

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav pedagogiky a sociálních studií

**Diplomová práce**

Bc. Tereza Rejlová

**Třídní učitel v současné venkovské škole**

Olomouc 2015

Vedoucí práce: Doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně na základě uvedené literatury a s pomocí vedoucí diplomové práce.

V Olomouci dne 23. 4. 2015

.....

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí práce Doc. Mgr. Jana Poláchová Vaš'atková, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady a připomínky, které mi poskytla pro zpracování diplomové práce. Děkuji také učitelům a žákům, kteří mi umožnili provádět výzkum a ochotně se mnou spolupracovali.

# OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 ŠKOLA.....	10
1.1 Pojem školy z různých pohledů.....	10
1.2 Škola jako instituce a organizace.....	12
1.3 Venkovská X městská škola.....	14
2 AKTÉŘI ŠKOLNÍHO ŽIVOTA.....	18
2.1 Zaměstnanci školy.....	18
2.1.1 Pedagogičtí pracovníci.....	19
2.2 Žáci.....	23
2.3 Rodiče.....	24
3 TŘÍDNÍ UČITEL.....	27
3.1 Funkce třídního učitele.....	27
3.2 Osobnost učitele.....	28
3.2.1 Typologie učitele.....	29
3.2.2 Kompetence učitele.....	31
3.2.3 Dovednosti učitele.....	32
3.3 Činnosti učitele a třídního učitele.....	33
3.4 Klady a zápory učitelské profese.....	37
EMPIRICKÁ ČÁST.....	39
4 REALIZACE VÝZKUMU.....	40
4.1 Výzkumný problém.....	40
4.2 Výzkumný cíl a dílčí cíle.....	40
4.3 Výzkumné otázky.....	40
4.3.1 Operacionalizace výzkumných otázek.....	41

4.4	Výzkumný soubor .....	43
4.5	Výzkumné metody .....	44
4.6	Průběh výzkumu .....	45
4.7	Způsob vyhodnocování dat .....	45
5	ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	47
5.1	Důvod být učitelem.....	47
5.2	Smysl učitelského povolání .....	48
5.3	Třídnictví na venkovské škole .....	49
5.4	Moje škola.....	55
5.5	Prestiž učitelského povolání .....	60
6	DISKUZE .....	64
6.1	Vyhodnocení výsledků výzkumu.....	64
6.2	Shrnutí výsledků výzkumu .....	67
	ZÁVĚR.....	69
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	71
	SEZNAM PŘÍLOH .....	74

## ÚVOD

Jako téma pro svou diplomovou práci jsem si zvolila třídního učitele na venkovských školách v současné době. O učitelství se říká, že je to spíše poslání než zaměstnání, učitelem se člověk rodí a vidí ve své práci smysl a potěšení, na druhou stranu s sebou ale učitelství nese mnoho starostí a povinností, které učitel musí vykonávat, tím víc jich přibývá, pokud je učitel navíc i třídním učitelem. Téma, které jsem si zvolila, je pro mne vzhledem k mému studiu a budoucím plánům sama se stát učitelkou velmi přínosné, o to více, že sama žiji na vesnici, navštěvovala jsem vesnickou školu a chtěla bych na vesnické škole učit.

Jako budoucí učitelka jsem si sama vědoma zodpovědnosti, která je na učitele, jakožto sekundární socializační faktor, kladena. Cílem učitele je žáky vzdělávat a vychovávat tak, aby splňovali požadavky společnosti a byli schopni vést plnohodnotný život a zvládat každodenní situace. Učitel, který navíc vykonává funkci třídního učitele, má ještě více zodpovědnosti, protože zodpovídá za žáky ve své třídě, musí mít přehled o každém z nich, řešit třídní problémy, plánovat třídní akce, plnit si povinnosti týkající se administrativní činnosti, komunikovat s rodiči žáků v rámci rodičovských schůzek i na základě individuální potřeby a mnoho dalšího.

Cílem mé práce je seznámit čtenáře s rolí učitele, která plyne z požadavků dnešní společnosti, a s funkcí třídního učitele, ze které vyplývá řada dalších povinností. V návaznosti na teoretická východiska provést výzkumné šetření mezi třídními učiteli z prostředí venkovských škol, kde bylo cílem zjistit, co pro ně třídnictví znamená, jaká je jejich celková spokojenost a jakým způsobem vnímají prestiž učitelského povolání na venkovských školách v dnešní době.

Diplomová práce se skládá z teoretické a empirické části. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol a je podložena řadou odborných publikací. Tato část slouží zároveň jako opora pro část empirickou. V empirické části práce provádím výzkum, jehož cílem je zjistit, jaké třídní učitelé na současných venkovských školách vnímají své zaměstnání.

První kapitola se věnuje prostředí, ve kterém se třídní učitel pohybuje, tedy škole. Vymezuji zde pojem školy z různých pohledů, její dělení podle typu školy,

funkce a význam školy, v závěru školy kapitoly srovnávám školy na základě prostředí, ve kterém se nachází, což je venkov a město. Ve druhé kapitole představuji nejdůležitější aktéry, kteří se na školním životě podílejí – zaměstnanci školy, žáci a jejich rodiče. Třetí, a zároveň poslední kapitola teoretické části, je zaměřena na osobnost samotného učitele, uvádím v ní, jaké kompetence a dovednosti by učitel měl mít, jaké jsou jeho nejčastější činnosti a jaké faktory se mohou podílet na jeho spokojenosti.

Výzkumná část je založena na kvalitativním výzkumném šetření mezi třídními učiteli z venkovských škol, jehož cílem je zjistit, proč se rozhodli pro učitelské povolání, co pro ně třídnictví znamená, co se jim na práci třídního učitele líbí nejvíce a co naopak nejméně, jak vnímají v dnešní době prestiž učitelského povolání z venkovského prostředí škol.

Přílohy diplomové práce obsahují dotazník, který respondenti vyplňovali.

## **TEORETICKÁ ČÁST**



# 1 ŠKOLA

První kapitola se zabývá školou. V této kapitole uvedu několik pojetí školy z různých pohledů, její funkci a význam. Přestože autoři se při vymezení tohoto pojmu spíše shodují, každý na školu pohlíží z trochu jiného úhlu, proto se i jejich názory a přístupy mohou v lecčem lišit. Někteří školu vnímají jako místo, které slouží primárně k tomu, aby žákům předalo co nejvíce potřebných informací do života, rozvíjelo jejich znalosti, dovednosti a postoje, ale stejně tak důležitý by měl být cíl výchovný, škola by měla vychovávat občany, kteří jsou prospěšní své společnosti, rozvíjet u nich kompetence potřebné pro budoucí život, až opustí školní lavice. Jiní autoři pohlíží na školu jako na instituci či organizaci, která má jasně vymezené cíle a je dána svou vnitřní hierarchií, která jasně stanovuje, kdo jakou činnost bude vykonávat a komu se za ni bude zodpovídat.

V další části kapitoly vysvětlím jednotlivé pohledy na školu, pro které jsou typické jisté charakteristiky školy. Podle Pola (2007, s. 11) v posledních letech dochází k diskuzím na téma, proč a v čem je škola specifickým prostorem, zda je i podnikové řízení škol souborem specifických činností. Na základě jednotlivých pojetí vyplývají pro školy určité důsledky, které se projevují při řízení, vedení a správě škol, stejně tak v sobě zahrnují povinnosti a možnosti pro všechny jedince ve škole a bezprostřední blízkosti.

## 1.1 Pojem školy z různých pohledů

Podle Průchy, Walterové a Mareše (1998, s. 247) je škola společenskou institucí, její tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům určitých věkových skupin v organizovaných formách dle určitých vzdělávacích programů, význam a funkce školy se mění na základě společenských změn a dle potřeb společnosti.

Škola je chápána jako stavební kámen lidské společnosti. Je součástí života každého z nás, ve škole získáváme znalosti a dovednosti, osvojujeme si určité vzorce chování, normy a hodnoty, které jsou důležité jak pro osobnostní život, tak i pro život ve společnosti. (Dvořák a kol., 2010, s. 11)

V důsledku mnohých změn ve společnosti – ekonomických, sociálních, kulturních, náboženských, demografických, technologických – dochází k významným změnám i ve škole, mění se také její učitelé a žáci. (Dvořák a kol., 2010, s. 11)

Tyto společenské proměny se přímo i nepřímo dotýkají mnohých okolností, které ovlivňují chod každé ze škol. Uvnitř škol se projevují například tím, co dovnitř přinášejí učitelé, žáci, rodiče a další, kterých se to bezprostředně týká a kteří mají se školou něco společného. Ovlivňuje to také konkrétní požadavky týkající se toho, co by si žáci měli ze školy odnést do života. (Pol, 2007, s. 7)

„Škola není dům, ve kterém se učí. Školní budova je určitě důležitá, musí tam být teplo, světlo, má tam být čisto, mělo by tam být – Komenský by řekl – oku lahodné prostředí. Zkrátka školní budova, kéž by se zahrádkou a hřištěm, měla by být místem, kde je milo pobývat. Vždyť člověk prožije ve škole velký kus života. Škola je neskonalé víc, jsou to lidé: učitelé a žáci. Škola, to je jakési silové pole vztahu mezi učitelem a žáky. Jak je to jednoduché.“ (Pitřha, 1999, s. 197 – 198)

V dnešní době jsou školy do poměrně značné míry autonomním subjektem, ale oplátkou za to musí skládat účty ze své práce. Pro některé školy může být tento fakt spíše stimulační, snaží se odvést co nejlepší práci, pro některé je naopak tento tlak „shora“ mnohdy velmi demotivující. (Pol, 2007, s. 8)

Nejpodstatnější funkcí každé školy by měla být snaha o to vzdělávat a vychovávat své žáky tím nejideálnějším způsobem, není však zcela jasné, o jaký způsob by se mělo jednat. Tuto myšlenku celkem výstižně vyjádřila ve své publikaci i Pešková (In Krámský, 2006, s. 112): „Odpověď na otázku, kdo jsme a zda je účel našeho vzdělávání totožný s cílem a smyslem života lidského tvora, není záležitostí konvenční dohody vzdělávacího systému v daném společenském režimu ani záležitostí katalogu dovedností či kompetencí. Jde o podstatné založení lidského rodu a jeho možnosti, které si lidstvo, ať chce nebo nechce, vždy znovu otevírá nebo uzavírá. Toto téma náleží do oblasti filosofie, nikoli do oblasti speciálně vědních disciplín.“

Další zajímavý pohled na tuto problematiku vyjádřil ve své publikaci i Pitřha (1999, s. 41): „Zásadním problémem školství všech dob je ten paradox, že dospělí na základě zkušeností, tj. minulosti, připravují děti na neznámou budoucnost. U pedagogů stále existuje ambice výchovou ovlivnit budoucnost. Víra v sílu výchovy je velká. Ale

jen málo učitelů je takových, aby skutečně odhalili budoucí trendy a připravili své žáky tak, aby byli s to dostát požadavkům a čelit nástrahám budoucnosti.“

## 1.2 Škola jako instituce a organizace

K pochopení školy je nutné rozlišovat mezi školou jako institucí a školou jako organizací, tedy konkrétními školami.

„Školy jsou součástí širšího systému uspořádaných jednotek, které se snaží – každá po svém – naplnit určitý specificky vymezený účel své existence. Podobně jako v řadě jiných případů i u škol lze hovořit o tom, že jim je zčásti tento účel zadán zvenčí, zčásti si jej formulují (konkretizují) samy. Vnější zadání, ale nakonec i vnitřní aspirace škol se tedy realizují v souladu s rámcem pravidel a požadavků, který je dán zvenčí a má obecnou platnost. Z toho se odvozují i první dva možné pohledy na školy: škola se současně chápe jako instituce a také jako organizace.“ (Pol, 2007, s. 11)

Poněkud negativní vztah k současné podobě školství zaujímá Krámský (2006, s. 115): „Postmoderní škola již není založena na tradici, ale je součástí performativního systému. Delegitimizace tradičního vzdělávání se tak děje především preferencí co nejefektivněji zužitkovaných postupů.“

Přestože někteří odborníci se staví k pohledu na školu jako organizaci, která svou činností podléhá požadavkům vnějším společenským požadavkům, spíše kriticky, je nutné si uvědomit, že tyto pohledy v sobě zahrnují také povinnosti a možnosti, bez nichž by asi škola nemohla správně fungovat.

- **Škola jako instituce**

Rejman (In Pol, 2007, s. 12) vymezuje instituci takto:

„V případě škol vychází institucionální dimenze z povinného (přikázaného, podřízeného) napojení ustavené školy na jednotný vnější rámec, který je pro ni v řadě ohledů závazný. Ve vztahu k celému školskému a širšímu sociálnímu systému, tedy k určitému prostoru, ve kterém platí stejná vnější pravidla (právní, ekonomická, společensko-politická, hygienická apod.), lze školu vnímat jako instituci, jejímž úkolem i povinností je tato pravidla ve své činnosti respektovat. Škola je tak v tomto smyslu silně vázána na širší společenský kontext – její chod významně determinují

tradice, národní i globální kultura, politická a sociálně-ekonomická situace, existující legislativa a další normy, a mnoho jiných faktorů, na jejichž základě se četné rámcové požadavky na školy uplatňují. Tyto vnější požadavky a očekávání ohraničují prostor, v němž se pak školy pohybují a v rámci možností specificky profilují svou činnost. (Pol, 2007, s. 12)

Školou jako institucí lze tedy chápat celý systém škol, který je podřízen určitým pravidlům, která jsou pro všechny školy stejná a je nutné je respektovat. Zatímco jedinečnost školy je dána tím, jak se konkrétní škola chová jako organizace – jaké má představy, cíle, přístup k zaměstnancům, vztahy s okolím aj.

- **Škola jako organizace**

Nejprve je nutné znát znaky formální organizace, aby bylo snazší převést si představu na konkrétní příklad, tedy prostředí školy. Formální organizace je umělý prostředek, který koordinuje aktivitu vyššího počtu jedinců za určitým účelem, ten bývá zpravidla označován jako strategický cíl organizace, kterého se organizace snaží dosáhnout. Všechny rozsáhlé organizace moderní společnosti mají byrokratickou povahu, jedná se o vládu úředníků, kteří pracují na plný úvazek, za svou práci, kterou musí nutně oddělit od soukromých záležitostí, dostávají plat, jejich práce je řízena jasně definovanými psanými pravidly. Byrokratické řízení klade hlavní důraz na formální vztahy v rámci organizace, vztahy mezi lidmi jsou dány opět jasně stanovenými pravidly, existuje jednoznačná hierarchie, podle které každý ví, jaké úkoly si má plnit, komu je podřízen a musí se mu za svou práci zodpovídat, nebo naopak komu je nadřízen, z čehož vyplívá zadávání úkolů a dohled nad jejich plněním. (Gigalová, 2013, s. 7 – 8)

Formální organizace jako taková je znakem moderní společnosti. V určitých rysech se shoduje s podobou organizace, která existovala dříve a která odrážela sociální život tradiční společnosti, například touha po zisku a zhodnocování kapitálu. Moderní společnost má však své výrazné charakteristiky, které utváří určitý obraz a díky kterým je možné organizaci identifikovat, například dělba práce jasně určující délku a rozložení pracovní doby, neustálé investování kapitálu pro navýšení zisku, aj. (Gigalová, 2013, s. 5 – 6)

Škola je svou organizací tak výrazně odlišná od jiných typů formálních organizací, že se řadí mezi specifické organizace.

### 1.3 Venkovská X městská škola

V první řadě vymezím pojem venkov, který je významný při definování venkovské školy. Vymezení pojmu se věnuje mnoho autorů, ať už z teoretických či praktických důvodů, avšak jejich názory se ne vždy shodují. Nalézt jednotnou definici pro venkov je velmi obtížné, význam pojmu se mění v závislosti na časovém období a geografickém umístění. Je důležitá společenská, politická a kulturní situace na určitém místě v určité době. Záleží také na tom, zda se problematikou venkova zabývají historici, sociologové, demografové, ekonomové aj.

Český statistický úřad (2008, s. 7) definuje vesnici takto: „Obecně se venkovem nazývají oblasti volné nezastavěné krajiny a venkovských osídlení, které lze vymezit jako určitý souhrn venkovských sídel, zemědělských a vodních ploch, lesů, ploch místních komunikací a ostatních ploch nacházejících se v tomto prostoru. Venkov se obvykle vyznačuje menší hustotou osídlení, menšími sídly, vyšší zaměstnaností v zemědělství, určitým sejitím místních obyvatel s přírodou a krajinou, architektonickým rázem a charakterem zástavby a určitým životním stylem. Některé z těchto typických znaků venkova však mohou být v současnosti již značně potlačeny.“

Český statistický úřad (2008, s. 7) využívá mezinárodně uznávanou metodiku vypracovanou OECD, na jejímž základě lze vymezit venkovský a městský prostor. Tato metodika přihlíží ke dvěma kritériím. Prvním z nich je hustota osídlení – venkovským místem je označeno území s hustotou zalidnění menší než 150 obyvatel/km<sup>2</sup>. Druhým je počet obyvatel – venkovem je považováno místo s méně než 2000 obyvatel. Na základ těchto kritérií nelze jednoznačně definovat venkov, ale je možné vymezit tři typy území, které lze považovat za venkovský prostor:

- příměstský venkov – obec v rámci městské aglomerace,
- odlehlý venkov – obec charakterizována nepříznivými sociálně-ekonomickými podmínkami pro obyvatele,
- mezilehlý venkov – prostor zahrnující zbylý venkovský prostor na daném území.

V současné době, následkem změn probíhajících posledních několik desítek let, dochází k odlišnému chápání venkova a jeho mnohoznačnému vymezení hned z několika důvodů. Tím prvním je podle Chromého (2011, s. 25) přechod od industriální společnosti ke společnosti postindustriální, dále je to pak změna při využívání metod a ukazatelů, kterými se prostor posuzuje, v neposlední řadě je to proměna společenského prostoru vlivem vnitřních a vnějších podmínek, stávajících procesů spojených s určitými socio-kulturními znaky dané společnosti a specifická interpretace.

Přadka (1983, s. 125) ve své publikaci uvádí, že byl venkov pokládán za stabilizační faktor společnosti, jeho určité mravní charakteristiky byly zidealizovány, na druhou stranu však bylo venkovské obyvatelstvo vnímáno jako méně vzdělané a společensky obratné, nakloněno spíše k přírodě a zemědělské práci. Podle Bláhy (In: Přadka, 1983, 125) je venkovan spíše typ svalový než mozkový.

Podobný názor sdílí o dvacet let později i Jančák (In: Chromý, 2011, s. 27), který v užším pojetí považuje za venkovský prostor oblasti s nižší hustotou zalidnění a převládají zemědělskou či lesnickou formou hospodaření, v širším pojetí je to pak prostor, který označuje jako „neměstský“, tedy má odlišnou podobu vývoje, odlišné funkce, procesy, vztahy, chování obyvatel.

„Vyrovnávání rozdílů mezi městem a venkovem je provázeno procesem urbanizace, růstem velkých měst, vznikem nových měst a pronikáním jejich vlivu i na venkov, vznikem a růstem tzv. městských aglomerací. Tento proces probíhá celosvětově, přesto však jednotlivé oblasti světa v něm projevují své zvláštnosti.“ (Přadka, 1983, s. 128)

Přadka (1983, s. 130 – 133) uvádí ve své publikaci mnoho znaků typických pro venkov z různých úhlů pohledu, mezi ně patří:

Znaky materiálního prostředí

- Nižší průměrná hustota zástavby
- Bydlení v rodinných domech či usedlostech
- Vícegenerační soužití
- Větší venkovní prostor domu
- Čisté a klidné prostředí

## Vybavenost

- Malý výskyt prodejen
- Malý výskyt kulturních zařízení
- Jeden obvodní lékař i pro více obcí

## Demografie

- Výrazný podíl obyvatel s nejvýše středním vzděláním
- Stárnutí venkova v důsledku odchodu obyvatel ve věku 20 – 35 let do měst
- Minimální počet lidí dojíždějících na venkov za prací
- Menší rozvodovost

## Sociální vazby

- vztahy jsou více osobní a trvalejší
- překrývání veřejné a soukromé sféry života lidí na venkově vede k lepší vzájemné znalosti lidí

## Školství

- zmenšování počtu malotřídních škol
- zvyšování úrovně základních škol jejich komplexním zkvalitňováním
- dojíždění na střední školy, střední odborné učiliště a vysoké školy do měst, popřípadě bydlení v internátu patřícím ke škole nebo na vysokoškolských kolejích

Vlivem mnoha faktorů, politickými, ekonomickými a jinými událostmi, může docházet ke změnám sociálně- prostorových forem organizace celých společností. Ze společností venkovských se postupně stávají společnosti městské. Tento proces je označován pojmem urbanizace, což je definováno jako pohyb lidí z malých zemědělských obcí do obcí větších či měst. V důsledku tohoto procesu se zvyšoval počet městského obyvatelstva. (Horská, Maur a Musil, 2002, s. 8 – 10)

Školy, které se nachází ve venkovském prostředí, tím může být vesnice nebo malé město, mají odlišné podmínky svého fungování než městské školy. Odlišovat se mohou například ve velikosti škol, venkovské školy mají většinou menší počet žáků a pedagogů, dále mohou být odlišné v životních zkušenostech žáků, v rozdílných

vztazích mezi školou a rodiči, školou a místními občany. Na základě pedagogických výzkumů prováděných v zahraničí se rozdílnost mezi venkovskou a městskou školou považuje za velmi významný faktor, naopak v České republice se velmi nedoceňuje. (Průcha, Walterová a Mareš, 1998, s. 280)

Městská škola se vyznačuje především tím, že má větší počet žáků, tříd a pedagogů. Problémem je větší anonymita rodin, sociální různorodost, působení více škodlivých vlivů na osobnost žáků, znečištěné prostředí aj. (Průcha, Walterová a Mareš, 1999, s. 129)

K. Trnková, D. Knotová, L. Chaloupková (2010) ve své knize poukazují na to, že venkovská škola je v oblasti kvality vzdělávání odlišná od školy městské.

Chování party dětí z venkovského prostředí je jiné než chování party z prostředí městského. Městské prostředí vytváří místa pro shromažďování různých typů lidí, místa, jako jsou pivnice, kavárny, vinárny aj., určená pro dospělé obyvatele města nebo lidi přijíždějící do města mohou být pro party školáků lákadlem, tato místa mohou být příkladem nepřístojného chování dospělých či příkladem alkoholismu. To se může negativně projevit na výchově mladistvých, na jejich fyzickém ohrožení a také může vést ke zvýšené kriminalitě. (Přadka, 1983, s. 134)

Dalším negativem městského prostředí může být podle Přadky (1983, s. 134) vyšší výskyt kriminality. To vysvětluje tím, že ve městě je mnohem těžší povšimnout si člověka, který by mohl být možným pachatelem kriminální činnosti díky větší anonymitě člověka pohybujícího se ve městě. Naopak na venkově, kde je předpokladem vzájemná znalost obyvatel, je neznámý člověk více nápadný a tedy rychleji zpozorovatelný. Štípek (1973, s. 13) na základě statistického šetření uvádí, že existují významné souvislosti mezi kriminalitou mladistvých a velikostí bydliště.



## 2 AKTÉŘI ŠKOLNÍHO ŽIVOTA

Škola je místem, kde se dennodenně střetávají různí lidé. Tito lidé se řadí do několika skupin na základě určitých společných rysů. V následující kapitole jednotlivé skupiny popíši a objasním jejich role ve školním prostředí.

Tyto aktéry v následující kapitole rozdělím do čtyř hlavních skupin. První skupinu tvoří zaměstnanci školy, kteří se dělí na pedagogické a nepedagogické zaměstnance, tyto skupiny se pak dále větví do dalších kategorií. Druhou skupinu tvoří žáci, kteří jsou v pozici vychovávaného. Třetí skupinou jsou rodiče žáků, kteří se sice nepodílejí na školním životě na první pohled nijak výrazně, ale jsou velmi důležitým faktorem, protože formují osobnost dítěte již od jeho narození. Čtvrtou skupinou je zřizovatel školy, který školu financuje a díky němuž tedy vůbec škola může fungovat.

V závěru kapitoly se budu stručně věnovat vztahu učitel – žák a učitel – rodič, jak by takový vztah měl optimálně vypadat a jak naopak neměl, jaké věci spolu nejčastěji řeší aj.

### 2.1 Zaměstnanci školy

Škola je systémem, kde existuje hierarchie pracovních pozic stejně jako v jiných organizacích. Organizační struktura školy jasně vymezuje, kdo na jaké pozici se nachází, kdo je komu podřízen a nadřízen. Z těchto pozic pak dále vyplývají práva a povinnosti pro každého zaměstnance. Zaměstnance školy lze rozdělit do dvou kategorií – pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci.

Pro pedagogické pracovníky je typická kumulace funkcí, protože každý z nich v jednu chvíli zastává několik funkcí. Tím se podstatně liší od nepedagogických pracovníků, u kterých je to jasně dané a viditelné. Průcha (2003, s. 136) definuje nepedagogického pracovníka takto: „Pracovník resortu školství zabezpečující administrativu, stravování a údržbu školy. Podle klasifikace Ústavu pro informace ve vzdělávání jsou v této kategorii: technicko-hospodářští pracovníci, pracovníci dělnických povolání, obchodně-provozní pracovníci, zdravotničtí pracovníci, pracovníci a ředitelé pedagogicko-psychologických poraden, pomocní vychovatelé, pracovníci výpočetních středisek.“

### 2.1.1 Pedagogičtí pracovníci

Průcha (1998, s. 168) definuje pedagogického pracovníka takto: „Osoba podílející se na výchově a vzdělávání dětí, mládeže nebo dospělých ve školství nebo jiném odvětví zabezpečujícím profesní přípravu, v jejíž pracovní náplni převažuje výchovně-vzdělávací činnost.“ V novějším vydání své publikace Průcha (2003, s. 159 – 160) definici rozšiřuje o nutnost pedagogické či odborné způsobilosti, občanské bezúhonnosti a morální vyspělosti. Mezi pedagogické pracovníky řadí ředitele škol a jejich zástupce, učitele, vychovatele, mistry a vrchní mistry odborné výchovy, výchovné poradce, vedoucí odloučených pracovišť všech typů učilišť a středisek praktického vyučování, trenéry sportovních škol a sportovních tříd.

- **Ředitel školy**

Ředitel školy stojí v čele organizační struktury, všichni ostatní zaměstnanci školy jsou ve vztahu k řediteli na pozici podřízeného. Ředitel rozhoduje ve všech věcech týkajících se poskytování vzdělání a školských služeb a je zodpovědný za to, že je toto poskytování v souladu se zákonem. Odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb, dále odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a školském zařízení.

Mezi další činnosti ředitele školy patří vytváření podmínek pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, pro práci školské rady, pokud je ve škole zřízena, pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření. Zřizuje pedagogickou radu jako svůj poradní orgán, projednává s ním všechny zásadní pedagogické dokumenty a opatření týkající se vzdělávací činnosti školy.

„Pracovník zákonem pověřený výkonem některých funkcí státní správy ve školství. Jeho kompetence ve vztahu ke škole, veřejnosti, obci aj. jsou rozsáhlé – zejm. řídí školu, předškolní zařízení nebo školské zařízení, odpovídá za plnění učebních plánů a učebních osnov, za odbornou, výchovnou a vzdělávací práci, efektivní využívání finančních prostředků, jmenuje své zástupce atd. Ředitele školy jmenuje a odvolává příslušný školský úřad, od 1. 1. 2001 odbor školství krajského úřadu (Průcha, 2003, s. 206)

Ředitele školy zastupuje zástupce školy v plném rozsahu jeho povinností, práv a odpovědnosti.

- **Učitel**

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261) definuje učitele takto: „Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogicky pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele vycházející z rozšířeného profesionálního modelu zdůrazňuje jeho subjektivně-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluutváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou. Specifické role učitele vyplývají z 1. rozdílného charakteru činnosti na určitých stupních a typech škol, jimž odpovídají příslušné aprobace, 2. diferenciací rolí ve vzdělávacím procesu. Společenský status učitelského povolání v jednotlivých zemích je závislý na tradici a významu, který je přisuzován vzdělání ve společnosti.“

OECD definuje učitele jako osobu, jejíž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, in Průcha, 2002)

Podle Průchy (2002, s. 21) se učitel od ostatních zaměstnanců školy odlišuje tím, že provádí přímou pedagogickou činnost. Ve škole má uzavřen vyučovací úvazek.

Jak uvádí Průcha (2002, s. 19), edukátor je nadřazeným pojmem pojmu učitel a třídní učitel je pak možnou součástí učitelské profese. Termín učitelské profese vychází ze sociologického výkladu povolání spojeného s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění.

Pitřha (1999, s. 80) v souvislosti s učitelem mluví spíše o povolání než o zaměstnání. Povolání se váže k nějakému celoživotnímu poslání, s tímto stavem se člověk rodí a provází ho po celý život. Člověk, který chce být skutečně učitelem, musí být pro svou práci zapálen. Často vykonávají svou práci s vědomím, že sice neví, k čemu jejich snaha nakonec přesně bude, ale vědí, že je jí potřeba. (Krámský, 2006, s. 114)

Učitelství je otázkou životní orientace a osobního přesvědčení, které vyrůstá z hlubšího porozumění dějin lidské společnosti a jejich kultur. Učitel se ztotožňuje s lidstvem a přebírá zodpovědnost za svět, do kterého přivádí své žáky. Přijetím tohoto poslání učitelův život dostává smysl, který přesahuje hranice osobnosti. Být dobrým učitelem znamená v první řadě být osobností. Tomu se nelze naučit, získání určitých znalostí a dovedností je sice nutné, ale to nemusí být zárukou dobrého učitelství. Tím je ten člověk, který dokáže vychovávat sám sebe, je schopen sebereflexe a sebehodnocení, neustále zkouší posouvat hranice svých možností a osobnostně růst. (Vališová, Kasíková a kol, 2011, s. 15 – 16)

Důležitým faktorem je také věková struktura učitelů. V dokumentech Evropské unie se objevuje výstižné konstatování: Učitelstvo = stárnoucí profesie. Tato skutečnost vyplývá z průzkumů uskutečněných ve vyspělých zemích Evropy. Učitelů ve vyšší věkové kategorii stále přibývá, naopak počet učitelů ve věku do třiceti let klesá. Tento fakt může mít pozitivní i negativní odezvu. Někteří odborníci jsou příznivci této změny, protože věk učitelů může mít kladný vliv na kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu, věk se odráží v délce jejich učitelství a jejich profesní zkušenosti jsou velmi bohaté. Jejich zkušenosti se odrážejí v kvalitě odvedené práce, tím tedy jsou celkovým přínosem pro vzdělávací systém. V opozici jsou názory odborníků, kteří naopak vyzdvihují fakt, že u stárnoucích učitelů je větší pravděpodobnost syndromu vyhasínání a větší neochota ke změnám. Naopak mladší učitelé jsou více otevření inovativním změnám. (Průcha, 1999, s. 100 – 101)

Učitel je při své práci v současné době vystaven vnějšímu tlaku, podoba vzdělávání je podrobena společenské poptávce, podle Krámského (2006, s. 115) následkem toho vyplývají tyto důsledky: „Učitel má pak vychovávat k těm kompetencím, které jsou v rámci požadavku společenského systému třeba. Tím se role učitele redukuje na pouze na zprostředkování informací a způsobů, jak je technicky

zpracovávat. Vzdělávání má prý pak vést k zajištění schopných hráčů, kteří budou schopni obstát v těch pragmatických rolích, které jsou pragmaticky orientovaným institucím zapotřebí.“

Učitel kromě funkce třídního učitele, kterým si více zabývá další kapitola, může zastávat ještě další funkce – výchovný poradce, školní metodik prevence, romský asistent, koordinátor Školního vzdělávacího programu aj. Učitelé mají za tyto funkce příplatky, nebo sníženou dotaci výuky. (Podlahová, 2004, s. 151)

#### ○ **Výchovný poradce**

Učitel, který zastává tuto funkci, musí mít ke své aprobaci ještě vystudovaný obor výchovné poradenství, případně jinak dosaženou kvalifikaci pro tuto funkci, a minimálně tříletou pedagogickou praxi. Mezi hlavní aktivity výchovného poradce patří poradenství pro žáky, učitele i nepedagogické pracovníky. Pomáhá s integrací žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a má na starost finance s tím spojené. Zajímá se o prospěch žáků, pokud třeba došlo u žáka k prudkému zhoršení výsledků, jaká je příčina, jejich docházku a chování. Radí žákům, na jaké střední školy se mohou hlásit a jak si podat přihlášku ke studiu, při volbě povolání, zájmových činností aj. Podílí se na tvorbě školního vzdělávacího programu ve spolupráci s učiteli. Komunikuje a spolupracuje téměř se všemi zaměstnanci školy. Úzce spolupracuje se školním psychologem a s preventistou negativním jevů ohledně problémů, které se týkají alkoholu, kouření, užívání drog, šikany, záškoláctví, vandalismu, xenofobie, rasismu aj. (Podlahová, 2004, s. 151 – 153)

#### ○ **Školní metodik prevence**

Metodik prevence provádí preventivní opatření proti nežádoucím jevům ve školním prostředí. Vytváří primární preventivní programy, například protidrogové sezení, sezení na téma šikany aj. Může navrhnout občasně a namátkové testování žáků na užívání drogových látek. Metodik prevence komunikuje a spolupracuje s ostatními pedagogickými pracovníky, kterým pomáhá při etické a právní výchově žáků v rámci jejich předmětů, dále s výchovným poradcem a s asistentem pedagoga. Spolupracuje také s dalšími poradenskými a preventivními zařízeními, zajišťují informovanost učitelů, žáků a jejich rodičů o informovanosti těchto zařízení. Na základě své práce píše výroční zprávy školy. (Podlahová, 2004, s. 153 – 154)

- **Asistent pedagoga**

Asistent pedagoga především pomáhá žákům se speciálními vzdělávacími potřebami při jejich začleňování do kolektivu a přizpůsobení se školnímu prostředí, dále nabízí individuální pomoc při zprostředkování učební látky (například za něj zapisuje do sešitu), spolupracuje s pedagogickými pracovníky školy při výchovně-vzdělávací činnosti, usnadňuje vzájemnou komunikaci učitelů se žáky a mezi samotnými žáky, spolupracuje s rodiči a zákonnými zástupci pověřených žáků, s pedagogicko-psychologickou poradnou aj. Všechny činnosti dělá pod dohledem metodika prevence.

## **2.2 Žáci**

Žák je jedním z nejdůležitějších prvků školního života, proces vzdělávání a výchovy je zaměřen právě na něj. V průběhu času dochází ve škole k mnohým proměnám, díky kterým se mění i postavení žáků. V současné době je žák středobodem, kolem kterého se všechno točí. To se může projevit jak pozitivním způsobem, tak i negativním, který se odráží ve způsobu jejich chování.

Pedagogické slovníky definují žáka jako člověka, který se nachází v roli vyučovaného bez ohledu na jeho věk, žákem tedy nemusí být pouze dítě, které navštěvuje školu. Žák je brán jako nejdůležitější subjekt výchovně-vzdělávacího systému. (Průcha, 1999, s. 90)

Vágnerová (2008, s. 283) ve své publikaci uvádí školní prostředí jako jeden z nejvýznamnějších faktorů, který se podílí na formování osobnosti. Nástupem do školy dítě vymění známé rodinné prostředí za zcela neznámé, přichází do kontaktu s vrstevníky a jinými dospělými (učitelé a další školní zaměstnanci). Jedinec je nucen přijmout za své nové sociální role – žák, spolužák. Z hlediska socializace je nástup do školy velmi důležitý, škola se snaží dítě co nejlépe připravit na život ve společnosti, který ho po ukončení povinné školní docházky čeká - nástup do zaměstnání, zakládání rodiny, zvládání každodenních situací.

Škola jako jeden ze sekundárních činitelů působících na vývoj jedince s cílem výchovně vzdělávacím má žáka co nejlépe připravit na život, který ho čeká po ukončení povinné školní docházky. Nejde tedy jenom o to vybavit ho co největším množstvím znalostí školského učiva, ale rozvíjet jeho vlohy, vést ho k samostatnosti a

zodpovědnosti, prosazování vlastních názorů a upevňování jeho postavení ve společnosti. Proto je velmi důležitá metoda výuky a přístup učitele.

Školství prochází řadou změn a jednou z nich je i chování žáků. Podlahová (2004, s. 41) vnímá kázeň a chování žáků v dnešní době takto: „Chování žáků i způsob komunikace v hodině se podstatným způsobem změnilo. Dnešní český učitel se naštěstí běžně nesetkává s fyzickým napadením učitelů ze strany žáků, ale se slovním možná ano. Setká se však s mnohem volnějším a otevřenějším chováním žáků. Ve škole se dnes zlobí víc než dříve a také jinak!“

Vztah žáka a učitele má v výchovně-vzdělávacím procesu velmi důležitou roli. Kvalita vzájemné komunikace ovlivňuje efektivitu celého učebního procesu. Účinek vlivu učitele na žáka může být posilující nebo naopak tlumící. Učitel může usměrňovat vztah žáka k učení, ke škole, ke spolužákům, čímž se vytváří celkové klima třídy.

Jak vyjádřil Piťha (1999, s. 198) je to právě vztah mezi učitelem a žákem, který udělá ze školy místo příjemné a užitečné, nebo v opačném případě špatné a zbytečné. Vztah učitele a žáka musí dodržovat jistá pravidla, kdyby se jednalo o vztah kamarádský, jaký by měl panovat mezi spolužáky navzájem, škola by pozbyla na svém významu a učitel by již nebyl učitelem.

## 2.3 Rodiče

V raném věku probíhá primární socializace, kde hlavním faktorem působícím na psychický vývoj jedince je rodina. Formuje se bazální osobnost dítěte, tj. psychický základ. Doma si dítě vytváří první sociální vztahy, učí se chovat podle společenských norem a pravidel, etice a etiketě, komunikovat s druhými, upevňuje vazby, vytváří si jistoty, rozvíjí své schopnosti. Dítě zaujímá určité postoje a učí se sociálním rolím.

Čáp (1993, s. 109) popisuje výchovu jako záměrné působení na jedince s určitým cílem s využitím výchovných metod. Mezi nejefektivnější prostředky výchovy patří bezesporu odměna a trest, také přesvědčování a vštěpování vzorů působí efektivně při vhodně zvoleném postupování.

„Rodina poskytuje dítěti modely k napodobování a identifikaci. Předává mu základní model – model sociální interakce a komunikace v malé sociální skupině.

Začleňuje dítě do určitého způsobu života a předává mu určité sociální požadavky a normy. Odměnami a tresty podporuje přijetí těchto požadavků a norem, jejich interiorizaci a exteriorizaci v chování dítěte. Tím dochází k socializaci dítěte v rodině, k jeho výchově. Různé rodiny přitom vybírají z makroprostředí různé momenty – různé modely, formy způsobu života, hodnotové orientace, názory.“ (Čáp, 1993, s. 27-273)

Postoj rodičů ke škole může být různý, Podlahová (2004, s. 41 – 42) ho popisuje takto: „Rodiče jsou značně diferencovanou sociální skupinou. Spektrum jejich stanovisek ke škole sahá od spoléhání se na školu jako na samozřejmou servisní službu, přes nespolupracující chování, až k přesvědčení o tom, že sami by své děti učili lépe. Jsou samozřejmě i rodiče spolupracující, vstřícní a ochotní pomáhat učitelům i škole.“

Mezi rodičem, učitelem a školou vždy existuje nějaký vztah, ten se ale může lišit svou intenzitou nebo způsobem, jakým je vyjadřován.

Způsob, jaký vztah k sobě mohou vzájemně mít, obě strany vyjadřují prostřednictvím svých názorů, postojů a konkrétním projevem případné spolupráce. Tento vztah však nemůže být založen pouze na vzájemných sympatiích či nesympatiích obou zúčastněných stran. Existují legislativní opatření, která zajišťují rodičům práva podílet se ovlivňování škol v zájmu jejich dětí. Tato práva se dělí na individuální a kolektivní práva, platí ve většině demokratických států, v některých bodech se liší, ale ve srovnání evropských zemí tyto rozdíly nejsou nijak výrazné. Mezi individuální práva rodičů patří například právo rodičů na svobodnou volbu školy pro jejich dítě, právo na informace o školních výsledcích jejich dítěte, právo na informace o vnitřní organizaci školy, o jejím řízení a hospodaření aj. Kolektivní práva rodičů se mohou týkat například jejich zastoupení v řídicích nebo poradních orgánech školství – na úrovni školy, obce, kraje, regionu, až na úrovni národní. (Průcha, 1999, s. 240 – 244)

Názory na míru intenzity vztahu mezi rodiči a školou, respektive učitelem, se během několika posledních desetiletí značně změnily. Dříve byl prosazován názor, že spolupráce mezi rodiči žáků a učiteli je přímo nutná. Učitel měl navštěvovat rodiny svých žáků, zejména pak těch „problémových“, snažit se co nejvíce poznat podmínky rodinného prostředí, pomáhat například rodičům s výchovnými problémy dětí.



V současné době se naopak přiklání k názoru, že zasahování rodičů, jakožto pedagogických laiků, do práce škol je nevhodné, protože škola je vybavena dostatečným počtem kvalifikovaných odborníků a profesionálních specialistů pro výchovně-vzdělávací činnost, škola by měla být schopna postarat se o své žáky v době vyučování po všech stránkách a také práci zvládat tak, aby žáci ani jejich rodiče nemuseli být doma příliš zatěžováni školními záležitostmi. (Průcha, 1999, s. 237)

V českém školství nebyl prosazován ani jeden z krajních přístupů. Úroveň spolupráce a komunikace mezi rodiči a školami je popisována ne příliš uspokojivě, ve vztahu učitel – rodič existují určité zábrany, které jsou způsobené především nedostatkem vzájemné důvěry a úcty. (Rabušicová, Pol, 1996, s. 49)

Podlahová (2004, s. 142) doporučuje rozhovor rodiče s třídním učitelem alespoň dvakrát do roka, dokonce jej považuje přímo za nutný v prvním pololetí prvního ročníku a pak v posledním ročníku, což dokonce některé školy mají stanovenou povinně. Tento rozhovor by měl mít přátelskou a slušnou formu na obou stranách. Učitel by se neměl stavit do pozice vyšetřovatele a soudce, protože pak se může stát, že mu rodič nebude ochotný poskytnout některé informace, protože je bude považovat za příliš osobní. Avšak stejně jako u některých jiných povolání, i u toho učitelského platí ve vztahu učitel – rodič platí zákon o ochraně osobních dat.

### 3 TŘÍDNÍ UČITEL

Poslední kapitola teoretické části se konečně zabývá samotnou osobností učitele, respektive třídního učitele, jež sehrává jednu z nejdůležitějších rolí ve vzdělávacím procesu, působí totiž nejen na třídu jako celek, ale také na každého žáka individuálně, působí na rodiče žáků i své kolegy.

#### 3.1 Funkce třídního učitele

Třídní učitel je funkcí, kterou by měl zastávat zralý člověk a zkušený pedagog, to ovšem není případ začínajícího učitele, ten by měl nejdříve získat zkušenosti, než dostane funkci třídního učitele. Třídní učitel totiž ovlivňuje, jak se žáci ve škole cítí a jak na ni budou vzpomínat, proto ji musí sám dobře znát. (Podlahová, 2004, s. 137)

Třídní učitel zastává několik různých funkcí, podle Podlahové (2004, s. 137 – 139) může být:

- Ředitel činností třídy – rozhoduje, plánuje a řídí činnost jednotlivce i celé třídy.
- Manažer – nedělá rozhodnutí sám a podle daných schémat, ale společně se třídou hledá nejlepší řešení podle určité situace.
- Úředník – vyplňování třídní knihy a katalogových listů, kontrola docházky a omluvenek žáků, psaní vysvědčení a doporučení, jednání s úřady při organizaci třídních akcí, výletů, exkurzí aj.
- Soudce – posuzuje závažnost přestupků žáků proti školnímu řádu, hledá jejich řešení, navrhuje tresty a další opatření, posuzuje žákovo chování z pohledu správnosti nebo nesprávnosti vzhledem k etickým hodnotám a normám, sjednává pořádek ve třídě, odstraňuje nekázeň, vynáší rozsudky, brání žáky v případě nepravosti, obhajuje žáky při likvidaci následků jejich do určité míry pochopitelných „rošřáren“ aj.
- Vzor – svým chováním a jednáním, zájmovou činností, hloubkou vědomostí, způsobem komunikace, jazykového projevu aj.
- Vychovatel – vytváří etické hodnoty, vystupuje před žáky jako dobrý příklad i v rámci svých aprobačních předmětů.

- Psycholog – chápe zákonitosti psychického vývoje, rozumí potřebám dítěte, rozpozná a dokáže ovlivnit pohnutky a jednání žáka požadovaným směrem, také dokáže ovlivnit jeho úspěšnost a úroveň jeho sebehodnocení
- Sociolog – rozpozná kvalitu a sílu sociálních vlivů, kterým je žák ve škole vystaven, dokáže diagnostikovat sociální situaci ve třídě, podle toho odstraňovat špatné sociální jevy a vztahy a naopak vytvářet y dobré a žádoucí.
- Náhradní rodič – měl by být pro žáky oporou, ke které se mohou v případě potřeby obracet, na kterou se mohou vázat v případě nenaplnění citové potřeby, při naplnění potřeby pocitu bezpečí a ochrany, nebo být ochotný poskytnout jim alespoň slovní radu při řešení individuálních problémů každého z nich.
- Přítel – chápe žáka jako svého mladšího partnera při společné činnosti, dokáže se vžít do jeho pozice, proto ho chápe, rozumí jeho potřebám, neodsuzuje ho, akceptuje jeho rozhodnutí, komunikuje s ním jako se sobě rovným bez nějakého povyšování a napomínání, má ho rád takového, jaký je, a je ochotný mu vždy pomoci.
- Poradce – radí svým žákům při hledání a formování jejich životních vyhlídek, vzhledem k tomu, že s žáky mnohdy tráví více času než vlastní rodiče, ví lépe, jaký by měl být pravděpodobný směr vývoje žáka, jaké jsou možnosti jeho budoucího uplatnění, jak životního, tak i pracovního.

### 3.2 Osobnost učitele

Podle Prokešové (1997, s. 13) učitel není pouze tím, kdo předává vědomosti, dovednosti, schopnosti a návyky žákům, ale současně je i vychovává tím, jakou je osobností.

Osobnost učitele je podle Kohoutka a Ourody (1998, s. 12) nejmocnější nástroj ovlivňování žáků, jež je působivější, než zvolené pedagogické metody, prostředky a techniky, které směřují záměrně k výchovným účinkům.

Zelinová a Zelina (1997, s. 8-9) definují osobnost učitele jako systém, který reguluje vztahy člověk – svět. Učitel musí být osobností, která reguluje své vztahy tedy i sebe samého. Nereaguje jen na vztahy okolo sebe, ale sám je vytváří. Přemýšlí, projektuje, má cíle a ví, jak těchto cílů dosáhnout. Systém v tomto smyslu představuje

celek, který obsahuje množinu vztahů. Osobnost je pak celek, který se skládá z jednotlivých částí.

### 3.2.1 Typologie učitele

Z mnoha teorií, jež se pojí s osobností učitele, vychází typologie osobnosti učitele. Podle Vašutové (2004, s. 84) je účelem vytváření typologií učitelů znázornění šablon učitelského povolání pro snadnější porozumění individuálním rozdílnostem mezi učiteli a zobecnitelným shodnostem, které vytvářejí předpoklady pro jejich ovlivňování.

Pelikán (1991, s. 23) vytvořil typologii učitelů, ve které rozlišuje dvě základní skupiny učitelů:

- Typologie podle pedagogických osobností (typologie C. G. Junga, H. J. Eysencka, E. Kretschmera, W. H. Sheldona aj.)
- Typologie podle pedagogického působení (typologie Ch. Caselmana, typologie podle stylů výchovy aj.)

Caselmann (in Chlup – Kopecký et al., 1967, s. 327 – 329) uvádí, že profese učitele je spjata zejména s výchovou a vzděláváním, přičemž někteří učitelé se zaměřují více na výchovu a jiní na vzdělávání. Na základě toho rozlišuje dvě typologie osobnosti učitele:

- Učitel zaměřený na obor, tzv. „logotrop“. Učitel se svým žákům snaží předat především odborné informace a o jejich zvláštnosti či problémy nejeví až takový zájem.
- Učitel zaměřený na žáka, tzv. „paidotrop“. Učitel se zajímá spíše o žáky než o obor, snaží se žákům přiblížit, porozumět jim a pomoci.

Tuto typologii Caselmann ještě dále rozšiřuje na základě určitého způsobu učitelova chování:

- Autoritativní typ, který se projevuje spíše u logotropa. Učitel se snaží vše řídit a mít pod kontrolou, obvykle mu také chybí smysl pro humor, smysl pro

spravedlnost nebo laskavost k žákovi. Zaujímá-li tento vyhraněný typ úlohu třídního učitele, nelze vedle vzdělávacích úspěchů předpokládat také úspěchy výchovné.

- Sociální typ, který se projevuje spíše u paidotropa. Učitel se snaží u žáků vzbudit samostatnost a odpovědnost, ponechává jim větší volnost, spíše jim radí, než přikazuje.

Dále Caselmann přihlíží k učitelovým pedagogickým postupům, které nejčastěji ve výuce uplatňuje, a rozlišuje zde:

- Vědecko-systematický typ, který zdůrazňuje racionální a systematický postup ve vyučovací hodině, pracuje promyšleně krok za krokem, je schopný logicky vyvozovat závěry, své žáky vede k jasnému vyjadřování a rozvíjí u nich logické myšlení.
- Umělecký typ, jež má silně rozvinutou představivost a názorné myšlení, které však může žáka omezovat v rozvíjení abstraktního logického myšlení. Pro tento typ je příznačná „intuice“ při pronikání do učiva, látku uspořádává spíše morfologicky než logicky, plasticky podanou látkou může mít velký výchovný vliv na žáky.
- Praktický typ se vyznačuje organizační schopností. Učitel rozvíjí u žáků názorně-praktické myšlení, ale může se stát povrchním rutinérem, který s oblibou využívá pravidla, gesta, přísloví aj.

Typologii vychovatelů podle stylů výchovy, která je asi nejznámější a nejvíce zaužívaná v praxi, sestavil již v roce 1939 Lewin (in Čáp a Mareš, 2001, s. 304):

- Autoritářský (autokratický) styl, kdy vychovatel hodně rozkazuje, hrozí a trestá. Málo respektuje přání a potřeby dětí, sám určuje a rozděljuje úkoly dětem, nesnaží se jim porozumět, determinuje je svými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími, poskytuje jim málo samostatnosti a iniciativy.
- Liberální styl, kdy je vychovatel spíše pasivní, řídí děti málo nebo vůbec, neurčuje dětem požadavky a pokud ano, pak tento požadavek nekontroluje a nevyžaduje jeho důsledné plnění.

- Demokratický (sociálně integrativní) styl, kdy vychovatel informuje děti o cílech činnosti, poskytuje jim přehled o celkové činnosti skupiny, méně přikazuje a spíše podporuje samostatnost a iniciativu, snaží se působit příkladem než udělovat tresty a zákazy. Výchovným prostředkem jsou návrhy, které skupina může a nemusí přijmout. Tento typ učitele je v současné době pokládán za nejvíce ideální.

### 3.2.2 Kompetence učitele

Učitelství povolání vyžaduje:

- určitou kvalifikaci-vysokoškolskou,
- odborné znalosti a dovednosti-profesní kompetence,
- zákonné oprávnění. (Varvařovská In Průcha, 2002, s. 87)

Profesní kompetence učitele zahrnují složku:

- odborně předmětovou,
- psychodidaktickou,
- organizační a řídicí,
- komunikační,
- diagnostickou a intervenční,
- poradenskou,
- sebereflexivní. (Plischke In Podlahová, 2007, s. 21)

Podle Vašutové (2007, s. 29) se profesní kompetence učitele utvářejí v procesu profesionalizace skrze:

- praktickou a teoretickou přípravu v rámci dalšího vzdělávání,
- zkušenosti, které získá učitel pedagogickou praxí ve škole a studiem učitelství,
- vliv profesního prostředí (na fakultě, připravující budoucí učitele a působení učitelského sboru školy),
- přizpůsobení se změnám ve školství a požadavkům společnosti,
- sebehodnocení, hospitaci zkušených kolegů a ředitelů škol,

- vlastní příspěvky pro kvalitnější vzdělávání a výchovu.

### 3.2.3 Dovednosti učitele

Maňák rozlišuje z hlediska psychologického charakteru profesionálních činností učitele:

- dovednosti *intelektuální*, jež zahrnují:
  - didaktickou klasifikaci učiva,
  - volbu prostředků a metod,
  - stanovování cílů,
  - prognózu výukového efektu při realizaci výukové činnosti,
  - řešení konkrétních výukových situací,
  - práci s textem, odpověďmi žáka, improvizace,
  - hodnocení výuky (myšlenková analýza výsledků práce žáků i vlastní),
  - rozbor příčin úspěšnosti nebo neúspěšnosti učebního procesu.
- dovednosti *psychomotorické*, jež zahrnují:
  - pohyb po třídě, využívání prostoru třídy,
  - práci s názornými či technickými pomůckami,
  - pohybovou činnost v předmětech, pro něž je typická pohybová fyzická činnost,
  - dovednosti *sociálně komunikativní*, jež jsou vlastním základem nejen učitelské práce, ale i veškerých mezilidských kontaktů.

Zprostředkovávání učiva je závislé na dobré úrovni komunikativních dovedností učitele. Závisí však také na ochotě ke skutečně vstřícné a efektivní lidské komunikaci. Patří sem:

- navazování kontaktů,
- umění vedení rozhovoru,
- vytváření pracovního klimatu,
- umění zprostředkovat učivo, vysvětlit pojmy,
- práce s žakovou odpovědí,
- práce s hlasem,
- přesvědčování, argumentace a zdůvodňování,
- umění učinit výklad atraktivním,

- jazyková a stylistická kompetence, spisovnost,
- neverbální komunikace,
- společenské chování, vystupování.

### 3.3 Činnosti učitele a třídního učitele

Všechny činnosti učitele se samozřejmě vztahují i na třídního učitele, který však ve své funkci zastává ještě další činnosti, které jsou dané přímo pro tuto funkci. V této podkapitole tedy nejprve uvedu činnosti, které vykonává běžně každý učitel, a dále je pak rozšířím o činnosti, které už přímo vykonává třídní učitel.

Podle Čápa (1987, s. 304) jsou na pedagoga kladeny tyto úkoly:

- vyučovat a vzdělávat, řídit osvojování vědomostí, dovedností, návyků i rozvoj schopností žáků,
- vychovávat žáky (celou třídu i každého jednotlivce), formovat jejich zájmy, postoje, přesvědčení, charakter,
- být ve styku s žáky, vytvořit si specifické vztahy s kolektivem i s jeho jednotlivými členy,
- soustavně poznávat žáky, jejich vývoj a výsledky vyučování a výchovy a podle toho řídit další výchovně-vzdělávací proces,
- osvojit si určitý vědní obor a soustavně se v něm dále vzdělávat,
- osvojit si potřebné pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení, dále se v nich vzdělávat a užívat je ke zdokonalování vlastní práce,
- dávat žákům pozitivní příklad ve způsobu života a v projevech osobnosti,
- prohlubovat svůj kulturní a politický rozhled, účastnit se veřejného života a dbát o své tělesné a duševní zdraví,
- koordinovat a organizovat mnohostrannou činnost vlastní i činnosti žáků a dalších osob, které ovlivňují formování osobnosti žáků.

Plischke (In Podlahová, 2007, s. 9) tyto činnosti shrnuje do 4 skupin, kdy učitel:

- komunikuje s kolegy, rodiči a širokou veřejností,



- spoluvytváří prostředí vhodné pro výchovně-vzdělávací procesy,
- koordinuje a organizuje činnost žáků,
- analyzuje a hodnotí výsledky procesu učení.

Mezi učitelem a třídním učitelem není zas až takový rozdíl, oba by měli vykonávat výchovnou a vzdělávací činnost vůči žákům. Přece jen jsou však činnosti, které má třídní učitel navíc od běžného učitele:

- koordinuje učitele, kteří ve třídě učí,
- buduje tým, podporuje sport a kulturu ve třídě,
- spravuje data,
- funguje jako představitel a prostředník pro rodiče,
- buduje kulturu třídy a ochraňuje společné hodnoty,
- funguje jako výchovný poradce. (Kratochvíl, 2003, s. 59)

Podlahová (2004, s. 140 – 150) ve své publikaci rozděluje činnosti třídního učitele do třech rovin:

1. Diagnostická činnost – každý učitel musí znát své žáky co nejlépe v rámci svého vlastního předmětu, ale třídní učitel musí žáka poznat v co nejširších souvislostech, třídní učitel by se měl zaměřit u svých žáků především na tyto stránky:
  - Sociální vztahy – pozice jednotlivých žáků ve třídě, přizpůsobivost a vstřícnost ke spolužákům, způsob komunikace, celkové rodinné prostředí, podmínky vytvořené ke studiu doma, možné sklony k asociálnímu chování aj.
  - Motivace – způsob sebehodnocení žáků, vychází z jejich postojů, zájmů a charakterových vlastností.
  - Kognice – úroveň vědomostí a dovedností, návyky, míra intelektových dispozic, to vše se projevuje ve způsobu myšlení jedince.

- Psychosomatické zvláštnosti – celkový zdravotní stav, možné vývojové poruchy, akcelerace nebo retardace, nadání, školní zralost, citové a temperamentové vlastnosti aj.
- Vývoj profesionální orientace – na základě žakovi motivace, jeho schopností a předpokladů vyzorovat směr cesty k určitému druhu činností a povolání.
- Psychické zatížení a odolnost – rozpoznat u žáka, zda je frustrován nebo deprivován, jaká je jeho míra schopnosti zvládnání zátěžových a stresujících situací.

Pro vyzorování těchto stránek žáka jsou nejvhodnějšími metodami pozorování, osobní rozhovory jak se žáky, tak s ostatními učiteli a s rodiči, dotazníky, psychotesty, dotazníky pro volbu povolání aj.

2. Administrativní činnost – z hlediska oblíbenosti tato činnost patří bezesporu mezi ty nejméně oblíbené. Administrativní činnost není nijak intelektuálně náročná, ale její plnění si vyžaduje značnou důslednost, protože je školskými úřady pravidelně ustavičně sledována. Mezi dokumenty, které vyžadují úřednickou péči, patří:

- Třídní kniha – slouží k zapisování všech vyučovacích hodin, jejich témat a pořadového čísla, k zapisování absence a omluv.
- Třídní výkaz – obsahuje jmenný seznam žáků, jejich celkový prospěch, záznamy o chování, zájmovou činnost, sdělení o podstatných změnách aj. Třídní výkaz se uzavírá vždy na konci školního roku, není možné do něj vpisovat tužkou, přeškrtnávat nebo přelepovat, jedná se o úřednický dokument, který se archivuje po dlouhá léta.
- Katalogové listy – týkají se žáka jako jednotlivce, obsahují veškeré důležité informace o žákovi, jeho prospěch v jednotlivých předmětech (slouží jako podklad pro psaní vysvědčení), záznamy o chování žáka, kázeňská opatření, výsledky z vyšetření pedagogicko-psychologickou poradnou, výsledky ze soutěží, přihlášky ke studiu aj.

- Vysvědčení – základní dokument, který hodnotí vzdělávací výsledky žáka v jednotlivých předmětech za jedno pololetí.
  - Zprávy pro jednání pedagogické rady – zprávy by měly obsahovat informace o změnách, které u žáků od poslední pedagogické rady nastaly, o prospěchu a chování jednotlivců i třídy jako celku, o počtu zameškaných omluvených a neomluvených hodin, o kázeňských problémech a způsobu jejich řešení aj. Ze zákona je stanoveno, že pedagogická rada se musí konat alespoň dvakrát za jeden školní rok.
  - Přehled o četnosti a náplni třídnických hodin a třídních schůzek – slouží potřebám samotného učitele, obsahují program jednotlivých událostí, připomínky ze stran rodičů a žáků.
  - Protokolární převzetí agendy – vzniká v případě změny třídního učitele nebo změny správce kabinetů, sbírek apod.
3. Informační činnost – učitel musí dobře znát své žáky a vždy konat v jejich prospěch tím, že podává na základě vlastního zvážení určité informace jistým lidem, třídní učitel má povinnost:
- Informovat rodiče – nutné v případě zhoršení prospěchu nebo problémy v chování žáka, ale vhodné by to bylo i v opačné situaci, která rodiče potěší, například pochvala, umístění v soutěži aj. Třídní učitel může rodiče informovat prostřednictvím záznamu do žákovské knížky, telefonickým hovorem, osobní návštěvou, doporučeným dopisem, během třídních schůzek nebo v době konzultačních hodin učitele.
  - Informovat ostatní pedagogy – v oblasti školních a osobních problémů žáků, rodinných poměrech, pokud mají vliv na prospěch a chování žáka, případně o jednáních s výchovným poradcem, lékařem, psychologem aj.
  - Informovat třídu – ohledně organizace školního roku, rozvrhu třídy, učebnic, zasedacího pořádku, akcí školy, bezpečnostních předpisů, možnostech mimoškolních aktivit aj.
  - Koordinovat všechny druhy zkoušek – třídní učitel zajišťuje, aby nedocházelo k přílišnému zatěžování žáka, musí tedy komunikovat

i s jinými učiteli, aby zajistil, že žáci nebudou psát během jednoho dne dvě těžké zkoušky, termíny velkých testů zapisuje do třídní knihy.

- Zajišťovat organizačně i lidsky tzv. vstřícnou sociální atmosféru třídy – zajišťuje údržbu třídy, vypomáhá třídní samosprávě s její činností, vytváří komunikativní prostředí mezi žáky ve třídě.

### 3.4 Klady a zápory učitelské profese

Všechna povolání mají svá pozitiva i negativa, jež mohou určitým způsobem ovlivnit spokojenost pracovníků, v našem případě učitelů. Tyto vlivy se jistě promítají do pracovní činnosti učitele.

Kohoutek (2009) řadí mezi pozitivní vlivy např.:

- klidné, pohodové klima školy,
- dobrý pocit z pracovních úspěchů a ze školních soutěží,
- zájem žáků dovědět se více nových poznatků,
- pocit naplnění, pocit učitele, že dělá hodně pro společnost,
- úspěch při různých školních soutěžích a olympiádách,
- nadstandardní dny volna,
- pestrá a tvůrčí práce,
- pracovní doba,
- sebevzdělávání,
- předávání znalostí a zkušeností,
- školní prostředí,
- dobrá spolupráce s rodiči při jejich zájmu o dění ve škole.

Výzkum MŠMT (2009, s. 35) zjistil u učitelů tyto klady učitelské profese:

- Rozmanitá a tvořivá náplň práce
- Společenská prestiž učitelského povolání
- Autorita - učitel je pro děti ve třídě autoritou, vede je
- Kulturní vyžití - možnost mimoškolních aktivit s dětmi

- Osobní rozvoj - možnost dalšího vzdělávání
- Stálý kontakt se světem mladých
- Smysluplnost práce s dětmi, naplnění z práce
- Dostatek volného času (volná odpoledne, prázdniny)

Ale učitelé vidí také zápory této profese, které je mohou mnohdy demotivovat:

- Psychická náročnost povolání – stres
- Nedostatečný podpůrný systém (školní psychologové, asistenti, čas na vzdělávání se)
- Vysoký počet žáků ve třídách
- Fyzická náročnost povolání
- Nízká společenská prestiž
- Administrativa
- Není dáno jasné vymezení, co si může dovolit učitel a co žák
- Riziko rychlého vyhoření
- Zodpovědnost
- Rozjívění žáci, kteří nemají zájem o výuku a nerespektují učitele
- Vztahy s rodiči a přístup rodičů
- Nízké platové ohodnocení (MŠMT, 2009, s. 37)

Dalším velmi důležitým faktorem, který se může projevit na spokojenosti učitelů s jejich prací, je vnímání prestiže učitelé profese. Překvapivě učitelé sami se o svém zaměstnání vyjadřují s despektem, naopak ze sociologických průzkumů vyplývá, že společnost hodnotí učitelkou profesi velmi příznivě. V žebříčcích prestiže povolání se objevuje učitelství v první desítce, nejčastěji na 5. – 7. místě. Otázkou zůstává, proč se učitelé sami tak podceňují. Důvodem může být pocit nespokojenosti s prestiží osobní pozice, pocit úřední podřízenosti, malá možnost kariérového postupu, nedokonalá zpětná vazba z hlediska celkového efektu vlastní práce. Tyto vlastní pocity pak mohou vést k negativnímu hodnocení celé socioprofesionální skupiny učitelů. (Havlík In: Podlahová, 2004, s. 204)

## **EMPIRICKÁ ČÁST**

## 4 REALIZACE VÝZKUMU

### 4.1 Výzkumný problém

Ústředním bodem celého výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem učitelé z venkovských škol vnímají třídnictví v současné době, co je na jejich práci baví nejvíce a co je pro ně naopak nepříjemné a mnohdy je až obtěžuje. Postavení učitelů se totiž v různých dobách a v různých kulturních prostředích mění.

Všeobecně panuje přesvědčení, že prestiž učitelského povolání upadá, ale jinak je ještě učitel vnímán ve městě a jinak na vesnici. Městské prostředí nabízí svým občanům větší anonymitu, tedy osobní život učitele není až tak přístupný, naopak učitel na venkově dochází více do kontaktu se svými spoluobčany, tedy jeho osobní život je pro ostatní více otevřený, jeho chování by tedy vzhledem k jeho povolání, vzdělávat a vychovávat děti, mělo jít druhým příkladem.

### 4.2 Výzkumný cíl a dílčí cíle

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak třídní učitelé na venkovských školách v současné době vnímají své povolání.

Dílčí cíle:

- Zjistit důvody, které je vedly k tomu stát se učitelem.
- Zjistit, co se jim na třídnictví líbí nejvíce a co naopak nejméně.
- Zjistit, proč pracují na dané škole.
- Zjistit, jak vnímají prestiž tohoto povolání v prostředí venkova.

### 4.3 Výzkumné otázky

Na základě výzkumného cíle byly formulovány výzkumné otázky, které byly následně operacionalizovány.

1. Proč jste se rozhodl/a stát se učitelem a co pro Vás znamená být učitelem?
2. Co pro Vás znamená být třídním učitelem? Vidíte nějaké rozdíly mezi třídnictvím na škole venkovské a městské?

3. Jak jste se k třídnictví dostal/a? Bylo to Vaše rozhodnutí, nebo jste musel/a tuto funkci přijmout?
4. Co se Vám na třídnictví nejvíce líbí, co Vás baví?
5. Co se Vám naopak líbí nejméně, zatěžuje Vás?
6. Z jakého důvodu jste se rozhodl/a pracovat na této škole? Hrál o při Vašem výběru nějakou roli, jestli se jedná o školu venkovskou nebo městskou?
7. Je ve Vaší škole někdo, kdo Vám s prací třídního učitele pomáhá, na koho se můžete obrátit, práci Vám ulehčí? Pokud ano, tak kdo a jakým způsobem?
8. Chtěl byste být i nadále třídním učitelem, nebo raději pouze učitelem?
9. Jak vnímáte v dnešní době prestiž učitelského povolání na venkově?
10. Myslíte si, že je pohled na učitele jiný na venkově než ve městě?

#### 4.3.1 Operacionalizace výzkumných otázek

1. Důvody, které respondenta vedly k tomu, aby se stal učitelem – třídním učitelem

Operacionalizace:

Respondenti mají možnost vyjádřit se k tomu, proč se stali učitelem a co pro ně učitelské povolání znamená. Dále se mohou vyjádřit k tomu, jak vnímají funkci třídního učitele a jakým způsobem se k této funkci dostali, zda vidí rozdíly mezi třídnictvím na vesnické škole a městské škole.

Respondentům budou pokládány otevřené otázky, které budou zjišťovat důvody, které je vedly k tomu, aby se stali učitelem a jaký smysl pro ně toto povolání má, proč se stali třídním učitelem a jaký smysl pro ně tato funkce má, jestli jsou nějaké rozdíly mezi třídním učitelem z prostředí škol venkovských a městských.

Otázky:

- Proč jste se rozhodl/a stát se učitelem a co pro Vás znamená být učitelem?
- Co pro Vás znamená být třídním učitelem?
  - Vidíte nějaké rozdíly mezi třídnictvím na škole venkovské a městské?
- Jak jste se k třídnictví dostal/a?



- Bylo to Vaše rozhodnutí, nebo jste musel/a tuto funkci přijmout?

## 2. Pozitivní a negativní aspekty třídnictví

Operacionalizace:

Respondenti mají možnost vyjádřit se k tomu, co pokládají na funkci třídního učitele za nejvíce pozitivní a co naopak za negativní.

Respondentům budou pokládány otevřené otázky, které mají zjišťovat, co se jim líbí na funkci třídního učitele nejvíce a co nejméně.

Otázky:

- Co se Vám na třídnictví nejvíce líbí, co Vás baví?
- Co se Vám naopak líbí nejméně, zatěžuje Vás?

## 3. Práce na dané škole

Operacionalizace:

Respondenti mají možnost vyjádřit se k tomu, proč pracují na konkrétní škole, zda je ve škole někdo, na koho se mohou v případě potřeby obrátit a pomůže jim s jejich prací třídního učitele. Mohou se také vyjádřit k tomu, zda by nadále chtěli zastávat funkci třídního učitele.

Respondentům budou pokládány otevřené otázky, které budou zjišťovat důvody, na základě kterých si zvolili školu, na které působí, zda u nich rozhodovalo, jestli se jedná o školu venkovskou nebo městskou, zda je ve škole někdo, kdo jim s prací třídního pomáhá, v případě kladné odpovědi kdo a jakým způsobem, zda by chtěli i nadále setrvat ve funkci třídního učitele, nebo by raději volili opačnou možnost.

Otázky:

- Z jakého důvodu jste se rozhodl/a pracovat na této škole?
  - Hrál/a při Vašem výběru nějakou roli, jestli se jedná o školu venkovskou nebo městskou?
- Je ve Vaší škole někdo, kdo Vám s prací třídního učitele pomáhá, na koho se můžete obrátit, práci Vám ulehčí?
  - Pokud ano, tak kdo a jakým způsobem?

- Chtěl byste být i nadále třídním učitelem, nebo raději pouze učitelem?

#### 4. Prestiž učitelského povolání na venkově

Operacionalizace:

Respondenti mají možnost vyjádřit se k tomu, jaká je podle jejich názoru prestiž venkovského učitele v dnešní době, zda má v tomto ohledu nějaký vliv prostředí, ve kterém se škola nachází.

Respondentům budou pokládány otevřené otázky, které budou zjišťovat, jakým způsobem vnímají v současné době prestiž učitelského povolání a jestli se domnívají, že se vážnost učitelů jinak posuzuje na venkovských školách než na městských školách.

Otázky:

- Jak vnímáte v dnešní době prestiž učitelského povolání na venkově?
- Myslíte si, že je pohled na učitele jiný na venkově než ve městě?

## 4.4 Výzkumný soubor

Protože se jedná o kvalitativní výzkum, byl zvolen záměrný výběr, kdy podle Chrásky (2007, s. 22) prvky nejsou vybírány náhodným způsobem, ale na základě úsudku samotného výzkumníka, nebo zkoumané osoby.

Podle Gavory (2010, s. 183) je záměrný výběr u kvalitativního výzkumu nutný, protože vybrané osoby musí být vhodně zvoleny, musí mít potřebné zkušenosti a vědomosti z daného prostředí. Díky tomu o něm mohou podat informačně bohatý a pravdivý obraz. Výzkumník takové osoby vyhledává a následně je podrobuje zkoumání. Výběr je vždy reprezentativní, to znamená, že osoby dokáží dobře reprezentovat dané prostředí.

Podmnožinou záměrného výběru je kumulativní výběr. Výzkumník začne výzkum provádět s jednou osobou, nebo menší skupinou, a postupně okruh lidí, se kterými pracuje, rozšiřuje. Často tak činí na základě zmínky nebo doporučení od osob,

se kterými už předtím na výzkumu pracoval. Tento způsob výběru připomíná nabalování sněhové koule, proto tak bývá označován. (Gavora, 2010, s. 184)

K získání respondentů jsem použila techniku sněhové koule, kdy jsem oslovila jednu osobu, která spadala do cílové skupiny, tato osoba mi doporučila další lidi, kteří do cílové skupiny spadali a byli by ochotní se na výzkumu podílet.

Základní soubor výzkumu tvoří všichni učitelé, kteří pracují na škole z venkovského prostředí a kteří zastávají funkci třídního učitele alespoň pět let. Důvodem tohoto omezení byl fakt, že začínající třídní učitel nemá po tak krátké době ve funkci mnoho zkušeností, které jsou pro účely výzkumu důležité.

## 4.5 Výzkumné metody

Pro sběr dat byla použita metoda dotazníku s otevřenými otázkami. Tato metoda dává respondentům možnost větší volnosti odpovědí, nijak respondenta neomezují, ani mu nevnucují volbu. Otázka je položena tak, aby respondenta navedla požadovaným směrem, ale neurčuje mu předem volitelné možnosti, ze kterých musí vybírat. Výzkumník se dozví mnoho nových informací, mnohdy i takové, které záměrně nezjišťoval, což by pomocí uzavřených otázek získat nedokázal. Otevřené otázky mají však i nevýhody a to jak pro respondenta, tak i pro výzkumníka. Respondentovi se na otevřenou otázku složitěji odpovídá, musí vybrat co nejvhodnější odpověď a srozumitelně ji formulovat. Pro výzkumníka je u otevřených otázek nevýhodou obtížnost při zpracování volných odpovědí. Obsáhlé odpovědi musí výzkumník nejprve vhodně kategorizovat a teprve potom vyhodnocovat. (Gavora, 2000, s. 103)

Přestože pro záměr tohoto výzkumu by byla mnohem vhodnější metoda individuálních rozhovorů, nakonec byla zvolena metoda dotazníku s otevřenými otázkami, který měl elektronickou podobu. Důvodem bylo to, že jsem se setkala s nečekanou neochotou ze stran oslovených učitelů, kteří splňovali dané podmínky. Nakonec mi jeden z respondentů, jehož jsem znala osobně, vypomohl tím, že mi dal kontakty na své známé, kteří byli vhodnými adepty, tyto lidi jsem následně oslovila a snažila se najít nejvhodnější způsob, jak s nimi výzkum realizovat. Většina se přiklání k možnosti elektronické verze dotazníku a to hned z několika důvodů – dostatek času, aby si odpověď mohli promyslet, upřímnější a otevřenější odpovědi,

protože nejsou nikým kontrolováni, mají své soukromí. Navíc někteří z respondentů žijí a pracují ve vzdálených místech republiky, osobní setkání by bylo časově i finančně poměrně náročné.

Navíc dotazník v elektronické podobě má řadu výhod. Mezi ně patří například nízké výdaje na realizaci výzkumu, nepotřebnost papíru, nezávislost na tazateli, stratifikace, anonymita respondentů, možnost přeskokování otázek aj. (Milicia In Půža a kol., 1999, s. 116)

Dotazník obsahuje deset otevřených otázek, které by se daly podle svého zájmu zařadit do čtyř oblastí. Některé otázky obsahují ještě podotázky, které mají respondentům pomoci v tom, na co se mají ve svých odpovědích zaměřit.

## **4.6 Průběh výzkumu**

Před samotným výzkumem jsem provedla předvýzkum, jehož účelem bylo zjistit, jestli jsou výzkumné otázky naformulovány správně a srozumitelně. Podle Chrásky (2007, s. 27) by se v předvýzkumu měly ověřit zvolené metody pro samotný výzkum. Pokud je předvýzkum proveden pečlivě, zmenší se tím pravděpodobnost nevhodně zvolené metody a také často dochází k pozměnění formulace výzkumných otázek tak, aby byly co nejjasnější a nejpřesnější.

Na základě předvýzkumu jsem upravila znění některých výzkumných otázek a sestavila jsem dotazník v elektronické podobě, který jsem následně rozeslala na emailové adresy záměrně vybraných respondentů, které mi poskytl respondent, který se se mnou podílel již na předvýzkumu.

Vlastní výzkum probíhal od 7.4. do 15.4. Dotazník byl rozeslán dvanácti lidem, vyplnilo jej sedm respondentů. Kvalita odpovědí bohužel nebyla taková, jak jsem doufala, většina respondentů byla ve svých odpovědích velmi strohá.

## **4.7 Způsob vyhodnocování dat**

Zdrojem dat byly dotazníky vyplněné respondenty. Získaná data byla nejprve analyzována prostřednictvím otevřeného kódování. Tato technika spočívá v tom, že získané data rozebereme na jednotlivé části a poté je složíme novým způsobem. (Corbin a Strauss, 1999, s. 39)

U jednotlivých částí, do kterých si výzkumník text rozdělí, není podstatné, jestli obsahují jedno slovo nebo celý odstavec, důležitý je význam tohoto celku. Takto rozdělené části se pojmenují, tedy přiřazují se jim kódy, které prezentují určitý jev. Po označení všech kódů dochází ke kategorizaci, kdy se jednotlivé kódy slučují do výzkumníkem vytvořených kategorií na základě podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti. Na závěr se vzniklé kategorie pojmenují a popíší. (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 211)

## 5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole jsou interpretovány výsledky jednotlivých otázek z dotazníku, které byly nejprve podrobeny operaci otevřeného kódování a následné kategorizaci. Názvy jednotlivých podkapitol byly zvoleny podle kategorií, které vznikly při otevřeném kódování.

### 5.1 Důvod být učitelem

Tato kategorie se zaměřuje na to, z jakého důvodu se respondenti rozhodli pro učitelské povolání. Ve výpovědích respondentů se opakovaly skutečnosti s malými rozdíly v interpretaci, které se daly rozdělit do tří oblastí.

#### Práce s dětmi

Dva respondenti uvedli jako jeden z důvodů, proč se rozhodli pro učitelské povolání, že je vždy bavilo pracovat s dětmi.

- „Rozhodla jsem se stát se učitelkou, protože mě vždy bavila práce s dětmi.“ (R4)
- „Bavila mě práce s dětmi.“ (R7)

#### Dětský sen

Tři z respondentů uvedli, že se toužili stát učitelem již od svého dětství a jiné povolání pro ně nepřicházelo v úvahu.

- „K tomuto jsem tíhla již od dětství, asi od svých 12 let jsem vedla nějaké kroužky pro děti, tato práce mne velmi bavila a nikdy jsem ani o něčem jiném nepřemýšlela. Proto mi v 18 letech přišlo naprosto přirozené jít tímto směrem, toto je práce přesně pro mě.“ (R1)
- „Proč učitelka? Jednoznačně už od dětství. Od dětství jsem měla ráda kolem sebe kolektiv, ráda jsem organizovala dění kolem sebe a tak to všechno nějak přerostlo i do profesní orientace.“ (R5)
- „Vždy jsem si to přála, těšila jsem se na tuto práci. Asi divné, ale tak to bylo.“ (R3)

### Rodinný vzor

Tři respondenti uvedli, že je k učitelskému povolání inspiroval některý z členů jejich rodiny.

- „V naší rodině je toto povolání celkem tradiční. Vyrůstala jsem v tom, a i když jsem nejdříve měla jiné cíle, časem jsem přehodnotila situaci a absolvovala jsem pedagogickou fakultu. Je pravda, že jsem i na fakultě ještě pořád nevěděla, zda budu chtít učit, ale nakonec jsem u tohoto povolání zůstala.“ (R6)
- „...vzor byla moje maminka, která učila na 1. stupni a Vv, takže se u nás doma pořád něco tvořilo a pak spoustu času jsem trávila s ní ve škole.“ (R5)
- „Již studující sestřenice řekla – pojď to zkusit.“ (R2)

## **5.2 Smysl učitelského povolání**

V této kategorii uvedu výpovědi respondentů, které odpovídají na otázku, co pro respondenty znamená být učitelem.

### Vnitřní obohacení

Dva respondenti uvedli, že práce učitele vnitřně rozvíjí jejich osobnost.

- „Být učitelkou pro mě znamená vykonávat práci, která mě baví a obohacuje mě.“ (R4)
- „Je to určitý způsob seberealizace.“ (R3)

### Pocit spokojenosti z dobře odvedené práce

Dva respondenti se cítí spokojení, když vidí, že jejich práce má výsledky.

- „Vždy mě to potěší, když vidím, že moje práce k něčemu je.“ (R5)
- „Práce s mladými lidmi může dodat hodně energie, pokud vidím, že se zlepšují ve svých znalostech, že je učení baví a že mají radost, že je učím právě já.“ (R4)

### Poslání pomáhat druhým

Dva respondenti vnímají učitelství jako poslání, že dělají něco pro druhé.

- „Je to pro mě poslání, kdy se realizuje moje přesvědčení, že ráda pomáhám.“ (R5)
- „Můj taky cíl je, že se snažím žáky aspoň trochu žáky pro danou látku/téma žáky nadchnout.“ (R6)

### Zaměstnání jako zaměstnání

Pouze jeden respondent uvedl ve svém dotazníku na otázku týkající se smyslu učitelského povolání značně negativní odpověď, čímž se lišil od všech ostatních respondentů.

- „Být učitelem? – je možností, jak být zaměstnán...“ (R2)

Další výpovědi, které respondenti na tuto otázku uvedli, nevyjadřovaly vlastní pocity respondentů, ale byly spíše takovou představou, jakou respondenti připisují učitelskému povolání.

- „Učitel je člověk, který by měl žáky jak vzdělávat, tak i vychovávat.“ (R6)
- „Pomocník, rádce, společník, kamarád, autorita, vzor.“ (R5)

## **5.3 Třídnictví na venkovské škole**

Tato kategorie, jak už je z názvu patrné, se u respondentů zaměřuje na funkci třídního učitele, kterou respondenti zastávají alespoň pět let na škole z prostředí venkova, což bylo podmínkou pro výběr výzkumného souboru. Tuto kategorii jsem dále rozdělila na čtyři podkategorie, které jsem pojmenovala „Klady třídnictví“, „Zápory třídnictví“, „Rozdíl mezi třídnictvím na škole venkovské a na škole městské“ a „Cesta k třídnictví“.

### **• Klady třídnictví**

V této podkategorii uvádím výpovědi respondentů, ve kterých hodnotili pozitivní aspekty, které na třídnictví spatřují. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že klady



jednoznačně převažují nad zápory. Výpovědi, které obsahuje tato podkategorie, se u respondentů objevovaly nejčastěji.

#### Mnoho společně stráveného času ve škole i mimo ni

Tato odpověď se objevila u čtyř respondentů, kteří vnímají pozitivně to, že mohou se svými žáky strávit daleko více času, než kdyby ve třídě pouze učili.

- „...učitel je s žáky opravdu od začátku vyučování až do konce, znám ty děti úplně se vším všudy, jejich problémy, starosti, rodinné prostředí. S některými strávím možná více času než jejich vlastní rodiče.“ (R1)
- „Třídní být mě bavilo, protože to je setkání se žákem „jinak“. Více prostoru pro společné prožívání – výlety, čas pro rozhovory, sdílení názorů, problémů, vyslechnutí – v třídnických hodinách.“ (R5)
- „Baví mě práce s kolektivem žáků hlavně mimo školu než v běžné vyučovací hodině, kde můžu žáky poznat v úplně jiném světle.“ (R6)
- „Přímá práce s dětmi mimo školu / akce, sportovní akce, výlety atd./.“ (R7)

#### Blízký vztah se svými žáky

Tento důvod se u respondentů objevoval nejčastěji, což dokazuje, jak je pro ně důležité, aby byl jejich vztah s žákem co nejdůvěrnější a věděl o něm co nejvíce informací.

- „To vidím na tom asi jako nejvíce pozitivní, že ty děti opravdu znám.“ (R1)
- „TU má vždy ke svým žákům blíž a také /většinou ho žáci berou trošku jinak.“ (R3)
- „Baví mě komunikovat se žáky, zajímat se o to co je baví a předávat jim nejen vědomosti, ale i rady do života. Těší mě, když mně důvěřují a svěřují mi své radosti i starosti. Baví mě taky jezdit se žáky na školní výlety.“ (R4)
- „Je to moc fajn, když s ní můžu zůstat více let, že spolu stárneme, navzájem se obohacujeme, posouváme ve vzájemné komunikaci, tvoříme vztahy, máme na co navazovat. Opravdu se mezi mnou a žáky vytvořilo pouto.“ (R5)

- „Myslím si, že třídní učitel hraje v životě žáků celkem důležitou roli a má na ně i celkem vliv. Snažím se mít úzký vztah se žáky své třídy, založený především na důvěře.“ (R6)
- „...k člověku ve škole někdo patří, je to něco víc, než jenom učit.“ (R3)
- „Že supluji rodiče. Mám takovou ochrannou povahu, takže se za ty žáky biju, bráním, starám se o ně...“ (R6)

### Vnitřní obohacení

Stejně jako u otázky pátrající po tom, co pro respondenty znamená být učitelem, tak i u otázky, která zjišťovala, co pro respondenty znamená být třídním učitelem, se objevily často odpovědi, podle kterých třídnictví respondenty obohacuje.

- „...mít „svoji třídu“ mě hodně obohacuje.“ (R4)

### • **Zápory třídnictví**

Mezi nejčastější odpovědi respondentů patřily kázeňské problémy ve třídě, se kterými se učitel potýká, administrativní činnost, negativní přístup rodičů a žáků. Jejich výpovědi se vesměs opakovaly.

- „Určitě administrativní činnost, vypisování papírů, zápisy do třídní knihy apod. Jinak samozřejmě každý učitel nerad řeší kázeňské problémy se žáky, ale to k tomu povolání prostě patří.“ (R1)
- „tř. učitel? – spousta starostí, vyplňování, řešení problémů...“ (R2)
- „Nezájem rodiče – vždy je ve třídě alespoň 1 žák, jehož rodiče neznám, případně vidím 1 x za rok.“ (R3)
- „...Být třídním učitelem pro mě znamená na jednu stranu mnohonásobně větší práci, nervy, a čas než kdybych nebyla třídní učitelkou. Větší práci hlavně v tom, že třídní učitel denně řeší omluvenky žáků, volá rodičům při nevolnostech žáků (v početnější třídě volám skoro denně rodičům), řeší kázeňské prohřešky některých žáků, řeší vztahy ve třídě.“ (R4)
- „Nejméně se mi na třídnictví líbí to, že třídnictví obnáší spoustu energie, práce a času. Obzvláště v početnější třídě. Zatěžuje mě hlavně řešení kázeňských problémů některých žáků.“ (R4)

- „Často mně přijde, že rodiče své povinnosti přenáší na školu a pak nadávají, že je škola nezvládá.“ (R4)
- „Někteří rodiče mě neustále překvapují, hlavně tím, co vše očekávají od školy, ale sami nemají zájem plnit si určité povinnosti.“ (R4)
- „Někdy je na obtíž práce s rodiči. Ti, co bych potřebovala ve škole každý týden, tak ti nepřijdou jak je rok dlouhý. Pak nastává telefonování, mejlování, dopisování, vysvětlování se zpožděním a to mně zatěžuje. Někdy zatěžuje i to, když člověk se snaží... a nemá zpětnou vazbu. Žák nemá zájem o spolupráci, není vstřícný, nekomunikuje a někdy až ignoruje.“ (R5)
- „Neustálé řešení problémů s chováním, zapomínáním,...“ (R6)
- „Papírování.....“ (R7)

- **Rozdíl mezi třídnictvím na škole venkovské a na škole městské**

V této podkategorii jednoznačně převažovaly pozitivní výpovědi respondentů ve prospěch venkovské školy, ať už se jednalo o vztahy se žáky nebo komunikaci s rodiči. Většinou se jednalo o jejich vlastní domněnky, protože pouze pár z nich mělo nějakou zkušenost pro porovnání mezi venkovskou a městskou školou. Jeden respondent se vyjádřil k této otázce neutrálně. Dva z respondentů si nemyslí, že byl nějaký rozdíl mezi třídním učitelem na venkovské škole a na městské škole.

#### Rodinné prostředí

Tato odpověď se objevovala nejčastěji, volili ji čtyři z respondentů. Učitelé, žáci a jejich rodiče se častokrát stýkají i mimo prostředí školy, ve skutečně malých vesnicích se i velká pravděpodobnost, že učitel a žák budou skutečně v nějakém rodinném poměru, sousedi, rodiče a učitel budou blízcí přátelé, v neformálním prostředí si mnohdy i tykají. Město je v tomto ohledu daleko více anonymní.

- „Na venkovské škole se jedná o takové více rodinné prostředí, všichni se znají, vztahy jsou bližší, ta atmosféra podle mě je opravdu úplně jiná než na té městské škole.“ (R1)
- „Myslím si, že jsme ve venkovské škole vy výhodě tím, že jsou to menší školy, rodinné, že se v ní všichni známe, nejsou tak anonymní“ (R5)

- „Ve městě se asi více projevuje anonymita.“ (R3)
- „Rozdíl asi vidím ve vztazích mezi rodinnými příslušníky, učiteli a žáky. Kdy je tam mnohem menší anonymita než v městské škole, a to ve všech ohledech.“ (R6)

#### Spolupráce s žáky je jednodušší

Ve venkovské škole je počet žáků ve třídě mnohem nižší než v městské škole, proto má učitel mnohem lepší možnost poznat každého více, navíc se mohou potkávat i mimo prostředí školy.

- S dětmi z vesnických škol se dá daleko lépe pracovat, protože i počty jsou nižší. (R1)
- „Rozdíl mezi třídnictvím na škole venkovské a městské vidím hlavně v tom, že se třídní učitel může se „svými žáky“ na venkovské škole častěji potkávat na různých mimoškolních akcí té dané vesnice a tím se může jejich vztah ještě více prohloubit.“ (R4)
- „Třídnictví mě obohacuje hlavně v tom, že mám dobrý vztah se svými žáky, že mi věří, dávají mi najevo, že mě mají rádi.“ (R4)

#### Spolupráce s rodiči je více osobní

Venkovské prostředí vytváří i příznivější podmínky pro snazší komunikaci mezi třídním učitelem a rodiči žáků.

- „Stejně tak s rodiči, tím, že většinu z nich osobně znám, některé velice dobře, tak ta komunikace probíhá kladně a bez problémů.“ (R1)
- „Ve vesnické škole je u většiny rodičů komunikace asi upřímnější,...“ (R3)

#### Informovanost o rodině

Venkov je místem, které není tak anonymní jako město, díky tomu má učitel možnost získat si informace o rodině mnohem snáze.

- „Vím, co od jaké rodiny můžu čekat, takže i podle toho můžu zacházet podle potřeb s každým žákem.“ (R1)

- „...známe o žácích i často udáje o rodině, možná je vidíme /žáky/ nebo se snažíme vidět je komplexněji.“ (R3)

### Přizpůsobení rodinné situaci

Tato odpověď respondentů jednoznačně vyplývala ze znalosti rodinné situace žáka, což je mnohem jednodušší na venkově, kde se znají většinou všichni občané, než ve městě. Učitel, ale především třídní učitel, na základě této skutečnosti může ke každému žákovi přistupovat dle individuálních potřeb.

- „... například vím, že rodiče jednoho žáka jsou velmi pracovně zatíženi, takže ho nebudu tak přísně hodnotit, naopak se mu pokusím pomoci.“ (R1)
- „...myslím si, že ve venkovské škole mají lidé k sobě blíže – znají se, a proto bereme děti i s ohledem na rodinné prostředí.“ (R3)

Dva respondenti se rozhodli k této otázce nezaujímat žádné stanovisko.

- „Nemůžu posoudit rozdíly s městskou školou – neučila jsem tam.“ (R3)
- „Nevím, nemám zkušenosti.“ (R7)

Dva respondenti jsou názoru, že venkovský třídní učitel není jiný než třídní učitel z městské školy.

- „Myslím, že to bude podobné.“ (R2)
- „Rozdíl bych neviděla, protože je to pořád práce s dětmi. Je to ale samozřejmě o přístupu.“ (R5)

### • **Cesta k třídnictví**

Tato podkategorie zjišťovala u respondentů, jakým způsobem se k třídnictví dostali. Na základě jejich odpovědí jsem si respondenty rozdělila do dvou skupin – první, početně více zastoupenou, skupinu tvoří respondenti, kteří neměli jinou možnost, než funkci třídního učitele přijmout, druhá skupina respondentů měla možnost sama si tuto cestu zvolit.

### Automatické přidělení třídnictví

Pět respondentů nemělo v tomto směru na výběr a funkce třídního učitele jim byla přidělena.

- „Tady to ani jinak nejde, každý učitel, který na naší škole učí, je zároveň i třídním učitelem. Takže já ani jinou možnost neměla.“ (R1)
- „Funkce mi byla přidělena a já to brala jako plus.“ (R3)
- „Tím, že je moje aprobace 1. stupeň, tady se automaticky předpokládá, že mám „svoji“ vlastní třídu.“ (R5)
- „Třídnictví jsem dostala, jelikož mi jedno třídnictví skončilo a nebyl prý nikdo jiný, kdo by mohlo být třídním v šestém ročníku. Takže se nejednalo o mé rozhodnutí. Dala bych raději přednost roční pauze. A následně bych ráda opět třídnictví přijala.“ (R6)
- „Třídnictví mně bylo přiděleno.“ (R7)

### Vlastní volba

Pouze dva respondenti měli možnost sami si zvolit, zda chtějí být třídním učitelem nebo ne.

- „Třídnictví mně bylo nabídnuto a já jej přijal.“ (R2)
- „K třídnictví jsem se dostala tak, že mě oslovil pan ředitel a já jsem přijala tuto funkci.“ (R4)

## **5.4 Moje škola**

V kategorii „Moje škola“ bylo cílem zjistit, jaké důvody vedly respondenty k tomu, že se rozhodli právě pro tu školu, na které působí. Dále zjistit, jestli je v jejich škole někdo, kdo jim v případě potřeby pomůže se záležitostmi, které se týkají třídnictví. Poslední otázka spadající do této kategorie zjišťovala, zda i nadále chtějí setrvat ve funkci třídního učitele, nebo by raději byli „pouze“ učitelem.

Na základě výzkumných otázek mi vznikly tři podkategorie, které jsem nazvala „Volba pracoviště“, „Pomocné ruce“ a „setrvání ve funkci třídního učitele“.

Přestože jsem se na tuto oblast ve svém výzkumu nezaměřovala, vznikla mi další kategorie, kterou jsem nazvala jednoduše „Třídnické hodiny“.

- **Volba pracoviště**

Respondenti měli vyjádřit své důvody, které je vedly k výběru školy, na které učí. Jedna otázka zjišťovala, zda při jejich rozhodování bylo podstatné, jestli se jedná o školu venkovskou nebo městskou.

#### Škola v blízkosti bydliště

Pro čtyři respondenty bylo podstatné, kde se škola nachází, protože měli zájem pracovat v blízkosti svého bydliště.

- „...hledala jsem nějaké místo v okolí bydliště, tady ve škole se zrovna jedno místo uvolnilo.“ (R1)
- Po ukončení studia jsem se snažila najít práci, a tak jsem si podala žádost na tuto místní školu. Rozhodla jsem se pracovat na této škole hlavně z toho důvodu, že se jedná o místní školu a nemusím dojíždět.“ (R4)
- „Ke konci studia na vysoké škole jsem si rozeslala životopisy na většinu základních škol v okrese. Tady tato škola byla jediná, která se mi ozvala s kladnou odpovědí.“ (R6)
- „Je to v mém bydlišti.“ (R7)

Jeden respondent uvedl jako důvod, proč si vybral tuto školu, že na ní vykonával pedagogickou praxi během studia a škola mu poté nabídla místo.

- „Na této škole jsem byl na praxi a zástupkyně říkala, že by muže bylo potřeba, tak jsem tu.“ (R2)

Jeden respondent byl na školu přiřazen v důsledku komunistického režimu, který v době, kdy se o zaměstnání ucházel, panoval.

- „Na tuto školu jsem byla přidělena – dostala jsem umístění z tzv. ONV – odboru školství. Za totality byli absolventi většinou přidělováni na školu – v okrese, kde si podali žádost. Takže žádný konkurz – prostě bylo místo a mě vzali a později jsem nechtěla už měnit.“ (R3)

### Venkov nehraje roli

Prostředí, ve kterém se škola nachází, nebylo pro rozhodování čtyř respondentů podstatné.

- „Venkov/město – bez jakékoliv role,...“ (R2)
- „Jestli se jednalo o vesnickou nebo městskou školu u mě nehrálo roli.“ (R4)
- „Venkovskou školu jsem si vlastně nevybrala já, ale byla jsem oslovena tehdejším p. ředitelem. Jelikož věděl, že pracuji v MŠ a měla bych zájem o práci i se staršími žáky, oslovil mě a tak jsem tady.“ (R5)
- „Byla jsem tehdy ráda, že jsem místo získala a neřešila jsem, kde se škola nachází. (R6)

Z odpovědi jednoho respondenta vyplynulo, že by raději volil venkovskou školu, kdyby měl možnost volby, ale pokud by to bylo nezbytné, neodmítl by ani místo v městské škole.

- „Kdyby se naskytla příležitost na škole městské, tak ji asi vezmu, ale příznám se, že jsem ráda, že se mi podařilo sehnat místo na venkovské škole, protože i předtím jsem učila dva roky na škole venkovské, sama jsem z vesnice. Takže kdybych si měla vybrat, tak určitě více tíhnu k vesnické škole.“ (R1)

#### • **Pomocné ruce**

U většiny respondentů se ukázalo, že se v případě potřeby mají a mohou na koho obrátit, nejčastěji jsou to jejich kolegové, ale také ředitel školy, zástupce školy nebo výchovný poradce. Naopak sami jsou ochotni nabídnout svou pomoc, takže mezi nimi funguje jakási vzájemná solidarita. Nejčastěji si vypomáhají ve věcech týkajících se kázeňských problémů žáků a administrativní činnosti.

### Na kolegy se mohu obrátit

Kromě dvou respondentů všichni potvrdili, že mají možnost ve škole požádat někoho o pomoc. Nejčastěji se obrací na své kolegy, kterým naopak nabízejí vlastní pomoc, takže zde funguje jakási vzájemná spolupráce. Další osoby, na které se mohou



obrátit, jsou ředitel školy, zástupce ředitele nebo výchovný poradce. Radí se s nimi především v oblasti kázeňských problémů žáků ve třídě nebo v záležitostech, které se týkají administrativní činnosti.

- „Protože jsme malá škola, učitel tu zná žáky úplně všechny, takže když je nějaký problém, neřeší ho pouze třídní učitel sám, ale vzájemně si pomáháme.“ (R1)
- „Občas obmrknu, jak vyplnit ten či onen nový formulář.“ (R2)
- „S kolegyněmi se bavíme o žácích – je to často zase jiný pohled, jinak TU pracuje sám, pomáhají diskuze s vých. poradkyní. V podstatě to nejsou cílené diskuze, ale náhodné sdělování vzájemných zkušeností o problémových žácích, či třídách.“ (R3)
- „S prací třídního učitele mně nejen radou pomáhají kolegyně a také zástupce ředitele. Na některé kolegyně se můžu obrátit s čímkoli, když potřebuji poradit nebo pomoci s nějakou papírovou prací. Zástupce ředitele mi někdy pomáhá s náplní do třídnických hodin.“ (R4)
- „Pokud jsou/mám nějaké problémy, tak to řeším buď konzultací s kolegy, kdy se podělíme o dané zkušenosti nebo potom s vedením školy, hlavně s paní zástupkyní.“ (R6)

#### Vystačím si sám/sama

Pouze jeden respondent se vyjádřil tak, že pomoc od druhých nepotřebuje a sám je tu pro ostatní.

- „Zatím jsem nikoho nepotřebovala, naopak ráda poskytnu radu, nápad do práce tř. učitele.“ (R5)

Jeden respondent (R7) uvedl, že ve škole není nikdo takový, na koho by se mohl obrátit.

#### Drobné problémy si má vyřešit ten učitel, v jehož hodině se to stalo

Z výpovědi jednoho z respondentů vyplývá, že neuznává, aby ostatní učitelé třídního učitele příliš přetěžovali řešením menších sporů, pokud se opravdu nejedná o vážnou věc. Respondent, který takto odpověděl, učí na malotřídní škole, kde učitel zná

prakticky žáky celé školy, tedy je zná také lépe, a proto se pak nemusí se vším obracet na třídní učitele.

- „Já třeba ani neuznávám, aby všechno musel řešit ten třídní učitel, pokud nejde o nějaký závažný problém, měl by si ho vždy vyřešit ten učitel, u kterého v hodině se něco stane, nějaký malý prohřešek, s tím si prostě dobrý učitel musí umět poradit. Ale jinak si myslím, že nějaké pomáhání tady není ani potřeba, když má učitel ve třídě 10 stěží žáků, tak ta práce třídního není tak náročná.“ (R1)

- **Třídnické hodiny**

U tří respondentů bylo zjištěno, že v jejich škole má třídní učitel se svými žáky pravidelně každý týden třídnickou hodinu, kde se řeší omlouvání absencí, problémy ve třídě, organizační věci – výlety, besídky, exkurze a další akce pořádané školou. Respondenti vnímají tuto skutečnost pozitivně, protože sami uznávají, že věci, které je potřeba se žáky řešit, je tolik, že takto školou vyhrazený čas je pro ně úlevou.

- „...si musím každý týden připravit něco do třídnické hodiny, kterou máme každý týden.“ (R4)
- „Velkým plus v naší škole je myslím to, že máme každé pondělí třídnickou hodinu, kde má tř. učitel dostatek prostoru pro spolupráci se třídou.“ (R5)
- „...máme každý týden 1. hodinu v pondělí třídnickou hodinu, je potřeba řadu věcí řešit v průběhu přestávek, což je občas dost časově i psychicky náročné.“ (R6)

- **Setrvání ve funkci třídního učitele**

Tato podkategorie vyjadřuje názory respondentů k tomu, zda chtějí i nadále zastávat funkci třídního učitele. Odpověď většiny z nich byla kladná, pouze dva respondenti odpověděli, že by uvítali pauzu v třídnictví. Jeden respondent připustil, že nyní má o třídnictví zájem, ale za několik let to možná bude jinak.

- „Zatím u mě převažují klady spojené s třídnictvím, takže třídnictví přijímám, ale možná za pár roků přenechám třídnictví jiným, pokud to bude možné.“ (R4)

#### Jsem pro třídnictví

Pět respondentů se vyjádřilo v souladu s tímto tvrzením.

- „Určitě třídnictví. Protože tak k těm dětem mám blíž,...“ (R1)
- „Ano, chci být i nadále třídním.“ (R2)
- „Ano, vždycky si člověk vybuduje nějaký pozitivní vztah ke třídě a třeba i k odlišným žákům, takže třídnictví člověku také něco dá.“ (R3)
- „Jo, chtěla bych být, práce se třídou mě opravdu baví.“ (R5)

#### Jsem pro pauzu

Dva respondenti by momentálně uvítali pauzu a teprve po nějakém čase by opět funkci třídního učitele přijali.

- „Dala bych raději přednost roční pauze. A následně bych ráda opět třídnictví přijala.“ (R6)
- „Vzhledem k tomu, že učím půl úvazku na ZUŠ, mám třídnictví 58 dětí v ZUŠ, tak bych uvítala i krátkou pauzu v třídnictví ZŠ.“ (R7)

## **5.5 Prestiž učitelského povolání**

### **• Je učitelské povolání prestižní, či ne?**

Pouze jeden z respondentů se vyjádřil k této otázce ne tak negativním způsobem jako ostatní respondenti, ovšem ne na učitele všeobecně, ale právě na učitele z venkovského prostředí, kde nejspíše díky bližším vztahům mezi spoluobčany panuje jakási solidarita a úcta.

- „Myslím si, že na venkově ještě pořád mají učitelé nějakou váhu, ale už to taky není takové jak dříve, kdy učitel byl někdo. Takže ta prestiž už není taková, učitel už není tak důležitý,...“ (R1)

### Negativní pohled

Zbýlých šest respondentů vidí prestiž učitelského povolání spíše negativně, což je určitým paradoxem. Vališová, Kasíková a kol. (2007, s. 22) uvádí ve své publikaci o prestiži učitelského povolání toto: „Jedním z nejvíce rozšířených omylů tvoří mýtus o nízké prestiži učitelského povolání. Výzkumy prestiže jednotlivých povolání vykazují poměrně značnou stabilitu v hodnocení jednotlivých profesí po dlouhou řadu let. U nás se v prestižních žebříčcích od 90. let 20. století na první místa dostali lékaři, vědci a vysokoškolští učitelé a hned za nimi jsou učitelé základních škol.“

- „Prestiž učitele je minimální.“ (R7)
- „Učitel je mnohdy hadr, o který se může kdokoliv otírat s nevalným společenským postavením.“ (R2)

Tři z respondentů uvedly jako jeden z ukazatelů klesající prestiže učitelského povolání negativní postoj rodičů k učitelům. Není to pouze názor učitelů, to, že spolupráce rodičů se školou není zrovna ideální, vyplývá i z výzkumů, jak uvádí Podlahová (2004, s. 147) ve své publikaci.

- „Prestiž u některých rodičů je téměř nulová, některé nezajímá názor TU na jejich dítě – nechodí na schůzky.“ (R3)
- „Prestiž učitelského povolání vnímám na vesnici čím dál hůř, z toho důvodu, že vnímám a mrzí mě, že rodiče někdy věří svému dítěti vše a nemají zájem přijít do školy řešit nějaký problém – jejich dítě má pravdu a tak to je.“ (R4)
- „...rodiče nás čím dál víc berou jako službu, kterou jsme povinni jim a dětem dát. Nejsou objektivní v hodnocení svých dětí a proto se těžko smiřují s jejich kritikou. A proto učitele moc nemají rádi.“ (R5)

Respondenti hodnotili prestiž učitelů také z pohledu historického. Podle jejich názorů s dobou tato prestiž klesá.

- „Prestiž učitelského povolání vnímám na venkově čím dál hůř. Tím, že znám spoustu lidí z vesnice a zapojuji se do různých akcí vesnice, mám možnost slyšet jejich názory na školství i na učitele v dané škole.“ (R4)

- „Kdysi to tak možná bylo, postavení učitele na vesnici bylo uctíváno. Dnes s dobou se jeho prestiž minimalizuje,...“ (R5)
- „Myslím si, že prestiž učitele v poslední době není moc velká a hlavně v řadě případů profese učitele je nedoceněna. (R6)

- **Význam prostředí pro prestiž učitelského povolání**

Tato podkategorie u respondentů zjišťovala, zda si myslím, že na prestiž učitelského povolání má vliv, jestli se jedná o učitele z venkovské školy nebo z městské. Z odpovědí čtyř respondentů nebylo možné zjistit, zda má prostředí význam pro prestiž učitelského povolání, ani jeden nemá vlastní zkušenosti, na základě kterých by mohl srovnávat.

Srovnání s městem

Pouze jeden respondent měl možnost vyjádřit svou domněnku na základě výpovědí od jiných lidí.

- „Myslím si, že na venkově ještě pořád mají učitelé nějakou váhu, ale už to taky není takové jak dříve, kdy učitel byl někdo. Takže ta prestiž už není taková, učitel už není tak důležitý, ale na vesnici je to určitě lepší než ve městě, mám možnost srovnání, protože spolužačky z vysoké školy, které učí na vesnici, tak si to více pochvalují, naopak ty na městských školách si hodně stěžují, hlavně na přístup rodičů, kteří si dovolí učiteli nadávat, s tím jsem se já tady nesetkala.“ (R1)

Prostředí nehraje roli

Jeden respondent uvedl, že podle něj prostředí nemá na prestiž učitelského povolání žádný vliv.

- „Je jedno, zda se jedná o učitele na venkově nebo ve městě. Nevidím rozdíl v pohledu na učitele, který učí na venkovské škole nebo v městě.“ (R6)

Nemám možnost srovnání

Dva z respondentů se sice k otázce vyjádřili, avšak neměli žádné vlastní ani cizí zkušenosti, na základě kterých by mohli prestiž učitele na venkovské a městské škole porovnávat.

- „Nemůžu posoudit pohled na učitele ve městě.“ (R3)
- „Nevím, jestli je všeobecně jiný pohled na učitele ve městě než na vesnici, řekla bych, že je to o spokojenosti nebo nespokojenosti rodičů s daným učitelem. Možnost srovnání mezi vesnickou a městskou školou nemám.“ (R4)

## 6 DISKUZE

### 6.1 Vyhodnocení výsledků výzkumu

#### 1. Důvod být učitelem

##### **Proč jste se rozhodl/a stát se učitelem?**

Ve výpovědích respondentů, na základě jakých důvodů se rozhodli pro učitelské povolání, se opakovaly výroky, které bylo možné shrnout do tří rovnoměrně zastoupených skupin. Tři respondenti uvedli, že učitelské povolání bylo jejich snem již od dětství. Tři respondenti také uvedli, že k učitelství je navedla skutečnost, že některý z členů rodiny byl učitelem a respondenta k této cestě inspiroval. U dvou respondentů hrál roli jejich vztah k dětem, kdy vypovídali, že je baví pracovat s dětmi.

#### 2. Smysl učitelského povolání

##### **Co pro Vás znamená být učitelem?**

Kromě jednoho respondenta, pro kterého učitelské povolání znamená pouze způsob, jak být zaměstnán, zbytek respondentů vidí v učitelství nějaký smysl. Dva respondenty vykonávání učitelského povolání vnitřně obohacuje a rozvíjí jejich osobnost. U dvou respondentů vyvolává pocit spokojenosti, když ví, že jejich práce není zbytečná a že ji dělají správně. Pro dva respondenty je učitelství posláním, jehož cílem je pomáhat druhým.

#### 3. Třídnicí

**Co pro Vás znamená být třídním učitelem? Vidíte nějaké rozdíly mezi třídnicím na škole venkovské a městské?**

**Jak jste se k třídnicí dostal/a? Bylo to Vaše rozhodnutí, nebo jste musel/a tuto funkci přijmout?**

**Co se Vám na třídnicí nejvíce líbí, co Vás baví?**

**Co se Vám naopak líbí nejméně, zatěžuje Vás?**

Kladné stránky, které třídnictví obnáší, podstatně převyšovaly. Jako nejvíce pozitivní na třídnictví respondenti hodnotili čas, který třídní učitel může s žáky trávit, ať už ve škole nebo mimo ni. Tato odpověď se objevila u čtyř respondentů. S tím souvisel další důvod, který pět respondentů ze sedmi vnímá jako pozitivní, a to blízký vztah mezi třídním učitelem a žáky. Vytváří se mezi nimi vztah založený na vzájemné důvěře a ten čas, který spolu potom tráví, je příjemným prožitkem pro obě strany. Jeden respondent uvedl, že ho třídnictví vnitřně obohacuje.

Záporných argumentů na třídnictví bylo mnohem méně než pozitivních. Jako nejvíce negativní stránky třídnictví uváděli kázeňské problémy žáků, které musí třídní učitel řešit, administrativní činnost, negativní přístup žáků a rodičů, kteří odmítají spolupracovat. Odpovědi na tuto otázku se v podstatě shodovaly, respondenti uváděli obdobné důvody.

Rozdíly mezi třídnictvím na venkovské a městské škole, které respondenti vnímají, jednoznačně hrají ve prospěch školy venkovské. Jako pozitivní hodnotili více rodinné prostředí škol na venkově, učitel se setkává se svými žáky a jejich rodiči i mimo školní prostředí mnohem častěji, díky tomu jsou vztahy mezi nimi více osobní a blízké, učitel tak má možnost dozvědět se o rodině žáka daleko více informací, díky kterým se může rodinné situaci přizpůsobit a ke každému žákovi pak přistupovat podle individuální potřeby. Dva respondenti k této otázce nezaujali žádný postoj, protože podle jejich výpovědí nemají takové zkušenosti, aby mohli posoudit rozdíly mezi třídnictvím na škole venkovské a městské. Dva respondenti se domnívají, že není rozdíl mezi třídním učitelem na venkově a ve městě.

Způsob, jakým se respondenti k třídnictví dostali, je rozdělil do dvou skupin. První, početnější, skupinu tvořili respondenti, kterým bylo třídnictví přiděleno, ať už z důvodu, že nebyl žádný jiný učitel, který by třídnictví mohl vzít, takto odpověděl jeden respondent, dva respondenti uvedli jako důvod to, že mají aprobaci pro první stupeň základních škol a tam ani jiná možnost než mít „svou vlastní třídu“ není. Pouze dva respondenti ze sedmi měli možnost sami se rozhodnout, zda nabídnuté třídnictví přijmou, či nikoliv.

#### **4. Moje škola**

**Z jakého důvodu jste se rozhodl/a pracovat na této škole? Hrál/a při Vašem výběru nějakou roli, jestli se jedná o školu venkovskou nebo městskou?**



**Je ve Vaší škole někdo, kdo Vám s prací třídního učitele pomáhá, na koho se můžete obrátit, práci Vám ulehčí? Pokud ano, tak kdo a jakým způsobem?  
Chtěl byste být i nadále třídním učitelem, nebo raději pouze učitelem?**

Jako důvod výběru pracoviště uvedli čtyři respondenti, že chtěli pracovat v blízkosti bydliště, protože se jim nechtělo za prací daleko dojíždět. Jeden respondent se rozhodl pro školu, na které vykonával pedagogickou praxi během svého studia na vysoké škole, tedy to bylo pro něj prostředí, které sám znal. Jednomu respondentovi bylo pracovní místo přiřazeno v důsledku opatření totalitního režimu, absolvent si podal žádost v okrese a odbor školství mu školu přidělil.

Na otázku, jestli u respondenta hrálo roli, jestli se škola nachází na venkově nebo ve městě, odpovědělo pět respondentů. Z toho pouze jeden vyjádřil svůj názor ve prospěch venkovského prostředí, protože sám žije na venkově, navštěvoval venkovskou školu a venkovské školy jsou mu v mnohém bližší. U zbylých čtyř respondentů nehrálo prostředí žádnou roli, nepřikláněli se ani k jedné z možností.

Další oblastí, kterou jsem u respondentů zkoumala, bylo, zda se v jejich škole nachází nějaká osoba, na kterou se mohou obrátit, pokud potřebují nějakou radu nebo pomoc týkající se třídnictví. Pět respondentů potvrdilo, že takovou osobu, nebo osoby, ve škole skutečně mají. Nejčastěji se obrací na své kolegy, ředitele školy, zástupce ředitele a výchovného poradce. Na oplátku jsou sami ochotni poskytnout jim pomoc, když o ni projeví zájem, funguje u nich vzájemná spolupráce. Záležitosti, se kterými se na dané osoby obrací, se nejčastěji týkají administrativní činnosti třídního učitele a problémové chování žáků. Jeden respondent uvedl, že ve škole není nikdo takový, na koho by se mohl obrátit, a jeden respondent si se vším poradí sám, takže žádnou radu nebo pomoc nepotřebuje.

Poslední oblast, kterou tato kategorie zkoumala, se zaměřovala na to, zda respondenti chtějí i nadále zastávat funkci třídního učitele, nebo by jim více vyhovovala možnost být pouze učitelem. Pět respondentů bylo jednoznačně pro třídnictví, jeden z nich se ale vyjádřil, že v budoucnu možná své stanovisko přehodnotí a třídnictví přenechá jiným. Dva z respondentů by momentálně uvítali pauzu v třídnictví, ale po čase by funkci opět přijali, takže ani jeden respondent netouží po tom zbavit se funkce třídního učitele natrvalo, což nejspíše znamená, že na třídnictví vidí více těch pozitivních aspektů než záporných.

## **5. Prestiž učitelského povolání**

**Jak vnímáte v dnešní době prestiž učitelského povolání na venkově?**

**Myslíte si, že je pohled na učitele jiný na venkově než ve městě?**

V této kategorii bylo cílem zjistit, jak respondenti vnímají prestiž učitelského povolání. Jejich reakce byla jednoznačně negativní. Čtyři respondenti se shodli na tom, že prestiž učitelského povolání neustále klesá, i když jeden respondent uvedl, že podle jeho názoru je tento problém o něco menší na školách vesnických, kde je učitelům alespoň nějaká úcta ještě projevována. Tři z respondentů vnímají pokles prestiže učitele skrze postoj rodičů, kteří učitele vůbec nerespektují, nechovají se k němu s respektem, raději ve všem slepě věří svým dětem.

K druhé otázce této kategorie vyjádřili svůj názor pouze čtyři respondenti, z toho dva se zdrželi nějakého hodnocení z důvodu, že nemají možnost srovnání. Jeden respondent se domnívá, že prostředí nemá vliv na prestiž učitele. Pouze jeden respondent měl možnost porovnání díky osobním zkušenostem svých přátel. Ti, kteří učí na městských školách, si daleko více stěžují na úctu, která je učitelům prokazována, zejména ze strany rodičů žáků, než ti, kteří učí na školách vesnických.

## **6.2 Shrnutí výsledků výzkumu**

Na základě provedeného výzkumu jsem došla k závěrům, že respondenti, kteří mi dotazník vyplnili, se ve většině případů, kromě jednoho respondenta, který učitelství bere pouze jako možnost zaměstnání, rozhodli pro to stát se učitelem mnohem dříve, než nastoupili na školu, někteří už v dětství, nebylo to tedy nejisté rozhodnutí, ale jasný cíl, ke kterému je vedla touha pracovat s dětmi a poslání pomáhat druhým na jejich cestě, což jim působí radost.

Velkou roli při výběru pracoviště u respondentů hrálo to, kde se škola nabízí. Z pochopitelných důvodů měli zájem o školu, která se nachází co nejbližší jejich místa bydliště kvůli náročnosti dojíždění. To, jestli se jedná o školu venkovskou nebo městskou, už u většiny respondentů nehrálo takovou roli. Kromě dvou respondentů všichni ostatní potvrdili, že se na jejich škole nachází osoba, nebo i více osob, na které se mohou v případě potřeby pomoci či rady obrátit. Nejčastějšími příčinami, které je k tomu vedou, jsou kázeňské problémy žáků ve třídě a činnosti spojené

s administrativou, což byly také nejméně oblíbené činnosti, které respondenti na práci třídního učitele vidí.

Ani jeden z respondentů nevyslovil přání, že by již nadále nechtěl setrvávat ve funkci třídního učitele, přestože jen dva měli na výběr, zda třídnictví chtějí, pěti respondentům bylo automaticky přiděleno. Pouze dva respondenti uvedli, že by uvítali krátkou pauzu a poté by zase o třídnictví požádali. Tuto skutečnost potvrzuje i to, že kladné stránky třídnictví u respondentů jednoznačně převyšovaly nad těmi zápornými. Jako nejvíce pozitivní hodnotili čas, který spolu třídní učitel a žák stráví, ve škole i v prostředí mimo školu, tím si spolu mohou vytvořit mnohem bližší vztah. Tyto odpovědi korespondovaly s tím, že většina respondentů vidí rozdíly mezi třídnictvím na venkovské a městské škole, kdy venkovské prostředí rozhodně hraje ve prospěch těmto kladům třídnictví. Město je mnohem více anonymní, třídní učitel se s žáky mimo školu setkává minimálně, tedy i jejich vztah nebude tak blízký.

Reakce všech respondentů na prestiž učitelského povolání byla negativní. Tuto skutečnost vnímají s postupem času stále hůře, podle jejich výpovědí to nejvíce pociťují ze strany rodičů dětí, kteří učitele berou jako službu, která za ně má řešit vše, co se týká jejich dětí, a pokud nastane nějaký problém, vždy je na vině učitel. Z výpovědí respondentů nebylo možné zjistit, zda má na prestiž učitele vliv prostředí, ve kterém se škola nachází.

## ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak třídní učitelé na venkovských školách v současné době vnímají své povolání. Zjistit důvody, které je vedly k tomu stát se učitelem. Zjistit, co se jim na třídnictví líbí nejvíce a co naopak nejméně. Zjistit, proč pracují na dané škole. Zjistit, jak vnímají prestiž tohoto povolání v prostředí venkova.

Nejprve se musí čtenář seznámit s pojmy, které se k tématu práce bezprostředně váží. Bez znalosti základních pojmů není možné zkoumat jakoukoliv problematiku. K tomu tedy slouží teoretická část práce, která na základě odborné literatury tvoří oporu pro část empirickou.

Jednotlivé kapitoly teoretické části se zabývají osobností učitele a funkcí, kterou může zastávat – třídní učitel. Dále školou, která je místem, kde třídní učitel vykonává svou činnost, a dalšími účastníky školního života, se kterými učitel dochází dennodenně do kontaktu. Protože téma diplomové práce je zaměřeno na prostředí venkova, je v teoretické části vymezena škola venkovská a škola městská, rozdíl mezi nimi.

Výzkum jsem prováděla mezi třídními učiteli, kteří působí na venkovské škole a funkci třídního učitele zastávají minimálně pět let, aby se jejich výpovědi opíraly o zkušenosti a měly nějakou výpovědní hodnotu. Výzkum jsem prováděla metodou dotazníku s otevřenými otázkami. Odpovědi respondentů jsem následně analyzovala pomocí otevřeného kódování, poté bylo přistoupeno ke kategorizaci kódů.

Výsledky výzkumu ukázaly, že respondenti se rozhodli pro povolání učitele z důvodu jejich kladnému vztahu dětem. Učitelství vnímají jako poslání pomáhat druhým, což jim přináší pocit spokojenosti z užitečnosti jejich práce a zároveň je tato práce obohacuje. Na třídnictví nejvíce oceňují čas, který mohou se svými žáky strávit, a tím si k nim vytvořit bližší vztah, což jim prostředí venkovské školy umožňuje daleko lépe, protože mají možnost žáky poznávat i mimo školní prostředí, pravděpodobnost takovýchto setkání je mnohem vyšší než ve městě. Mezi negativní stránky třídnictví řadí administrativní činnost, která je s třídnictvím spojena, a kázeňské problémy žáků ve třídě. Přestože podle světových žebříčků prestiže patří učitelské povolání mezi nejlépe hodnocené, respondenti sami vnímají prestiž učitele negativně. Podle jejich výpovědí prestiž učitelského povolání stále více klesá.

Prostřednictvím výzkumu jsem získala spoustu užitečných a zajímavých informací, které mi pomohly hlouběji porozumět této problematice a mohou mi být velkým přínosem pro mou budoucí pedagogickou praxi. Mohou pomoci studentům pedagogických škol, jako jsem já, při budování představ o tom, co je jednou čeká, nebo lidem, kteří se teprve rozhodují, zda se mají vydat učitelským směrem. V neposlední řadě mohou také posloužit k lepšímu pochopení učitelů ze strany společnosti a pozměnit tak jejich pohled.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. CORBIN, Juliet a Anselm L. STRAUSS, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: ALBERT. ISBN 80-85834-60-X.
2. ČÁP, Jan, 1987. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN. ISBN 14-225-87.
3. ČÁP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: UK Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.
4. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portal. ISBN 80-7178-463-X.
5. ČSÚ, 2008. *Rozvoj venkova v kraji Vysočina v letech 2000 až 2006*. [online]. [cit. 2015-03-19]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/10180/20533626/kap\\_1.pdf/6765090d-2cf3-4fb4-b34b-8862f7892481?version=1.0](https://www.czso.cz/documents/10180/20533626/kap_1.pdf/6765090d-2cf3-4fb4-b34b-8862f7892481?version=1.0)
6. DVORŇÁK, Dominik, 2010. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1896-8.
7. GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
8. GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
9. GIGALOVÁ, Veronika, 2013. *Teorie organizace pro andragogy: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3555-8.
10. HORSKÁ, Pavla, Eduard MAUR a Jiří MUSIL, 2002. *Zrod velkoměsta: urbanizace českých zemí a Evropa*. Praha: Paseka. ISBN 80-7185-409-3.
11. CHLUP, Otokar, KOPECKÝ, Jaromír a kol., 1967. *Pedagogika*. Praha : SPN.
12. CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
13. CHROMÝ Pavel a kol., 2011. *Venkov – žitý prostor: regionální diferenciacce percepce venkova představiteli venkovských obcí v česku*. [online]. [cit. 2015-03-17]. Dostupné z: [http://geography.cz/sbornik/wp-content/uploads/2011/04/g11-1-2chromy\\_jancak\\_marada\\_havlicek.pdf](http://geography.cz/sbornik/wp-content/uploads/2011/04/g11-1-2chromy_jancak_marada_havlicek.pdf)
14. KOHOUTEK, Rudolf a Karel OURODA, 1998. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o. ISBN 80-7204-176-2.

15. KOHOUTEK, Rudolf, 2009. *Školní, pracovní a další prostředí s vlivem na vývoj osobnosti*. [online]. [cit. 2015-04-21]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/skolni-pracovni-a-dalsi-prostredi-s-vlivem-na-vyvoj-osobnosti>.
16. KRATOCHVÍL, Oldřich, 2003. *Řízení školy*. Kunovice: Evropský polytechnický institut Kunovice.
17. Krámský, David, 2006. *Odešla Jaroslava Pešková, opustila nás velká osobnost české filosofie*. Praha: Filosofický časopis, 2006/1, ISSN 0015-1831.
18. MAŇÁK, Josef, 1992. *Profesionální praktika z pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 8021004711.
19. MŠMT: *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce*, 2009.
20. PELIKÁN, Jiří, 1991. *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-398-7.
21. PODLAHOVÁ, Libuše, 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8.
22. PIŤHA, Petr, 1999. *Učitelé, společnost a výchova: (práce z devadesátých let)*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-955-3.
23. PODLAHOVÁ, Libuše a Alena JŮVOVÁ, 2012. *Učitel sekundární školy I*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-234-5.
24. POL, Milan, 2007. *Škola v proměnách*. Brno: MU. ISBN 978-80-210-4499-9.
25. PROKEŠOVÁ, Miriam, 1997. *Osobnost učitele, aneb, Ten, který miluje*. Ostrava: VAVA. ISBN 80-902357-8-6.
26. PRŮCHA, Jan, 1999. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-290-4.
27. PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8621-7.
28. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.
29. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
30. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

31. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
32. PŘADKA, Milan, 1983. *Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí*. 1. vyd. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1983.
33. PŮŽA, Bedřich, CARDOVÁ, Jarmila a Milada SUCHOMELOVÁ, 1999. *Hodnocení vysokoškolské výuky studenty Brno 14. září 1999*. Sborník referátů. Masarykova univerzita, Přírodovědecká fakulta. ISBN 80-210-2171-3.
34. RABUŠICOVÁ, Milada a Milan POL, 1996. *Řízení a správa škol: Rady škol v mezinárodní perspektivě*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-32-x.
35. ŠTÍPEK, Jan, 1973. *Bulletin teoretických, metodických a informačních prací*. Praha: SPN.
36. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
37. TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ, 2010. *Malotřídní školy v České republice: malotřídky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-204-8.
38. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.
39. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
40. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-73156-082-4.  
VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.
41. VÁGNEROVÁ, Marie, 2008. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0.
42. ZELINOVÁ, Milota, ZELINA, Miron, 1997. *Tvorivý učitel. Osobnost' a práca tvorivého učiteľa v systéme tvorivohumanistickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislavy. ISBN 80-7164-192-8.



# SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník

## Příloha č. 1: Dotazník

Vážení páni učitelé,

obracím se na Vás s prosbou, píšete diplomovou práci na téma Třídní učitel v současné venkovské škole, jejímž cílem je zjistit, jak třídní učitelé na venkovských školách v současné době vnímají své povolání. Vaše názory mohou pomoci studentům pedagogických škol, jako jsem já, při budování představ o tom, co je jednou čeká, nebo lidem, kteří se teprve rozhodují, zda se mají vydat učitelskou cestou, mohou také posloužit k lepšímu pochopení učitelů ze strany společnosti a pozměnit tak jejich pohled.

Prosím Vás, věnujte tedy pár minut Vašeho času vyplnění tohoto dotazníku, který obsahuje deset otevřených otázek a je zcela anonymní. Výsledky výzkumu budou součástí mé diplomové práce, která bude dostupná na webových stránkách školy, pokud budete mít zájem podívat se na výsledky.

Předem Vám moc děkuji za spolupráci. S pozdravem Tereza Rejlová, studentka 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Učitelství matematiky pro 2. stupeň základních škol a Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol.

1. Proč jste se rozhodl/a stát se učitelem a co pro Vás znamená být učitelem?
2. Co pro Vás znamená být třídním učitelem? Vidíte nějaké rozdíly mezi třídnictvím na škole venkovské a městské?
3. Jak jste se k třídnictví dostal/a? Bylo to Vaše rozhodnutí, nebo jste musel/a tuto funkci přijmout?
4. Co se Vám na třídnictví nejvíce líbí, co Vás baví?
5. Co se Vám naopak líbí nejméně, zatěžuje Vás?
6. Z jakého důvodu jste se rozhodl/a pracovat na této škole? Hrál při Vašem výběru nějakou roli, jestli se jedná o školu venkovskou nebo městskou?
7. Je ve Vaší škole někdo, kdo Vám s prací třídního učitele pomáhá, na koho se můžete obrátit, práci Vám ulehčí? Pokud ano, tak kdo a jakým způsobem?
8. Chtěl byste být i nadále třídním učitelem, nebo raději pouze učitelem?
9. Jak vnímáte v dnešní době prestiž učitelského povolání na venkově?
10. Myslíte si, že je pohled na učitele jiný na venkově než ve městě?

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Tereza Rejlová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Doc. Mgr. Jana Poláchová Vaš'átková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2015

<b>Název práce:</b>	Třídní učitel v současné venkovské škole
<b>Název v angličtině:</b>	Class teacher in current rural school
<b>Anotace práce:</b>	<p>Tématem diplomové práce je třídní učitel v současné venkovské škole. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se zabývá školou a jejími aktéry, osobností třídního učitele, rozdílem mezi městskou a venkovskou školou, prostředím venkova. V empirické části jsou interpretovány výsledky realizovaného výzkumu, který zkoumá, jak třídní učitelé na venkovských školách v současné době vnímají své povolání.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Třídní učitel, osobnost učitele, škola, venkov, venkovská škola
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>The topic of this thesis is class teacher in current rural school. The thesis is divided into theoretical and empirical part. The theoretical part deals with the school and her participants, personality class teacher, difference between city school and rural school, rural environment. The empirical part shows the results of the realized research which examines how class teachers in current rural school perceive own career.</p>

<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Class teacher, teacher's personality, school, countryside, rural school
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1: Dotazník
<b>Rozsah práce:</b>	xx stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk