

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**Diplomová práce**

2018

Michaela Tylová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

## **Diplomová práce**

Michaela Tylová

**Pedagogická a další odborná činnost učitele na malotřídní škole**

Olomouc 2018

Vedoucí práce: Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem v ní veškerou literaturu a ostatní informační zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 18. dubna 2018

.....  
vlastnoruční podpis

**Poděkování:**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, poskytování cenných rad a materiálových podkladů k mé diplomové práci. V neposlední řadě bych ráda poděkovala svému manželovi a rodičům za podporu při studiu.

Michaela Tylová

# OBSAH

Úvod.....	6
1. Historický vývoj školství na našem území.....	8
1.1 Vznik učitelské profese.....	8
1.2 Učitel na našem území do období tereziánských reforem .....	8
1.3 Období počátků organizovaného vzdělávání učitelů ZŠ.....	9
1.4 Učitelé v 19.století .....	10
1.5 Učitelé za první republiky.....	12
1.6 Učitelská profese v letech 1945-1989.....	13
1.7 Učitelé po roce 1989 do současnosti.....	15
2 Současné pojetí vzdělávání na primární škole .....	16
2.1 Charakteristika obsahu vzdělávání.....	16
2.2 Vzdělávání a společnost.....	19
2.3 Proměny primární školy z hlediska vnější a vnitřní reformy.....	20
3. Malotřídní škola .....	23
3.1 Malotřídní škola jako tradice českého školství .....	23
3.2 Příklady vzdělávací politiky k malotřídním školám v Evropě.....	25
3.3 Rozdělení malotřídních škol podle počtu tříd a jejich organizace .....	26
3.4 Výhody a nevýhody malotřídních škol .....	28
4. Osobnost učitele .....	30
4.1 Vymezení pojmu učitel .....	30
4.2 Profesní činnosti učitele .....	31
4.3 Role učitele .....	32
4.4 Kompetence učitele.....	33
4.4.1 Typologie učitele .....	35
5. Empirická část.....	39
5.1 Východiska a cíle .....	39
5.2 Využité metody.....	39
5.3 Sběr dat .....	39
5.4 Interpretace dat.....	40
6. Diskuse .....	66
Závěr.....	67
Seznam literatury.....	68
Anotace	

## Úvod

Malotřídní školy lze na českém území identifikovat již v druhé polovině 18. století, tedy v době, kdy byla zavedena povinná školní docházka. Jako všechny typy škol i malotřídky se během doby vyvíjely, ale jejich hlavní atribut, což je souběžná výuka více ročníků v jedné třídě, přežila až do současnosti. Ovšem dnes je možné v České republice organizovat malotřídní výuku pouze pro 1. stupeň základní školy, přičemž nejčastěji lze identifikovat typ dvojtřídní malotřídní školy s pěti ročníky.

Pro každou obec je škola důležitá z hlediska toho, aby si udržela obyvatele. Proto možnost zřizovat malotřídní školy je i pro malé obce možností, jak zajistit rozvoj. Také tyto školy nejsou pro obec pouze vzdělávací institucí, ale mají také významnou kulturní a společenskou funkci. Učitelé takových malotřídních škol se v převážné většině podílejí na přípravě a organizaci různých mimoškolních činností, jako jsou různé kroužky, či zájmová činnost, pořádají mimoškolní akce typu besídky, vystoupení, školních plesů apod., přičemž tato činnost má v práci učitele malotřídní školy podstatné zastoupení.

Na malotřídní školy je možné pohlížet různě. Obecně se v případě těchto škol akcentuje snazší socializace dětí dokonce v prostředí různých věkových kategoriích a až rodinná atmosféra, která vzniká díky bližším vztahům mezi zaměstnanci školy, žáky a jejich rodiči, protože se většinou vzájemně velmi dobře znají. Ovšem často se také vyskytují pochybnosti o kvalitě výuky na takových školách, zda žáci mohou dosahovat požadovaných výsledků. Tyto pochybnosti pramení z toho, že učitel má v malotřídní škole méně času na vysvětlení, prohloubení a procvičení učiva. Malotřídky jsou také považovány za školy, kde je možné nalézt vyšší podíl nekvalifikovaných učitelů.

Prostředí těchto škol lze určitě označit za specifické a jedinečné, je tedy potřeba přizpůsobit nejen způsob, ale i průběh výuky a výchovy žáků těmto zvláštním podmínkám. Někteří autoři (např. Průcha 2004) malotřídní školy vidí a zařazují mezi alternativní typy škol, kde se normálně realizují různé způsoby výuky, počítaje v to i netradiční výukové metody. Ovšem Trnková (2003) uvádí, že dosud nedošlo k popsání nejčastěji využívaných způsobů výuky na malotřídních školách. Kritici tohoto způsobu vyučování pak považují malotřídní školy za neefektivní z hlediska hospodaření obce i kvality vzdělávání.

Výuka ve třídách se spojenými ročníky přináší vysoké nároky na učitele nejen při přípravě vyučování, ale i v jeho průběhu. Učitel i žáci musí ukázat určitou kreativitu. Žáci si musí brzy osvojit dovednosti, které jsou důležité pro samostatnou práci a k vyučování musí přistupovat aktivně, což pro děti rozhodně není snadné.

Hlavním cílem diplomové práce bylo srovnání aktuálních požadavků na učitele malotřídní školy vzhledem k očekávaným požadavkům v rámci znalostí, dovedností a kompetencí učitelů primární školy a vytvoření realistického kompetenčního modelu učitele na malotřídní škole. Stanovená výzkumná otázka byla: „*Jak učitelé malotřídních škol naplňují požadavky, které jsou kladeny na profesi učitele primární školy?*“

Dílčím cílem v teoretické části bylo popsat současné pojetí vzdělávání na primární škole a specifika školy malotřídní. Dále pak osobu učitele, jeho role a kompetence. Dílčím cílem empirické části bylo vytvoření profesiogramu dotazovaných účastníků na základě jejich odpovědí v dotazníku.

První kapitola teoretické části diplomové práce popisuje historický vývoj školství na území dnešní České republiky od vzniku učitelské profese, přes počátky organizovaného vzdělávání učitelů až do současnosti. Druhá kapitola je věnována současnému pojetí vzdělávání na primární škole, toto vzdělávání bude charakterizováno a bude popsána jeho proměna z hlediska vnější a vnitřní reformy. Třetí kapitola přibližuje problematiku malotřídní školy, přináší její charakteristiku, výhody a nevýhody tohoto typu školy a samozřejmě stručnou informaci o historii malotřídních škol na našem území a také o situaci v některých dalších zemích. Čtvrtá kapitola je věnována samotné osobě učitele. Jednak vymezuje samotný pojem učitel, dále popisuje jaké jsou role a kompetence učitele. Popsány jsou profesní činnosti učitele a v závěru kapitoly jsou charakterizovány typologie učitele.

Pátou kapitolu tvoří empirická část, ve které bylo využito dotazníkové šetření ke splnění vytýčeného cíle této práce. Popsány jsou východiska a cíle této práce, využitě metody a interpretace dat. Šestou kapitolou je pak diskuse ke zjištěným skutečnostem.

# **1. Historický vývoj školství na našem území**

Tato kapitola popisuje vývoj školství na území dnešní České republiky, aby byla nastíněna kontinuita postavení učitelského povolání ve společnosti. První část je věnována vzniku učitelské profese, dále je popsáno postavení učitelů v období tereziánských reforem a počátky jejich organizovaného vzdělávání. Popsáno je pak postavení učitelů během 19. století, v období první republiky, v letech 1945 až 1989 a následně až do současnosti.

## **1.1 Vznik učitelské profese**

Prvním učitelem a přirozeným vychovatelem, se kterým se dítě setkává, je rodič, především matka. Již u Peršanů či Spartanů bylo zvykem, že se výchovy účastnili všichni dospělí mužové. Ve starověkém Řecku a Římě se dokonce úkolů rodičů ujímají domácí vychovatelé, se kterými se zde poprvé v historii můžeme setkat, později se objevují guvernanky, hofmistři a informátoři. John Locke soudil, že učitelská profese vyžaduje vlastnosti, které se jen stěží najdou v osobách, které si nechají za práci zaplatit. Vlastnostmi měl na mysli soudnost, starostlivost, umírněnost a obezřetnost. Děti byly tedy později posílány do společných škol k jednomu učiteli, protože společenské požadavky na výchovu a vzdělání byly náročné a složité a nebylo tedy možné vystačit s prací domácího učitele (Štverák, 1983).

Život učitelů nebyl lehký ani ve středověku. Mnoho z nich se rozhodlo změnit své zaměstnání, protože trpěli chudobou a jejich nízké společenské postavení se stále nelepšilo. Nejčastěji se z nich potom stávali mniši, písaři, kněží a konšelé. Ti, kteří chtěli zůstat svému povolání věrni, si museli přivydělávat různými činnostmi, např. pomáhali v kostele. Ještě v 18. století bylo důsledkem tohoto špatného společenského postavení to, že se učitelství věnovali jako vedlejšímu zaměstnání řemeslníci, sluhové, vysloužilí vojáci, písaři, zběhlí studenti, aj., kteří často sami neuměli číst ani psát (Blatný, 1983).

## **1.2 Učitel na našem území do období tereziánských reforem**

Toto období lze také nazvat obdobím neorganizovaného vzdělávání učitelů, ve kterém naše školství prochází také důležitým vývojem. Učitel působí však převážně na vyšších školách, které jsou určené pro privilegované vrstvy národa. V této době byl učitelem kněz nebo řeholník se středním nebo i vyšším vzděláním. Vzdělání u učitelů bylo vyžadováno a kněží z jednoty bratrské byli posíláni do Německa na akademická studia, kde však učili převážně na latinských školách (Kovaříček, 1984).



Učitelé byli připravováni univerzitou a vyučovali převážně na městských školách, které byly určeny středním a vyšším vrstvám společnosti. V určitém období vyučovali i občané bez univerzitních příprav, někdy to byly i ženy. K vyučování byli občané vybíráni pro svoje výrazné rozumové schopnosti, a hlavně mravní vlastnosti. V dobách, kdy byl nedostatek vzdělaných učitelů, učili mládež i ti, kteří byli vzdělaní málo a mnohdy jim chyběly i charakterové předpoklady (Kovaříček, 1984).

Významnou roli na poli české vzdělanosti sehrál „učitel národů“ Jan Ámos Komenský, který působil na Moravě na počátku 17. století jako kněz a učitel. Jan Ámos Komenský se narodil v mlynářské rodině 28. března 1592 pravděpodobně v Nivnici u Uherského Brodu. Velmi brzy se stal sirotkem a vychovávala ho teta ve Strážnici. Zde chodil asi rok a půl do školy. Od 16 let studoval na českobratrské latinské škole v Přerově, dále studoval na protestantské univerzitě v Herbonu a v Heidelbergu. V roce 1614 byl Komenský vysvěcen a ustanoven učitelem (Jůva, 1994).

Byl českým pedagogem, filosofem a teologem. Jan Ámos Komenský napsal řadu pedagogických knih (Orbis pictus, Brána jazyků otevřená, a další), kterými se proslavil nejen u nás, ale i v Evropě. Komenský byl pozván například do Švédska nebo do Uher, kde se zabýval školskými reformami (Štverák, 1983).

Vypracoval také plán organizace školské soustavy, ve kterém navrhl rozdělit vzdělávací věk na čtyři období po šesti letech, podle přirozeného vývoje dítěte. Myšlenky Komenského jsou pro nás stále živé. Dával nám návod, jak by školy měly být napraveny, jaká by měla být kázeň, jak rozvíjet člověka cvičením a konáním. Výrazem naší úcty k učiteli národů Janu Ámosovi Komenskému je každoročně 28. březen (Blatný, 1983).

### **1.3 Období počátků organizovaného vzdělávání učitelů ZŠ**

Za nejvýznamnější mezník vzdělanosti na našem území lze považovat v 18. století školské reformy za panování Marie Terezie a jejího syna Josefa II. Tyto reformy byly ve své době novátorským počinem v oblasti školství. Významné tereziánské reformní snahy byly posilovány progresivnějším vývojem v ostatních evropských zemích, zvláště v sousedním Německu.

Dne 6. prosince 1774 schválila Marie Terezie návrhy Johanna Ignáce von Felbigera na reformu základního školství pro korunní země rakouské monarchie. Toto datum je

považováno za počátek povinné školní docházky v českých zemích. Zaváděný školní řád rozlišoval 3 druhy základních škol. Školy triviální (pro venkov), školy hlavní (pro menší města) a školy normální s rozšířenou vyučovací školní osnovou (pro města zemská). Povinná školní docházka platila pro všechny děti ve věku od šesti do dvanácti let (Kovaříček, 1984).

Učitelem se nemohl stát nikdo, aniž by vykonal odbornou zkoušku a dostal řádné vysvědčení. Kandidáti na učitele museli projít přijímací zkouškou, potom se jim dostalo výkladu v preparandách, kde se učilo pedagogice, didaktice, náboženství, biblické dějepřavě a metodice trivie. Později se zde učilo mluvnici, pravopisu, zeměpisu, dějepisu a přírodopisu. Učitelé, kteří již působili v praxi, si zde doplňovali odborné vzdělání. Doba přípravy byla krátká – nejdříve tříměsíční, později roční. Adepti na učitelství také hospitovali a měli vlastní výstupy (Štverák, 1983).

Za vlády Josefa II. byli ustanoveni krajští školní komisaři, kteří byli podřízeni vrchnímu školnímu dozorcí. Referovali zemskému guberniu o práci učitelů, stavu budov, o řádné docházce dětí, navrhovali platy a odměny učitelům a také podávali návrhy na zlepšení škol. Josefa II. Také rozšířil a doplnil síť škol o další triviální školy tam, kde to měly děti do školy maximálně půl hodiny chůze. Muselo se sejít alespoň 90 až 100 dětí ve věku šesti až dvanácti let. O zřizování škol se starali školní patroni, obce a vrchnost. Učitelé nesměli školné libovolně zvyšovat a všechny chudé děti byly od placení školného osvobozeny.

Je možné tedy říci, že za vlády Marie Terezie a Josefa II. se situace ve školství radikálně změnila. Došlo k důležitému zlomu ve školství – k zavedení povinné školní docházky. Zavedením povinné školní docházky došlo také k významné změně ve společenském postavení učitelů. Vznikaly samostatné dívčí školy, kde se vytvořil prostor pro působení žen - učitelek. Do této doby bylo nemyslitelné, aby ve školách vyučovaly ženy. Byly na rozdíl od svých mužských kolegů svázány řadou podmínek (např. celibátem). Takže vyučovat mohly pouze ty ženy, které byly svobodné nebo ovdovělé. Výjimku měly pouze učitelky domácího hospodaření a ženských ručních prací (Štverák, 1983).

#### **1.4 Učitelé v 19. století**

V tomto období změn v našem školství je spousta představitelů. Jsou to např.: *Karel Slavoj (Slavomil) Amerling, Karel Havlíček Borovský, František Čupr, Jan Evangelista Purkyně, František Sommarung, aj., z nichž budou někteří v této kapitole blíže představeni. Další vymezené období patří mezi nejvýznamnější období našich novodobých národních dějin. V*

podstatě zde nejde jen o formování českého národa ani o jeho kulturní autonomii, ale jde především o mohutný hospodářský rozvoj, který s sebou přináší třídní diferenciaci (Kovaříček, 1984).

Již v 19. století lidé dobře věděli a zdůrazňovali, že učitelé by měli mít vedle určitých osobních vlastností, především dvě základní věci - řádné vzdělání a dobré zaopatření. Řádné vzdělání proto, aby svoji práci vykonávali správně a dobře, slušné zaopatření proto, aby byli motivováni a v zaměstnání vydrželi. Platy učitelů jsou věčným tématem. Učitelské povolání začalo být chápáno jako významná činnost a poslání pro český národ. Učitelé byli označováni jako vlastenečtí a kladli důraz na vyučování v mateřském jazyce. Zakládali knihovny, pěvecké a hudební kroužky. Snažili se hospodářsky povznést obyvatelstvo (Horák, 2001).

Základní školský zákon položil základ novodobé školské soustavy v našich zemích a plně odpovídal zájmům progresivnějších vrstev buržoazie. Byly to zejména tyto směry:

- zavedení jednotného státního dozoru nad školami
- rovné právo všech vrstev na elementární vzdělání
- modernizace obsahu výuky zaváděním reálií, jakož i modernizace metod výuky
- zrušení konfesijního rázu veřejné školy apod.

Sám základní školský zákon mohl být základem i dalšího vývoje školství, především rozvoje národního školství, ale v našich zemích ho však bylo plně využito pouze Němci, kteří v rámci zákona rozšířili síť nových škol. Byly to především školy měšťanské. Němci mnohdy školy rozšířili i na úkor škol českých (Kádner, 1931).

V letech okolo revolučního roku 1848 bylo v Evropě na vrcholu buržoazně demokratické a národně osvobozovací hnutí za společenský pokrok. V období vrcholné krize feudálního společenského řádu docházelo i ke kritice školského systému, což vedlo k návrhům na základní reformu školství. V čele reformátorů českého školství stál Karel Slavoj (Slavomil) Amerling (1807-1884). Amerling byl pražský lékař a samostatný myslitel. Zdůraznil nutnost vzdělání národních učitelů a začal proto usilovat o zřízení učitelského ústavu s názvem *Budeč*. V Budči pořádal Amerling známé pražské vychovatelské porady, kde propagoval zásady Komenského Didaktiky. Zkušenosti z Budče, která přestala z finančních důvodů v roce 1847 fungovat, byly podkladem pro vypracování *Návrhu pro národní školy*, který Amerling zveřejnil v časopisu *Posel z Budče*. Amerling zamýšlel dělit národní školství na školky,

přípravny a věcnice. K. S. Amerlinga můžeme považovat za zakladatele věcného učení (prvouky) v duchu Komenského na českých obecných školách (Štverák, 1983).

Přední místo v dějinách české pedagogiky zaujímá také národní novinář Karel Havlíček Borovský (1821-1856). Ve svých článcích opakovaně doporučoval svým čtenářům, aby se vzdělávali a kultivovali. Promýšlel i návrhy na zlepšení ostatních druhů škol, navrhoval zřizování opatroven a zavedení reálií na školy obecné. Havlíčkovy pedagogické a školskopolitické návrhy se staly základem pro další vývoj pedagogického myšlení u nás (Jůva, 1994).

V roce 1869 byl přijat říšský zákon, který stanovil státní vrchní dozor nad školstvím. Vykonávaly ho zemské, okresní a místní školní rady a na základě tohoto říšského zákona docházelo v oblasti školství k rozvoji. Pro dívky i chlapce byla zavedena povinná osmiletá školní docházka, došlo k posvětštění škol a staré trivium na obecných školách bylo rozšířeno o zeměpis, dějepis, přírodopis, měřičství a tělocvik.

Někteří velkostatkáři, a hlavně katolická církev, byli proti vydání říšského zákona. Chtěli opět získat moc a vliv nad školstvím. Byla vyhlášena školská novela v podobě zákona z 2. května 1883 č. 53 říšského zákoníku. Došlo tak ke změně některých ustanovení o povinnosti školní docházky obsažených v zákonu ze 14. května 1869. Novela také připouštěla, aby při poledním vyučování bylo na jednoho učitele 100 žáků a celkově se zhoršilo i postavení učitelů. Všechny předměty se musely vyučovat v náboženském duchu (Somr, 1987).

Škola se tak znovu dostala do rukou církve a státní orgány se snažily ji proměnit ve školu katolickou. Obecné školy se rychle rozrůstaly a s jejich růstem se dostávaly do popředí otázky vysokoškolského vzdělávání učitelů a vzdělávací obsah. Ve společnosti se objevovaly dva různé názory. Jeden názor prosazoval vzdělávání učitelů speciálních škol, druhý v obecných školách a na univerzitách. Diskuse o změně vzdělávacího obsahu probíhaly pod vlivem názorů reformní pedagogiky. Vzdělávací obsah byl ovlivněn také estetickým hnutím, které požadovalo zařadit umění do škol. V tomto duchu se začal vzdělávací obsah na školách postupně měnit. Všechny tyto snahy o nápravu učitelského vzdělávání zůstaly až do války v mnoha směrech v podobě návrhů (Jůva, 1994).

## **1.5 Učitelé za první republiky**

Pokud jde o učitele národních (obecných a měšťanských) škol, navazovala první republika při

procesu konstituování profese svým způsobem na tendence předchozího období. Změna politické situace dávala naději na snazší prosazení snah o reformu školy a o reformu vlastního vzdělání. Euforii z těsně popřevratového období vystřídala deziluze vzniklá z nárazu na ekonomický stav mladé republiky, na nedořešené vztahy státu a katolické církve, která vyústila ztrátou akceschopnosti. V důsledku Masarykova hodnocení stavu republiky po desetiletém trvání byla překonána demobilizace učitelského hnutí. Učitelstvu se také podařilo získat do čela svého hnutí uznávané pedagogické autority. Druhé desetiletí trvání republiky bylo ve znamení intenzivního reformního dění v oblasti národní školy. To mohlo stmelit učitelský stav a posílit autoritu učitelstva na veřejnosti, ale rozdílné názory jeho vůdců na otázky školy a pedagogiky tento slibně započatý proces dost zbrzdily (Uhlířová, 2013).

I středoškolští profesori rozvíjeli v období 1. republiky předválečné tendence. Tito profesori měli poněkud jiné akcenty než učitelé národních škol. Středoškolští učitelé pokládali za samozřejmé, že jsou nositeli kultury a nepokládali za nutné o tom přesvědčovat veřejnost ani sami sebe. Ideové stránky jejich snažení jsou téměř překryty stavovskými, a to převážně hmotnými zájmy (úsilí o právní zakotvení pracovních povinností, správné platové zařazení, atd.). Učitelé byli v této době vcelku konstituovanou, veřejností uznávanou profesí. Historickému vývoji profesionalizace v období 1. republiky byla věnována velmi malá pozornost (Váňová, 1996).

## **1.6 Učitelská profese v letech 1945-1989**

Ani v období budování socialismu v Československu neprodělalo vzdělávání učitelů jednoduchý a přímočarý vývoj. Profesionalizace učitele v celém období platnosti Zákona o jednotné škole byla nezbytně opřena jak o studium vývoje politického klimatu, školských institucí, i postavení žáků, ale byla svázána i s normativními požadavky na učitelskou kvalifikaci. Po osvobození Československa v květnu 1945 se napravovaly škody, které byly způsobené ve školství v době okupace. Základním dokumentem těchto nutných změn se stal Košický vládní program, schválený tzv. Košickou vládou již 5.dubna 1945 na osvobozeném území. Bezprostředně po osvobození se učitelé národních škol připravovali jako před válkou v učitelských ústavech. Tyto instituce zanikaly s novými opatřeními v učitelském vzdělání (Somr,1987).

Základní dokument Dekret o vzdělání učitelstva byl vydán 27. 10. 1945 prezidentem republiky. Bylo v něm stanoveno, že učitelé škol všech stupňů a druhů nabývají vzdělání na

pedagogických a jiných fakultách (odděleních) vysokých škol. K realizaci vysokoškolského vzdělání učitelů bylo zapotřebí zajistit a zřídit školské instituce – pedagogické fakulty. Zřízením pedagogických fakult začalo nové období zvědečtění školního vyučování a výchovy, a to i na školách národních, kde učitelé nebyli doposud vzděláváni na vysokých školách (Kovaříček, 1984).

Po převratu v únoru 1948 ovládla Komunistická strana Československa (KSČ) všechny oblasti ve státě, včetně školství. Všechny naše školy byly zestátněny. Na základě *Zákona o základní úpravě jednotného školství* z 21. dubna 1948 byla vytvořena jednotná státní školská soustava. Jednotná škola měla naplňovat cíl rovných šancí pro všechny. Jednalo se o vyrovnání sociálních rozdílů mezi lidmi. Školství bylo považováno za politickou sféru a muselo být podle KSČ prostoupeno komunistickým světovým názorem. Učitelé museli souhlasit s režimem. Byli k tomu nuceni (Váňová, 1995).

Na učitele byl kladen v 50. letech politický tlak. Učitelé byli podle platového řádu z roku 1950 zařazeni do čtyř platových tříd. Učitelé mohli kariérně růst vždy po pěti letech. Realizace proběhla pouze tehdy, když učitel prokázal vyšší politickou a odbornou způsobilost a dobré pracovní výsledky. Upřednostňovány byly dělnické profese, které byly lépe zaplacený. Dělníci často pobírali mnohem vyšší plat než např. s lékaři či učitelé. Mzda učitele v době totality byla opravdu nízká a zdůvodňováno to bylo tak, že učitelská profese je zejména „poslání“, tudíž hlavním zájmem učitele by neměly být peníze (Pánková, 2009).

Během let 1951–1953 se komunisté rozhodli provádět velké čistky mezi učiteli. Jejich výsledkem bylo propuštění skoro pěti procent pedagogů, kteří nesouhlasili tehdejším režimem. Patřili mezi ně učitelé, kteří odmítali vstoupit do KSČ nebo byli buržoazního nebo náboženského původu. Pro vyhazov ze školství stačilo „aby někoho z rodiny odsoudili pro politický delikt nebo emigroval. Vláda v roce 1953 zrušila pedagogické fakulty a nahradila je samostatnými vyššími a vysokými školami pedagogickými bez možnosti samosprávy. Lidé toužili v 60. letech po svobodnějším životě a docházelo ve velké míře ke kritice poměrů československé společnosti. Projevovalo se to také i ve školství. Mládež se více zajímala o hudbu, literaturu a také celospolečenské dění (Bokes, 1970).

Normalizace, která přišla v 70. letech minulého století, byla pak některými odborníky z řad učitelů označována jako období „pedagogického temna“. Učitel byl donucen podstoupit prověrky a musel podepsat slib věrnosti socialistické výchovy mládeže. Ve všech učitelských sborech proběhla obrovská kádrová obměna. Tehdejší ministr Hrbek nechal ze škol odstranit

učitele, kteří měli názor pravicový, protistranický a protisovětský. Učitelé ve velkém proto opouštěli školy a šli pracovat do jiných pracovních sfér – k manuálním pracím nebo do úřadů. Postavení učitelů se neodráží v této době jen na povinné účasti v komunistické straně nebo na nízkém platovém hodnocení. Další důležitou změnu v postavení učitelů je fakt, že do popředí vstupují učitelky. Ženy si do dnešní doby drží dominantní postavení v základním vzdělávání, které získaly právě v tomto období (Staněk, 2009).

### **1.7 Učitelé po roce 1989 do současnosti**

Po Sametové revoluci v roce 1989 došlo k demokratizaci všech oblastí občanského života. V tomto období začaly být podporovány soukromé školy, studenti měli možnost studovat v zahraničí a byly zmenšeny počty žáků na učitele. Došlo také ke zvyšování počtu učitelů celkem. 5. 12. 1989 byl vydán metodický pokyn pro základní a střední školy, kterým se změnil zejména učebnice a osnovy občanské výchovy a dějepisu. Učitel byl odpovědný za veškerý výběr učebnic. Ruština už nebyla hlavním jazykem a stal se z ní pouhý řadový předmět. Školu začalo řídit Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT).

Bohužel špatné podmínky pro učitele nebyly vyřešeny ani po revoluci. Učitelé byli zbytečně zatěžováni administrativou, zvyšoval se jim úvazek a nebyli patřičně platově odměňováni, což vedlo k odchodu mnoha kvalitních učitelů a byla oslabena řada škol. Tyto problémy jsou dodnes, dnešní pedagogové se snaží upozornit na nedostatky systému školství klidnou formou. V roce 2004 proběhla reforma školství, díky které měly proběhnout velké změny v českém školství. Cílem reformy měla být realizace konceptu celoživotního učení a také aby lidé byli odpovědní za své výsledky ve vzdělání. Od těchto změn mají ředitelé i učitelé volnost v tvorbě vlastních osnov, se kterými budou spokojeni dle vlastních představ o výuce. Na pedagogy je kladeno více nároků a úkolů dle současné doby (Staněk, 2009).

## **2 Současné pojetí vzdělávání na primární škole**

Tato kapitola je věnována současnosti na primární škole, což je významné pro pochopení činností učitelů, kteří se účastnili výzkumného šetření v empirické části práce. Je v ní charakterizován obsah tohoto vzdělávání a jeho proměny z hlediska vnitřní a vnější reformy. Škola je dnes přirozeným předmětem zájmu jak společnosti, tak i jednotlivců. Rodiče, učitelé, vedoucí pracovníci i zaměstnavatelé reprezentují společenské skupiny, které mají nejen zvýšený zájem o školní vzdělávání, ale především se podílí i na jeho současném tvoření a implementaci.

Primární vzdělávání v našem pojetí představuje 1. stupeň základní školy, tedy věkovou skupinu 6 až 12 let, kdy by měla probíhat kultivace dítěte pro jeho další rozvoj. Je to období, které je rozhodující pro intelektuální vývoj. Jde o proces kladení základů pro celoživotní učení, osvojování gramotnosti, zprostředkování základních kulturních dovedností, vytváření prvotního náhledu na svět, proces rozvoje jazykového potenciálu, či uvádění do národní kultury. Je to tedy otevírání vývojových a individuálních potencialit. Obsah primárního vzdělávání by měl brát zvýšený zřetel ke specifickým věkovým zvláštnostem a vývojovým možnostem žáka. Měl by akcentovat integrační a interdisciplinární přístup, vytváření širších vzdělávacích celků a zejména v nižších ročnících klást důraz na situace blízké reálnému životu.

### **2.1 Charakteristika obsahu vzdělávání**

Společenské a politické změny, které nastaly po roce 1989 se ocitlo i české školství na rozcestí, kdy bylo nuceno hledat cesty k transformaci vzdělávacího systému do té podoby, která by navázala na vzdělávací tradice, ale společně s tím také reflektovala základní vývojové trendy a progresivní tendence západoevropského školství. V tomto případě šlo o zásadní systémovou změnu, která obsáhla jak strukturu, řízení a financování školství, celkové pojetí, cíle, obsah a strategie vzdělávání, přípravu učitelů, či změny legislativy apod. Šlo o vzájemně provázanou vnější a vnitřní reformu (Spilková a kol., 2005).

Státní základní školy se dočkaly obsahových změn již ve školním roce 1991/1992, kdy začaly platit upravené učební osnovy, které přinesly uvolnění striktní závaznosti učebního plánu a osnov. Vytvořily tím určitý prostor pro autonomii učitele a prostor pro nové metody a formy práce. Byl také otevřen prostor pro tvorbu alternativních učebnic. Na vzniku některých



učebnic pro primární školu se podíleli učitelé z praxe. Tato skutečnost s sebou ale přinesla problém kvality a kritérií výběru učebnic.

Někteří učitelé považovali tyto změny za nedostačující, zahájili v tomto směru vlastní kroky a začali se zajímat o obsahové otázky v širších souvislostech. V roce 1993 byl v rámci grantového úkolu MŠMT ČR realizován obsáhlý projekt, do něhož se zapojilo několik stovek učitelů primárních škol z celé země. Konečnou verzí měl být návrh standardů, případně rámcových osnov pro pět ročníků primární školy (Kalhous, 2002).

Východiskem pro tento projekt se stala rozsáhlá diskuse mezi pedagogy o celkovém pojetí primární školy, o koncepci primárního vzdělávání a jeho cílech. Otázky pro diskusi byly následující. K čemu by měla vychovávat primární škola, co by měla učit žáky především? V čem by mělo spočívat těžiště její činnosti? Jakým směrem žáky vést? Co považovat za cíle vzdělávání v primární škole? Tyto otázky přinesly následující klíčové úkoly pro primární školy v podobě jasně formulovaných dovedností, hodnot a kvalit, které by bylo třeba u žáků rozvíjet. Jako první byla uvedena schopnost komunikace s přírodním a sociálním okolím tak, aby docházelo k vzájemnému ovlivňování a porozumění a to:

- Ústně  
porozumět a naslouchat, obhájit názor, umět diskutovat, argumentovat, popsat děj, vyjádřit pocity, zvládnout dovednosti společenského styku (představit se, telefonovat apod.);
- Písemně  
psaní brát jako prostředek komunikace (popis, vypravování, dopis, vyplňování formulářů, atd.);
- Neverbálně, hudebně, výtvarně;
- Schopnost komunikace v rámci základů jednoho cizího jazyka evropských reálií.

Na druhém místě to byl globální přístup ke světu, tedy chápat to, že jsme všichni součástí přírody, chápat základní ekologický cyklus, souvislosti a návaznosti v přírodě (cyklus vody, potravinový řetězec, atd.) což představuje:

- Chápání časových prostorových souvislostí;
- Vztah k vlasti a domovu;
- Touha po poznání (rozvíjet zvědavost a fantazii u dětí);
- Rozvoj sebevědomí a sebepoznání;

- Umění volby;
- Péče o vlastní tělo.

Učitelé pracovali na konkrétních návrzích pro jednotlivé předměty a ročníky na základě globálního standardu primární školy. Odlišit standard dělalo učitelům největší problém. Jen v jednom jediném návrhu se podařilo učitelům rozlišit obě významové roviny (standardy a rámcový obsah).

Na tvorbě vzdělávacích programů se také podílela spousta učitelů primárních škol. Nejdřív to byl program Obecná škola, který byl od roku 1993/1994 ověřován jako alternativní vzdělávací program otevírající prostor pro metodicko-organizační inovace. Učitelé se angažovali zejména v programu Národní škola, Živá škola, Reálná škola, Česká škola waldorfského typu atd. Tyto programy nabízejí rozmanitá řešení v oblasti obsahu učiva, v oblasti metod a organizačních forem vyučování (Spilková, 2005).

Od roku 2007 mají všechny obory vzdělání v předškolním, základním, středním, základním uměleckém a jazykovém vzdělávání Rámcové vzdělávací programy s vymezeným povinným obsahem, rozsahem a podmínkami vzdělávání. Tyto programy jsou nutné pro tvorbu školních vzdělávacích programů a hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (dále jen RVP ZV) je od roku 2004 schválený MŠMT ČR. RVP ZV je nezbytný pro všechny školy, které provádí základní vzdělávání. Rámcový vzdělávací program stanovuje to, co je v základním vzdělávání ze strany státu a společnosti podstatné a co mají při vytváření svého vzdělávacího programu jednotlivé školy respektovat a plnit (Tupý, 2003).

RVP ZV definuje klíčové kompetence jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“ (RVP ZV, 2007, s. 10). Klíčové kompetence, které si žáci osvojí po ukončení základního vzdělávání, nemají finální podobu. Jejich rozvoj pokračuje během středního vzdělávání a dotváří se v průběhu života. Klíčové kompetence se navzájem prolínají, přesahují jednotlivé předměty. Aby se klíčové kompetence utvářely a rozvíjely, je důležité směřovat k nim celý vzdělávací obsah. Během základního vzdělávání jsou za klíčové považovány kompetence k učení, kompetence k řešení

problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní (RVP ZV 2007).

Každá škola si vytváří své školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), které jsou individuálně podle zásad RVP ZV a podle kterých se vzdělává na dílčích školách. RVP ZV vychází z koncepce celoživotního vzdělávání a blíže specifikuje úroveň, které by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání tzv. očekávané výstupy. Určuje také standardy pro základní vzdělávání, které pomáhají při dosahování cílů stanovených v RVP ZV.

Mezi úkoly současného školství patří předávat žákům určité množství vědomostí, naučit je samostatně získávat nové dovednosti, návyky, které využijí v praxi. Škola má připravit žáky na neustálé rozšiřování svých znalostí a dovedností. „RVP ZV je otevřený dokument, který bude v určitých časových pásmech inovován podle potřeb společnosti, které se neustále mění, podle zkušeností učitelů se ŠVP i podle měnících se potřeb a zájmů žáků.“ (Metodický portál RVP, 2017)

## 2.2 Vzdělávání a společnost

Vzdělání nabízí stále nové poznatky, proto označuje dnešní společnost společností vědění, která přijímá spoustu informací. Dále je důležitá kvalita obsahu vzdělávání, a ne její množství. Hlubší pojetí vzdělávání vyžaduje individuální a kulturní rozvoj. S kulturním rozvojem souvisí i rozvoj osobnosti a její dovednosti ve společnosti. Společnost nabízí spoustu nových informací a vzdělávací instituce se zabývají především osvojováním dovedností a vědomostí. Musí se ale dávat pozor na to, aby bylo možné nové informace zvládnout a využít pro zkvalitnění životní úrovně. Jde tedy o změny v koncepci tradičního vzdělávání, které se převážně zabývalo osvojováním vědomostí a dovedností v předešlých letech. V nynější době jde hlavně o efektivní využití zdrojů informací pro zkvalitnění rozvoje lidské osobnosti a společnosti, ve které se všichni pohybují. Nové pojetí vzdělávacího obsahu je zaměřené zejména na celkový rozvoj osobnosti a na schopnost seberealizace v dnešní společnosti. Není důležité pouhé osvojování vědomostí, ale především jde o umění využít dovednosti a vědomosti pro život jako takový, umět kriticky myslet, reagovat. Oproti historickému chápání pojetí dovedností, schopností a vědomostí je dnešním úkolem vzdělávání naplnění těchto bodů ve vzdělání a jejich propojení v souvislosti s praktickým využitím v životě člověka. Právě tento komplexní rozvoj osobnosti by se měl stát cílem vzdělávání po celý život. Od toho se odvíjí nové pojetí vzdělávacího obsahu (Janík, 2009).

Obsah vzdělání se vždy zaměřoval na budoucnost, ale vycházel z přítomnosti a současné reality. V novodobém pojetí se hovoří o reformních změnách. Vzdělávání člověku postupně umožňuje vypořádat se s překonáním reality a nástrahami každodenního života. V dobách minulých docházelo k překonávání obtíží pouze z jedné strany, ale smyslem dnešní reformy školství je rozvíjet celkové propojení myšlení se současným společenským rozvojem (Průcha, 2008).

Stále je důležitým cílem zachovat optimální podmínky pro život na Zemi i pro další generace. Této teorii se přizpůsobuje i nové pojetí obsahu vzdělání, pro které je metou rozvoj integrované osobnosti. Co se týče vzdělávacích cílů, je třeba zdůrazňovat osvojování tzv. klíčových kompetencí, které propojují vědomosti, které byly dříve chápány jako izolované. Jde tedy o nový systém, uplatňující se při řešení komplexních i nepředvídatelných situací. Jde o základní určení vzdělávacího obsahu, spojeného s hlubším poznáním prosazujícím uplatnění v praxi (Janík, 2009).

### **2.3 Proměny primární školy z hlediska vnější a vnitřní reformy**

Z hlediska vnější reformy jsou důležité souborné souvislosti vzdělávacího systému, návaznost na stupně předcházející a navazující, případně i institucionální provázanost mezi školou primární a nižší sekundární či mateřskou. Typ školského systému zpětně ovlivňuje pojetí primární školy. V případě selektivního, vertikálního školského systému je primární škola ovlivněna ve smyslu ukončenosti, jisté uzavřenosti tohoto cyklu vzdělávání, zvýšeného tlaku na výkon jako kritérium následné vnější diferenciaci. V případě integrovaného, horizontálního, komplexního školského systému je primární škola koncipována jako otevřená, přípravná, která vytváří podmínky pro rozvoj dětské osobnosti a předpoklady pro úspěšnou vzdělávací dráhu dítěte, klade základy k jeho dalšímu vzdělávání. Většina západoevropských zemí se v současnosti řídí integrovaným školským systémem (Spilková, 1998).

Náš předválečný systém byl podobný rakouskému a německému systému. Již v období mezi světovými válkami byl kritizován. Prosazován byl princip komprehenzivnosti a integrovaného uspořádání, který byl zaveden v roce 1948. Jednotná škola byla v našich podmínkách zdůvodňována ideologicky. Pro celkové pojetí primárního vzdělávání je významná institucionální provázanost primární a nižší sekundární školy i jejich relativní samostatnost. K relativní samostatnosti primárního vzdělávání došlo v roce 1990. Od druhé poloviny devadesátých let se zastavil rozvoj jejich kvality, především z finančních důvodů. Pozitivní je,

že obnovují tradici školy jako vzdělávacího a kulturního centra obce.

Organizační spojování mateřské a primární školy nemá v naší zemi tradici. Získané pozitivní zkušenosti potvrzují, že je vhodné vytvářet podmínky pro existenci různých podob integrací mateřské a primární školy podle místních podmínek. Primární škola byla prodloužena o jeden rok, což byla další významná změna, která proběhla. Z historického vývoje je známo, že délka primární školy byla od vzniku soustavy národního školství v roce 1869 pět let. Pětiletý model primární školy, který odpovídá zahraničním trendům, byl znovu zaveden od školního roku 1996/1997 (Spilková, 1998).

Při řešení otázky integrace či segregace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami je důležité celkové pojetí primární školy. Týká se to problematiky vnější i vnitřní reformy. V západoevropských zemích lze pozorovat výrazný integrační trend a v posledních pár letech i v naší zemi. Nyní se musí pro úspěšnou integraci připravit úspěšné podmínky a také učitelé.

Proměny primární školy z hlediska vnitřní reformy. Ve většině západoevropských zemí je za základní cíl primárního vzdělávání považován „mnohostranný rozvoj osobnosti každého dítěte“. Důraz je kladen na vyváženost, na rozvoj intelektuální, emocionální, sociální, volní, etický a estetický, na odpovědnost, toleranci, solidaritu, respekt k různosti, porozumění pro druhé, kooperaci a sebedůvěru. Dalším důležitým cílem je rozvoj demokratických hodnot, občanských kvalit a utváření národního vědomí, dále uvádění do poznávání světa, budování základních vědomostí a dovedností jako východiska pro další vzdělávání. Co se týče domácí situace, zejména tradice v této oblasti, je nutné zdůraznit, že česká (československá) primární škola má poměrně výraznou didaktickou tradici s mnoha progresivními prvky. Výrazným rysem primární školy je důraz na její funkci v budování české kultury, na funkci společenskou a osvětovou ve vztahu k sociálnímu okolí. Dále je to osvojování hlavních kulturních instrumentů, tedy orientace ve světě vědy, umění, práce, idea národní výchovy a respektování osobnosti dítěte. Obecná škola byla a je chloubou obce, její kulturní centrum (Spilková a kolektiv, 2005).

Ve třicátých letech minulého století bylo obecným cílem primární školy připravit mládež 1. stupně pro vyšší vzdělání. Hledaly se podmínky, jak zajistit úspěch všech žáků. Od konce šedesátých let se objevuje výrazná tendence „modernizovat“ obsah primárního vzdělávání. Vznikla tzv. nová koncepce, která byla založena na teorii rozvíjejícího vyučování a principu akcelerace dětského vývoje. Řešení vztahu vyučování a vývoje dětí se stala základním

psychologickým východiskem koncepce rozvíjejícího vyučování. Učitel by měl respektovat věkové zvláštnosti žáků. V našich podmínkách převládal názor, že šestileté děti mají díky větší kulturnosti prostředí a lepším materiálním podmínkám více znalostí a rozvinutější myšlení než stejně staré děti před 20 lety. Nepřiměřeně náročný vzdělávací program primární školy vystupňoval tlak na žáky. Je možné konstatovat, že tzv. nová koncepce vyučování na 1. stupni základní školy, přecenění teoretického poznání a podcenění smyslového poznání znamenalo učení bez porozumění, zaujetí a tvořivosti. Primární škola ztratila v období realizace nové koncepce některé své rysy (Spilková, 1998).

Po roce 1989 došlo k odstranění některých problémů. Ani upravené učební osnovy, které začaly platit od školního roku 1991/1992, však nepřinesly výraznější změny. Důležitým mezníkem v kurikulární politice bylo vytvoření Standardu základního vzdělávání, který vymezuje také pro oblast primárního vzdělávání nové cíle, k nimž je třeba směřovat, a to na úrovni žáka, ne v popisu toho, co má učitel se žáky probrat. Postupná proměna kurikulárních dokumentů vyústila ve vznik Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který splňuje parametry moderně pojatého „národního kurikula“ v západoevropském pojetí. Ovšem některé nedostatky v pojetí cíle a obsahu primární školy přetrvávaly ovšem až do současnosti (Spilková a kolektiv, 2005).

### **3 Malotřídní škola**

Tato kapitola se věnuje určitému typu primárního vzdělávání, a to malotřídní škole, což je podstatné pro pochopení specifika malotřídní školy. Nejprve je malotřídní škola představená jako tradiční způsob vyučování v českém školství a je proveden jak malý historický exkurz, tak je popsáno postavení malotřídní školy v současnosti. Následují zkušenosti s malotřídním vyučováním v některých dalších státech. Popsáno je dělení a organizace malotřídních škol, jejich výhody a nevýhody.

Základní školy uspořádané tímto způsobem představují řešení především pro obce a oblasti s nižším počtem obyvatel nebo s horší dopravní obslužností, jejichž děti by v případě neexistence tohoto typu školy musely dojíždět do vzdálenějších nebo hůře dosažitelnějších obcí s plně organizovanou základní školou. Za malotřídní školu je možné považovat takovou základní školu, v níž jsou alespoň v jedné třídě vyučování společně žáci z více ročníků (Průcha, 2001). V odborné literatuře se lze také setkat se označením výuka v kombinovaných třídách (spojených ročnicích). Smíšené třídy bývají někdy nazývány jako oddělení a povětšinou se značí pořadovou číslovkou.

#### **3.1 Malotřídní škola jako tradice českého školství**

Malotřídní školy jsou součástí školské sítě nejen v České republice, ale i v Evropě a na ostatních kontinentech (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). V naší školské soustavě známe dvě podoby těchto škol: historicky starší a mladší podoby malotřídek. Starší podoba malotřídních škol vznikla z následujících důvodů. Z důvodu nedostatku učitelů a nedostatečné sítě škol jsou v dané zemi založeny malotřídní školy. Na malotřídkách bývají třídy velmi početné a většinou je zde v provozu pouze jedna nebo dvě třídy. V současné době se tento typ malotřídních škol vyskytuje zejména v tzv. ekonomicky méně vyspělých zemích a mohou se vyskytovat nejen na venkově, ale i ve městech.

Mladší podoba malotřídek je pak následující. Nachází se tam, kde je menší množství dětí spadající do určitého školního obvodu. Nedostatečný počet žáků pro samostatný ročník vede k tomu, že se spojí více ročníků a vyučují se společně. V těchto třídách bývá zpravidla spíše málo dětí. Tento typ malotřídek se vyskytuje ve školství ekonomicky rozvinutějších zemí a tyto školy bývají na venkově (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

S oběma výše uvedenými podobami malotřídek má naše školství zkušenost. Fenomén malotřídních škol je spjat s primárními školami. První malotřídní školy, které byly zřizované na našem území i v okolní Evropě v důsledku zavedení povinné školní docházky, byly v podstatě všechny organizovány jako malotřídní školy. Na našem území byla zavedena šestiletá povinná školní docházka dne 6. prosince 1774 přijetím reformního návrhu Johanna Ignáce von Felbigera, jak je již popsáno v první kapitole. Za účelem jeho plnění vznikly tři typy škol, a to triviální, hlavní a normální.

Ani jedna z těchto škol neměla tolik tříd, kolik měla ročníků. To znamená, že celé primární školství bylo organizováno jako malotřídní. Tato skutečnost byla podmíněna i počtem žáků připadajících na jednoho učitele. Na jednoho učitele mohlo být při celodenní vyučování v jedné učebně až 80 dětí. Když jejich počet překročil číslo 100, mohla se otevřít další třída a učiteli byl přidělen pomocník. V této situaci probíhala tedy výuka v odděleních, kde např. na triviální škole s celodenním provozem byly děti rozděleny do dvou oddělení, která se střídala dopoledne a odpoledne. Od roku 1774 do roku 1848 se v našich zemích vybudovala základní síť primárních škol. Triviální školy, později značené jako obecné začaly tvořit součást obrazu tehdejší vesnice. Počty i návštěvnost na školách máme zobrazeny v tabulce č.1.

Tabulka č.1: Vývoj počtu primárních škol a jejich žáků v Čechách v letech 1775-1828

Rok	Národní školy				Žáci v tisících			
	celkem	z toho			celkem	z toho		
		hlavní školy	další městské	triviální		hlavní školy	další městské	triviální
1775	1000	-	-	-	30,0	-	-	-
1780	1881	15	28	1837	88,7	2,5	2,5	83,7
1785	2218	15	24	2178	142,8	3,7	3,0	136,1
1790	2579	24	20	2534	187,5	8,1	2,0	177,4
1808	2427	31	37	2359	251,5	-	-	-
1828	3301	43	37	3121	448,3	-	-	-

*Zdroj: Kuzmin, 1981.*

Oproti současnosti, nebyly v tehdejší době ještě rozlišovány pojmy plně organizovaná škola a neúplně organizovaná škola. Pojem malotřídní škola se objevuje až v roce 1869 ve školském zákoně, který přinesl změnu ve struktuře školské sítě. Byla prodloužena povinná školní docházka na osm let a zavedeny nové druhy škol (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Obecné školy byly určeny těm dětem, pro které nebyly vhodné střední školy. Měšťanské školy navštěvovaly zejména děti, ze kterých měli být v budoucnu živnostníci či obchodníci a



byly vybudovány zpravidla jen ve větších městech, na vesnicích se zřizovaly školy obecné. Osnovy měly tyto školy odlišné, škola obecná měla osnovy náročnější. Tato školská struktura byla základem pro dnešní členění prvního stupně základní školy, tedy toho, co bylo nejprve označováno za školu počáteční, později jako školu obecnou.

Práce na malotřídní škole byla pro učitele velmi náročná, jelikož jednu třídu navštěvoval velký počet žáků. Proto se již v dalších letech začaly snižovat počty jednotřídek, škol na výuku nejnáročnějších. V roce 1880 padl konkrétní návrh o vzniku obvodních škol, které by byly zřízené tam, kde do vzdálenosti 1 km nebyla všetřídní škola. Tyto školy by měly jen tři ročníky, bohužel tyto návrhy zůstaly i nadále bez odezvy.

Na přelomu 19. a 20. století se stav počtu malotřídních škol stabilizoval. Nejrozšířenější byly dvoutřídní školy, kde byla výuka opravdu náročná. Úplné školy se vyskytovaly jen výjimečně. Poměrně složité bylo posuzovat úspěšnost práce tehdejších obecných škol. Důležité bylo, že gramotnost venkovského a městského obyvatelstva byla srovnatelná. Rozdíl činil 6,8 % ve prospěch městského obyvatelstva (Kuzmin, 1981).

V současnosti na základě nových principů kurikulární politiky jsou vzdělávání žáci od 3 do 19 let. Tyto dokumenty zahrnují dvě úrovně vzdělávání – státní (RVP) a školní (ŠVP). Učební osnovy jako takové byly zrušeny. Vzdělávání na malotřídních školách není v RVP základního vzdělávání nikterak specifikováno a výchova a vzdělávání na tomto typu škol probíhá podle stejných vzdělávacích dokumentů jako na školách plně organizovaných (RVP ZV, 2007)

### **3.2 Příklady vzdělávací politiky k malotřídním školám v Evropě**

V České republice jsou často malotřídky považovány za neperspektivní až upadající typ školy. V západní Evropě je pohled poněkud odlišný. Vzhledem k pozornosti a důrazu kladenému na regionální politiku a obce jsou malotřídní školy považovány za aktuální téma (Průcha 2004). Malotřídní školy najdeme takřka všude v Evropě. Osvědčily se totiž jako organizační typ základní školy, který umožňuje dětem z venkovských obcí navštěvovat školu v místě bydliště nebo v jeho blízkosti (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Hargreavesová (2009) se malotřídními školami ve Velké Británii (small school) zabývala v horizontu 25 let a ve své recenzi ukázala na výsledcích šetření na úspěšné plnění až překračování vládních a inspekčních standardů a požadavků na vzdělávání. Žáci malých vesnických škol často dosahovali lepších výsledků v porovnání s vrstevníky z větších a

městských škol. také oproti velkým městským školám volily tyto školy inovativnější přístup, zejména díky zapojení pedagogů. V roce 2000 bylo v anglickém venkově 30 % státem zřízených základních škol 1. stupně (tzv. primary school), přičemž 87,5 % žáků žilo do vzdálenosti 2 km od školy. Šetření také poukázalo na lepší dopravní dostupnost škol na venkově než v anglických městech.

Wright a Osborne (2007) precipují velmi kladně možnosti k navázání dobrých vztahů uvnitř malých venkovských škol mezi zaměstnanci školy, žáky a jejich rodinou. Akcentují, že pro nové mladé učitele může být zatěžující tlak okolí a míra jejich zodpovědnosti. Proto je velmi důležité, aby jim oporu poskytovalo nejen vedení školy. Za jeden z největších nedostatků malých venkovských škol v Anglii je považována jejich finanční nákladnost (Norfolk Schools 2017).

Veenman (1996) se své práci zabývá věkově smíšenými školami v Nizozemsku i zahraničí a uvádí ze svého pohledu největší nevýhody malotřídních vesnických škol a to nedostatek času, který má učitel na výklad a procvičení učiva, vyšší pracovní zátěž, méně prostoru pro individuální přístup k jednotlivým žákům, nedostatek materiálů, které lze ve výuce využít a také obavy rodičů, že jejich dítě, které absolvovalo základní vzdělání v malotřídní škole, nedosáhne vzdělání vysokoškolského.

V případě studie amerického autora Loweho (2006) je poukazováno na palčivý problém venkovských malotřídních škol, kterým je kritický nedostatek kvalifikovaných učitelů. Nejdůležitějším kritériem, které je posuzováno při zaměstnávání učitelů ve školách, je schopnost zajistit efektivní a atraktivní výukové prostředí. Malé venkovské školy ve spolupráci s obcemi se snaží nabídnout učitelům zejména příjemné pracovní prostředí a atraktivní pracovní podmínky tak, aby školy přilákaly co nejlepší možné pedagogy. Pozitivně jsou hodnoceny úzké vztahy mezi učiteli, žáky a místní komunitou, které přispívají k efektivnější práci učitelů. Významnou roli hraje také angažovanost učitelů nad rámec standardní výuky (Barley a Beesley 2007).

### **3.3 Rozdělení malotřídních škol podle počtu tříd a jejich organizace**

Školský zákon č. 561/2004 Sb., vymezuje v §23 o organizaci a vzdělávání ve školách způsob organizačního členění škol na školy úplné, které mají otevřeny pro každý ročník jednu třídu a neúplné, které nemusí mít otevřeny všechny ročníky anebo mají méně tříd než ročníků, což je typ malotřídních škol. Nicméně zákon nestanovuje minimální počty žáků ve třídách

jednotlivých typů škol jako v minulosti, ale odkazuje na prováděcí právní předpis. (Trnková, 2010) Prováděcí právní předpis je vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění školní povinné docházky a tato vyhláška v §4 vymezuje počet žáků pro jednotřídní školu – nejméně 10 žáků ve třídě a pro dvoutřídní školu – minimálně 12 žáků. Školský zákon dále vymezuje způsob financování regionálního školství, který odpovídá novému systému státní správy a samosprávy.

Malotřídní školy můžeme rozdělit na školy jednotřídní, dvoutřídní, trojtřídní a čtyřtřídní. Podle Tupého (1978) se struktura málotřídního školství jeví následovně. Jednotřídní se dvěma, třemi, čtyřmi až pěti ročníky. Všechny ročníky jsou vyučovány souběžně jedním učitelem. Příprava je pro učitele na tomto typu školy velice náročná, protože by měl naplňovat ostatně jako učitelé na plně organizované škole výchovné a vzdělávací cíle. Cíle a úkoly v každém ročníku musí mít učitel dostatečně promyšlené, musí vhodně volit metody, formy práce, pracovní postupy a zároveň také uplatnit individuální přístup k žákům (věková rozdílnost, individuální schopnosti, samostatnost, pracovní tempo atd.). Na tomto typu školy jsou méně početné kolektivy dětí různého věku a starší žáci s mladšími spolupracují. V oblasti výchovy dosahují velice dobrých výsledků, protože učitel zná velmi často sourozence svých žáků, které současně učí či učil, také zná rodiče a rodinné prostředí. (Tupý, 1978).

Dvoutřídní se třemi, čtyřmi nebo pěti ročníky, kdy jsou třídy organizované do dvou oddělení po dvou a třech třídách. Dvoutřídní školy jsou nejčastějším typem malotřídních škol. Na těchto školách vyučují dva učitelé a ročníky jsou často spojovány podle počtu žáků, aby byly třídy optimálně naplněné. Na tomto typu školy vyučují dva učitelé, kteří mohou vést pedagogický dialog a nedochází tak k sociální a pedagogické izolovanosti (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Trojtřídní se čtyřmi nebo pěti ročníky. Výuka v odděleních probíhá u školy se čtyřmi ročníky pouze v jedné třídě, ostatní ročníky jsou osamoceny. Ve škole s pěti ročníky může probíhat výuka spojených ročníků v jedné nebo dvou třídách. Čtyřtřídní s pěti ročníky. Ke spojení tříd dochází pouze v jednom oddělení, ostatní ročníky jsou vyučovány samostatně a mají svého vlastního učitele

Zařazování dětí do tříd se provádí podle ročníků nebo podle počtu žáků v odděleních tak, aby obě třídy měly přibližně stejný počet žáků. Výuka v těchto třídách je velice obdobná jako výuka na plně organizovaných školách v hodinách s jedním ročníkem, protože musí učitel

vhodně volit čas na přímou práci učitele a samostatnou práci žáků jako při práci s jedním ročníkem (Tupý, 1978).

### **3.4 Výhody a nevýhody malotřídních škol**

Na malotřídní škole má kolektivní, skupinová i individuální práce své přirozené místo, jaké jim dává sám školní život. Když má mít škola pro pozdější život opravdový význam, musí vědomě tento obraz života tvořit. Škola k obci patří a vždy byla a je její součástí. Starostové si váží svých škol a jsou na ně pyšní, přičemž do budoucnosti „svých“ dětí jsou ochotni investovat nemalé prostředky. Často se stává, že někdo vnímá výhody malotřídní školy jako nevýhody a naopak.

Výhody v malotřídní škole lze spatřovat v následujícím. V malotřídní škole se při výuce využívá střídání přímého vyučování se samostatnou prací žáků. Vyučovací hodina je rozčleněna celkem na části určené pro jednotlivá oddělení a na části určené pro přímé vyučování a samostatnou práci. Všichni žáci se tak naučí soustředit na svou vlastní práci a snaží se vykonat co nejlepší výkon, bez toho, aby je někdo kontroloval. Žáci v malotřídních školách pracují ve skupinkách, ve kterých jsou nuceni vzájemně si pomáhat, ale zároveň se spoléhat sami na sebe. Malotřídky fungují téměř stejným principu jako rodina, bez atmosféry sounáležitosti a vstřícnosti nemůže fungovat. Starší žáci jsou zvyklí pomáhat podle potřeby mladším žákům, rychlejší pomáhají pomalejším a zároveň musí pracovat tak, aby se vzájemně nerušili (Musil, Sedláček, 1964).

Malotřídní školy jsou vhodné pro integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, dětí, které mívají problémy se socializovat a na plně organizovaných školách mohou být často šikanovány. Děti jsou zvyklé na spolupráci i s nižšími ročníky. Vzhledem k nízkému počtu žáků ve třídě, může učitel při probírání, opakování učiva mít zpětnou vazbu a v případě potíží na vzniklou situaci okamžitě reaguje.

Budova školy je většinou malá a přehledná. Některé školy také pořádají programy pro předškoláky. Prvňáčci nemají pak takový problém nastoupit do školy, protože znají paní učitelky, prostory školy a také školáky. Věkově smíšené skupiny jsou na malotřídních školách samozřejmostí a jsou přirozené. Děti se zde cítí bezpečně a dobře, učí se mladším a slabším pomáhat. Když žáci přechází na plně organizovanou školu, jdou pak už mnohem starší a odolnější, než byli v první třídě a s novým prostředím se lépe seznamují, možná i díky tomu, že na novou školu ve většině odchází další spolužáci ze třídy.

Nevýhody jsou následující. Z ekonomického hlediska vyžadují málotřídky na svůj provoz vyšší náklady než velké školy. Velkou nevýhodou mají také učitelé, kteří musejí dělat dvojitou přípravu na výuku. Nevýhodou je také nedostatečná příprava budoucích učitelů na výuku v málotřídních školách na pedagogických fakultách. Neexistují stoprocentní výzkumy, které by dokazovaly, že žáci málotřídních škol mají ve vzdělání horší výsledky. Žáci malotřídních škol jsou samostatní, tvořiví, poslušní, mají pevné a dobré základy. Výuka na malotřídní škole klade velké nároky na učitele. Pro vyučující těchto škol to znamená vyšší míru zátěže a pracovních úkolů než bývá obvyklé v plně organizovaných školách. Kvalita výchovně-vzdělávacího procesu je v tomto případě mnohem více závislá na osobnosti a schopnostech konkrétního učitele, protože musí realizovat výuku dvou a více ročníků najednou. Musí dle svého uvážení využívat přímou práci se žáky a jejich samostatnou práci, ale i aktivizující metody (Emmerová, 2000).

## 4 Osobnost učitele

Tato kapitola je zaměřena na osobu učitele v současné škole. Vzhledem k tomu, že tato práce je o činnosti učitele, je nutné osobu učitele specifikovat v teoretické rovině. Nejprve je vymezen samotný pojem učitel, je vysvětlen rozdíl v konceptu učitel a pedagog. Dále jsou popsány činnosti učitele, související s vykonáváním jeho profese, dále role, které učitel zastává, hlavně vzhledem k primárnímu vzdělávání a také jeho kompetence, které by si měl jako učitel osvojit. Jako poslední část této kapitoly jsou popsány typologie učitele.

### 4.1 Vymezení pojmu učitel

Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, jde o profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu. K vykonávání této profese je nutné mít pedagogickou způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje podle uvedených autorů jeho subjektivně-objektivní roli v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Společenský status učitelského povolání v jednotlivých zemích závisí na tradici a významu, který je přisuzován vzdělání ve společnosti. V české terminologii se lze setkat u Průchy také s neobvyklým názvem „edukátor“. Shoduje se s anglickým slovem „educator“, který vyjadřuje osobu provádějící edukaci, výchovu, zacvičení, školení, trénink apod. Termín „učitelka“ je žena, příslušnice učitelské profese, vykonávající funkce a role učitele. V České republice se příliš nepoužívá. Výjimkou je „učitelka mateřských škol“, kde je tento pojem oficiálně zažitý. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

V laickém povědomí bývá slovo učitel často zaměňováno se slovem pedagog. Tyto dva pojmy však nejsou totožné. Slovo „pedagog“ nese širší význam než slovo učitel. Pedagogem může být označován rodič, učitel, vychovatel, lektor, kulturní pracovník, vedoucí pracovník apod. (Jůva, 2001) Pedagog je činitel výchovně-vzdělávacího procesu, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost; je jeho iniciátorem i organizátorem a hodnotí dosahované výsledky (Janíková, 2009).

## 4.2 Profesní činnosti učitele

Profese učitele je mnohdy velmi náročná. Její náročnost spočívá i v tom, že zahrnuje několik profesních činností najednou. Učitelé žáky nejen vzdělávají a zároveň je i vychovávají. Vyučování považujeme za hlavní profesní činnost učitele. Vyučovací činnost učitele spočívá ve zprostředkování učiva žákům (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Učitel si promýšlí před začátkem samotného vyučování přípravu na konkrétní hodinu, ve které si stanoví výukové cíle, provede výběr učiva a jeho didaktickou analýzu, zvolí metody a organizační formy, promyslí navozované činnosti žáků a připraví časový rozvrh hodiny. Během výuky potom musí učitel zvládat několik úkolů najednou – motivaci, opakování, výklad nové látky, řešení kázeňských problémů, péči o bezpečnost žáků, vedení třídy a hodnocení, které by mělo být zpětnou vazbou pro žáky i pro učitele. Učitel opravuje testy či domácí úkoly žáků i mimo vyučování. Hodnocení může mít tedy i podobu sebereflexe, kdy učitel zpětně hodnotí svůj výkon v průběhu vyučování. Dalšími činnostmi, které učitel vykonává mimo přímé vyučování, jsou konzultace. Většinou probíhají v podobě třídních schůzek rodičů, třídnických hodin se žáky nebo individuálních konzultačních hodin pro žáky (Vašutová, 2007).

Nyní je neustále kladen důraz na nutnost kreativity učitele. Vedle tvořivé práce však učitel vykonává i určité rutinní činnosti. Jsou to například organizační činnosti, účast na poradách, suplování za kolegy, příprava učebny a běžné administrativní činnosti. K dokumentům, se kterými učitel pracuje, patří především třídní knihy, třídní výkazy, katalogové listy, školní řád, rozvrh hodin, kniha úrazů, protokoly o přijímacím řízení, osobní dokumentace a pedagogická dokumentace. Mezi profesní činnosti učitele se řadí i styk s veřejností a spolupráce se sociálními a výchovnými partnery. V současné době se od učitelů očekává, že se budou zapojovat do veřejného života, jako tomu bylo dříve, a že budou školu na veřejnosti reprezentovat. Podstatná se ukazuje i spolupráce se sociálními a výchovnými partnery, mezi které patří například psychologové, vedení školy, kolegové. Další profesní činností učitelů je i sebevzdělávání. Učitelé by se měli sebevzdělávat neustále, ať už prostřednictvím odborných seminářů a konferencí či navzájem uvnitř pedagogických sborů. Někteří učitelé vykonávají i tzv. specifické činnosti. Jde spíše o výkon dalších funkcí, například vedení předmětové komise (Vašutová, 2004).

### 4.3 Role učitele

V současné škole dochází k přehodnocení dosavadního pojetí učitelské role. Učitelé mají zvýšenou odpovědnost za vlastní profesní výkon, mění se i zavedené pracovní postupy. Učitelé musejí akceptovat zvětšující se vliv dalších aktérů života na denní práci školy. V souvislosti s kurikulární reformou a zavedením RVP uvádějí někteří pedagogičtí teoretikové tolik rolí učitele, že není v jeho silách, aby všechny role plnil. Rozšíření požadavků na role učitele vychází ze struktury profesních činností a také z přebírání některých funkcí rodiny školou (Vašutová, 2004).

Spousta klíčových rolí učitele primární školy je shodná s rolemi dalších kategorií učitelů jako je manažer práce třídy, diagnostik učebních stylů, konzultant, nositel a ochránce morálních, kulturních a duchovních hodnot v dnešní společnosti. Nově máme roli inovátora, která vznikla v souvislosti s obsahovými a metodickými změnami, tvůrce kurikula. Dle různých autorů může mít učitel spoustu dalších rolí. Jsou to role např.: diagnostika, garanta, průvodce, poradce, projektanta a tvůrce, atd. Učitel se stará o sociální pohodu, zdraví a bezpečnost žáků v běžných i mimořádných situacích a je také vychovatelem a ochráncem morálních, kulturních a duchovních hodnot.

Pedagogičtí teoretikové se shodují v tom, že stoupá význam především sociálních rolí učitele a kladou důraz zejména na interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou. V současné době je role učitele velmi obtížná zejména co se týče proměn rodiny (rozpad jejich tradičních hodnot, proměny výchovného stylu pohybující se mezi autoritativností a liberálností). Učitel primární školy zastává taky role specifické pro tento stupeň, jsou to např.: uvedení dítěte do školní kultury, do nových sociálních vztahů a rolí, učitel dětem otevírá vývojové možnosti a také poskytuje první opěrné body k orientaci ve světě, zprostředkovává základní kulturní dovednosti jako instrumenty k dalšímu vzdělávání.

Na primární škole patří mezi pedagogická specifika práce také péče o sociální pohodu, zdraví a bezpečnost žáků. Tyto specifické role jsou také zvláštním postavením učitele primární školy ve třídě, které je dáno působením jediného učitele ve třídě, výukou všech předmětů, přesahem profesionální role do kulturních a sportovních aktivit ve volném čase, vazbou dětí tohoto věku k učiteli (silný identifikační vzor, autorita), práci s nediferencovanou populací žáků a zvýšeným důrazem na komunikační aktivity (učitel je mluvním vzorem).



#### 4.4 Kompetence učitele

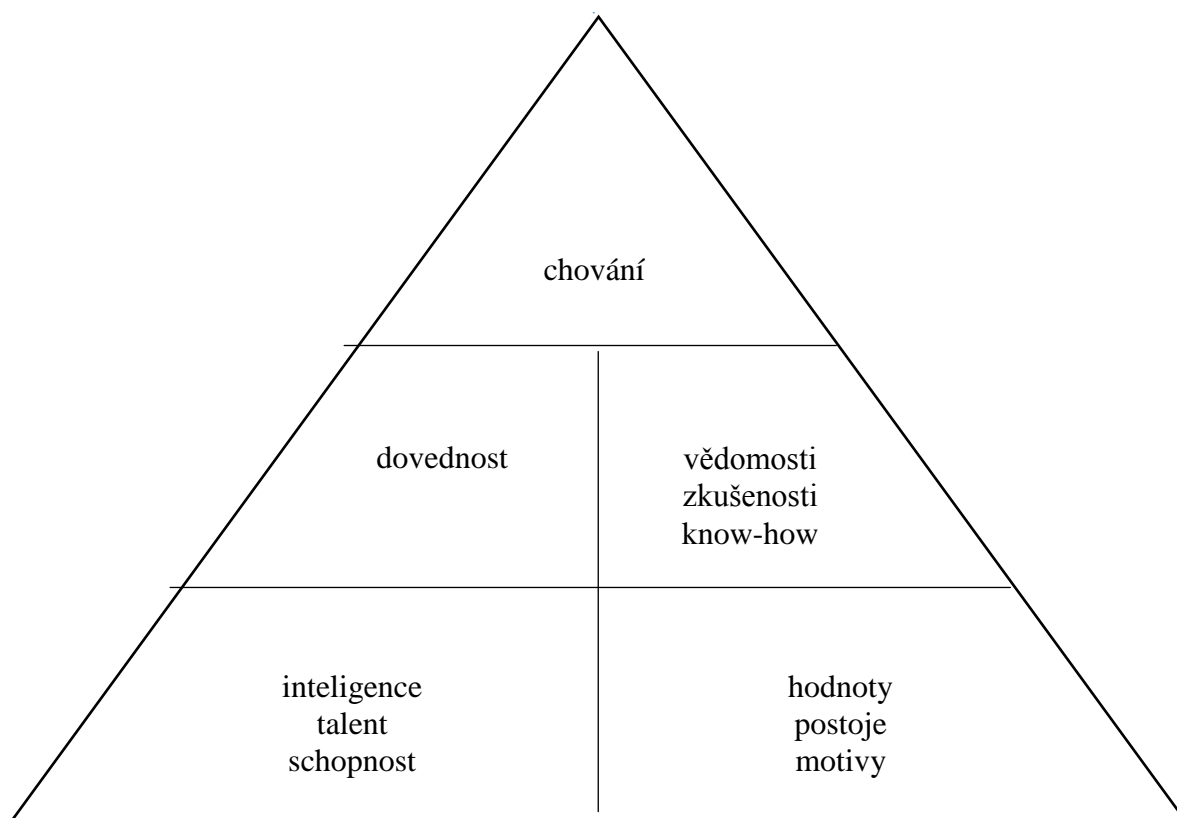
Základním pojmem je slovo kompetence, které se do českého jazyka přeneslo z latinského slova *competens*, tj. vhodný, příhodný, náležitý. Termín kompetence může mít obvykle dva významy. První význam vyjadřuje pravomoc, oprávnění, rozsah působnosti, zpravidla udělené nějakou autoritou nebo patřící nějaké autoritě. Podle tohoto může někdo překročit svoje pravomoci (tj. zde kompetence), někomu je kompetence možné odebrat, nebo na někoho přesunout. Mohou tak vznikat kompetenční spory.

Druhý význam slova kompetence vyjadřuje schopnost vykonávat nějakou činnost, umět ji vykonávat, být v příslušné oblasti kvalifikovaný, mít potřebné vědomosti a dovednosti (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004).

Rozdílné významy slova kompetence spočívají v tom, že první význam zdůrazňuje něco, co je člověku dáno zvenku, na rozdíl od druhého významu, který zdůrazňuje vnitřní kvalitu člověka, která je výsledkem jeho rozvoje v daném okamžiku, která je nezávislá na vnějším světě a umožňuje mu podat určitý výkon.

Pro tuto práci je důležitý druhý význam tohoto slova. Na obsahu pojmu kompetence se shodla většina autorů, ale i přesto vypadá jeho samotná definice u každého z nich trochu jinak. Prokopenko a Kubr (1996) definují kompetenci jako schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti. Hroník (2007) chápe kompetenci jako trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle. Armstrong (2002) definuje pojem kompetence jednoduše, jako chování potřebné k dosažení žádoucích úrovní výkonu. Podle něj se jedná o procesní aspekt kompetence, který bude ovlivňován úrovní vstupů (znalostí a dovedností) a měřen analýzou výstupů (skutečné chování a výsledky). Bedrnová a Nový (1998) používají termín pracovní a sociální kompetence. Pracovní a sociální kompetence souhrnně vyjadřuje reálnou úroveň zvládnutí úkolů spojených s pracovním zařazením člověka. A podle Vašutové (2007) je profesní kompetence učitele vymezena jako „otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v součástech znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázené a chápané celostně. Struktura kompetencí je definována tak, že má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě,“

Podle Kubeše (2004) je uveden hierarchický model struktury kompetence, který určuje tři úrovně kompetence. Model na obrázku č. 1 v sobě zahrnuje především osobnost člověka v podobě jeho inteligence, talentu, schopností, vědomostí, zkušeností a know-how. Když shrneme tyto faktory, vytvoří se tak dovednost a formuje výsledné chování. Důležitou složkou modelu jsou také hodnoty, postoje a motivy, protože to je to, co vede člověka reálně k nadstandardní či jakékoliv jiné úrovni výkonu. Na vrcholu pyramidy je umístěno chování, jakožto jediné pozorovatelné projevy člověka. Ve střední úrovni pyramidy jsou obsaženy relativně lehce ovlivnitelné a přínosné charakteristiky, které získává jedinec během života a také v pracovní praxi. V nejnižší části pyramidy jsou umístěny stabilní a základní složky osobnosti jedince, které je těžké ovlivňovat.



**Obr. 1:** Hierarchický model struktury kompetence (upraveno dle Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004)

Švec (2004) systematicky rozdělil učiteléské kompetence do tří skupin na kompetence k výchově a vyučování, kompetence osobnostní a kompetence rozvíjející osobnost učitele. Průcha (2002) dále zmiňuje Spilkovou, která se věnuje klíčovým kompetencím učitele primární školy, Šťávu, jenž obrací pozornost na kompetence učitelů odborných předmětů pro střední školy, a v neposlední řadě Krhutovou, která se zabývá kompetencemi učitelů odborných předmětů na středních zemědělských a lesnických školách.

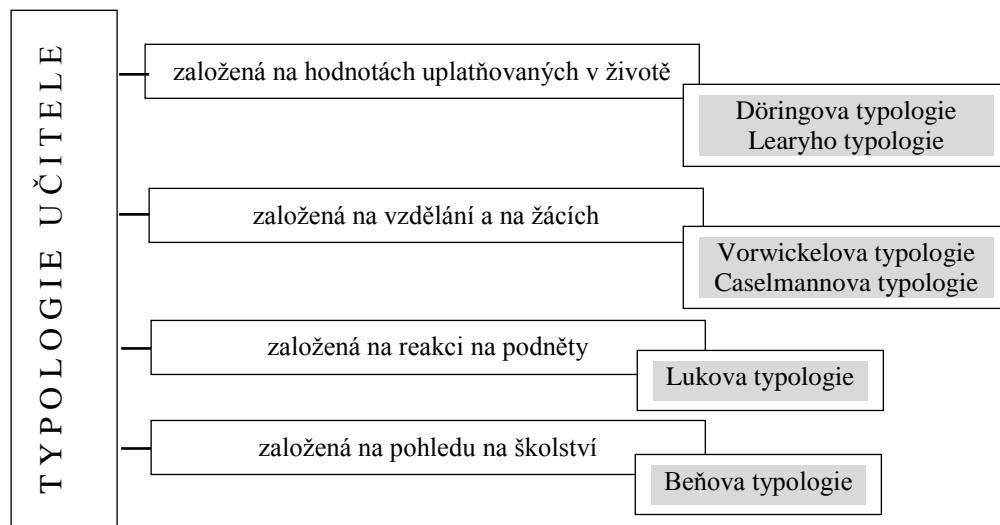
V kompetencích pedagoga jsou tedy zahrnuty tři základní složky všeobecně vzdělávací, předmětové (oborové) a pedagogicko-psychologické. Vašutová považuje za normu, podle níž by se měly určovat požadavky na pracovní činnost každého pedagoga, profesní standard učitele. Tvoří ho sedm kompetencí:

- kompetence předmětová,
- kompetence didaktická/psychodidaktická,
- kompetence pedagogická,
- kompetence diagnostická a intervenční,
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,
- kompetence manažerská a normativní,
- kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Z výše uvedeného jasně vyplývá, že na učitele je s měnící se společenskou a politickou situací kladeno stále více úkolů a požadavků, které není jednoduché plnit. Vysoká škola by proto svým studentům, budoucím učitelům, měla předat nejen co nejvíce odborných a teoretických znalostí, ale umožnit i dostatek prostoru pro získávání a formování praktických dovedností, které budou moci při svém povolání efektivně využívat, a plnit tak požadovaný profesní standard.

#### **4.4.1 Typologie učitele**

I přes skutečnost, že učitel je osoba jako každá jiná, lze v literatuře objevit typologie zaměřené pouze na osobnost učitele. Zpravidla však učitele nelze přiřadit pouze k jednomu určitému typu. Mezi nejznámější typologie se řadí Döringova, Vorwickelova, Lukova, Learyho, Beňova, Casselmannova a další.



**Obr. 2** Typologie učitele (vlastní zpracování)

- Döringova typologie

Döringova kategorizace osobnosti učitelů vychází z všeobecné typologie osobnosti dle Eduarda Sprangera, jež je založená na hodnotách upřednostňovaných v životě. Dělí je na náboženský typ, který ještě upřesňuje na pietistický – učitel citově vřelejší, kterého žáci milují, ale obvykle není schopen udržet si kázeň ve výuce a ortodoxní – více intelektuální, žáci se ho obávají, vyskytuje se u něj větší zastoupení složky teoretické a politické. Estetický typ má také dva podtypy aktivně tvůrčí – učitel příliš nerespektuje osobitost žáka, vidí v něm spíše jakousi příležitost k vytváření uměleckého díla, na druhou stranu však dovede žáky nadchnout pro svůj předmět a pasivně receptivní – tohoto učitele žáci milují, neboť je schopen vcítit se i do těch, kteří mají odlišné zaměření a snaží se podílet na jejich duševním životě. Sociální typ, tento učitel svůj zájem nezaměřuje pouze na vybrané jednotlivce, ale na všechny, pokud je ještě k tomu schopen empatie, je to pak ideální typ, bývá velice trpělivý a žáky milovaný, avšak nedostává se mu příliš respektu. Teoretický typ má také dva podtypy tvůrčí – se snaží, aby žáci pouze mechanicky nepřijímali poznatky, ale sami se na jejich získávání i aktivně podíleli a pasivně receptivní – není schopen vytvořit si k žákům lidský vztah a nutí je pouze k mechanickému osvojování poznatků. Ekonomický typ si klade a úkol připravit žáka pro běžný praktický život, naučit ho samostatnosti a s co nejmenším úsilím ho přimět k co nejlepším výkonům. Mocenský typ se snaží prosazovat vlastní osobnost, je přísný v hodnocení a často nespravedlivý (Kohoutek, 2002).

- Vorwickelova typologie

Vorwickel vyšel ve své typologii z faktu, že někteří učitelé se zaměřují více na vzdělání žáků než na jejich výchovu nebo formování jejich osobnosti. Na základě této teorie vytvořil dva základní typy – věcný a osobní, a u obou vyčlenil po dvou podtypech: striktně věcný, oduševněle věcný, naivně osobní, uvědoměle osobní.

- Lukova typologie

Luka třídí učitele na základě jejich reakcí na působící podněty a způsobu, jakým tyto podněty zpracovávají ve své psychice. Dle reakce na podněty Luka rozlišuje: naivně reproduktivní typ a naivně produktivní typ. Dle zpracování podnětů v učitelově psychice Luka uvádí dělení na: reflexivně reproduktivní typ a reflexivně produktivní typ.

- Learyho typologie

Leary nepopisuje přímo model typologie osobnosti učitele, ale osobnosti jedinců obecně. Systémový přístup pak při zkoumání této problematiky uplatnil T. Wubbels a na základě QTI dotazníku popsal 8 dimenzí charakteristiky učitelů (Dytrtová, Krhutová, 2009) – učitel organizátor, učitel pomáhající, učitel chápající, učitel vedoucí žáky k zodpovědnosti, učitel nejistý, učitel nespokojený, učitel kárající, učitel přísný.

- Beňova typologie

Další typologii, je jedna z novodobých a uvádí ji M. Beňo (2001). Kritérium hodnocení je celkový pohled učitelů na školství, postoj ke škole, k žákům i k jejich vlastní profesi. Beňo rozdělil učitele do následujících 7 typů: plačky, ignoranti, fanatici a nenapravitelní idealisté, tandemisté, aristokraté, podnikatelé, zběhové.

- Caselmannova typologie

Caselmann použil, stejně jako Vorwickel, kritérium pro svou typologii orientaci učitele buď na proces učení, učební předmět nebo osobnost žáka. Vytvořil tak dva základní typy – logotrop (klade důraz na předmět, vštěpování vědomostí a na

teoretické poznání) a paidotrop (zaměřen na rozvoj a formování osobnosti žáka). U každého typu vyčlenil dva podtypy.

Logotrop filozoficky orientovaný – pedagogická činnost se vyznačuje velkou subjektivitou, usiluje o osvojení, vypracování a prohloubení vlastního světónázoru a jeho cílem je předat tento názor svým žákům, je pro něj problematické přijmout žáky s jiným světónázorem, vlastní názory žáků respektuje jen velmi málo.

Logotrop odborně – vědecky orientovaný – svůj vyučovaný předmět studuje již od mládí, vyznačuje se velkou šířkou svých vědomostí a pokládá za důležité žáky vše naučit, má často přehnané požadavky, učivo vysvětluje srozumitelně. Jeho pedagogická činnost je ovšem zaměřena pouze na předávání vědomostí, mývá problémy s disciplínou.

Paidotrop individuálně psychologicky orientovaný – k žákům mívá rodičovský vztah plný důvěry a pochopení, je zaměřený na žáky, snaží se je utvářet. Dbá na pořádek a disciplínu, jeho pedagogické působení spočívá ve výchově.

Paidotrop obecně psychologicky orientovaný – klade si všeobecné výchovné cíle, středem jeho zájmu není jen utváření osobnosti žáků. Je racionální, snaží se vzbudit u žáků zájem o učivo.

S paidotropem a logotropem se dle Caselmanna podle chování učitele ve třídě protíná autoritativní (tvrdě prosazuje svoji autoritu ve třídě, vše musí být podle něj) a sociální typ učitele (nechává žákům větší volnost, má přátelský přístup, ve vyučování spíše organizuje než vede) a dle pedagogických postupů Caselmann rozlišuje ještě tři další typy učitelů a to vědecko-systematický typ (vysvětluje učivo jasně a srozumitelně, takže mu porozumí i slabší žáci, u žáků rozvíjí logické myšlení), umělecký typ (je zaměřený spíše na názorné myšlení, mívá silný výchovný vliv na žáky, nebezpečí potlačení logického myšlení) a praktický typ (organizační typ, rozvíjí názorné a praktické myšlení žáků) (Vilímová, 2002).

## **5 Empirická část**

### **5.1 Východiska a cíle**

Cílem prováděného výzkumu bylo porovnat aktuální požadavky na učitele malotřídní školy vzhledem k očekávaným požadavkům v rámci znalostí, dovedností a kompetencí učitelů na primární škole. Z tohoto cíle pak vyplynula výzkumná otázka, která zní: „*Jak učitelé malotřídních škol naplňují požadavky, které jsou kladeny na profesi učitele primární školy?*“

V této části práce by se na základě popisovaných kompetencí v literatuře mělo podařit sestavit tabulku, kde by byl přehled kompetencí učitele na malotřídní škole. Vyhodnocením získaných dat od účastníků výzkumu a porovnáním popisovaných kompetencí v literatuře, by měl být vytvořen realistický kompetenční model učitele na malotřídní škole.

### **5.2 Využité metody**

Výzkumnou metodou bylo zvoleno kvalitativní výzkumné šetření. Prostřednictvím kvalitativního výzkumu lze získat spoustu informací při poměrně malém počtu jedinců. Umožňuje zkoumaný fenomén pochopit více do hloubky a v přirozeném prostředí. O redukci dat nerozhoduje výzkumník, ale zkoumané osoby, které o předmětu výzkumu sdělují informace. Umožňuje studovat procesy a navrhopvat teorie. Ovšem analýza dat a jejich sběr jsou často časově náročné. Výsledky jsou pak snadněji ovlivnitelné výzkumníkem a jeho osobními preferencemi. Těžko se toto šetření replikuje a výsledky se těžko zobecňují.

### **5.3 Sběr dat**

Sběr dat probíhal v listopadu a prosinci roku 2017. Jako metoda sběru dat byly použity připravené záznamové archy, do kterých jednotliví pedagogové měli vyplnit své snímky pracovního dne, po dobu jednoho týdne, kdy zaznamenávali kategorie činností a k nim přiřazovali znalosti, dovednosti a kompetence. Aby bylo možné následné společné vyhodnocení byla vytvořena tabulka znalostí, dovedností a kompetencí které měli účastníci výzkumu přiřazovat ke svým činnostem, které sestávaly:

1. z příprav na výuku (chystání podkladů na výuku),
2. výuky (výuková činnost),
3. mimoškolní činnosti (např. kroužky, lampionový průvod, Den dětí, výlety),
4. seberozvoje (školení, samostudium, rekvalifikace),
5. administrativní činnosti (např. tvorba studijního plánu, vyplňování výkazů),
6. činností spojené s chodem školy (dozor na chodbách, dozor na obědě, třídní schůzky, porady),

7. a ostatní (cokoli dalšího, co není uvedeno v předešlém výčtu).

Tab. 2 Znalosti, dovednosti a kompetence (ZDK)

1	znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ
2	propojení mezioborových poznatků
3	vyhledávání a zpracování informace
4	dovednost používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem
5	znalost vzdělávacího programu
6	tvorba školního vzdělávacího programu
7	využívání informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků
8	dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě
9	umění pracovat se žáky nadanými stejně jako s žáky se specifickými poruchami učení
10	schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků
11	umění řešit výchovné problémy žáků
12	efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči
13	znalost o zákonech a normách vztahujících se k profesi, orientaci ve vzdělávací politice
14	zvládání administrativní agendy
15	organizační schopnosti
16	schopnost sebereflexe
17	zvládání stresové zátěže
18	...dopíše dle svého uvážení

Základní souborem byly malotřídní školy v olomouckém kraji. Zkoumaným souborem pak deset vybraných malotřídních škol a z nich pak vždy po jednom pedagogovi, tedy celkem deset pedagogů a všechny to byly ženy. Výběr pedagogů proběhl metodou sněhové koule. Jde o výběr jedinců z málo početných, rozptýlených a špatně dostupných skupin, pro něž neexistují a obtížně se sestavují opory výběru pro pravděpodobnostní výběry a uvnitř nichž dochází ke kontaktům (jde např. o zájmové skupiny, sběratele apod.) Metoda spočívá v počátečním vyhledání několika osob a poté v kontaktování těch dalších členů skupiny, na které již vybraní lidé odkázali. Samotný sběr dat proběhl prostřednictvím online komunikace (pedagogovi byly na email zaslány tabulky s vysvětlením, které následně pedagog vyplnil a zaslal zpět). Snímky dne s pravidelnými činnostmi zaslalo všech deset oslovených, nepravidelné činnosti pak vyplnila polovina.

## 5.4 Interpretace dat

Zajímavostí je určitě pohlaví respondentů. Jelikož v České republice může být organizován pouze 1. stupeň ZŠ jako malotřídní škola, kde je velmi malé zastoupení učitelů mužského pohlaví, dalo se předpokládat, že výzkum bude mít převahu respondentek. Jak již bylo výše uvedeno šetření se zúčastnily pouze ženy.



Dalším údajem bylo nejvyšší dosažené vzdělání učitelů, protože ještě před několika lety se některé malotřídní školy potýkaly s problémem zajistit pro výuku kvalifikované učitele. Se Zákonem č. 563/2004 o pedagogických pracovnících došlo k výrazným změnám v požadavcích na kvalifikaci pedagogů, a proto je důležité i z hlediska vnímání těchto škol, jak tyto problémy a požadavky na kvalifikovanost malotřídní školy reflektovaly. Všechny účastnice výzkumu mají magisterské vzdělání. Délka pedagogické praxe jednotlivých respondentek je od dvou do 24 let. Šest respondentek má praxi do 10 let, čtyři pak nad 20 let. Všechny respondentky mimo jednu mají celý úvazek, jedna má půl úvazku jako vychovatelka v družině. Mimo dvou respondentek všechny vedou alespoň jeden zájmový kroužek.

Všechny učitelky vyplnily podle svého uvážení tabulku snímek pracovního dne na pozici "Učitel pro první stupeň základního vzdělávání na malotřídní škole". Celkem deset účastnic výzkumu bylo označeno symbolem X a pořadovým číslem. Následující tabulky jsou zachycením jejich pracovních dní během jednoho pracovního týdne. Tyto zapsané činnosti jsou pro všechny učitelky činnostmi pravidelnými.

Tab. 3 Snímek pracovního v období od 6. 11. 2017 do 10. 11. 2017 – X1

Činnost vykonávaná od - do		Celkový čas (min.)	Kategorie činností	Popis činnosti	Pomůcky a nástroje	ZDK
6.11.						
10.00	10.45	45	2	práce dle učebnice	učebnice, folie	1,2,3,4,7,9,15,16,17
10.55	11.40	45	2	práce dle učebnice	učebnice, PC	1,2,3,4,7,9,15,16,17
11.40	12.15	30	6	dozor		11, 15,17
12.15	13.00	45	2	práce dle učebnice	učebnice, PC, výukové karty	1,2,3,4,7,9,15,16,17
13.00	15.00	120	1	písemné přípravy na výuku M, Aj, Př, V1	PC, učebnice, pracovní listy	1, 2, 3, 4, 5, 7
7.11.						
10.00	10.45	45	2	práce dle učebnice	učebnice, folie	1,2,3,4,7,9,15,16,17
10.55	11.40	45	2	práce dle učebnice	učebnice, PC	1,2,3,4,7,9,15,16,17
11.40	12.15	30	6	dozor		11, 15,17
12.15	13.00	45	2	práce dle učebnice	učebnice, PC, výukové karty	1,2,3,4,7,9,15,16,17
13.00	15.00	120	1	písemné přípravy na výuku M, Aj, Př, V1	PC, učebnice, pracovní listy	1, 2, 3, 4, 5, 7
8.11.						
10.00	10.45	45	2	práce dle učebnice	učebnice, folie	1,2,3,4,7,9,15,16,17
10.55	11.40	45	2	práce dle učebnice	učebnice, PC	1,2,3,4,7,9,15,16,17
11.40	12.15	30	6	dozor		11, 15,17
12.15	13.00	45	2	práce dle učebnice	učebnice, PC, výukové karty	1,2,3,4,7,9,15,16,17
13.00	15.00	120	1	písemné přípravy na výuku M, Aj, Př, V1	PC, učebnice, pracovní listy	1, 2, 3, 4, 5, 7
9.11.						
10.00	10.45	45	2	práce dle učebnice	učebnice, folie	1,2,3,4,7,9,15,16,17
10.55	11.40	45	2	práce dle učebnice	učebnice, PC	1,2,3,4,7,9,15,16,17
11.40	12.15	30	6	dozor		11, 15,17
12.15	13.00	45	2	práce dle učebnice	učebnice, PC, výukové karty	1,2,3,4,7,9,15,16,17
13.00	15.00	120	1	písemné přípravy na výuku M, Aj, Př, V1	PC, učebnice, pracovní listy	1, 2, 3, 4, 5, 7
10.11.						
10.00	10.45	45	2	práce dle učebnice	učebnice, folie	1,2,3,4,7,9,15,16,17
10.55	11.40	45	2	práce dle učebnice	učebnice, PC	1,2,3,4,7,9,15,16,17
11.40	12.15	30	6	dozor		11, 15,17
12.15	13.00	45	2	práce dle učebnice	učebnice, PC, výukové karty	1,2,3,4,7,9,15,16,17
13.00	15.00	120	5,6	písemné přípravy na výuku M, Aj, Př, V1, vypisování třídní knihy	PC, učebnice, pracovní listy	1, 2, 3, 4, 5, 7
X1	ZDK					počet min.
1	znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ					1275
2	propojení mezioborových poznatků					1275
3	vyhledávání a zpracování informace					1275
4	dovednost používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštostem					1275
5	znalost vzdělávacího programu					600
6	tvorba školního vzdělávacího programu					0
7	využívání informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků					1275

8	dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě	0
9	umění pracovat se žáky nadanými stejně jako s žáky se specifickými poruchami učení	675
10	schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků	0
11	umění řešit výchovné problémy žáků	120
12	efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči	0
13	znalost o zákonech a normách vztahujících se k profesi, orientaci ve vzdělávací politice	0
14	zvládnutí administrativní agendy	0
15	organizační schopnosti	795
16	schopnost sebereflexe	675
17	zvládnutí stresové zátěže	795

Z tabulky je zřejmé, že učitelka X1 při výuce využívá ze znalostí dovedností a kompetence pravidelně znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ, propojení mezioborových poznatků, vyhledávání a zpracování informací, dovednosti používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem, využívání informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků, umění pracovat se žáky nadanými stejně jako s žáky se specifickými poruchami učení, organizační schopnosti, schopnost sebereflexe a zvládnutí stresové zátěže. Do běžných a pravidelných činností se řadí i dozor, vypisování třídní knihy a písemné přípravy na výuku. Dalšími znalostmi, dovednostmi a kompetencí využívá znalost vzdělávacího programu, využívání informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků a umění řešit výchovné problémy žáků.

Tab. 4 Snímek pracovního v období od 6. 11. 2017 do 10. 11. 2017 – X2

Činnost vykonávaná od - do		Celkový čas (min.)	Kategorie činností	Popis činnosti	Pomůcky a nástroje	ZDK
6.11.						
7.30	7.55	25	1	příprava pomůcek do Aj	Pc, Word, učebnice Aj	1,2,3,4,5,6,7,
8.00	8.45	45	2	vyučování	Výukový materiál	1,4,5,6,9, 15
8.55	9.40	45	2	vyučování	Výukový materiál	1,4,5,6,9, 15
9.40	10.00	20	6	dozor na chodbě		8,10,15, 17
10.00	10.45	45	2	vyučování	Výukový materiál, IKT	1,4,5,6,9, 15
10.55	11.40	45	2	vyučování	Výukový materiál	1,4,5,6,9,11,15
11.50	12.35	45	2	vyučování	Výukový materiál	1,4,5,6,9, 15
12.45	13.45	60	1	chystání podkladů na výuku	PC, Word, učebnice	1,2,3,5,7,
14.00	14.30	30	6	porada – škola v přírodě		15
7.11.						
7.30	7.50	20	5	vyplňování výkazů	třídní kniha	14
8.00	8.45	45	2	vyučování	výukový materiál	1,4,5,6,9, 15
8.55	9.40	45	2	vyučování	výukový materiál	1,4,5,6,9, 15
9.40	10.00	20	7	zajištění nemocných žáků	telefon, třídní kniha	12,15
10.00	10.45	45	2	vyučování	výukový materiál, IKT	1,4,5,6,9, 15
10.55	11.40	45	2	vyučování	výukový materiál	1,4,5,6,9,11,15
12.00	13.00	60	1	chystání podkladů na výuku	PC, Word, učebnice	1,2,3,5,7,
13.00	13.3	30	7	schůzka s rodiči žáka podezřelého z šikany	katalogový list žáka	3,8,10,11,12,13,15,17
8.11.						
7.30	7.50	20	7	třídnická hodina, prevence sociálně patologických vztahů mezi žáky	záznamový list	3,8,10,11,13,15,17
8.00	8.45	45	2	vyučování	výukový materiál	1,4,5,6,9, 15
8.55	9.40	45	2	vyučování	výukový materiál	1,4,5,6,9, 15
9.40	10.00	20	7	zajištění nemocných žáků	telefon, třídní kniha	12,15
10.00	10.45	45	2	vyučování	výukový materiál, IKT	1,4,5,6,9, 15
10.55	11.40	45	2	vyučování	výukový materiál	1,4,5,6,9,11,15
12.00	13.00	60	1	chystání podkladů na výuku	PC, Word, učebnice	1,2,3,5,7,
13.00	15.00	120	7	příprava na lampionový průvod	dekorace, malé občerstvení pro rodiče a děti	15
17.00	19.00	120	7	lampionový průvod		12,15
9.11.						
7.30	7.50	20	6	dozor na chodbě		11
8.00	8.45	45	2	vyučování	výukový materiál	1,4,5,6,9, 15
8.55	9.40	45	2	vyučování	výukový materiál	1,4,5,6,9, 15
9.40	10.00	20	6	dozor na chodbě		8,10,15, 17
10.00	10.45	45	2	vyučování	výukový materiál	1,4,5,6,9, 15
10.55	11.40	45	2	vyučování	výukový materiál, informační a komunikační technologie	1,4,5,6,9,11,15
11.50	12.35	45	2	vyučování	výukový materiál	1,4,5,6,9, 15
12.45	13.45	60	1	chystání podkladů na výuku	PC, Word, učebnice	1,2,3,5,7,
10.11.						
7.30	7.50	20	1	výroba a příprava pomůcek do vyučování, pracovní listy	PC, Word, učebnice	1, 2, 3, 4, 5, 7
8.00	8.45	45	2	odborné vyučování	výukový materiál	1,4,5,6,9, 15
8.55	9.40	45	2	vyučování	výukový materiál	1,4,5,6,9, 15

10.00	10.45	45	2	vyučování	výukový materiál, informační a komunikační technologie	1,4,5,6,9,11,15
10.55	11.40	45	2	vyučování	výukový materiál	1,4,5,6,9, 15
12.00	13.00	60	1	chystání podkladů na výuku	PC, Word, učebnice	1, 2, 3, 4, 5, 7
X2						počet min.
1	znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ					1255
2	propojení mezioborových poznatků					265
3	vyhledávání a zpracování informace					595
4	dovednost používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem					1255
5	znalost vzdělávacího programu					1255
6	tvorba školního vzdělávacího programu					1255
7	využívání informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků					265
8	dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě					660
9	umění pracovat se žáky nadanými stejně jako s žáky se specifickými poruchami učení					990
10	schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků					330
11	umění řešit výchovné problémy žáků					330
12	efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči					330
13	znalost o zákonech a normách vztahujících se profesí, orientaci ve vzdělávací politice					330
14	zvládnutí administrativní agendy					20
15	organizační schopnosti					1320
16	schopnost sebereflexe					990
17	zvládnutí stresové zátěže					429

Z této tabulky je zřejmé, že učitelka X2 při výuce využívá ze znalostí dovedností a kompetence pravidelně znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ, dovednost používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem, znalost vzdělávacího programu, tvorbu školního vzdělávacího programu, umění pracovat se žáky nadanými stejně jako s žáky se specifickými poruchami učení, organizační schopnosti, dovednost používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem a v některých předmětech i umění řešit výchovné problémy žáků. Při přípravě na výuku pak znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ, propojení mezioborových poznatků, vyhledávání a zpracování informací, znalost vzdělávacího programu a využívání informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků. Směrem k rodičům pak efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči. V rámci dalších aktivit pak organizační schopnosti, dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, či schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků.

Tab. 5 Snímek pracovního v období od 6. 11. 2017 do 10. 11. 2017 – X3

Činnost vykonávaná od - do		Celkový čas (min.)	Kategorie činností	Popis činnosti	Pomůcky a nástroje	ZDK
6.11.						
7.30	7.50	20	1	kopírování pracovních listů	výukový materiál	1,2,3,
8.00	8.45	45	2	výuka	výukový materiál	1,2,4,
8.55	9.40	45	2	výuka	výukový materiál	1,7,8,
9.55	10.40	45	2	výuka	výukový materiál	1,2,3,
10.50	11.35	45	2	výuka	výukový materiál,	1,2,3,7,9,
11.45	12.30	45	2	výuka	výukový materiál	1,11,
12.40	13.25	45	2	reedukace	výukový materiál	1,7,9,
13.30	14.00	30	6	dozor v jídelně	činnosti spojené s chodem školy	bezpečnost při přechodu do šj
14.00	15.30	90	1,2	příprava PL, kontrola prac. sešitů, kronika, třídní kniha	ICT - elek. třídní kniha, učebnice, prac. sešity	1,3,4,
7.11.						
7.30	7.50	20	1	individuální konzultace s rodiči	činnosti spojené s chodem školy	1,2,4,5,8,9,10,11,12
8.00	8.45	45	2	výuka	inter. tabule	1,2,7,
8.55	9.40	45	2	výuka	uč., PS	1,2,
9.40	10.55	75	6	příprava úkolů nemocným ž.	uč., PS	1,2,3,9,15,
10.55	12.30	95	2	projektové vyučování - O zlaté rybce	Výukový materiál, informační a komunikační technologie	2,3,4,8,9,11,
12.30	13.15	45	6	dozor v jídelně	činnosti spojené s chodem školy	bezpečnost při přechodu do šj
13.15	14.00	45	5	třídní kniha, práce s tematickými plány	PC, el. třídní kniha	14,
14.00	15.00	60	6	příprava na třídní schůzky	Microsoft Word, uč., PS	14,15,
15.00	15.30	30	1	příprava na výuku, opravování sešitů	výukový materiál	1,5,3,
8.11.						
7.00	7.15	15	6	organizační porada - příprava besídky		15,16,17,
7.30	10.30	180	7	akce školy - hudební pořad pro děti		produkce včetně dopravy
10.30	10.40	10	6	dozor na chodbě	činnosti spojené s chodem školy	bezpečnost při přechodu do ŠJ
10.50	11.35	45	2	výuka	iPady	1,2,7,
11.45	12.30	45	2	výuka	uč, pS	8,11,
12.30	13.00	30	5	třídní kniha	PC	14
13.00	14.00	60	1	příprava na výuku, opravování, kronika, podklady pro web	výukový materiál, PC	12,15
14.30	16.30	120	6	třídní schůzky s rodiči		11,12,13,16,17,
9.11.						
7.30	7.50	20	1	kopírování PL	uč., PS	1,3,
8.00	8.45	45	2	výuka	inter. tabule	1,8,11,
8.55	9.40	45	2	výuka	uč., PS	1,
9.55	10.40	45	2	výuka	CD_ROMy	1,4,
10.50	11.35	45	2	výuka	TV náčiní	1,
11.45	12.30	45	6	dozor v jídelně	činnosti spojené s chodem školy	bezpečnost při přechodu do šj
12.30	13.15	45	5	příprava projektového vyučování	PC, Word, učebnice	1,2,3,4,5,7,8,9,
13.15	13.30	15	6	třídní kniha	PC	14,
14.00	18.00	240	4	školení DVPP		9,
10.11.						
7.30	7.50	20	1	příprava na výuku		1, 2, 3,

8.00	9.40	100	2	projektové vyučování - o Zlaté rybce		1,4,5,6,9, 11,15	
10.00	11.35	95	2	akce školy - výlov rybníku		Spolupráce s občany ve vesnici	
11.45	12.30	45	6	dozor v jídelně	činnosti spojené s chodem školy	bezpečnost při přechodu do šj	
12.30	13.30	60	4	samostudium	PC,		
13.30	14.00	30	6	třídní kniha	PC	14	
X3						počet min.	
1	znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ						1570
2	propojení mezioborových poznatků						1570
3	vyhledávání a zpracování informace						1570
4	dovednost používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem						1165
5	znalost vzdělávacího programu						330
6	tvorba školního vzdělávacího programu						0
7	využívání informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků						945
8	dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě						1165
9	umění pracovat se žáky nadanými stejně jako s žáky se specifickými poruchami učení						1470
10	schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků						220
11	umění řešit výchovné problémy žáků						1450
12	efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči						625
13	znalost o zákonech a normách vztahujících se profesi, orientaci ve vzdělávací politice						405
14	zvládnání administrativní agendy						525
15	organizační schopnosti						1630
16	schopnost sebereflexe						625
17	zvládnání stresové zátěže						585

Z tabulky je zřejmé, že učitelka X3 při výuce využívá ze znalostí dovedností a kompetence pravidelně znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ, propojení mezioborových poznatků, vyhledávání a zpracování informací při přípravě projektového vyučování, dále dovednosti používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem, využívání informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků a vedení webových stránek školy, umění pracovat se žáky nadanými stejně jako s žáky se specifickými poruchami učení, organizační schopnosti při spolupráci školy a obce, schopnost sebereflexe a zvládnání stresové zátěže. Do běžných a pravidelných činností se řadí i dozor, vypisování třídní knihy a písemné přípravy na výuku, vedení kroniky a spolupráce s rodiči. Dalšími znalostmi, dovednostmi a kompetencemi využívá znalost vzdělávacího programu a umění řešit výchovné problémy žáků.

Tab. 6 Snímek pracovního v období od 6. 11. 2017 do 10. 11. 2017 – X4

Činnost vykonávaná od - do		Celkový čas (min.)	Kategorie činností	Popis činnosti	Pomůcky a nástroje	ZDK
6.11.						
6.40	7.20	40	6	ranní dozor, třídnice, absence	TP	1,2,5,7,14,15
7.40	8.25	45	2	příprava na výuku, karty	PC, karty, laminovačka, slabíky	1,3,4,5,7,9,11,15,16,17
8.35	9.20	45	2	suplování za kolegyni	učebnice PL	1,9,10,11,15,16,17
9.30	9.50	20	6	schůzka se ZZ	diagnostický list žáka	10,12,3,8,9,13,15,16
9.50	10.25	35	2	příprava puzzle - podzim	puzzle, vytvoření	1,2,3,5,7,9,10,11,15,16,17
10.25	10.35	10	6	dozor		11,17
10.35	11.20	45	2	Svatý Martin -vyhled.infor.	PC, interaktivní tabule, omalovánky	1,2,3,4,5,6,7,9,11,15,16,17
11.20	14.00	160	7	školní družina - suplování	tvoření z papíru	2,3,8,11,15,16,17
7.11.						
6.40	7.20	40	6	ranní dozor, třídnice, absence	TP	1,2,5,7,14,15
7.40	8.25	45	2	pexeso vyjm. slova	papír, laminovačka PL	1,2,3,4,7,9,15,16,17
8.35	9.20	45	2	násobilkové domino	papír, PL	1,2,3,4,7,9,15, 16,17
9.20	9.50	20	6	dozor		11,17
9.50	11.20	90	3	nácvik na vystoupení pro důchodce	noty, básničky, flétny, klavír	1,2,3,15,16,17
11.20	11.30	10	6	dozor		11,17
11.30	12.15	45	2	učebnice, malované čtení	učebnice, PC	1,2,3,5,7,15,16,17
12.30	15.30	180	7	suplování - družina	pobyt venku, pomůcky	2,3,8,11,15,16,17
8.11.						
7.15	8.25	70	5	administrativní činnost	výkazy, třídnice, ovoce do škol, inventura	13,14,15,17
8.35	9.20	45	2	příprava na výuku	učebnice, PL, prac. sešít, příprava diktátu	1,2,4, 9,10,15,16,17
9.40	11.20	100	2	příprava na VV	šablona, papír, lepidlo, nůžky,...	1,2,4, 9,10,15,16,17
11.20	11.30	10	6	dozor		17,11,
11.30	12.15	45	3	nácvik na vystoupení pro důchodce	noty, básničky, flétny, klavír	1,2,3,15,16,17
12.30	13.30	60	3	kroužek flétny	flétna, noty	15,16,17
13.30	15.30	120	7	suplování - družina	pobyt venku, pomůcky	2,3,8,11,15,16,17
9.11.						
7.15	8.25	70	5	administrativní činnost	třídnice, lyžování, inventura, plavec. výcvik	13,14,15,17
8.25	8.35	10	6	dozor		11,17
8.35	9.20	45	2	příprava	učebnice, PL, prac. sešity,	1,2,4, 9,10,15,16,17
9.50	11.20	90	3	nácvik na vystoupení pro důchodce	noty, básničky, flétny, klavír	1,2,3,15,16,17
11.20	12.30	70	7	suplování - družina	pobyt venku - sportovní pomůcky	2,3,8,11,15,16,17
12.30	14.00	90	3	čtenářský klub	knihy, CD	3,15,16,17
14.00	15.30	90	7	suplování - družina	pobyt venku - sportovní pomůcky	2,3,8,11,15,16,17
10.11.						



7.15	7.35	20	1	příprava na TV	papírová příprava	1, 2, 3,
7.40	9.20	105	2	výuka TV	padák, žíněnky, lavičky	1,2,3,,8,11,15,16,17
9.20	9.50	20	6	dozor		11,17
9.50	10.25	45	2	příprava na geometrii	PL. učebnice,	1,2,3,4,2,7,9,15,16,17
10.35	11.20	45	3	nácvik na vystoupení pro důchodce	noty, básničky, flétny, klavír	1,2,3,15,16,17
11.20	14.30	100	7	suplování - družina	PC - hry v počítačové učebně	2,3,8,11,15,16,17

X4		počet min.
1	znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ	1185
2	propojení mezioborových poznatků	1315
3	vyhledávání a zpracování informace	1905
4	dovednost používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem	590
5	znalost vzdělávacího programu	760
6	tvorba školního vzdělávacího programu	0
7	využívání informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků	760
8	dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě	890
9	umění pracovat se žáky nadanými stejně jako s žáky se specifickými poruchami učení	760
10	schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků	170
11	umění řešit výchovné problémy žáků	1480
12	efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči	170
13	znalost o zákonech a normách vztahujících se profesi, orientaci ve vzdělávací politice	310
14	zvládnání administrativní agendy	310
15	organizační schopnosti	2025
16	schopnost sebereflexe	1785
17	zvládnání stresové zátěže	1855

Z tabulky je zřejmé, že učitelka X4 při výuce využívá ze znalostí dovedností a kompetence pravidelně znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ, také propojení mezioborových poznatků, vyhledávání a zpracování informací, využívání informačních technologií, ovládá nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem, nad rámec svých povinností vede kroužek hry na flétnu, připravuje s žáky kulturní vystoupení, kde využívá organizační schopnosti při spolupráci školy a obce, v případě potřeby vypomáhá ve školní družině. Do běžných a pravidelných činností se řadí i dozor, vypisování třídní knihy a přípravy na výuku.

Tab. 7 Snímek pracovního v období od 6. 11. 2017 do 10. 11. 2017 – X5

Činnost vykonávaná od - do		Celkový čas (min.)	Kategorie činností	Popis činnosti	Pomůcky a nástroje	ZDK
6.11.						
7:20	7:45	25	1	příprava na výuku	PC, ActivInspire	1, 2, 3, 4, 5, 7
7:45	8:00	15	6	dozor ve třídě		8,15
8:00	8:45	45	2	ČJ		1,2,3,4,5,6,7,9,15
8:55	9:40	45	2	M		1,2,3,4,5,6,7,9,15
10:00	10:40	45	2	PRV		1,2,3,4,5,6,7,9,15
10:55	11:40	45	1	příprava pomůcek		1,2,3,5,6
11:50	12:35	45	2	čtení		1,2,3,4,5,6,7,9,15
12:35	13:00	25	6	dozor obědy		8,15
13:15	14:00	45	1	příprava na výuku		1, 2, 3, 4, 5, 7
7.11.						
7:30	7:45	15	1	příprava pomůcek		1,2,3,5,6
7:45	8:00	15	6	dozor ve třídě		8,15
8:00	8:45	45	2	TV		1,2,3,4,5,6,7,9,15
8:55	9:40	45	2	TV		1,2,3,4,5,6,7,9,15
10:00	10:40	45	2	ČJ		1,2,3,4,5,6,7,9,15
10:55	11:40	45	2	M		1,2,3,4,5,6,7,9,15
11:50	12:35	45	2	INF		1,2,3,4,5,6,7,9,15
12:35	13:00	25	6	dozor na obědch		8,15
13:15	14:00	45	1	příprava na výuku		1, 2, 3, 4, 5, 7
8.11.						
7:30	7:45	15	1	příprava pomůcek		1,2,3,5,6
7:45	8:00	15	6	dozor ve třídě		8,15
8:00	8:45	45	2	ČJ		1,2,3,4,5,6,7,9,15
8:55	9:40	45	2	M		1,2,3,4,5,6,7,9,15
10:00	10:40	45	1	příprava na hodinu		1, 2, 3, 4, 5, 7
10:55	11:40	45	2	HV		1,2,3,4,5,6,7,9,15
11:40	12:00	20	6	dozor na obědě		8,15
9.11.						
7:20	7:45	25	1	příprava na hodinu		1, 2, 3, 4, 5, 7
7:45	8:00	15	6	dozor ve třídě		8,15
8:00	8:45	45	2	ČJ		1,2,3,4,5,6,7,9,15
8:55	9:40	45	2	M		1,2,3,4,5,6,7,9,15
10:00	10:40	45	2	PRV		1,2,3,4,5,6,7,9,15
10:55	11:40	45	1	příprava na výuku		8,15
11:50	12:35	45	2	ČJ		1,2,3,4,5,6,7,9,15
13:00	14:30	90	3	ČTENÁŘSKÝ KLUB		1,2,3,4,5,6,7,9,15
10.11.						
7:20	7:45	25	1	příprava pomůcek	pc, tiskarna, kabinet	1
7:45	8:00	15	6	dozor ve třídě		8,15
8:00	8:45	45	2	ČJ	učebnice, pc	1,2,3,4,5,6,7,9,15
8:55	9:40	45	2	M	učebnice, pc	1,2,3,4,5,6,7,9,15
10:00	10:40	45	2	ČJ	učebnice, pc	1,2,3,4,5,6,7,9,15
10:55	11:40	45	2	AJ	učebnice, pc	1,2,3,4,5,6,7,9,15
11:50	12:35	45	2	AJ	učebnice, pc	1,2,3,4,5,6,7,9,15
12:35	13:00	25	6	dozor na obědch		8,15
13:00	13:45	45	5	příprava týdenního plánu	pc	16,14
X5						počet min.
1	znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ					1535
2	propojení mezioborových poznatků					1320

3	vyhledávání a zpracování informace	1320
4	dovednost používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem	1490
5	znalost vzdělávacího programu	1490
6	tvorba školního vzdělávacího programu	1320
7	využívání informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků	1320
8	dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě	455
9	umění pracovat se žáky nadanými stejně jako s žáky se specifickými poruchami učení	1320
10	schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků	170
11	umění řešit výchovné problémy žáků	0
12	efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči	170
13	znalost o zákonech a normách vztahujících se profesi, orientaci ve vzdělávací politice	45
14	zvládnání administrativní agendy	45
15	organizační schopnosti	1490
16	schopnost sebereflexe	45
17	zvládnání stresové zátěže	170

Z tabulky je zřejmé, že učitelka X5 při výuce využívá ze znalostí, dovedností a kompetence pravidelně znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ, také propojení mezioborových poznatků, vyhledávání a zpracování informací, využívání informačních technologií, zejména pro projektové vyučování. Ovládá nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem, směřuje některé své výukové aktivity k reedukaci čtení a psaní. Organizační schopnosti využívá při běžných činnostech souvisejících s chodem školy jako je například dozor Do běžných a pravidelných činností se řadí i vypisování třídní knihy, přípravy na výuku, třídní schůzky a vedení kroniky.

Tab. 8 Snímek pracovního v období od 6. 11. 2017 do 10. 11. 2017 – X6

Činnost vykonávaná od - do		Cekový čas (v min.)	Kategorie činnosti	Popis činnosti	Pomůcky a nástroje	ZDK
6.11.						
7:10	7:40	30	1	příprava prac.listů	učebnice, PC prac.sešity,	1,2,3,5,15
7:40	12:15	275	2	výuka žáků	výukový materiál, PC, interaktivní tabule	1,2,4,5,7,8,9,11,15,17
12:15	13:15	60	1	příprava na výuku	pc, word, pracovní sešity,učebnice,tabule	1,2,3,5,15
13:15	14:00	45	5	tvorba plánů podpory, IVP	PC, doporučení z poradny	1,3,4,7,10,13,14
7.11.						
7:10	7:40	30	1	příprava výuky	PC, učebnice AJ	1,3,5,15
7:40	12:15	275	2	vyučování žáků	výukové materiály, prac.listy, učebnice, falsh karty, Pc, interaktivní tabule	1,2,4,5,7,8,9,11,15,17
12:15	14:00	105	1	příprava na výuku	učebnice,cvičebnice, flash karty, křížovky, doplňovačky,...	1,2,3,5,7
14:00	14:30	30	5	výpis třídní knihy, kontrola sešitů	třídní kniha, tužka :)	14,1
8.11.						
7:20	7:40	20	1	kopírování prac.listů	kopírka	
7:40	12:15	275	2	výuka žáků	učebnice, cvičebnice, obrázky,tabule, PC, interaktivní tabule, nakopírované prac.listy	1,2,4,5,7,8,9,11,15,17
12:15	13:00	45	1	příprava na výuku	tabule, učebnice, cvičebnice	1,2,3,5,7
13:00	14:30	100	3	kroužek AJ	flash karty, nahrávky, písničky, říkanky, prac.listy	1,2,3,7,15,16
9.11.						
7:20	7:40	20	1	příprava do výuky ČJ	PC, word	1,2,3
7:40	12:15	275	2	výuka žáků	učebnice, prac.listy, tabule, interaktivní tabule, knihy, časopisy, učebnice, konkrátní předměty	1,2,4,5,7,8,9,11,15,17
12:15	13:15	60	1	příprava projektového dne	názorné předměty - globus, mapa, obrázky, fotografie, encyklopedie, knihy	1,2,3,5
13:15	13:30	15	5	výpis třídní knihy	třídní kniha, tužka	1,14
10.11.						
7:20	7:40	20	1	příprava na výuku	papír, tužka	výtvarné schopnosti
7:40	11:30	230	2	povídání o planetě Zemi,	papír, tužka, pastelky,barvy, fixy, názorné pomůcky, encyklopedie, prac.listy	1,2,3,7,11,15
11:30	12:30	60	1	příprava na výuku,	učebnice, prac.listy, cvičebnice	1,2,3,5,7
X6						počet min.
1	znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ					1880
2	propojení mezioborových poznatků					1790
3	vyhledávání a zpracování informace					550
4	dovednost používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštostem					1420
5	znalost vzdělávacího programu					1690
6	tvorba školního vzdělávacího programu					0

7	využívání informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků	1880
8	dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě	1330
9	umění pracovat se žáky nadanými stejně jako s žáky se specifickými poruchami učení	1690
10	schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků	90
11	umění řešit výchovné problémy žáků	1330
12	efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči	0
13	znalost o zákonech a normách vztahujících se profesi, orientaci ve vzdělávací politice	90
14	zvládnání administrativní agendy	90
15	organizační schopnosti	1790
16	schopnost sebereflexe	100
17	zvládnání stresové zátěže	1330

Z tabulky je zřejmé, že učitelka X6 využívá ze znalostí kompetencí a dovedností znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ, propojení mezioborových poznatků. Umí vyhledávat a zpracovávat informace s využitím informačních technologií. Nad rámec výukových povinností vede kroužek angličtiny, kde může uplatnit svoje organizační schopnosti. Dokáže diagnostikovat sociální vztahy ve třídě a pracuje se žáky nadanými stejně jako s žáky se specifickými poruchami učení. Z dalších činností je to vedení třídní knihy, přípravy na vyučování, kontrola sešitů.

Tab. 9 Snímek pracovního v období od 6. 11. 2017 do 10. 11. 2017 – X7

. Činnost vykonávaná od - do		Celkový čas (min.)	Kategorie činností	Popis činnosti	Pomůcky a nástroje	ZDK
6.11.						
7:30	7:55	25	1	příprava pomůcek do Aj	PC, Word, učebnice Aj 1,2,3,4,5,6,7,	
8:00	8:45	45	2	vyučování	výukový materiál	1,4,5,6,9, 15
8:55	9:40	45	2	vyučování	výukový materiál	1,4,5,6,9,15
9:40	10:00	20	6	dozot na chodbě		8,10,15, 17
10:00	10:45	45	2	výuka	výuk. materiál,IKT	1,4,5,6,9, 15
10:55	11:40	45	2	vyučování	Výukový materiáli	1,4,5,6,9,11,15
11:50	12:35	45	2	vyučování	výukový materiál	1,4,5,6,9, 15
12:45	13:45	60	1	chystání podkladů na výuku	PC, Word, učebnice	1,2,3,5,7,
14:00	14:30	30	6	porada - škola v přírodě		15
7.11.						
7:30	7:50	20	5	vyplňování výkazů	třídní kniha	14
8:00	8:45	45	2	vyučování	Výukový materiál	1,4,5,6,9, 15
8:55	9:40	45	2	vyučování	Výukový materiál	1,4,5,6,9,15
9:40	10:00	20	7	zajištění nemocných žáků	telefon, třídní kniha	12,15
10:00	10:45	45	2		Výukový materiál,IKT	1,4,5,6,9, 15
10:55	11:40	45	2	vyučování	Výukový materiáli	1,4,5,6,9,11,15
12:00	13:00	60	1	chystání podkladů na výuku	PC, Word, učebnice	1,2,3,5,7
13:00	13:30	30	7	Schůzka s rodiči žáka podezřelého z šikany,	katalogový list žáka	3,8,10,11,12,13,15,17
8.11.						
7:30	7:50	20	7	prevence sociálně patologických vztahů mezi žáky	Záznamový list	3,8,10,11,13,15,17
8:00	8:45	45	2	vyučování	Výukový materiál	1,4,5,6,9, 15
8:55	9:40	45	2	vyučování	Výukový materiál	1,4,5,6,9,15
9:40	10:00	20	7	zajištění nemocných žáků	telefon, třídní kniha	12,15
10:00	10:45	45	2		Výukový materiál,IKT	1,4,5,6,9, 15
10:55	11:40	45	2	vyučování	Výukový materiáli	1,4,5,6,9,11,15
12:00	13:00	60	1	chystání podkladů na výuku	PC, Word, učebnice	1,2,3,5,7
13:00	15:00	120	7	Příprava na lampionový průvod	Dekorace, drobné občerstvení pro rodiče a děti	15
17:00	19:00	120	7	Lampionový průvod		12, 15
9.11.						
7:30	7:50	20	6	Dozor na chodbě		11,
8:00	8:45	45	2	vyučování	Výukový materiál	1,4,5,6,9, 15
8:55	9:40	45	2	vyučování	Výukový materiál	1,4,5,6,9,15
9:40	10:00	20	6	Dozor na chodbě		8,10,15, 17
10:00	10:45	45	2		Výukový materiál,informační akomunikační technologie	1,4,5,6,9, 15
10:55	11:40	45	2	vyučování	Výukový materiáli	1,4,5,6,9,11,15
11:50	12:35	45	2	vyučování	Výukový materiál	1,4,5,6,9, 15
12:45	13:45	60	1	chystání podkladů na výuku	PC, Word, učebnice	1,2,3,5,7
10.11						

7:30	7:50	20	1	Příprava pomůcek do vyučování, kopírování pracovních listů, dozory	PC, Word, učebnice	1,2,3,4,5,7
8:00	8:45	45	2	vyučování	Výukový materiál, učebnice, pracovní sešity	1,4,5,9, 15
8:55	9:40	45	2	vyučování	Výukový materiál, učebnice, pracovní sešity	1,4,5,9,15
10:00	10:45	45	2	vyučování	Výukový materiál, IKT	1,4,5,6,9, 15
10:55	11:40	45	2	vyučování	Výukový materiál - učebnice, pracovní sešity	1,4,5,6,9,11,15
12:00	13:00	60	1	chystání podkladů na výuku	PC, Word, učebnice	1,2,3,5,7
X7						počet min.
1	znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ					1255
2	propojení mezioborových poznatků					1255
3	vyhledávání a zpracování informace					1705
4	dovednost používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštěm					1255
5	znalost vzdělávacího programu					1275
6	tvorba školního vzdělávacího programu					285
7	využívání informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků					265
8	dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě					450
9	umění pracovat se žáky nadanými stejně jako s žáky se specifickými poruchami učení					990
10	schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků					450
11	umění řešit výchovné problémy žáků					1440
12	efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči					450
13	znalost o zákonech a normách vztahujících se profesí, orientaci ve vzdělávací politice					470
14	zvládnání administrativní agendy					20
15	organizační schopnosti					1440
16	schopnost sebereflexe					0
17	zvládnání stresové zátěže					450

Z tabulky je zřejmé, že učitelka X7 využívá ze znalostí kompetencí a dovedností znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ, dokáže propojovat mezioborové poznatky. Vyhledává a zpracovává informace, často s využitím moderních informačních technologií. Má nejen schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, ale také dokáže řešit tyto projevy ve třídě ve spolupráci s rodiči. Zapojuje se i do dalších činností školy, jak je zajištění školy v přírodě, nebo organizace a zajištění lampiónového průvodu, což odráží organizační schopnosti. Dále se věnuje běžné administrativě, jako je vyplňování výkazů, zjišťování nemocnosti dětí, a samozřejmě se podílí na dalších školních činnostech jako je například dozor.

Tab. 10 Snímek pracovního v období od 6. 11. 2017 do 10. 11. 2017 – X8

. Činnost vykonávaná od - do		Cekový čas (v min.)	Kategorie činnosti	Popis činnosti	Pomůcky a nástroje	ZDK
6.11.						
8.00	11:40	220	2	Procvičování učiva, výklad nového učiva, kontrolní činnost, hodnocení a sebehodnocení žáků	Word, Powerpoint, učebnice, pracovní listy, dataprojektor, pomůcky pro skupinovou práci	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,14,15,17
12:00	13:00	60	3	Příprava žáků na výuku aj zábavnou formou	Word, Powerpoint, pracovní listy, dataprojektor, didaktické pomůcky a hry	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,14,15,17
13.00	13.10	10	5	Vyplňování třídní knihy		1,3,5
13.30	14.20	50	6	Dozory na chodě a obědě		11,15,17
15:00	17:00	120	1	Oprava sešitů, příprava pracovních listů, skupinové práce a aktivit	Microsoft Office, Internet, metodické příručky aj.	1,2,3,5,7,9,15,16
7.11.						
8.00	12:35	315	2	Procvičování učiva, výklad nového učiva, kontrolní činnost, hodnocení a sebehodnocení žáků	Word, Powerpoint, učebnice, pracovní listy, dataprojektor, pomůcky pro skupinovou práci	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,14,15,17
12.35	12.45	10	5	Vyplňování třídní knihy		1,3,5
13.00	13.50	50	6	Dozory na chodě a obědě		11,15,17
15:00	17:00	120	1	Oprava sešitů, příprava pracovních listů, skupinové práce a aktivit	Microsoft Office, Internet, metodické příručky aj. metod.	1,2,3,5,7,9,15,16
8.11.						
8.00	12:35	315	2	Procvičování učiva, výklad nového učiva, kontrolní činnost, hodnocení a sebehodnocení žáků	Word, Powerpoint, učebnice, pracovní listy, dataprojektor, pomůcky pro skupinovou práci	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,14,15,17
12.35	12.45	10	5	Vyplňování třídní knihy		1,3,5
12.45	13.35	50	6	Dozory na chodě		11,15,17
15:00	17:00	120		Oprava sešitů, příprava pracovních listů, skupinové práce a aktivit	Microsoft Office, Internet, metodické příručky aj. metod.	1,2,3,5,7,9,15,16
9.11.						
8.00	11:40	220	2	Procvičování učiva, výklad nového učiva, kontrolní činnost, hodnocení a sebehodnocení žáků	Word, Powerpoint, učebnice, pracovní listy, dataprojektor, pomůcky pro skupinovou práci	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,14,15,17
11.40	11.50	10	5	Vyplňování třídní knihy		1,3,5
15:00	17:00	120	1	Oprava sešitů, příprava pracovních listů, skupinové práce a aktivit	Microsoft Office, Internet, metodické příručky aj. metod.	1,2,3,5,7,9,15,16
10.11.						
8.00	11:40	220	2	Procvičování učiva, výklad nového učiva, kontrolní činnost, hodnocení a sebehodnocení žáků	Word, Powerpoint, učebnice, pracovní listy, dataprojektor, pomůcky pro skupinovou práci	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,14,15,17
11.40	11.50	10	5	Vyplňování třídní knihy		1,3,5
11.50	12.40	50	6	Dozory na chodě a obědě		11,15,17
15:00	17:00	120	1	Oprava sešitů, příprava pracovních listů, skupinové práce a aktivit	Microsoft Office, Internet, metodické příručky aj. metod.	1,2,3,5,7,9,15,16
X8						počet min.
1	znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ					2200
2	propojení mezioborových poznatků					1950



3	vyhledávání a zpracování informace	2200
4	dovednost používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem	1600
5	znalost vzdělávacího programu	2200
6	tvorba školního vzdělávacího programu	0
7	využívání informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků	1950
8	dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě	1600
9	umění pracovat se žáky nadanými stejně jako s žáky se specifickými poruchami učení	1950
10	schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků	1350
11	umění řešit výchovné problémy žáků	1350
12	efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči	250
13	znalost o zákonech a normách vztahujících se profesi, orientaci ve vzdělávací politice	250
14	zvládnání administrativní agendy	1600
15	organizační schopnosti	2200
16	schopnost sebereflexe	850
17	zvládnání stresové zátěže	1600

Z tabulky je zřejmé, že učitelka X8 využívá znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ, propojení mezioborových poznatků, s využitím informačních technologií vyhledává a zpracovává informace. Umí používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem. Dokáže odhadnout situaci ve třídě, ve smyslu nežádoucích projevů žáků, tak jako i přizpůsobit výuku dětem s poruchami učení nebo nadaným. Dále koná běžné činnosti jako je příprava na vyučování, opravy sešitů a pracovních listů, dozor, či vyplňování třídní knihy.

Tab. 11 Snímek pracovního v období od 6. 11. 2017 do 10. 11. 2017 – X9

. Činnost vykonávaná od - do		Cekový čas (v min.)	Kategorie činnosti	Popis činnosti	Pomůcky a nástroje	ZDK	
6.11.							
8:55	9:40	45	2	slovní		1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
10:00	10:45	45	2	obálky s úkoly	obálky	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
10:55	11:40	45	2	slovní		1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
11:55	12:35	45	2	příprava testu na PC	PC	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
12:35	13:00	25	5	vyplnění třídní knihy, zaslání domácí přípravy	TP	12, 14	
13:00	14:30	90	3	čtenářský kroužek		1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
7.11.							
7:40	8:00	20	6	dozor		11,17	
8:00	8:45	45	2	šablony,příprava na vv	laminovačka	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
8:45	8:55	10	6	dozor		11,17	
8:55	9:40	45	2	kartičky		1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
9:40	10:00	20	6	dozor		11,17	
10:00	10:45	45	5	administrativní činnost, vyplňování třídní knihy, absence	PC	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
10:55	11:40	45	2	slovní	učebnice, pracovní sešit	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
11:50	12:35	45	2	slovní		1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
12:35	13:35	60	7	inventarizace		14	
8.11.							
7:40	8:00	20	1	příprava na přepis na počítači	PC, Word, učebnice ČJ	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
8:00	8:45	45	2	kartičky	laminovačka, papír	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
8:45	8:55	45	3	návštěva knihovny		1,2,3,7	
8:55	9:40	45	3	návštěva knihovny		1,2,3,7	
10:00	10:45	45	3	návštěva knihovny		1,2,3,7	
10:55	11:40	45	2	slovní	interaktivní tabule	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
11:50	12:35	45	2	slovní		1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
9.11.							
7:40	8:00	20	1	příprava na výuku	lístečky, laminovačka	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
8:00	8:45	45	2	lístečky s vyjmenovanými slovy	učebnice, pracovní list	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
8:45	8:55	45	1	příprava na výuku		1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
8:55	9:40	45	2	slovní	papírová příprava	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
10:00	10:45	45	2	výuka hudební výchovy	hudební nástroje	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
10:55	11:40	45	2	slovní	papírová příprava	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
11:50	12:35	45	2	výuka tělesné výchovy	míč, švihadla, žíněnky	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
10.11.							
7:40	8:00	20	1	příprava na TV	papírová příprava	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
8:00	8:45	45	2	výuka TV	žíněnky, tyče	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
8:45	8:55	45	2	příprava na geometrii	učebnice	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
8:55	9:40	45	1	příprava na výuku		1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
10:00	10:45	45	2	příprava obrázků a fotek	PC	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
10:55	11:40	45	2	slovní		1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17	
11:50	12:35	45	2	práce s textem	kniha	1,2,3, 5,6,7,8,9,11,15,16,17	
X9						počet min.	

1	znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ	1505
2	propojení mezioborových poznatků	1455
3	vyhledávání a zpracování informace	1505
4	dovednost používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem	1505
5	znalost vzdělávacího programu	1455
6	tvorba školního vzdělávacího programu	1455
7	využívání informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků	1455
8	dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě	1455
9	umění pracovat se žáky nadanými stejně jako s žáky se specifickými poruchami učení	1455
10	schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků	0
11	umění řešit výchovné problémy žáků	1505
12	efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči	122
13	znalost o zákonech a normách vztahujících se profesí, orientaci ve vzdělávací politice	50
14	zvládnání administrativní agendy	180
15	organizační schopnosti	1505
16	schopnost sebereflexe	1505
17	zvládnání stresové zátěže	1505

Z tabulky je zřejmé, že učitelka X9 využívá znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ, propojení mezioborových poznatků, využívá informačních technologií při vyhledávání a zpracování informací. Nad rámec svých školních povinností vede čtenářský kroužek. Používá nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem. Zvládá dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě a má schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, které dokáže řešit. Dále zvládá běžnou administrativní činnost, přípravu na vyučování a třeba pomáhat provádět inventarizaci.

Tab. 12 Snímek pracovního v období od 6. 11. 2017 do 10. 11. 2017 – X10

. Činnost vykonávaná od - do		Cekový čas (v min.)	Kategorie činnosti	Popis činnosti	Pomůcky a nástroje	ZDK
6.11.						
7:20	7:50	30	1	Příprava pracovního listu ČJ	PC, Word, učebnice ČJ	1,2,3,5
8:00	11:40	190	2	Výuka	učebnice	1,2,3,4,5
11:40	13:00	80	1	Vytváření příprav na další den	PC, Word, učebnice	1,2,3,4,5
13.00	13.30	30	6	Dozor		11
7.11.						
7:30	7:50	20	1	příprava diktátu na počítači pro výuku českého jazyka	PC, Word, učebnice ČJ	1, 3, 4, 5, 7
7:20	7:50	30	1	Příprava pracovního listu M, výrobek na úracovní činnosti	PC, Word, učebnice M	1,2,3,5
8:00	12:35	235	2	Výuka	učebnice	1,2,3,4,5
12.35	12.45	10	6	Dozor		11
12:45	13:30	45	1	Příprava na další den	učebnice,PC, WORD	1,2,3,4,5,
13:30	14:15	45	3	Zájmová činnost	Reproduktory	15
8.11.						
7:20	7:50	30	1	Příprava pracovního listu ČJ, didaktické hry	PC, Word, učebnice ČJ	1,2,3,5
8:00	12:35	235	2	Výuka	učebnice	1,2,3,4,5
12:45	13:30	45	1	Příprava na další den	učebnice,PC, WORD	1,2,3,4,5,
13:30	14:15	45	3	Zájmová činnost		15
9.11.						
7:20	7:50	30	1	Příprava- didaktické hry, čtecí list	PC, Word, učebnice ČJ	1,2,3,5
8:00	12:35	235	2	Výuka	učebnice	1,2,3,4,5
12.35	12.45	10	6	Dozor		11
12:45	13:30	45	1	Příprava na další den	učebnice,PC, WORD	1,2,3,4,5,
10.11.						
7:20	7:50	30	1	Příprava na výtvarnou výchovu, didaktické hry	PC, Word,	1,2,3,5
8:00	11:40	190	2	Výuka	učebnice	1,2,3,4,5
12:45	13:30	45	1	Příprava na další den	učebnice,PC, WORD	1,2,3,4,5,
X10						počet min.
1	znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ					1495
2	propojení mezioborových poznatků					1495
3	vyhledávání a zpracování informace					1495
4	dovednost používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštěm					1495
5	znalost vzdělávacího programu					1495
6	tvorba školního vzdělávacího programu					0
7	využívání informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků					0
8	dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě					0
9	umění pracovat se žáky nadanými stejně jako s žáky se specifickými poruchami učení					0
10	schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků					0

11	umění řešit výchovné problémy žáků	90
12	efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči	0
13	znalost o zákonech a normách vztahujících se profesi, orientaci ve vzdělávací politice	0
14	zvládnání administrativní agendy	0
15	organizační schopnosti	90
16	schopnost sebereflexe	0
17	zvládnání stresové zátěže	0

Z tabulky je zřejmé, že učitelka X10 využívá znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ, dále propojení mezioborových poznatků i vyhledávání a zpracovávání informací. Dále ovládá nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem, stejně jako umění řešit výchovné problémy žáků. Také zvládá běžnou administrativní agendu, přípravu na vyučování a podílí se na dalších činnostech, potřebných pro chod školy jako je například dozor.

Tab. 13 Celkové vyhodnocení

pracovník	Čas (min)	Kategorie činností	Znalosti, dovednosti a kompetence
X1	480	1 Příprava na výuku	1, 2, 3, 4, 5, 7
X2	265	1 Příprava na výuku	1,2,3,4,5,6,7,
X3	220	1 Příprava na výuku	1, 2, 3,4,5,8,9,10,11,12,15,16
X4	20	1 Příprava na výuku	1,2,3
X5	285	1 Příprava na výuku	1,2,3,4,5,6,7,8,9,15
X6	360	1 Příprava na výuku	1,2,3,5,7,9,15
X7	265	1 Příprava na výuku	1,2,3,4,5,6,7,
X8	600	1 Příprava na výuku	1,2,3,5,7,9,15,16
X9	170	1 Příprava na výuku	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17
X10	410	1 Příprava na výuku	1,2,3,4,5
X1	675	2 Výuka	1,2,3,4,7,9,15, 16,17
X2	990	2 Výuka	1,4,5,6,9,11,15
X3	825	2 Výuka	1, 2, 3,4,7,8,9,11, 15
X4	590	2 Výuka	1,3,4,5,7,9,11,15,16,17
X5	945	2 Výuka	1,2,3,4,5,6,7,9,15
X6	1330	2 Výuka	1,2,4,5,7,8,9,11,15,17
X7	990	2 Výuka	1, 2, 3, 4, 5, 9, 11, 15
X8	1290	2 Výuka	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11, 14,15,17
X9	990	2 Výuka	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17
X10	1085	2 Výuka	1,2,3,4,5
X4	405	3 mimoškolní činnost	1,2,3,15,16,17
X5	90	3 mimoškolní činnost	1,2,3,4,5,6,7,9,15
X6	100	3 mimoškolní činnost	1,2,3,7,15,16
X8	60	3 mimoškolní činnost	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11, 14,15,17
X9	225	3 mimoškolní činnost	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,15,16,17
X10	90	3 mimoškolní činnost	15
X3	300	4 seberozvoj	9
X1	120	5 administrativní činnost	1, 2, 3, 4, 5, 7
X2	20	5 administrativní činnost	14
X3	120	5 administrativní činnost	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9,14
X4	140	5 administrativní činnost	13,14,15,17
X5	45	5 administrativní činnost	1,13,14,16,
X6	90	5 administrativní činnost	1,3,4,7,10,13,14
X7	20	5 administrativní činnost	5,6,13,14
X9	70	5 administrativní činnost	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,12,14,15,16,17
X1	120	6 Činnosti spojené s chodem	11, 15,17
X2	90	6 Činnosti spojené s chodem	8,10,11,15, 17
X3	405	6 Činnosti spojené s chodem školy	1, 2, 3, 9,11,12,13,14,15,16,17
X4	170	6 Činnosti spojené s chodem školy	1,2,3,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16
X5	170	6 Činnosti spojené s chodem školy	1,4,5,8,10,12,15,17

X7	90	6 Činnosti spojené s chodem školy	3,8,10,11,12,13,15, 17
X8	250	6 Činnosti spojené s chodem školy	1,3,4,5,8,12,13,14,15,16,17
X9	50	6 Činnosti spojené s chodem školy	11,12,13,14,15,16,17,1,3,4
X10	90	6 Činnosti spojené s chodem školy	11
X2	330	7 Ostatní	3,8,10,11,12,13,15,17
X3	180	7 Ostatní	15,17
X4	720	7 Ostatní	2,3,8,11,15,16,17
X7	360	7 Ostatní	3,8,10,11,12,13,15,17
X9	60	7 Ostatní	14

V tabulce 13 jsou přehledně zobrazeny kategorie činností, tak jak si je zapsaly samotné respondentky, při vyplňování dotazníků, společně s kompetencemi, které k jednotlivým kategoriím uvedly s minutovou četností. I jen z letného pohledu je zřejmé, že jak hodnocení kategorií, tak posuzování kompetencí je velmi ovlivněno osobou respondentky, která denní záznam vyplňovala. Například kategorii seberozvoj zvolila pouze jediná respondentka, přestože se jistě všechny oslovené učitelky dále nějakým způsobem vzdělávají, byť by to bylo pouze například způsobem, že vyhledávají informace pro výuku na internetu.

Na základě předcházejících tabulek byla vytvořena tabulka, která zahrnuje pouze pravidelné činnosti jednotlivých pedagogů v minutách, protože zahrnout nepravidelnou činnost nebylo možné z důvodu, že formulář, který měl zachycovat jejich nepravidelnou činnost neodevzdaly všechny respondentky. Nepravidelná činnost bude tedy zpracována zvlášť do tabulky.

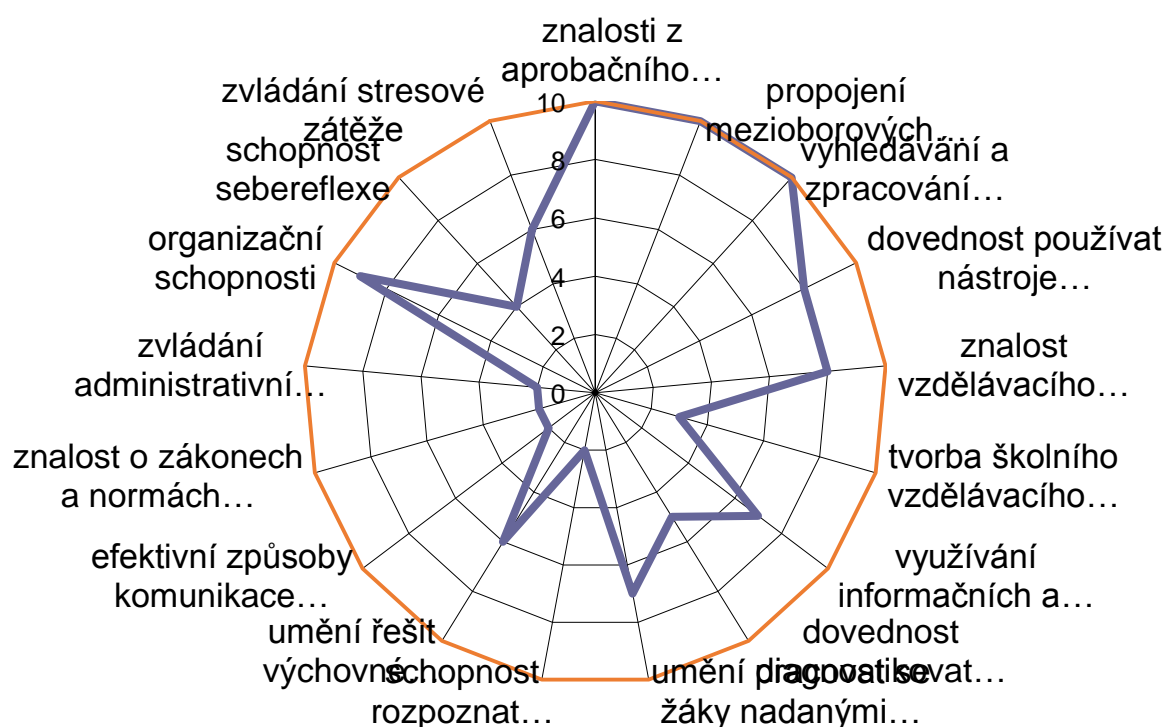
Pro vyhodnocení kompetenčního modelu byla použita následující tabulka. K vybraným znalostem, dovednostem a kompetencím jednotlivých oslovených učitelek byla podle odpovědí přiřazována důležitost podle četnosti výskytu a také v souvislosti s tím, v jaké situaci, tedy podle kategorie činnosti.

Tab. 14 Základní rozpětí pro vytvoření kompetenčního modelu

	reálné	očekávané
znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ	2	10
propojení mezioborových poznatků	2	10
vyhledávání a zpracování informace	2	10
dovednost používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem	2	10
znalost vzdělávacího programu	2	10
tvorba školního vzdělávacího programu	2	10
využívání informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků	2	10
dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě	2	10

umění pracovat se žáky nadanými stejně jako s žáky se specifickými poruchami učení	2	10
schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků	2	10
umění řešit výchovné problémy žáků	2	10
efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči	2	10
znalost o zákonech a normách vztahujících se profesi, orientaci ve vzdělávací politice	2	10
zvládání administrativní agendy	2	10
organizační schopnosti	2	10
schopnost sebereflexe	2	10
zvládání stresové zátěže	2	10

Graf 1: Kompetenční model pedagoga na malotřídní škole



Jak je z vytvořeného kompetenčního modelu patrné, očekávané kompetence splňují ve třech kategoriích, a to ve znalostech z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ, v propojení mezioborových poznatků a ve vyhledávání a zpracování informací. Dále se očekávání blíží i v kategorii organizační schopnosti, dovednost používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem a znalost vzdělávacího programu. Uprostřed mezi reálnými a očekávanými znalostmi, dovednostmi a kompetencemi je schopnost zvládnout zátěž, dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě,



umění řešit výchovné problémy žáků. Jako reálné pak byly hodnoceny znalosti, dovednosti a kompetence v oblasti znalost o zákonech a normách vztahujících se profesi, orientaci ve vzdělávací politice, efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, zvládnutí administrativní agendy a schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků.

Pokud jde o nepravdivou činnost, uvedlo jí pět z deseti oslovených pedagogů. V tabulce 14 jsou popsány nepravdivé činnosti. Ovšem některé činnosti uváděné jako nepravdivé, jsou ve skutečnosti činnosti pravidelné. Například třídní schůzky probíhají pravidelně, ale v delším časovém intervalu, přesto to měly některé respondentky v kategorii nepravdivých činností činnosti spojené s chodem školy, stejně lze pochybovat i uváděné administrativní činnosti, či v případě dozoru. V tomto se projevilo to, že v tomto případě bylo na individuálním uvážení respondentek, jak tyto činnosti vnímají. Skutečná nepravdivá činnost z pohledu hodnotitele se vztahuje k mimoškolní činnosti a také seberozvoj může probíhat nepravdivě.

Tab. 15 Nepravdivá činnost

X5	metodik prevence	
	mimoškolní činnost	akce školy, fotografování, správa webových stránek
	seberozvoj	DVPP, semináře
	administrativní činnost	třídní výkaz, PLPP, IVP
	porady - provozní, pedagogické	
X6	administrativní činnost	příprava popisu k jednotlivým studentům na tř. schůzky
	dozory na chodbách a ve třídách	
X7	mimoškolní činnost	kroužky, akce školy
	seberozvoj	PC, odborná literatura
	administrativní činnost	
	činnosti spojené s chodem školy	
X8	mimoškolní činnost	kroužky, Den dětí, výlety, akce školy apod.
	seberozvoj	PC, odborná literatura
	administrativní činnost	vyplňování výkazů, tvorba studijních plánů
	činnosti spojené s chodem školy	
X10	činnosti spojené s chodem školy	

## 6 Diskuse

Obecný rámec, tedy znalostní bázi přípravného vzdělávání tvoří, jak uvádí Tomková a kol. (2012), pedagogické znalosti s důrazem na řízení a organizaci procesů vyučování, na oborové znalosti, didaktickou znalost obsahu, specifické propojení oboru, pedagogiky (didaktiky) a psychologie. Zahrnuje znalost kurikula s ohledem na klíčové kurikulární dokumenty, na cíle, účel a hodnoty výchovy a vzdělávání, včetně jejich filozofických a historických východisek. Důležité jsou znalosti vzdělávacího prostředí, pedagogicko-psychologických charakteristik žáků i sebe sama.

Z tohoto výzkumu vyplynulo, že nejdůležitější kompetence pro učitele na malotřídní škole jsou znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ, propojení mezioborových poznatků, vyhledávání a zpracování informace, organizační schopnosti. Tyto kompetence jsou pro samotné učitele nejdůležitější a z jejich pohledu nejvyužívanější. Dále následují dovednosti používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem, znalost vzdělávacího programu, umění pracovat se žáky nadanými stejně jako s žáky se specifickými poruchami učení a využívání informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků.

Dá se říct, že toto zjištění koresponduje i se zjištěním pilotního výzkumu učitelských kompetencí z roku 2007 (Novotová, 2007). Ten sice kompetence dělil do pěti kategorií kompetencí obecných s kompetencemi dílčími, ale podobnými, jako v této práci. Oproti tomuto výzkumu jsou výše hodnoceny kompetence využívání informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků, které v roce 2007 podle odpovědí učitelů nebyly tak důležité. Liší se také v tom, že jako důležité, byly uvedeny kompetence v oblasti komunikace s rodiči, v čemž podle zjištění této práce mají dotazované respondentky pouze reálné kompetence, nikoliv očekávané, je zde tedy prostor pro zlepšování.

Pedagogické kompetence tedy splňují očekávání, jako reálné se pak jeví komunikační kompetence. To by mělo být bráno v potaz při plánování dalšího vzdělávání učitelů, kdy by toto vzdělávání by mělo být primárně zaměřeno právě na komunikační kompetence, protože podle RVP by měl žák obsáhnout například nejen kompetence k učení, ale také kompetence komunikativní. Hlubší by mělo být také vzdělávání související s rozpoznáváním sociálně patologických projevů žáků, vzhledem k tomu, že problém s těmito jevy se spíše stupňuje.

## **Závěr**

Kvalitní příprava by měla dát náležitý základ pro výkon učitelské profese i pro další profesní rozvoj. Příprava by měla mít profesní charakter ve všech jeho základních složkách, jak oborové, tak didaktické, pedagogiko-psychologické a samozřejmě i praktické. Je tedy nutné, aby existovala určitá standardizovaná pravidla učitelského vzdělávání, která toto zaručí. Kompetence, které jsou odvozeny od výkonu pracovních činností, tedy zahrnují nejen vědomosti, ale i dovednosti, postoje a hodnotové orientace. Z fakulty by tedy měl odcházet do praxe učitel, který minimálně ovládá základní pedagogické dovednosti potřebné ke své specializaci.

Cílem prováděného výzkumu bylo porovnat aktuální požadavky na učitele malotřídní školy vzhledem k očekávaným požadavkům v rámci znalostí, dovedností učitelů na primární škole. Na výzkumnou otázku „Jak učitelé malotřídních škol naplňují požadavky, které jsou kladeny na profesi učitele primární školy?“ lze na základě zjištění této práce odpovědět následovně. Očekávané znalosti, dovednosti a kompetence je možné předpokládat v případě znalostí z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ, u propojení mezioborových poznatků, při vyhledávání a zpracování informace a u organizačních schopností. Dále následují dovednosti používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem, znalost vzdělávacího programu, umění pracovat se žáky nadanými stejně jako s žáky se specifickými poruchami učení a využívání informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků. Na pomezí očekávaných a reálných znalostí, dovedností a kompetencí je umění řešit výchovné problémy žáků, schopnost zvládat stresovou zátěž, dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě a schopnost sebereflexe. Jako reálné znalosti, dovednosti a kompetence je možné hodnotit schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, tvorby školního vzdělávacího programu, znalost o zákonech a normách vztahujících se k profesi, orientaci ve vzdělávací politice a zvládnutí administrativní agendy.

## SEZNAM LITERATURY

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, ©2002. 856 s. Expert. ISBN 80-247-0469-2.

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. *Psychologie a sociologie řízení*. 1. vyd. Praha : Management Press, 1998. 559 s. ISBN 80-85943-57-3.

BEŇO, M. a kol.: *Učitel v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: ÚIPŠ, 2001

BLATNÝ, Ladislav. *Kapitoly z dějin pedagogiky: Určeno pro posl. fak. pedagog. (studium učitelství I. stupně)*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983. 180 s.

DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 121 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.

HORÁK, Josef a KRATOCHVÍL, Milan. *Nástin dějin pedagogiky*. Vyd. 3. Liberec: Technická univerzita, 2001. 121, [9] s. ISBN 80-7083-472-2.

HRONÍK, F.: *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 80-247-1458-2

JANÍK, Tomáš. *Školní vyučování*. In PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. od s. 178-183, 6 s. *Výchova a vzdělávání*. ISBN 978-80-7367-546-2

JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2., rozš. vyd. Brno: Paido, 1994. 79 s. ISBN 80-901737-7-2.

KÁDNER, Otakar. *Stručné dějiny pedagogiky: pro čtvrtý ročník učitelských ústavů*. Vyd. 4., opr. V Praze: Československá grafická Unie, 1931. 105 s.

KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užité psychologie*. Brno: CERM, 2002. 544 s. ISBN 80-214-2203-3.

KOVÁŘÍČEK, Václav. *Prameny k dějinám školství: Určeno pro stud. učitelství. I., Vývoj základního a středního školství v českých zemích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1984. 238 s.

KUZMIN, M. N. *Vývoj školství a vzdělání v Československu*. Praha : Academia, 1981. 241 s.

KUBEŠ, Marián, Dagmar SPILLEROVÁ a Roman KURNICKÝ. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing, 2004, 184 s. ISBN 80-247-0698-9.

MUSIL, Fraňo a Josef SEDLÁČEK. *Naše malotřídní školy*. Praha: SPN, 1964.

NOVOTOVÁ, J. *Kompetence učitelů v primární škole, 2007* in FRANIOK, P.; KNOTOVÁ, D. (ed) *Učitel a žák v současné škole*. Brno : Masarykova univerzita, 2008, s. 263-271, ISBN 978-80-210-4752-5.

- NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 254 s. Učebnice. ISBN 80-244-1236-5.
- PÁNKOVÁ, Markéta, ed. *Odkaz J.A. Komenského - tradice a výzvy české vzdělanosti Evropě: malý katalog expozice o dějinách školství*. 1. vyd. Praha: Pedagogické muzeum J.A. Komenského v Praze, 2009. 79 s. ISBN 978-80-86935-09-6.
- PROKOPENKO, Joseph a Milan KUBR, 1996. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada, 631 s. ISBN 80-7169-250-6
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2004. 141 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.
- PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: UK, 1998. ISBN 80-86039-41-2
- SPIPKOVÁ, Vladimíra a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9
- SOMR, Miroslav a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 359 s. Učebnice pro vysoké školy.
- STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. 1. vyd. Praha: Epoque, 2009. 131 s. Erudica. ISBN 978-80-7425-082-8.
- ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky: příručka pro studenty vys. škol připravujících učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983. 380 s. Učebnice pro vys. školy.
- ŠVEC, V., CHUDÝ, Š. *Pedagogika v teorii a praxi*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2004.
- TOMKOVÁ, Anna et al. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 38 s. Evaluační nástroje; 8. ISBN 978-80-87063-64-4.
- TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ, *Malotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8
- TRNKOVÁ, Kateřina. *Žák na malotřídní škole: témata zahraničního výzkumu*. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV. 2003.
- TUPÝ, Karel. *K didaktickým problémům malotřídních škol*. Praha: SPN, 1978

UHLÍŘOVÁ, Jana. *Hledání cesty profesionalizace učitelů primární školy v letech 1948-1989*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. 87 s. ISBN 978-80-7290-641-3.

VÁŇOVÁ, Růžena. *Československé školství ve 30. letech: (příhodovská reforma)*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995. 40 s. *Studia paedagogica*, 10.

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VILÍMOVÁ, Vlasta. *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Paido, 2002. 103 s. ISBN 80-7315-033-6.

BARLEY, Z. A., & BEESLEY, A. D. Rural school success: What can we learn? *Journal of Research in Rural Education*, 2007, 22(1)

HARGREAVES, Linda M. Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 2009, 48.2: 117-128

LOWE, Jerry M. Rural Education: Attracting and Retaining Teachers in Small Schools *The Rural Educator*, Volume 27, Number 2, Win 2006

VEENMAN, Simon. Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered. *Review of Educational Research*, 1996, 66.3: 323-340

WRIGHT, Debbie; OSBORNE, Judi. Preparation for teaching in rural schools. In: Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference. 2007. p. 8

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon

EMMEROVÁ, K.(2000) malotřídky v současném prostředí českého venkova [online] [cit. 2017-20-12] Dostupné z WWW: [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104664/U\\_Paedagogica\\_03-1998-1\\_7.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104664/U_Paedagogica_03-1998-1_7.pdf?sequence=1)

RVP ZV (2017) [online]MŠMT[cit. 2017-20-12] Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

Metodický portál RVP (2017) [online] [cit. 2017-20-12] Dostupné z WWW: <https://rvp.cz/>

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Michaela Tylová
<b>Katedra:</b>	Primární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

<b>Název práce:</b>	Pedagogická a další odborná činnost učitele na malotřídní škole
<b>Název v angličtině:</b>	Pedagogical and other professional activities of a teacher at a low-grade school
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zaměřuje na to, jak učitelé na malotřídních školách naplňují profesní požadavky, které jsou kladeny na učitele primární školy. Teoretická část se věnuje historickému vývoji učitelského vzdělávání, charakteristice malotřídních škol a osobnosti učitele a jeho kompetencím. V praktické části je prezentováno výzkumné šetření monitorující znalosti, dovednosti a kompetence, které využívají ve své praxi respondenti – učitelé na malotřídní škole.
<b>Klíčová slova:</b>	Učitel, vzdělávání, kompetence, primární škola, malotřídní škola,
<b>Anotace v angličtině:</b>	This diploma thesis focuses on how teachers in small schools meet the professional requirements that are placed on primary school teachers. The theoretical part deals with the historical development of teacher education, the characteristics of the small schools and the personality of the teacher and his competencies. In the practical part is presented a research survey monitoring the knowledge, skills and competencies that are used in practice by the respondents - teachers in a small school.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Teacher, education, competition, primary school, small scholl
<b>Rozsah práce:</b>	70
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk