<sup>10</sup>, a to nikoli ve vztahu k výuce, ale k pedagogické intervenci.

PedF TU Liberec stanovuje ke státní závěrečné zkoušce z pedagogiky a psychologie 20 zkušebních okruhů, každý z nich má 3 samostatné části. Z těchto 60 relativně samostatných témat se okrajově třídnických kompetencí

---

<sup>10</sup> Podle požadavků ke státní závěrečné zkoušce z pedagogiky a psychologie oborů učitelství pro druhý stupeň ZŠ a SŠ, magisterské studium: z Pedagogické fakulty Technické univerzity Liberec, Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni, Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Praha a Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity České Budějovice (in Vašutová a kol., 2008 jako přílohy č. 6-10 str. 184-201).

V textu jsou dále použity zkratky pro jednotlivé fakulty - PedF TU Liberec, FPE ZČU Plzeň, PedF UK Praha, PedF JU České Budějovice.



dotýkají 4 témata, podstatně se třídnických kompetencí dotýká 1 téma. Přímý dotaz na funkci či role třídního učitele zde není.

FPE ZČU v Plzni rozděluje zkušební okruhy – zvláště z pedagogiky 25 okruhů, zvláště z psychologie – 25 okruhů. Z těchto 50 témat se okrajově otázky třídnictví dotýká 5 témat, podstatně se třídnictví dotýká 1 téma. Přímý dotaz na funkci či role třídního učitele zde není.

PedF UK Praha stanovuje 20 zkušebních okruhů z pedagogiky a pedagogické psychologie, u nichž jsou vždy 2 části – pedagogická a psychologická. Z takto zadaných 40 témat se okrajově otázky třídnictví dotýkají pouze dvě témata, žádné téma se otázek třídnictví nedotýká podstatně ani přímo.

PedF JU České Budějovice rozděluje zkušební okruhy z pedagogiky a psychologie na témata z pedagogiky (29), psychologie (36) a problémová témata (35). Mezi touto přesnou stovkou témat jsou tři, které se dotýkají třídnictví okrajově, tři dotýkající se otázky třídnictví podstatně. Jedno téma je přímo zacíleno na funkci třídního učitele.

Na základě takto zjištěných skutečností o přípravě učitelů na funkci a role třídního učitele a ve shodě s citovanými autory je možné usoudit, že ačkoli jsou absolventi pedagogických fakult jen omezeně připraveni na svoji funkci učitele, nejsou ani minimálně připraveni na roli třídního učitele, na rozdílné požadavky, které může a bude budoucí zaměstnavatelská škola na nového pracovníka jako třídního učitele klást.

Protože předpokládám, že tematika okruhů z pedagogiky a psychologie bude stejná či podobná v kurzech studia pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání (pro učitele s odborným vysokoškolským vzděláním)<sup>11</sup>, soudím, že ani odborníci z praxe, kteří po letech strávených ve výrobních podnicích, ve službách či v úřadech přicházejí učit na střední školy odborné předměty, také nejsou připraveni ani studiem pedagogiky ani z vlastních dosavadních praktických zkušeností na nelehkou funkci a role třídního učitele.

---

<sup>11</sup> Usuzuji z faktu, že zákon o pedagogických pracovnících (zák. č. 563/2004 Sb., v platném znění) staví naroveň vzdělání v pedagogickém programu vysoké školy a odborné vysokoškolské vzdělání s doplněním studia pedagogiky; rámcový obsah studia pedagogiky a psychologie jako stěžejních disciplín pro budoucí učitele musí být nutně shodný v obou variantách profesní přípravy, rámcové požadavky na závěrečné zkoušky tedy musí být také relativně shodné.



### 3.2 Analýza: Koncepční a strategické dokumenty vzdělávací politiky, metodické dokumenty, školská legislativa

Na základě poměrně negativních zjištění z předchozích kapitol se nabízí otázka: Existuje tedy ukotvení pojmu třídní učitel (s případnou definicí funkce, práv a povinností apod.) v celostátně platných dokumentech, ať již programových, metodických nebo legislativních? Pro nalezení odpovědi dále analyzuji školské a vzdělávací dokumenty v uvedených oblastech, vyhledávám jakoukoli zmínku o třídním učiteli s případnými souvislostmi.

#### Programové, koncepční a metodické dokumenty:

Závažný dokument programový a koncepční, tedy základní pro oblast vzdělávání je Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice (2001), tzv. Bílá kniha. Zde se pojem třídní učitel vyskytuje pouze 1x - upozorňuje na význam role třídního učitele na 2. stupni základního vzdělávání (kap. 6.2).

Na základě koncepce vzdělávání stanovené Bílou knihou byly připravovány všechny dosud vzniklé Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2002, 2005, 2007, 2011) a strategické a metodické dokumenty<sup>12</sup>. Ani tyto dokumenty ani v současné době nově připravovaný Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020 (2014) pojem „třídní učitel“ neobsahuje.

---

<sup>12</sup> např. KONCEPCE Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy poradenských služeb poskytovaných ve školách, čá 7/2005 Věst. MŠMT; SMĚRNICE Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení, čá 9/2002 Věst. MŠMT; METODICKÝ POKYN k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví, čá 3/2002 Věst. MŠMT; METODICKÝ POKYN Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních, čá 8/2013 Věst. MŠMT; OZNÁMENÍ Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o zveřejnění seznamu vzdělávacích institucí a vzdělávacích programů, které byly akreditovány MŠMT v systému DVPP, čá 10/2007 Věst. MŠMT a další

Výjimkou je aktuálně zpracovaná a současně platná Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (2014, str. 27), která sice nezmiňuje přímo pojem „třídní učitel“, ale mimo jiné stanovuje jako součást priorit a opatření „... v rámci studijních programů připravujících učitele vytvořit dostatečný prostor pro rozvoj pedagogických dovedností nezbytných pro práci ve školní třídě (např. využívat diagnostické postupy, umět pracovat s klimatem třídy, ...)“.

### Legislativa

Legislativa nejvyšší právní síly v oblasti vzdělávání ve střední škole je školský zákon (zák. č. 561/2004 Sb., v platném znění) a zákon o pedagogických pracovnících (zák. č. 563/2004 Sb., v platném znění). Následují nařízení vlády a vyhlášky MŠMT.

Školský zákon zmiňuje pojem třídní učitel v celém svém rozsahu pouze jedenkrát, a to v § 31 odst. 1, kde dává třídnímu učiteli pravomoc udělovat pochvaly, jiná ocenění a kázeňská opatření. Pojem třídní učitel tento zákon nedefinuje.

V zákoně o pedagogických pracovnících, kde bychom mohli logicky legislativní definici očekávat, se pojem třídní učitel vůbec nevyskytuje. To znamená, že pojem třídní učitel není v základní školské legislativě vůbec definován. Ovšem všechny školské dokumenty se na něj ale odvolávají.

Nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací povinnosti (NV č. 75/2005 Sb., v platném znění) pojem třídní učitel vůbec nezmiňuje. Nařízení vlády o katalogu prací (NV č. 222/2010 Sb., v platném znění) pojem třídní učitel také nezná. Nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců (NV č. 564/2006 Sb., v platném znění) zmiňuje pojem třídní učitel pouze v příloze č. 6, kde zařazuje práci třídního učitele do I. nebo II. skupiny prací z hlediska míry ztěžujících vlivů pracovních podmínek, blíže tuto práci či podmínky nespécifikuje.

Vyhláška MŠMT o středním vzdělávání (vyhl. č. 13/2005 Sb., v platném znění) pouze v § 10 podrobněji upravuje výchovná opatření, která může třídní učitel udělit žákům dle výše uvedeného paragrafu školského zákona, v jiné souvislosti pojem třídní učitel také nezmiňuje.

Vyhláška MŠMT pracovní řád (vyhl. č. 263/2007 Sb., v platném znění) pojem třídní učitel zmiňuje pouze v § 3 odst. 1b) při výčtu prací, které vykonávají pedagogičtí pracovníci. Zmiňuje zde pouze „výkon prací spojených s funkcí třídního učitele“, které dále nedefinuje a neupřesňuje.

Vyhláška MŠMT o přijímacím řízení (vyhl. č. 671/2004 Sb., v platném znění) pojem třídní učitel nezná.

Vyhláška MŠMT o ukončování vzdělávání maturitní zkouškou (vyhl. č. 177/2009 Sb., v platném znění) uvádí pojem třídní učitel pouze jedenkrát. V paragrafu 35 odst. 1) definuje stálé členy zkušební maturitní komise, mezi nimi i třídního učitele.

Vyhláška MŠMT o ukončování vzdělávání závěrečnou zkouškou (vyhl. č. 47/2005 Sb., v platném znění) zmiňuje pojem třídní učitel pouze jedenkrát, a to v § 3 odst. 2, kde uvádí výčet členů zkušební komise – a třídního učitele jako jednoho z jejích stálých členů.

Vyhláška MŠMT o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (vyhl. č. 317/2005 Sb., v platném znění) pojem třídní učitel nezná.

Jak vyplývá z analýzy českých koncepčních vzdělávacích dokumentů, školské legislativy a dalších celostátně platných strategických či metodických dokumentů, pojem „třídní učitel“ formálně není definován; přesto se na něj v několika málo případech legislativní normy odkazují.

Z uváděných zdrojů a analýz vyplývá, že funkce třídního učitele je v českých školách běžná, potřebná a opodstatněná; paradoxně učitelé nejsou na tuto práci nijak připravováni, tematika třídnictví není obvyklou součástí jejich pedagogické přípravy (natož potom tematika specifik třídnictví v dálkové formě vzdělávání) a komplexně ani dalšího vzdělávání. Proto se dále v empirické části práce věnuji tématu podpory práce třídních učitelů v dálkové formě vzdělávání.

## EMPIRICKÁ ČÁST

Cílem empirické části mé práce je vytvořit návrh podpory práce začínajících třídních učitelů v dálkové formě vzdělávání působících na konkrétní střední škole.

Pro dosažení tohoto cíle bude třeba

- a) popsat kurikulum školy, pro kterou je práce zpracovávána, a systém dálkového vzdělávání v této škole;
- b) zjistit požadavky managementu školy a zároveň managementu podobných škol na práci třídního učitele;
- c) ověřit obsah a náročnost práce třídního učitele v dálkové formě vzdělávání;
- d) zjistit očekávání či požadavky žáků dálkové formy vzdělávání na funkci třídního učitele, posoudit reálnost zjištěných očekávání a jejich naplnění v průběhu vzdělávání;
- e) na základě zjištěných poznatků navrhnout metodická doporučení pro práci třídních učitelů v dálkové formě vzdělávání, případně doporučit vhodná témata pro další vzdělávání třídních učitelů včetně třídních učitelů v dálkové formě vzdělávání.

Cíl empirické části se vztahuje ke konkrétní střední škole. Je to střední odborná škola a střední odborné učiliště podle školského zákona (zák. č. 561/2004 Sb., v platném znění, § 7, odst. 3), a podle vyhlášky MŠMT o středním vzdělávání (vyhl. č. 13/2005 Sb., v platném znění, § 1); je příspěvkovou organizací zřizovanou Hlavním městem Prahou. Poskytuje střední odborné vzdělání v oborech nábytkářství, uměleckého zpracování dřeva a uměleckého zpracování kovů.

Škola patří mezi středně velké vzdělávací instituce, má 74 zaměstnanců (50 pedagogů – z toho každoročně cca 20 třídních učitelů, 24 provozních zaměstnanců) a ročně průměrně 500 žáků v deseti oborech vzdělání (13 školních vzdělávacích programů, z toho jeden školní vzdělávací program v dálkové formě vzdělávání).

V současné době škola vzdělává žáky ve tříletých oborech vzdělání s výučním listem, čtyřletých oborech vzdělání s maturitní zkouškou a v nástavbových oborech vzdělání s maturitní zkouškou. V rámci některých školních vzdělávacích programů škola pro své žáky zajišťuje speciální kurzy, workshopy a semináře zaměřené na specializované práce ve vyučovaných oborech.

Výuka ve všech oborech vzdělání probíhá ve třech vlastních objektech, které se průběžně modernizují. Škola velmi úzce spolupracuje s podnikatelskými subjekty, tedy s právníckými a fyzickými osobami podnikajícími v oborech stejného či podobného zaměření. Zástupci firem jako sociální partneři školy se podíleli na přípravě odborné části školních vzdělávacích programů. Žáci jednotlivých oborů na pracovištích firem vykonávají odborný výcvik a praxi.

Škola poskytuje vzdělání v následujících oborech (Výtah z textů ŠVP, 2013):

33-56-H/01 Truhlář - tříletý obor vzdělání s výučním listem. Absolvent je způsobilý k výkonu povolání truhlář v oblastech výroby nábytku, bytových doplňků a zařízení a dřevěných konstrukcí.

33-59-H/01 Čalouník - tříletý obor vzdělání s výučním listem. Absolvent je způsobilý k výkonu povolání čalouník a dekoratér ve výrobě čalouněného nábytku a doplňků, při provádění dekoratérských prací, při opravách a renovacích starožitného i moderního čalouněného nábytku.

82-51-H/01 Umělecký kovář a zámečnický, pasíř - tříletý obor vzdělání s výučním listem v zaměření umělecký kovář a zámečnický. Absolvent zhotovuje rukodělně nebo strojně dekorativní a užité předměty z kovů podle návrhů vlastních či zadaných nebo repliky původních slohových prací, zdobných součástí kovářských a zámečnických výrobků a dekorativních prvků interiéru. Provádí restaurování starožitných kovářských uměleckořemeslných předmětů včetně oprav původních kovářských a zámečnických prací.

82-51-H/02 Umělecký truhlář a řezbář - tříletý obor vzdělání s výučním listem, s dvojitým zaměřením - umělecký truhlář, umělecký řezbář. Absolvent zhotovuje individuální truhlářské či řezbářské výrobky podle zadaných nebo vlastních návrhů, repliky dobového nábytku, užité a dekorativní předměty ze dřeva, prvky interiéru. Provádí restaurování dobového starožitného nábytku a starožitných řezbářských uměleckořemeslných předmětů (které nejsou kulturní památkou).

33-42-M/01 Nábytkářská a dřevařská výroba - čtyřletý obor vzdělání s maturitní zkouškou, zároveň také jako obor 33-42-L/51 Nábytkářská a dřevařská výroba - dvouletý obor vzdělání s maturitní zkouškou (nástavbové studium). Absolvent oboru kvalifikovaně obsluhuje moderní výrobní zařízení včetně CNC obráběcích strojů v dřevařském a nábytkářském průmyslu, uplatní se v technické přípravě nábytkářské výroby. Je schopen řídit technologické procesy v nábytkářské výrobě, kontrolovat spolehlivost a kvalitu těchto procesů. Ovládá základy programování CNC.

82-51-L/01 Uměleckořemeslné zpracování kovů - čtyřletý obor vzdělání s maturitní zkouškou se zaměřením na umělecké kovářství a zámečnictví. Absolvent oboru zhotovuje rukodělně náročnější uměleckořemeslné dekorativní a užité předměty z kovů podle výkresové dokumentace, návrhů výtvarníka nebo vlastních návrhů, repliky původních slohových prací včetně provádění jejich oprav.

82-51-L/02 Uměleckořemeslné zpracování dřeva - čtyřletý obor vzdělání s maturitní zkouškou se zaměřením na práce truhlářské a na práce řezbářské. Absolvent oboru rukodělně zhotovuje náročnější truhlářské výrobky nebo užité a dekorativní předměty ze dřeva podle návrhů výtvarníka či svých, repliky původních slohových prací. Uplatní se při provádění oprav uměleckořemeslných předmětů. Provádí restaurování dobového starožitného nábytku a zařízení interiéru (které není kulturní památkou).

82-51-L/51 Umělecké řemeslné práce - dvouletý nástavbový obor vzdělání s maturitní zkouškou. Absolvent oboru je připraven pro samostatnou, vysoce kvalifikovanou práci v oblasti uměleckých řemeslných prací podle předchozího oboru vzdělání s výučním listem. Umí rukodělně zhotovovat náročnější umělecké výrobky nebo užité a dekorativní předměty podle návrhů výtvarníka či svých, repliky původních slohových prací.

64-41-L/51 Podnikání - nástavbový obor vzdělání s maturitní zkouškou ve dvouleté denní nebo tříleté dálkové formě vzdělávání. Absolvent je připraven pro samostatný výkon ekonomických, provozně-ekonomických, obchodních a administrativních činností. Získané znalosti a dovednosti uplatní při řízení vlastní firmy i v zaměstnaneckém poměru.

Právě nástavbové studium oboru Podnikání je nabízeno také v dálkové formě vzdělávání. Vzhledem k tomu, že škola je příspěvkovou organizací, je vzdělávání i v této formě bezplatné.

Dálkové vzdělávání v nástavbovém oboru Podnikání je organizováno jako tříleté (podle RVP), je pro něj zpracován samostatný školní vzdělávací program. Učební plán je rozdělen na jednotlivé předměty podle vzdělávacích oblastí stanovených RVP. Počty vyučovacích hodin (konzultací) pro jednotlivé předměty jsou zvoleny tak, aby byl splněn požadavek zákona na 200–220 konzultačních hodin ve školním roce, a zároveň aby jejich struktura odpovídala struktuře předmětů v denní formě vzdělávání.

Vzdělávání probíhá výhradně o sobotách, což usnadňuje dosažitelnost konzultací pro většinu dospělých – pracujících - žáků. V každém pololetí jsou vedením školy stanoveny termíny 12 konzultací, kterých se žáci mohou účastnit (účast je nepovinná, ale doporučená); zároveň je pevně stanoven časový rozvrh konkrétních předmětů. Na počátku každého pololetí doporučí vyučující jednotlivých předmětů žákům studijní literaturu a zároveň sdělí požadavky, které je nutno splnit pro úspěšné absolvování daného předmětu.

V průběhu jednotlivých konzultací vyučující vykládá látku, zkouší, zodpovídá dotazy studentů. Mnozí vyučující nabízejí studentům i další – individuální či skupinové, neplacené – konzultace. Pro potřeby studentů jsou v některých předmětech vytvářeny školní studijní textové materiály a pracovní sešity.

Do prvního ročníku je obvykle přijímáno 60–68 žáků, jsou vytvořeny dvě třídy. V této formě vzdělávání je v 1. ročníku velké procento předčasných odchodů ze vzdělávání (50–60 %) – žáci nezvládají učivo, časovou náročnost dálkového vzdělávání, koordinaci aktivit pracovních, rodinných a studijních. Ve druhém ročníku jsou žáci obvykle sloučeni do jedné třídy, která poté pokračuje do 3. ročníku. Studium úspěšně ukončí cca 20–25 % původně přijatých žáků.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Údaje převzaty z vnitřní neveřejné statistiky školy a z její Zprávy o autoevaluaci.

## 4 Příprava, realizace a výsledky výzkumného šetření

Jestliže cílem diplomové práce je vytvořit návrh podpory práce třídních učitelů v dálkové formě vzdělávání, je třeba zjistit náročnost práce třídního učitele a konkrétní požadavky na práci třídních učitelů, a to z více hledisek, nejen v dálkové formě vzdělávání a nejen na jedné škole.

Cílem výzkumného šetření je získání odpovědí na otázky

- jaké činnosti třídního učitele v dálkové formě vzdělávání si uvědomují sami žáci, jaké činnosti by žáci od svého třídního učitele očekávali a eventuálně je dosud postrádají;
- jaké je pracovní zatížení třídního učitele v dálkové formě vzdělávání v různě exponovaných týdnech běžného školního roku;
- jaké jsou požadavky managementu škol na třídní učitele ev. na třídní učitele v dálkové formě vzdělávání; jak je prováděn výběr třídních učitelů, jak jsou definovány povinnosti třídního učitele;
- jaké jsou požadavky managementu škol na podporu práce třídních učitelů.

Pro zjištění výše uvedených podkladů budou použity následující metody:

- metoda dotazníku – dotazník bude použit pro zjištění názorů žáků v dálkové formě vzdělávání na požadavky či očekávání žáků vůči třídnímu učiteli; osloveno bude cca 80 studentů;
- metoda autosnímku pracovního dne – o vytvoření autosnímků pracovního dne budou požádáni třídní učitelé denního a dálkového studia vždy v průběhu týdne v různých obdobích školního roku, snímky budou porovnány a vyhodnoceny; osloveno bude 12 třídních učitelů;
- metoda polostrukturovaného řízeného rozhovoru – řízený rozhovor bude použit pro zjišťování požadavků managementu jmenované školy a managementu dalších jí podobných škol vůči třídním učitelům, případně třídním učitelům dálkové nebo ostatních forem vzdělávání (jiných než denní forma); osloveno bude 5 ředitelů středních odborných škol; zjištěné údaje budou doplněny analýzou vnitřních předpisů škol vztahujících se k funkci třídního učitele.



Všechny tři metody výzkumného šetření budou probíhat současně.

Získaná data z jednotlivých částí šetření budou průběžně zaznamenávána do připravených tabulek z odevzdaných dotazníků, příp. autosnímků tak, aby bylo možné je vyhodnotit z hlediska četnosti jednotlivých odpovědí (dotazník, rozhovor), případně z hlediska četnosti jednotlivých činností (autosnímky). Data získaná v rozhovorech budou zaznamenávána přímo při rozhovoru a přenášena do vyhodnocovacích tabulek ze záznamu.

Dotazník<sup>14</sup> pro žáky dálkové formy vzdělávání je konstruován tak, aby respondenti přímo zodpověděli svá očekávání vůči třídnímu učiteli. Jsou připraveny dvě verze dotazníku, verze a) je určena žákům dálkové formy vzdělávání v počátku studia, tedy v I. ročníku, verze b) pro žáky dálkové formy vzdělávání v průběhu studia, tj. ve vyšších ročnících.

První část dotazníku je identifikační (otázky 1–3), zde jsou skutečnosti formulovány jako výroky s volbou z několika variant. Otázky č. 1–3 jsou v obou dotaznících totožné.

Druhá část je zjišťovací, jsou zde formulovány dvě případně tři otázky (dvě otázky v případě verze a), tři v případě verze b). Otázka č. 4 v obou variantách dotazníku má předpřipravený výčet odpovědí, uvádí několik možností s tím, že po dotazovaném se požaduje doplnit další možnosti do výčtu (volně, dle vlastního uvážení či zkušenosti. Otázka č. 5 v dotazníku a) je totožná s otázkou č. 6 v dotazníku b), vyžaduje volnou odpověď. V dotazníku b) je oproti verzi a) navíc otázka č. 5, jejíž zodpovězení předpokládá určitou zkušenost dotazovaného s předmětem výzkumu (student v počátku vzdělávání tuto zkušenost nemá). Dotazník je anonymní.

Možné riziko této metody spatřuji v částečném vzájemném „opisování“ odpovědí jednotlivých respondentů. Toto riziko se pokusím eliminovat tím, že dotazníky žákům rozdám vždy až na konci konzultačního dne, požádám je o samostatné a anonymní vyplnění, na uvedené riziko „společného“ vyplnění dotazníků je výslovně upozorním. Zároveň je požádám o doručení nejpozději na počátku dalšího konzultačního dne.

---

<sup>14</sup> viz přílohy č. 1a a 1b

Autosnímek pracovního dne<sup>15</sup> je navržen pro zjednodušení záznamů jako tabulka, rozdělující den po patnáctiminutových úsecích – čas uvedený v záhlaví je začátkem časového úseku. Snímek začíná v 7.15 h, kdy je učitel, který vyučuje první hodinu, povinen být na pracovišti, a končí v 18.00 h, časem, který je nejzazší pro realizaci pracovních aktivit ve škole podle vnitřních předpisů.

Ve snímcích byly činnosti rozděleny na

- výuku – přímá vyučovací povinnost a případné suplování
- třídnické práce – jakákoli organizační, administrativní a metodická práce se třídou, příp. komunikace se třídou jako celkem
- komunikace – individuální, související se svěřenou třídou, přímé jednání s žáky (v případě třídních učitelů v denní formě vzdělávání také jednání s rodiči či zákonnými zástupci žáků včetně třídních schůzek)
- ostatní práce – další pedagogické i nepedagogické práce pro školu, stanovený dohled, exkurze, porady, schůzky komisí apod.
- soukromé – soukromé činnosti, vše, co nepatří do předchozích bodů

Problematikou časových snímků a autosnímků se zabývají např. Bačíková, Poláchová Vašátková, Prášilová (in Kohnová, 2012, str. 131-136), které zkoumaly aktuálně vykonávané profesní činnosti učitele. Mj. charakterizují příčiny ohrožení objektivitu výzkumu touto metodou: nedůslednost záznamů ze strany respondentů, ochota respondentů uvádět pravdivé údaje o tzv. "promarněném čase", obtížnost rozlišení příslušnosti některých úkonů do pracovního a soukromého života, nepravidelný charakter profesních činností učitele. Pro validaci doporučují důkladné proškolení respondentů, apel na jejich svědomitost a zodpovědnost, opakování časového snímku v různých úsecích školního roku. Na druhou stranu zdůrazňují, že rozbor časových snímků může přinést velmi cenné poznatky pro optimalizaci práce celé školy.

Pro eliminaci uvedených rizik pohovořím osobně s každým z respondentů, na uvedená rizika dotyčného kolegu upozorním a požádám ho o svědomitost a důslednost. Všem kolegům vysvětlím účel výzkumu, požádám je o maximálně zodpovědný přístup k vyplnění a zároveň je ujistím o naprosté anonymitě zároveň s tím, že jejich údaje nebudou použity žádným jiným způsobem, než pro účely diplomové práce.

---

<sup>15</sup> viz příloha č. 3

Vyhodnocovány budou pouze oblasti třídnické práce a komunikace, které představují podstatu funkce třídního učitele. Zbylé tři oblasti činností jsou v autosnímku uvedeny pouze pro ucelenou představu jak respondentů (pro jejich orientaci kdy, co a jak zaznamenávat), tak uživatelů výsledků diplomové práce (pro porovnání celkového času s časem třídnické práce)

Polostrukturovaný řízený rozhovor<sup>16</sup> je připraven pro ředitele středních škol podobného typu a velikosti jako je škola, pro kterou je podpora připravována. Cílem dotazů je zjistit nejen požadavky managementu školy na třídní učitele, ale také konkrétní podporu, kterou management školy třídním učitelům zajišťuje nebo potřebuje zajistit.

Otázky jsou rozděleny do pěti okruhů. První okruh otázek je identifikační, týká se počtů učitelů a třídních učitelů na školách. Druhý okruh otázek se týká pověřování učitelů třídnictvím. Třetí okruh otázek směřuje přímo k požadavkům managementu škol na třídní učitele. Čtvrtý okruh mapuje systematickou pomoc, kterou jsou školy schopny zajistit třídním učitelům. Pátý okruh otázek zjišťuje požadavky managementu škol na vzdělávání a další formy podpory práce třídních učitelů.

Osloveno bude 5 ředitelů středních škol, s každým z ředitelů povedu rozhovor samostatně. Vysvětlím účel rozhovoru a požádám o maximální upřímnost a pravdivost odpovědí. Odpovědi budu zaznamenávat, po provedení všech rozhovorů jednotlivé rozhovory porovnam a vyhodnotím. Ředitelé budou ujištěni o naprosté anonymitě použitých dat a neidentifikovatelnosti školy podle nich.

Pokud budou ředitelé škol souhlasit s využitím vnitřních školních předpisů svých škol pro účely této diplomové práce, (dotazy na možnost využití vnitřních dokumentů jsou součástí 3. a 4. okruhu otázek připraveného rozhovoru), bude provedena analýza poskytnutých dokumentů z hlediska požadavků managementu na třídní učitele.

Následující podkapitoly obsahují vždy popis realizace uvedené metody šetření a zjištěné výsledky dílčích šetření.

---

<sup>16</sup> viz příloha č. 2

## 4.1 Dotazník – očekávání žáků dálkové formy vzdělávání vůči třídnímu učiteli

### Realizace metody:

Jaká jsou očekávání a požadavky žáků vůči třídnímu učiteli v dálkovém vzdělávání a jak se tato očekávání vyvíjejí, bylo zjišťováno pomocí dotazníků.

O vyplnění odpovídající verze dotazníku byli požádáni žáci v počátečním stádiu vzdělávání – v I. ročníku, a žáci v průběhu vzdělávání – ve II. a III. ročníku. Celkově bylo osloveno 96 žáků (48 v první skupině a 48 ve druhé).

Dotazníky byly nejprve předloženy malé skupince 4 žáků s požadavkem, aby žáci vysvětlili, jak položeným dotazům rozumí a co by na ně odpovídali. Vzhledem k tomu, že odpovědi této pilotní skupinky velmi dobře korespondovaly s požadavky, byly dotazníky rozdány studentům, kteří projeví ochotu je vyplnit.

Zpět bylo odevzdáno 45 dotazníků ve skupině žáků v počátku vzdělávání a 42 dotazníků ve skupině žáků v průběhu vzdělávání. Strukturu respondentů zobrazuje tabulka č. 1. Ve skupině žáků v počátku vzdělávání je poměr respondentů podle pohlaví vyrovnán, ve skupině žáků v průběhu vzdělávání jsou ženy zastoupeny dvojnásobně (muži častěji ukončují vzdělávání v jeho průběhu).

### Výsledky šetření:

Z hlediska sociálního statusu jsou nejpočetněji zastoupeny skupiny zaměstnanců a podnikatelů (osob samostatně výdělečně činných – dále OSVČ) v obou zkoumaných skupinách. Z hlediska času uplynulého od ukončení předchozího vzdělávání je nejpočetnější skupina, kde od ukončení předchozího vzdělávání uplynulo více než 10 let, těsně následuje skupina s přestávkou od posledního vzdělávání 4–10 let. V dálkovém vzdělávání studuje pouze minimum žáků, u kterých od ukončení předchozího vzdělávání v oboru vzdělání s výučním listem uplynulo méně než 4 roky.

Tab. 1: Struktura respondentů dotazníkového šetření

Status	Žáci v počátku vzdělávání					Žáci v průběhu vzdělávání				
	pohlaví		čas od ukončení předchozího vzdělávání v letech			pohlaví		čas od ukončení předchozího vzdělávání v letech		
	muži	ženy	0 - 3	4 - 10	nad 10	muži	ženy	0 - 3	4 - 10	nad 10
Zaměstnanci	12	10	1	6	15	7	18	0	9	16
Studující	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Na MD	0	2	0	2	0	0	1	1	0	0
Evidence ÚP	2	1	1	1	1	1	2	1	0	2
Podnikatel	7	10	0	10	7	6	7	0	4	9
Jiné	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Součty</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>3</b>	<b>19</b>	<b>23</b>	<b>14</b>	<b>28</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>27</b>
CELKEM	45		45			42		42		

Uvedenou strukturu respondentů považují za reprezentativní.

Žáci v počátku vzdělávání vidí především již v dotazníku předepsané činnosti třídního učitele, a činnosti, které sami „zažili“ právě v počátku vzdělávání. Mnozí z nich v dotaznících odsouhlasili předpřipravené činnosti třídního učitele, který (dle dotazníku – viz příloha č. 1a) vyučuje své předměty, předává rozvrh, informuje o organizaci studia, vede třídní knihu a rozdává vysvědčení - a nedoplňovali další činnosti, případně se shodli na činnostech, které vykonává každý učitel (zadávání testů, opravování, zadávání domácích úkolů, nabídka doučování).

V několika málo případech se tito respondenti shodli na dalších činnostech třídního učitele<sup>17</sup>:

- vybírá příspěvek pro občanské sdružení (9 respondentů, tuto činnost třídní učitel právě prováděl)
- pomáhá stmelovat třídu (4 respondenti)
- dobře komunikuje a poradí (4 respondenti)
- v případě potřeby navrhne řešení při nepochopení učivu (2 respondenti)

<sup>17</sup> V dalším textu uváděna doslovná vyjádření i s případnými jazykovými neobratnostmi; pravopisné chyby jsou ale korigovány.

K požadovaným osobním vlastnostem a charakteristikám třídního učitele pak tato skupina respondentů přiřazovala angažovanost, důvěryhodnost, vzdělání, upřímnost, empatii, ohleduplnost, trpělivost, optimismus, důslednost, autoritu, „nedělá se důležitě“, ... ale i v této části odpovědí se skrytě objevily požadavky na činnost třídního učitele (v závorce počet takových odpovědí):

- má základní informace o svých studentech (1), zná své studenty (1)
- když potřebuju něco vědět, pravdivě odpoví nebo sežene informace (1)
- řeší problém, když za ním přijdu (1)

Žáci v průběhu vzdělávání již registrují podstatně více činností třídního učitele a jsou schopni uvést i činnosti, kterých se jim od třídního učitele nedostává. Respondenty definované („zažité“) činnosti třídního učitele – mimo předpřipravených (v závorce počet respondentů, kteří se shodli na stejné či podobné činnosti):

- informuje o případných školních akcích (38)
- zasílá materiály a informace e-mailem (35)
- vybírá finanční příspěvky (29)
- zajímá se o to, co se učíme i v jiných předmětech a jak (24)
- informuje o materiálech pro výuku i pro jiné předměty (19)
- zajišťuje volbu maturitních předmětů (22)
- posílá informace o maturitě (22)
- přinese k podpisu přihlášky k maturitě (17)
- snaží se nás vychovávat (9 – 1x s dodatkem „ale my se nedáme“)
- přidělil nám šatny, kontroluje prezůvky (6)
- prohání kuřáky (5)
- hlídá naši docházku na povinné první konzultace (4)
- vedení administrativy třídy (2)

Zaznamenané činnosti jsou především komunikačního rázu (informace, zasílání e-mailů) a organizačního charakteru (výběr finančních prostředků, organizace výuky a přípravy k maturitě).

Činnosti, které žáci v průběhu vzdělávání u svého třídního učitele postrádají:

- více komunikace – informace o změnách rozvrhu, organizační změny, uzavření kantýny, nepřístupnost kopírky, zamykání školy (různě 22)

- předávání požadavků i od jiných učitelů, na začátku roku soustředění programů všech předmětů, požadavků a zkoušek u všech předmětů (7)
- včasný zápis známek do systému, kontrola včasnosti u jiných učitelů (7)
- měl by být prostředníkem v komunikaci s jinými kantory či být nápomocen v řešení problémů s jiným učitelem (4)
- pomáhat při problémech žáka (3)
- vždy udělat to, co slíbil (9)
- získávání písemek ostatních učitelů (2)
- meetingy u piva (1)

Všechny uvedené požadavky se opět týkají komunikace mezi třídním učitelem a žáky jako celku i jednotlivě. Formulace vyplývá z konkrétní zkušenosti třídy se svým třídním učitelem, ale také z porovnání „svého“ třídního učitele s jinými pedagogy, s jejich přístupem k problémům studentů a ke komunikaci.

Mezi osobní vlastnosti a charakteristiky důležité pro třídního učitele řadí žáci v průběhu vzdělávání podobné vlastnosti, jako první sledovaná skupina. Velmi často zmiňují důvěru (19), autoritu (15), „na nic si nehraje“ (14), důslednost (12), empatii (12), pochopení a takt (8), nápomocnost (4). U této skupiny respondentů se mezi osobními vlastnostmi a charakteristikami skryté požadavky na kompetence třídního učitele neobjevily.

## 4.2 Autosnímek práce třídního učitele dálkové formy vzdělávání

### Realizace metody:

Náročnost práce třídního učitele v dálkové formě vzdělávání je vyhodnocována prostřednictvím časových snímků práce šesti pedagogů, kteří působí jako třídní učitelé ve třídách dálkové formy vzdělávání. Časové snímky jsou porovnány s časovými snímky šesti pedagogů, kteří působí jako třídní učitelé ve třídách denní formy vzdělávání.

Tabulka týdenního časového autosnímku byla předána dvanácti vybraným pedagogům, ochotným podílet se na tomto výzkumu. Každý z pedagogů dostal tabulku celkem třikrát – ve třech různých „záznamových“ týdnech. V běžném týdnu, kdy v programu školního života nebyla plánována žádná výjimečná situace, dále v týdnu, který předcházela pedagogické radě a třídním

schůzkám s rodiči, a v následujícím týdnu, tedy v tom, kdy pedagogická rada a třídní schůzky probíhaly. Časové snímky byly odevzdávány anonymně, pouze s označením týdne a formy vzdělávání ve svěřené třídě.

Po uplynutí prvního „záznamového“ týdne byly časové snímky se všemi pedagogy konzultovány a řešeny případné problémy záznamů. Vzhledem k tomu, že všichni respondenti dobře pochopili zadání a neměli závažnější problémy s vyplňováním, nebylo třeba v metodice záznamů nic měnit. Pouze třídní učitelé dálkové formy vzdělávání poukazovali na to, že problémy svých žáků řeší i mimo zaznamenanou dobu, obvykle ve večerních hodinách. Byli požádáni, aby v dalších záznamech označili odlišnou barvou okraj dne, kdy jejich třídnická práce zasahuje takto do jejich volného času.

Výzkumné šetření bylo připraveno pro sedmidenní týden (dálkové vzdělávání probíhá v sobotu a práce učitelů zasahuje i do nedělí), takto bylo také realizováno. Celková týdenní časová dispozice respondentů činí 75 hodin 15 minut. Sledovaný denní časový úsek začíná v 7.15 h ráno, kdy by měl učitel nejpozději být na svém pracovišti, pokud učí od první vyučovací hodiny podle rozvrhu hodin, nebo by měl být k dispozici pro řešení pracovních záležitostí, jestliže nemá vyučovací povinnost a nemusí tak být na svém pracovišti. Časový úsek končí 18. hodinou, kdy nejpozději končí veškeré aktivity učitelů ve škole a učitelé musí budovu školy opustit.

### Výsledky šetření:

Zjištěné výsledky šetření přehledně zobrazují následující tabulky:

Tab. 2a): Využití týdenního času – učitelé dálkové formy vzdělávání

	Týden	Výuka	Třídnická práce	Komunikace	Ostatní práce	Soukromé	Komunikace mimo sledovaný čas	Součet
M.V.	obyč	24,00	0,25	4,00	13,50	33,50	x	75,25
	před K	25,00	2,25	3,00	12,00	33,00	x	75,25
	K + ROD	18,00	0,00	2,50	23,25	31,50	x	75,25
M.Z.	obyč	21,00	0,25	5,00	13,25	35,75	x	75,25
	před K	21,00	1,50	1,50	18,75	32,50	x	75,25
	K + ROD	21,00	0,00	3,00	20,00	31,25	x	75,25
M.R.	obyč	22,00	0,25	2,00	15,50	35,50		75,25
	před K	20,00	1,75	4,00	16,50	33,00	x	75,25
	K + ROD	22,00	1,50	4,00	19,00	28,75	x	75,25



R.Z.	obyč	23,00	0,25	8,00	10,75	33,25	x	75,25
	před K	19,00	3,25	6,25	10,75	36,00	x	75,25
	K + ROD	23,00	1,25	7,00	13,75	30,25	x	75,25
J.M.	obyč	20,00	0,50	1,50	16,75	36,50	x	75,25
	před K	22,00	2,50	3,00	18,25	29,50	x	75,25
	K + ROD	21,00	1,00	2,75	18,25	32,25		75,25
P.R.	obyč	22,00	0,50	2,00	14,50	36,25	x	75,25
	před K	23,00	2,75	2,75	15,75	31,00	x	75,25
	K + ROD	22,00	1,25	1,00	18,00	33,00	x	75,25
Kontrolní součet		389,00	21,00	63,25	288,50	592,75	16,00	1354,50
Průměr		21,61	1,17	3,51	16,03	32,93		75,25

Tab. 2b): Využití týdenního času – učitelé denní formy vzdělávání

	Týden	Výuka	Třídnická práce	Komunikace	Ostatní práce	Soukromé	Komunikace mimo sledovaný čas	Součet
P.V.	obyč	22,00	2,00	1,25	16,00	34,00		75,25
	před K	22,00	4,25	1,50	15,00	32,50		75,25
	K + ROD	21,00	5,00	4,25	17,25	27,75		75,25
M.Š.	obyč	21,00	1,25	2,25	14,25	36,50	x	75,25
	před K	22,00	3,75	2,75	18,25	28,50		75,25
	K + ROD	20,00	4,75	3,75	12,50	34,25		75,25
P.K.	obyč	20,00	2,00	1,50	18,50	33,25		75,25
	před K	21,00	5,00	0,75	16,75	31,75		75,25
	K + ROD	21,00	3,25	3,25	18,75	29,00		75,25
J.H.	obyč	24,00	2,25	1,75	13,00	34,25		75,25
	před K	19,00	4,25	2,25	10,00	39,75	x	75,25
	K + ROD	22,00	3,00	3,75	15,75	30,75		75,25
Z.L.	obyč	21,00	1,25	2,25	17,00	33,75		75,25
	před K	21,00	3,75	2,50	15,25	32,75		75,25
	K + ROD	22,00	2,25	2,50	16,75	31,75		75,25
C.C.	obyč	21,00	1,50	1,75	18,75	32,25		75,25
	před K	21,00	3,50	3,25	12,00	35,50		75,25
	K + ROD	19,00	2,75	2,75	18,75	32,00	x	75,25
Kontrolní součet		380,00	55,75	44,00	284,50	590,25	3,00	1354,50
Průměr		21,11	3,10	2,44	15,81	32,79		75,25

Pozn. 1: Údaje jsou uvedeny v hodinách, ve sloupci Komunikace mimo sledovaný čas pouze záznam, že tato komunikace proběhla.

Pozn. 2: V tabulkách uvádím jména respondentů zkratkou z důvodu zachování anonymity.

Vysvětlivky:

„obyč“ – běžný týden bez výjimečných situací

„před K“ - týden pracovní náročný, před konáním pedagogické rady

„K+ROD“ – týden pracovní náročný, kdy se koná pedagogická rada a třídní schůzky rodičů.

Ve sloupci „Komunikace mimo sledovaný čas“ jsou pouze záznamy o skutečnosti, bez ohledu na skutečný čas této komunikaci věnovaný.

Celkové týdenní průměrně rozdělení tohoto času u všech respondentů (V) bylo spočítáno s využitím údajů z výše uvedených tabulek jako průměrný čas všech respondentů. Toto celkové průměrné využívání času a jeho rozdělení mezi sledované činnosti je porovnáváno s průměrnými časy zjištěnými u třídních učitelů denní formy vzdělávání (TU) a třídních učitelů dálkové formy vzdělávání (DS) ve všech sledovaných týdnech – údaje vybrané z výše uvedených tabulek:

<u>Činnost:</u>	<u>průměrný čas:</u>		
1. výuka	V 21,36 h	TU 21,12 h	DS 21,61 h
<b>2. třídnické práce</b>	<b>V 2,13 h</b>	<b>TU 3,10 h</b>	<b>DS 1,17 h</b>
<b>3. komunikace</b>	<b>V 2,98 h</b>	<b>TU 2,44 h</b>	<b>DS 3,51 h</b>
4. ostatní práce	V 15,92 h	TU 15,81 h	DS 16,03 h
5. soukromé	V 32,86 h	TU 32,79 h	DS 32,93 h

Průměrný čas dává vždy součet 75,25 h, což je čas sledovaný a zaznamenávaný v autosnímčích. Uvedené hodnoty v bodech 1, 4 a 5 nevykazují významné rozdíly mezi třídními učiteli denní formy (TU) a dálkové formy vzdělávání (DS), nebylo plánováno, že budou v této práci vyhodnocovány, nejsou pro cíl práce relevantní, slouží jen pro přehlednost.

Významné hodnoty představují body 2 a 3, kde třídnické práce učitelů denní formy vzdělávání významně přesahují společný průměr (o 45,54 %), a naopak komunikační situace a čas jim věnovaný významně přesahuje společný průměr u třídních učitelů dálkové formy vzdělávání (o 17,79 %). To představuje základní rozdíl v práci třídního učitele denního a dálkového vzdělávání. Třídní učitel dálkové formy musí mnohem více času věnovat individuální komunikaci s žáky.

K tomu třídní učitelé denní formy uvedli ve svých záznamech časových snímků pouze ve 3 případech, že řešili problémy svých žáků ve večerních hodinách, zatímco u třídních učitelů dálkového vzdělávání byla tato večerní práce zaznamenána 16x z 18 sledovaných týdnů – ve 46 ze 126 sledovaných dnů. Komunikace s žáky nebo řešení problémů žáků ve večerních hodinách je zaznamenána pouze jako fakt, není specifikována časově.

Ze získaných hodnot lze také vysledovat náročnost pedagogické práce podle exponovanosti týdne:

- u třídních učitelů dálkového vzdělávání se čas věnovaný třídnické práci v týdnu před jednáním pedagogické rady zvyšuje na sedminásobek, v následujícím týdnu na 2,5násobek běžného času věnovaného třídnické práci; oproti tomu čas věnovaný komunikaci s žáky v exponovaných týdnech mírně klesá
- přitom u třídních učitelů denního vzdělávání se čas věnovaný třídnické práci v týdnu před jednáním pedagogické rady zvyšuje pouze na 2,4násobek běžného času věnovaného třídnické práci a v dalším týdnu, kdy je jednání pedagogické rady a schůzky rodičů, klesá pouze na dvojnásobek času věnovaného třídnické práci; oproti tomu množství času věnovaného komunikaci s žáky a jejich zákonnými zástupci logicky roste s potřebou realizovat třídní schůzky

Zajímavé je také srovnání času věnovaného individuální komunikaci v běžném školním týdnu:

- třídní učitel denní formy vzdělávání věnuje individuální komunikaci v průměru 1,79 h týdně, což představuje 107,4 minuty;
- třídní učitel dálkové formy vzdělávání věnuje individuální komunikaci minimálně 3,75 h týdně, což je 225 minut, a velmi pravděpodobně mnohem více, jak ukazují záznamy o „večerním“ řešení problematiky individuálních studentů dálkové formy vzdělávání.

### **4.3 Řízený rozhovor a analýza vnitřních předpisů škol – požadavky managementu škol na třídní učitele**

#### Realizace metody:

Bylo osloveno 5 ředitelů středních škol podobného typu, jako je škola, pro kterou je práce zpracována (střední škola a střední odborné učiliště, škola, která má podobný počet žáků a pedagogů, třídních učitelů denní formy vzdělávání a ostatních forem). Ředitelům byla předem poskytnuta struktura

rozhovoru tak, jak ji uvádím v příloze č. 2. Rozhovory byly vedeny v soukromí, odpovědi byly ručně zaznamenávány. Všechny rozhovory probíhaly podle připravené struktury.

Následně byla provedena analýza vnitřních dokumentů jednotlivých škol, které mi byly poskytnuty.

### Výsledky šetření:

První okruh otázek obsahoval identifikační dotazy pro možnost porovnání velikosti škol z hlediska počtu žáků a počtu pedagogů (s ohledem na třídní učitele. Zjištěné údaje obsahuje tabulka č. 3.

Tab. 3: Oslovení ředitelů škol

Školy - ředitelé škol					
Ředitel školy	1 – K.	2 – F.	3 – M.	4 – J.	5 – J.
Škola	A	B	C	D	E
Pohlaví ředitele	muž	muž	žena	muž	žena
Celkový počet žáků školy	480	390	400	420	500
Celkový počet pedagogů	52	42	38	40	53
Učitelé teoretického vyučování	26	27	26	22	23
Třídní učitelé v denní formě vzdělávání	17	19	18	16	18
Třídní učitelé v ostatních formách vzdělávání	2	3	2	4	4

*\*Pozn.:*

*Jednotliví ředitelé jsou zde označeni pouze prvním písmenem křestního jména pro zachování anonymity odpovědí a očíslování v pořadí provedeného rozhovoru. Školy jsou označeny identifikačním písmenem A – E, které odpovídá označení zdrojových dokumentů škol v seznamu použité literatury.*

Druhý okruh otázek se týkal pověřování učitelů třídnictvím. Výběr třídních učitelů je na všech pěti školách prováděn především podle osobních vlastností učitelů, jejich pedagogické a psychologické erudovanosti a

připravenosti k práci se žáky věkové kategorie 15–20 let. Dva ředitelé uvedli, že kromě osobních vlastností považují za důležitou také odbornou kvalifikaci učitele, tedy pověřují třídnictvím spíše učitele teoretických předmětů odborných (kde odbornost učitele odpovídá odbornosti vyučované ve třídě) než všeobecných, je-li to z hlediska personální situace možné.

Nově nastupující učitelé obvykle nejsou v průběhu prvního roku praxe na školách vybíráni do funkcí třídních učitelů; jednotliví ředitelé uvádějí velmi rozumné argumenty proti tomuto postupu:

- nový pedagog se musí především sám aklimatizovat, poznat fyzické i sociální prostředí školy, zorientovat se v pravidlech školního života;
- nový pedagog obvykle potřebuje zkušené vedení sám (uvádějícího učitele), obtížně by tedy vedl žáky;
- nový pedagog je alespoň zpočátku dost pracovně vytížen přípravami na výuku v novém prostředí a není v zájmu ředitele školy jej přetěžovat.

Nově nastupující pedagog je jmenován třídním učitelem pouze v katastrofických případech – na tom se shodli všichni respondenti.

Při jmenování učitele třídním učitelem poprvé je novému třídnímu učiteli přidělen zkušený třídní jako uvádějící třídní učitel pouze v jedné škole. Jedna škola vyžaduje vzájemné zastupování vždy dvou třídních učitelů, tím nově jmenovaný třídní učitel získává poznatky od zkušenějšího kolegy. Ve zbylých třech školách není „uvádění“ nového třídního učitele realizováno.

Třetí okruh otázek se zaměřoval na úkoly a povinnosti třídních učitelů, rozdílů těchto povinností mezi třídními učiteli v denní formě a v ostatních formách vzdělávání. Ve všech školách jsou tyto povinnosti součástí především náplně práce učitele a třídního učitele, s níž ředitel školy seznamuje prokazatelně všechny nově nastupující učitele již před uzavřením pracovní smlouvy; začínající učitel tedy zná povinnosti třídního učitele obvykle ještě před tím, než je třídnictvím pověřen.

Dále povinnosti třídních učitelů nepřímo popisují školní řády, vnitřní směrnice a jiné vnitřní dokumenty škol. Veškeré povinnosti třídních učitelů jsou zaznamenány písemně – buď zmíněnou formou popisu práce a vnitřních předpisů, nebo zápisem z porad učitelů, kde jsou obvykle definovány aktuální

úkoly. V rozhovorech nebyly zaznamenány žádné zmínky o mimořádných či neobvyklých povinnostech třídních učitelů. Povinnosti třídních učitelů v ostatních formách vzdělávání jsou definovány stejně, neliší se v žádném požadavku.

Nepsané povinnosti nejsou nikterak definovány a všech pět respondentů odmítlo, že by něco takového po třídních učitelích požadovali – dle slov jednoho z ředitelů „... není to dobré z hlediska řízení, ředitel školy musí mít oporu v podepsaném dokumentu ...“.

Všichni ředitelé souhlasili s využitím vnitřních předpisů jejich školy pro účely této práce a poskytli patřičné dokumenty v tištěné nebo elektronické podobě, případně dali souhlas s analýzou, jestliže dokument je volně přístupný na webových stránkách škol. Jejich obsah bude tedy analyzován dále.

Čtvrtý okruh otázek směřoval k realizované systematické pomoci třídním učitelům. Při řešení třídnických záležitostí a problémů ve svěřené třídě mají školy různě stanovené systémy pomoci: ve třech případech uvádí ředitelé především výchovného poradce, následně samotné vedení školy. V jedné škole je to výchovná komise vedená výchovným poradcem a její spolupráce s rodiči, speciálním pedagogem a metodikem prevence, k tomu externí pomoc školního psychologa a partnerských pedagogicko-psychologických center. Jedna škola využívá velmi propracovaného systému spolupráce výchovného poradce se školním psychologem a Policií ČR. V posledních dvou zmíněných školách je tento systém zahrnut do pravidel školního řádu; v jedné z nich je zpracován metodický materiál základní spolupráce třídního učitele s dalšími učiteli-specialisty ve formě vnitřní směrnice školy. Také v tomto případě mi všechny školy ochotně poskytly jmenované vnitřní dokumenty k analýze.

Pátý okruh otázek se dotýkal potřeb podpory třídních učitelů. Odpovědi na otázku – zda by ředitelé škol uvítali vzdělávání zaměřené speciálně na třídnické dovednosti – byla velmi rozpačitá, ale v podstatě se všichni respondenti shodli: ano, uvítali by vzdělávání v třídnických dovednostech, ale za předpokladu, že by bylo přesně zacílené na požadavky školy a přizpůsobené jejím konkrétním podmínkám.

Při dotazech na konkrétní požadavky byly všemi pěti řediteli (nezávisle na sobě) navrhovány oblasti vzdělávání, ve kterých by vzdělávání mohlo být zajištěno externím lektorem, odborníkem:

- školská legislativa (lektor by mohl být externí);
- psychologie, sociologie, podpora tvorby třídního kolektivu;
- speciální vzdělávací potřeby žáků, specifické poruchy učení a chování, možnosti práce s těmito žáky, prevence negativních jevů;
- možnosti spolupráce vedení školy, učitelů a výchovné komise při řešení problémů žáků;
- komunikace s žáky a rodiči, krizové situace a jak na ně reagovat.

Navržené oblasti, ve kterých škola musí dle názoru ředitelů pro vzdělávání učitelů a třídních učitelů využít interního lektora, tedy nejlépe zkušeného pedagogického pracovníka dobře obeznámeného s konkrétními podmínkami školy, jsou:

- školní kurikulum, podrobnosti jeho tvorby a plnění;
- vnitřní dokumenty školy – školní řád, příp. další vnitřní předpisy, které upravují chování žáků nebo vztahy mezi žáky a pracovníky školy;
- konkrétní požadavky na spolupráci pracovníků školy s třídními učiteli při výchově a vzdělávání žáků;
- vedení dokumentace (ve dvou případech ovládnání software Bakalář).

Jako další téma pro vzdělávání učitelů a třídních učitelů bylo zmíněno téma práce předmetových a metodických komisí a možnosti jejich využití pro mimoškolní činnost třídy (zmínili pouze dva ředitelé, kteří se neshodli na tom, zda lektor by měl být interní nebo externí).

Ředitelé by zároveň uvítali i další formy podpory práce třídních učitelů. Zmiňovány byly např. nedostatečná profesní příprava a možnosti DVPP – všichni respondenti, nedostatek odborné literatury – všichni respondenti, potřeba zpracovat metodické listy nebo návody k řešení různých konkrétních problémů – 3 respondenti, zavádět diskuse k řešení problémů – 2 respondenti, zvýšit příplatek za třídnictví – všichni respondenti, snížit vyučovací povinnosti třídním učitelům – 1 respondent. Jedna škola zvažuje ustavení metodické komise třídních učitelů denní formy vzdělávání a metodické komise třídních učitelů v ostatních formách vzdělávání.

## Analýza vnitřních dokumentů škol z hlediska požadavků managementu školy na funkci třídního učitele

Požadavky na funkci třídního učitele, jeho úkoly a povinnosti, konkretizují vnitřní dokumenty škol - provozní, organizační či školní řády a další interní předpisy, které se obvykle týkají organizační struktury, práv a povinností pracovníků školy, pracovních náplní pracovníků.

### Realizace metody:

Pro tuto analýzu byly použity vnitřní předpisy šesti různých středních odborných škol, jejichž ředitelé byli ochotni poskytnout vnitřní předpisy. Jedná se o pět škol, s jejichž řediteli byl prováděn rozhovor, a jedné další školy, která byla ochotna poskytnout dokumenty. Dokumenty jsou uvedeny v seznamu zdrojů. Vzhledem k tomu, že interní předpisy jsou zcela v kompetenci každého ředitele školy, je jejich označování různé a nelze jednoznačně určit jejich názvy (řády, směrnice, příkazy, pokyny, ...).

### Výsledky analýzy:

Přímým nadřízeným třídního učitele je obvykle zástupce ředitele, příp. zástupce ředitele pro teoretické vyučování. Podle nařízení vlády – katalogu prací (NV č. 222/2010 Sb. v platném znění) vykonává třídní učitel činnosti zařazené do položky 2.16.01 Učitel a z hlediska odměňování bývá zařazen do platové třídy 12 podle nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců (NV 564/2006 Sb. v platném znění).

Pracovní náplň učitele je v analyzovaných vnitřních školních dokumentech obvykle definována více či méně obsáhlým popisem činností, které učitel provádí:

- provádí komplexní výchovně vzdělávací činnost ve všeobecně vzdělávacích a odborných předmětech, plní a zajišťuje své vyučovací povinnosti podle rozvrhu hodin, stanoveného ředitelem v rozsahu daném pracovní smlouvou;
- zpracovává osobní přípravy na vyučování, vykonává práce spojené s přípravou vyučování, vytváří vlastní učební a metodické pomůcky, učební



texty, pracovní sešity, prezentace, pracovní listy a další výukové materiály pro zkvalitnění výuky;

- kromě běžných a praxí ověřených tradičních výukových metod dle konkrétní situace a obsahu výuky aplikuje nové, netradiční a speciálně pedagogické metody výuky, realizuje zásady individuálního přístupu k žákům;
- obstarává práce související s vyučováním, které mu ukládají předpisy nebo přímý nadřízený, vykonává dohled nad žáky ve škole při vyučování, o přestávkách, před i po vyučování podle stanoveného rozvrhu dohledu;
- vede předepsanou pedagogickou dokumentaci;
- pečuje o svěřený majetek a plní úkoly k zajištění bezpečnosti a hygieny vyučování, vyplývající ze správcovství svěřených učebních prostor či vybavení (učeben, odborných učeben, kabinetů, laboratoří, tělocvičny, knihovny, učebních pomůcek, didaktické techniky a jiného zařízení);
- dochází na porady úseku teoretického vyučování, plní úkoly uložené nadřízeným, pečlivě sleduje informace o změnách v rozvrzích hodin, především informace o suplování, v suplovaných hodinách provádí plnohodnotnou výchovně vzdělávací činnost;
- na pokyn nadřízeného zastupuje přechodně nepřítomného pracovníka a v případě potřeby přebírá vyučování nad míru vyučovacích povinností;
- pracuje v určené předmětové komisi;
- dbá na získávání nových poznatků ve svém oboru, na kontinuální sebevzdělávání, aplikuje poznatky moderní pedagogiky a psychologie v podmínkách školy.

Třídní učitel pak navíc v rámci svých povinností

- zodpovídá za dodržování zásad bezpečnosti práce a požární ochrany, zajišťuje a provádí školení žáků v oblasti BOZP a PO, eviduje ochranné pomůcky vydané žákům, je zodpovědný za sepsání zápisu o případném školním úrazu;

- plní řídicí úlohu ve výchově žáků své třídy a koordinuje úsilí všech vyučujících o zvyšování celkové úrovně jejich vědomostí;
- zajišťuje volbu třídní samosprávy, napomáhá při její činnosti;
- získává a shromažďuje informace o žácích, sleduje a pravidelně vyhodnocuje chování třídy (interpersonální vztahy) a docházku žáků, spolupracuje s výchovným poradcem školy v otázkách výchovy žáků své třídy, navrhuje výchovná opatření a změny; vyhodnocuje případy mimořádně nadaných a talentovaných žáků;
- pravidelně spolupracuje s výchovným poradcem, školním metodikem prevence, speciálním pedagogem, školním psychologem; podává návrhy na svolání výchovné komise; sleduje ve své třídě problematiku návykových látek, šikany, problémy rasismu a xenofobie; o problémech pravidelně informuje školního metodika prevence;
- věnuje individuální péči dětem z málo podnětného prostředí, dětem se zdravotními problémy; seznamuje ostatní učitele s rodinnými a osobními problémy žáků, které mohou mít vliv na práci žáka ve škole; při sdělování těchto informací musí vždy dodržet důvěrnost informací a takt při jejich interpretaci; konzultuje s ostatními učiteli problematiku jednotlivých žáků, především žáků s trvalejšími psychickými a zdravotními potížemi;
- ve shodě s ostatními učiteli činí opatření pro koordinaci náročnějších domácích úkolů, zkoušení, závažnějších písemných prací a testů apod.;
- vede třídní knihu, třídní výkaz a ostatní psanou i elektronickou pedagogickou dokumentaci a administrativní agendu, která bezprostředně souvisí s pedagogickým vedením třídy; na základě žádosti zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka uvolňuje žáka z vyučování ve stanoveném rozsahu, přijímá oznámení o důvodu jeho nepřítomnosti, omlouvá nepřítomnost žáka ve výuce na základě omluvenky podepsané zákonným zástupcem žáka nebo lékařem; předkládá pedagogické radě zprávu o třídě;
- vede schůzky rodičů žáků své třídy v rámci organizovaných třídních schůzek, využívá ji pro kvalitní spolupráci s rodiči a pro řešení problémů žáků, individuálně jedná s rodiči; zodpovídá za předání nezbytných informací rodičům (prospěch, chování, mimoškolní akce, způsoby uvolňování, aj.);
- spolupůsobí při mimotřídní a mimoškolní činnosti žáků své třídy;

- spolupracuje s učiteli odborného výcviku, ve shodě řeší především omluvenou a neomluvenou absenci žáků;
- zabezpečuje distribuci učebnic a školních potřeb ve třídě.

Popisy pracovní činnosti učitelů a třídních učitelů nikterak neomezují povinnosti vyplývající z obecně platné legislativy, z pracovní smlouvy a vnitřních norem organizací, ze zásad hospodárné a bezpečné práce, právě tak neomezují povinnosti vyplývající z hospodářského řízení, ze správního řízení a řízení ve věcech výchovy a vzdělávání. Z uvedených povinností třídních učitelů a jejich velké obsahové různorodosti lze odvodit, že práce třídního učitele je velmi rozmanitá, velmi obsažná a velmi náročná jednak na organizační kompetence konkrétní osoby třídního učitele a jednak na různorodé znalosti školské a vzdělávací problematiky (a s tím související praktické dovednosti).

Popis práce učitele i třídního učitele je velmi bohatý a v běžné každodenní činnosti znamená praktickou a nutnou komunikaci, spolupráci a koordinaci činností s mnoha dalšími lidmi - kolegy, žáky, nadřízenými. Z pohledu managementu škol je popis práce shodný, i výstupy práce třídního učitele dálkového vzdělávání pro vedení školy jsou shodné s výstupy práce třídního učitele denní formy vzdělávání. V dálkové formě vzdělávání (příp. v jiných ostatních formách vzdělávání) jsou všechny uváděné činnosti třídních učitelů poněkud modifikovány v praktickém provádění, ale v teoretické rovině zůstávají stejné. Jediné, co odlišuje třídní učitele dálkové formy vzdělávání od třídních učitelů denní formy vzdělávání je skutečnost, že nemusí jednat s rodiči žáků.

## 5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření, diskuse

V závěru teoretické části práce bylo konstatováno, že profesní příprava pedagogů opomíjí témata třídnické práce a nepřipravuje budoucí učitele dostatečně v této oblasti. Systematické vzdělávání v třídnických dovednostech chybí i v nabídce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Česká školská legislativa a strategické dokumenty vzdělávací politiky ČR postavení a povinnosti třídních učitelů nezmiňují, kompetencemi třídního učitele se nepatrně zabývá jeden jediný koncepční dokument naší vzdělávací politiky.

Šetření potřeb žáků dálkové formy vzdělávání přineslo poznatek, že žáci upřednostňují a požadují po třídním učiteli především komunikační a organizační kompetence: očekávají především pozitivní a autoritativní osobnost schopnou a ochotnou maximálně jim napomoci při vzdělávání, tedy bezproblémově komunikovat, zjišťovat a předávat jim veškeré potřebné a požadované informace.

Realizované šetření prostřednictvím autosnímků ukázalo největší náročnost práce a zároveň časové zatížení třídních učitelů dálkové formy vzdělávání v oblasti komunikace s žáky a v oblasti administrativní a organizační třídnické práce.

Z analýzy vnitřních dokumentů škol, týkající se funkce třídního učitele a požadavků na něj kladených, vyplývá opět požadavek na komunikační a organizační dovednosti třídního učitele (včetně třídního učitele v dálkové formě vzdělávání), a to z pohledu nutné spolupráce a koordinace činností s kolegy, žáky, nadřízenými, a zároveň požadavek na dobrou znalost školské a vzdělávací problematiky a s tím související praktické dovednosti.

Výsledkem rozhovorů s řediteli středních škol je zjištění především vzdělávacích potřeb třídních učitelů: chybí systematické vzdělávání třídních učitelů v třídnických dovednostech, chybí odborná literatura pro třídní učitele. Dále pak zjištění potřeby podpory práce třídních učitelů: veškeré potřeby podpory třídních učitelů musí vyřešit sama škola – chybí systematická podpora zvenčí. V tomto ohledu se neliší situace třídních učitelů v různých formách vzdělávání.

Výsledky výzkumného šetření a analýz souhrnně nejsou nikterak radostné. Funkce třídního učitele v jakékoli třídě bez ohledu na formu vzdělávání, druh a typ školy či stupeň vzdělání je velmi náročná. Podpora práce třídních učitelů na celospolečenské úrovni je minimální, na úrovni konkrétní školy je situace lepší. **Konkrétní podpora na úrovni školy** se ale jistě bude odvíjet od množství disponibilních **finančních prostředků** a od **postoje ředitele školy** jako osoby určující směřování školy a podstatně ovlivňující vnitřní klima školy.

Především ale v podmínkách našeho vzdělávání včetně vzdělávání dospělých zaměřeného na vzdělávání či další vzdělávání učitelů neexistuje pro třídní učitele jakákoli sjednocená či sjednocující teoretická příprava, program, kurz či seminář, který by alespoň minimálně poskytl ucelené teoretické základy vědomostí novým či stávajícím třídním učitelům.

Ohromující je fakt, že na tomto názoru se shodují i publikující představitelé pedagogických fakult vysokých škol a univerzit, přesto uvedený problém není ze strany pedagogických fakult (jako oprávněných vzdělavatelů učitelů) řešen. Alespoň tedy na úrovni střední odborné školy by mělo být možné **zjistit vzdělávací potřeby třídních učitelů a jejich specifika u třídních učitelů v dálkové formě vzdělávání a potřebné vzdělávání realizovat.**

Třídní učitelé dálkové formy vzdělávání na střední odborné škole mají důvěru, autoritu, důslednost, empatii, pochopení a takt, jsou ochotni pomáhat. V této oblasti se všichni respondenti dotazníkového šetření shodli s Rogersem: „Snad nejpodstatnějším z těchto hlavních postojů je opravdovost či autentičnost. Je-li facilitátor opravdovým člověkem, je-li tím, kým skutečně je, vstupuje-li do vztahu se žáky, aniž by se skrýval za jakoukoli masku či fasádu, bude s největší pravděpodobností úspěšný... facilitátor vstupuje v přímé důvěrné setkání s každým učícím se, setkává se s každým z nich v rovině člověk – člověk. Znamená to, že facilitátor je sám sebou, nepopírá se. Facilitátor je žákům k dispozici.“ (Rogers, 1998, str. 225).

Při pracovní vytíženosti třídních učitelů a zvláště třídních v dálkové formě vzdělávání nepokládám za správnou pomoc a podporu pouze doporučení odborné literatury a paragrafů odpovídající legislativy – zvláště, když nejsou.

Naprosto reálně toto vyhodnocuje Šťáva (in Kohnová a kol., 2012, str. 131), který píše, že ne vždy může učitel sáhnout po tištěném pomocníkově - řešení krizových situací je obvykle nutné nenadále a aktuální v konkrétním okamžiku: "... každý učitel je v určitém, a to zcela podstatném a nesmírně dosaženém smyslu slova sám, tváří v tvář svým žákům. To, že může po skončení vyučovací hodiny hledat pomoc v odborné literatuře, u zkušenějších kolegů, u ředitele, v poradenském centru, to vše je sice závažné, ale nemění nic na podstatě věci: učitel si musí umět v běžných i ve vyhocených, aktuálně probíhajících situacích vyučování, poradit sám jako subjekt pedagogického řízení."

Z hlediska vnitřního prostředí školy, udržitelnosti dobrého klimatu školy a minimalizace problémových situací je proto potřeba vybavit třídní učitele takovými znalostmi, dovednostmi, kompetencemi, aby byli schopni poradit si v každém okamžiku. A především je to důležité u třídních učitelů v dálkové formě vzdělávání, protože ti nepřicházejí do styku se svými studenty denně, problémy konzultují a řeší „na dálku“, nárazově či v časovém deficitu.

Není to jen otázka vhodného vzdělávání třídních učitelů. Mělo by být možné podpořit práci třídních učitelů a především začínajících třídních učitelů v dálkové formě vzdělávání i jinými způsoby: **přípravou konkrétních metodických materiálů** na úrovni školy a podle konkrétních podmínek v dané střední odborné škole, osobní podpora **výměnou zkušeností** (ze strany školy tedy podněcováním či organizováním formálních či neformálních setkání mezi kolegy), **snížením administrativní a organizační náročnosti** práce třídního učitele apod.

## 6 Využití výsledků – navrhovaná opatření

Následující opatření na podporu třídních učitelů a především třídních učitelů v dálkové formě vzdělávání navrhuji pro výše popsanou konkrétní střední odbornou školu:

Třídní učitel využívá své třídnické kompetence především ve prospěch školy a žáků, ale také ve prospěch svůj. Očekávání žáků a to především žáků dálkového vzdělávání vůči třídnímu učiteli směrem ke komunikačním dovednostem je naprosto oprávněné. Pro žáky v dálkovém vzdělávání má osoba třídního učitele mnohem větší význam. Ke svému vzdělávání potřebují konkrétní informace, které by jinak získávali obtížně vzhledem k formě vzdělávání. Realita však nedosahuje očekávaných kvalit, proto navrhuji v systému vzdělávání zaměřit se i na zkvalitňování komunikačních a organizačních kompetencí učitelů (všech, protože kdokoli se v průběhu času může stát třídním učitelem v dálkové formě vzdělávání).

Požadavek na kvalitativně vyšší úroveň komunikačních a organizačních kompetencí učitelů v dálkové formě vzdělávání se musí stát i požadavkem managementu školy; hodnocení komunikačních a organizačních kompetencí třídního učitele v dálkovém vzdělávání navrhuji zahrnout minimálně do autoevaluačních procedur (zjišťování hodnocení od žáků). Dále navrhuji provádět rozbor komunikačních a organizačních kompetencí ev. komunikačních problémů při hodnotících pohovorech s pracovníky a zohlednit úroveň a schopnosti komunikace také v parametrech přidělování osobních příplatků.

Zároveň doporučuji managementu školy zodpovědně vybírat a pověřovat funkcí třídního učitele ty pedagogy, kteří splňují nároky žáků<sup>18</sup> dálkové formy vzdělávání i ve vztahové a postojové oblasti a navrhuji, aby tak jako bývá jmenován uvádějící učitel pro nově nastupujícího pedagoga, byl také jmenován zkušený uvádějící třídní učitel pro nově jmenovaného třídního učitele, a to i tehdy, když „nový“ třídní učitel začíná v jiné formě vzdělávání nebo v jiném typu oboru.

---

<sup>18</sup> dle výsledků výzkumného šetření, kap. 4.1, požadované osobní vlastnosti a charakteristiky osobnosti třídního učitele v dálkové formě vzdělávání

Dále doporučuji vedení školy pravidelně zjišťovat a analyzovat vzdělávací potřeby třídních učitelů a zvláště pak vzdělávací potřeby třídních učitelů v dálkové formě vzdělávání. Pro saturaci zjištěných potřeb doporučuji realizovat odpovídající vzdělávání ve spolupráci s kvalitním pracovištěm DVPP nebo pedagogickým pracovištěm vysoké školy či univerzity, a to s takovým pracovištěm, které bude schopno přesně identifikovat vzdělávací potřeby třídních učitelů konkrétní střední školy a pro ně vzdělávání připravit.

Mezi témata vzdělávání třídních učitelů doporučuji pravidelně zařazovat také témata time-managementu (řízení vlastního času), duševní hygieny, sebeřízení a odolnosti vůči stresu.

Na základě vyhodnocení zjištěných požadavků managementu středních škol navrhuji následující formy podpory začínajících třídních učitelů, především pak třídních učitelů v dálkové formě vzdělávání pro konkrétní školu:

1. systematické vzdělávání třídních učitelů včetně třídních učitelů dálkové formy vzdělávání
2. zpracování příručky pro třídní učitele
3. neformální setkávání a výměny zkušeností třídních učitelů dálkové formy vzdělávání
4. zpracování metodického listu pro krizové situace
5. pravidelné schůzky třídních učitelů dálkového vzdělávání s vedením školy
6. zapojení žáků dálkového vzdělávání do autoevaluace školy
7. snížení administrativní a organizační náročnosti práce třídního učitele v dálkové formě vzdělávání

#### Konkrétně:

- 1. systematické vzdělávání třídních učitelů** (všech, protože kdokoli může být pověřen ředitelem školy funkcí třídního učitele v dálkové formě vzdělávání) **s ohledem na specifika dálkové formy vzdělávání**

Témata vzdělávání navrhuji pro konkrétní školu, tedy pro konkrétní druh a formy vzdělávání a pro jednoznačně definovanou věkovou kategorii žáků. Témata jsou určena pro všechny třídní učitele, v textu jsou tučně zvýrazněna specifika pro třídní učitele v dálkové formě vzdělávání.



U některých témat bude přínosem, pokud škola zvolí externího lektora, který ale bude důkladně obeznámen s kurikulem školy a organizací vzdělávání. Některá témata musí nutně zajišťovat interní lektoři - z řad vedení školy nebo pedagogických pracovníků - specialistů (např. speciální pedagog, výchovný poradce apod.).

- legislativa pro práci třídního učitele

*školský zákon (zák. č. 561/2004 Sb., v platném znění) - organizace vzdělávání, třída, počty žáků ve třídě, dělení na skupiny; zákon o pedagogických pracovnících (zák. č. 563/2004 Sb., v platném znění); vyhlášky MŠMT pro střední stupeň vzdělávání - střední škola (vyhl. č. 13/2005 Sb., v platném znění), přijímání (vyhl. č. 671/2004 Sb., v platném znění), ukončování maturitní zkouškou (vyhl. č. 177/2009 Sb., v platném znění), ukončování závěrečnou zkouškou (vyhl. č. 47/2005 Sb., v platném znění); pracovní řád (vyhl. č. 263/2007 Sb., v platném znění) - pedagogický dohled; zákoník práce (zák. č. 262/2006 Sb., v platném znění) - ustanovení vztahující se i na žáky, bezpečnost práce; **možnost individuálního vzdělávání; vzdělávání v jiných formách a jeho specifika; ustanovení pro dálkové vzdělávání;***

- školní vzdělávací programy

*system rámcových vzdělávacích programů, vytvořené školní vzdělávací programy, cíle a poslání školy, profily absolventa, práce s profilem absolventa v konkrétní třídě, kontrola realizace školního vzdělávacího programu, kontrola vzdělávání podle učebního plánu; **školní vzdělávací programy pro dálkovou formu vzdělávání a jejich specifika;***

- školní řád

*vazba na legislativu, organizace vzdělávání ve škole, výklad ustanovení školního řádu pro žáky, sporné body, aplikace ustanovení, výklad klasifikačního řádu pro žáky, **platnost ustanovení školního řádu pro externí formy vzdělávání;***

- věková kategorie 15 - 25, dospělost

*psychologické zvláštnosti (adolescence, raná dospělost), **psychologie dospělých pro ostatní formy vzdělávání;***

- práce s třídním kolektivem  
*osobnost třídního učitele, utváření třídního kolektivu - třídní klima, práce s třídním aktivem či samosprávou; požadavky žáků na třídního učitele, jejich očekávání ve směru chování třídního učitele ke třídě a jednání „za třídu“ vůči ostatním žákům, učitelům, vedení školy; řešení nestandardních a krizových situací; v oborech vzdělávání s výučním listem - spolupráce s učiteli odborného výcviku; **třídní kolektiv v dálkové formě vzdělávání, reálná a nereálná očekávání žáků v dálkové formě studia, využití třídního kolektivu v dálkové formě vzdělávání pro zlepšování studijních výsledků jednotlivců, kolektivní a individuální komunikace s dospělými žáky;***
- speciální vzdělávací potřeby  
*klasifikace speciálních vzdělávacích potřeb, pedagogický přístup, vnitřní informační systém, práce třídního učitele s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zdravotní a sociální znevýhodnění, dysfunkce, individuální vzdělávání v jednotlivých předmětech, kompenzační kroužky; **speciální vzdělávací potřeby v dálkové formě vzdělávání - jejich akceptace ze strany školy, doporučení pro žáky;***
- negativní jevy  
*tematika negativních jevů při třídnických hodinách, prevence - spolupráce s metodikem prevence, metodický pokyn k řešení negativních jevů, prevence, rozpoznání a řešení šikany, spolupráce s výchovnou komisí; **negativní jevy v dálkové formě vzdělávání, odlišnosti řešení;***
- výchovná komise  
*složení a činnost výchovné komise, spolupráce s třídním učitelem, pravidla výchovného jednání, řešení problémů výchovných, vzdělávacích a dalších; **jednání výchovné komise pro dálkovou formu vzdělávání;***
- vedení dokumentace  
*požadovaná dokumentace, zásady vedení třídní knihy a třídního výkazu (katalogu), evidence údajů o žácích; spolupráce s učiteli odborného výcviku - deník odborného výcviku v třídní knize; práce se systémem Bakalář nebo jiným databázovým systémem; administrativa pro jednání pedagogické rady, klasifikace a vysvědčení, administrativa výchovných opatření, administrativa zkoušek v náhradním termínu, opravných a*

*komisionálních zkoušek, maturitních a závěrečných zkoušek, spolupráce s metodikem prevence, speciálním pedagogem, školním psychologem, výchovnou komisí a dalšími + potřebná evidence; **odlišnosti vedení dokumentace pro třídní učitele v externích formách vzdělávání.***

Doporučuji opakování systematického vzdělávání vždy po dvou až třech letech. Doporučená doba opakování vychází z následujících skutečností:

- dochází ke změnám legislativy;
- podle poznatků získaných v rámci autoevaluace školy nebo podle připomínek pedagogů, rodičů či žáků, případně v návaznosti na změny legislativy jsou měněny i ustanovení školního řádu a dalších školních dokumentů (např. metodika prevence negativních jevů, pracovní řád, organizační řád, vnitřní směrnice apod.).
- dochází k přirozené obměně pedagogického sboru;
- přirozený proces zapomínání funguje i u pedagogů, je třeba zásadní ustanovení, pravidla a předpisy zopakovat;
- učitel, který dovede žáky do konce jejich vzdělávání, nedostává okamžitě další třídnictví; je-li to možné, má rok na „oddech“ od povinností třídního učitele; obvykle po tomto roce dochází ke změně v třídnictví - učitel dostává třídnictví v jiné formě vzdělávání nebo v jiném druhu vzdělávání;

## **2. zpracování příručky pro třídní učitele se souhrnem nejdůležitějších pravidel činnosti třídního učitele**

Základní metodická doporučení, která by měli znát všichni třídní učitelé dříve, než převezmou dokumentaci svých žáků a začnou se připravovat na první setkání s nimi, navrhuji uspořádat do přehledné brožury, úpravně vytisknout a všem třídním učitelům předat. Tak bude mít třídní učitel na policiče či v zásuvce takového „pomocníka“ pro osvěžení paměti, když si nebude jistý, jak má řešit konkrétní situaci či úkol. Text bude obsahovat jednoznačné pokyny k řešení problémových situací.

Příklad části takového textu (na základě pravidel stanovených v analyzovaných školních řádech škol):

#### Docházka a chování žáků ve třídě

- seznamte se důkladně se školním řádem; vždy na začátku školního roku vysvětlíte nejzávažnější pravidla školního řádu, týkající se docházky a chování, všem žákům ve třídě - zajistěte podpisy všech žáků potvrzující, že byli s pravidly školního řádu seznámeni
- sledujte a vyhodnocujte docházku žáků do vzdělávání, v případě problémů konzultujte situaci s výchovným poradcem, kontaktujte rodiče nebo zákonné zástupce žáka - v případě zletilého žáka upozorněte jeho i jeho rodiče, důsledně vyžadujte omluvenky
- školní řád stanovuje pravidlo o povinnosti žáka absolvovat alespoň 70 % výuky v každém předmětu - informujte pravidelně žáky o jejich absenci v jednotlivých předmětech (výpisem absence ze systému Bakalář vyvěšeným na nástěnkou ve třídě), zvýrazněte zde absenci vyšší než 30 %; při absenci vyšší než 50 % v I. čtvrtletí (III. čtvrtletí) a při absenci vyšší než 40 % ve II. a IV. čtvrtletí bezprostředně informujte rodiče
- při souvislé neomluvené absenci v délce 5 a více dnů požádejte o zaslání výzvy (formulář je v elektronické podobě na vnitřní síti školy)
- pokud zjistíte nadměrné množství sporných omluvenek (rodinné důvody, nevolnosti apod.), zaznamenejte do omluvného listu požadavek na omlouvání absencí pouze lékařem – toto důsledně vyžadujte!
- zjistíte-li padělanou omluvenku, zajistěte ji nebo okopírujte a požadujte jednání výchovné komise; také pokud žák nebo zákonný zástupce nedodrží či porušuje pravidla omlouvání, vyvolejte jednání výchovné komise

Do příručky doporučuji zpracovat podobné metodické texty pro další oblasti pravidel daných školními předpisy a pro problémové situace.

### **3. organizování příležitostí pro formální i neformální výměny zkušeností třídních učitelů ev. samostatně třídních učitelů dálkového vzdělávání**

Managementu školy navrhuji iniciovat schůzky třídních učitelů bez přítomnosti vedoucích pracovníků školy nebo pověřit zkušeného pedagoga, dlouholetého třídního učitele, iniciováním a vedením těchto schůzek. Management školy by samozřejmě měl být dodatečně informován, pokud z těchto schůzek vzejdou náměty na podporu práce třídních učitelů.

### **4. zpracování metodického listu pro krizové situace**

Pro okamžité řešení krizových situací navrhuji připravit a graficky přehledně zpracovat metodický list – výslovně ve formě jediného listu formátu A5, aby se dal bez problémů založit do klasifikačního sešitu nebo umístit tak, aby jej učitel kdykoli mohl vzít do ruky a upřesnit si postupy krizové intervence.

Příklad části textu (zpracován na základě obsahu analyzovaných školních dokumentů):

#### CO DĚLAT: Zjištění návykové látky

1. Zabavenou drogu uložit a zabezpečit.
2. Sepsat zápis o nález + podpisy dvou dospělých osob.
3. Podezření oznámit rodičům a provést indikátorový test + zápis (výchovní poradce nebo pověřená osoba, se souhlasem rodičů nebo zletilého žáka).
4. Požadovat jednání výchovné komise.

### **5. zavedení pravidelných schůzek třídních učitelů dálkové formy vzdělávání s vedením školy**

Navrhované opatření může a nemusí souviset s návrhem č. 3 – viz výše. Management školy by měl být průběžně informován o dění ve třídách dálkové formy vzdělávání, o postupu výuky a výsledcích vzdělávání. Na schůzkách by byly projednávány požadavky třídních učitelů specifické pro dálkovou formu vzdělávání (např. problematika práce v sobotu, úpravy rozvrhu, ale také odlišnosti administrativních požadavků, problémy komunikace s žáky apod.).

Zároveň by na těchto schůzkách mohly být řešeny požadavky žáků dálkového vzdělávání, problémy ve vzdělávání a případné stížnosti. Ze schůzek mohou vzejít návrhy na další podporu třídních učitelů v této formě vzdělávání.

## **6. zapojení žáků dálkové formy vzdělávání do autoevaluačních procedur školy**

Současný praktikovaný způsob autoevaluace školy zapojuje do autoevaluačních procedur žáky denní formy vzdělávání (Zpráva o autoevaluaci, 2014). Zapojení žáků dálkové formy vzdělávání by mohlo vedení školy přinést cenné evaluační informace ohledně dálkové formy vzdělávání, její konkrétní organizace a realizace, včetně poznatků o práci třídních učitelů v této formě vzdělávání (a případných požadavků žáků vůči nim). To může napomoci rozvoji školy a zlepšování školního klimatu.

## **7. snížení administrativní a organizační náročnosti práce třídního učitele v dálkové formě vzdělávání**

Dosáhnout snížení administrativní a organizační náročnosti práce třídního učitele v dálkové formě vzdělávání lze především

- důsledným používáním administrativně organizačního software jak ze strany třídních učitelů, tak ze strany managementu a organizačních pracovníků školy;
- promyšleným propojením administrativně organizačního software s webovými stránkami školy, a to především těch součástí, které mají pro žáky dálkové formy vzdělávání informační a komunikační hodnotu;
- větším využíváním webových stránek školy pro organizační a administrativní informace žáků, využívání i dalších informačních kanálů a médií;
- zajištěním bezproblémové, ale bezpečné dostupnosti k informacím pro žáky dálkové formy vzdělávání (systém generování přístupových údajů);
- přehodnocením požadavků managementu školy na administrativní práci třídního učitele, případně předáním části administrativně organizační práce nepedagogickým pracovníkům školy.

## ZÁVĚR

Tématem diplomové práce je třídní učitel, náročnost jeho práce a především požadavek na pomoc a podporu. Toto téma bylo konkrétně zacíleno na třídní učitele v dálkové formě vzdělávání na střední škole. Cílem diplomové práce bylo navrhnout systém podpory začínajících třídních učitelů v dálkové formě vzdělávání pro konkrétní střední školu.

V teoretické části práce byl popsán střední stupeň vzdělávací soustavy, jednotlivé formy vzdělávání a jejich odlišnosti. Z hlediska tématu práce (třídní učitel) byly analyzovány základní koncepční a metodické dokumenty pro oblast vzdělávání a školská legislativa. Byly popsány nedostatky v profesní přípravě třídních učitelů.

V empirické části práce bylo připraveno, realizováno a vyhodnoceno výzkumné šetření, které ukázalo požadavky na práci třídních učitelů z různých pohledů (managementu škol, žáků dálkové formy vzdělávání) a zároveň požadavky na jejich přípravu a průběžné vzdělávání. Zároveň byla vyhodnocena i náročnost práce třídních učitelů v dálkové formě vzdělávání.

Na základě zjištěných požadavků byla navržena konkrétní opatření pro podporu začínajících třídních učitelů v dálkové formě vzdělávání.

Přínosem práce **pro andragogiku** je rozšíření poznatků o málo výzkumem frekventované funkci třídního učitele – a zároveň z výzkumných šetření vyplývající doporučení:

1) navrhuji zařadit předmět nebo alespoň téma jako součást předmětu, jehož obsahem budou minimálně všeobecné aspekty třídnické práce, do bakalářských a magisterských vzdělávacích programů pedagogických oborů vysokých škol a univerzit; případně v rámci pedagogických praxí požadovat nejen náslechy a výuku, ale také poznání konkrétních požadavků dané školy na práci třídního učitele. Zde bych upozornila, že tento požadavek nevychází pouze z vyhodnocených výsledků výzkumných šetření v diplomové práci, ale také z literárních zdrojů (např. Hermochová, 2014);

2) podobný předmět nebo alespoň širší téma jako součást některého předmětu navrhuji zařadit do vzdělávacích programů studia pedagogiky pro absolventy magisterských nepedagogických oborů;

3) v rámci DVPP doporučuji školám upřednostňovat a realizovat vzdělávací akce, týkající se aspektů třídnické práce – připravovat vzdělávání ucelené, systematické, opakované, identifikované a konkretizované pro podmínky dané školy ve spolupráci s pracovištěm DVPP nebo pedagogickým pracovištěm vysoké školy. Toto pracoviště musí být schopno maximálně spolupracovat se školou na identifikaci podmínek a požadavků, klimatu a kultury školy, na požadovaném obsahu vzdělávání, a plně akceptovat zadání školy. Zároveň musí být schopno nabídnout lektory, jejichž komunikační kompetence jsou na nejvyšší možné kvalitativní úrovni.

Přínosem práce **pro školu** je reálný a konkrétní návrh systému opatření pro podporu práce začínajících třídních učitelů se specifikací podpory pro třídní učitele dálkové formy vzdělávání. Tento návrh je zacílen na pedagogické pracovníky konkrétní střední odborné školy; návrh bude školou v následujících letech realizován.

Návrh podpory práce začínajících třídních učitelů v dálkové formě vzdělávání je zároveň využitelný pro jakoukoli střední školu, jestliže si daná škola upraví témata vzdělávání a další podpůrná opatření podle svých interních podmínek a firemní kultury.

Návrhem systému opatření pro podporu práce začínajících třídních učitelů s důrazem na podporu práce třídních učitelů v dálkové formě vzdělávání byl splněn cíl diplomové práce.



## Použitá literatura a další zdroje

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009.

HANŠPACHOVÁ, Jana. *Almužna pro třídní učitele*. [online] Učitelské noviny, 2004, roč. 107, č. 18 [cit. 25. 2. 2015] Dostupné z WWW: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4212&PHPSESSID=38295fccb13e3a478a422125dbb43964>, ISSN neuvedeno.

HERMOCHOVÁ, Soňa: *Jak být dobrý třídní učitel*. [online] Metodický portál RVP, 2009. [cit. 25. 2. 2015] Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/9869/JAK-BYT-DOBRY-TRIDNI-UCITEL.html/>, ISSN neuvedeno

HERMOCHOVÁ, S. *Učitelské fakulty by měly otevřít přednášky o třídnictví*. In Učitelské noviny, 2014, roč. 117, č. 27, str. 12.

*Jak být dobrý učitel*. Praha: Raabe, 2012

KOHNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2004.

KOHNOVÁ, J., MACHÁČKOVÁ, I. a kol. *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy. Sborník z konference k 60. výročí založení Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2007.

KOHNOVÁ, J., a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2012.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2. vydání, 2004.

MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2010.

*Problémy se třídou?* Praha: Raabe, 2012.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vydání. Praha: Portál, 2009.

ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí*. Praha: Portál, s. r. o., 1998.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1989.

SPIPKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004.

SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J., a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodická studie. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2008.

*Statistická ročenka školství 2013/2014 - výkonové ukazatele*, MŠMT, [cit. 25. 2. 2015]. Dostupný z WWW: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>,

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, a kol. *Vzděláváme budoucí učitele*. Praha: Portál, 2008.

VETEŠKA, Jaroslav. *Proměny školního vzdělávání v biodromálním kontextu*. Praha: Verlag Dashöfer, 2011.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: GradaPublishing, a. s, 2008.

VETEŠKA, J., VACÍNOVÁ, T., kolektiv. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. Praha: UJAK, 2011.

Celostátně platné koncepční, strategické a metodické dokumenty, legislativa:

*BÍLÁ KNIHA: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. 2001*. [online] Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [cit. 1. 9. 2014]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz>

*DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČESKÉ REPUBLIKY*, 2002. [online] Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [cit. 1. 9. 2014]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz>

*DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČESKÉ REPUBLIKY*, 2005. Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [cit. 1. 9. 2014]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz>

*DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČESKÉ REPUBLIKY*, 2007. Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [cit. 1. 9. 2014]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz>

*DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČESKÉ REPUBLIKY*, 2011. Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [cit. 1. 9. 2014]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz>

*DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČESKÉ REPUBLIKY* na období 2015-2020. Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Materiál připravený k připomínkování, SUZ ČR.

*STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČESKÉ REPUBLIKY DO ROKU 2020*. Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [cit. 1. 9. 2014]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz>

*ZÁKON č. 561/2004 Sb.* o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon); ve znění aktuálním k 1. 9. 2014, in Codexis, Atlas Consulting, s. r. o.

*ZÁKON č. 563/2004 Sb.* o pedagogických pracovnicích a o změně některých zákonů; ve znění aktuálním k 1. 9. 2014, in Codexis, Atlas Consulting, s. r. o.

*ZÁKON Č. 262/2006 Sb.*, zákoník práce; ve znění aktuálním k 1. 9. 2014, in Codexis, Atlas Consulting, s. r. o.

*NAŘÍZENÍ VLÁDY Č. 689/2004 Sb.*, o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání; ve znění aktuálním k 1. 9. 2014, in Codexis, Atlas Consulting, s. r. o.

*NAŘÍZENÍ VLÁDY Č. 75/2005 Sb.*, o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků; ve znění aktuálním k 1. 9. 2014, in Codexis, Atlas Consulting, s. r. o.

*NAŘÍZENÍ VLÁDY č. 564/2006 Sb.*, o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě; ve znění aktuálním k 1. 9. 2014, in Codexis, Atlas Consulting, s. r. o.

*NAŘÍZENÍ VLÁDY Č. 222/2010 Sb.*, o katalogu prací ve veřejných službách a správě; ve znění aktuálním k 1. 9. 2014, in Codexis, Atlas Consulting, s. r. o.

*VYHLÁŠKA Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 671/2004 Sb.*, kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání

ve středních školách; ve znění aktuálním k 1. 9. 2014, in Codexis, Atlas Consulting, s. r. o.

*VYHLÁŠKA Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č.13/2005 Sb. o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři; ve znění aktuálním k 1. 9. 2014, in Codexis, Atlas Consulting, s. r. o.*

*VYHLÁŠKA Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem; ve znění aktuálním k 1. 9. 2014, in Codexis, Atlas Consulting, s. r. o.*

*VYHLÁŠKA Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků; ve znění aktuálním k 1. 9. 2014, in Codexis, Atlas Consulting, s. r. o.*

*VYHLÁŠKA Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí; ve znění aktuálním k 1. 9. 2014, in Codexis, Atlas Consulting, s. r. o.*

*VYHLÁŠKA Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou; ve znění aktuálním k 1.9.2014, in Codexis, Atlas Consulting, s.r.o.*

*KONCEPCE Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy poradenských služeb poskytovaných ve školách, čá 7/2005 Věst. MŠMT; ve znění aktuálním k 1. 9. 2014, in Codexis, Atlas Consulting, s. r. o.*

*SMĚRNICE Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení, čá 9/2002 Věst. MŠMT; ve znění aktuálním k 1. 9. 2014, in Codexis, Atlas Consulting, s. r. o.*

*METODICKÝ POKYN k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví, čá 3/2002 Věst. MŠMT; ve znění aktuálním k 1. 9. 2014, in Codexis, Atlas Consulting, s. r. o.*

*METODICKÝ POKYN Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních, č. 8/2013 Věst. MŠMT; ve znění aktuálním k 1. 9. 2014, in Codexis, Atlas Consulting, s. r. o.*

*OZNÁMENÍ Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o zveřejnění seznamu vzdělávacích institucí a vzdělávacích programů, které byly akreditovány MŠMT v systému DVPP, č. 10/2007 Věst. MŠMT; ve znění aktuálním k 1. 9. 2014, in Codexis, Atlas Consulting, s. r. o.*

#### Vnitřní dokumenty škol:

Zde uvedené dokumenty byly získány od managementu 6 středních škol; školy jsou pro zachování anonymity označeny písmeny A – F.

##### a) obsah práce učitele a třídního učitele:

*Pokyn ředitelky školy č. 17/2008 – obsah práce třídního učitele. Škola C, Praha, 2009.*

*Popis práce učitele. Škola A, Praha, 2005.*

*Popis práce učitele. Škola D, Praha, 2009.*

*Pracovní náplň učitele a třídního učitele. Škola B, Chrudim, 2004.*

*Pracovní náplně podle Organizačního řádu. Škola E, Praha 2008.*

*Směrnice č. 3/2009 – popisy práce zaměstnanců. Škola F, Chomutov, 2009.*

##### b) školní řády

*Školní řád. Škola B, Chrudim 2012.*

*Školní řád. Škola D, Praha, 2010.*

*Školní řád. Škola E, Praha, 2013.*

*Školní řád školy A. Škola A, Praha, 2010.*

*Školní řád školy C. Škola C, Praha, 2009.*

c) jiné dokumenty

*Směrnice 05/2009 – Prevence sociálně patologických jevů.* Škola E, Praha, 2009.

*Směrnice 07/2009 – Bezpečnost a ochrana zdraví při práci a požární ochrana.* Škola E, Praha, 2009.

*Výtah z textů školních vzdělávacích programů.* ŠVP platné od 1. 9. 2013, vnitřní pracovní materiál pro pedagogické pracovníky, Škola E, Praha, 2013.

*Zpráva o autoevaluaci.* Interní pracovní materiál pro pedagogické pracovníky a neveřejné vnitřní statistiky. Škola E, Praha, 2014.

## Přílohy

### Seznam příloh:

1a - dotazník pro žáky dálkového studia - studenti v počátku vzdělávání

1b - dotazník pro žáky dálkového studia - studenti v průběhu vzdělávání

2 – otázky řízeného rozhovoru pro ředitele středních odborných škol

3 – formulář pro záznam snímku pracovního dne třídního učitele

## Příloha č. 1a

### **Dotazník k diplomové práci**

Název práce: Třídní učitel

Studenti v počátku vzdělávání

Vážení studenti,

pro zpracování mé diplomové práce potřebuji znát Vaše názory, Vaše požadavky a očekávání, které se týkají Vašeho třídního učitele. Prosím Vás o vyplnění krátkého dotazníku. Dotazník je anonymní, odpovědi budou použity pouze pro zpracování uvedené diplomové práce - v žádném případě se nijak nedotknou konkrétní osoby Vašeho třídního učitele.

1. Jste muž - žena (*zakroužkujte správnou možnost*)

2. V současné době (*vyberte jednu možnost*):

- pracuji jako zaměstnanec
- studuji denním studiem ještě jinou školu
- jsem na mateřské či rodičovské dovolené
- jsem v evidenci úřadu práce
- podnikám jako OSVČ
- nevyhovuji ani jedné z předchozích možností

3. Od ukončení Vašeho předchozího vzdělávání na SOU uběhlo (*vyberte jednu možnost*):

- 0 - 3 roky
- 4 - 10 let
- více než 10 let

4. Jaké činnosti by měl vykonávat Váš třídní učitel (ve vztahu ke studentům ve třídě, v jiných třídách, ve vztahu k ostatním učitelům, ve vztahu ke škole případně i k jiným institucím - např. Vašemu zaměstnavateli, rodině, ...)?

*Doplňte podle vlastního očekávání:*

- vyučuje své předměty
- předává rozvrh, informuje o organizaci studia
- vede třídní knihu
- 
- 
- 
- 
- rozdává vysvědčení

5. Jaké osobní vlastnosti a charakteristiky by měl mít Váš třídní učitel?

*Vypište podle vlastního názoru.*



## Příloha č. 1b

### **Dotazník k diplomové práci**

Název práce:      Třídní učitel                      Studenti v průběhu vzdělávání

Vážení studenti,

pro zpracování mé diplomové práce potřebuji znát Vaše názory, Vaše požadavky a očekávání, které se týkají Vašeho třídního učitele. Prosím Vás o vyplnění krátkého dotazníku. Dotazník je anonymní, odpovědi budou použity pouze pro zpracování uvedené diplomové práce - v žádném případě se nijak nedotknou konkrétní osoby Vašeho třídního učitele.

1. Jste                      muž - žena (*zakroužkujte správnou možnost*)

2. V současné době (*vyberte jednu možnost*):

- pracuji jako zaměstnanec
- studuji denním studiem ještě jinou školu
- jsem na mateřské či rodičovské dovolené
- jsem v evidenci úřadu práce
- podnikám jako OSVČ
- nesplňuji ani jednu z uvedených variant

3. Od ukončení Vašeho předchozího vzdělávání na SOU uběhlo (*vyberte jednu možnost*):

- 0 - 3 roky
- 4 - 10 let
- více než 10 let

4. Jaké činnosti vykonává Váš třídní učitel (ve vztahu ke studentům ve třídě, v jiných třídách, ve vztahu k ostatním učitelům, ve vztahu ke škole případně i k jiným institucím - např. Vašemu zaměstnavateli, rodině, ...)?

*Doplňte podle vlastní zkušenosti:*

- vyučuje své předměty
- předává rozvrh, informuje o organizaci studia
- vede třídní knihu
- 
- 
- 
- rozdává vysvědčení

5. Jaké další činnosti by měl vykonávat Váš třídní učitel - pro Vás? *Vypište podle vlastních očekávání.*

6. Jaké osobní vlastnosti a charakteristiky by měl mít Váš třídní učitel? *Vypište podle vlastního názoru.*

## Příloha č. 2

### **Otázky řízeného rozhovoru pro ředitele středních odborných škol**

1. okruh otázek:

Kolik pedagogů je na Vaší škole? Kolik je z toho učitelů teoretického vyučování? Kolik učitelů teoretického vyučování je zároveň třídními učiteli? Kolik učitelů vykonává funkci třídního učitele v ostatních formách vzdělávání?

2. okruh otázek:

Podle jakých kritérií vybíráte pedagogy, které pověřujete třídnictvím? Stanovujete začínajícím třídním učitelům uvádějícího třídního učitele?

3. okruh otázek:

Jaké běžné úkoly plní ve Vaší škole třídní učitel (čím se třídní učitel liší od běžného pedagoga, co dělá navíc)? Jaké má povinnosti jako třídní učitel? Liší se povinnosti třídního učitele v denní formě vzdělávání od povinností třídního učitele v ostatních formách vzdělávání? Má třídní učitel možnost si tyto úkoly či povinnosti někde přechytit? Jsou stanoveny nějakým školním předpisem? Pokud ano, jakým či jakými? Existují ještě další obvyklé, ale nepsané, povinnosti, které na Vaší škole plní třídní učitel? Mohu tyto Vaše dokumenty použít pro moji diplomovou práci?

4. okruh otázek:

Kdo na Vaší škole může třídnímu učiteli pomoci při řešení třídnických záležitostí a problémů ve svěřené třídě? V případě systematické pomoci: Je tento systém pomoci ve škole nějak formálně ustanoven? Pokud ano, jakým dokumentem nebo jakými dokumenty? Mohu tyto Vaše dokumenty použít pro moji diplomovou práci?

5. okruh otázek:

Uvítali byste vzdělávání zaměřené speciálně na třídnické dovednosti nebo jinou formu podpory práce třídních učitelů? Na jaká témata byste konkrétně zaměřili vzdělávání? Jaké jiné formy podpory práce třídních učitelů byste uvítali?

## Příloha č.3

### Záznam autosnímků pracovního dne třídního učitele (část)

po	7,15	7,30	7,45	8,00	8,15	8,30	8,45	9,00	9,15	9,30	9,45	10,00	10,15	10,30	10,45	11,00	11,15
výuka																	
třídnická práce																	
komunikace																	
ostatní práce																	
soukromé																	
út	7,15	7,30	7,45	8,00	8,15	8,30	8,45	9,00	9,15	9,30	9,45	10,00	10,15	10,30	10,45	11,00	11,15
výuka																	
třídnická práce																	
komunikace																	
ostatní práce																	
soukromé																	
st	7,15	7,30	7,45	8,00	8,15	8,30	8,45	9,00	9,15	9,30	9,45	10,00	10,15	10,30	10,45	11,00	11,15
výuka																	
třídnická práce																	
komunikace																	
ostatní práce																	
soukromé																	
čt	7,15	7,30	7,45	8,00	8,15	8,30	8,45	9,00	9,15	9,30	9,45	10,00	10,15	10,30	10,45	11,00	11,15
výuka																	
třídnická práce																	
komunikace																	
ostatní práce																	
soukromé																	
pá	7,15	7,30	7,45	8,00	8,15	8,30	8,45	9,00	9,15	9,30	9,45	10,00	10,15	10,30	10,45	11,00	11,15
výuka																	
třídnická práce																	
komunikace																	
ostatní práce																	
soukromé																	
so	7,15	7,30	7,45	8,00	8,15	8,30	8,45	9,00	9,15	9,30	9,45	10,00	10,15	10,30	10,45	11,00	11,15
výuka																	
třídnická práce																	
komunikace																	
ostatní práce																	
soukromé																	
ne	7,15	7,30	7,45	8,00	8,15	8,30	8,45	9,00	9,15	9,30	9,45	10,00	10,15	10,30	10,45	11,00	11,15
výuka																	
třídnická práce																	
komunikace																	
ostatní práce																	
soukromé																	

Pozn. 1: Zde je uvedena pouze část formuláře, formulář pokračuje ve směru řádků, má další záznamová okénka až do 17,45 h.

Pozn. 2: Formulář je připraven na týden kalendářní, nikoli pracovní. Důvodů je několik:

- dálkové vzdělávání probíhá pouze o sobotách
- učitelé konzultují výukové problémy se svými žáky či s rodiči v průběhu týdne i o víkendech, a to jak v denní tak v dálkové formě vzdělávání
- nepřímá pedagogická práce je většinou také vykonávána o víkendech (opravy písemných prací a testů, přípravy apod.)

