

Univerzita Hradec Králové
Přírodovědecká fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Pedagogické kompetence třídního učitele

Bakalářská práce

Autor: Veronika Čejková
Studijní program: B1101 / Matematika
Studijní obor: Matematika se zaměřením na vzdělávání
Společenské vědy se zaměřením na
vzdělávání
Vedoucí práce: Mgr. Irena Loudová, Ph. D.

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
Přírodovědecká fakulta
Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika Čejková**
Osobní číslo: **S12410**
Studijní program: **B1101 Matematika**
Studijní obory: **Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání
Matematika se zaměřením na vzdělávání**
Název tématu: **Pedagogické kompetence třídního učitele**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Práce se zabývá tematikou pedagogických kompetencí třídního učitele. Teoretická část je tvořena kvalifikovanou rešerší tématu z dostupné tuzemské i zahraniční literatury. Jsou v ní definovány pedagogické kompetence, jejich dělení a další faktory, které se promítají do jejich uplatňování v učitelské praxi. Dále se zabývá problematikou klimatu třídy, které mimo jiné závisí na struktuře třídy, na spolupráci žáků s učitelem při výuce a na stylu řízení třídy, který učitel uplatňuje. Empirická sonda je zaměřena na zkoumání pedagogických kompetencí třídních učitelů z pohledu jejich žáků. Metody: studium dokumentů, strukturované rozhovory s otevřenými otázkami.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Seznam odborné literatury:

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Irena Loudová, Ph.D.**
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **19. února 2014**
Termín odevzdání bakalářské práce: **19. února 2016**

doc. RNDr. PaedDr. Pavel Trojovský, Ph.D.
děkan

L.S.

Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.
vedoucí katedry

dne

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala (pod vedením vedoucí bakalářské práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 29. 4. 2015

Poděkování:

Děkuji vedoucí mé práce Mgr. Ireně Loudové, Ph. D. za metodickou, pedagogickou a odbornou pomoc a cenné rady, které mi pomohly při zpracování bakalářské práce.

Anotace

ČEJKOVÁ, Veronika. *Pedagogické kompetence třídního učitele*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta Hradec Králové, 2015. Bakalářská práce na Přírodovědecké fakultě Univerzity Hradec Králové. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Irena Loudová, Ph. D. 40 s.

Práce se zabývá tematikou pedagogických kompetencí třídního učitele. Teoretická část je tvořena kvalifikovanou rešerší tématu z dostupné tuzemské i zahraniční literatury. Jsou v ní definovány pedagogické kompetence, jejich dělení a další faktory, které se promítají do jejich uplatňování v učitelské praxi. Dále se práce zabývá problematikou klimatu třídy, které mimo jiné závisí na struktuře třídy, na spolupráci žáků s učitelem při výuce a na stylu řízení třídy, který učitel uplatňuje. Empirická sonda je zaměřena na zkoumání pedagogických kompetencí třídních učitelů z pohledu jejich žáků. Metody: studium dokumentů, strukturované rozhovory s otevřenými otázkami.

Klíčová slova

kompetence, třídní klima, struktura třídy

Annotation

ČEJKOVÁ, Veronika. *Pedagogical competences of class teachers*. Hradec Králové : Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2015. Bachelor Thesis at Faculty of Science University of Hradec Králové. Thesis supervisor Mgr. Irena Loudová, Ph. D. 40 p.

The work deals with themes of pedagogical competences of class teachers. The theoretical part consists of qualified searches on the available domestic and foreign literature. They are defined in it teaching competences, their separation and other factors that are reflected in their application in teaching practice. It also deals with the issue of climate class, which inter alia depends on the structure of classes, students in collaboration with the teacher in teaching and classroom management style, the teacher applies. Empirical probe is focused on exploring teaching competences of classroom teachers view their pupils. Methods: The study of documents, structured interviews with open questions.

Keywords

competences, climate class, structure of classes

Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Pedagogické kompetence, rozvoj a klasifikace.....	10
Pedagogické kompetence	10
Klasifikace pedagogických kompetencí	11
Osvojování pedagogických kompetencí.....	13
Rozvoj pedagogický kompetencí	14
2 Faktory ovlivňující rozvoj dovedností	15
Faktor osobnosti pedagoga.....	15
Faktor času.....	16
3 Třídní klima	16
4 Struktura třídy.....	19
5 Spolupráce žáků s učitelem	20
6 Styly řízení třídy.....	21
7 Náplň práce třídního učitele	22
PRAKTICKÁ ČÁST	24
8 Výzkum – pedagogické kompetence třídního učitele z pohledu žáků	24
8.1 Cíl výzkumu.....	24
8.2 Metoda výzkumu	24
8.3 Charakteristika výzkumného souboru	25
8.4 Sběr údajů.....	25
8.5 Analýza získaných údajů	25
8.5.1 Otevřené kódování	25
8.6 Interpretace a zpracování rozhovorů	28
Třída č. 1.....	28
Třída č. 2.....	31
8.7 Shrnutí	34
9 Analýza školních dokumentů.....	35
9. 1 Shrnutí.....	37
Závěr	38
Seznam použitých zdrojů.....	39
Seznam obrázků.....	40
Seznam tabulek.....	40

Úvod

Život každého z nás je od počátku ovlivňován lidmi. Těmi prvními jsou rodiče, později se jimi stávají i ostatní příbuzní. Během naší cesty za vzděláním se setkáváme i s dalšími činiteli a tím jsou pedagogové. Tu nejdůležitější a nejtěžší roli pak sehrává třídní učitel, který je také hlavním prostředníkem spolupráce mezi školou a rodiči žáků.

Všichni si určitě pamatujeme na svého prvního třídního učitele, který nás provázel na prvním stupni. Trávil s námi téměř celý týden několik hodin denně a jeho vztah vůči nám byl nejintenzivnější. Znal naše silné a slabé stránky v jednotlivých předmětech. Díky vzájemné důvěře a dobrému vztahu jsme s ním mohli řešit nejenom školní, ale i rodinné problémy. S dalším třídním učitelem jsme se setkali až na druhém stupni. Jeho vztah vůči nám už nebyl tak intenzivní jako dříve. Vztah ovlivnilo zejména to, že učitel třídu přebíral jako celek. Pro něj samotného se žáci stali zcela novými tvářemi, o kterých si postupně začíná tvořit přehled. Ten je ale komplikován, protože s žáky se setkává pouze ve svých předmětech, které vyučuje nebo v třídnických hodinách. Uznějme sami, že učitel fyziky nebo chemie to nemá z tohoto hlediska vůbec jednoduché. Navíc žáka může hodnotit pouze z pohledu jeho předmětu, nikoliv podle chování nebo jeho celkové osobnosti. Učitel si tedy vztah s dětmi musí sám vybudovat. A to někdy není vůbec jednoduché vzhledem k dospívajícímu období žáků.

Střední škola je posledním místem, kde se s třídním učitelem setkáme. Zde je situace ještě o něco komplikovanější. Noví nejsou jenom učitelé, ale i spolužáci a školní prostředí. Na mnoha školách proto fungují tzv. adaptační kurzy, kde se žáci během několika dnů seznamují se spolužáky, třídním učitelem, navazují vzájemnou důvěru a budují si přátelství. Je velmi důležité, aby se kurzu účastnili všichni žáci, protože tato prvopočáteční událost se později promítá do života celé třídy.

Jak je vidět, třídní učitel je opravdu nedílnou součástí dlouhého období našeho života. S vývojem společnosti musí umět řešit mnoho problémů a jeho role není mnohdy vůbec jednoduchá. Z tohoto důvodu jsem si jako budoucí pedagog vybrala právě toto téma. Ve své práci se blíže zaměřím na pedagogické dovednosti a faktory, které je ovlivňují. Dále se budu zabývat klimatem a strukturou třídy, spoluprací žáků s učitelem a styly řízení třídy. V neposlední řadě bych chtěla přiblížit práci třídního učitele, která mi přijde z hlediska financí a náročnosti nedocenená. Pro celkový pohled na současnou situaci jsem se rozhodla zaměřit na žáky 7. tříd základní školy. Věřím, že jejich názory by pro mě mohly být velmi přínosné vzhledem k nedávnému přestupu na druhý stupeň.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Pedagogické kompetence, rozvoj a klasifikace

Pedagogické kompetence

Pojem kompetence pochází z latinského slova *competentia*, což znamená pravomoc nebo způsobilost vykonávat určitou činnost. V současné době se jedná o velmi diskutovaný pojem. V České republice se klíčové kompetence staly cílovou kategorií RVP. Naše ani zahraniční literatura kompetence univerzálně nedefinuje, což je příčinou mnoha vysvětlení tohoto pojmu. U různých autorů je nalezneme ve spojitosti se znalostmi, dovednostmi a postoji. V naší literatuře mají souvislost s autory S. Siňorem a J. Slavíkem, J. Vašutovou, V. Švecem a klasickou studií zahraniční literatury je práce E. Erauta.

V. Švec popisuje kompetence jako *„komplexní demonstrovanou schopnost jednotlivce vykonávat speciální úkoly, potřebné na uspokojivé plnění speciálních požadavků nebo nároků zvláštních situací při výkonu odborných pracovních funkcí a jiných mimopracovních aktivit a sociálních rolí, zahrnuje praktické znalosti, dovednosti, postoje a jiné kvality osobnosti.“* (Švec, 2004) V pedagogickém slovníku Průcha a spol. označují termín kompetence jako soubor profesních a osobnostních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. (Průcha a spol., 2009) Velice zjednodušeně můžeme kompetence chápat jako obsahové rámce, které popisují profesi.

J. Vašutová vymezuje kompetence receptivním pojmem, který vyjadřuje způsobilost komplexních znalostí, dovedností, postojů a v neposlední řadě také zkušeností. Učitel je získává a rozvíjí v průběhu své kariéry. (Nezvalová, 2003) V. Spilková vnímá kompetence velmi obdobně. Označuje je jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese, které zahrnují znalosti, dovednosti, postoje a osobnostní charakteristiku. (Spilková, 2001)

Pro Siňora a Slavíka je tento termín spojen s připraveností učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně zachovat potřebnou míru vlastní osobnosti. (Slavík, Siňor, 1993) S termínem kompetence se můžeme setkat také v našich základních školských dokumentech. Velice podrobně rozebrané jednotlivé kategorie obecných cílů vzdělávání a výchovy najdeme v Národním programu rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky – Bílá kniha. F. A. J. Korthagen definuje tento termín jako soubor integrovaných znalostí, dovedností a postojů. Podle Perrenouda jsou kompetence schopností účinně jednat v určitém typu situací založených na znalostech. Německý psycholog F. E. Weinert vypracoval řadu definic tohoto pojmu a došel k závěru, že se ve všech oborech kompetence interpretují jako specializovaný systém schopností, znalostí, dovedností, které jsou nezbytné pro dosažení určitého cíle.

Podobně jako ostatní i J. Coolahan navrhl, aby se na kompetence nahlíželo jako na obecnou schopnost vycházející ze znalostí, zkušeností a hodnot, které jedinec rozvíjí během své účasti ve vzdělávání. Originální zamyšlení přináší Helus. Reaguje kriticky na vůdčí pozici pojmu kompetence z hlediska učitelství a pedagogiky, kdy je tento pojem nadřazen výchovným a vzdělávacím cílům. Kompetence definuje jako připravenost poradit si s úkoly a problémy, jejichž zvládnutím se edukační proces vyvíjí ve prospěch studujícího. V tomto ohledu lze říci, že poukazuje na činnostně zvládaný aspekt učitelovy praxe. (Nezvalová, 2003)

Lundvall a Johnson vytváří znalosti o kompetencích, které identifikují čtyřmi druhy, z nichž každý vyžaduje odlišný typ schopností. Jedná se o know-what (vědět co), know-why (vědět proč), know-how (vědět jak) a know-who (vědět kdo). Know-what označuje skutečné vědomosti a lze je nazývat informacemi. Oproti tomu know-why zahrnuje všeobecné nebo odborné znalosti. Následně dochází k jejich vzájemné produkci a reprodukci v uspořádaných procesech, např. vysokoškolské vzdělání nebo vědecký výzkum. Know-how lze charakterizovat jako schopnost úspěšně fungovat v různých oblastech, např. obsluhovat stroj. Obvykle se rozvíjí na individuální úrovni, ale svého významu nabývá i v rámci spolupráce. Know-who je posledním typem. Týká se zejména sociálních dovedností, které umožňují přístup ke znalostem někoho jiného a jejich využití. (Nezvalová, 2003)

Klasifikace pedagogických kompetencí

Klasifikace kompetencí je stejně jako definování pojmu různá. Nejčastějším východiskem pro jejich utřídění jsou požadavky, které bude škola po budoucím učiteli vyžadovat. Z hlediska účelnosti bych zmínila trojici holandských autorů – Kotsier, Wubbels a Korthagen, kteří rozlišují tři základní skupiny: spouštěcí kompetence (zahrnuje pedagogické dovednosti připravit, realizovat a hodnotit výuku), růstová kompetence (umožňuje učiteli samostatný profesionální rozvoj osobnosti opírající se o jeho sebereflexi) a výzkumná kompetence (zajišťuje učiteli, aby zkoumal vlastní pedagogickou činnost a na základě toho se zlepšoval). V české literatuře najdeme členění v práci V. Spilkové, V. Švece a Z. Heluse. V. Spilková rozlišuje dvě základní oblasti: oblast oborově předmětových kompetencí, oblast pedagogicko-psychologických a psychodidaktických kompetencí. (Nezvalová, 2003)

Nejpropracovanější klasifikaci klíčových kompetencí studentů učitelství vytvořil výzkumný tým vedený E. Walterovou, která kompetence člení následujícím způsobem: kompetence oborově předmětová, didaktická a psychodidaktická, kompetence obecně pedagogická, diagnostická a intervenční, kompetence sociální, psychosociální a komunikativní, kompetence manažerská a normativní, kompetence profesně a osobnostně kultivující. Kompetence oborově předmětová znamená, že učitel má osvojeny

systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce, které odpovídají potřebám ZŠ/SS. Své poznatky příslušných oborů je schopen transformovat do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, spojovat mezioborové poznatky, transformovat poznání do způsobu myšlení žáků a zpracovávat informace. Kompetence didaktická a psychodidaktická vyjadřuje schopnost učitele ovládat strategie vyučování a učení. Dále zahrnuje dovednost použít nástroje hodnocení žáků vzhledem k jejich individuálním potřebám. V neposlední řadě je učitel schopen využívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků. Obecně pedagogickou kompetencí učitel ukazuje, jak ovládá procesy a podmínky výchovy. Učitel musí být schopen orientovat se v kontextu výchovy a vzdělání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů jejich rozvoje. Radíme sem také podporu rozvoje individuálních kvalit žáků, znalost o právech dítěte a jejich respektování. Pod pojmem kompetence diagnostická a intervenční najdeme schopnost použít prostředky pedagogické diagnostiky. Učitel je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a zároveň ovládá způsoby vedení talentovaných žáků. Je schopen rozpoznat sociálně patologické projevy žáků a ovládá prostředky zajištění kázně. Kompetencí sociální, psychosociální a komunikativní učitel ovlivňuje utváření pozitivního učebního klima. Je schopen orientovat se v náročných sociálních situacích ve škole. Na základě této kompetence musí učitel umět řešit sociální situace ve třídě. Kompetence manažerská a normativní zahrnuje učitelovy základní znalosti o zákonech, normách a také dokumentech, které se vztahují k jeho profesi. Kompetence profesně a osobně kultivující znamená, že učitel má znalosti všeobecného rozhledu. Umí vystupovat jako reprezentant své profese a má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy. (Nezvalová, 2003)

Nezvalová pojímá kompetence na základě požadavků školy: kompetence řídicí (plánovat, realizovat a hodnotit výuku), kompetence sebeřídící (rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality vlastní práce, podílet se na týmové práci) a kompetence odborné (předměty aprobace, disponovat dovednostmi oboru a vytvářet hodnotový systém). (Nezvalová, 2003) Naproti tomu se Švec domnívá, že žádná klasifikace a seznam nemůže pokrýt komplexní pedagogické činnosti. Během svého výzkumu dospěl k rozlišení tří skupin: psychosomatické/osobnostní kompetence (zahrnující schopnosti a dovednosti učitele veřejně vystoupit před druhými, zaujmout je, využívat funkčně svůj hlas, řeč, tělo a tvořivě jednat v pedagogických situacích), komunikativní kompetence (učitel poznává to, jak se žák učí, myslí, jak komunikuje se spolužáky apod.) a psychodidaktické kompetence (úkolem učitele je podněcovat žáky, aby sami konstruovali své poznání, znalosti za předpokladu, že umí pracovat s učivem). (Švec, 1999)

Osvojování pedagogických kompetencí

Po výše uvedené klasifikaci kompetencí je třeba rozhodnout, kde, kdy a jak by měly být osvojovány. Švec uvádí následující dovednosti, které jsou osvojovány studenty učitelství v průběhu jejich studia na vysoké škole.

- 1) Předmětová kompetence.
 - Předměty aprobačních oborů.
- 2) Didaktická a psychodidaktická kompetence.
 - Pedagogická psychologie.
 - Didaktická propedeutika.
 - Psychodidaktika předmětů.
 - Pedagogická práce.
- 3) Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence.
 - Úvod do profese učitele.
 - Sociální a pedagogická komunikace.
 - Komunikace v rodném jazyce.
 - Komunikace ve dvou cizích jazycích.
 - Sociální psychologie.
 - Sociální pedagogika a teorie výchovných procesů.
 - Sociologie pro učitele.
 - Pedagogická praxe.
- 4) Diagnostická a intervenční kompetence.
 - Biologické základy vývoje žáka a studenta.
 - Diagnostika žáka a sociální skupiny.
 - Intervence do procesu výchovy a vzdělávání.
 - Speciální pedagogika.
 - Sociální patologie.
 - Pedagogická praxe.
- 5) Informatická a informační kompetence.
 - Informační technologie.
- 6) Manažerská kompetence.
 - Školský management.
 - Komplexní pedagogická praxe.
- 7) Osobnostně kultivující kompetence.
 - Filosofie.
 - Profesní etika.
 - Sociální a kulturní antropologie.
 - Psychologie osobnosti učitele.
 - Sebevýchova a zdravý životní styl.

8) Metodologická kompetence.

- Akční výzkum pro učitele.
- Diplomový seminář.
- Zpracování diplomové práce. (Švec, 2002)

Rozvoj pedagogický kompetencí

Rozvoj pedagogických dovedností v současnosti patří k často diskutovaným tématům nejen v oblasti učitelství. Ve své podstatě je závislý na vnitřních i vnějších podmínkách „osvojovacího procesu“. Celý proces je tvořen pozorovatelnou složkou a vnitřním modelem dovedností, kde důležitou roli hraje sebereflexe a styl učení, který je závislý na mnoha faktorech každého studenta, např. rozdílné schopnosti, motivy a zkušenosti. Dalším stádiem je integrační etapa, která se uskutečňuje po nástupu studenta do školní praxe. Pro každého začínajícího učitele jsou v tomto procesu důležité zkušenosti získané spoluprací s uvádějícím učitelem, z vlastních projektů výuky a z pedagogického experimentování ve výuce. (Švec, 2002)

Rozvíjení pedagogických dovedností ovlivňuje mnoho činitelů, mezi něž patří, např. příprava na fakultě, pedagogické experimentování, zapojení začínajícího učitele mezi zkušenější, sebereflexe a také zpětná vazba. Velmi přínosné by mohlo být i učení se z kontextu jednotlivých pedagogických situací, jejich porozumění a schopnost reflexe nabytých zkušeností. Pedagogické dovednosti není tedy efektivní zakládat na technickém opakování a nácviku určitých činností. Výzkumy potvrzují, že počet cvičení dovedností významně neovlivňuje jejich úroveň. Důležité je podporovat samostatnost a vlastní aktivitu studenta. (Švec, 2002)

Jak již bylo zmíněno, mezi významné momenty v procesu rozvíjení pedagogických dovedností patří samotné praxe. Aby byly účinně využity, předpokládá se jejich zařazení jako samostatného předmětu již od prvního ročníku studia na fakultě. Úvodní praxe by měla být zaměřena na pozorování výuky i života ve škole, rozhovory s vedením školy, učiteli, žáky apod. Důležitá je návaznost praxí v jednotlivých ročnících studia s možností volby vhodných termínů. Dále pak připravení cviční učitele na vstup do procesu rozvíjení pedagogických dovedností studentů a jejich spolupráce s předmětovými (oborovými) didaktiky při přípravě i metodické realizaci praxí. (Švec, 2002)

2. Faktory ovlivňující rozvoj dovedností

V. Švec uvádí, že pedagogické dovednosti jsou výrazně ovlivňovány individuálním charakterem, ve kterém můžeme rozlišit i obecněji platné charakteristiky. Mezi důležité faktory patří zejména osobnost pedagoga a čas, který je věnován na rozvoj jeho dovedností. (Švec, 2002)

Faktor osobnosti pedagoga

D. Fontana zdůrazňuje významnou skutečnost: *„Chceme-li porozumět dětskému chování, musíme brát v úvahu nejen samotné děti, ale i různé vlivy, které na ně působí. V podmínkách školy je nejdůležitějším z nich samozřejmě učitel.“* Fontana uvádí výzkumné šetření osobnosti učitele provedené Ryanssem roku 1960 v USA. Ten vytvořil posuzovací stupnici vlastností učitele. Výzkum přinesl zjištění, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený. Nicméně význam těchto kvalit s věkem vyučovaných dětí výrazně klesá. (Fontana, 1997)

Dále je podle Fontany důležitá citová stabilita, což má za následek citovou zralost učitele. Z tohoto vyplývá, že by se učitel neměl nechat vyvést z míry chováním dětí a to i v případě, že k tomu je dostatečně velký důvod. Fontana uvádí, že citová stabilita nabývá svého významu v psychologii pod názvem „síla ego“. *„To je spojení vysoké úrovně sebevědomí a sebedůvěry se základní povahovou vyrovnaností, která umožňuje potýkat se s problémy klidně a objektivně.“* Tato síla pomáhá učitelům, aby se povznesly nad své neúspěchy a zklamání, které jsou také důležitou součástí školního života. Neúspěchy slouží k analyzování a poučení se. Většina úspěšných učitelů bývá vybavena něčím, co Fontana označuje jako „žádoucí profesionální postoj“. Předpokladem je kladný postoj k odpovědnosti a náročnosti práce. Svou roli učitelé chápou jako něco, co přesahuje určitý rámec vyučování dětí školnímu předmětu a co překračuje časový úsek pobytu ve škole. Podstatný je také kladný postoj k předmětu své aprobeace i k místu učitele ve společnosti. (Fontana, 1997)

Mezi další učitelovy vlastnosti patří schopnost dělat kompromisy a to i v případě, že nám to nemusí být milé. Fontana se odkazuje na Cortise, který ve své studii učitelů během několika let zjistil, že ti kteří mají největší uspokojení ze své učitelské profese, dokážou školu postavit před své osobní zájmy a tím jsou schopni potlačit drobnější rozpory s kolegy ve prospěch toho, aby ve škole vládla harmonie. Oproti tomu ti méně úspěšní učitelé se více zaměřují pouze na sebe. Jsou často dominantnější, agresivnější a nejsou schopni učinit kompromis ani v případě, že to je v zájmu většiny. Fontana upozorňuje na přizpůsobivost, kterou by měl každý učitel disponovat. Označuje ji za schopnost přizpůsobit své metody danému vyučovacím předmětu a žákům. *„Jsou-li učitelé příliš rigidní (stálí) nebo věří-li dogmaticky, že jedině jejich metody jsou správné a všechny jiné jsou špatné, pak nejspíš zbavují děti a také sami sebe celé řady možných*

výukových zkušeností.“ Naprostá většina učitelů se z tohoto důvodu snaží přijímat nové nápady a techniky na základě jejich přínosu. (Fontana, 1997)

Průcha provedl empirický výzkum osobnosti učitele, kde poukazuje na to, že výzkumy, kdy žáci vypovídají o svých učitelích, se ve větším rozsahu realizují teprve v posledních 10-ti letech. Popisuje 30 metod, které jsou vhodné pro výzkum, např. australskou škálu hodnocení učitele studenty. Ta obsahuje 25 položek, z nichž každá má pětibodovou škálu, kde studenti hodnotí vlastnosti úspěšného/neúspěšného učitele. Dále zmiňuje výzkum V. Holečka, který zjišťoval názory studentů středních škol na osobnost konkrétního učitele. Z výsledků vyplývá, že středoškolští studenti označili za úspěšného učitele člověka, který je přátelský, spravedlivý, dokáže naučit, vytváří příjemnou atmosféru, má ve třídě klid a pořádek. (Průcha, 2002b) Zde je značně vidět shoda s předpoklady výše uvedené učitelské profese podle Fontany.

Faktor času

„Faktor času je významným prvkem v procesu rozvíjení pedagogických dovedností studentů. Je žádoucí vytvářet na fakultě i na cvičných školách takové prostředí, které umožní studentům pocítit, že čas strávený na seminářích, cvičeních a na školách je pro ně smysluplně využitý.“ V jiné publikaci Švec uvádí, že faktor času v rámci přípravného vzdělávání učitelů je nedoceňován. Tento faktor dále rozděluje na délku studia a trvání předmětu, období zařazení předmětu ve studijním programu, období vstupu studenta do učitelského programu a individuální čas studenta. Ke všemu dodává, že se faktor omezuje na délku učitelského studia a délku trvání jednotlivých předmětů, které jsou zařazeny ve studijním programu. Naopak o období, v němž je vhodné dané předměty zařadit do programu, se uvažuje už mnohem méně. Zapomíná se také na dobu, kdy student vstupuje do učitelského studia a zcela se nedoceňuje ani jeho individuální čas. (Švec, 2002)

3. Třídní klima

V současnosti se v souvislosti s výchovně vzdělávacím procesem stále více zmiňuje i funkce prostředí, ve kterém tento proces probíhá. Třídní klima není od svého počátku odborným pojmem. Pojem se dříve používal jako vyjádření něčeho, co je pro danou školní třídu dlouhodobě charakteristické, dokonce typické. Tye a Dellar přirovnávají třídní klima jeho významu v meteorologii. Podle nich stejně jako v podnebí, které představuje průměrné atmosférické podmínky na určitém místě za delší časové období, je i třídní klima průměrná hodnota vnímání, kterou studenti vidí v prostředí, v němž pracují. (Mareš, Ježek, 2012)

„Při interakci v kterékoliv lidské skupině existuje cosi „nehmatatelného“, ale silně jedinci pocíťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra,

klima apod.“ (Průcha, 2002a) Obecně třídní klima můžeme označit jako dlouhodobý jev, který je typický pro danou třídu a daného učitele. Čapek ve své publikaci uvádí fakt, že i když ve třídě panuje dlouhodobě dobrý vztah žáků k učiteli, může během řešení kázeňské situace dojít k poklesu jeho oblíbenosti. Vzhledem k tomu, že dlouhodobé parametry klimatu zůstaly nezměněny, jedná se pouze o dočasný výkyv, který se vrátí do původních hodnot. (Čapek, 2010) Třídní klima se odvíjí od mnoha hledisek. Jedním z nich je spokojenost žáků, která vychází ze vzájemných vztahů žáků ke své třídě. Z tohoto hlediska můžeme jednoznačně vyvodit konflikty mezi žáky. Klima odráží také soutěživost ve třídě, vzájemné konkurenční vztahy, míru snah pro vyniknutí a prožívání neúspěchu. Mezi další hlediska lze zařadit obtížnost učení, soudržnost třídy a samozřejmě pořádek ve výuce. (Národní ústav pro vzdělávání)

Je velmi těžké určit, kdo je hlavním tvůrcem klimatu. Někteří se domnívají, že jsou to žáci, jiní označují právě učitele, kteří svým řízením výuky a vlastnostmi ovládají nejvíce klima ve třídě, někteří hovoří o obou aktérech. Důležité je, že klima má zejména zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Ti, co označují za hlavního tvůrce učitele, vycházejí z toho, že jedna třída reaguje odlišně na různé učitele a to, co si žáci dovoří udělat u jednoho vyučujícího, si nutně nemusí dovolit u druhého. Jsou-li označováni za tvůrce žáci, pak se klima odvíjí od určitého stavu třídy, který je neměnný, ať tam učí kdokoliv. Takový stav vychází především ze vztahů mezi žáky, z nepsaných norem, hodnocení úspěchů apod.

Třída nemá jedno stálé klima. Existuje klima třídy bez přítomnosti učitele, tedy klima pouze skupiny žáků, které se projevuje například o přestávkách. Pak je zde klima, které nastává s příchodem určitého učitele do třídy. Každý učitel tedy spoluvytváří svým jednáním s žáky, vystupováním a řízením výuky zcela jiné klima. Vzhledem k tomu, že se během učitelova působení na škole nějak výrazně nemění jeho chování, pak je klima během jejich setkávání téměř neměnné. Žáci vědí, co mohou od učitele očekávat a učitel ví, co může čekat od třídy. Výsledkem je, že každá třída s různými učiteli zažívá odlišná klimata a stejně tak učitel v odlišných třídách. Mezi učitelovy klíčové dovednosti by tedy mělo patřit vytvoření pozitivního klima ve třídě – uvolněné, vřelé a orientované na úkoly. (Průcha, 2002a)

V souvislosti s klimatem můžeme najít několik dalších termínů, které se liší svým rozsahem a délkou trvání. Jedná se o prostředí a atmosféru. Prostředí je nejširším a nejobecnějším pojmem. Neobsahuje pouze sociálně-psychologické aspekty, ale zahrnuje také aspekty architektonické (řešení učebny, vybavení, velikost, rozmístění nábytku), ergonomické (uspořádání pracovních míst žáků a učitele, vhodnost nábytku), hygienické (vytápění, větrání), estetické, ale také typ školy (základní škola, střední škol). Opakem je atmosféra, která je velmi úzkým termínem. Vyznačuje se svou krátkodobostí, podmíněností sociální a emoční náladou ve třídě. Může se měnit během dne i vyučovacích hodin. (Lašek, 2011)

Vliv na třídní klima má také komunikační chování učitele, které je u konkrétních učitelů rozdílné. Každý učitel používá své vlastní způsoby komunikace. Někdo mluví často, jiný hovoří méně. Učitel touto komunikací vytváří určité specifické klima, které má vliv na život žáků ve třídě. Obecně můžeme rozlišit komunikační klima suportivní (vstřícné, podpůrné) a defenzivní (obránné). Suportivní klima se odvíjí od všech účastníků, kteří se vzájemně respektují, podporují, sdělují si své pocity, potřeby, názory přání a žáci jsou tak spokojenější a aktivnější. Defenzivní klima je přesným opakem. Účastníci neustále soupeří, nenaslouchají si, bojí se vyslovit názor, skrývají se a často podvádí učitele. Je prokázáno, že existuje určitá závislost mezi délkou učitelovy praxe a typem komunikačního klimatu. Lze říci, že mladší učitel, jehož praxe je do 10-ti let, je vnímán za tvůrce suportivního klimatu. Starší učitel vytváří naopak defenzivní. (Národní ústav pro vzdělávání)

Školní klima můžeme také zkoumat. Existuje několik způsobů. Jedním z nich je interakční přístup, který se odvíjí od vzájemné interakce mezi učitelem a žáky v průběhu hodiny. Dalším typem je pedagogicko-psychologický přístup. Ten vychází především ze spolupráce žáků ve třídě, kooperativního učení v malých skupinách a vzájemné sociální závislosti žáků. Pokud bychom se zaměřili pouze na zkoumání žáka jako osobnosti a školní třídu jako sociální skupinu, ve které se má osobnost žáka vyvíjet, pak uplatníme vývojově psychologický způsob zkoumání. Výzkumy jsou následně prováděny zejména v období 5. – 8. ročníku. Předmětem pozorování je učitelovo řízení hodiny, ukáznění žáků, využívání individuálního přístupu a také vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky. Za nejrozšířenější je považován sociálně-psychologický přístup. Jeho objektem je školní třída jako prostředí pro učení, žáci konkrétní třídy a učitelé, kteří ve třídě působí. Sleduje se kvalita klimatu, jeho struktura, ale i to, jaké klima by si aktéři přáli. V tomto přístupu jsou využívány posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři. Dalšími způsoby zkoumání jsou přístupy organizačně-sociologické, školně-etnografické, sociálně-psychologické a environmentalistické. (Národní ústav pro vzdělávání)

Se zkoumáním třídního klimatu můžeme využít i různé metody. Klasickou metodou je pozorování, které může být standardizované, nestandardizované a zúčastněné. Při standardizovaném pozorování je nezúčastněný pozorovatel na svou činnost předem připraven, vycvičen a přichází přímo s cílem pozorovat určité aspekty. Pozorovatel má přesně stanovené, na co se má v situacích zaměřit a čeho si má všimnout. K dispozici má popis jevů, postupy pozorování a definovaná hodnotící kritéria. Tento postup používá především školní inspekce a to z toho důvodu, aby byla omezena subjektivita pozorování. Tedy dva nezávislé pozorovatelé by měli dospět k přibližně stejným výsledkům. Dalším typem je nestandardizované pozorování, což je jedna z nejstarších metod, která se používá dodnes. Pozorovatel prochází školou, zaměřuje se na její vybavení, organizaci chodu, chování žáků, učitelů i ostatních zaměstnanců. Na základě nasbíraných poznatků si pak vytváří svou vlastní představu

o klimatu konkrétní školy. Výsledek je ovlivněn událostmi, které pozoroval, délkou pobytu apod. Další možností je zúčastněné pozorování, kdy se pozorovatel snaží začlenit do života školy a zůstává zde dlouhou dobu. (Národní ústav pro vzdělávání)

Můžeme také využít rozhovory, ať už volné, standardizované nebo polostandardizované. Tazatel by měl být opět speciálně vycvičen. Nevýhodou je velká časová náročnost a malý počet osob, které touto metodou lze zkoumat. Poslední možností jsou dotazníky a posuzovací škály. Jedná se o písemné získávání informací. Otázky jsou dané, odpovídají na ně jak žáci, tak i učitelé, vedení školy a v neposlední řadě i rodiče. Výhodou tohoto šetření je velmi rychlé získání informací od širokého okruhu osob a spolehlivost lze statisticky testovat. Nevýhodou může být náročnost přípravy a také neosobnost. Odpovědi mohou být často zkresleny aktuálním žádoucím stavem. (Národní ústav pro vzdělávání)

4. Struktura třídy

Školní třída se řadí mezi malou sociální skupinu. Otázka formálnosti je poněkud složitá. Třída je zpočátku formální, protože vzniká na základě cílů, které jsou vytyčené přímo institucí a přesahují i individuální potřeby. Normy a pravidla se mění podle fungování. Postupně se třída mění v neformální skupinu, kde vznikají neformální vztahy. Třída se dále řadí mezi členskou skupinu, což vyplývá ze školní docházky. Ideálním stavem je třída jako členská a referenční skupina. Je charakteristická počtem svých členů - tři až třicet, nejvýše však čtyřicet a vzájemnou komunikací tváří v tvář – face to face. (Lašek, 2011)

Třída představuje „malý uzavřený svět“, kde spolu žáci žijí a určitým způsobem. Pro každé dítě, které nastoupí do školy, se třída stane na několik let druhým domovem. Vývojem vztahů mezi žáky ve třídě vznikají menší, neformální podskupiny, které jsou pro některé členské a pro jiné vztahné. Ty vznikají samovolně na základě sympatií nebo při řešení úkolů. Lašek uvádí: *„Třída může žáka podporovat ve výkonech, dá mu možnost zažít úspěch před ostatními, stejně jako neúspěch, naučí jej kooperovat i klikařit, spolupracovat i podvádět. Třída je svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konsistujících se osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém smyslu slova. Proniknout do jejího vnitřního „neviditelného“ života je obtížné; pro poznání světa školáka je to však nezbytné.“* (Lašek, 2011)

Ch. Kyriacová uvádí, že složení kolektivu třídy poskytuje důležité informace. Jestliže jsou žáci rozděleni do tříd podle dosahovaných výsledků, výrazně to ovlivní úroveň, co budou žáci od sebe očekávat a také, co od nich bude očekávat učitel. Pokud dojde k tomu, že máme třídu s průměrnými či podprůměrnými výsledky, je třeba dbát na to, aby žáci nebyli odrazeni podávat dobrý výkon a nespokojili se s příliš nízkými výsledky. Jsou-li ve třídě žáci s různými

schopnostmi, často to vypovídá o stejné osobnostní hodnotě všech žáků. Dalším významným faktorem je původ žáků z různých společenských vrstev, etnických skupin a poměr „zdravých“ žáků a žáků s postižením. Všechny tyto faktory mohou ovlivnit vyučování, učení a také klima třídy. (Kyriacou, 2004)

O. Obst uvádí jiné aspekty, které mají vliv na míru zapojení žáků ve výuce. Jedním z nich je počet žáků ve třídě. Je známo, že pokud ve třídě máme mnoho žáků, nemůžeme během výuky se všemi komunikovat stejně intenzivně. Více komunikujeme s těmi, kteří v hodinách projevují svůj zájem verbálně i neverbálně. Druhým aspektem je lokalizace žáků ve třídě, tzv. „akční zóny“, kde zpravidla lepší žáci sedí vepředu a uprostřed, horší sedí v zadních lavicích a průměrní žáci po stranách třídy. Je prokázáno, že přesazení žáka může změnit jeho učební výsledky. (Kyriacou, 2004)

5. Spolupráce žáků s učitelem

Spolupráce je zahrnuta téměř v každém seznamu dovedností 21. století. Dnešní svět nabízí lidem mnoho příležitostí jejího využití. Díky technologiím je pouze v roli učitele připravit pro žáky kvalitní vyučování, které je natolik osloví, že se v hodinách dostaví pořádek. Obst uvádí, že důležitou podmínkou účinné pedagogické práce je zajistit ve výuce pořádek a kázeň. *„Kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí. Projevuje se v celkovém pořádku, v dodržování základních regulativů, které přispívají k snazšímu plnění jednotlivých úkolů školy, ať už se týkají osobní hygieny, pořádku ve školních věcech, šetrného zacházení s knihami a učebními pomůckami, pravidelnosti příchodu do školy i ze školy, chování žáků o přestávkách, vypracování domácích úkolů, přípravy na výuku apod.“* Obst zdůrazňuje především uvědomělé dodržování kázně. Říká, že žáci by měli stanovená pravidla dodržovat z vlastní přesvědčenosti o jejich prospěšnosti a je žádoucí, aby dostali možnost podílet se na jejich stanovení. Je nepřijatelné, aby učitel požadoval po žácích pouze formální plnění požadavků bez projevení vlastní vůle. V praxi se pak po učiteli požaduje, aby rozlišil, která pravidla jsou nezbytná pro efektivní průběh výuky. (Kalhoust, Obst, 2002)

Ch. Kyriacová má obdobný pohled jako Obst. Vyjadřuje se k příčinám nevhodného chování žáků slovy: *„Nevhodně se budou chovat pouze tehdy, pokud pro to budou mít nějaký konkrétní důvod. Vaším úkolem je zabezpečit žákům podmínky umožňující jejich vhodné chování.“* Jako příčiny uvádí nudu, dlouhotrvající duševní námahu apod. Aby se učitel vyhnul nežádoucímu chování, doporučuje sledovat všechny žáky ve třídě, procházet celou učebnu, využívat očního kontaktu, zaměřovat otázky na jednotlivé žáky, změnit činnost nebo tempo práce, pomáhat žákům s prací, přesazovat atd. (Kyriacou, 2004)

6. Styly řízení třídy

Pojetí výchovných stylů ve škole nám přináší známou typologii autokratického, liberálního, demokratického a sociálně-integračního způsobu vedení. Pedagog by měl vyvinout úsilí, aby dospěl k ideálnímu výchovnému styl, který je založený na spolupráci učitel a žák.

Učitel upřednostňující sociálně-integrační výchovný styl, určitě nebude vyžadovat přesné vědomosti (míněno vše nazpaměť), nýbrž výchovný styl bude založen na vzájemné úctě a respektování pedagoga. Vychovatel se nebude snažit projevovat svou moc a převahu nad žákem, ba naopak žáka bude akceptovat a tolerovat. Učitel projevující tento styl výchovy se snaží projevovat empatii vůči žákům, porozumění, pochopení a také nabízí případnou pomoc, a to nejen ve školních záležitostech. Komunikace probíhá klidně, spíše formou otázek, aby byli žáci zapojeni do diskuze a rozhodování. Prostřednictvím tohoto stylu je učitel nenásilnou formou podporuje v samostatnosti, tvořivosti a jejich přirozenosti. (Vágnerová, 2005)

Demokratický výchovný styl lze spojit s J. Řezáčem, který používá pojmy integrující, nedirektivní, konstruktivní a tvořivý. Integrující styl je podle Řezáče obvykle preferován kooperativními postupy. Mnohdy je nazýváno také jako řízení typu akceptující spolupráce, které vychází z toho, že členové skupiny jsou akceptováni jako autonomní rovnoprávní partneři. Vzájemné vztahy jsou symetrické, vyvážené a otevřené. Nedirektivní styl je charakteristický iniciováním a inspirací společných aktivit. Jakýkoliv nátlak, příkazy, mocenské prostředky jsou naprosto vyloučeny. Učitel vytváří podmínky pro seberealizaci žáků. Konstruktivní, někdy také otevřený, styl je příznačný tím, že při ovlivňování skupiny postupuje vůdce otevřeně bez manipulačních prostředků. Cíle jsou definovány veřejně a stejně jako způsoby dosahování jsou podrobeny diskusi. Podle Řezáče tvořivé vedení je iniciováno skupinovou atmosférou, která podporuje originalitu v činnosti členů skupiny. Pro všechny uvedené styly výchovy je typické vzájemné působení ve skupině, které se projevuje kooperací, podněcováním aktivity a samostatnosti žáků, respekt členů, iniciativa, seberealizace a podpora zpětné vazby. (Řezáč, 1998)

Liberální výchovný styl je někdy označován také jako pedocentrický. Žák, jeho zájmy, projevy, chování a názory jsou středem pozornosti výchovného a vzdělávacího procesu. Styl řízení je přizpůsoben osobnosti žáka, které mu plně vyhovují. Učitel výchově ponechává volný průběh a výrazně do ní nezasahuje. Požadavky jsou kladeny nepřímou nebo vůbec a jejich splnění učitel nekontroluje. Pokud má učitel ke svým žákům negativní vztah, pak se ani o žáky příliš nezajímá. Není schopen s nimi řešit školní problémy. V případě pozitivního vztahu naopak vytváří s žáky kamarádský vztah a přistupuje k nim jako ke kamarádům. Má porozumění pro jejich potřeby a problémy. Nestanovuje žádná pravidla, vše se odehrává na úrovni dobrovolnosti. (Řezáč, 1998)

Terminologií tohoto způsobu řízení a vedení se zabýval J. Alan, který přinesl označení „ *TYP A – Instrumentálně specialistický, TYP B – Instrumentálně expresivní nebo integrativní, TYP C – Expresivní nebo orientovaný na žáky*“. Autokratickému výchovnému stylu odpovídá TYP A, který se vyznačuje především převahou učitele nad žáky. Učitel jednoznačně dává přednost přímým příkazům a zákazům. Kázeň je udržena na základě stanovených pravidel. Nepodporuje samostatnost ani tvořivost. Jeho protipólem je TYP C, neboli demokratický styl, kde se učitel zaměřuje na potřeby žáků a jejich cíle. Využívá techniky, je přístupný novým věcem, podporuje jejich nápady a myšlenky. Integrace je založena na osobním vlivu, přesvědčování a doporučeních. Typ B se podle J. Alana vyznačuje tím, že se učitel orientuje na přizpůsobení cílů systému zájmům žáků, zdůrazňuje úlohy spojené na jejich potřeby a dosahuje integrace cestou kombinace autority, doporučení, přesvědčování a osobního vlivu. (Alan, 1974)

7. Náplň práce třídního učitele

Stále větší množství lidí se domnívá, že učitelé jsou za svou práci ve školství dostatečně odměňováni, dokonce až nad míru. Rozhodně si nemyslím, že by tomu tak bylo, obzvláště v pozici třídního učitele. J. Hanšpachová uvádí následující činnosti běžné pracovní náplně:

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

- nese plnou zodpovědnost za bezpečnost a zdraví žáků během pobytu mimo školu, při cestování městskou dopravou apod.,
- organizuje a mnohdy zajišťuje mimoškolní akce jeho třídy,
- vybírá na konci školního roku učebnice, rozhoduje o platbách za jejich poškození, zajišťuje předání učebnic na další školní rok,
- účastní se zasedání výchovných komisí,
- na pedagogické radě předkládá návrhy výchovných opatření a případně snížených známek z chování, rozhodnutí o jejich udělení je v kompetenci třídního učitele,
- připravuje a řídí třídní schůzky,
- na prvním stupni jsou třídní učitelky mnohdy „druhé mámy“ dětí, které se starají o základní hygienické návyky dětí, řeší počáteční začlenění dětí do kolektivu, pomáhají dětem na každém kroku, aby se spěšně zapojily do školního života,
- na první stupni spolupracuje třídní učitel s vychovatelkou ze školní družiny, předává ji dokumentaci o dětech, průběžně s ní konzultuje problémy,
- během absence dítěte připravuje rodičům přehled učiva k doplnění,
- na prvním stupni spolupracuje třídní učitel s učitelkami mateřských škol, připravuje pro ně ukázkové hodiny, třídní učitelé mají na starosti průběh zápis dětí do školy,
- zodpovídá za zařazení integrovaných dětí a za vypracování slovních hodnocení dětí,
- při organizaci výjezdů dětí mimo školu obvykle sám učitel shání zdravotníka, vychovatele a zajišťuje veškerou organizaci zájezdu, za bezpečí a děti nese při pobytech plnou odpovědnost,
- třídní učitel je první, kdo je volán k zodpovědnosti, jestliže se dětem během pobytu mimo školu stane nějaký úraz či bude jinak ohrožena jejich bezpečnost.

Z výše uvedeného je na první pohled patrné, že třídní učitel je nedoceněn a to nejen z hlediska financí. Hanšpachová dále uvádí, že výše finanční odměny za třídnictví závisí na počtu žáků ve třídě. Problém nedocenění nastává v případě, že pokud má učitel např. 20 žáků ve třídě, z nichž 7 je silně problémových s poruchami učení a chování, věnuje je jim více času, jeho finanční odměna je nižší než u učitele, který má ve třídě 25 bezproblémových žáků. (Hanšpachová, 2004)

PRAKTICKÁ ČÁST

8. Výzkum – pedagogické kompetence třídního učitele z pohledu žáků

Cílem výzkumu je zkoumat pedagogické kompetence očima žáků vzhledem k třídnímu učiteli. Pro výzkum jsou použity strukturované rozhovory s otevřenými otázkami. Z výpovědí žáků chci zjistit, zda učitel disponuje požadovanými dovednostmi, tedy kompetencemi potřebné pro výkon učitelské profese.

8.1 Cíl výzkumu

Cílovou skupinou mého výzkumu jsou žáci 7. tříd základní školy. Během šetření se zaměřím na jejich individuální pohled vzhledem k třídnímu učiteli. Chci zjistit, zda jsou názory žáků částečně ovlivněny i tím, jaké předměty jejich třídní učitel vyučuje. Prostřednictvím jednotlivých odpovědí chci porovnat své dosažené teoretické poznatky. V neposlední řadě se pokusím zjistit pohled žáků na práci třídního učitele, co od něj žáci skutečně očekávají a zda jsou očekávání určitým způsobem naplněna.

8.2 Metoda výzkumu

K získání potřebných informací jsem zvolila kvalitativní výzkum prostřednictvím strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Glaser a Corbinová označují za kvalitativní výzkum takový, který výsledků nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace. U kvalitativního rozhovoru se mohou objevit otázky týkající se chování, názorů, hodnot, pocitů, znalostí, vnímání, také otázky demografické a kontextové. (Hendl, 2005)

Neexistují žádná striktní pravidla pro řazení otázek. Je tedy pouze v roli tazatele, jaké zvolí pořadí. Před začátkem rozhovoru by měla být navozena přátelská a otevřená atmosféra. Poté je vhodné zvolit úvodní otázky, které navážou kontakt s respondentem. Je třeba dbát na to, aby otázky byly srozumitelné a jasné. Během interview bychom měli vytvořit vztah založený na vzájemné důvěře, vstřícnosti a zájmu s ohledem k pohlaví, věku a kulturním odlišnostem. Tazatel by měl udržovat k získaným informacím neutrální postoj a neposuzovat dotazovaného. (Hendl, 2005)

8.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum byl proveden na Základní škole v Chotěboři. Město má okolo 10 000 obyvatel. Jsou zde dvě základní školy a jedna speciální. Školy navštěvují žáci z města i z přilehlých okolních vesnic. Pro lepší porovnání, přehlednost a anonymitu jsem utvořila dvě skupiny. Každá skupina obsahuje 3 žáky z jedné třídy. Celkově jsem se tedy dotazovala 6 žáků ve věku 12 – 13 let. Při analýze jsem zvolila toto označení:

- skupina: RES 1 – RES 3
- skupina: RES 4 – RES 6

8.4 Sběr údajů

Sběr údajů byl proveden v průběhu měsíce března roku 2015. Nejprve jsem oslovila základní školu s prosbou o poskytnutí informací od žáků 7. tříd pro mou analýzu. Poté jsem sestavila strukturované rozhovory a předložila je třídním učitelům. Po vzájemné dohodě jsem sestavila harmonogram pro realizaci rozhovorů se žáky. Pro rozhovory jsem stanovila přibližně 20 minut s možností případného prodloužení. Celkem bylo na základní škole provedeno 6 rozhovorů se žáky dvou tříd 7. ročníku, z toho 3 byli chlapci a 3 dívky.

8.5 Analýza získaných údajů

K analýze získaných údajů jsem použila otevřené kódování, o kterém J. Hendl říká: „Kódování znamená stálé srovnávání fenoménů, případů, pojmů atd. a formulaci otázek ohledně textu (proces nepřetržitého srovnávání). Přitom se k částem empirického materiálu přiřazují označení neboli kódy, které jsou nejdříve pojmově velmi blízké textu a později se stávají abstraktnější.“ (Hendl, 2005) Ve fázi otevřeného kódování vznikaly ve dvou 7. třídách základní školy níže uvedené kódy.

8.5.1 Otevřené kódování

Kód A. Spravedlnost

Pro žáky je velmi důležité, aby třídní učitel byl v tomto ohledu ke všem objektivní a nikoho nezvýhodňoval. Nejedná se ovšem pouze o spravedlnost při řešení určitého problému. Žákům jde primárně o spravedlnost v hodnocení, konkrétně klasifikaci. V žácích pocit spravedlnosti vzbouzí další důležitý pojem, a tím je důvěra.

„U třídní se mi nejvíc líbí její spravedlnost, protože ne každý to dokáže.“ (RES 5)

Kód B. Důvěra

Během rozhovorů se ukázalo, že další významnou vlastností třídního učitele je vzbudit v žácích důvěru. Ne každý učitel působí tímto pojmem. K poškození dochází podle výpovědí respondentů v třídnických hodinách, kdy třídní učitel mnohdy řeší přestupky žáků vzniklé ve škole před celou třídou, a to se nikomu nelíbí. Naopak, pokud se učitel podaří v žácích vzbudit pocit důvěry, pak při vzniku problémů nemají problém s jeho sdělením. To je důležité zejména v případě, že by byl žák, např. šikanován ze strany spolužáků. Třídnímu učitel by pravděpodobně nedůvěřoval z obavy reprodukce před celou třídou, a tím zhoršení celé situace.

„Kdybych měl nějaký vážný problém, určitě bych se nebál za ní zajít. Podle mě má hodně zkušeností a dokáže dobře poradit.“ (RES 4)

Kód C. Pomoc

Při vzniku problému většina lidí vyhledává v první řadě pomoc. Stejně tak je tomu i u žáků. Důležitá je i její forma. Pro někoho již pouhé svěření znamená určitý typ pomoci, jiní zase očekávají radu a případné vyřešení. Vzhledem k moderním komunikačním technologiím učitelé nabízejí i „elektronickou pomoc“ prostřednictvím e-mailu. Týká se to zejména žáků, kteří se bojí učiteli svěřit a chtějí zůstat v určité anonymitě.

„Vždycky nám nabízí, že za ní můžeme kdykoliv zajít nebo třeba napsat na e-mail a ráda nám prý pomůže, když to bude v jejích silách.“ (RES 6)

Kód D. Řád a pravidla

Z dotazovaných žáků někteří označili za podstatné, aby třídní učitel ve třídě s jejich pomocí vytvořil určitý řád a pravidla. Třídní učitel může využít toho, že žáci si na začátku školního roku vytvoří vlastní pravidla, která budou důležitá pro společné soužití ve třídě. Dodržování takového řádu má i zpětnou vazbu prostřednictvím odměn nebo případného trestu.

.... „Máme stanovený pravidla, který vždycky sestavíme na začátku roku a ty dodržujeme, třeba že když chceme něco říct, musíme se hlásit. Během hodin si k nám píše „+“ a „-“ za aktivitu, a když nasbíráme tři, tak to většinou nějak ohodnotí.“ (RES 6)

Kód E. Respekt a autorita

Tři dotazovaní žáci z jedné třídy uvedli, že jejich třídní učitel nemá v hodinách příliš velkou autoritu. Je důležité, aby třídní učitel na jedné straně sice dával žákům určitou schopnost rozhodovat, ale na druhé by měly být stanovené hranice, které by žáci neměli překračovat. Jen tak bude docházet ke vzájemné spokojenosti a k tvorbě pozitivního klima.

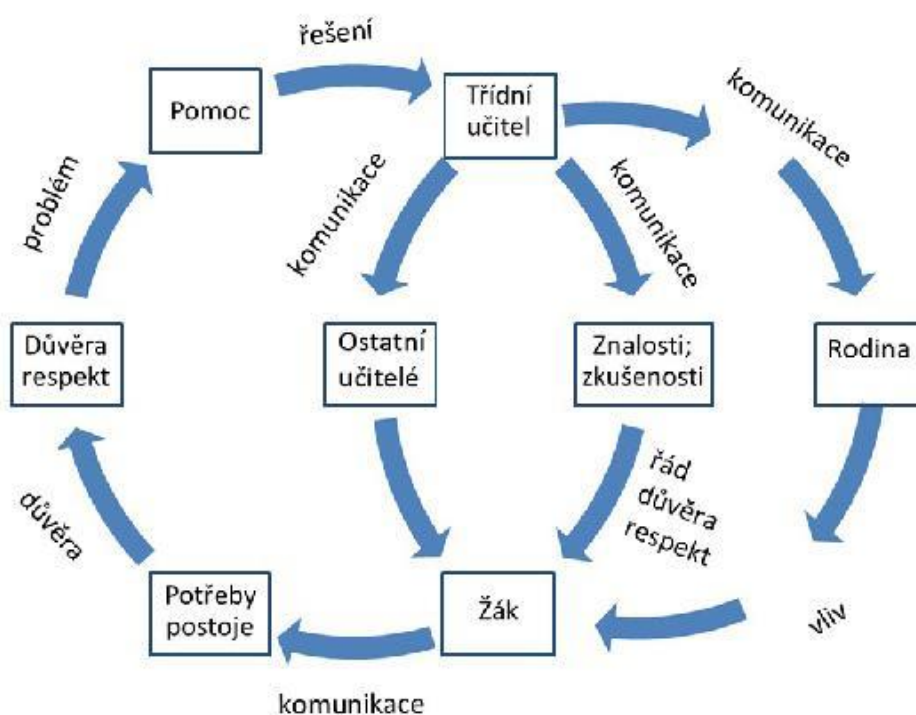
„Nelíbí se mi, že nám dává moc volného prostoru třeba při rozhodování, kdy se budeme psát písemku. Akorát se tím třída rozpovídá a pak je problém vrátit se zpátky k probíraný látce a ztratí se tím zbytečně čas.“ (RES 2)

Kód F. Rodina

Rodiče se nachází při výchově dětí na stejné úrovni jako třídní učitel. Samotná rodina pak ovlivňuje chování a jednání žáka. V odpovědích respondentů nacházíme tento pojem převážně v souvislosti, kdy se objeví problémy. Žáci se pak podle závažnosti rozhodují, komu se s ním svěří.

„Nebála bych se jí svěřit, protože mi přijde, že nás už celkem dobře zná a má pro nás pochopení, někdy možná větší než mamka s tatškou.“ (RES 6)

Z odpovědí respondentů vychází vzájemná propojenost jednotlivých kódů, která je znázorněna na obrázku (viz. obr. č. 1). Na první pohled je patrné, že nejpodstatnější část mezi jednotlivými kódy tvoří v první řadě komunikace, dále pak řád, důvěra, respekt, vliv, problém a řešení.



Obr. č. 1 Vztah třídního učitele a žáků

8.6 Interpretace a zpracování rozhovorů

Třída č. 1

Třídní učitelka: český jazyk, dějepis

Otázka číslo 1: Před rokem jsi se stal(a) žákem/žákyní 2. stupně, což přineslo několik změn. Změnila se pouze třídní učitelka nebo i složení třídy?

Žáci odpovídají, že došlo ke změně třídní učitelky i poklesu žáků ve třídě.

RES 3: „Máme novou třídní a složení se trochu změnilo, protože několik z nás odešlo na gympl.“

Otázka číslo 2: Jsi v této třídě spokojený(á) nebo by jsi chtěl(a) jinou třídu?

Žáci jsou ve třídě spokojeni, vnímají ji jako členskou.

RES 2: „Já tu jsem spokojená. A podle mě tu není snad nikdo, kdo by chtěl chodit do vedlejší třídy. Každý tu máme svoje kamarády a partu, se kterou se po škole scházíme.“

Otázka číslo 3: Jsi spokojený(á) s novou třídní učitelkou?

Žáci jsou s novou třídní učitelkou zcela spokojeni.

RES 3: „Celkem ano, akorát někdy zbytečně křičí, abychom se uklidnili, a to na nás někdy zrovna moc neplatí.“

Otázka číslo 4: Co se ti na třídní učitelce nejvíce líbí?

Žákům se nejvíce líbí, že třídní učitelka ve svých hodinách umí pobavit celou třídu.

RES 2: „Že si umí občas udělat z věcí legraci a tím trochu odlehčí situaci. Třeba při dějepisu u zkoušení. Umí prostě pobavit celou třídu.“

Otázka číslo 5: Které vlastnosti se ti na třídní učitelce nelíbí?

Žákům se nelíbí, že třídní učitelka řeší problémy před celou třídou přes to, že se celé třídy vůbec netýkají. Také by ocenili, kdyby dostávali méně úkolů.

RES 3: „To, že občas některý věci řeší před celou třídou a přitom se to ostatních vůbec netýká. Bylo by fajn, kdyby si toho dotyčnýho vzala o přestávce nebo třeba po škole do kabinetu a vyřešila to s ním tam. Pak si taky myslím, že nám v češtině dává zbytečně moc úkolů místo toho, abychom to dělali ve škole.“

Otázka číslo 6: Jaká by měla být podle tebe ideální třídní učitelka?

Podle žáků by třídní učitelka měla být spolehlivá, spravedlivá, schopná vysvětlit látku a nedávat velké množství úkolů.

RES 2: „Měla by být schopná vysvětlit látku, sjednat si ve třídě pořádek, poradit, být spravedlivá vůči všem, dělat kompromisy a nedávat moc úkolů.“

Otázka číslo 7: Jak si myslíš, že vnímají třídní učitelku ostatní spolužáci?

Učitelka je podle žáků pravděpodobně ve třídě oblíbená díky svému humoru.

RES 1: „Je skvělá. Umí udělat zábavu a to se líbí každému. Je ale fakt, že pak celkem trvá, než se zase všichni uklidníme a ve třídě je pak hluk a špatně se soustředí.“

Otázka číslo 8: Myslíš, že si třídní učitelka oblíbila některé tvé spolužáky? Zvýhodňovala je nějakým způsobem?

Žáci konstatují, že třídní učitelka si oblíbila některé žáky podle známek.

RES 3: „*To určitě. Obzvláště některý holky. Mají dobré známky a mají si s ní asi víc co říct než třeba já, ale asi je nějak nezvýhodňuje. V tomhle se snaží být fakt spravedlivá.*“

Otázka číslo 9: Pamatuje si třídní učitelka všechny vaše jména?

Třídní učitelka si pamatuje všechny jména žáků.

RES 1: „*Ted' už ano.*“

Otázka číslo 10: Myslíš, že vás třídní učitelka hodnotí podle znalostí, chování nebo osobnosti?

Třídní učitelka si vytváří pohled na žáky z různých oblastí.

RES 1: „*Od každého něco. I když by učitel neměl hodnotit podle znalostí, tak si myslím, že to občas dělá. Ne, že by si řekla, že ti méně chytrí jsou špatní, ale spíš ty chytrý považuje za ty, co se doma učí a pracují na sobě. To si myslím, že se jí líbí.*“

Otázka číslo 11: Motivuje tě třídní učitelka k dosahování lepších výsledků?

Třídní učitelka žáky motivuje odměnou na konci roku formou školního výletu.

RES 3: „*Mně určitě ne. Jak to mají ostatní nevím. Občas řekne, že když se budeme chovat během roku dobře a všichni budou mít ucházející známky, tak budeme moct jet na konci roku na výlet, ale že bych si řekl, že třeba kvůli tomu chci mít lepší známky, tak to ne.*“

Otázka číslo 12: Jaká je autorita třídní učitelky v hodinách?

Žáci se shodují, že autorita třídní učitelky není příliš vysoká. Příčinou je zřejmě její přizpůsobivost žákům.

RES 1: „*Tak 50 na 50. Ona není špatná, někdy je až moc hodná. Většinou se nám snaží přizpůsobit, když se s námi třeba domlouvá na testu a to je právě špatně. Podle mě by měla být ona ta autorita a určit, kdy co bude. Zbytek třídy si pak myslí, že vždycky ustoupí.*“

Otázka číslo 13: Je oblíbenost třídní učitelky ovlivněna vzhledem k vyučovaným předmětům?

Žáci se shodují, že učitelka není oblíbená vzhledem ke svým předmětům.

RES 1: „*Ne.*“

Otázka číslo 14: Jak reaguje na vaše chyby?

Třídní učitelka je podle žáků hodná a příliš je netrestá, což může mít následky v podobě opakování chyb.

RES 2: „*Je hodná, takže vždycky když něco někdo provede, tak řekne, ať se to příště už neopakuje. Občas dá nějaký trest, ale jen výjimečně.*“

Otázka číslo 15: Jaká je třídní učitelka v průběhu školního výletu nebo exkurze? Odlišuje se od svého chování ve škole?

Třídní učitelka má stejné chování ve škole i mimo ní. Žáci by ocenili, kdyby třídní učitelka byla ve škole přísnější.

RES 1: „Přijde mi, že je stejná. Ne jako někteří, co jsou ve škole přísný a pak na výletě je s nima sranda a je to až nezvyklý. Tahle naše je prostě stejná ve škole i mimo ní. Akorát ve škole by měla být přísnější, aby jsme z ní měli nějaký respekt.“

Otázka číslo 16: Měl(a) jsi někdy nějaký vážný problém, který jsi musela řešit s třídní učitelkou?

Žáci zatím neměli s učitelkou vážný problém.

RES 3: „Naštěstí ne a snad ani nikdy mít nebudu.“

Otázka číslo 17: V případě, že by jsi měl(a) potíže, svěřila by ses třídní učitelce?

Žáci by se zřejmě učitelce v případě potíží nesvěřili z důvodů obav, že by se problém snažila řešit před celou třídou.

RES 3: „Ne, protože ona má tendenci prostě všechno řešit před třídou a jako představa, že bych jí něco řekl a týkalo by se to třeba ještě někoho ze třídy a ona by to začala řešit přede všema, mě dost děsí. Takže určitě ne.“

Otázka číslo 18: Jak probíhá třídnická hodina?

Třídnická hodina probíhá podle žáků standardním způsobem.

RES 2: „Tak nejdřív zkontroluje třídní knihu a omluvenky od nás. Pak nám většinou sdělí, co se bude dít, třeba že máme jít do kina a tak. Když vyřeší kulturu, tak rozdělí službu na další týden a pak řeší věci, který se třeba týkají našeho chování.“

Otázka číslo 19: Řeší třídní učitelka problémy i mimo třídnické hodiny?

Třídní učitelka řeší problémy převážně v třídnických hodinách.

RES 2: „Moc ne. Snaží se to řešit většinou v hodině. Akorát mi přijde blbý, že řeší třeba i věci, který se vůbec netýkají celý třídy, ale jenom třeba dvou lidí. Asi jim to nemusí být zrovna dvakrát moc příjemný.“

Otázka 20: Myslíš si, že práce třídního učitele je dostatečně ohodnocena?

Žáci se domnívají, že její práce není z hlediska žáků doceněna.

RES 1: „Nevím, jestli po stránce peněz, ale z hlediska našich názorů jo. Všichni si myslí, že je to odpočinková práce. Že třídnictví je za odměnu. Všichni vidí jen to, že s námi na konci roku jezdí na výlety, exkurze, ale vůbec asi netuší, co všechno má na starosti, že musí řešit služby a když se něco stane, tak i naše problémy.“

Třída č. 2

Třídní učitelka: fyzika, pracovní činnosti (dílky)

Otázka číslo 1: Před rokem jsi se stal(a) žákem/žákyní 2. stupně, což přineslo několik změn. Změnila se pouze třídní učitelka nebo i složení třídy?

Žáci se shodli na jednoznačné odpovědi. Nezměnila se pouze třídní učitelka, ale i složení třídy. Někteří opustili základní školu a nastoupili na místní osmileté gymnázium. Nikdo nový do třídního kolektivu nenastoupil.

RES 5: „*Jsmo skoro ve stejným složení, ale pár spolužáků po pětce odešlo na gympl.*“

Otázka číslo 2: Jsi v této třídě spokojený(á) nebo by jsi chtěl(a) jinou třídu?

Žáci jsou ve třídě spokojeni, vnímají se jako dobrý kolektiv.

RES 6: „*Já jsem ve třídě spokojená. Myslím si, že máme dobrý kolektiv už od první třídy. Snažíme si všichni vzájemně pomáhat. Občas sice nastanou chvíle, kdy se s někým někdo nepohodne, ale pak se zase usmíří.*“

Otázka číslo 3: Jsi spokojený(á) s novou třídní učitelkou?

Žáci jsou s třídní učitelkou spokojeni, ale dali najevo, že ji v průběhu týdne mimo její vyučovací hodiny téměř nevidí.

RES 6: „*Je hodná, nikdo si na ni nemůže stěžovat. Akorát je škoda, že ji nemáme na víc předmětů, to by bylo mnohem lepší.*“

Otázka číslo 4: Co se ti na třídní učitelce nejvíce líbí?

Žáci ocenili zejména spravedlivost a férovost vzhledem k ostatním spolužákům.

RES 4: „*Nejvíce se mi líbí její férovost, spravedlnost a to, že si umí sjednat pořádek a taky, že nikomu nenadržuje.*“

Otázka číslo 5: Které vlastnosti se ti na třídní učitelce nelíbí?

Třídní učitelka je podle žáků příliš přísná.

RES 5: „*To, že je celkem přísná, hlavně v hodnocení. Na druhou stranu je to dobře, protože nás chce připravit na to, jak to chodí.*“

Otázka číslo 6: Jaká by měla být podle tebe ideální třídní učitelka?

Žáci se jednoznačně shodli. Požadují, aby si třídní učitelka uměla sjednat ve třídě pořádek, byla spravedlivá a schopná kompromisů, dokázala naučit.

RES 6: „*Měla by být přiměřeně náročná, schopná dělat kompromisy. Dál by měla umět naučit a vysvětlit tu látku, ne jako jiní.*“

Otázka číslo 7: Jak si myslíš, že vnímají třídní učitelku ostatní spolužáci?

Při této otázce žáci nedokázali přesvědčeně odpovědět, protože s ostatními spolužáky na toto téma příliš nemluví.

RES 5: „*Asi dobře, nikdy jsme se o tom nějak zvlášť nebavili, ale nikdo si zatím nestěžoval.*“

Otázka číslo 8: Myslíš, že si třídní učitelka oblíbila některé tvé spolužáky? Zvýhodňovala je nějakým způsobem?

Žáci se nedomnívají, že by si třídní učitelka někoho oblíbila.

RES 4: „*To asi ne. V tomhle je vážně jedna z mála, která se snaží nikoho neznevýhodňovat. Naopak těm, co to tolik nejde, tak se jim snaží pomáhat a od nás tu pomoc vůči nim taky očekává.*“

Otázka číslo 9: Pamatuje si třídní učitelka všechny vaše jména?

Žáci si vybavují svůj přestup na druhý stupeň. Zpočátku museli používat jmenovky, ale později si jejich jména třídní učitelka bez větších problémů zapamatovala.

RES 6: „*Ze začátku jsme museli používat dlouhou dobu jmenovky, než si všechny naše jména zapamatovala. Přišlo mi to dobrý, že nás neoslovovala jako jiní učitelé, například ta v tom červeném. Ted' už nás v hodinách oslovuje bez nich.*“

Otázka číslo 10: Myslíš, že vás třídní učitelka hodnotí podle znalostí, chování nebo osobnosti?

Žáci si rozhodně nemyslí, že jsou hodnoceni podle znalostí. Třídní učitelka podle nich oceňuje jejich chování vzhledem ke spolužákům a soudržnost kolektivu.

RES 6: „*Podle znalostí určitě ne, každému nemůže jít přeci všechno. Spíš podle toho, jak se chováme k ostatním a jak jsme schopný jednat v nějakých situacích.*“

Otázka číslo 11: Motivuje tě třídní učitelka k dosahování lepších výsledků?

Žáci se shodují na tom, že učitelka během školního roku motivuje k dosahování lepších známek. V odpovědích lze nalézt určitou soutěživost být lepší než ostatní.

RES 5: „*No, určitě. Však každý třídní učitel chce, aby jeho třída měla nejlepší výsledky a pro každého učitele je to jistá odměna za jeho snahu.*“

Otázka číslo 12: Jaká je autorita třídní učitelky v hodinách?

Žáci se domnívají, že třídní učitelka má vysokou autoritu. V hodinách není příliš velký ruch a žáky nemusí zbytečně napomínat.

RES 6: „*Všichni dávají většinou pozor a nikdo nevyrušuje, takže autoritu určitě má. Máme stanovený pravidla, který vždycky sestavíme na začátku roku a ty dodržujeme, třeba že když chceme něco říct, musíme se hlásit. Během hodin si k nám píše „+“ a „-“ za aktivitu, a když nasbíráme tři, tak to většinou nějak ohodnotí.*“

Otázka číslo 13: Je oblíbenost třídní učitelky ovlivněna vzhledem k vyučovaným předmětům?

Žáci se shodují, že oblíbenost třídního učitele nezávisí na vyučovaných předmětech. Naznačují, že každý učitel si svou oblíbenost určí sám, zejména tím, jak se bude chovat v hodinách a také k žákům.

RES 5: „*To se asi nedá takhle jednoznačně říct. Je jasný, že kdyby učila třeba výtvarku nebo hudebku, tak ji máme o to víc radši, ale nějak výrazně to neovlivňuje. Učitel si svou oblíbenost ovlivní sám tím, jak se bude chovat a tak.*“

Otázka číslo 14: Jak reaguje na vaše chyby?

Třídní učitelka se v první řadě snaží, aby se žáci z chyb dostatečně poučili a v budoucnu je již neopakovali.

RES 4: „*Snaží se, aby jsme se z nich poučili a zbytečně je už neopakovali. To je podle mě správný.*“

Otázka číslo 15: Jaká je třídní učitelka v průběhu školního výletu nebo exkurze? Odlišuje se od svého chování ve škole?

Třídní učitelka je v průběhu „uvolněnější“ a zajímá se více o volný čas žáků.

RES 6: „Paní učitelka je stejná, možná mimo školu je víc uvolněnější, zajímá se třeba o tom, co děláme ve volném čase, co nás ve škole nejvíc baví. Ve škole na tohle není moc času, tam se řeší to, co je aktuální, abychom se moc nezdržovali.“

Otázka číslo 16: Měl(a) jsi někdy nějaký vážný problém, který jsi musela řešit s třídní učitelkou?

Žáci prozatím neměli žádný závažný problém, který by museli s třídní učitelkou řešit.

RES 5: „Ne.“

Otázka číslo 17: V případě, že by jsi měl(a) potíže, svěřila by ses třídní učitelce?

Žáci by se zpočátku snažili zeptat na názory spolužáků. V případě, že by se jednalo o něco vážného, problém by s třídní učitelkou řešili raději než s rodiči.

RES 5: „Záleží na tom, co by to bylo. Když by to bylo něco vážného, kde bych potřeboval radu dospělého, tak bych za ní šel možná radši než za rodiči. Ale pokud by to byla jen nějaká drobnost, tak bych se třeba spíš zeptal na radu kámošů.“

Otázka číslo 18: Jak probíhá třídnická hodina?

Třídnická hodina probíhá klasickým způsobem. Dochází k rozdělení služeb, k řešení problémů apod. V případě, že zbývá čas, snaží se ho třídní učitelka efektivně využít k doplnění látky.

RES 4: „Jak kdy. Každopádně vždycky rozdělíme službu na týden, zapíše to do třídní knihy. Když se blíží čtvrtletí nebo pololetí, tak nám řekne, jak jsou s námi spokojení i ostatní učitelé a taky v čem bysme se mohli zlepšit. Hodně nás i porovnává s dalšíma třídama, což nás určitě motivuje, abychom byli nejlepší. Jo a někdy teda doděláváme třeba něco do fyziky, když nestíháme.“

Otázka číslo 19: Řeší třídní učitelka problémy i mimo třídnické hodiny?

Žáci říkají, že třídní učitelka neustále nabízí různé formy řešení problémů a to i ve volném čase mimo třídnické hodiny.

RES 5: „To jo, vždycky nám připomene i v hodině, že když budeme mít problém, můžeme za ní klidně přijít i o přestávce, nebo jí třeba poslat mejl, když se stydíme.“

Otázka 20: Myslíš si, že práce třídního učitele je dostatečně ohodnocena?

Žáci se jednoznačně shodli, že třídní učitelka má na starosti spoustu činností a její práce není dostatečně ohodnocená. Zdůrazňují především její zodpovědnost za všechny žáky.

RES 6: „Když vidím, co všechno s námi dělá, jak se o nás stará, tak asi ne. Vždyť na každý exkurzi a výletě má za nás odpovědnost. Nikdy bych si třeba nedovolila jít bez dovolení ze školy, protože má za mě odpovědnost v době trvání výuky.“

8.7 Shrnutí

Třídní učitelka třídy č. 1

Třídní učitelka vede třídu od 6. ročníku. K žákům je hodná, přátelská a také spravedlivá. Ve třídě vládne pozitivní klima a díky tomu se žáci cítí jako členové skupiny. Učitelka umí ve svých hodinách uvolnit atmosféru vtipy. Problém nastává v situaci, kdy se třída má vrátit od zábavy zpět k učení. Třídní učitelka se pak snaží uklidnit hluk ve třídě pomocí křiku, což ovšem nemá svůj účinek, spíše naopak.

Nemá přesně vytyčená pravidla a tresty za jejich porušení. Chyby u žáků řeší spíše slovním napomenutím. Nechává tomu volný průběh s tím, že si pravděpodobně myslí, že se žáci ze svých chyb sami dostatečně poučí. Mezi žáky nemá příliš vysokou autoritu, protože se žákům ve většině případů příliš přizpůsobuje. Nechává je o rozhodnutí diskutovat a nakonec jim vyhoví. Žáci by z tohoto hlediska ocenili, kdyby učitelka stanovila jasná pravidla a nedávala jim tolik volného prostoru. Celou třídu se snaží motivovat v průběhu roku odměnou ve formě školního výletu. V případě potíží řeší problémy přiměřeným způsobem. Žákům se nelíbí, že mnohdy o tom informuje celou třídu, i když se to všem netýká. Řešením před třídou pravděpodobně usiluje o to, aby se ostatní těmto situacím vyhnuli.

Třídní učitelka třídy č. 2

Třídní učitelka vede žáky od 6. třídy. Stejně jako v předchozím případě, i zde žáci považují třídu za členskou a jsou v ní spokojeni. Třídní učitelka si na začátku roku s žáky stanovila jasná pravidla a také tresty za jejich nedodržení, čímž zajistila jejich plnění. I přes to, že třídní učitelka se s žáky setkává pouze ve fyzice a v pracovních činnostech, žáci ji mají rádi a rozhodně by ji nevyměnili. Nejvíce na třídní učitelce oceňují její schopnost zajistit si v hodinách pořádek a spravedlivost. Díky tomu, že má poměrně vysokou autoritu, si žáci nedovolí během vyučování vyrušovat. Snaží se být chápavá a méně nadané žáky je ochotná ve svém volném čase po domluvě doučit. Stejně chová i od třídy. Učí je vzájemné komunikaci a spolupráci. Žáky se snaží porovnáváním s vedlejší třídou motivovat k dosahování lepších výsledků a třída tento podnět akceptuje. Své výsledky vnímají jako dobrou pověst celé třídy.

Pro řešení problémů využívá převážně třídnické hodiny. Žáci mají k třídní učitelce poměrně vysokou důvěru a v případě potíží se nebojí požádat o radu na rozdíl od předchozího případu. Třídní učitelka také nabízí žákům různé formy komunikace, např. pomocí e-mailů. Dobrá kázeň je výsledkem její autority a ve třídě vytváří pozitivní klima.

9. Analýza školních dokumentů

Obsahem této části jsou školní dokumenty, které se zabývají pracovní náplní třídního učitele a jeho povinnostmi. Soubor práv a povinností třídního učitele je součástí Školního řádu či Vnitřního řádu školy, který by měla vydat každá škola v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělání. V analýze jsou zpracovány školní dokumenty, povinnosti třídního učitele a náplň práce třídního učitele. J. Hendl uvádí, že se při analýze dokumentů pokračuje stejně jako při analýze rozhovorů. *„Například se navrhne kategorizační systém a postupně se vyhledávají výskyty představitelů (instancí) dané kategorie. V průběhu vyhodnocení dokumentů lze použít i některé z kvantitativních metod obsahové analýzy, kdy se zaměříme na statistickou analýzu získaných četností výskytu jednotlivých obsahových prvků.“* (Hendl, 2005) Při výzkumu jsou použity dokumenty „Povinnosti třídního učitele“ a „Náplň práce třídního učitele“.

Cílem bylo vytvořit souhrn všech činností třídního učitele, které se v dokumentech objevily. Tyto činnosti jsou dále seskupeny do kategorií dle toho, na co jsou dané činnosti zaměřeny – ve vztahu k žákům, ke škole jako zaměstnavateli, ke školnímu prostředí a k sobě samému (viz. tab. č. 1).

Činnosti třídního učitele		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ve vztahu k žákům	docházka a absence žáků			X			X	X	X	X	X
	třídnické hodiny		X				X	X	X		X
	žakovské knížky	X					X				X
	zasedací pořádek			X				X	X		
	seznámení se školním řádem		X	X				X			
	organizace výletu, besídky,...	X	X	X	X	X		X			
	funkce pokladníka							X			
	dohled na hygienu a zdraví žáků		X	X				X	X		X
	zatíženost žáků úkoly		X					X	X		
	organizace žakovské samosprávy			X					X	X	X
	učebnice			X						X	
	vedení k ohleduplnému chování		X		X	X					
	ped.-psych. diagnostika žáka		X	X	X						
	vytvoření vnitřních pravidel třídy						X				
	přehled o třídě	X	X	X	X	X		X			
	řešení problémů žáka	X	X	X	X	X	X		X	X	
ve vztahu k zákonným zástupcům žáků		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
ve vztahu ke škole jako zaměstnavateli	vedení dokumentace	X	X	X		X	X	X		X	X
	vedení sešitu TU								X		
	dodržování zákonů, vyhlášek	X	X								
	pochvaly, kázeňská opatření	X	X	X	X	X	X	X	X		
	informátor vedení školy		X	X	X	X	X	X		X	
	hodnocení žáků pro ostatní instituce		X	X	X	X		X			
	odpovědnost za školní výlet aj.		X		X	X					
	spolupráce s pedagogy	X	X		X	X	X	X	X	X	X
	spolupráce s vých. poradcem	X	X	X	X	X	X	X	X		
ve vztahu ke školnímu prostředí		X	X					X	X	X	X
ve vztahu k sobě samému			X	X	X	X					

Tab. č. 1 Činnosti třídního učitele

Legenda k tabulce:

Znak „x“ označuje přítomnost činnosti v dokumentu školy.

1. Náplň práce třídního učitele SOŠ, okres Brno-město
2. Pracovní náplň a zařazení pracovníka ZŠ, okres Ústí nad Orlicí
3. Pracovní náplň třídního učitele GY, okres Chrudim
4. Pracovní náplň třídní učitelky ZŠ, okres Svitavy
5. Pracovní náplň třídního učitele ZŠ, okres Svitavy
6. Řád pro pracovníky školy ZŠ, okres Praha
7. Povinnosti třídního učitele ZŠ, okres Bruntál
8. Povinnosti třídních učitelů ZŠ, okres Brno-město
9. Školní řád, Povinnosti třídního učitele SOŠ, okres Teplice
10. Školní řád, Třídní učitelé ZŠ, okres Ústí nad Orlicí

9. 1 Shrnutí

Analýza dokumentů proběhla v náhodně vybraných základních a středních školách. Z výzkumu v oblasti třídního učitele je na první pohled patrné, že nejvyšší důraz je kladen na kontrolu docházky, absenci žáků a řešení problémů. Vysokou četnost zaznamenaly také třídnické hodiny, organizace výletů a přehled o třídě. V menším zastoupení se objevil dohled na hygienu a zdraví žáků, také organizace žákovské samosprávy. Překvapivé je, že více než polovina dokumentů se zabývá především administrativními záležitostmi a opomíjí se seznámení se školním řádem, zasedací pořádek, zatíženost žáků úkoly, vedení k ohleduplnosti a pedagogicko-psychologická diagnostika žáka. Domnívám se, že by tyto uvedené záležitosti neměly být třídním učitelem v žádném případě opomenuty.

Většina škol považuje za podstatné, aby třídní učitel navázal vhodnou spolupráci s rodiči žáků, respektive zákonnými zástupci. V oblasti činností ve vztahu ke škole jako zaměstnavateli se nejčastěji vyskytovala spolupráce třídního učitele s pedagogickým sborem a výchovným poradcem, vedení dokumentace, udělování pochval a kázeňských opatření, hodnocení pro ostatní instituce a informátor vedení školy. V menší četnosti se objevilo dodržování zákonů a vyhlášek, což opět považuji za podstatné. Dále se téměř neobjevuje odpovědnost za školní výlety a jiné podobné akce. Velmi málo dokumentů se zabývalo povinnostmi, které má třídní učitel sám k sobě jako pedagogovi. Těmito povinnostmi jsou především vzdělávání ve svém oboru a schopnost reagovat na změny nejen v oblasti školství.

Závěr

Každý z nás si ve své paměti uchoval vzpomínky na třídní učitele, se kterými se v průběhu života setkal, ať už pozitivní nebo negativní. To, jaký obraz třídní učitel vytvoří u žáků je ve velké míře pouze v jeho režii. Na počátku jsem se ve své práci pokusila definovat pojem kompetence. Zjistila jsem, že v jednotlivých pojetích autorů se kompetence liší. Poté jsem se zabývala jejich klasifikací, která byla stejně jako pojem velmi různorodá. Nejpropracovanější klasifikaci vytvořil výzkumný tým E. Walterové, kterou jsem ve své práci podrobně popsala. Dále jsem se zmínila o rozvoji a osvojování pedagogických kompetencí. Pokusila jsem se uvést, v jakých předmětech jsou studenty učitelství osvojovány. Pro rozvoj kompetencí jsem uvedla dva významné faktory – osobnost pedagoga a čas. V souvislosti s výchovně vzdělávacím procesem jsem zmínila třídní klima, které je typické pro určitou třídu a učitele. S klimatem velmi úzce souvisí také struktura třídy, spolupráce žáků s učitelem a styly řízení výuky. V neposlední řadě jsem uvedla výčet toho, co je náplní práce třídního učitele.

V praktické části jsem se v první řadě zaměřila na pohled pedagogických kompetencí očima žáků ve dvou 7. třídách základní školy. Ostatně jsou to právě oni, kteří nejvíce ovlivňují úspěšnost daného učitele. Nejprve jsem vytvořila strukturované rozhovory s otevřenými otázkami a poté jsem použila formu otevřeného kódování. Hledala jsem společné znaky ve výpovědích jednotlivých žáků a zkoumala jejich vzájemné ovlivňování. Vše jsem poté zaznamenala do obrázku (viz. obr. č. 1). Z výzkumu vyplývá, že ne každý třídní učitel disponuje všemi ideálními předpoklady pro spolupráci se žáky. To, co ovládá jeden, nemusí nutně ovládat i druhý. Podle odpovědí je pro žáky v tomto věku důležitý určitý řád a pravidla, která musí být dodržována. I přes to, že se jim to zpočátku příliš nelíbí, v závěru nejvíce ocení schopnost uspořádat ve třídě pořádek a klid. S pohledu žáků by třídní učitel měl být spravedlivý, mít určitý nadhled nad žáky z pohledu osobnosti, chování a znalostí. Učitel by měl být schopný kompromisu, ale ne nutného přizpůsobení žákům. Ve chvíli, kdy nastane tato situace, jsou schopni ji žáci využít, a tím se dostanou do určité převahy a narušují samotnou učitelovu autoritu. Druhá část se zabývá analýzou dokumentů náhodně vybraných základních i středních škol. Pro přehlednost byla vytvořena tabulka s rozdělením činností ve vztahu k žákům, zákonným zástupcům, škole jako zaměstnavateli, školnímu prostředí a k sobě samému. Z výzkumu vyplynulo, že nejvyšší důraz je kladen na školní docházku a absenci žáků. Překvapivé bylo, že polovina dokumentů se zabývala více administrativní činností a opomíjela přehled třídního učitele o své třídě a vztazích, které v ní vznikají.

Podle mého názoru je role třídního učitele opravdu velmi náročná a veřejnost by si měla tento fakt uvědomit. Třídní učitel tráví s žáky dlouhou etapu života, učí je soudržnosti a spravedlnosti. K tomu všemu se na pozadí všech povinností vyvíjí vzájemný vztah mezi učitelem a žáky a tento obraz si každý z nás nese ve svých vzpomínkách po celý život.

Seznam použitých zdrojů

ALAN, J. Společnost, vzdělání, jedinec. In ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Praha : Svoboda, 1974, s. 181, ISBN 80-85931-48-6

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha : Grada, 2010, s. 12-13

DOBROVSKÁ, D. „Dobrý učitel“ technických předmětů z pohledu studentů ČVUT v Praze. In: *Centrum pro studium vysokého školství* [online]. Únor 2006. Dostupné z: <http://www.csvs.cz/aula/clanky/02-2006-2-dobry-ucitel.pdf>

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997, s. 363-370, ISBN 80-7178-063-4

HANŠPACHOVÁ, J. Almužna pro třídní učitele. *Učitelské noviny*, 2004, č. 18, s. 15-16, ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4212&PHPSESSID=38295fccb13e3a478a422125dbb43964>

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005, s. 49-60, 132 ISBN 80-7367-040-2

KALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 387-397, ISBN 80-7178-253-X

KYRIACOU, CH., *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha : Portál, 2004, s. 92-97, ISBN 80-7178-965-8

LAŠEK, J. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, s. 13, 40, 65 ISBN 978-80-7041-968-7

MAREŠ, J., JEŽEK, S. Klima školní třídy. In : *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf

Národní ústav pro vzdělávání. Klima školní třídy. Tematická metodická zpráva č. 6. In : *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. [vid. 15. ledna 2015] Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf

NEZVALOVÁ, D. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace*, 2003, č. 4, s. 10-13, ISSN 1211-4669

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. rozš. vyd. Praha : Portál, 2002a, s. 333-343, ISBN 80-7178-631-4

PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002b, s. 60, ISBN 80-7178-621-7

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. rozš. vyd. Praha : Portál, 2009, s. 124, ISBN 978-80-7367-647-6

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno : Paido, 1998, s. 177-181, ISBN 80-85931-48-6

SLAVÍK, J., SIŇOR, S. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 1993, č. 2, s. 156, ISSN 0031-38-15

SPIILKOVÁ, V. Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In: Walterová, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference 2. díl.* Praha : Univerzita Karlova, 2001, s. 90-91. ISBN 80-7290-059-5

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie.* Brno : Sdružení Podané ruce, Boskovice: Nakladatelství Albert, 1999, s. 84-86

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace.* Brno : Paido, 1999, ISBN 80-85931-70-2

ŠVEC, V. Faktory ovlivňující rozvoj pedagogických dovedností studentů. *Pedagogická orientace.* 2002, č. 1, s. 63-82. ISSN 1211-4669. (Švec, 2002)

ŠVEC, V. Předpoklady rozvíjení pedagogických dovedností studentů. In : ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností.* Brno : Paido, 2002, s. 49-53, ISBN 80-7315-035-2

ŠVEC, V., CHUDÝ, Š. *Pedagogika v teorii a praxi.* Zlín : Univerzita Tomáše Bati, 2004, s. 34, ISBN 80-7318-92-4

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie.* Praha : Karolinum, 2005, s. 317, ISBN 978-80-2460-841-9

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online] [vid. 13. února 2015]. Dostupný z: www.aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf.

Seznam obrázků

Obr. č. 1: Vztah třídního učitele a žáků

Seznam tabulek

Tab. č. 1: Činnosti třídního učitele