

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Podpora začínajícího třídního učitele na střední škole

Support for a novice class teacher in high school

Bc. Michala Votápková, DiS.

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Richterová

Studijní program: Specializace v pedagogice – Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pedagogiky pro střední a vyšší odborné školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Podpora začínajícího třídního učitele na střední škole* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 3. 7. 2021

Chtěla bych poděkovat paní Mgr. Magdaleně Richterové za odbornou pomoc při vedení této diplomové práce a za její ochotu při komunikaci.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá stavem podpory začínajících třídních učitelů na střední škole. V obecné rovině se zaměřuje na téma třídnictví v prostředí střední odborné školy, konkrétně je to vývoj profese učitele a jeho legislativní vymezení, aspekty spojené s třídnickou funkcí. Toto téma jsem si vybrala na základě toho, že tento rok poprvé zastávám funkci třídní učitelky a ráda bych tu funkci plnila zodpovědně a čestně. Zároveň bych chtěla i vyslechnout své zkušenější kolegy a získat od nich cenné rady, které potom mohu využít. Cílem práce je teoreticky uchopit téma náplně práce třídních učitelů na středních odborných školách. Popsat předpoklady, kompetence, legislativní rámec a náležitosti spojené s vykonáváním povinností třídního učitele. Zahrnout zde i aspekt socializace – ve smyslu adaptace třídního kolektivu, sociální struktury třídy a to, jak lze na tuto sociální skupinu příznivě kázeňsky působit. V empirické části diplomové práce je výzkumným nástrojem případová studie třídních učitelů, kteří mají zkušenosti se zastáváním této funkce. Hlubkové polostrukturované rozhovory mapují, jak vnímají zastávání funkce, náročnost plnění povinností, vlastní osobní zkušenosti v pozitivním i negativním slova smyslu. Rozhovory se realizovaly v konkrétní soukromé střední odborné škole a byly provedeny se dvěma třídními učiteli. Závěrem práce je, že podpora pro začínající učitele na dané škole má mnoho prostorů pro zlepšení. Z polostrukturovaných hloubkových rozhovorů vyplynulo, že podporu začínajícím třídním poskytuje spíše neformální pomoc služebně starších kolegů, méně už podpora vedení školy. Třídní učitelky by uvítaly, kdyby na počátku svého počínání s funkcí třídnictví, obdržely dokument, který by obsahoval oblasti působení třídního učitele, povinností a časového harmonogramu s uvedením konkrétních požadavků v daném časovém období (měsíc v daném školním roce). Dokument by tak písemně a závazně stanovoval, co a kdy mají splnit. Což by později mohlo sloužit jako podklad při vyžadování, kontrole a zpětné vazbě jednotlivých požadavků v práci třídního učitele.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Třídní učitel, funkce, povinnosti, zkušenosti, střední škola

## **ABSTRACT**

This diploma theses is focused on support of class teachers on the beginning of their career in high schools, generally, the core of this work is its competences necessary for the performance of this function and the duties connected with it, its legislative framework.

I chose this topic as i am a class teacher for the first time. And would like to do this work with high responsibility. Meanwhile I'm inspired by more experienced colleagues, whose advice are very precious to me. The aim of this work is to cover the topic of competences of class teachers in secondary vocational schools. To include the aspect of socialization – adaptation of class team, social structure of the class, education of this social group.

In the empirical part of this work is case study of class teachers and their work experiences. Semi structured interviews are mapping demands of fulfilling their duties, personal experience in positive and negative aspect. i conducted these semi structured interviews in private high school with two class teachers. The objective of this diploma thesis is that support for beginning teachers at a given school has a lot of room for improvement. The semi-structured in-depth interviews showed that support for beginning classrooms is provided by rather informal help to senior colleagues, less so by support from school management. Class teachers would welcome, at the beginning of their work with the function of classroom, to receive a document containing the areas of activity of the class teacher, responsibilities, and time schedule with specific requirements in a given time period (month in a given school year). The document would thus stipulate in writing and in a binding manner what and when to fulfill. This could later serve as a basis for requesting, checking, and feedbacking individual requirements in the work of the class teacher.

## **KEYWORDS**

Classroom teacher, function, duties, experience, high school

## Obsah

Úvod .....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 Třídní učitel .....	9
1.1 Legislativní vymezení .....	9
1.1.1 Školský zákon .....	9
1.1.2 Učitel a zákon o pedagogických pracovnících .....	9
1.1.3 Učitel a požadavky na kvalifikaci .....	12
1.2 Funkce třídního učitele .....	14
1.2.1 Obecná charakteristika .....	14
1.3 Aktivity třídního učitele .....	16
1.3.1 Náplň práce .....	16
1.3.2 Jednotlivé funkce třídního učitele .....	18
1.3.3 Činnosti .....	19
1.3.4 Profesní (pedagogické) kompetence .....	21
1.4 Hlavní překážky v práci TU .....	22
1.5 Osobnost TU (osobnostní charakteristiky) .....	22
1.6 Pedagogická komunikace .....	24
1.6.1 Komunikace ve školní třídě .....	24
2 Začínající učitel .....	26
2.1 Pojem .....	26
2.2 Problémy začínajícího třídního učitele .....	26
2.2.1 Začleňování se .....	26
2.2.2 Systém práce .....	27
2.2.3 Nároky na učitele .....	27

3	Podpora začínajícího třídního učitele .....	28
3.1	Zdroje podpory .....	28
3.1.1	Školská legislativa .....	29
3.1.2	Strategické a koncepční dokumenty .....	29
3.1.3	Vzdělávací politika v ČR, státní správa a samospráva .....	29
3.1.4	Odborné instituce a organizace.....	29
3.1.5	Vědecká obec.....	30
3.1.6	Školní prostředí .....	31
II.	PRAKTICKÁ ČÁST .....	32
4	Kvalitativní výzkumné šetření.....	32
4.1	Případová studie.....	32
4.2	Výzkumný cíl.....	34
4.3	Výzkumné otázky .....	34
4.4	Způsob sběru dat .....	35
4.5	Střední škola a Mateřská škola Litoměřice, o. p. s. ....	36
4.6	Popis výzkumného vzorku, participantů.....	36
4.7	Hloubkové polostrukturované rozhovory .....	37
4.7.1	Otázky rozhovoru s ŘŠ.....	37
4.7.2	Otázky rozhovoru s TU .....	38
4.7.3	S vedením školy (ředitelem).....	39
4.7.4	S TU1.....	39
4.7.5	S TU2.....	39
4.8	Analýza hloubkových polostrukturovaných rozhovorů.....	39
4.8.1	Vyhledávané znaky.....	39
4.8.2	Popis a porovnávání zjištěných znaků.....	40

4.8.3	Analýza zjištěných informací a výroků .....	43
4.9	Shrnutí případové studie .....	47
Závěr	.....	49
Seznam použitých informačních zdrojů	.....	50
Seznam příloh	.....	67

## Úvod

Jako téma mé diplomové práce jsem si zvolila náplň práce třídních učitelů na středních odborných školách. Toto téma jsem si zvolila na základě toho, že letošní školní rok jsem poprvé přijmula funkci být třídní učitelkou na střední škole. Doposud jsem vykonávala práci učitelky odborných předmětů, ale do třídnictví jsem zasahovala jen v malé míře. A to při kooperaci s dalšími kolegy, se kterými jsem řešila jednotlivé žáky z jejich třídy, které jsem přímo vyučovala. Doposud jsem tedy měla povědomí o jen určitých střípcích práce třídních učitelů. Obvykle jsem s nimi řešila prospěch, kázeňské záležitosti a omlouvání absence.

Vzhledem k tomu, že já spolu s kolegy ve škole, kde pracujeme, chceme vykonávat funkci třídního učitele zodpovědným způsobem, přišlo mi vhodné využít to jako adekvátní ideu pro diplomovou práci. Práce byla zamýšlená s tím, že by její využitelnost v praxi měla přínos nejen pro mě, zainteresované kolegy, ale třeba i pro další adepty na třídní učitele, vedení školy. Zkrátka by měla přesah i pro ostatní.

Odborná literatura nahlíží na třídního učitele pouze v obecné rovině. Vynechává podrobnosti o jeho aktivitách, povinnostech a nerozlišuje stupeň školy, ve které působí. Tento aspekt se tak odráží i v teoretické části práce.

Správně a zodpovědně fungující třídní učitel nebo učitelka je pro každou třídu něco jako přístav, ve kterém může zakotvit. Tato osoba pro ně zastává mnoho funkcí a může jim poskytnout plnou podporu. A to podporu ve smyslu psychickém i morálním. Zvláště zajímavé může být plnit toto poslání v prostředí střední školy. A to z toho důvodu, že žáci navštěvující tento stupeň školy prochází obdobím dospívání a nacházení sama sebe a třídní má tak možnost na tyto jedince výchovně-vzdělávacím způsobem.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Třídní učitel

### 1.1 Legislativní vymezení

#### 1.1.1 Školský zákon

Práce učitele se podrobuje školskému zákonu. Ustanovující nařízení vztahující se k TU<sup>1</sup> jsou pouze dvojí a to:

*Pochvaly, jiná ocenění a další kázeňská opatření může udělit či uložit ředitel školy nebo školského zařízení nebo třídní učitel. Výchovná opatření § 31 (od 11. 7. 2020)*

*(1) Školy a školská zařízení vedou podle povahy své činnosti tuto dokumentaci: f) třídní knihu, která obsahuje průkazné údaje o poskytovaném vzdělávání a jeho průběhu. Dokumentace škol a školských zařízení § 28.*

#### 1.1.2 Učitel a zákon o pedagogických pracovnících

Na učitele se vztahuje zákon o pedagogických pracovnících. Zákon tak popisuje, kdo je pedagogický pracovník a charakterizuje, co koná za odbornou činnost.

Podle zákona č. 563/2004 Sb. je to přesně takto: *Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb. Přímou pedagogickou činnost tak vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník. Předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka jsou: způsobilost k právním úkonům, odborná*

---

<sup>1</sup> Třídní učitel

*kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka, není-li podle zákona stanoveno jinak.*

### **Práva pedagogických pracovníků**

Pedagogičtí pracovníci mají při výkonu své pedagogické činnosti **právo**:

- a) na zajištění podmínek potřebných pro výkon jejich pedagogické činnosti, zejména na ochranu před fyzickým násilím nebo psychickým nátlakem ze strany dětí, žáků, studentů nebo zákonných zástupců dětí a žáků a dalších osob, které jsou v přímém kontaktu s pedagogickým pracovníkem ve škole,*
- b) na ochranu před neodborným zasahováním do výkonu pedagogické činnosti,*
- c) na výběr a uplatňování metod, forem a prostředků konání přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně-pedagogické nebo přímé pedagogicko-psychologické činnosti, pokud jsou v souladu se zásadami a cíli vzdělávání,*
- d) volit a být voleni do školské rady,*
- e) na objektivní hodnocení své pedagogické činnosti.*

### **Povinnosti pedagogických pracovníků dle znění ustanovení § 22b**

Pedagogický pracovník je povinen<sup>2</sup>:

- a) vykonávat pedagogickou činnost v souladu se zásadami a cíli vzdělávání,*
- b) chránit a respektovat práva dítěte, žáka nebo studenta,*
- c) chránit bezpečí a zdraví dítěte, žáka a studenta a předcházet všem formám rizikového chování ve školách a školských zařízeních,*
- d) svým přístupem k výchově a vzdělávání vytvářet pozitivní a bezpečné klima ve školním prostředí a podporovat jeho rozvoj,*
- e) zachovávat mlčenlivost a chránit před zneužitím osobní údaje, informace o zdravotním stavu dětí, žáků a studentů a výsledky poradenské pomoci školského poradenského zařízení a školního poradenského pracoviště, s nimiž přišel do styku,*

---

<sup>2</sup> 2017 Pomůcka MŠMT k novým povinnostem učitele

*f) poskytovat dítěti, žáku, studentovi nebo zákonnému zástupci nezletilého dítěte nebo žáka informace spojené s výchovou a vzděláváním.*

Ustanovení vyjadřuje povinnost respektovat základní zásady a cíle vzdělávání uvedené v § 2 školského zákona. Konkrétnější naplnění cílů vzdělávání je pak vymezeno v rámcovém vzdělávacím programu a školním vzdělávacím programu.

Další povinností pedagogického pracovníka je respektovat a také chránit práva dítěte, žáka nebo studenta. Mezi tato práva patří především práva uvedená v § 21 školského zákona. Za zmínku stojí například právo na informace o průběhu a výsledcích vzdělávání, právo vyjadřovat se ke všem rozhodnutím týkající se podstatných záležitostí jejich vzdělávání, či právo na informace a poradenskou pomoc týkající se vzdělávání. Mezi chráněná práva však patří též další práva, jejichž základ nalezneme v Listině základních práv a svobod, nebo například v Úmluvě o právech dítěte (sdělení č. 104/1991 Sb.).

Povinností pedagogického pracovníka je i chránit bezpečí a zdraví dítěte, žáka nebo studenta. Provedení této zásady má svůj odraz na dalších místech školského zákona a v prováděcích právních předpisech. Pro učitele z toho vyplývá obecná preventivní povinnost předcházet všem formám rizikového chování, které by mohlo ohrozit děti, žáky nebo studenty. Měl by vytvořit taková opatření a podmínky, za kterých bude riziko nebezpečí ohrožení zdraví co nejmenší.

Zákon vyžaduje, aby pedagogičtí pracovníci zvolili při výkonu své činnosti takový přístup, který bude vytvářet pozitivní a bezpečné klima. Tato povinnost souvisí s povinností vykonávat pedagogickou činnost takovým způsobem, aby byly dosaženy cíle vzdělávání. Vytváření pozitivního a bezpečnostního klimatu je základním předpokladem, aby mohlo docházet k naplňování cílů vzdělávání.

Tato zásada je akcentem povinností plynoucích především ze zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů a nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů), které nabude účinnosti 25. května 2018.

### 1.1.3 Učitel a požadavky na kvalifikaci

Učitel všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu

*a) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy,*

*b) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy,*

*c) ve studijním oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného všeobecně-vzdělávacího předmětu, a 1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,*

*d) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a 1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy, 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo 3. doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace,*

*e) podle § 8 odst. 1 písm. a) jen pro výuku na nižším stupni víceletého gymnázia,*

*f) zaměřeném na tělesnou výchovu a sport jen pro výuku tělesné výchovy,*

*nebo g) podle § 12 jen pro výuku cizího jazyka.*

*(2) Učitel odborných předmětů střední školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu*

*a) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů odborných předmětů střední školy,*

*b) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu,*

*c) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu, nebo d) studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu, a 1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo 3. studiem pedagogiky podle § 22 (dále jen „studium pedagogiky“).*

*(3) Učitel praktického vyučování získává odbornou kvalifikaci a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru, který odpovídá charakteru praktického vyučování, a 1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo 3. studiem pedagogiky, b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru praktického vyučování, a 1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo 3. studiem pedagogiky, nebo c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a 1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené*

*na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo 3. studiem pedagogiky*

## **1.2 Funkce třídního učitele**

### **1.2.1 Obecná charakteristika**

V pramenech nedohledáme jednoznačnou charakteristiku pojmu třídní učitel, nastává tak problematická situace v terminologické oblasti. (Krátká, 2006)

(Spousta, 1993) Podle Spousty je třídní učitel učitel, který organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech učitelů vyučujících ve třídě a spolupráci s rodiči. Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve své třídě. Výchovná pozice učitele pro třídu je obsahově mnohotvárná, odborně náročná a velmi osobně zodpovědná. Je to kreativní práce. Podmínkou pro vykonávání výchovné pozice je osobitý a tvořivý přístup a pedagogické nadšení. Do výchovných povinností patří<sup>3</sup>:

1. Iniciovat dobré vzájemné vztahy ve společnosti, mezi kolegy, zaměstnanci školy a jejich okolí.
2. Využívat současného politického dění a poukazovat na nesmyslné ničení ve válkách, destrukcích majetku.
3. Posilovat přesvědčení žáka, že jedině odzbrojováním lze dosáhnout zvýšení životní úrovně. A pouze vytvářením skutečných hodnot lze dosáhnout optima.
4. Rozvíjet demokratické myšlení a cítění žáka, vzájemné porozumění a toleranci.
5. vést k solidaritě a přátelství.
6. Přesvědčovat žáka, že usnadnit vzájemné dorozumění mezi národy lze i překováním jazykové bariéry – studiem cizích jazyků.
7. vést žáka k toleranci etnických, nacionálních a náboženských odlišností.

---

<sup>3</sup> Obsah koresponduje s: Pilíře pro vzdělávání ve 21. století: Učit se poznávat; Učit se pracovat a jednat; Učit se být sebou; Učit se žít společně). Zdroj: Bílá kniha, 2002

Podle Krátké je role třídního učitele velmi zodpovědná funkce. Stojí na třech pilířích, a to komunikaci, koordinaci a kooperaci. Zodpovědnost spočívá v plnění této funkce, a to směrem k žákům třídy, jejich rodičům, ostatním učitelům školy, vedení školy a do jisté míry v reprezentaci školy na veřejnosti. Hlavní poslání třídního učitele je formování a výchovné působení na školní třídu, včetně žáků, kteří se v ní nachází. (Krátká, 2006)

Aktivita, jež přísluší třídnímu učiteli, určují kurikulární dokumenty na státní a školní úrovni. Na státní úrovni to jsou dokumenty nadřízených institucí jako je MŠMT<sup>4</sup>, ČŠI<sup>5</sup> (např. Školský zákon, Zákon o pedagogických pracovnících) a RVP. Na školní úrovni to jsou především školní vzdělávací plány (dále jen ŠVP), vycházející z konkrétních podmínek, typu školy, stylu výchovné práce a vedení školy.

Podle Jedličky je posláním školy snaha o připuštění si faktu, že jak civilizační pokrok, tak rozvoj každého jedince se neděje nijak snadno a nijak bezbolestně. (Jedlička, 2017)

Učitelé jsou jedinci osobnostně zralí, vnitřně pravdiví a schopní být příkladem. Jsou autentičtí, s humorem si připouští vlastní nedostatky, dokážou se sami poučit ze svých chyb. Mají vysokou míru empatie, respektují ostatní, jsou tolerantní, důvěřující a v důležitých momentech žáka podporující. Mají smysl pro spravedlnost, dodržování pravidel, podporu zdravého životního stylu a smysl pro řešení otázek primární prevence a sociálně-patologických jevů.

Krátká uvádí, že v našem prostředí přetrvává dlouhodobá absence reflexe k profesi TU. (Krátká, 2006). Její teoretická analýza se vztahovala k pojmům

- učitel,
- pedagogický pracovník,
- edukátor,
- učitelská profese,

protože pojem třídní učitel jako takový v řadě zdrojů hraje okrajovou roli, nebo úplně chybí. Analyzovaný pojem třídní učitel bývá chápán jako sociální role a součást osobnosti daného učitele.

---

<sup>4</sup> MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

<sup>5</sup> ČŠI Česká školní inspekce

Těžiště funkce třídního učitele vedení škol spatřuje v řešení problémů v chování žáků, řešení vztahů ve třídě a administrativě, zatímco třídní učitelé jej nacházejí především ve vysoké odpovědnosti, která z funkce plyne, v neustálém kontaktu se žáky, s vedením se shodují na řešení výchovných problémů a administrativní zátěži. (Krátká, 2006)

### **1.3 Aktivity třídního učitele**

#### **1.3.1 Náplň práce**

Náplň práce třídního učitele v české škole vyplývá z příslušné dokumentace. V českých podmínkách je třídní učitel v úřední terminologii charakterizován jako *pedagogický pracovník*, který je pověřen k výkonu funkce ředitelem školy a zajišťuje specifické úkoly vyplývající z tohoto pověření, které je v přímé pravomoci ředitele školy (vyhláška MŠMT ČR č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, § 17 „Výchovná opatření“). Přesná vymezení povinností třídního učitele nejsou obsažena v žádném školském zákonu. Náplň funkce třídního učitele objasňuje pouze několik školských předpisů. (Krátká; Střelec, 2014, s. 144-147)

Z těchto předpisů vyplývá, že úkolem třídního učitele je sledovat docházku žáků do školy a odpovědně vést její evidenci. Třídní učitel se podílí na výchovných opatřeních, která má škola k dispozici. Třídní učitel vede třídní knihu a třídní výkaz. Třídní učitel je stálým členem zkušební komise a má od žáků získat písemné informace o volitelných předmětech, z nichž budou konat zkoušku apod. Další povinnosti třídního učitele jsou obsaženy v metodickém pokynu MŠMT č. j. 10 007 /98-26 k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při práci v regionálním školství, které ukládají třídnímu učiteli povinnost poučit žáky o běžných pravidlech bezpečného chování, o školním řádu, o chování na veřejných komunikacích, o pravidlech protipožární ochrany, varování před škodlivými vlivy alkoholu, kouření, před známostmi s neznámými lidmi atd. Dále se o pravomocích třídního učitele zmiňuje Metodický pokyn MŠMT č. j. 28 275/2000-22 k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení a Metodický pokyn MŠMT č. j. 10 194/2002-14 k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví.

Specifickou podobu povinností a pravomocí třídního učitele upravuje vnitřní předpis každé školy, ve kterém se promítají zvláštní podmínky, styl výchovné práce a vedení školy. Naznačené směry v působení třídního učitele v podmínkách české školy zahrnují určitý okruh konstantních činností, ke kterým patří:

- Zprostředkování styku žáků s dalšími učiteli, odborníky a vedením školy.
- Koordinace činností hlavních výchovných činitelů – další učitelé (zamezování případnému přetěžování), zájmové skupiny, rodina. Třídní učitel reprezentuje učitelský sbor před žáky a na veřejnosti svoji školní třídu.
- Spolupráce s rodinou, utváření kooperativních postojů k rodičům žáků, spolupráce se zájmovými organizacemi. Dle Spousty (viz výchovné činnosti TU) jsou hlavní cíle spolupráce určeny specifickými podmínkami a výchovnými možnostmi rodinné výchovy.
- Průběžné diagnostikování, analýza a interpretace osobnostních možností dítěte, diagnostika při výchovných a vzdělávacích potížích.
- Řešení konfliktních výchovných situací včetně problematiky sociálních patologií.
- Poznávání životních podmínek dítěte, jeho rodinného prostředí, sociální struktury třídy.
- Angažovanost v problematice volby povolání žáka, ve které se nachází ve vztahu mezi žákem a výchovným poradcem.
- Inicivace pozitivních vztahů mezi žáky bez ohledu na odlišnosti (kulturní, náboženské, sociální a zdravotní). Podílí se podstatnou měrou na utváření klimatu školní třídy apod.

Postavení třídního učitele s sebou nese zvláštní a významné úkoly. Všeobecně se předpokládá, že třídní učitel je nejlépe informován nejen o celkové výchovné a vzdělávací situaci ve své třídě, ale že disponuje i závažnými informacemi, důležitými z hlediska edukačního vývoje jednotlivých žáků. Třídní učitel by měl být například orientován v tom, kteří z žáků jeho třídy vyžadují zvláštní pozornost (vynikají, jsou průměrní nebo mají SVP<sup>6</sup>) v souvislosti s úrovní svých poznávacích schopností (pozorností, pamětí, myšlením, představitelostí), v čem jsou silné i slabé stránky jejich komunikace, jaké je osobní pracovní

---

<sup>6</sup> Specifické vzdělávací potřeby

tempo, jaké jim nejlépe vyhovuje, v čem spočívají příčiny jejich uzavřenosti a lhostejnosti nebo naopak otevřenosti, spontánnosti a vyrovnanosti. Jinými slovy, od třídního učitele se očekává, že si postupně v průběhu své funkce vytvoří představu o převládajících rysech osobnosti žáka a perspektivních možnostech jejich dotváření. Od třídního učitele se očekává, že je schopen hodnotit žáka po intelektové a výkonnostní stránce, že dokáže posoudit, jaká je celková úroveň vědomostí žáka vzhledem k jeho předpokladům. Pro působení třídního učitele je typický komplexní přístup k vývoji jednotlivých žáků a školní třídy jako celku. (Krátká; Střelec, 2014)

### 1.3.2 Jednotlivé funkce třídního učitele

Funkce třídního učitele v podmínkách českého školství je orientována spíše na dílčí úkoly vycházející z příslušných předpisů a na spíše intuitivní výchovné působení na žáky během vyučování i mimo ně. (Bréda & Čapek & Dandová, & Kendíková, 2017) rozlišují:

1. Dovednosti
2. Činnosti
3. Kompetence
4. Spolupráci s příslušnými orgány a Policií ČR
5. Ochranu osobních údajů

#### **Dovednosti**

Základním stavebním kamenem třídního učitele je komunikace. Komunikační dovednosti umožňují komunikovat, navázat a vytvořit vztah (následně důvěru, spolupráci), bezpečnost prostředí, optimalizaci školního klimatu a minimalizaci rušivého chování.

Komunikace probíhá směrem k:

- žákům, rodičům žáka,
- třídě,
- škole,
- vedení školy.

Mezi významné oblasti, které jsou třídním učitelem komunikovány, patří absence žáka a řešení kázeňských problémů. (Krátká, 2006)

Důležité je pěstovat a rozvíjet řečové dovednosti, mluvený projev (styly jazykového projevu, požadavky na mluvený projev, vyučovací jazyk, zásady výslovnosti spisovného českého jazyka). Dbát by se mělo i na nonverbální projev, psaný projev, grafickou reprezentaci (Dytrtová; Krhutová, 2009). Více se tématu věnují Krivohlavý a (Nelešovská, 2005).

V rámci komunikace učitele je velmi klíčová interakce s okolním světem. A to konkrétně interakce sociální (sem patří např. klima školy, třídy, pedagogického sboru ad.) (Jedlička & Kořa, & Slavík, 2018); interakce osobností (učitele, žáka); interakce ve vztazích, adaptabilita, interagování v pedagogických situacích (při výchově žáka, působení na rodiče žáka), učení se nových věcí a v neposlední řadě jsou to psychické interakce (interpersonální, intrapersonální, mentální odolnost).

### 1.3.3 Činnosti

Vašutová rozlišuje v učitelské profesi činnosti hlavní a činnosti doplňkové. Hlavní činností je vyučování, které zahrnuje projektování (vzdělávacího programu školy, vyučovacího předmětu, výuky), realizaci projektu v interakci s žáky a hodnocením. Doplňkové činnosti se uskutečňují nad rámec vyučování, mají však přesahy do vyučování. Vztahují se k vedení třídy, efektivnímu fungování školy, sociální komunikaci uvnitř a vně školy a jsou legitimní součástí profesního výkonu. Lze je kategorizovat do šesti druhů: konzultační (rozhovory s žáky, rodiči, kolegy ve sboru aj.), koncepční (inovace ve výuce, tvorba systému hodnocení žáků aj.), administrativní (vedení agendy žáků, třídní dokumentace aj.), operativní (dozory, porady aj.), styk s veřejností a spolupráce se sociálními a výchovnými partnery (psychologové, poradenští pracovníci aj.), sebevzdělání a profesní rozvoj (odborné semináře aj.). Pojem profesní činnosti učitele vymezuje pouze ty učitelovy činnosti, které jsou příznačné pro učitelkou profesi, nezahrnuje tedy veškeré činnosti učitele.

(Wernerová, 2009) (Vašutová, 2004)

Činnosti třídního učitele dělí do pěti oblastí, a to vyučování, přímé výchovné působení, řízení, koordinace výchovné a vzdělávací všech učitelů ve třídě, spolupráce se všemi organizacemi, institucemi, jednotlivci, které přicházejí do kontaktu s žáky třídy. (Vašutová, 2004)

Činnosti charakterizují aktivity (Krátká, 2006, p. 3) vykonávané třídním učitelem, a to v přímé souvislosti s funkcí třídního učitele. Činnosti jsou nejčastěji zaměřeny na:

- a. třídu (třídní schůzky, třídnické hodiny), kázeň ve výuce, vztahy mezi žáky (školní a třídní klima), vztahy rodičů s učiteli – vztah významný pro školní úspěšnost jednotlivých žáků (Průcha & Walterová, & Mareš, 2013). Činnosti třídního učitele se realizují zvláště v následujících formách: pravidelné informace o hodnocení; společné třídní schůzky učitelů s rodiči; pravidelné konzultace učitelů s rodiči; individuální rozhovory učitelů s rodiči za přítomnosti žáka; konzultace rodičů s učitelem v případě řešení problémů žáka; vstupy rodičů do třídy spojené s pozorováním dítěte ve školním prostředí nebo s pomocí rodičů při výuce; učitelova znalost situace v rodinách. Mezi činnosti směřujících a podporujících optimální zdraví žáka patří: vytváření dobrého sociálního klimatu ve třídě, vhodná komunikace, individuální řešení studijních problémů žáka, zájem o sociální zázemí, komunikace s rodiči žáka, příklad vlastního životního stylu učitele, zájem, řešení ostatních problémů žáka; doporučení, příležitosti pro mimoškolní činnosti (Dyrtová; Krhutová, 2009).
- b. osobnost žáka – jeho osobnostně-individuální vlastnosti a sociálně-patologické jevy.

Do oblasti osobnostně-individuální patří individuální zvláštnosti dítěte, GDPR, sociální situace rodiny, zdravotní problémy žáků, psychické problémy žáků a specifické vzdělávací potřeby – např. SPU<sup>7</sup>.

Mezi sociálně-patologické jevy se řadí absence, neomluvené absence, nevhodné chování, přestupky proti řádu školy, náznaky užívání drog, alkoholu a kouření, šikana a chování k jednotlivým vyučujícím.

- c. oblast vzdělávání

Oblast vzdělávání žáka zahrnuje prospěchové problémy, nedostatečnou domácí přípravu, další vzdělávání a profesní orientaci žáka, kvalitu odborného výcviku a praxe, problémy, které vyplývají z výuky jiných vyučujících, sjednocení požadavků na rozvrh výuky a klasifikace a obsah některých vyučovacích předmětů.

---

<sup>7</sup> SPU Specifické poruchy učení

#### d. organizaci a administrativu

Organizací a administrativou je zamýšlena koordinace dílčích subjektů, jako jsou rodiče žáků, vedení školy, výchovný poradce a jiní učitelé. Dále vedení třídní knihy<sup>8</sup>, vedení výkazu a katalogového listu, poučení – BOZP, požární ochrana, před prázdninami, školní řád, chování se na školní síti atd.

#### 1.3.4 Profesní (pedagogické) kompetence

Pod pojmem profesní (pedagogické) kompetence učitele se rozumí předpoklady pro úspěšné vykonávání činností (viz výše). Teoretici a komparativní teorie se zabývají tematikou třídního učitele. Např. ŠVEC 1988/1989, (Kyriacou, 2012), SPILKOVÁ 1999, WALTEROVÁ 2001, NÁVRÁTIL 1997). Kompetence tak vycházejí z teoretických pojmů, jako jsou dovednosti, odpovědnosti a kompetence učitele. Tato teoretická východiska byla dána do souvislostí s činnostmi třídního učitele (Spousta, 1993).

Na tomto základě byly specifikovány kompetence TU v současných podmínkách českého školství, v nichž je detailně přihlíženo zejména k vychovatelské roli TU. Tato specifikace kompetencí byla uspořádána dle systému klíčových kompetencí<sup>9</sup> učitele dle SPILKOVÉ (1996) a (Švec, 1999)

Profesní pedagogické kompetence zastřešuje pojem model profesního standardu (Vašutová, 2002), do kterého patří:

- oborově předmětová kompetence,
- didaktická, psychodidaktická kompetence,
- obecně pedagogická kompetence,
- diagnostická a intervenční kompetence,
- sociální a komunikativní kompetence,
- manažerské a normativní kompetence,
- profesně a osobnostně kultivující (též kultivační) kompetence.

(Spilková & Tomková & Mazáčová, & Kargerová, 2015)

Na kompetence nahlíží Vašutová, Kantorková, Spilková, Švec a Kyriacou jako na:

---

<sup>8</sup> v práci dále vyjádřeno zkratkou TK

<sup>9</sup> Zkratka KK učitele

- znalosti (vím),
  - dovednosti (umím),
  - postoje (myslím, cítím, posuzuji).
- (Švec, 1998)

#### 1.4 Hlavní překážky v práci TU

Z dostupných zdrojů lze vyextrahovat nejčastější překážky v práci třídních učitelů:

- Administrativní zátěž
- Časová náročnost
- Neustálý kontakt s žáky a jejich zákonnými zástupci
- Problémové chování
- Schopnost odolávat pracovnímu stresu, psychosociální zátěž
- Vztahy ve třídě
- Nedocnění role třídního učitele
  - Např. podle Krátké docení roli třídního učitele rodiče a žáci, chybí však adekvátní ohodnocení náročnosti pozice ze strany vedení škol a nejednoznačně vymezená pozice v legislativě.
  - Dosud neexistující kariérní řád.
  - Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.
- Třídní klima viz (Bréda & Čapek & Dandová, & Kendíková, 2017)

#### 1.5 Osobnost TU (osobnostní charakteristiky)

Do komponentů osobnosti učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu řadíme (Dytrtová; Krhutová, 2009, s. 15) psychickou odolnost, vzhled do problémových situací, adaptabilitu<sup>10</sup>, adjustabilitu<sup>11</sup>, schopnost osvojovat si nové poznatky, empatii a komunikativnost (Mikšík, 2007). Empatie je nástrojem a předpokladem vzájemné komunikace ve škole (Rogers, 2014), (Helus, 2009)

---

<sup>10</sup> schopnost alternativního řešení situací

<sup>11</sup> psychická flexibilita

Dle Dvořáčka by se přidaly ještě předpoklady pro zdárný výkon profese:

- vyrovnanost,
- emocionální zralost,
- smysl pro spravedlnost,
- mravní vyspělost,
- inteligence,
- tvořivost,
- trpělivost,
- samostatnost,
- verbální předpoklady,
- pozitivní motivace.

Do vlastností učitele, které lze zúročit při vykonávání funkce třídního, KRÁTKÁ řadí: sebereflexi, motivaci k učitelskému povolání, charakterově-volní vlastnosti, seberegulační vlastnosti, temperament, výkonové vlastnosti, speciální schopnosti (předávání žákovi sama sebe, včetně postojů a emocí). Dále je to schopnost sebereflexe, znalost důsledků svých výchovných (a vyučovacích) postupů, psychodidaktické schopnosti (volby vyučovacích metod, organizačních forem, respektující zákonitosti učení, aktuální úroveň žáka, prožívané emoce a motivaci), speciální schopnosti a dovednosti učitele (pedagogicko-didaktické; organizační, psychodidaktické – myšlení, takt, empatie).

(Krátká, 2006) (Holeček, 2014)

Osobnostní charakteristiky najdou své uplatnění v mnoha pedagogických situacích. Význam (Jedlička & Kořa, & Slavík, 2018) přikládají přirozené autoritě, schopnosti odolávat psychosociální zátěži a pracovnímu stresu.

Představa ideálu třídního učitele z pohledu rodičů a žáků je popsána ve studii Krátké (Krátká, 2006). Tento ideál má podle toho splňovat vlastnosti, jako jsou:

- odbornost, inteligence, informovanost (rodiče se přiklání k pojmenování „profesionalita“),
- zájem o třídu, vyjednávání za třídu, ochota (u rodičů formulováno jako zájem o problémy dětí a také individuální přístup, snaha řešit problémy),

- autorita, respekt, přísnost, férovost, spravedlivost (u rodičů stejné jako u žáků),
- hodný chápavý, laskavý, kamarádský, milý, obětavý (u rodičů formulováno jako kamarádský přístup k dětem),
- klidný, v pohodě, humor, trpělivost (u rodičů důraz na trpělivost, dobré nervy),
- komunikativnost, vstřícnost (u rodičů nabývá významu otevřeného a vstřícného jednání s rodiči),
- mladý, pěkný, sympatický, sexy (u rodičů se objevuje pouze téma mládí),
- tolerance, ne moc přísný, neřeší omluvenky (u rodičů se vyskytuje málo, pouze jako výraz tolerance).

Podle žáků má být třídní učitel hodný, přátelský, kamarádský. Rodiče dodávali, že třídní učitel má obstát v informační rovině a v rovině komunikativní (má přímé otevřené a upřímné jednání).

## 1.6 Pedagogická komunikace

Důležitým prvkem v práci učitele je pedagogická komunikace. Na tu lze nahlížet ze tří hledisek, a to pedagogického (plnění výchovně-vzdělávacích cílů v edukační realitě a procesu učení), jazykového (jazykové prostředky: slovní zásoba, jazyková kvalita a správnost) a psychologického (vliv na osobnost žáka, změny v psychice, vztahů ve třídě).

Další nepostradatelnou součástí procesu je důvěra založená na sdílení, autenticitě a předvídatelnosti.

Komunikační a sociální kompetence se uplatňuje v interakci učitel–žák, učitel–rodiče žáka, učitel–ne/pedagogický pracovník školy a při prezentaci školy na veřejnosti. (Jedlička & Kořa, & Slavík, 2018)<sup>12</sup> (Dytrtová; Krhutová, 2009), (Bréda & Čapek & Dandová, & Kendíková, 2017)

### 1.6.1 Komunikace ve školní třídě

Žáky si získáváme přátelskou, trpělivou a suportivní<sup>13</sup> komunikací, nikoliv genialitou předávaných poznatků. Předávání pozitivních podnětů je velmi důležité a přispívá

---

<sup>12</sup> Tématu komunikace se více věnují autoři (Bréda & Čapek & Dandová, & Kendíková, 2017), tematice se v kombinaci se syndromem vyhoření více věnuje (Viktorová, 2020)

<sup>13</sup> Komunikace poskytující podporu.

dobrému klimatu ve třídě. Může mít velmi příznivý vliv na mnoho aspektů vzdělávací činnosti: žáci se nebojí na cokoli zeptat, přiznat chybu, hovoří s učitelem otevřeně, avšak samozřejmě korektně a slušně.

Výzkumy ukazují, že komunikační ostýchavost je tím větší, čím horších vzdělávacích výsledků žák dosahuje. Ostýchavost pochází ze způsobu, jak je komunikát<sup>14</sup> mezi učitelem a žákem přijímán. Sdělení žáků musí být přijímáno souhlasně, s pozitivním posilováním a trpělivě. Nezavrhovat celé sdělení, vybrat povedené části (např. pochválit plynulé hovoření žáka, nikoliv jeho chybný obsah učiva a už vůbec nepřichází v úvahu zesměšnění, dělání chytrého, sarkasmus či ironie).

(Bréda & Čapek & Dandová, & Kendíková, 2017)

Učitel podporující správnou komunikaci zapojuje všechny, vytváří atmosféru, kde bude porozumění a důvěra, nedovolí ohrožující a znevažující komunikaci, umravní a koriguje nevhodné způsoby mluvy, dohlíží na dodržování stanovených komunikačních práv<sup>15</sup>.

V závažných případech může třídní učitel komunikovat s různými institucemi (např. OSPOD<sup>16</sup> a policií). Základním zákonem, který upravuje spolupráci škol s orgány OSPOD je zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí.

V případě fungující komunikace mezi školou a žákem, je např. škola rodinou (popř. zákonnými zástupci) informována o zdravotním stavu žáka, třídní učitel získává souhlas zákonných zástupců nezletilých žáků se zpracováním jejich osobních údajů hned na začátku školního roku apod.

---

<sup>14</sup> Komunikované sdělení

<sup>15</sup> Tématu komunikačních práv se více věnují autoři (Bréda & Čapek & Dandová, & Kendíková, 2017),

<sup>16</sup> OSPOD orgány sociálně-právní ochrany dětí

## 2 Začínající učitel

### 2.1 Pojem

Označení začínající učitel Průcha vysvětluje jako učitele, jenž má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Podlahová (2004)<sup>17</sup> jej chápe jako mladého, nezkušeného, nezralého, neovládajícího dosud všechny pracovní techniky a postupy, nebo též jako perspektivního, nadšeného a nadějného jedince.

Slovem začínající nelze časově přesně určit, neboť se odvíjí od typu školy, aprobace, výše úvazku a individuálních zkušeností učitele. Běžně se stanovuje na období prvních pěti let profesní praxe (Průcha, 2013). Na tomto časovém vymezení se ale většina autorů neshoduje. Šimoník na začínajícího učitele nahlíží jako na učitele během prvního roku nástupu do praxe. (Šimoník, 1994) Oproti tomu Kalhous a Horák začínajícího učitele vidí jako období jednoho až tří let od nástupu do zaměstnání (Kalhous; Horák, 1996). Podlahová toto období vidí časově delší, na pět let strávených v resortu školství (Podlahová, 2004).

### 2.2 Problémy začínajícího třídního učitele

#### 2.2.1 Začleňování se

Na začátku vykonávání funkce třídního učitele je třídní učitel v tzv. adaptačním období<sup>18</sup>, (Janík et al., 2017).

V praxi v mnoha případech dochází k situacím, kdy je začínající učitel jmenován třídním učitelem, aniž by se na to cítil připraven. Dostane se tak mnohdy do role třídního, aniž by o tuto roli stál. Poté je velmi klíčové, jak se v této nové roli bude adaptovat a bude schopen se v rychlém sledu času učit nové věci. Mladý člověk se tak často může dostat do situace, kdy za ním chodí rodiče jeho žáků, žádají ho, aby jim poradil, jak postupovat v různých problémových situacích. Neuvědomují si, že mají před sebou mladého, bezdětného

---

<sup>17</sup> PODLAHOVÁ, Libuše. První kroky učitele (2004)

<sup>18</sup> Není legislativně vymezeno ani státem podporováno, ale je to předmětem aktuálního zájmu MŠMT v souvislosti s připravovaným kariéřním řádem.

člověka, který má pramálo zkušeností a teoreticky na takové situace ze školy není připraven, ba mnohdy může být neplánovaně tomu vystaven.

U komunikace třídního učitele s rodiči by bylo tak na místě, aby s nimi nejednal sám, ale podpořilo ho vedení, nějaký služebně starší a zkušenější kolega či uvádějící učitel<sup>19</sup>.

### 2.2.2 **Systém práce**

Do systému práce pedagoga patří pracovní zvyklosti, určitý obsah a sled činností, povinností a aktivit. Pro vytvoření pracovní rutiny je zapotřebí tyto prvky vytvářet a opakovat. Jedině opakováním přejdou časem do fáze zautomatizování.

Mezi vhodné pracovní návyky pedagogického pracovníka patří:

- volba vhodných didaktických a výchovných postupů,
- organizační schopnosti (viz organizační/manažerská kompetence učitele),
- pohotovost reagovat na události v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu (např. zvláštnosti komunikace s žáky, vedení hodin v méně příznivých podmínkách, schopnost rozpoznání a zvládnutí výchovných problémů), mediace v problémových situacích. (Jedlička & Kořá, & Slavík, 2018):

### 2.2.3 **Nároky na učitele**

Na třídního učitele kladou nároky především:

- legislativa,
- nadřízené instituce (ČŠI, MŠMT, kraj, stát),
- změny v resortu, včetně školských reforem,
- vedení školy,
- kariérní řád,
- žáci, rodiče žáků.

---

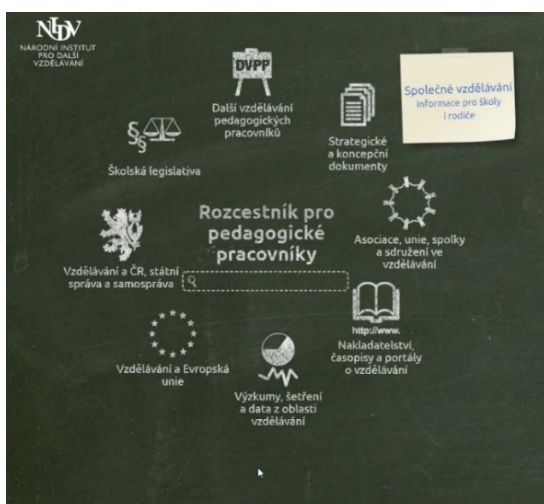
<sup>19</sup> o tomto tématu viz (Dytrtová; Krhutová, 2009, s. 40)

### 3 Podpora začínajícího třídního učitele

#### 3.1 Zdroje podpory

Zdrojem podpory pro třídního učitele, který je začínající může být:

- školská legislativa,
- strategické a koncepční dokumenty,
- vzdělávací politika v ČR, státní správa a samospráva,
- odborné instituce a organizace (v rámci světa, státu, konkrétního kraje, města) – např. MŠMT, ČŠI, NPI<sup>20</sup>, asociace, unie, spolky a sdružení ve vzdělávání, EU projekty, operační programy, strategie, DZS<sup>21</sup>
- vědecká obec (pedagogický výzkum – výzkumy, šetření a data z oblasti vzdělávání, sborníky, články v odborných časopisech, odborné publikace, nakladatelství, portály o vzdělávání)
- školní prostředí (vedení školy – ředitel školy, zástupce školy, výchovný poradce, metodik prevence, ICT metodik, kolegové),
- DVPP<sup>22</sup>,
- osoba začínajícího třídního učitele (sebevzdělávání, metakognice<sup>23</sup>, silné stránky, talenty, dovednosti, znalosti, zkušenosti).



Obrázek 1 Rozcestník pro pedagogické pracovníky

(zdroj: Web NIDV)

<sup>20</sup> Národní pedagogický institut, dříve NÚV (Národní ústav pro vzdělávání)

<sup>21</sup> Dům zahraniční spolupráce, příspěvková organizace MŠMT a česká národní agentura pro mezinárodní vzdělávání a výzkum

<sup>22</sup> Další vzdělávání pedagogických pracovníků

<sup>23</sup> Sebepoznávací dovednost, přemýšlení o vlastním přemýšlení

### 3.1.1 Školská legislativa

Školská legislativa pro školu ustanovuje povinná nařízení. Tyto nařízení jsem seřadila dle časového hlediska (měsíce, kdy se má vykonávat), povinnosti (úkolů) třídního učitele a právní normy (číslo zákona, metodického pokynu apod.). Školská legislativa<sup>24</sup> (povinné), sem patří školské:

- zákony,
- vyhlášky.

### 3.1.2 Strategické a koncepční dokumenty

Pilíře vzdělávání pro 21. století, Strategie vzdělávání, Bílá kniha, RVP, ŠVP, vzdělávací dokumenty konkrétní školy

### 3.1.3 Vzdělávací politika v ČR, státní správa a samospráva

### 3.1.4 Odborné instituce a organizace

Patří sem odborné instituce a organizace, které působí v rámci státu, konkrétního kraje, města apod. – např. MŠMT, ČŠI, NPI<sup>25</sup>, NIDV<sup>26</sup> (nyní NPI). Některé z institucí daly do pléna různé publikace a příručky, které budou uvedeny níže.

### MŠMT

U doporučení ministerstva školství se lze setkat s nařízeními v podobě strategií, koncepcí a metodik<sup>27</sup>. Jednotlivé dokumenty a jejich obsah je pro školu závazný<sup>28</sup> dle kategorie. Konkrétně tedy:

- Metodiky, metodiky k dodatku MŠMT – ty jsou pro školu zcela závazné.
- Metodické dokumenty, tedy doporučení a pokyny – ty jsou pro školu doporučované, nikoliv závazné.
- Opatření obecné povahy – takové dokumenty, které pro školu stojí významově na pomezí mezi rozhodnutím a právním předpisem.

---

<sup>24</sup> <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/pravni-predpisy-1>

<sup>25</sup> Národní pedagogický institut

<sup>26</sup> Národní institut dalšího vzdělávání

<sup>27</sup> <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/dokumenty-13>

<sup>28</sup> Takové nařízení, které je nutné dodržovat.

## **ČŠI**

Česká školní inspekce vydává různá prohlášení, doporučení a vyjádření. Reflektují tak svou kontrolní činnost a na základě toho řada materiálů, která školám může poskytovat oporu a řadu odpovědí na jejich otázky.

Z těchto dokumentů je patrné, že tyto materiály nejsou pro školu závazné, ale není na škodu se jimi řídit. Zvláště v případě, že orgán jako školní inspekce, má hlavní podíl při přerozdělování financí pro rezort soukromých škol.

## **DVPP**

Možnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nabízí obvykle školské instituce a to v závazné spolupráci s ředitelem školy. Ředitel školy dostává od těchto institucí pravidelně nabídku takového vzdělávání a může tedy učitelům ve škole umožnit, aby se jej zúčastnili. Účast a financování je v DVPP mnohdy zaštitěná různými projekty, jako jsou např. projekty a šablony ve vzdělávání.

**MŠMT: 5 otázek a 5 odpovědí ke kariéernímu řádu (Ohodnocení třídnictví) (Potočná, 2017)**

**NIDV – Příručka Začínající učitel (Kolektiv autorů, 2019)**

**Kniha Metodika vedení třídnických hodin (Skácelová, 2012)**

### **3.1.5 Vědecká obec**

V rámci vědecké obce může třídní učitel čerpat podpůrné informace skrze pedagogický výzkum, šetření a dat z oblasti vzdělávání, ze sborníků, odborných konferencí, článků v odborných časopisech, odborných publikací a z portálů o vzdělávání.

(Spilková, 2016) se zmiňuje, že témata kvality učitele a podpory učitelského vzdělávání se nikdy až na vzácné výjimky nedostala mezi priority vzdělávací politiky. Naopak patřila k tématům dlouhodobě neřešeným a opomíjeným. Pokud se dostala do centra pozornosti, pak to bylo převážně v proklamativní<sup>29</sup> poloze. Ze strany decizní<sup>30</sup> sféry dlouhodobě chybí především snaha o vytvoření systému podmínek, nutných pro zabezpečení kvality

---

<sup>29</sup> témata/cíle nebývají adekvátně realizovatelné v praxi.

<sup>30</sup> Rozhodující, řídicí sféra pro oblast ekonomicko-politickou oblast.

vykonávané učitelské profese a snaha zvrátit negativní trendy, např. celkové podfinancování, nezájem mladých a schopných lidí o učitelství, stárnutí a vysoká feminizace učitelských sborů, nedostatek motivace pro profesní růst, absence péče o začínající učitele (Urbánek, 2005)

### 3.1.6 Školní prostředí

Ve školním prostředí se nejčastěji setkáváme s podporou vedení školy – ředitele školy, zástupce školy, studijního oddělení, výchovného poradce, metodika primární prevence a podporou od zkušenějších kolegů. Nepříliš používaný způsob podpory u nás je mentoring.

V ČR je pojetí mentoringu přítomné téma, ale doposud je zpracováno především teoreticky. Ačkoliv mentoring nemá v ČR doposud žádný formalizovaný systém podpory profesního rozvoje učitelů, který by byl plošně aplikován na českých ZŠ a SŠ, je tato široká nabídka různých mnohdy velmi dobře rozpracovaných systémů, systémů přípravy mentorů a mentoringu samotného, velmi kvalitní a lehce aplikovatelná v praxi. Bohužel jim dosud chybí jednotná struktura, sdílení informací, užitečných zkušeností a jednotná formální zastřešenost – srovnání (Píšová, 2011, s. 30-34) (Pazderská, 2016)

Kromě mentoringu by podle Viktorové v mnoha českých školách pomohla např.:

- supervize,
- jiné sdílení zkušeností (doplnění: z praxe),
- dobré vztahy mezi učitelem a vedením školy,
- ochrana učitele od nadřízených orgánů,
- vyjasnění kompetencí učitele (třídního) a ředitelů školy, a to vůči rodičům žáků a jejich požadavkům.

(Viktorová, 2019)

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

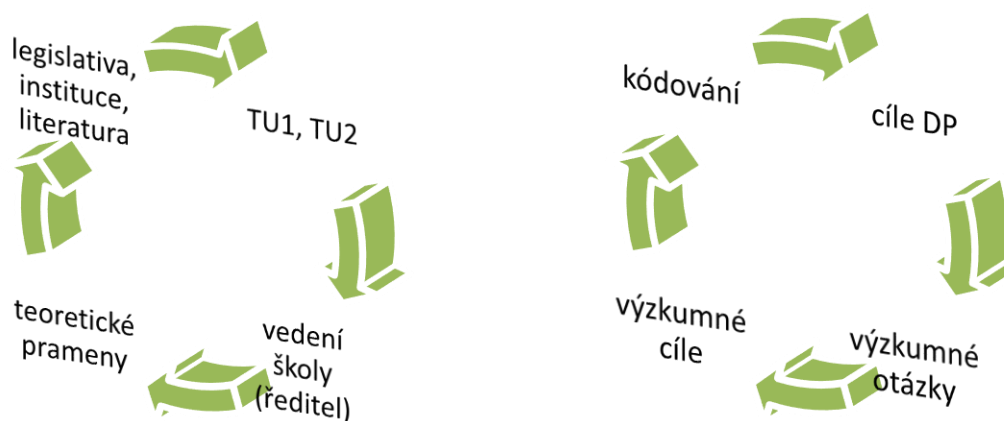
### 4 Kvalitativní výzkumné šetření

Výzkumné šetření jsem zaměřila na vybranou střední odbornou školu na Litoměřicku. Cílem šetření bylo zjistit, jak v tomto školním prostředí vypadá stav podpory u začínajících třídních učitelů. Pro naplnění výzkumného cíle jsem zvolila jako metodu případovou studii (hloubkový polostrukturovaný rozhovor).

#### 4.1 Případová studie

V této případové studii jsem se zaměřovala na to, jak vypadá stav podpory pro začínající třídní učitele, a to na konkrétní škole – Střední škole a Mateřské škole v Litoměřicích. Zkoumala jsem dva vybrané třídní učitele, ředitele školy, teoretické prameny, legislativu, dokumenty souvisejících institucí a odbornou literaturu. To vše vztahující se k tématu podpůrných prostředků pro pedagogy, kteří funkci třídního učitele zastávají poprvé. Jako formu zjišťování informací jsem volila hloubkový polostrukturovaný rozhovor, vedla jsem jej se dvěma třídními učiteli<sup>31</sup> a s ředitelem školy<sup>32</sup>. Poté jsem hloubkové polostrukturované rozhovory analyzovala a hledala v nich určité znaky a ty porovnávala. Znaky se týkaly podpory začínajícího třídního učitele.

Celou případovou studii se prolínaly dva principy. Prvním byl princip spirály. Aby se člověk mohl dostat k jádru věci, byl donucen se k určitým věcem neustále vracet.



Zjednodušeně řečeno, bylo nezbytně nutné používat neustále otázku „proč“. A to

<sup>31</sup> Pro účely práce se dále bude označovat jen jako TU1, TU2.

<sup>32</sup> Pro účely práce se dále bude označovat jen jako RŠ.

opakovaně, jak jen bylo třeba. Druhým principem byla triangulace, a to triangulace při analýze informací od třídních učitelů, vedení školy (ředitele), z teoretických pramenů a legislativy-institucí-odborné literatury. Jinými slovy, pohybovala jsem se mezi poznatky z praxe (informace od TU a ředitele školy), domluvenými pravidly, povinnými nařízeními (legislativou), doporučeními, příručkami a teorií.

### **Zamýšlený postup při zjišťování stavu podpory začínajícího třídního učitele**

#### **1. Zjištění požadavků na pozici třídního učitele**

(obsah požadavků, forma; jakých jsou vědomi)

1.1. Od samotného třídního učitele

1.2. Od přímého nadřízeného TU (ředitele/zástupce školy)

1.3. Od institucí nadřízených škole (ČSI, MŠMT, legislativa – v zákonu o pedagogických pracovnících apod.)

1.4. Popř. od žáků ze třídy zkoumaného třídního učitele

#### **2. Zjištění obsahu a formy, jakým byly požadavky na TU sděleny.**

2.1.1. Jaké byly/nebyly řečené; jakých jsou si ne/vědomi, že by měli mít

2.1.2. Jakým způsobem byly sděleny?

2.1.3. Jaké konkrétní požadavky to byly?

2.1.4. V jaké formě byly sděleny?

2.1.5. Jakým způsobem si je zjišťovali, když o nich věděli, že je mají splnit, ale nikdo jim neukázal, jak je provést a splnit? (mentor, vedení, kolegové, cizí lidé)

2.1.6. V čem spatřovali úskalí řečených/nevyřknutých požadavků; vědomých/nevědomých požadavků?

#### **3. Co po nich byly zpětně (na pedagogických poradách) vyžadovány**

3.1.1. Jakým způsobem se požadavky vyžadovaly?

3.1.2. Jaké konkrétní byly vyžadovány?

3.1.3. V jaké formě byly vyžadovány?

3.1.4. Jakým způsobem se řešilo, když byly požadovány a ne/byly splněny?

#### **4. Co probíhalo za kontrolu daných požadavků TU?**

- 4.1.1. Jakým způsobem se požadavky kontrolovaly, zda ne/jsou splněny?
- 4.1.2. Jakým způsobem se řešily ne/splněné požadavky?
- 4.1.3. Jaké konkrétní byly kontrolovány?
- 4.1.4. V jaké formě byly kontrolovány?
- 4.1.5. Jak probíhala zpětná vazba? (když nebyly splněny požadavky, ukázal jim někdo, jak mají je splnit správně? Co se dělo?)

#### **4.2 Výzkumný cíl**

Cílem této práce je zjistit, jaká je v současnosti podpora začínajících třídních učitelů na této střední škole. Analyzovat dokumenty, které se vztahují k tématu pozice třídního učitele, a to v odborné literatuře, legislativních dokumentech a doporučeních od školských institucí.

#### **4.3 Výzkumné otázky**

V této případové studii jsem měla snahu koncipovat výzkumné otázky tak, abych se mohla dopracovat k závěru, ze kterého bude plynout konkrétní stav podpory pro začínající učitele. S ohledem na to, jaká podpora nyní již existuje, jaká by si zasloužila změnu a jaká podpora dosud neexistuje, ale mohla by vzniknout.

##### **1. Zjištění požadavků na pozici třídního učitele**

(obsah požadavků, forma; jakých jsou vědomi)

- 1.1. Od samotného třídního učitele
- 1.2. Od přímého nadřízeného TU (ředitele/zástupce školy)
- 1.3. Od institucí nadřízených škole (ČSI, MŠMT, legislativa – v zákonu o pedagogických pracovnících apod.)
- 1.4. Popř. od žáků ze třídy zkoumaného třídního učitele

##### **2. Zjištění obsahu a formy, jakým byly požadavky na TU sděleny.**

- 2.1. Jaké byly/nebyly řečené; jakých jsou si nevědomi/vědomi že by měli mít
  - 2.1.1. Jakým způsobem byly sděleny?
  - 2.1.2. Jaké konkrétní požadavky to byly?
  - 2.1.3. V jaké formě byly sděleny?

2.1.4. Jakým způsobem si je zjišťovali, když o nich věděli, že je mají splnit, ale nikdo jim neukázal, jak je provést a splnit? (mentor, vedení, kolegové, cizí lidé)

2.1.5. V čem spatřovali úskalí řečených/nevyřknutých požadavků; vědomých/nevědomých požadavků?

### **3. Co po nich byly zpětně (na pedagogických poradách) vyžadovány**

3.1.1. Jakým způsobem se požadavky vyžadovaly?

3.1.2. Jaké konkrétní byly vyžadovány?

3.1.3. V jaké formě byly vyžadovány?

3.1.4. Jakým způsobem se řešilo, když byly požadovány a nebyly/byly splněny?

### **4. Co probíhalo za kontrolu daných požadavků TU?**

4.1.1. Jakým způsobem se požadavky kontrolovaly, zda jsou/nejsou splněny?

4.1.2. Jakým způsobem se řešily ne/splněné požadavky?

4.1.3. Jaké konkrétní byly kontrolovány?

4.1.4. V jaké formě byly kontrolovány?

4.1.5. Jak probíhala zpětná vazba? (když nebyly splněny požadavky, ukázal jim někdo, jak mají je splnit správně? Co se dělo?)

## **4.4 Způsob sběru dat**

Pro sběr dat jsem v tomto výzkumu volila hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Dále analýzu dokumentů, jež se vztahovaly k tématu pozice třídního učitele, a to v odborné literatuře, legislativních dokumentech a doporučeních od školských institucí.

### **Zamýšlený postup**

1. Stanovení výzkumného cíle
2. Tvorba výzkumných otázek (2 až 3 otázky, plus podotázky ke každé z nich)
3. Tvorba strukturovaného/polostrukturovaného rozhovoru
4. Samotný rozhovor s ředitelem školy, TU1, TU2, (lze udělat i na vícekrát, podle potřeby; lze, aby se vytvářely příp. další doplňující rozhovory, doplněk odpovědi)
5. Záznam odpovědí
6. Kódování odpovědí (tzn. převod a zvýraznění odpovědí, převod na kódy „hashtagy“)

7. Sběr dat pro jednotlivé kódy (kódy se mohou objevit i ve zdánlivě nesouvisejících odpovědích, přesto jsou jeho součástí, i když původně nesouvisely)
8. Analýza zjištěných informací a výroků (obsahuje doslova kód plus doslovné citace vytržené z rozhovoru), popis výsledků, k čemu jsme došli (kde všude se kód objevil a co vyjadřuje)

### **Limity práce**

V této práci jsem od začátku srozuměna s faktem, že výsledky této případové studie nemohou sloužit jako podklady pro zobecňování. Lze brát v potaz i fakt, že mohou být do jisté míry ovlivněny skutečností, že v této konkrétní škole působím jako učitel.

## **4.5 Střední škola a Mateřská škola Litoměřice, o. p. s.**

Střední škola a Mateřská škola Litoměřice o. p. s. je umístěná na severu Čech. Tato práce se zaměřuje na třídní učitele, kteří působí na střední škole. Pro účely této práce se nebudu zmiňovat o mateřské škole, která je se střední školou spojována. Tato střední odborná škola nabízí studijní obory, které jsou zakončené jak maturitou (obalový a grafický design, ekonomika a podnikání), tak výučním listem (aranžér, kadeřník, truhlář). Tato práce se zaměřila na podporu třídních učitelů u tříd, které spadají svým zaměřením do oboru obalový a grafický design. A to 2. A 3. ročníku středního odborného vzdělávání zakončeného maturitní zkouškou.

Pro tuto případovou studii jsem si vybrala prostředí této soukromé školy z důvodu známosti a dostupnosti prostředí. V současné době v něm již druhým rokem pracuji a mám důvěru k jednotlivým vyučujícím a vedení školy a oni mají důvěru ke mně.

## **4.6 Popis výzkumného vzorku, participantů**

### **Vedení školy (ředitel školy)**

Ředitelem této školy je muž, který tuto instituci vede druhým rokem. V předchozích letech působil jako zástupce na téže škole. Funkci tak přebral po svém dědečkovi, který školu vedl dlouhá léta. Tato škola je specifická tím, že je založená a vedená rodinným klanem, který má s vedením škol na Ústecku mnohaleté zkušenosti.

## **TU1 Jana**

Prvním třídním učitelem je paní učitelka Jana. Do této školy přišla s odborným i pedagogickým vzděláním. Přicházela s šestiletou praxí ve vyučování odborných předmětů. Svěření funkce třídní učitelky zde na škole zažila úplně poprvé. Doposud měla zkušenost s třídnictvím jen zprostředkovaně z předchozího působiště.

## **TU2 Zuzka**

Druhým třídním učitelem je paní učitelka Zuzka. Do školy nastoupila jako člověk z „venku“. Má vzdělání v uměleckém oboru (sklářství) a doplňující pedagogické studium (pedagogické minimum). Funkci třídní učitelky zde vykonává poprvé, dosud s ní neměla zkušenosti. Funkce je tak pro ni zcela nová, dosud neobjevená. S prací třídního učitele se setkala pouze z pozice rodiče, který má děti školou povinné.

## **4.7 Hlubkové polostrukturované rozhovory**

### **4.7.1 Otázky rozhovoru s ŘŠ<sup>33</sup>**

1. Zjištění požadavků na pozici třídního učitele. Jakým způsobem byli budoucí třídní učitelé seznámeni s náplní práce?
  - 1.1. V jaké formě jste seznamoval TU s náplní práce?
  - 1.2. Co bylo obsahem požadavků na TU? Jaké konkrétní požadavky to byly?
  - 1.3. Jste si vědom, jakým způsobem si TU zjišťovali požadavky, když o nich věděli, že je mají splnit, ale nikdo jim neukázal, jak je provést a splnit?
2. Jaká konkrétní podpora je poskytována TU na konkrétní SŠ?
  - 2.1. Je u Vás na škole pro začínající TU poskytována pomoc mentora/uvádějíciho učitele?
  - 2.2. Byla poskytnuta pomoc formální nebo neformální cestou?
  - 2.3. Kdo nebo co poskytlo podporu pro vykonávání činností TU?
  - 2.4. Byla třídním učitelům poskytnutá podpora pro komunikaci s rodiči žáků?
  - 2.5. Jak vypadala podpora pro optimální třídní klima?
3. Co po nich byly zpětně (na pedagogických poradách) vyžadovány
  - 3.1.1. Jakým způsobem jste požadavky po TU zpětně vyžadoval?

---

<sup>33</sup> Ředitelem školy

- 3.1.2. Jaké konkrétní byly vyžadovány?
  - 3.1.3. V jaké formě byly vyžadovány?
  - 3.1.4. Jakým způsobem se řešilo, když byly požadovány a nebyly/byly splněny?
4. Co probíhalo za kontrolu daných požadavků TU?
- 4.1.1. Jakým způsobem se požadavky kontrolovaly, zda ne/jsou splněny?
  - 4.1.2. Jakým způsobem se řešily nesplněné požadavky?
  - 4.1.3. Jaké konkrétní byly kontrolovány?
  - 4.1.4. V jaké formě byly kontrolovány?
  - 4.1.5. Jak probíhala zpětná vazba? (když nebyly splněny požadavky, ukázal jim někdo, jak mají je splnit správně? Co se dělo?)
- 4.7.2 Otázky rozhovoru s TU<sup>34</sup>**
1. Zjištění požadavků na pozici třídního učitele. Jakým způsobem byli budoucí třídní učitelé seznámeni s náplní práce?
    - 1.1. V jaké formě jste byla seznámena s náplní práce TU?
    - 1.2. Co bylo obsahem požadavků na TU? Jaké konkrétní požadavky to byly?
    - 1.3. Jakým způsobem jste si zjišťovali požadavky, když jste o nich věděli, že je máte splnit, ale nikdo Vám neukázal, jak je provést a splnit?
    - 1.4. V čem jste spatřovali úskalí ne/vyřknutých požadavků; ne/vědomých požadavků?
  2. Jaká konkrétní podpora je poskytována TU na konkrétní SŠ?
    - 2.1. Byla Vám poskytnuta pomoc mentora/uvádějícího učitele?
    - 2.2. Byla poskytnuta pomoc formální nebo neformální cestou?
    - 2.3. Kdo nebo co Vám poskytlo podporu pro vykonávání činností TU?
    - 2.4. Byla Vám poskytnutá podpora pro komunikaci s rodiči žáků?
    - 2.5. Jak vypadala podpora pro optimální třídní klima?
  3. Co po vás bylo zpětně (na pedagogických poradách) vyžadováno
    - 3.1.1. Jakým způsobem jste požadavky po TU zpětně vyžadoval?
    - 3.1.2. Jaké konkrétní byly vyžadovány?
    - 3.1.3. V jaké formě se vyžadovaly?

---

<sup>34</sup> Třídními učiteli

3.1.4. Jakým způsobem se řešilo, když byly požadovány a nebyly/byly splněny?

4. Co probíhalo za kontrolu daných požadavků TU?

4.1.1. Jakým způsobem se požadavky kontrolovaly, zda ne/ jsou splněny?

4.1.2. Jakým způsobem se řešily ne/splněné požadavky?

4.1.3. Jaké konkrétní byly kontrolovány?

4.1.4. V jaké formě byly kontrolovány?

4.1.5. Jak probíhala zpětná vazba? (když nebyly splněny požadavky, ukázal jim někdo, jak mají je splnit správně? Co se dělo?)

**4.7.3 S vedením školy (ředitelem)**

Záznam odpovědí – viz Příloha 2 Rozhovor ŘŠ

**4.7.4 S TU1**

Záznam odpovědí – viz Příloha 2

**4.7.5 S TU2**

Záznam odpovědí – viz Příloha 2

## **4.8 Analýza hloubkových polostrukturovaných rozhovorů**

V tomto šetření jsem při analýze hloubkových polostrukturovaných rozhovorů hledala znaky, které tematicky souvisely s aktuálním stavem podpory a oblastmi podpory a péče, se kterou se začínající třídní potkali. Jsem si plně vědoma, že ne všechny otázky vedou k cíli. Jsou ale součástí cesty a zkrátka některé otázky se pak mohou vyhodnotit jako naprosto slepé. To je ale v pořádku.

**4.8.1 Vyhledávané znaky**

Znaky, které jsem v rozhovorech vyhledávala byly následující:

Požadavky na pozici TU

- formu podpory,
- obsah podpory,
- konkrétní požadavky na TU,
- zpětné vyžadování požadavků a kontrola.

Podpora začínajícím TU:

- formálnost podpory (formální, neformální pomoc),
- konkrétní oblasti podpory,
- osoby, kteří podporu třídnímu poskytovaly (ředitel školy, kolegové, mentor<sup>35</sup>, uvádějící učitel, náhodná/neplánovaná pomoc, svépomoc).
- pomoc při komunikaci s rodiči,
- možná úskalí kvůli absenci podpory,
- podporu optimálního třídního klima

#### 4.8.2 Popis a porovnávání zjištěných znaků

Při popisu zjištěných znaků z hloubkových polostrukturovaných rozhovorů jsem použila kódování odpovědí. Vytvořila jsem si tabulku, kde jsem si stručně vypsala jednotlivé kódy a zjištěná fakta jsem zapisovala do tabulky. Tabulku jsem vytvořila tak, aby mohla graficky prezentovat informace pohromadě a bylo možné s nimi pracovat (např. je porovnat). u sběru dat pro jednotlivé kódy docházelo k tomu, že se kódy objevovaly i ve zdánlivě nesouvisejících odpovědích. A to přesto jsou, že původně nesouvisely.

Při porovnání jsem posuzovala, zda došlo k potvrzení obdržení podpory, nenalezení podpory nebo nalezení částečně alternativního řešení podpory (viz v tabulce sloupec Podpora).

1 ZJIŠTĚNÍ POŽADAVKŮ na POZICI TŘÍDNÍHO UČITELE				
vyhledávané znaky	ŘŠ	TU1	TU2	PODPORA
<b>obsah</b>	částečně náplň práce učitele (pracovní smlouva) část v programu pedagogické porady	ústní sdělení o přidělení funkce třídního (při sepsání prac.smlouvy) nepatrné zmínky obsahové náplně tu	doslovný obsah neobdržen	částečně obdržena 2x neobdržena 1x

<sup>35</sup> Průvodce pedagogickým procesem a podpora kolegy v profesním růstu. Specialista na vzdělávání, na vzdělávací proces. Není kontrolor, nehledá chyby. Klade učitelům otázky a spolu na ně hledají odpovědi (Lektoři a mentoři pro školy, 2015).

		odkázání na studijní referentku, kolegy		
<b>forma</b>	ústní částečně písemná	ústní písemná	žádná	částečně obdržena 2x neobdržena 1x
<b>konkrétní požadavky</b>	viz rozhovor	viz rozhovor	viz rozhovor	
<b>úskalí požadavků (nevyřknutých požadavků; vědomých/nevědomých)</b>	nesplnění podmínek nedodržení termínů	nevědomé neplnění nedodržení termínů absence ukázky postupu	časová tíseň zjišťování požadavků za pochodu stres	

## 2 PODPORA (POMOC) PRO ZAČÍNÁJÍCÍ TŘÍDNÍ UČITELE

vyhledávané znaky	ŘŠ	TU1	TU2	PODPORA
<b>mentor, uvádějící učitele</b>	ne ano, do budoucna	ne	ne	neobdržena
<b>ne/formálnost pomoci</b>	neformální	neformální	neformální	
<b>nápomocné osoby</b>	mentor, vedení, kolegové, cizí lidé	svěpomoc, kolegové, náhodná pomoc, krajní případy: ředitel	kolegové v kabinetu kolega třídní	částečně obdržena
<b>nahodilá pomoc</b>	ano	ano	ano	obdržena
<b>absence podpůrných postupů, metodik</b>	částečně ano	převážně ano	převážně ano	neobdržena
<b>pomoc při komunikaci s rodiči</b>	konzultace s řš závažné případy řešil řš bez ukázky postupu	možnost konzultace s řš při třídní schůzkách řešení nekomunikujících žáků při výuce (distanční)	ne	částečně obdržena 2x neobdržena 1x

<b>3 CO PO NICH BYLO ZPĚTNĚ (NAPŘ. na PEDAGOGICKÝCH PORADÁCH) VYŽADOVÁNO</b>				
<b>vyhledávané znaky</b>	<b>ŘŠ</b>	<b>TU1</b>	<b>TU2</b>	<b>PODPORA</b>
<b>způsob vyžadování</b>	prezentace na poradě dodání ke studijní referentce	průběžně (ředitel, studijní referentka), pravidelně na poradách	na poradě odevzdání daných podkladů	obdržena
<b>konkrétní požadavky</b>	viz rozhovor	viz rozhovor	viz rozhovor	částečně obdržena
<b>forma</b>	ústní i písemná	ústní i písemná	elektronická, fyzická formuláře, dokumenty, zprávy tu	částečně obdržena
<b>postup řešení při nesplnění</b>	upozornění, žádost o nápravu, dle závažnosti snížení osobního příplatku	upozornění, žádost o nápravu, dle závažnosti snížení osobního příplatku	ze začátku upozornění, poté finanční postih	částečně obdržena
<b>4 CO PROBÍHALO za KONTROLU DANÝCH POŽADAVKŮ TU</b>				
<b>požadavky</b>	<b>ŘŠ</b>	<b>TU1</b>	<b>TU2</b>	<b>PODPORA</b>
<b>způsob kontroly</b>	ředitel, studijní referentka ad. kontrola na studijním oddělení, emailem	kontrola dodaných dokumentů, informací (řš nebo studijní referentkou, popř. kolegy)	kontrola v průběhu roku na poradě kontrola od řš nebo studijní referentky	
<b>průběh kontroly</b>	kontrola v termínu, upozornění v příp.nesplnění, čekání na nápravu	v dohodnutý termín se kontrolovalo, za nesplnění přišlo upozornění a vyčkalo se na dodání	v průběhu šk. roku, pravidelně na poradě	částečně obdržena
<b>kontrolované požadavky</b>	viz rozhovor	viz rozhovor	viz rozhovor	
<b>postup řešení při nesplnění</b>	upozornění a čekání na nápravu,	oznámení o nesplnění,	upozornění finanční postih	částečně obdržena

	popř. sankce na osobním příplatku	vyžádání a domluva nápravy dle situace snížení osobního příplatku	žádost o dodání podkladů	
<b>zpětná vazba ke kontrole</b>	odkaz na služebně starší kolegy, popř. osobní konzultace s řš	na pedagogické poradě, pak svépomoc, či řešení s kolegy výjimečně s řš	zpětná vazba u splněných nebyla u nesplněných byla - přepracování	obdržena částečně obdržena neobdržena
<b>podpora pro plnění (osoby)</b>	služebně starší kolegové třídní občasná podpora - ředitel	kolegové třídní svépomoc školní dokumenty	známý kolega třídní kolegové v kabinetu náhodná pomoc	částečně obdržena

#### 4.8.3 Analýza zjištěných informací a výroků

Analýza zjištěných informací a výroků byla zamýšlena tak, aby obsahovala doslova kódy a k nim doslovné citace vytržené z rozhovoru, popis výsledků, k čemu jsme došli (kde všude se kód objevil a co vyjadřuje). Kódy musí nutně souviset s výzkumnými otázkami, potažmo hlavně s výzkumným cílem! (jako „červenou nit“ obsahovat pomoc/podporu TU)

#### Podpora kolegy

Z analýzy vyplývá, že pomoc kolegy byla nejčastější formou podpory, která se vyskytovala. Třídní učitelé, se kterými se vedly rozhovory, se na ně obraceli ve většině případů. Zkrátka to pro ně bylo v tu chvíli dostupnější řešení. S touto variantou počítal i ředitel školy, který na pomoc kolegů odkazoval. Pomoc od kolegů z učitelského sboru byla vyhledávána i z důvodu, že byla časově dostupnější než pomoc od ředitele školy.

#### TU 1 Jana

*Snažila jsem se obrátit na ostrřílené kolegy, kteří tuto funkci již v minulosti vykonávali nebo vykonávají. A s těmi jsem se po celou dobu radila.*

*To, co mám splnit jsem se dozvěděla buď od kolegů, kteří mi pomáhali. Když jsem netušila, jak postupovat, tak jsem se zeptala kolegů, jak oni tyto požadavky plnili, jak u toho postupovali.*

*Když jsem tušila, co mám splnit, ale nevěděla jsem, jak to má správně vypadat, vyhledala jsem kolegy třídní.*

*Neformální pomoc mi ale poskytli kolegové v kabinetu, kteří už třídnictví vykonávali a měli s ním na této škole zkušenosti. Ty jsem využívala častěji, protože byly v daný moment dostupnější.*

## **TU 2 Zuzka**

*Když jsem o požadavcích věděla, tak jsem si řekla o radu některým dalším třídním učitelům, kteří s plněním požadavků už měli vlastní zkušenost. Kolegové mi tak daly potřebné instrukce a třeba i formuláře. Navedli mě, jak a co mám vyplnit správně. Případně mě kolegové ukázali i postup práce v při vyplňování údajů do elektronické třídní knihy (ŠkolaOnline).*

*Musela jsem obtěžovat kolegy s prosbami o rady a spoléhat se na jejich dobrou vůli, že mě pomohou.*

*Pomoc mi poskytli neformálně kolegové v kabinetě nebo jeden známý, který u nás ve škole třídnictví už vykonává delší dobu.*

*Při zpětné vazbě k požadavkům mě ředitel nebo studijní referentka popř. odkázali na služebně starší kolegy.*

## **ŘŠ**

*Případně jsem počítal s tím, že se v případě potřeby mohou obrátit na služebně starší kolegy.*

*Na pedagogických poradách jsem byl benevolentnější a poprosil služebně starší kolegy – třídní, aby začínajícím třídním s nesplněnými požadavky pomohli.*

*Podporu pro vykonávání činností TU z větší části tvořili kolegové z učitelského sboru.*

*Když se požadavky neplnily, tak jsem se snažil být vstřícný a odkázat třídní na zkušenější kolegy, kteří jim poradí.*

### **Péče/podpora uvádějícího TU pro začínajícího TU**

Tyto znaky nebyly nalezeny, respektive na této škole není k dispozici péče uvádějícího třídního učitele. Ředitel školy v tomto případě pouze uvedl, že o této funkci přemýšlí do budoucna: *v současné době uvažuji i o tom, že bych pro nové třídní učitele zpět zavedl funkci uvádějícího učitele. Domnívám se, že by byla hodně nápomocná.*

*Ne, nebyla tu k dispozici možnost uvádějícího učitele. Pokud by ale k dispozici byla, využila bych ji. (TUI Jana)*

### **Náhodná pomoc**

Co se týká náhodné pomoci, ta se vyskytovala u pomoci studijní referentky nebo ředitele.

Do náhodné podpory začínajících třídních učitelů patřila podpora ředitele školy byla méně vyhledávaná samotnými třídními a méně formální, než by si pravděpodobně zasloužila být, popř. dalších zdrojů. Náhodná byla proto, že se nedala vždy naplánovat dostatečně dopředu nebo se nedalo odhadnout, kdy bude potřeba. Dále náhodnou pomoc učitelky našly v bodech pedagogických porad, se kterými se seznamovali postupem času. Při některých případech si musely třídní poradit svépomocí.

### **TU 1 Jana**

*Když jsem tušila, co mám splnit, ale nevěděla jsem, jak to má správně vypadat, popř. jsem vyhledala studijní referentku nebo ředitele.*

*Co se týče časového rozvržení jednotlivých požadavků, tak jsem se z části mohla řídit informacemi z pedagogické rady.*

*Pomoc mi byla poskytnuta formálně – konzultace s ředitelem. Ty ale vzhledem k jeho časové vytíženosti mnohdy nebyly k dispozici v nejkratší možné době. Tak jsem je příliš nevyužívala.*

*V případě, že sem měla já nebo oni nějaké pochybnosti nebo nejasnosti, obrátila jsem se na ředitele školy nebo na studijní referentku.*

*Ředitel školy mě oficiální cestou sdělil pouze požadavky jen velmi stručně a obecně. Vedení třídy, dohled nad žáky, podílení se na školní administrativě, komunikace s rodiči, třídní schůzky s rodiči.*

*S činnostmi, které tedy zahrnuje funkce třídního učitele jsem se seznamovala v podstatě za pochodu a jednotlivé požadavky jsem si dedukovala sama.*

## **TU 2 Zuzka**

*Jednotlivé požadavky vyplynuly postupem času, při opakujících se pedagogických poradách.*

*Ve finále jsem si vždy nějak poradila, ale kdybych u sebe měla něco, ve smyslu scénáře, co, kdy a jak to mám plnit, tak by to bylo o dost snazší.*

*Podpora ve smyslu zažitých postupů jednání s rodiči mi poskytnutá nebyla. Pan ředitel mě informoval až v momentě, kdy bylo nutné jednat se zákonnými zástupci (osobní schůzka, telefonát).*

*Informace k třídnímu klimu jsem čerpala na doplňkovém pedagogickém studiu.*

*Položky byly v prezentaci Powerpointové, která byla ukázána na poradě.*

*Ředitel školy nebo studijní referentka mě buď správnou verzi požadovaných formalit ukázali sami.*

## **Ředitel školy**

*TU byli seznamováni s požadavky v průběhu roku, a to na pravidelných pedagogických poradách. Jsem si vědom toho, že v případě zjišťování plnění požadavků, měli ode mě učitelé přislíbenou osobní konzultaci nebo další formy dotazování se.*

*Co se týká personální podpory, jsem si vědomý, že jsem nabídnul částečnou podporu já (osobní konzultaci, dotazování přes email či telefon).*

*Pro účel podpory sloužila učitelům platforma ŠkolaOnline. Zde bylo možné si získat kontakty na jednotlivé rodiče, možnost jim napsat zprávu, nahlížet do hodnocení kázně i prospěchu.*

*Podpora pro optimální třídní klima bylo ústní doporučení, aby třídní učitel bral v potaz klima třídy.*

*Když se požadavky neplnily, tak jsem popř. učitelům sdělil, ať přijdou za mnou na osobní konzultaci nebo mi o radu napíší formou emailu.*

## 4.9 Shrnutí případové studie

Jako hlavní výzkumný problém této diplomové práce se stala podpora začínajících třídních učitelů na konkrétní střední škole. Před tím, než jsem započala výzkumné šetření (případovou studii), jsem si pečlivě studovala tuto problematiku z různých pramenů. Ať už teoretických či praktických. Při tvoření případové studie jsem použila metodu hloubkových polostrukturovaných rozhovorů.

S tvorbou otázek pro polostrukturovaný rozhovor mi dost pomohla pojmová mapa<sup>36</sup> na téma podpora začínajícího třídního učitele. Tuto pojmovou mapu jsem původně vytvářela pro ujasnění struktury celé diplomové práce. Často jsem se ale k ní vracela, protože téma třídnictví, třídních učitelů a jejich náplně práce je velmi rozsáhlé.

Při hloubkových polostrukturovaných rozhovorech s ředitelem školy a dvěma začínajícími třídními učitelkami, jsem rozhovory členila do čtyř oblastí. Hlavním tématem byly požadavky na začínající třídní učitele (forma podpory, obsah podpory, konkrétní požadavky, zpětné vyžadování požadavků a kontrola) a stav podpory, která je začínajícím třídním učitelům poskytována (formálnost podpory, konkrétní oblasti, nápomocné osoby, pomoc při komunikaci s rodiči, podpora třídního klimatu). Nechyběla ani položka věnující se pozitivním i negativním stránkám, možným úskalím absenci podpory. Z celého výzkumného šetření vznikly poměrně evidentní odpovědi na předložené výzkumné otázky.

Zjištění požadavků na pozici třídního učitele (Od samotného třídního učitele, přímého nadřízeného TU (ředitele/zástupce školy), institucí nadřízených škole (ČSI, MŠMT, legislativa – v zákonu o pedagogických pracovnících apod.)

Co se týče zjišťování požadavků na pozici třídního učitele, tak se požadavky kladly v malé míře od ředitele školy, který uváděl, že byly součástí i pracovní smlouvy a pracovní náplně učitele. Vedle toho vybrané třídní učitelky uváděly, že požadavky jim oficiální cestou spíše řečeny nebyly, dozvídaly se je v průběhu školního roku. A to na pravidelných pedagogických poradách. Zjišťování obsahu a formy, jakým byly požadavky na třídního probíhalo za chodu, na pedagogických poradách, kde byly požadavky řečeny i vyžadovány. Co se týká určení požadavků v časovém předstihu, tak k těm nedošlo.

---

<sup>36</sup> Pojmová mapa je k dispozici v přílohách k této práci (Příloha č. 1)

Velkou pomocí jim v tomto ohledu byli služebně starší kolegové a jejich ochota jim pomoci. Zvláště v situacích, kdy už třídní věděli, že mají cosi splnit, ale neví, jak to správně provést. V krajních případech třídní využili konzultace s ředitelem školy nebo studijní referentkou, protože ti byli často vytížení, a ne vždy bylo možné v daném čase se s nimi setkat.

Při zpětné vazbě k plnění jednotlivých povinností třídního učitele docházelo k situacím, kdy na začátku doby vykonávání funkce třídních, byl ředitel školy benevolentnější a nesplněné povinnosti neřešil tvrdou sankcí (snížením osobního příplatku). Nicméně třídní učitelky dělaly vše pro to, aby jednotlivé povinnosti splnily včas. Pokud se tak nestalo, byly upozorněny na to, že něco není v pořádku – ať už z hlediska splnění termínu odevzdání nebo konkrétní podoby dané např. administrativní záležitosti. i podle názorů vybraných třídních učitelek lze usoudit, že by uvítaly, kdyby před zahájením působení ve funkci třídních, jim dalo např. vedení školy dokument. Dokument, kde by byly doslovně stanoveny jednotlivé požadavky, které se vztahují pro tak specifickou oblast jako práce třídního učitele a k tomu např. časový harmonogram, kde by požadavky zapsány do jednotlivých měsíců školního roku.

Já jsem takový dokument vytvořila a naleznete jej v přílohách (viz Příloha č. 3 TU Náplň práce a časový plán)

## **Závěr**

Diplomovou práci jsem zaměřila na aktuální stav podpory začínajících třídních učitelů na konkrétní střední škole. Tuto práci jsem rozčlenila do dvou sekcí. První, teoretická část obsahovala témata třídní učitel, začínající učitel a podporu začínajícího třídního učitele. V této části se poznatky opíraly o teoretické prameny a legislativní dokumenty. Druhá část byla věnována případové studii (hloubkovým polostrukturovaným rozhovorům), která proběhla za účasti participantů jako byl ředitel školy a vybrané dvě třídní učitelky.

Cílem práce bylo teoreticky uchopit téma náplně práce třídních učitelů na středních odborných školách. Popsat předpoklady, kompetence, legislativní rámec a náležitosti spojené s vykonáváním povinností třídního učitele.

Z výzkumného šetření vyplynulo zjištění, že podpora začínajícím třídním učitelům na konkrétní škole připadá jako neúplná. Zasloužila by si zlepšení, např. stanovení náplně práce třídního učitele v dostatečném předstihu. Vedení školy i třídní by tak mohli snáze jednotlivé povinnosti plnit, vyžadovat, kontrolovat a provádět k nim zpětnou vazbu. Toto by mohlo způsobit, že by jednotlivé požadavky byly komunikovány v pravý čas a nedocházelo by tolik k nedodržování termínů odevzdání, nedostatkům ve školní administrativě. V dané škole by to mohlo vylepšit celkové fungování instituce a mohlo by to pozitivně působit i v rámci komunikace školy jak uvnitř, tak navenek.

## Seznam použitých informačních zdrojů

ADAMEC, Petr. *Vztah a motivace učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání*. Pedagogika [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2019, 2019-07-27, 69(2), 165–184 [cit. 2020-09-23]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2018.862

AKAR, Ibrahim. *Consensus on the Competencies for a Classroom Teacher to Support Gifted Students in the Regular Classroom: a Delphi Study*. *International Journal of Progressive Education* [online]. 2020, 16(1), 67-83 [cit. 2020-09-21]. ISSN 15545210.

BAČOVÁ, Veronika. Klíčové problémy začínajícího učitele v praxi společného vzdělávání a jejich řešení: Sekce 7 - Podpora učení žáků a studentů: teorie a praxe. In: *Rozmanitost podpory učení v teorii a výzkumu: Sborník anotací příspěvků XXVIII. výroční konference*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2020, s. 216-218. ISBN 978-80-7599-196-6.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-432-2.

BENDL, Stanislav. *Ukázněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-725-4624-4.

BENDOVIÁ, Alena. *Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie*. Pedagogická orientace. [Online]. 2016, č. 2, s. 252–271. [cit. 2020-09-21]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/5457>

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Příručka třídního učitele*. 2., upr. A dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. na pomoc učitelům a vychovatelům.

BORECKA-BIERNAT, Danuta. *Modelující vliv rodičů na utváření únikové strategie jednání u dospívajících dětí*. *Pedagogická orientace*. [Online]., č. 4, s. 52-61. [cit. 2020-09-1]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6840>

BRÉDA, Jiří, Robert ČAPEK, Eva DANDOVÁ a Jitka KENDÍKOVÁ. *Třídní učitel jako kouč*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-293-6.

BUDINSKÁ, Martina. *Jak být dobrý učitel: [tipy a náměty pro třídní učitele]*. Praha: Raabe, 2012. Třídní učitel. ISBN 978-80-87553-39-8.

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8083-9.

č. 4, s. 3-10. [cit. 2020-09-21]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6832>

ČAPEK, Robert, Marek LAUERMANN, Irena PŘÍKAZSKÁ, Miroslav VOSMIK a Jan VYHNÁLEK. *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-295-0.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přepracované vydání. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

ČERMÁKOVÁ, M. *Pedagogika jako věda a jako společenský úkol – inspirace z myšlenkové dílny Johna Deweyho*. e-Pedagogium, 2014, vol. 14, iss. 3, p. 25-34.

ČERVENKOVÁ, Iva, ed. *Rozmanitost podpory učení v teorii a výzkumu: Sborník anotací příspěvků XXVIII. výroční konference* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2020 [cit. 2021-04-20]. ISBN 978-80-7599-196-6. Dostupné z: [http://capv.cz/images/sborniky/2020/apv\\_2020.pdf](http://capv.cz/images/sborniky/2020/apv_2020.pdf)

DUNDÁLKOVÁ, Karolína a Veronika RODOVÁ. *Rozhovor s Tomášem Kasperem o významu historie pro porozumění současnosti školství*. Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy. Brno: MUNI Press, 2019, 144(02), 5-8. ISSN 2695-0162.

DVOŘÁČEK, Jiří. *Pedagogika pro učitele odborných předmětů*. Praha: Oeconomica, 2005. ISBN 80-245-0886-9.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

DZS: *Dům zahraniční spolupráce* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-6-27]. Dostupné z: <https://www.dzs.cz>

FILIPOVÁ, Marie. *Srovnání některých aspektů učitelské profese v České republice a v Anglii (Interpretace empirické části diplomové práce)*. *Pedagogická orientace*. [Online]. 2017, č. 4, s. 14-41. [cit. 2020-09-21]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8177>

FRÖDOVÁ, Jana, Libor JUHAŇÁK, Martina ŠMAHELOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ a Klára ZÁLESKÁ. Podpora začínajících učitelů na českých školách: Sekce č. 7: Učitelé a jiní pedagogičtí pracovníci. In: *Transdisciplinarita v pedagogických vědách: XXVI. ročník konference České asociace pedagogického výzkumu: sborník abstraktů*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2018, s. 215-216. Pedagogika. ISBN 978-80-7454-755-3. Dostupné také z: [http://www.capv.cz/images/sborniky/2018/7\\_frodov%C3%A1\\_juhan%C3%A1k.pdf](http://www.capv.cz/images/sborniky/2018/7_frodov%C3%A1_juhan%C3%A1k.pdf)

GALIČÁK, Jaroslav. *Profesní vývoj studenta učitelství*. *Pedagogická orientace*. [Online]. 2018, č. 16-17, s. 94-97. [cit. 2020-09-21]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10892>

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence: [proč může být emoční inteligence důležitější než IQ]*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-859-2848-5.

GROFČÍKOVÁ, S. and MENDELOVÁ, E. *Hodnoty - cieľové kategórie v rodinnej a školskej edukácii*. e-Pedagogium, 2015, vol. 15, iss. 1, p. 90-100.

GRUBER, Jan, Hana KYRIANOVÁ a Alexandra FONVILLE. *Kvalitativní diagnostika v oblasti lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5263-1.

GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4368-4.

HANUŠOVÁ, Světlana a Michaela PÍŠOVÁ. *Začínající učitelé a odchody ze školy/školství: význam profesního aktérství*. Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy. Brno: MUNI Press, 2019, 143(4), 16-21. ISSN 295-0162.

HARJU, Vilhelmiina a Hannele NIEMI. *Newly Qualified Teachers' Support Needs in Developing Professional Competences: The Principal's Viewpoint*. *Teacher Development* [online]. 2020, 24(1), 52-70 [cit. 2020-09-21]. ISSN 13664530.

HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-396-2.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání.

HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8093-6.

HERMOCHOVÁ, Soňa. Jak být dobrý třídní učitel. In: *Metodický portál: RVP.CZ* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2010, 19-11-2010 [cit. 2021-03-05]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9869/JAK-BYT-DOBRY-TRIDNI-UCITEL.html/>

HOLEČEK, Václav. Některé aspekty ovlivňující úspěšnost učitele. In: V. konference České asociace pedagogického výzkumu: *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň: FPE Plzeň, 1997, s. 198-203. ISBN 80-7043-216-0. Dostupné také z: [http://capv.cz/images/sborniky/1997/4\\_holecek.pdf](http://capv.cz/images/sborniky/1997/4_holecek.pdf)

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

CHOO GOH, Pauline Swee a Qismullah YUSUF. *Lived Experience: Perceptions of Competency of Novice Teachers*. *International Journal of Instruction* [online]. 2017, 10(1), 21-36 [cit. 2020-09-21]. ISSN 1694609X.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JANEČKOVÁ, Eva. *GDPR: řešení problémů v praxi škol*. Praha: Grada Publishing, 2020. Právo pro praxi. ISBN 978-80-271-2579-1.

JANÍK, Tomáš, Radka WILDOVÁ, Klára ULIČNÁ, Eva MINAŘÍKOVÁ, Miroslav JANÍK, Jana JAŠKOVÁ a Barbora ŠIMŮNKOVÁ. *Adaptační období pro začínající učitele*. *Pedagogika* [online]. 2017, 67(1) [cit. 2020-09-23]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: [doi:10.14712/23362189.2017.433](https://doi.org/10.14712/23362189.2017.433)

JEDLIČKA, Richard, ed. *Teorie výchovy: tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-271-0096-5. (strana 109–156)

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: Jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-271-0096-5.

KALHOUS, Zdeněk a František HORÁK. k aktuálním problémům začínajících učitelů: (EN) On the current problems of young teachers. *Pedagogika* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 1996, 1996, XLVI (3), 245-255 [cit. 2020-9-23]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2018.862

KAPOUNOVÁ, Jana a Pavel KAPOUN. *Bakalářská a diplomová práce: od zadání po obhajobu*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0079-8.

Kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických pracovníků: Priority ministra 2017. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 2013, 2017 [cit. 2021-6-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

KARNS, Michelle. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem: zásady a cvičení*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-717-8032-4.

KASÍKOVÁ, Hana a Michal DUBEC. Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé: Teacher cooperation: unfolding the unknown. *Studia paedagogica*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2009, 14(1), 67-86. ISSN 2336-4521 (online). Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/11222.digilib/115375>

KASÍKOVÁ, Hana, Martina BUDINSKÁ a Vít BERAN, ed. *Třída – návod k použití: komplexní průvodce pro práci s třídním kolektivem*. Praha: Josef Raabe, 2008. ISBN 1803-5612.

KASPER, Tomáš, Naděžda PELCOVÁ a Sławomir SZTOBRYN, ed. *Úloha osobnosti a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu: (prezentace školství a vzdělanosti)*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2286-6.

KAŠČÁK, Ondřej. *Moc školy*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2006. ISBN 8022409057.

KAYA, Metin a Abdullah SELVITOPU. A Meta-Analysis of the Effects of Some Factors on Teachers' Classroom Management Skills. *International Journal of Contemporary Educational Research* [online]. 2019, 6(2), 409-425 [cit. 2020-09-21]. ISSN 21483868.

KELLER-SCHNEIDER, Manuela, Hua Flora ZHONG a Alexander Seeshing YEUNG. Competence and Challenge in Professional Development: Teacher Perceptions at Different Stages of Career. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* [online]. 2020, 46(1), 36-54 [cit. 2020-09-21]. ISSN 02607476.

KLAPAL, Václav. Které činnosti působí učitelům v praxi nejmenší potíže: 3. SEKCE: Výzkum učitele a jeho vzdělávání – Skupina A. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu.: Sborník příspěvků 14. konference České asociace pedagogického výzkumu*. Plzeň: ZČU, 2006, s. 1-4. Pedagogika. ISBN 978-80-210-5553-7.

KNECHT, Petr, ed. *Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik (v disertačních pracích studentů doktorských studijních programů): Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity č. 195 Řada pedagogiky a psychologie č. 26*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4163-3.

KOHNOVÁ, Jana a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2012. ISBN 978-80-7290-625-3.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Začínající učitel*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2019, 62 s. ISBN 978-80-7578-012-6. Dostupné také z: [https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924\\_Začínající%20učitel.pdf](https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Začínající%20učitel.pdf)

KOŤA, J. *Sociologie výchovy, její vědní profil a perspektivy*. e-Pedagogium, 2019, vol. 19, iss. 3, p. 7-20.

KRÁTKÁ, Jana a Stanislav STŘELEČ. Edukační otázky v práci třídního učitele (Educational problems in a form teacher's profession): 2. SEKCE Výzkum role učitele v kontextu kurikulární reformy. In: *České Budějovice 2007*. České Budějovice: Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty JU, 2007, s. 37-42. ISBN 978-80-7040-

987-9. Dostupné také z: <http://www.capv.cz/index.php/cz/2014/36-sborniky-capv/archiv-sborniku/2005/81-srovnani-funkci-tridniho-ucitele-v-ceskem-a-francouzskem-skolskem-systemu>

KRÁTKÁ, Jana a Stanislav STŘELEČ. Srovnání funkcí třídního učitele v českém a francouzském školském systému. In: *Pedagogický výzkum spojnice mezi teorií a praxí: Sborník anotací z XXII. konference České asociace pedagogického výzkumu konané ve dnech 8. - 10. září 2014 v Olomouci*. Olomouc: Agentura Gevak, 2014, s. 144-147. ISBN 978-80-86768-91-5. Dostupné také z: <http://www.capv.cz/index.php/cz/2014/36-sborniky-capv/archiv-sborniku/2005/81-srovnani-funkci-tridniho-ucitele-v-ceskem-a-francouzskem-skolskem-systemu>

KRÁTKÁ, Jana, Lenka GULOVÁ a Stanislav STŘELEČ. *Třídní učitelé sami o sobě a také z pohledu žáků a jejich rodičů*. Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy. Vol. 144. Brno: MUNI Press, 2020, 144(03), 24-30. ISSN 0323-0449. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/tridni-ucitele-sami-o-sobe-a-take-z-pohledu-zaku-a-rodicu>

KRÁTKÁ, Jana. Výkon funkce třídního učitele v recentních podmínkách českého školství: (se zvláštním zřetelem k podpoře zdraví žáků). In: KNECHT, Petr. *Sborník prací pedagogické fakulty Masarykovy univerzity č. 195 Řada pedagogiky a psychologie č. 26: Sborník z konference konané dne 30. listopadu 2006 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Masarykova univerzita pro Centrum pedagogického výzkumu a Katedra pedagogiky PdF MU, 2006, s. 42-47. ISBN 80-210-4163-3.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012, s. 155. ISBN 978-80-262-0052-9.

LAZAROVÁ, Bohumila. Krizově-intervenční kompetence učitelů. *Pedagogická orientace*. [Online], č. 4, s. 41-43. [cit. 2020-09-21]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6838>

Lektoři a mentoři pro školy: Národní pedagogický institut ČR. *NPI (dříve NÚV): Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]. Praha: NPI, 2011, 23-9-2015 [cit. 2021-7-1]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/lams>

- LOJDOVÁ, Kateřina a Josef LUKAS. Scénáře donucovací moci u studentů učitelství na praxi: studentka Alice. *Studia paedagogica* [online]. 2015, 20(3), 113-130 [cit. 2020-09-23]. ISSN 18037437. Dostupné z: doi:10.5817/SP2015-3-7
- LUKAS, Josef a Kateřina LOJDOVÁ. Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika* [online]. 2018, 68(2) [cit. 2020-09-23]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2017.1180
- LUKÁŠOVÁ, H. *Učitelské sebepojetí – podněty k auto-evaluaci a výzkumu*. e-Pedagogium, 2017, vol. 17, iss. 1, p. 46-58.
- MAŇÁK, J. *Zamyšlení nad návrhem Profesního standardu kvality učitele*. Pedagogická orientace. [Online]. , č. 3, s. 118–120.. [cit. 2020-09-21]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1263>
- MAREŠ, Jiří. *Morální distres učitelů – skrytý problém*. Pedagogika [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2017, 67(1), 27–55 [cit. 2020-09-23]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2017.390
- MAREŠ, Jiří. *Odpor učitelů vůči změnám ve škole a ve školství*. Pedagogika [online]. 2018, 68(2) [cit. 2020-09-23]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2018.1090
- MARTANOVÁ, Veronika a Olga KONŮPKOVÁ. Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele. *Pedagogická orientace*. [Online]. 2019, č. 2, s. 223–242. [cit. 2020-09-21]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/12379>
- MATÝSKOVÁ, Danuše. *Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů*. Pedagogická orientace. [Online]., č. 1, s. 27–36. [cit. 2020-09-21]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1388>
- MICHEK, Stanislav. *Využití aktivit podporujících profesní rozvoj a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol*. Pedagogika [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2016, 2016-10-20, 66(4), 408–426 [cit. 2020-09-23]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2016.316

MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1304-8.

MOLTUDAL, Synnøve, Rune KRUMSVIK, Lise JONES, Ole Johan EIKELAND a Burke JOHNSON. The Relationship between Teachers' Perceived Classroom Management Abilities and Their Professional Digital Competence: Experiences from Upper Secondary Classrooms. A Qualitative Driven Mixed Method Study. *Designs for Learning* [online]. 2019, 11(1), 80-98 [cit. 2020-09-21]. ISSN 20017480.

MOLTUDAL, Synnøve, Rune KRUMSVIK, Lise JONES, Ole Johan EIKELAND a Burke JOHNSON. *The Relationship between Teachers' Perceived Classroom Management Abilities and Their Professional Digital Competence: Experiences from Upper Secondary Classrooms. A Qualitative Driven Mixed Method Study*. *Designs for Learning* [online]. 2019, 11(1), 80-98 [cit. 2020-09-21]. ISSN 20017480.

MOŽNÝ, Ivo. Česká rodina pozdní modernity: nová podoba starého partnera a rivala školy: The Czech Family of Late Modernity: a New Form of the Old Partner and Rival of the School. *Pedagogika* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004, LIV.(Mono), 309-325 [cit. 2020-9-23]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1860>

MRHAČ, Josef. *Cíl výchovy, J. A. Komenský a my*. Pedagogická orientace. [Online]. 2018, č. 5, s. 46-49. [cit. 2020-09-21]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/11236>

MÜLLNER, Jaroslav. *Kariéra učitele*. Pedagogická orientace. [Online]. 2018, č. 16-17, s. 125-128. [cit. 2020-09-21]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10898>

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

NEZVALOVÁ, Danuše. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. Pedagogická orientace. [Online]. , č. 4, s. 11-19. [cit. 2020-09-21].

NOVÝ, Ivan a Alois SURYNEK. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. 2., přeprac. A rozšíř. vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. Manažer. ISBN 80-247-1705-0.

OBERLE, Eva, Alexander GIST, Muthuantrige S. COORAY a Joana B. R. PINTO. Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence. *PSYCHOLOGY IN THE SCHOOLS* [online]. 2020 [cit. 2020-09-21]. ISSN 00333085. Dostupné z: doi:10.1002/pits.22432

OCHRANA, František. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4200-0.

OTAVOVÁ, M. *Role pedagogického mentora ve zvyšování profesních kompetencí učitele základní školy*. e-Pedagogium, 2016, vol. 16, iss. 3, p. 65-74.

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika. *Supervize jako jeden z efektivních nástrojů péče o učitele*. Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy. Brno: MUNI Press, 2020, 144(4), 19-26. ISSN 2695-0162.

PAZDERSKÁ, Andrea. Pojetí mentoringu u začínajících učitelů v České republice a Velké Británii: The conception of the mentoring by the novice teachers in the Czech Republic and Great Britain. *E-Pedagogium*. 2016, **16**(3), 75-88. ISSN 12137758. Dostupné z: doi:10.5507/epd.2016.033

PÍŠOVÁ, Michaela a Karolina DUSCHINSKÁ. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-518-8.

PÍŠOVÁ, Michaela a Světlana HANUŠOVÁ. *Začínající učitelé a drop-out*. Pedagogika [online]. 2016, 66(4) [cit. 2020-09-23]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2016.353

PÍŠOVÁ, Michaela. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2005. ISBN 80-719-4744-X.

PÍŠOVÁ, Michaela. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-5744-9.

PLISCHKE, Jitka a Danping PENG. Profesní přesvědčení začínajících učitelů a podpora sebeučení: Sekce 3 - Učitelé a jiní pedagogičtí pracovníci. In: ČERVENKOVÁ,

Iva. *Rozmanitost podpory učení v teorii a výzkumu*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2020, s. 111-113. ISBN 978-80-7599-196-6.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-725-4474-8.

POL, Milan. Škola na cestě k učící se organizaci (School on the way towards learning organisation). *Orbis Scholae*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, 2(No 3), s. 7-22. ISSN 1802-4637.

POL, Milan. *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6130-9.

POLAKOVIČ, P. and DUBOVSKÁ, R. *Informačné a komunikačné technológie v edukačnom procese a úlohy pedagóga*. e-Pedagogium, 2015, vol. 15, iss. 3, p. 96-104

POTOČNÁ, Bohumila. 5 otázek a 5 odpovědí ke kariérenímu řádu. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 2017, 11.07.2017 [cit. 2021-3-4]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/5-otazek-a-5-odpovedi-ke-kariernimu-radu>

Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

Prevence a postup při šetření a vyřizování stížností a podnětů: Informace pro ředitele škol a školských zařízení. *ČŠI: Česká školní inspekce* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021, 11-2017 [cit. 2021-3-5]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Inspekcní-cinnost-QL/Informace-pro-skoly/Methodicka-informace-pro-reditele-skol-%E2%80%93-prevence-a>

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. A rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5232-7.

PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.

PUPALA, Branislav. *Narcis vo výchove: pedagogické súvislosti individualizmu*. Bratislava: Veda, 2004, 93 s. ISBN 978-80-224-0824-7.

RABUŠICOVÁ a KOL. o školách, v nichž jsou rodiče i ředitelé spokojeni se vzájemnou spoluprací. *Studia paedagogica*. Brno: Phil MUNI, 2003, **51**(8), 103–116. ISSN 2336-4521 (online). Dostupné také z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/386>

RAJSIGLOVÁ, Ina a Kateřina PŘIBYLOVÁ. Vliv pregraduálního vzdělání na profesní počátky ve školní praxi pohledem začínajících učitelů. *Pedagogika* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2020, 2020-07-31, 70(2), 225–251 [cit. 2020-09-23]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2019.1502

ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál, 2014. Klasická díla psychologie. ISBN 978-80-262-0597-5.

Rozcestník pro pedagogické pracovníky. *NIDV: Národní institut pro další vzdělávání* [online]. 2021: NIDV, 2021, 26-6-2021 [cit. 2021-6-26]. Dostupné z: <http://rozcestnik.nidv.cz/>

SKÁCELOVÁ, Lucie. *Metodika vedení třídnických hodin* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Klinika adiktologie 1. LF a VFN v Praze, TOGGA, 2012 [cit. 2021-3-5]. ISBN 978-80-7476-006-8. Dostupné z: [https://m.kr-vysocina.cz/assets/File.ashx?id\\_org=450008&id\\_dokumenty=4082029](https://m.kr-vysocina.cz/assets/File.ashx?id_org=450008&id_dokumenty=4082029)

SKIERA, Ehrenhard. *o emoční hlubinné dimenzi pedagogických situací ve škole: Po stopách snah o zařazení psychologicky hlubinně orientovaného sebepoznávání do vzdělávání učitelů*. *Pedagogika* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2019, 2019-12-08, 69(3), 333–354 [cit. 2020-09-23]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2019.1518

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SMÉKAL, Vladimír. *Tvořivost v práci učitele*. Pedagogická orientace. [Online]. 2018, č. 16-17, s. 6-11. [cit. 2020-09-21]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10881>

SMETÁČKOVÁ, Irena, Ida VIKTOROVÁ, Radek PTÁČEK a Stanislav ŠTĚCH. Vztah syndromu vyhoření, copingových strategií a self-efficacy mezi vyučujícími na českých základních školách. *Československá psychologie*. Praha: Academia, 2019, **63**(4), 386-401. ISSN 0009-062X. Dostupné také z: <http://odborne.casopisy.palestra.cz/index.php/dap/article/view/192>

SOUKUPOVÁ, Pavla a Milan PODPERA. Vstup do profese z pohledu začínajícího učitele: design výzkumu a výsledky pilotního výzkumného šetření na FPE ZČU v Plzni. In: *Transdisciplinarita v pedagogických vědách: XXVI. ročník konference: Sekce č. 7: Učitelé a jiní pedagogičtí pracovníci*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2018, s. 227-228. ISBN 978-80-7454-755-3. Dostupné také z: <http://www.capv.cz/index.php/cz/2018/76-sborniky-capv/archiv-sborniku/2018/1971-vstup-do-profese-z-pohledu-zacinajiciho-ucitele-design-vyzkumu-a-vysledky-pilotniho-vyzkumneho-setreni-na-fpe-zcu-v-plzni>

SPIPKOVÁ, V. (2001). Profesionální standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: PedF UK, 89-95.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny učitelství a přípravy na ni v kontextu celkové transformace školství*. Pedagogická orientace. [Online]. 2018, č. 16-17, s. 47-54. [cit. 2020-09-21]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10885>

SPOUSTA, Vladimír. *Syntetická povaha osobnosti učitele*. Pedagogická orientace. [Online]

SPOUSTA, Vladimír. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0552-1.

STROUHAL, Martin, ed. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3465-4.

STŘELEEC, S., & KRÁTKÁ, J. (2006). Činnosti třídního učitele z pohledu vedení škol. In Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků z XIV. konference ČAPV (s. 36–44). Plzeň: ČAPV.

STŘELEEC, S., & KRÁTKÁ, J. (2007) Názory třídních učitelů na způsoby ovlivňování zdraví svých žáků. Brno: Paido. Dostupné z [http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference\\_2006/sbornik\\_2006/pdf/017.pdf](http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/017.pdf)

STŘELEEC, Stanislav. Dovednosti umožňující efektivní kooperaci třídního učitele s rodiči žáků: Nástin východisek výzkumné sondy. *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti*. Brno: Czech Pedagogical Society, 1998, 8(4), 128-132. ISSN 1805-9511. Dostupné také z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10559>

SVOBODOVÁ, Zuzana. *Konflikty v e-mailové komunikace učitelů vůči rodičům (a jak je eliminovat)*. Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy. Brno: MUNI Press, 2020, 143(4), 5-10. ISSN 2695-0162.

ŠEĐOVÁ, K.. *Žáci se smějí učitelům: Podoby a funkce školního humoru zaměřeného na učitele*. *Pedagogická orientace*. [Online]. , č. 1, s. 41–65. [cit. 2020-09-21]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1278>

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠEĐOVÁ, Klára. *Reflexe jako nástroj změny komunikačního chování učitele: případová studie*. *Pedagogika* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2016, 2016-10-20, 66(4), 477–494 [cit. 2020-09-23]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2016.317

ŠEĐOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4.

ŠEVČÍKOVÁ, J. and PLISCHKE, J. *Vybrané aspekty profesního přesvědčení začínajících učitelů*. *e-Pedagogium*, 2020, vol. 20, iss. 1, p. 7-15.

ŠINDLEROVÁ, P. and BALABAN, V. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. *e-Pedagogium*, 2020, vol. 20, iss. 1, p.

ŠTECH, Stanislav. Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství: The Professionalism of the Teacher in the Neo-Liberal Period. *Pedagogika* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007, 2007, LVII(4), 326-337 [cit. 2020-9-23]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1270>

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1937-9.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3170-2.

TESÁREK, Leoš, ed. *Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků*. Praha, 2017, 37 s. Dostupné také z: [https://projekty.nidv.cz/media/materialy/projekty/strategicke\\_rizeni/Odborne\\_materialy\\_KA02/262\\_manual\\_profesniho\\_rozvoje.pdf](https://projekty.nidv.cz/media/materialy/projekty/strategicke_rizeni/Odborne_materialy_KA02/262_manual_profesniho_rozvoje.pdf)

TRNKOVÁ, Kateřina a Alena BENDOVIČ. *Jak přežít třídnictví aneb Inspirace pro začínající třídní učitele*. Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy. Brno: MUNI Press, 2017, 142(1), 22-28. ISSN 2695-0162.

Učitelská platforma: Třídní učitelé jsou zásadním článkem škol a mají být řádně ohodnoceni. *Česká škola* [online]. Praha: Albatros Media, 2020, 12-02-2020 [cit. 2021-3-5]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2020/02/ucitelska-platforma-tridni-ucitele-jsou.html>

UM, Su Jung. *A Teacher's Dilemma in Creating a Democratic and Socially Just Classroom*. *International Electronic Journal of Elementary Education* [online]. 2019, 11(5), 429-435 [cit. 2020-09-21]. ISSN 13079298.

VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, s. 23-25. ISBN 80-7315-082-4.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8

VIKTOROVÁ, Ida. Jak učitelé vnímají komunikaci s rodiči: Spokojení vs. vyhořelí. Pedagogika [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2020, 2020-04-02, 70(1), 29–42 [cit. 2020-09-23]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2019.1343

VIKTOROVÁ, Ida. *Komunikace s rodiči u vyhořelých a spokojených učitelů*. Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy. Brno: MUNI Press, 2019, 144(01), 16-19. ISSN 2695-0162.

WERNEROVÁ, Jana. Obtížnost profesních činností učitele z pohledu studentů učitelství, učitelů a oborových didaktiků. *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti*. Brno: Česká pedagogická společnost, 2009, 19(3), 104–117. ISSN 1805-9511. Dostupné také z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1262/954>

WUBBELS, Theo. An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn? *Teaching Education* [online]. 2011, 22(2), 113-131 [cit. 2020-09-23]. ISSN 1047-6210. Dostupné z: doi:10.1080/10476210.2011.567838

Wulf, C., Bittner, M., Clemens, I., & Kellermann, I. (2011). *Komunikační praktiky v rámci kultury školy: uplatňování kultury uznání a respektu*. *Studia Paedagogica*, 16(1), 71-88. Retrieved from <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/123>

ZÁLESKÁ, Klára, JUHAŇÁK, Libor, TRNKOVÁ, Kateřina a Martina ŠMAHELOVÁ. *Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů*. *Pedagogická orientace*. [Online]. 2019, č. 2, s. 149–171. [cit. 2020-09-21]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/12383>

ZÁLESKÁ, Klára, Libor JUHAŇÁK, Kateřina TRNKOVÁ a Martina ŠMAHELOVÁ. *Uvádění začínajících učitelů: do základních škol: plánovitý, nebo intuitivní proces?* Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy. Brno: MUNI Press, 2019, 143(4), 22-28. ISSN 2695-0162.

ZVÍROTSKÝ, Michal. *Sebevýchova: teorie a praxe pedagogického ovlivňování sebe sama*. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-2425-1.

### **Legislativní dokumenty, normy**

*Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělání v ČR*. Praha: MŠMT, 2002. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

ČESKÁ REPUBLIKA. Školský zákon: Aktuální znění zákona č. 561/2004 Sb. In: 2004. Praha: Parlament ČR, 2020, ročník 2003, 561/2004 Sb. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 48/2005 Sb.: Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: 2005. Praha: MŠMT, 2005, ročník 2005, částka 11, číslo 48. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon o uznávání odborných kvalifikací: o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a některých příslušníků jiných států a o změně některých zákonů (zákon o uznávání odborné kvalifikace). In: 2004 Sb. Praha: Parlament ČR, 2003, ročník 2003, 18/2004 Sb.

*Metodický pokyn MŠMT č. j. 10 007 /98-26: k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při práci v regionálním školství*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2005, 15 s. Dostupné také z: [https://www.msmt.cz/file/38377\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/38377_1_1/)

*Metodický pokyn MŠMT č. j. 10 194/2002-14: k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2002. Dostupné také z: <http://www.atre.cz/zakony/page0332.htm>

*Metodický pokyn MŠMT Č. J. 28 275/2000 - 22: k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení.* Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001, 15 s.

Dostupné

také

z:

[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/metodicky\\_pokyn\\_k\\_sikanovani.doc](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/metodicky_pokyn_k_sikanovani.doc)

Pomůcka k nově zakotveným právům a povinnostem pedagogických pracovníků a k povinnému vyloučení žáka nebo studenta: Výklad k § 22a a 22b školského zákona upravujícím práva a povinnosti pedagogických pracovníků a k § 31 školského zákona nově upravujícímu postup v případě zvláště závažných porušení povinností stanovených zákonem. In: MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: MŠMT, 2017, 12-9-2017, s. 1 [cit. 2020-10-03]. ISBN 1. ISSN 1. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/pomucka-k-nove-zakotvenym-pravam-a-povinnostem-pedagogickych>

Právní výklad k § 23 Zákona o pedagogických pracovnících: § 23 Zákon o pedagogických pracovnících. In: MŠMT: Web Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2020-10-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/pravni-vyklad-k-23-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

## **Seznam příloh**

Příloha 1 Podpora začínajícího TU (pojmová mapa)

Příloha 2 Hlubkové polostrukturované rozhovory

Příloha 3 TU Náplň práce a časový plán