

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Terezie Kaňáková

**Náplň činnosti učitele na 1. stupni základní školy plnoorganizované a školy
malotřídní**

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 25. června 2021

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování:

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za vedení této diplomové práce a poskytování cenných rad. Také bych ráda poděkovala rodině a příteli za podporu při studiu.

OBSAH

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1. UČITEL.....	8
1.1 Učitelská profese v historii.....	8
1.1.1 Učitel ve starověku	8
1.1.2 Učitel ve středověku	9
1.1.3 Učitel v období renesance a pedagogiky reformační a protireformační	9
1.1.4 Učitel v odkazu Jana Amose Komenského	10
1.1.5 Učitel v 17. a 18. století.....	11
1.1.6 Učitel v 19. století	12
1.1.7 Učitel v pedagogice 20. století	13
1.2 Pojetí učitele v současnosti.....	14
1.3 Osobnost a typologie	16
1.4 Profesní příprava učitelů základní školy.....	18
1.4.1 Pregraduální příprava	18
1.4.2 Další vzdělávání	22
2. NÁPLŇ ČINNOSTI UČITELE	24
2.1 Profesní kompetence učitele	24
2.2 Náplň činnosti učitele na 1. stupni ZŠ	26
2.2.1 Přímá pedagogická činnost.....	26
2.2.2 Nepřímá pedagogická činnost	29
3. PLNOORGANIZOVANÉ A MALOTŘÍDNÍ ŠKOLY A JEJICH SPECIFIKA.....	34
3.1 Školský systém v České republice	34
3.2 Základní vzdělávání	35
3.2.1 Pojetí a cíle základního vzdělávání	35
3.3 Plnoorganizovaná základní škola.....	36
3.4 Specifika malotřídních škol	36
3.4.1 Organizace výuky na malotřídních školách.....	38
3.4.2 Učitel na malotřídní škole	42
4. DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	44
4.1 Distanční vzdělávání v České republice	44

4.2 Legislativní rámec distančního vzdělávání	44
4.3 Formy distančního vzdělávání	45
4.3.1 On-line výuka	46
4.3.2 Off-line výuka	46
4.4 Základní principy a zásady distančního vzdělávání	47
4.6 Náplň činnosti učitele během distančního vzdělávání	50
II. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	52
5. CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY, VÝZKUMNÉ PŘEPOKLADY	53
5.1 Cíle a výzkumné otázky	53
5.2 Výzkumné předpoklady	53
6. SBĚR DAT A JEHO METODY	55
7. POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU	59
8. ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	60
8.1 Analýza činnosti učitele na plnoorganizované škole	60
8.2 Analýza činnosti učitele na malotřídní škole	72
8.3 Srovnání činnosti učitele na plnoorganizované a malotřídní škole	83
8.4 Výsledky výzkumného šetření	89
9. DISKUZE	93
ZÁVĚR.....	96
SEZNAM ZDROJŮ	98
SEZNAM TABULEK, GRAFŮ, OBRÁZKŮ	109
ANOTACE.....	111

ÚVOD

Tato diplomová práce zpracovává téma “Náplň činnosti učitele na 1. stupni základní školy plnoorganizované a malotřídní”.

Cílem práce je popsat náplň činnosti učitele na 1. stupni základní školy plnoorganizované a malotřídní a pomocí časových snímků tuto náplň činností porovnat.

Teoretická část práce obsahuje kapitolu Učitel, která pojednává o různých pojetích pojmu učitel, o rolích učitele, o profesní přípravě učitele a obsahuje také historický kontext pojetí rolí učitele. Ve druhé kapitole je rozebírána náplň činnosti učitele. Dělíme ji zde na přímou a nepřímou pedagogickou činnost. Třetí kapitola je věnována plnoorganizovaným a malotřídním školám a jejich specifikám. Obsahuje část o školském systému a základním vzdělávání v České republice. Dále následují části o plnoorganizovaných a malotřídních školách jako takových. Poslední kapitolou teoretické části práce je kapitola o distančním vzdělávání v České republice, jelikož ačkoliv to nebylo původním záměrem, výzkumné šetření bylo realizováno během distančního výuky.

Výzkumná část se věnuje popisu náplně činnosti učitelů z výzkumného souboru a porovnává získané výsledky. Výzkumného šetření se účastnilo celkem šest učitelů z šesti různých škol, tři učitelé ze škol plnoorganizovaných a tři učitelé ze škol malotřídních. Tito učitelé byli požádáni, aby v průběhu tří týdnů zaznamenávali časy, které strávili nad výkonem nejrůznějších aktivit, které spadají do běžné činnosti učitele. Tyto časy učitelé zapisovali do předem vytvořených tabulek. Ze získaných časových údajů byly vypočítány průměrné časy pro každou z činností. Průměrné časy byly opět zapisovány do tabulek a zobrazovány pomocí paprskových snímků. Výsledky jsou prezentovány v kapitole Analýza a interpretace dat.

Teoretická a výzkumná část se navzájem doplňují a poskytují komplexní pohled na pracovní činnost učitele, a to jak na malotřídní, tak na plnoorganizované škole.

Toto téma bylo zvoleno především proto, že se mu při studiu nevěnuje příliš času. Studenti se sice již záhy ve svém studiu seznamují s náplní činnosti učitele na 1. stupni základní školy, ale nejsou již reálně obeznámeni s časovou náročností učitelské profese. Studenti se hned z kraje studia účastní pedagogických praxí, nicméně praxe nedokáže studentovi přesně ukázat, jak doopravdy učitelská profese vypadá a co všechno obnáší; student například na praxi nevidí, jak dlouho učitel strávil nad přípravou na přímou

pedagogickou činnost či nad spoluprací s kolegy či se zákonnými zástupci žáka. Kromě toho, že tato práce může studentům a absolventům ukázat, co vše mohou od učitelské profese očekávat, rovněž předkládá srovnání náplně učitelské činnosti na dvou typech škol, plnoorganizované a malotřídní. Přestože se o malotřídních školách často hovoří jako o těch, které jsou na výkon učitelské profese náročnější, nenajdeme již příliš informací o tom, kde leží hlavní rozdíly a v čem tedy tato „náročnost“ spočívá. Téma je také velmi aktuální, jelikož malotřídních škol funguje na našem území stále vysoký počet (MŠMT k roku 2020 udává počet 1342) a mnoho absolventů se po ukončení studia musí rozhodnout, zda by pro ně bylo zajímavé na tomto typu základní školy pracovat, v čemž jim může pomoci i tato práce, která kromě teoretických poznatků odpovídá také právě na onu otázku, zda se tedy náplň činnosti učitele na škole malotřídní v něčem liší od toho, který působí na škole plnoorganizované a pokud ano, tak v čem konkrétně. Aktualnost tématu je také dána faktem, že výzkumné šetření bylo uskutečněno v době distančního vzdělávání na území České republiky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. UČITEL

Jelikož se tato diplomová práce zaměřuje na náplň činnosti učitele na 1. stupni základní školy, a to na dvou rozdílných typech základních škol, zabývá se první kapitola tím, kdo to učitel je. V první kapitole se tedy zaměříme právě na popis této profese, na její historický vývoj, na osobnost učitele či na vzdělání nutné k výkonu této profese. Začneme nejprve historickým vývojem učitelské profese a rolí, které učitel v průběhu historie zastupoval. Po historickém kontextu se již dostaneme k současnému pojetí.

1.1 Učitelská profese v historii

Než jsme se dostali k současnému pojetí učitele a jeho rolí, prošli jsme pojetími velice odlišnými. V této podkapitole se proto budeme věnovat historii učitelství a učitelské profese. Začneme již v antické společnosti, jelikož právě tak zjistíme, že s výchovou jako záměrným rozvojem osobnosti se setkáváme odjakživa. (Blatný, Jůva, 1996).

1.1.1 Učitel ve starověku

Vyspělé výchovné systémy se rozvíjejí v antickém Řecku. Starověké Řecko bylo děleno do několika městských států, my se budeme zabývat těmi nejvýznamnějšími, tedy Spartou a Aténami.

Výchova ve Spartě byla státní, a to jak pro dívky, tak pro chlapce. Měla vojenský charakter a mezi její hlavní složky patřila výchova tělesná a branná. (Jůva, 2007, Pomeroy, 2002). Cílem spartanské výchovy pak bylo zajistit nadvládu nad otroky, proto výchova musela být velice tvrdá, a stejně tak učitel. (Somr, 1987)

Na rozdíl od Sparty, Atény disponovaly lepšími podmínkami v oblasti ekonomické i v oblasti sociálně politické. Cílem výchovy v Aténách byla tzv. “kalokagathia”, tedy ideál dobra a krásy.

Role učitelů v Aténách a ve Spartě byly velice odlišné. Zatímco ve spartanské výchově musel být učitel přísný, dokonce snad krutý, aby naplnil cíle zdejší výchovy, učitel v Aténách měl za úkol rozvíjet žáka jako celek, ne pouze jeho tělesnou stránku. (Jůva, 2007)

Pokud hovoříme o výchově ve starověkém Římě, je důležité zmínit, že cílem tamější výchovy byla příprava především zemědělce a bojovníka. Výchova zde byla uskutečňována pouze v rodině. Řím později přejímá školy řeckého typu a hlavním úkolem těchto škol se stává výchova dobrého řečníka. Úkolem učitele v tomto systému bylo tedy vychovat takového jedince, který se dobře orientuje v gramatice, rétorice a politice. (Maurice, 2013)

Pokud se podíváme do děl starověkých myslitelů, kteří se vyjadřují k výchově, mohou pro nás být jejich poznatky velice zajímavé. Například M.T. Cicero požaduje, aby učitel k žákům přistupoval individuálně a humánně. Individuální přístup zastává také M.F. Quintilianus. Ten také po učiteli žádá, aby to byl vysoce vzdělaný jedinec, který je trpělivý a disponuje sebekázní, disciplínou a láskou k dětem. (Jůva, 2007) Vidíme tedy, že již zde se objevují rysy současného trendu, který po učiteli vyžaduje individualitu v přístupu k dětem. (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999)

1.1.2 Učitel ve středověku

V tomto úseku podkapitoly se postupně dostáváme k významu učitele v době středověké. Hlavním cílem výchovy v počátcích středověku byl růst ve víře a křesťanských ctnostech; v lásce, víře a naději. (Riché, Verger, 2011)

Úkolem učitele ve středověku bylo vychovat zbožného člověka, a to především za pomoci velice přísných trestů, mechanického učení a individuální práce s žákem. (Jůva, 2007, Riché, Verger, 2011) Mechanické memorování bylo pro středověké školy opravdu typické, učitelé vedli žáky k pamětnému učení gramatických pravidel, žalmů i různých modliteb. Učitel potlačoval vlastní kreativitu a iniciativu žáků a zanedbával uplatnitelnost znalostí v reálném životě. (Somr, 1987) Jako role učitele nám zde tedy vystupuje “učitel jako vzor zbožnosti a vzdělání”.

1.1.3 Učitel v období renesance a pedagogiky reformační a protireformační

Za začátek renesance považujeme přibližně začátek 14. století. Velice významnou postavou renesanční pedagogiky je E. Rotterdamský, který prosazuje výchovu už od útlého dětství. Požaduje také zavedení nových metod, které mají být pro žáky zábavné a přístupné. (Jůva, 2007)

K rolím učitele ve výchově a vzdělávání se vyjadřuje například filosof M. de Montaigne. Prosazuje, aby učitelé přestali po žácích vyžadovat pouhé memorování, vymezuje se tedy proti středověkému pojetí, a místo toho začali v žácích rozvíjet vlastní úsudek a samostatnost. Vše má podle něj vycházet ze života, učitel nemá žákům nutit své vlastní zkušenosti. Učitel má na žáky působit individuálně, což podle Montaigna nelze praktikovat ve škole, doporučuje tedy výchovu prostřednictvím soukromého učitele.

Názor, že na žáka je vhodné působit individuálně zastává také F. Bacon, rovněž jedna z předních osobností novodobější pedagogiky.

Renesanční ideje se v omezeném rozsahu uplatnily také ve snahách reformační a protireformační pedagogiky. Za velice významné osobnosti zde můžeme považovat J. Husa a J. Blahoslava, kteří se zasloužili o prohloubení ideálu gramotnosti nejširších vrstev lidu a pozitivního vztahu ke vzdělávání. (Blatný, Jůva, 1996) Podle Husa bylo nejdůležitější, aby byl učitel příkladem pro ostatní společnost a představoval vzor prostého života v čistotě a bázni před Bohem. Blahoslava lze považovat za jednoho z nejvzdělanějších představitelů české reformace a přesně takový by podle něj měl být i typický učitel; vysoce vzdělaný člověk budující v dětech kladný vztah ke vzdělávání. (Jůva, 2007)

V souvislosti s protireformační pedagogikou si uvedeme Ignáce z Loyoly, který zakládá jezuitský řád. Ten postupně po celé Evropě zakládá zcela nový typ školy, tzv. jezuitské koleje. Učitelé zde měli několik charakteristických úkolů; plánovali učivo na měsíce dopředu, každou hodinu pečlivě rozpracovali a využívali názorných pomůcek. (Jůva, 2007)

Pokud čteme tento text, který předkládá názory tehdejších myslitelů, můžeme opět rozpoznat několik rolí, které učitel zastával. Mezi tyto můžeme zařadit například “učitel jako zprostředkovatel zkušenosti”, který má žákům pomáhat nastolit takovou situaci, ze které se žák může učit, nebo také roli opírající se o názory M. de Montaigna nebo F. Bacona, tedy jakýsi “soukromý učitel” působící na žáky individuálně.

1.1.4 Učitel v odkazu Jana Amose Komenského

Význam Komenského pedagogického odkazu pro současnou pedagogiku je nediskutabilní. Z velice rozsáhlého odkazu se pokusíme vybrat alespoň ty poznatky, které

pro nás mají klíčový význam. Věnovat se celému Komenského odkazu není totiž předmětem této práce a v podkapitole jej není možné obsáhnout.

Z hlediska současnosti je Komenský považován za brilantního, skutečného učitele, který kromě velmi promyšlené pedagogické soustavy přináší také reformní plán na obrodu společnosti. (Somr, 1987, Steiner, 2015)

Komenský ve výchově smazává rozdíly mezi žáky, nerozlišuje stavy nebo pohlaví žáků a hlásá všestrannou výchovu pro všechny. Základem Komenského pedagogiky bylo učit všemu příkladem a praxí a prosazuje tzv. “induktivní postup”, což znamená, že doporučuje vycházet ze skutečnosti, na základě, které si žák odvozuje, s pomocí učitele, obecné pravidlo. Komenský také formuluje didaktické principy. Tím naprosto klíčovým je pro něj princip názornosti, což znamená, že se ve výchově má vše opírat o smyslovou zkušenost. Velice důležité je pro něj rovněž vycházet ze zájmu žáka a respektovat věkové zvláštnosti žáků. (Jůva, 2007, Kasper a Kasperová, 2008)

Z textu vidíme, že Komenského dílo je inspirací učitelům i dnes, a přestože jsme pro účely této práce museli Komenského neocenitelný odkaz zredukovat na minimum, jasně z textu vyčteme, jakou roli by podle Komenského měl učitel hrát ve výchovně vzdělávacím procesu. Úkolem učitele podle něj je zprostředkovat vzdělání všem žákům bez rozdílu, podporovat jejich kreativitu a zájem, ne pouze mechanicky memorovat předložené texty, jako tomu bylo například ve výchově středověké. (Chocholová, Pánková, Steiner, 2009)

1.1.5 Učitel v 17. a 18. století

V 17. a 18. století prochází Evropa silnými změnami. Mění se nejen sociální uspořádání, ale také hospodářství a kultura, což postupně vede ke vzniku nové výchovné koncepce. Znak nové koncepce se objevují v díle pedagoga J. Locka. Své pedagogické názory představuje v díle “Úvahy o výchově”. (Kasper, Kasperová, 2008)

Učitel má podle Locka být nejnáročnější v mládí žáka a postupně se stát přítelem. Učitel má vychovávat hlavně prostřednictvím příkladu, dítě učitel nemá nikdy strašit nebo mu vyhrožovat, tělesné tresty doporučuje omezit na naprosté minimum. (Jůva, 2007) Zde tedy můžeme vyčíst, že podle Locka by se měly role učitele měnit v závislosti na věku žáka; v mládí žáka se učitel nachází v roli “přísného vychovatele”, ale postupně se tato role mění v “učitel jako přítel žáka”.

Další velice významnou osobností pedagogiky 17. a 18. století je J.J. Rousseau, který se k výchově vyjadřuje především ve svém díle "Emil čili o výchově". Po učiteli Rousseau požaduje, aby dával dítěti svobodu se učit. Učitel má vždy brát v potaz věkové zvláštnosti dítěte. Rousseau naprosto odsuzuje jakékoliv mechanické memorování či tělesné tresty, učitel má podle něj projevovat žákům spíše lásku a být ke svým svěřencům citlivý. (Kasper, Kasperová, 2008)

V tomto období se samozřejmě můžeme setkat i s dalšími osobnostmi a jejich názory například s W. Ratkem, představitelem německé pedagogiky. Ten klade velký důraz přímo na učitelovu osobnost. Říká, že učitelem může být jen velice vzdělaný člověk, která je také velmi morální a disponuje společenskou autoritou. (Jůva, 2007)

Z tohoto textu můžeme vyrozumět, že rolí učitele v pedagogice 17. a 18. století bylo dítěte vzdělávat především prostřednictvím vlastních zájmů žáků. Úkolem učitele již nebylo nutit své žáky memorovat dlouhé texty a informace, ale žáka vychovávat na základě příkladů a zkušeností.

1.1.6 Učitel v 19. století

Jelikož je 19. století dobou velkých proměn, beze změny nezůstává ani systém školy. Na výchovu a vzdělávání se objevují nové požadavky.

Za jednoho z nejvýznamnějších pedagogů této doby považujeme Pestalozziho, jehož dílo je pro nás zajímavé minimálně proto, že se věnoval hlavně elementárnímu vzdělávání. Veškeré své teorie opírá (podobně jako Komenský) o názornost. Všechno vyučování musí být výchovné. Z toho plyne jasná úloha učitele této doby; nesmí plnit roli "pouhého" vzdělavatele svých žáků, nýbrž také naplňovat roli vychovatele, který jistým způsobem formuje a "postupně odhaluje" žákovu osobnost. (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999)

Dalšími představiteli pedagogiky 19. století, kteří se také věnují tomu, jak by měl vypadat učitel, jsou například Herbart a Diesterweg.

Podle Herbarta má učitel neustále regulovat chování těch, které vychovává. Herbart se rovněž ve svém učení pokouší překlenout jakousi propast mezi rodinnou výchovou a školou, proto doporučuje, aby se učitel angažoval jak v rodině, tak aby podporoval veřejnou výchovu. Zajímavé je pro nás i Diesterwegovo pojetí, ve kterém má učitel neustále podporovat žákovu činnost a rozvíjet tvořivost žáka.

Zastáncem rozvoje aktivity žáka je rovněž Tolstoj, kterého řadíme do ruské větve pedagogiky 19. století. Ten proslul svým nápadem tzv. “volné školy”, který později také realizoval. Šlo o školu, která se neřídila žádnými učebními plány či osnovami. Úkolem učitele v této škole není žáky napomínat či trestat, ale řídit výuku s ohledem na jejich zájmy apod. (Jůva, 2007) Toto pojetí učitele je pro nás, optikou dnešní pedagogiky, mírně kontroverzní, učitel zde zastupuje roli “průvodce učením a zdroj informací”, který se ale výrazně podřizuje zájmům svých žáků.

Rozhodně nesmíme opomenout ani roli Spencera a Deweyho. Spencer ve svém díle “Výchova rozumová, mravní a tělesná” předkládá cíl výchovy, kterým je podle něj příprava na život. Učitel má podle Spencera žákům předávat takové informace, které využijí v běžném reálném životě a vynechávat informace nepotřebné. Učitel má tak hlavně učit fyziologii a anatomii, hygienu, dále pak čtení a psaní, počítání atd. Učitel má postupovat podle daných didaktických principů, například postupovat od jednoduchého ke složitějšímu nebo vycházet ze zkušeností. Spencer je také zastáncem “radostného učení”. (Cipro, 2002)

Dewey se rovněž přiklání k zásadě učení pro život a ze života, takže požaduje, aby učitel co nejvíce propojoval konkrétní učivo s oblastí z „obyčejného života“ dětí. (Jůva, 2007). Pokud se budeme zajímat o pedagogické názory v době 19. století na našem území, setkáme se s celou řadou významných osobností, z nichž nesmíme opomenout například Amerlinga, který tvrdí, že učitel musí žáka rozvíjet všestranně; po stránce rozumové i umělecké a zároveň rozvíjet mravní principy. Dalším z představitelů české pedagogiky 19. století je Lindner usilující o demokraticky orientovanou pedagogiku s cílem rozvíjet výchovu nejen intelektuální, ale také tělesnou, estetickou a pracovní. (Jůva, 2007)

1.1.7 Učitel v pedagogice 20. století

Ve 20. století nalezneme širokou škálu nejrůznějších pedagogických směrů (např. reformismus, duchovědná pedagogika atd.). Přesto, že tyto směry se od sebe navzájem liší, nacházíme mezi nimi také podobnosti. Mezi ty nejnápadnější pravděpodobně bude patřit snaha o vytvoření pozitivní atmosféry ve vyučování či demokratické zaměření výchovy a vyučování. Role učitele ve 20. století se tedy lišila podle těchto směrů. Například pro pedagogický reformismus bylo velice důležité, aby učitel přenechal aktivitu v rámci vyučování na žákovi a stanovoval pro žáka individuální cíle. Bylo také

důležité umět žáka povzbudit a dodávat mu sebedůvěru. (Průcha, 2012) Tento směr patří jednoznačně mezi nejvýraznější směry 20. století. Mezi představitele pedagogického reformismu patří například Keyová, Montessoriová či Declory. Tito představitelé hlásali především potřebu individuálních cílů ve vyučování, pedocentrický přístup a maximální aktivnost žáka. (Jůva, 2007, Kasper, Kasperová, 2008)

Pokud tedy čteme tento text a všimáme si jednotlivých přístupů k dítěti, dokážeme také vyvodit a pojmenovat role, které učitelé v tomto období dějin připadaly. Mezi tyto můžeme zařadit například „učitel jako průvodce učením“, jelikož podle výše psaného textu měl učitel podněcovat především aktivitu žáka, vybízet ho k participaci na vyučování a tvorbě individuálních cílů. Dále nám pak vyplývá role „učitel jako podpora“, jelikož učitel byl tím, který v žákovi podněcoval sebedůvěru a chuť k učení.

V následujícím textu se budeme již zabývat současným pojetím pojmu „učitel“.

1.2 Pojetí učitele v současnosti

Nabídnout ucelené vysvětlení pojmu „učitel“ není zdaleka tak jednoduché a jednoznačné, jak by se mohlo zdát. Přístupy jednotlivých autorů se často v určitých bodech liší, autoři vidí rozdílně například role učitele ve vyučovacím procesu. Není v našich možnostech zde uvést každé jedno pojetí či popsat pohled na učitele každého z autorů pedagogických publikací. Proto si na tomto místě uvedeme jen pár pojetí, které nám pomohou pojem „učitel“ přiblížit a tím nás posunout k naplnění cílů této práce.

Jako první si uvedeme přístup Průchy (2002). Průcha ve své publikaci vysvětluje, že k vymezení pojmu „učitel“ nelze přistupovat tak, jak bychom to dělali v běžné komunikaci – totiž, že učitel je ten, který učí ve škole, ale je nutné užít upřesňujících „dovysvětlení“ a opírat se nejen o teorii pedagogickou, ale rovněž o sociologii i právo. Autor pracuje se čtyřmi ústředními termíny; edukátor, pedagogický pracovník, profese, učitel.

Edukátorem je profesionál, který provádí edukaci, tzn. někoho vyučuje, vychovává či školí. Z tohoto jednoduchého objasnění je tedy patrné, že edukátorem je každý učitel, ale každý edukátor nemusí být nutně učitelem.

Dalším termínem, který Průcha používá je „pedagogický pracovník“. Podle publikace je pedagogickým pracovníkem nejen učitel, ale rovněž vychovatel, instruktor, trenér a další. Pokud bychom chtěli přesnější, právem stanovené vymezení pedagogického pracovníka, můžeme využít Zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Tento říká, že:

“Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.” (Zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb., 2021)

Třetím termínem, který Průcha předkládá je “profese“ (učitelská). Tento pojem vysvětluje jako povolání, k jehož výkonu je nutná určitá kvalifikace, odborné znalosti či dovednosti a většinou se vykonává na základě oprávnění zákonem.

Čtvrtým pojmem je právě pojem učitel. Průcha sám neuvádí přímo vlastní chápání tohoto pojmu, ale přiklání se k pojetí z “Education at a Glance: OECD Indicators” (2001 dle Průcha, 2002), která učitele popisuje jako osobu, jejíž pracovní aktivita spočívá v předávání poznatků, schopností a dovedností, které jsou blíže specifikovány v kurikulárních dokumentech. Klíčové v tomto vymezení je, označuje učitele jako toho, kdo přímo provádí vyučování žáků. Průcha toto pojetí ovšem vysvětluje a rozšiřuje o tři koncepty, na kterých stojí. Těmito koncepty jsou:

1. aktivita, tzn. učitelem je ten, který přímo provádí vyučovací činnost
2. profesionalita, tzn. vylučuje ty osoby, které sice ve vzdělávacím zařízení pracují, ale nevyučují (například ředitel, který nemá vyučovací úvazek)
3. vzdělávací program, tzn. mezi učitele jsou zahrnuti jen ti, kteří vyučují žáky

Jako další z přístupů uvedeme ten od Grecmanové (2002). Grecmanová v publikaci za učitele označuje takového člověka, který soustavně odborně vzdělává děti, mládež či dospělé. Učitel je podle ní rozhodující složkou výchovného procesu; celý tento proces totiž iniciuje. Za úkol učitele považuje péči o tělesný, citový, rozumový a volní rozvoj toho, koho vychovává.

Jako poslední si můžeme uvést například pojetí Blížkovského, Kučerové a Kurelové (2000), kteří učitele popisují jako každou z osob, která je ve škole pověřena vzdělávat a vychovávat. Učitelem je zde tedy ten, kdo předává dovednosti a znalosti jiným lidem (těm, které vyučuje) a zároveň je nějakým způsobem vychovává a formuje.

1.3 Osobnost a typologie

Vysvětlit, co znamená pojem osobnost může být poněkud komplikované. Atkinsonová a kol. (2003) chápe osobnost jako soubor charakteristických vzorců myšlení, chování a emocí, které ovlivňují interakci jedince s prostředím. Corr a Matthews (2009) ještě dodávají, že jsou tyto vzorce ovlivňovány biologickými faktory a životním prostředím.

Učitelova osobnost má ve vyučování velice důležitou roli. Předpokladem toho, že učitel bude mít na žáky pozitivní vliv je působivá osobnost a učitelova autorita. Autorita značně závisí na pověsti učitele, a to jak na společenské, tak i odborné. Záleží také samozřejmě na jeho charakterových vlastnostech. Žákům podle Kohoutka (2009) imponuje kladný a spravedlivý přístup, a to dokonce více než jeho odborné znalosti.

Kohoutek (2009) uvádí dva přístupy ke studiu osobnosti učitele; normativní přístup a analytický přístup.

1. Normativní přístup má za cíl určit to, jaký má učitel být, jaké by měl mít vlastnosti.
2. Analytický přístup je pak naopak ten, který má za cíl zjistit, jaké mají konkrétní učitelé reálné vlastnosti osobnosti.

Existuje široká škála typologií učitele, tedy zařazení učitele do různých kategorií podle určitých kritérií. Velice oblíbenými typologiemi podle vlastností a osobnosti učitele jsou Vorwickelova a Caselmannova typologie. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

Vorwickelova typologie vychází z faktu, že někteří z učitelů kladou větší důraz na vzdělávání žáků než na jejich formování. Na základě tohoto poznatku rozděluje učitele na dva základní typy; věcný a osobní. K oběma typům pak náleží dva podtypy.

1. Striktně věcný

Striktně věcný typ klade důraz na látku a tu se snaží co nejpečlivěji předávat žákům. Tento typ oceňuje dobrou paměť a memorování pojmů a definic.

2. Oduševněle věcný

Tento typ věří, že učební látka formuje poznávací procesy a intelekt žáka. Typická je detailní analýza učiva. Žáci, kteří mají tendenci kreativně přemýšlet u něj většinou příliš neuspějí, obecně má tendence třídu velice málo aktivizovat.

3. Naivně osobní

Oproti předchozím dvěma typům je tento o poznání benevolentnější. Nejdůležitější je pro něj cit, emoce. Typické je rozhodování se spíše intuitivně než logickou úvahou. Jeho silnou stránkou je schopnost navodit spolupráci žáků.

4. Uvědoměle osobní

Typ zvažující význam didaktických a myšlenkových celků v souvislosti s formováním a rozvíjením osobnosti žáka. U žáků bývá tento typ učitele velice oblíben. (Kohoutek, 1996)

Caselmannova teorie bývá pokládána za jednu z nejvíce propracovaných typologií. Podobně jako typologie předchozí je postavena především na tom, zda se učitel zaměřuje spíše na učení, učební předmět či na osobnost žáka. Jeho typologie rovněž rozděluje učitele na dva základní typy; logotrop a paidotrop. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

1. Filozoficky orientovaný logotrop má snahu vštípit svým žákům názor podle svého vlastního chápání. Může se ovšem setkat s neúspěchem, a to hlavně v případě, že žáci ještě nejsou na úrovni, kdy by byli schopni tyto myšlenky přijmout.
2. Odborně-vědecky orientovaný logotrop má velice široké a obsáhlé vědomosti. Má velký talent nadchnout žáky pro svůj předmět. Jeho nedostatkem je obvykle strohost a upřednostňování svého předmětu oproti ostatním, často navíc zanedbává propojení s žáky na osobní úrovni.
3. Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop má snahu poznávat žákovu osobnost a utvářet ji. Podstatou jeho působení je výchova žáků.
4. Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop nemá až takovou snahu utvářet žákovu osobnost jako podtyp předchozí, klade si spíše obecnější otázky, například jak žáka zaujmout atd. Zde ovšem hrozí riziko, že učitel bude slevovat z věcných požadavků na žáky. (Kohoutek, Ouroda, 2000)

Caselmann dále ještě propracoval dvojici typů, které se prolínají s logotropem a paidotropem. Těmito typy jsou typ autoritativní (tento se vyskytuje spíše u logotropů) a sociální (vyskytuje se spíše u paidotropů). Autoritativní typ se vyznačuje především touhou vše řídit a chybí mu smysl pro spravedlnost. V krajních případech se projevuje až jako tyran. Sociální typ pak chce být žákům spíše přítelem, ale často mívá problémy s autoritou a disciplínou, čímž trpí jeho vyučovací hodiny.

Podle pedagogických přístupů rozlišuje Caselmann ještě tři další typy, a to; typ vědecko-systematický (v hodinách postupuje racionálně a systematicky), typ umělecký (řídí se především intuicí) a typ praktický (typické jsou pro něj organizační vlohy). (Linhartová, 2008)

Typologie učitelů jako takové ovšem nemusí být ani zdaleka limitovány zaměřením pouze na osobnost učitele. Průcha (2002) například ve své publikaci vůbec nepracuje s osobností učitele, nýbrž s typologizací učitele podle druhu a stupně školy, na kterém učitelé pracují. České učitele dělí na učitele základních škol (1. a 2. stupeň), učitele mateřských škol, středních odborných škol, vysokých škol, středních odborných učilišť, gymnázií, speciálních škol a vyšších odborných škol. Pro nás jsou relevantní především údaje týkající se učitelů základních škol.

Dále pak uvádí typologie podle toho, jaký vyučovací obor si učitelé volí. Na jedné straně spektra stojí tzv. “univerzalisté”, kteří učí všechny předměty na daném stupni, a pak učitelé specializovaní na jednotlivé předměty. Pro nás je opět více relevantní skupina univerzalistů. (Průcha, 2002)

1.4 Profesní příprava učitelů základní školy

V rámci této podkapitoly nás bude zajímat především pregraduální příprava učitelů primární školy, zaměříme se nejen na získávání odborné kvalifikace (zde se budeme opírat především o Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících), ale rovněž na aktuální akcenty a koncepty v profesní přípravě učitelů a v neposlední řadě se budeme věnovat dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků.

1.4.1 Pregraduální příprava

Jako vysoké procento jiných profesí, také profese učitelská může být vykonávána pouze pod podmínkou, že tato osoba disponuje určitým vzděláním čili má odbornou kvalifikaci pro výkon konkrétního povolání. Nás bude zajímat vzdělávání učitelů na 1. stupni základní školy, jelikož ti jsou předmětem této práce. Nejenže vzdělání podmiňuje samotné vykonávání této profese, studium rovněž ovlivňuje kvalitu budoucí vykonané práce absolventa těchto studií, tedy to, jak bude učitel žáky vzdělávat a formovat.

K podmínkám získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků se vyjadřuje hlavně zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, o který se budeme v této části práce opírat. Pedagogickým pracovníkem podle něj může být ten, kdo je způsobilý k právním úkonům, je bezúhonný, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, je zdravotně způsobilý a rovněž prokázal znalost českého jazyka (není-li stanoveno jinak). Co se týče odborné kvalifikace učitelů primárních škol, konkrétně pak učitelů prvního stupně, je nutné k jejímu nabytí absolvovat akreditovaný magisterský program v oblasti pedagogických věd. Nejčastější variantou je získání odborné kvalifikace studiem v akreditovaném magisterském programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy. Další varianty (např. rozšíření odborné kvalifikace) upravuje zákon. (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících)

Průcha se vyjadřuje k situaci ohledně studia učitelství v České republice spíše obecně. Říká, že trvale převládá vysoký zájem o studium učitelství. Tento fakt je ovšem ovlivněn tím, že přes 10 % studentů učitelství považuje studium učitelství pouze za “náhradní řešení” a v konečném důsledku se vlastně pedagogické činnosti vůbec věnovat nechce. (Průcha, 2002)

Diskuse ohledně přípravy budoucích učitelů a její kvality se vedou již od druhé poloviny 20. století. (Nálepová, 2019) Nově se totiž vynořují další nároky a očekávání ve vztahu k učiteli a jeho profesních rolí. Přesněji řečeno se jedná o nové kompetence, které učitel musí zvládat. Tyto kompetence byly vždy v různé míře přítomny v práci dobrých učitelů, jejich novost tak tedy vychází spíše z naléhavosti na zvládnutí těchto kompetencí. Jedná se především o sociální dovednosti. V této oblasti bývají vyzdvihovány především dovednosti komunikační a schopnost učitele pracovat s emočním klimatem třídy. Učitel by měl být připravován na to, že bude v centru pozornosti druhých lidí, se kterými se bude muset domluvit. Jako vhodné se ukazují základy dramatické průpravy, videotrénink apod. Další oblastí pregraduální přípravy, která je v současné době vyzdvihována je práce s osobnostním růstem; učitel by se měl učit sám sebe vnímat jako “vzácný pracovní nástroj” a podle toho se umět náležitě ohodnotit, ocenit. Jako velice důležitá součást přípravy učitelů je také supervize, tedy možnost spolehnout se na důvěryhodného odborníka, vědění, že student není na své studijní problémy sám a má někoho, kdo mu poradí. (Štětovská, 2004)

Zvládání těchto kompetencí přispívá ke zvyšování kvality učitele. Kvalita učitele je vnímána jako naprosto klíčový faktor, který ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání. Zvyšování kvality učitelů a jejich přípravy je považováno za důležitý nástroj nejen vzdělávacích reforem a inovací, ale také pedagogických teorií a výzkumů. Na základě těchto výzkumů, teorií a dalších studií se začaly vytvářet modely kvalitního a efektivního učitele v souvislosti s kvalitní výukou. Většina modelů zahrnuje několik společných dimenzí, a to znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a vlastnosti. Mezi takové patří například oddanost profesi, nadšení, vysoké nasazení apod. (Tomková, Spilková, Pišová, Mazáčová, Krčmářová, Kostková, Kargerová, 2012) Toto se ovšem staví do kontrastu s Průchovým prohlášením o tom, že vysoké školy produkují vysoké procento absolventů, kteří učitelskou profesi ani vykonávat nechtějí, je tedy potom zbytečné po těchto absolventech požadovat oddanost profesi či nadšení pro tuto profesi. Tomková, Spilková a kol. (2021) dále uvádějí také pozitivní přístup k žákům a přesvědčení, že každý žák je schopen dosažení úspěchu a víra, že jako učitelé zvládneme tohoto žáka k úspěchu dovést. Jako nezbytné vnímají rovněž chuť se dále vzdělávat a zkvalitňovat vlastní činnost.

Za další oblast pregraduální přípravy učitelů primární školy se dá považovat pedagogická praxe. Právě o té mluví Nálepová (2019), která říká, že délka pedagogické praxe bývá největším rozdílem mezi fakultami vysokých škol, které poskytují přípravu budoucích učitelů. Uvádí, že počty hodin pedagogické praxe se sice na jednotlivých fakultách liší, ale přesto představují pouze zlomek toho, co absolvují např. zahraniční studenti. Čerství absolventi vysokých škol pak nastupují do zaměstnání, ale z důvodu nedostatečné praktické přípravy práci nezvládají a posléze z práce odcházejí. Ti absolventi, kteří do škol i přes tyto problémy nastupují si na nedostatečnou přípravu na “skutečnou praxi” stěžují.

Zajímavé poznatky o kvalitě vysokoškolského vzdělávání učitelů prvního stupně a propojení výuky s praxí přináší také studie Vítečkové a Gadušové z roku 2015. Podle ní je nutné studenty připravovat na nové pojetí výuky. Autorky se v textu odkazují na Spilkovou (2007, str. 14 dle Vítečková a Gadušová, 2015) a její tvrzení, že úkolem pedagogických fakult je překonávat transmisivní pojetí výuky, ve kterém jsou poznatky předávány v hotové podobě. Důsledkem tohoto pojetí je pak neschopnost studenta využít znalosti k praktickým řešením. Součástí této studie bylo dotazníkové řešení, ve kterém se

autorky ptaly začínajících učitelů, jak vnímají svou připravenost na učitelskou práci z hlediska absolvovaného studia. V různých oblastech respondenti volili buď “výborně”, “velmi dobře”, “průměrně” či “slabě”. Nejlépe hodnocenou oblastí byla připravenost na výuku předmětů. Nejhůře byla hodnocena připravenost na řešení zátěžových situací (například potíže s disciplínou žáků apod.) (Vítečková, Gadušová, 2015)

- Pregraduální příprava učitelů pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Palackého

Univerzita Palackého se, jako i další univerzity v České republice, věnuje pregraduální přípravě učitelů, kteří budou působit na 1. stupni základní školy, a to v rámci akreditovaného programu „Učitelství pro 1. stupeň základní školy“ či „Učitelství pro 1. stupeň základní školy a speciální pedagogika“. Jedná se o programy, které lze studovat jednak formou prezenční, jednak kombinovanou a délka studia těchto programů činí pět let. Studenti jsou přijímáni na základě doložení absolutoria předchozího studia čili musí povinně předložit maturitní vysvědčení. Dále pak mají uchazeči o přijetí povinnost absolvovat test studijních předpokladů a studenti přihlášení ke studiu Učitelství pro 1. stupeň základní školy a speciální pedagogika musejí rovněž absolvovat ústní pohovor s cílem zhodnotit úroveň komunikačních schopností uchazeče.

Studijní obory i programy na pedagogické fakultě jsou navrhovány podle současných pedagogických trendů a zvláštní důraz je kladen především na nové pojetí učitele, které předpokládá, jak již píšeme výše, že učitel bude disponovat určitými klíčovými kompetencemi a předměty jsou proto koncipovány tak, aby byly tyto klíčové kompetence stále posilovány a rozšiřovány.

Studium na Pedagogické fakultě UP je orientováno tak, aby studenti měli neustále možnost propojovat teorii s praxí, toto je jim umožňováno především skrze pedagogickou praxi, ale také prostřednictvím exkurzí, zahraničních výjezdů a umožněním publikační činnosti. (Katedra primární a preprimární pedagogiky, 2021)

Absolventi programů Učitelství pro 1. stupeň základní školy a Učitelství pro 1. stupeň základní školy a speciální pedagogiku disponují kompetencemi, které jsou předpokladem pro úspěšné vykonávání učitelské profese, jako například kompetence komunikativní, seberefektivní, diagnostické, předmětově-didaktické a podobně. Absolvent získá

potřebné znalosti a dovednosti v oblasti jazykové, matematicko-přírodovědné, vlastivědné, pracovní, tělesné, výtvarné a hudební, jelikož během studia prochází disciplínami, které tyto znalosti a dovednosti poskytují. Absolvent je schopen pozitivně působit na své žáky, řešit problémy a musí disponovat schopností sebereflexe, aby mohl patřičně hodnotit svou pedagogickou činnost. (UPOL, 2021)

1.4.2 Další vzdělávání

Studium přirozeně není limitováno pouze vysokoškolským vzděláním. Dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků se věnuje například Prášilová (2009). Prášilová říká, že rozvoj schopností pedagogického pracovníka probíhá po celou dobu výkonu jeho profese. Odvolává se zde na Kohnovou (Kohnová, 2004 dle Prášilová 2009), která prohlašuje, že pouze učitel, který je systematicky a soustavně vzdělávaný, může zvládat přizpůsobování své profese stále se měnícímu prostředí, na které musí připravovat žáky jemu svěřené. Právě z tohoto důvodu je ze strany státu věnována dalšímu vzdělávání náležitá pozornost. Jako příklad uvádíme mimo jiné Zákon č. 561/2004 Sb., tzv. školský zákon. Tento zákon ukládá řediteli školy povinnost vytvářet podmínky pro další vzdělávání učitelů působící na dané škole. Ředitel nejprve na základě různých metod identifikuje potřeby, které budou následně zapracovány do plánu dalšího vzdělávání. (Prášilová, 2009)

Pokud by nás zajímaly konkrétní příklady možností dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, můžeme navštívit nejrůznější webové stránky institutů řešící tuto oblast, například webové stránky NIDV - Národního institutu pro další vzdělávání, což je organizace řízená přímo Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy s garancí dalšího vzdělávání a profesního rozvoje pedagogických pracovníků škol a školských zařízení. (NIDV, 2021)

Dalším příkladem může být projekt SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů). Cíle projektu je neustále reagovat na současnou situaci a poskytovat profesní podporu jak učitelů, tak ředitelům škol. Projekt SYPO nabízí širokou škálu školení, kurzů a webinářů z nejrůznějších oblastí od Českého jazyka a literatury po Přírodovědné vzdělávání. (SYPO, 2021)

Další společností, která poskytuje možnosti dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky je společnost ZŘETEL, která koncipuje školení akreditovaná MŠMT ČR a poskytuje své služby celé řadě cílových skupin. Společnost se orientuje nejen na školení s tematikou předmětových didaktik, ale rovněž na školení zaměřená na zlepšování klimatu školy a třídy, na řešení výchovných problémů, na duševní zdraví učitelů či na školení pro práci s asistentem pedagoga. (Zřetel, 2021)

Na internetu můžeme v dnešní době nalézt desítky stránek nabízejících školení v rámci postgraduálního vzdělávání učitelů. My jsme si však uvedli pro příklad pouze několik z nich.

Touto podkapitolou o dalším vzdělávání učitelů ukončujeme první kapitolu s názvem “Učitel”. Cílem této kapitoly bylo vystihnout, kdo je to učitel, koho za učitele můžeme považovat, jakým vzděláním musí jedinec disponovat, aby mohl vykonávat učitelskou profesi. Část první kapitoly jsme věnovali historickému kontextu vývoje učitelské profese, který nám pomohl uvědomit si důležitost učitelského povolání v minulosti a zároveň vývoj, kterým toto povolání prošlo, než se zformoval pojem “učitel”, který si představíme dnes.

Následující kapitoly budeme věnovat kompetencím, kterými učitel disponuje a z nich vyplývající náplni činnosti učitele působící na prvním stupni základní školy, a dále pak pokročíme k pojmům plnoorganizovaná a malotřídní škola, což nás posune blíže k naplnění cíle této práce, jímž je popsat náplň činnosti učitelů působících na těchto typech škol.

2. NÁPLŇ ČINNOSTI UČITELE

V této, druhé, kapitole diplomové práce se budeme zabývat náplní pracovní činnosti učitele. V první řadě si v této kapitole objasníme pojem „profesní kompetence učitele“. Po vymezení tohoto pojmu si tyto kompetence představíme a budeme hovořit o pracovní náplni učitele z těchto kompetencí vyplývající.

Tato kapitola je pro tuto diplomovou práci nesmírně důležitá, jelikož v ní musejí být dobře vystihnuty aktivity spadající do náplně činnosti učitele, které budeme později zkoumat v rámci praktické části především stran jejich časové náročnosti.

2.1 Profesní kompetence učitele

Pojem „profesní kompetence“ rozhodně není pojmem novým v naší ani zahraniční literatuře a vymezení tohoto pojmu se věnuje velké množství autorů.

Podle Vašutové (2002) za pracovní kompetence můžeme považovat soubor předpokladů (znalostí, dovedností, zkušeností, postojů), které jsou nezbytné pro kvalitní výkon profese. Tyto kompetence se postupně tvarují a rozvíjejí během celé přípravy na výkon profese a samozřejmě také během vlastního výkonu této profese.

Vašutová (2002) rovněž představuje kompetence, kterými by měl učitel disponovat. Pro lepší objasnění pojmu kompetence učitele se odvolává na Průchu a kol. (1996 dle Vašutová, 2002) a pojem vykládá jako obsáhlý soubor profesních dispozic a dovedností, kterými by měl být učitel vybaven, aby mohl své povolání vykonávat dobře a kvalitně. Uvádí, že se nejedná pouze o kompetence, které se vztahují ke znalosti vyučovaného předmětu, jak by se na první pohled mohlo mnohým zdát, ale rovněž kompetence komunikativní, řídicí, diagnostické a další. Tyto kompetence jsou sice více rozvíjeny teprve v praxi při samotném výkonu povolání, student pedagogického oboru by si ale měl do zaměstnání už přinášet jádro těchto kompetencí, které bude dále rozvíjet.

Profesní kompetence jako takové jsou utvářeny a rozvíjeny v procesu zvaném profesionalizace. Tento proces zahrnuje nejen teoretickou a praktickou přípravu na výkon profese, ale rovněž také zkušenosti získané při praxi studentů pedagogických oborů a vlivem prostředí vysoké školy, na které se student připravuje. (Tomková, Spilková, 2019)

Pedagogické kompetence můžeme rozdělit do tří skupin, a to: kompetence osobnostní, kompetence oborová či předmětová a kompetence profesně pedagogická. (Vašutová, 2002)

1. Osobnostní kompetenci můžeme chápat především jako schopnost učitele nést odpovědnost za svá pedagogická rozhodnutí a za důsledky vyplývající z jeho pedagogického působení. Dále zde můžeme zahrnout flexibilitu a empatii, kterými by měl učitel rozhodně disponovat. Rovněž sem patří například autenticita a dovednost přijímat jak sám sebe, tak své žáky a jejich okolí. (Švec, 1998)

2. Oborová kompetence vyjadřuje nutnost především kvality (ale i kvantity) profesních znalostí a dovedností, které odpovídají předmětům, na které je učitel připravován, a které později vyučuje, což se odvíjí od školy, na které vyučuje a samozřejmě od stupně, na kterém působí (pro tuto práci je touto školou škola základní, konkrétně první stupeň). Učitel musí být vybaven nejen stran vědomostí ohledně náplně vyučovaného předmětu, ale rovněž metodologií vyučování daného předmětu. Jedná se o podmínku, kterou je naprosto nutné splnit k zajištění kvality výuky a zároveň k rozvoji profesních kompetencí učitele. (Tomková, Spilková, Pišová a kol., 2012)

3. V případě profesně pedagogické kompetence jde jednak o soubor znalostí v oblasti pedagogických věd aplikovaných i teoretických, filosofie etiky nebo také školského managementu, jednak rovněž dovednost zvládnutí praktických úkonů. (Vašutová, 2002) K profesním kompetencím učitele se vyjadřuje také autor Kyriacou (1996), který o nich hovoří jako o klíčových dovednostech učitele. Autor dělí tyto klíčové dovednosti na tři základní, kterými jsou:

a. vědomosti (tyto zahrnují především poznatky týkající se předmětu, svého oboru, platného kurikula, metod, žáků a dalších faktorů, které mohou nějakým způsobem ovlivnit vyučovací proces a učení žáků),

b. rozhodování (uvažování při přípravě na vyučovací jednotku, v průběhu jednotky i po ní, aby žákům zajistil co nejlepší podmínky pro učení)

c. činnost (chování učitele projevující se navenek).

Mimo tyto základní dovednosti uvádí Kyriacou (1996) také sedm dalších dovedností, které z těchto základních vycházejí. Kyriacou sem řadí plánování a přípravu, realizaci vyučovací jednotky, řízení vyučovací jednotky, klima třídy, kázeň, hodnocení prospěchu žáků, reflexe.

2.2 Náplň činnosti učitele na 1. stupni ZŠ

Výše uvedený text nám sloužil především k ukotvení pojmu profesní kompetence učitele. Dozvěděli jsme se, že profesní kompetence můžeme považovat soubor předpokladů (znalostí, dovedností, zkušeností, postojů), které jsou nezbytné pro kvalitní výkon profese. (Helus, 2007) V této části se již nebudeme toliko věnovat těmto kompetencím, které pro nás mohou být příliš abstraktní, ale konkrétním úkolům, které musí učitel na prvním stupni základní školy plnit.

Odvíjet se budeme nejen od výše psaného textu o pedagogických kompetencích, ale rovněž od základního rozdělení pracovní činnosti pedagogického pracovníka na činnost přímou a činnost přímo související s přímou pracovní činností, tzv. nepřímou.

2.2.1 Přímá pedagogická činnost

Čas, který učitel tráví výkonem povolání je určen tzv. úvazkem. Pokud učitel vykonává zaměstnání na plný úvazek, znamená to pro něj týdenní pracovní dobu 40 hodin. (MŠMT, 2019) Podle zákona č. 563/2004 Sb. vykonávají pedagogičtí pracovníci (mezi které přirozeně spadá také učitel prvního stupně základní školy) po dobu pracovní doby činnost přímou a práci, které souvisí s touto přímou činností, tzv. nepřímou pedagogickou činností.

Pedagogický pracovník je povinen být přítomen na místě výkonu profese v době, která je stanovena rozvrhem jeho přímé pedagogické činnosti, který je určen zaměstnavatelem tohoto pedagogického pracovníka. Dále pak v době určeného dozoru nad dětmi a žáky, po dobu zástupu jiného pracovníka a v době, kterou mu stanoví sám zaměstnavatel.

Rozsah přímé pedagogické činnosti určí pedagogickému pracovníkovi ředitel školy, jako základní rozsah se ale uvádí 22 hodin přímé pedagogické činnosti týdně. (Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., Fryč, Dobšík, 2005)

Do přímé pedagogické činnosti řadíme především vlastní výuku, dozor nad dětmi a žáky při výuce a rovněž zástup jiného z pracovníků.

Ve výše uvedeném textu píšeme o rozdělení dovedností, kterými by měl učitel disponovat. (Kyriacou, 1996). V této části se tak o jeho publikaci můžeme opřít při prezentaci konkrétních činností učitele spadající do přímé pedagogické činnosti. Zařadíme zde realizaci vyučovací jednotky, řízení vyučovací jednotky a ovlivňování klimatu třídy.

- Realizace a řízení vyučovací jednotky

Kyriacou (1996) vysvětluje realizaci vyučovací jednotky jako navození takových podmínek, aby při nich docházelo k osvojování potřebných dovedností, schopností a zkušeností. K navození takových podmínek učitel využívá nejrůznější vyučovací metody, organizační formy vyučování, rozličné didaktické pomůcky apod.

Při realizaci vyučovací jednotky jsou klíčové především signály vysílané při učitelově vystupování, verbální činnosti vedené učitelem, efektivní kladení otázek a řízení diskuse, způsob zadávání učebních úkolů či využívání pomůcek. (Kašparová, Starý, Šumavská, 2011)

Co se týče signálů, které učitel může vysílat během vyučování, je velice důležité, aby žák vnímal učitele jako sebevědomého a cílevědomého jedince. Tyto signály učitel předává převážně výrazem v obličeji, očním kontaktem, hlasovým projevem či gestikulací.

Verbálně se učitel projevuje téměř po celou dobu průběhu vyučovací jednotky. Jedná se především o výklad, vysvětlování, kladení otázek žákům či řízení diskuse ve třídě. Je proto velice podstatné, aby byl učitelům projev srozumitelný, spisovný a aby učitel disponoval schopností vysvětlit učivo jasně a na úrovni vyučovaných žáků. (Sklenářová, 2013) Například právě Kyriacou (1996) poukazuje na svůj vlastní výzkum, ve kterém žáci hodnotili klíčové dovednosti a vlastnosti učitelů. V tomto výzkumu žáci hodnotili schopnost srozumitelně a jasně předávat učivo jako dovednost nejzásadnější pro kvalitní vyučování.

Efektivní kladení otázek je rovněž jednou ze zásadních dovedností, které by měl učitel ovládat. Učitel musí být například schopen odhadnout, jak otázku položit tak, aby odpovídala schopnostem žáků a jejich odpovědi využívat pozitivním způsobem ke

vzdělávání celé třídy. Stejně tak důležité je pro učitele být schopen kvalitně řídit diskusi probíhající ve třídě týkající se jakéhokoliv tématu.

Jako poslední jsme uváděli zadávání učebních úkolů a využívání správných pomůcek. Při tomto úkonu je klíčové, aby žák rozuměl zadání a věděl, jaký úkol má v daný okamžik plnit. Učitel tedy musí být schopen úkol jasně zadat a vysvětlit. (Nelešovská, 2005)

Řízení vyučovací jednotky vysvětluje autor jako činnost, pro kterou musí učitel disponovat určitou mírou řídicích a organizačních schopností. Jedná se v podstatě o to, aby byla jednotka učitelem řízena tak, aby žáci prováděli produktivní práci v co největším úseku vyučovací hodiny, což znamená například přesné začínání hodin, udržování tempa a plynulosti hodiny apod. (Kyriacou, 1996)

- Klima třídy

Učitel je jedním z hlavních faktorů, které ovlivňují klima školy a třídy. Abychom zde mohli vysvětlit, jak jej učitel konkrétně při přímé pedagogické činnosti ovlivňuje, musíme nejdříve objasnit, co znamená pojem třídní klima.

Mareš a Ježek (2012) vysvětlují klima školní třídy jako ustálené postupy prožívání a hodnocení toho, co se ve školní třídě děje nebo se již událo. Mezi základní charakteristické znaky třídního klima patří to, že se jedná o skupinový jev, který je ovlivňován širším kontextem, tzn. klimatem celé školy, místa, kde škola funguje atd.

Mareš a Ježek (2012) samozřejmě nejsou jediní, kteří se k tématu klimatu třídy vyjadřují. Svůj pohled na toto téma předkládá velké množství dalších autorů, a to například Lašek (2001), který za klima třídy považuje trvalé naladění žáků ve třídě, které spolu prostřednictvím vzájemné interakce tvoří učitelé a žáci. Mareš a Křivohlavý (1990) rovněž poukazují na to, že školní klima jako takové velmi silně ovlivňuje život třídy, a to jak kladně, tak i záporně, ovlivňuje vztah žáků k práci, jejich chuť k učení a samozřejmě také vztahy mezi žáky navzájem a vztah žáků k učiteli a opačně.

Učitel tedy ve třídě musí svými schopnostmi a odborností působit na třídní klima tak, aby ve třídě pro žáky vytvářel podnětné prostředí pro učení.

Nasadě je otázka, jak učitel na klima správně působí. Učitel by měl žákům vštěpovat smysl pro pořádek, měl by žáky správně motivovat, dále by měl podněcovat respekt žáků vůči sobě navzájem, ale rovněž respekt k učiteli. Tento respekt by neměl být

jednostranný, rovněž učitel by měl respektovat žáky a svým chováním během vyučování ukazovat, že si váží každého jednoho ze svých svěřenců.

Podle Kyriacou (1996) by se měl učitel pravidelně ptát sám sebe na tyto otázky týkající se klimatu třídy:

- *“Je klima třídy cílevědomé, orientované na úkoly, uvolněné, vřelé, podporující a podněcující smysl pro pořádek?”*
- *Dávám úspěšně najevo osobní zájem a péči o pokrok každého žáka?*
- *Jsou moje vztahy s žáky založeny na vzájemné úctě a kontaktu?”* (Kyriacou, 1996, str. 94)

Pokud by nás zajímalo, jak může učitel pracovat s třídním kolektivem ještě konkrétněji, mohli bychom jako příklad uvést pravděpodobně nejhojněji používanou metodu práce s kolektivem, a to třídnickou hodinu, jejíž smysl spočívá z největší části v práci se vztahy panujícími ve třídě, v řešení aktuálních problémů třídy a v samotné komunikaci žáků mezi sebou navzájem a žáků s učitelem. (Dubec, 2007)

V této podkapitole diplomové části jsme se zabývali přímou pedagogickou činností, kterou musí učitel v rámci svého zaměstnání vykonávat. Řadíme zde vyučování v rozsahu stanoveném rozvrhem (tzn. realizace a řízení vyučovací jednotky, ovlivňování klimatu třídy například pomocí třídnických hodin apod.), dozor nad dětmi a žáky při výuce a rovněž zástup za jiného pedagogického pracovníka.

Toto vše tedy patří do přímé pedagogické činnosti. V následujícím textu se budeme dále zaměřovat na činnosti a povinnosti spadající pod pedagogickou činnost nepřímou.

2.2.2 Nepřímá pedagogická činnost

V této části diplomové práce se budeme zaměřovat na činnost učitele, která není přímou pedagogickou činností, ale úzce s ní souvisí. Takové činnosti říkáme nepřímá pedagogická činnost.

Zde můžeme nahlédnout do elektronického článku Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (2019).

Tento dokument uvádí výčet činností, které lze zařadit do kategorie nepřímá pedagogická činnost. Mezi tyto činnosti patří:

- příprava na přímou činnost a příprava učebních pomůcek, které bude učitel během vyučování využívat

- dozor nad dětmi a žáky na území školy a na akcích, které jsou organizovány školou
- spolupráce s ostatními spolupracovníky a odborníky
- spolupráce se zákonnými zástupci žáků
- péče o kabinet, školní knihovnu a další zařízení
- výkon činností, které souvisejí s rolí třídního učitele či výchovného poradce
- účast na svolaných poradách
- účast na organizovaných školeních.

Podlahová (2004) dále uvádí ještě poměrně podstatnou část učitelovy činnosti a tou je činnost administrativní, kterou rozumíme především starost o třídní knihu, katalogové listy, třídní výkaz, vysvědčení apod.

- Příprava na přímou činnost

Kyaricou (1996) poukazuje na to, že příprava a dobré plánování přímé činnosti (tedy vyučování žáků) je pravděpodobně nejdůležitější aspekt učitelské profese. Hlavním úkolem učitele je navrhnout takovou vyučovací jednotku, aby při ní žáci co nejefektivněji dosahovali cílů stanovených pro tuto hodinu. Autor v publikaci uvádí celkem čtyři základní prvky přípravy a plánování vyučovací hodiny. Těmito prvky jsou:

- výběr výukových cílů
- výběr a rozvržení aktivit
- příprava pomůcek
- stanovení hodnocení práce žáků. (Kyaricou, 1996, Petty, 2013)

- Dozor nad dětmi a žáky

Dozor nad dětmi, žáky a studenty má poměrně velký význam. Jen díky něj je totiž škola schopna žákům poskytnout bezpečnost a ochranu zdraví. Školy mají povinnost zajišťovat bezpečí žáků při vzdělávání, výchově a činnostech s nimi souvisejícími. Pedagogický pracovník proto koná dozor nad dětmi před vyučováním, po vyučování, během vyučování a o přestávkách. O pověření pedagogického pracovníka dozorem rozhoduje ředitel školy, který s tímto rozhodnutím pedagogického pracovníka seznámí a rozpis dozorů vyvěsí na místě, kde je pracovníkům dostupný.

Při akcích, které se konají mimo školu, musí na jednu osobu zajišťující dozor na žáky a dětmi připadnout maximálně 25 žáků.

Pokud se jedná o akci, která je organizována mimo území školy a na místě, kde škola neuskutečňuje vzdělávání, musí být na tomto místě zajištěna bezpečnost minimálně 15 minut před shromažďováním žáků. (MŠMT, 2005)

- Spolupráce s ostatními spolupracovníky

V každé škole existuje učitelský sbor. Takový sbor je složen z kolegů, kteří by spolu měli tvořit soudržný tým. Tento tým by na každé škole měl fungovat na základě kolegiality a vzájemné podpory při výkonu učitelské profese. (Podlahová, 2004)

Jako nejčastější forma spolupráce učitelů, která se vyskytuje na školách v České republice je pravděpodobně kooperace učitelů jednoho předmětu. Smyslem této spolupráce je povětšinou rozbor vyučovacího obsahu, metodické zpracování, tvorba výukových materiálů a podobně.

Druhým typem spolupráce mezi kolegy je spolupráce netýkající se jednoho vyučovacího předmětu. Do této spolupráce většinou řadíme pravidelné pedagogické porady či projekty, které zasahují do chodu celé školy nebo celého jednoho stupně. (Pol, Lazarovová, 1999)

Velmi specifickou a hojně rozšířenou formou spolupráce mezi kolegy z pedagogického sboru je spolupráce mezi začínajícím učitelem a učitelem uvádějícím.

Uvádějící učitel je vybírán ředitelem školy nebo zástupcem ředitele a jedná se v podstatě o mentora začínajícího učitele. Tento uvádějící učitel by měl být zodpovědný, vstřícný a měl by být aktivně zapojen do života školy. Úkoly uvádějícího učitele vůči začínajícímu učiteli můžeme rozdělit do dvou kategorií; technické/provozní a pedagogické/odborné záležitosti. K záležitostem technickým či provozním řadíme seznámení se školou jako takovou, seznámení se ŠVP a řádem školy, akcemi a tradicemi školy apod.). Za náležitosti pedagogické či odborné pak považujeme spíše ty, které se týkají například plánování výuky, komunikace s rodiči atd. (Kopáčová, 2019)

- Spolupráce se zákonnými zástupci žáka

Spolupráce učitele s rodiči patří k náplni činnosti učitele zcela neodmyslitelně. Přestože rodič není odborník ve vzdělávání, jeho role je zde nezastupitelná. Nejdůležitější je

zapojování rodiče do procesu vzdělávání právě v období základního vzdělávání. Základní vzdělávání totiž pro žáky představuje přechod mezi režimem volnějším a systémem, který vyžaduje větší systematickosti, kázeň a disciplínu.

Mezi hlavní důvody, proč rodiče, potažmo zákonné zástupce, zapojovat do procesu vzdělávání žáka patří například fakt, že zákonný zástupce jako takový je odpovědný za celkový vývoj dítěte, proto je nutné jej seznamovat s různými aktivitami a postupy, které škola volí a tím dítě ovlivňuje.

Rodiče lze do vzdělávacího procesu zapojit různými způsoby. Jako nejoblíbenější se jeví zapojování rodičů do formálních i neformálních spolků ve škole fungujících. Oslovení může rovněž probíhat různými způsoby, a to například přímým oslovením, dotazníkem či prostřednictvím jiných propagačních materiálů a letáků. (MŠMT, Evropská unie, SRP, NIDV, 2017)

- Administrativa

Učitelská profese nezahrnuje vyučování dětí a přípravu na toto vyučování. Neoddělitelnou součástí této profese je také administrativa. Abychom si vytvořili představu o tom, o jaké konkrétní záležitosti se jedná, nahlédneme opět do školského zákona č. 561/2004 Sb., který školám předepisuje dokumentaci, již je nutno vést. Nalezneme zde školní matriku (evidence dětí, žáků či studentů), třídní knihu, školní řád, knihu úrazů, záznamy z porad a podobně.

Pro učitele na prvním stupni základní školy jsou stěžejní především tyto dokumenty:

- školní matrika
- třídní kniha
- třídní výkaz
- školní řád
- kniha úrazů. (Dandová, Čapek, Bréda, 2017)

V této kapitole diplomové práce jsme se blíže seznámili s tím, jakou činnost učitel v rámci své profese vykonává. K tomu nám pomohl také rozbor kompetencí, kterými by měl učitel disponovat, pokud chce vykonávat své zaměstnání kvalitně a efektivně. Z těchto kompetencí jsme dále vycházeli právě při objasňování náplně činnosti učitele na

1. stupni základní školy. Rovněž nám k tomu pomohlo ustálené dělení pedagogické činnosti na přímou a nepřímou.

3. PLNOORGANIZOVANÉ A MALOTŘÍDNÍ ŠKOLY A JEJICH SPECIFIKA

V této kapitole teoretické části diplomové práce se blíže zaměříme na objasnění pojmů plnoorganizovaná a malotřídní škola. Začneme přiblížením školského systému České republiky, základního vzdělávání a jeho hlavních cílů, k jejichž naplnění směřuje. K tomuto účelu budeme využívat především zákon č. 561/2004 Sb. Po této části bude následovat úsek věnovaný přímo plnoorganizované škole, ve kterém tento pojem objasníme. Následuje část věnovaná školám malotřídním, která zahrnuje část o historii vývoje malotřídních škol na našem území, část ohledně organizace výuky na malotřídce (zde hovoříme o různých typech malotřídních škol podle uspořádání ročníků do tříd a o typech výuky na malotřídní škole) a část o pojetí učitelů na malotřídních školách.

3.1 Školský systém v České republice

Předtím, než se budeme zabývat konkrétně základním vzděláváním v České republice, seznámíme se v této podkapitole se školským systémem zde fungujícím.

Český školský systém obsahuje několik stupňů vzdělávání, a to:

- a. předškolní vzdělávání
- b. základní vzdělávání
- c. střední vzdělávání
- d. terciární vzdělávání
- e. vzdělávání dospělých.

Předškolní neboli preprimární vzdělávání se poskytuje dětem ve věku od tří do šesti let, od září roku 2017 je poslední ročník preprimárního vzdělávání povinný.

Za střední vzdělávání se považuje vzdělávání takové, které nabízí svým žákům dosažení tří stupňů vzdělávání (střední, střední s maturitou nebo střední s výučním listem) a poskytuje vzdělání jak v oblastech všeobecných, tak v oblastech odborných. Za specifický typ středního vzdělávání se považují konzervatoře.

Terciární vzdělávání je pak poskytováno vysokými nebo vyššími odbornými školami. Vysokoškolské vzdělávání se uskutečňuje ve třech programech; bakalářském, magisterském, doktorském.

Jako poslední stupeň jsme uvedli vzdělávání dospělých, které pokrývá odborné, obecné, zájmové a jiné vzdělávání.

V textu výše záměrně není popsáno vzdělávání základní, a to z toho důvodu, že bude popsáno v textu níže, jelikož je pro naši práci nejpodstatnější. (Eurycide, 2020)

3.2 Základní vzdělávání

Pro utvoření představy o pojmu “základní vzdělávání” se budeme v této podkapitole opírat především o dva dokumenty, o kterých se dá smýšlet jako o základu českého vzdělávání. Těmito dokumenty jsou zákon č. 561/2004 Sb. a Rámcový vzdělávací program, v našem případě Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2021).

Podle RVP ZV je základní vzdělávání takové vzdělávání, kterým jedinec dosahuje stupně základního vzdělání. Základní vzdělávání je rovněž neodmyslitelně spojeno s povinnou školní docházkou, kterou upravuje právě zákon 561/2004 Sb. (RVP ZV, 2021) Tento zákon povinnou docházku stanovuje na dobu devíti let počínaje začátkem školního roku, který následuje po dovršení šestých narozenin dítěte. (zákon 561/2004 Sb.)

3.2.1 Pojetí a cíle základního vzdělávání

Základním vzděláváním rozumíme takové vzdělávání, které navazuje na vzdělávání předškolní a také na výchovu uskutečňující se v rodině dítěte. Základní vzdělávání rozdělujeme na dvě etapy; 1. stupeň (1. - 5. ročník) a 2. stupeň (6. - 9. ročník).

Vzdělávání na 1. stupni základní školy pomáhá žákům zvládnout přechod k systému povinného základního vzdělávání. Jeho úlohou je především naučit žáky poznávat a respektovat své individuální potřeby a zájmy a dále ho motivuje k objevování, hledání a učení.

Naproti tomu 2. stupeň má za úkol učit žáky pracovat samostatně a osvojovat si schopnosti k tomu potřebné.

Hlavním cílem základního vzdělávání je především *“utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání”* (RVP ZV, 2017, str. 8), kdy pod pojmem “klíčové kompetence” rozumíme soubor různých hodnot, vědomostí,

dovedností, postojů atd., které jsou klíčové pro rozvoj žáka a jeho uplatnění ve společnosti.

3.3 Plnoorganizovaná základní škola

Pokud chceme objasnit pojem “plnoorganizovaná škola”, musíme se opírat především o Školský zákon č. 561/2004 Sb. a Vyhlášku č. 48/2005 Sb. Jako plnoorganizovanou budeme chápat školu, kde se v každé třídě vzdělává pouze jeden ročník a poskytuje vzdělání v plném rozsahu od prvního do devátého ročníku. Taková škola musí mít nejméně 17 a nejvíce 30 žáků na jednu třídu (nejvyšší možný počet se ovšem snižuje podle počtu žáků, kterým jsou poskytována podpůrná opatření). (Školský zákon č. 561/2004 Sb., Vyhláška č. 48/2005 Sb., Trnková, Chaloupková, Knotová, 2010)

Takto tedy, pro účely této práce, budeme chápat pojem “plnoorganizovaná základní škola”.

3.4 Specifika malotřídních škol

Objasnit pojem “malotřídní škola” je poměrně obtížné, jelikož s ním jako takovým současná legislativa nepracuje. Výše zmíněná vyhláška se těmto školám krátce věnuje v § 4, kde o nich hovoří jako o školách tvořených jednou třídou prvního stupně, školách tvořených dvěma třídami prvního stupně atd. (Vyhláška č. 48/2005 Sb.)

Obecná představa o pojmu “malotřídní škola” přesto však existuje. Za malotřídní školu se považuje ta škola, ve které existuje alespoň jedna třída, v níž jsou současně vzdělávání žáci více než jednoho ročníku a spadá tak do kategorie neúplně organizované základní školy. Učitel této třídy organizuje výuku tak, aby byly v průběhu vyučovací hodiny zaměstnány děti všech těchto ročníků.

Malotřídní školy nejsou specifíkem České republiky, ale existují také v zahraničí, kde ovšem nenesou název malotřídní škola, ale spíše kombinované či smíšené třídy nebo malé školy. Mezi nejčastěji používané zahraniční ekvivalenty k pojmu malotřídní škola patří “small school with composite classes”, “kleine Grundchule” nebo “petit école primaire”. V současné době smí u nás být malotřídně organizován pouze 1. stupeň základní školy a jedná se hlavně o základní školy nacházející se na venkově. Ministerstvo školství,

mládeže a tělovýchovy udává k roku 2020 počet 1342 malotřídních škol na celém území České republiky. (MŠMT, 2021)

Pojem malotřídních škol je spjat se školami elementárními, které na našem území vznikaly jako důsledek nově zavedené povinné školní docházky v roce 1774. Žádná z těchto nově zřizovaných elementárních škol ale neměla stejný počet tříd, jako měla ročníků, z čehož vyplývá, že ve své podstatě bylo celé elementární školství organizováno malotřídně. V této době ovšem ještě nikdo nerozlišoval mezi plnoorganizovanou a malotřídní školou, toto rozdělení se objevuje až později; ve školském zákoně z roku 1869.

Práce v malotřídní škole byla pro učitele velice náročná, a to hlavně z důvodu velkého počtu žáků na třídu (při celodenním vyučování byl povolen počet 80 žáků na jednu třídu, tedy také na jednoho učitele), proto téměř záhy vznikaly snahy o snižování těchto počtů. Tyto návrhy však zůstávaly bez odezvy.

Stav malotřídek se začal stabilizovat až koncem 19. a začátkem 20. století. Nejvíce rozšířené byly školy dvoutrídni. Školy úplné byly tehdy pouze ojedinělou výjimkou.

Malotřídky později ovlivnil školský zákon z roku 1922 (tzv. Malý školský zákon), který stanovil nižší počty žáků na třídu, konkrétně maximálně 80 žáků na jednu třídu, v dalších letech pak pro jednotřídku 65 žáků. V následujících letech se počet dále snižoval.

Školský systém byl ale stále více či méně organizován jako malotřídní. Pro školy malotřídní byly rovněž vydávány speciální osnovy, ve kterých byl notně krácen vyučovací obsah. Malotřídním školám se proto připisovala pověst škol s nekvalitním vzděláváním a pověst škol zaostalých, které své žáky nedokáží dostatečně připravit na další vzdělávání a pro učitele jsou nepřiměřeně náročné.

Po druhé světové válce se české školství začalo poměrně výrazně měnit. Nejvíce k tomu zřejmě přispěl únorový převrat, kdy byl v roce 1948 vydán školský zákon zřizující jednotnou školu. Nový školský zákon se samozřejmě dotkl i malotřídek; každý ročník malotřídní školy tvořil oddělení a začaly pro ně platit běžné, nekrácené osnovy. V těchto letech byl pojem malotřídky z osnov zcela vypuštěn a nahrazen pojmem “škola s menším počtem tříd”. Ze sovětského prostředí byla vyjmuta dvě opatření, která byla aplikována na malotřídní školy české; jednalo se o zavedení spojování 1. a 3. ročníku a spojování 2., 4. a 5. ročníku. Druhé opatření se týkalo prodloužení úvazku učitelů. Další opatření přišlo

v 50. letech 20. století, kdy byl zaveden přechod 5. ročníků do nejbližší plnoorganizované školy.

Počty žáků docházející do malotřídních škol se postupně snižovaly, což jen podporovalo snahy o jejich úplné zrušení. V 60. letech 20. století mělo téměř 50 % jednotřídek méně než 20 žáků.

Ke konci 60. let už bylo rozhodnuto, že nadále bude podporována jen stavba škol plnoorganizovaných, a že bude docházet k postupnému rušení malotřídek, primárně jednotřídek.

Změna politického režimu v roce 1989 s sebou ale přinesla také změny ve školství. Protože bylo obcím dovoleno stát se zřizovatelem školy, došlo k obnově neúplných a malotřídních škol. Některé obnovené vesnické školy navíc dokázaly přilákat vynikající učitele, kteří dokázali i z malých škol vybudovat místa skvělá pro vzdělávání. Snaha o rušení malotřídek na našem území tak nebyla naplněna a tyto školy u nás stále fungují. (Trnková, Chaloupková, Knotová, 2010)

3.4.1 Organizace výuky na malotřídních školách

V této části práce se budeme zabývat organizací výuky na malotřídkách. Začneme rozdělením malotřídek na “typy”, a to podle toho, jak je na těchto školách zavedeno rozdělování ročníků do tříd. Dále budeme hovořit o organizaci výuky na malotřídní škole, kterými jsou výuka v odděleních, výuka v bžích a rozšířené vyučování. V neposlední řadě se budeme zabývat přímo výukou na malotřídní škole, která typicky probíhá především prostřednictvím přímého vyučování a samostatné práce.

- Typy malotřídních škol

V textu výše jsme si objasnili pojem malotřídní škola. Za malotřídní školu se považuje škola taková, ve které existuje alespoň jedna třída, ve které se vzdělává více ročníků zároveň. V této podkapitole si představíme různé typy malotřídních škol, které se mohou objevovat. Podle většiny autorů dělíme malotřídky na tyto typy:

- a. jednotřídní škola
- b. dvojtřídní škola
- c. trojtřídní škola
- d. čtyřtřídní škola (Petlák, 1998, Tupý, 1978)

Pro objasnění rozdílů mezi jednotlivými typy malotřídek budeme uvádět výklad Tupého (1978).

Jednotřídní škola je škola taková, která disponuje pouze jednou třídou, ve které se ale vzdělávají všechny ročníky, které vyučuje pouze jeden učitel. Tyto školy lze v některých případech ještě dělit podle toho, kolik ročníků se v této jedné třídě vzdělává; variantami jsou buď všechny ročníky 1. stupně, první až čtvrtý ročník nebo první až třetí ročník. Ve velice výjimečných případech se můžeme setkat také s jednotřídkou, která ve své třídě slučuje pouze ročník první a druhý. (Tupý, 1978)

Dále se dostáváme ke školám dvoutrídním. Těmto školám se trochu více věnuje ve své publikaci Petlák (1998). Ten také uvádí tři modely rozdělení jednotlivých ročníků do tříd. Těmito modely jsou zaprvé spojení prvního ročníku s druhým a třetího se čtvrtým (A), zadruhé spojování prvního ročníku se třetím a druhého se čtvrtým (B) a zatřetí spojování ročníku čtvrtého s prvním a druhého s třetím (C).

Petlák (1998) se rovněž rozepisuje o výhodách spojování různých ročníků mezi sebou, ale stejně tak uvádí problémy, které s sebou jednotlivé modely mohou přinášet.

U modelu s označením A, tedy spojování prvního ročníku s druhým a třetího se čtvrtým vidí velkou výhodu v tom, že se jedná o spojení ročníků, které jsou si nejbližší, tedy že žáci jsou na přibližně stejné psychické úrovni a vzdělávací obsah je také poměrně dost podobný. Za nevýhodu ovšem považuje fakt, že děti z nejnižších ročníků (prvního a druhého, které jsou v tomto modelu spojeny dohromady) často vyžadují zvýšenou pozornost učitel a nedokáží pracovat tak samostatně, jak může být vyžadováno.

V případě modelu B hovoří o tom, že za výhodné lze považovat propojení prvního ročníku se třetím, jelikož žáci třetího ročníku jsou již více schopni pracovat samostatně a učitel se může věnovat ročníku prvnímu. Toto spojení považuje za nejčastěji používané.

Nejzáporněji se pravděpodobně vyjadřuje o modelu C. Uvádí, že mezi ročníky jedna a čtyři existují již příliš velké rozdíly a třída se tak dělí na dva zcela odlišné kolektivy. (Petlák, 1998)

Trojtrídní škola, jak vyplývá z názvu, je škola, na které existují tři třídy. Rozdělení ročníků do těchto tříd pak bývá provedeno tak, aby na škole existovaly dvě třídy po dvou ročnících a jedna třída, ve které se vzdělává pouze ročník jeden.

Jako poslední uvádíme školu čtyřtrídní, která se svým uspořádáním nejvíce přibližuje škole plnoorganizované. Vzdělávají se zde všechny ročníky zvlášť ve své vlastní třídě.

Logicky to vyplývá z toho, že škola disponuje čtyřmi třídami prvního stupně (zato plnoorganizovaná pěti) a tudíž se zde existuje pouze jedna třída, ve které jsou zároveň vyučovány dva ročníky, ostatní ročníky jsou pak vzdělávány zvlášť. (Tupý, 1978)

- Typy výuky na malotřídní škole

Výuka na malotřídní škole se od té plnoorganizované přirozeně neliší jen tím, ve které třídě, se který ročník vzdělává, ale také tím, jak samotná výuka ve třídách probíhá. V následujícím textu se tak seznámíme se třemi typy výuky, které bývají uváděny jako nejzákladnější.

A. Výuka v bězích

Výuka v bězích je takový typ výuky, při němž se slučuje učivo ročníků, které jsou si nejbližší. V literatuře se můžeme setkat také s pojmem “výuka v turnech”. V turnech se ovšem na našem území přestalo oficiálně vyučovat koncem 40. let 20. století. (Grulich, 1954)

Taková výuka pak byla specifická dělením učebního obsahu na dva běhy, a to běh A a běh B (to, pokud se v jedné třídě vzdělávaly dva ročníky, pokud ovšem v jedné třídě existovaly ročníky tři, přidával se ještě běh C). Toto dělení se pak uplatňovalo tak, že se podle běhů učilo v dané školní roky, tzn. v prvním roce se vyučovalo podle běhu A, v roce následujícím podle běhu B. (Musil, Sedláček, 1964)

Je dobré poznamenat, že tento typ výuky na našem území už oficiálně sice zanikl, ale jeho různé podoby se stále využívají. (Provázková Stolinská, 2018)

B. Výuka v odděleních

Výuka je specifická tím, že do takových oddělení slučovala žáky dvou nejbližších ročníků. Velmi často byla přizpůsobována učebnicím, které obsahovaly učivo na určitý počet let. Větší část učiva byla společná pro obě oddělení (tedy oba ročníky), ale následně se učivo větvilo na učivo přizpůsobené ročníku vyššímu a učivo přizpůsobené ročníku nižšímu. Právě toto dělení bylo většinou příčinou zmíněného rozdílu mezi školou na venkově a školou ve městě. (Grulich, 1954)

V praxi tato výuka vypadá většinou následovně: učitel pracuje formou střídání vyučování a samostatné práce s jednotlivými odděleními, tzn. učitel zadá samostatnou práci např.

druhému ročníku a věnuje se vyučování ročníku prvního. Po několika minutách situaci opět změní a věnuje se přímému vyučování ročníku druhého, zatímco první pracuje na samostatných úkolech. (Provázková Stolinská, 2018)

C. Vyučování rozšířené

Posledním typem výuky, který zde uvádím je tzv. rozšířené vyučování. Tento typ výuky se u nás začal rozvíjet a zavádět koncem 40. let 20. století, kdy se malotřídní školy začaly postupně upravovat po vzoru Sovětského svazu, což znamenalo jednak prodloužení vyučovacího času a jednak snížení počtu ročníků v jednotlivých třídách. (Grulich, 1954) Tyto změny znamenaly snižování počtu ročníků ve vyučovacích hodinách, což mělo za následek vytvoření většího prostoru pro individuální přístup k žákovi a lepší možnosti udržení kázně ve třídě s původně tak velkým množstvím žáků různých tříd. I pro učitele se najednou podmínky pro výkon jeho zaměstnání výrazně zlepšily, jelikož se se zavedením rozšířeného vyučování výrazně redukovala doba, kterou běžně trávil přípravou na vyučování. (Grulich, 1954, Musil, Sedláček, 1964)

Tento typ výuky na malotřídní škole funguje v praxi tak, že učitel v první vyučovací hodině vyučuje pouze jeden ročník, v následujících hodinách se pak věnuje všem ročníkům najednou a během poslední vyučovací hodiny se věnuje tomu ročníku, kterému se nevěnoval v hodině první.

Ačkoliv se může zdát, že tyto typy výuky striktně oddělujeme, není tomu ve skutečnosti tak. Malotřídky běžně totiž nepoužívají pouze jeden vyhraněný typ, ale ve většině případů se jedná o kombinaci těchto typů. (Provázková Stolinská, 2018)

- Práce ve výuce na malotřídní škole

Výše v textu jsme prezentovali typy výuky, které se často na malotřídních školách uplatňují (nejčastěji v nějaké kombinaci) - výuka v odděleních, výuka v běžích a rozšířené vyučování. V tomto textu budeme hovořit o tom, v jakém uspořádání může výuka na malotřídce probíhat. V literatuře se nejčastěji uvádí dva typy činnosti probíhající při vyučování na malotřídní škole, a to přímé vyučování a samostatná práce. (Vomáčka, 1995)

Přímé vyučování probíhá především prostřednictvím verbálního projevu, jímž působí učitel na žáky. Pomocí verbálního neboli ústního projevu dochází nejen k výkladu nového

učiva, ale také k procvičování a upevňování a prohlubování znalostí, schopností a dovedností žáků. V malotřídní škole je přímé vyučování poněkud složitější než na škole plnoorganizované, a to jak na provedení, tak na přípravu, jelikož učitel musí například předem pečlivě promyslet, kterému ročníku se bude kdy věnovat, aby na tuto dobu ostatním ročníkům ve třídě uložil adekvátní samostatnou práci.

Toto nás přivádí k druhému způsobu práce během vyučování a tím je samostatná práce žáků, bez které by se vyučování na malotřídní škole snad ani nemohlo obejít, protože bez ní by pořádně nemohlo probíhat přímé vyučování ani jednoho z ročníků. Přestože je nezbytnou součástí vyučování na malotřídní škole, její organizace může být velmi náročná, jelikož vyžaduje určitou schopnost pracovat na úkolech samostatně a vyvíjet úsilí potřebné k provedení zadaného úkolu. Je tedy potřeba mít na paměti, že samostatná práce musí být obtížností přiměřená silám žáků. (Musil, 1958)

3.4.2 Učitel na malotřídní škole

Pojem učitel jako takový jsme si již objasnili v první kapitole této diplomové práce. Víme tedy už, že například podle Grecmanové (2002) se jedná o osobu, která soustavně odborně vzdělává nejen děti, mládež ale také dospělé.

V této části diplomové práce se zaměříme na osobu učitele na malotřídní škole.

Pro učitele na malotřídní škole platí jistě stejné legislativní podmínky jako pro učitele na škole plnoorganizované. To stejné můžeme říci také o požadavcích, které jsou na učitele kladeny, kterými rozumíme především snahu učitele vštěpovat svým žákům vědomosti, dovednosti a napomáhat rozvíjení jejich schopností. Musíme ovšem přihlídnout k obtížným podmínkám, ve kterých učitel na malotřídní škole své zaměstnání vykonává. (Musil, Sedláček, 1964, Maňák, Švec, 2003)

Podle Emmerové (1999) jsou na učitele na malotřídní škole kladeny obrovské nároky především stran organizace a přípravy na výuku, jelikož učitel na malotřídní škole musí, na rozdíl od učitele na škole plnoorganizované, zároveň vzdělávat několik ročníků najednou, a proto je nutné, aby neustále reguloval poměr mezi přímým vyučováním a samostatnou prací žáků. Emmerová však ve svém článku nepředkládá pouze náročné aspekty vykonávání učitelského zaměstnání na malotřídní škole, ale rovněž jeho přínosy. Poukazuje například na vztahy panující v učitelském kolektivu, které na malotřídní škole bývají mnohem otevřenější, a protože jednotliví učitelé často učí rovnou v několika třídách a znají žáky,

kteří do této školy docházejí, mohou mezi sebou lépe komunikovat postupy a strategie, které budou volit při práci s těmito žáky. Emmerová taktéž komentuje pocit uspokojení z práce na malotřídní škole. Toto zdůvodňuje především tím, že na malotřídních školách zpravidla vznikají velice zajímavé aktivity, kdy příkladem může být ku příkladu organizace “Přátelé angažovaného učení”. (Emmerová, 1999, Valachová, 2005)

V této kapitole diplomové práce jsme se pokoušeli poukázat především na rozdíly mezi výukou na plnoorganizované škole, kde se v jedné třídě vzdělává pouze jeden ročník, a výukou na škole malotřídní.

Kromě toho kapitola obsahovala také informace týkající se českého školského systému a toho, jak je v tomto systému ukotveno právě vzdělávání základní, které je pro tuto práci stěžejní. Také jsme hovořili o vzniku a rozvoji malotřídních škol na českém území a o pojetí učitele na malotřídních školách a podmínkách, ve kterých zde své zaměstnání vykonává.

4. DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V této části diplomové práce se budeme věnovat distančnímu vzdělávání v České republice. V rámci této kapitoly budeme postupně hovořit o distanční výuce jako takové, o jejím ukotvení v legislativě a o formách distanční výuky. Dále pak probereme základní principy a zásady distančního vzdělávání, výhody a nevýhody distanční výuky a konečně pak náplň činnosti učitele v rámci distanční výuky. Opět se zde zaměříme především na distanční vzdělávání žáků 1. stupně základních škol.

Distanční vzdělávání (také „distanční výuka“) je formou výuky, která se od té běžné liší především skutečností, že učitelé a studenti nesetrvávají během výuky spolu ve škole, nýbrž je výuka vedena prostřednictvím on-line technologií. (Berg, 2016)

4.1 Distanční vzdělávání v České republice

Vzdělávání distanční formou začalo v České republice v březnu roku 2020. 10. března vydalo Ministerstvo zdravotnictví mimořádná opatření za účelem zbrzdít šíření virového onemocnění COVID-19. Mezi tato opatření patřil právě zákaz osobní přítomnosti žáků a studentů na výuce, a to s platností pro školy základní, střední, vyšší odborné a vysoké. Toto opatření vstoupilo v platnost 11. března 2020. (Fritzová, 2020) Přestože bylo opatření několikrát zrušeno a nahrazeno novým, jistá forma distanční výuky přetrvávala až do konce školního roku 2019/2020, s výjimkou přelomu května a června 2020, kdy byla povolena dobrovolná účast žáků 1. stupně na prezenční výuce. (MŠMT.cz, 2020) Nutno poznamenat, že v celém tomto období byla účast na distanční výuce pro všechny žáky pouze dobrovolná. Z tohoto důvodu ovšem vznikaly obrovské rozdíly mezi kvalitou vzdělávání žáků, jelikož každá škola přistupovala k distančnímu vzdělávání svých žáků odlišným způsobem. Dne 25.8. 2020 proto vstoupila v platnost novela zákona č. 561/2004 Sb. (tzv. školského zákona). Tato novela stanovuje účast na distanční výuce pro všechny žáky jako povinnou. (Palíšková, SMSČR, 2020) Distanční výuka na 1. stupni začala znovu v listopadu 2020, později byla nahrazena výukou rotační a ta byla následně nahrazena výukou prezenční až v květnu 2021.

4.2 Legislativní rámec distančního vzdělávání

Jelikož, jak již zmiňujeme výše, nepovinná distanční výuka v druhém pololetí školního roku 2019/2020 přinesla velké rozdíly ve vzdělávání dětí, byla novelou č. 349/2020 Sb.

stanovena nová pravidla pro distanční vzdělávání. Tato novela stanovuje povinnost školám v mimořádných situacích vzdělávat distančně a zároveň stanovuje povinnost žákům se touto formou vzdělávat.

Škola je povinna žáky začít vzdělávat distančně v případě, že krizová opatření nařízená s cílem zastavit šíření viru COVID-19 a nařízená karanténa zabraňují žákům se výuky účastnit prezenčně. Každá škola pak vzdělává podle Rámcového vzdělávacího programu a Školního vzdělávacího programu, nemusí je ovšem zcela naplnit. Povinnými nicméně zůstávají očekávané výstupy. (MŠMT, 2020) Povinností školy je také, dle této novely, přizpůsobit vzdělávání a hodnocení podmínkám dětí, žáků a studentů.

Děti, žáci a studenti mají povinnost se distančního vzdělávání účastnit, a to pouze s výjimkou žáků základních uměleckých škol a studentů škol jazykových s právem státní závěrečné zkoušky. (novela č. 349/2020 Sb.)

Velice důležité je zde spatřovat rozdíl mezi distanční a synchronní on-line výukou. Nejedná se totiž o synonymum, a zatímco novela č. 349/2020 Sb. stanovuje žákům povinnou účast na distančním vzdělávání, nenařizuje už povinnou účast na synchronní on-line výuce, ale to pouze v případě, že jsou žák a jeho zákonný zástupce s učitelem dohodnuti na kompenzaci. V opačném případě je nutné absenci omluvit do tří kalendářních dnů. Omluvená absence nesmí být důvodem pro snížený stupeň hodnocení. (MŠMT, 2020) Vidíme tedy, že účast žáka na distančním vzdělávání má být posuzována spíše dle jeho výstupů a vykonané práce než podle časové dotace, kterou plnění úkolů věnoval.

O rozdílech mezi distanční a on-line výukou budeme hovořit více v následujícím textu, který se bude věnovat právě formám distančního vzdělávání.

4.3 Formy distančního vzdělávání

Jak jsme již psali v úvodu kapitoly, distanční výuka je formou výuky, při které žáci nesetrvávají ve škole, ale jsou vzdělávání prostřednictvím technologií. (Britannica, 2021)

V této podkapitole se budeme zabývat různými formami distančního vzdělávání. Mezi tyto formy patří on-line výuka a off-line výuka. (MŠMT, 2020)

4.3.1 On-line výuka

Pojmem on-line výuka je označován způsob výuky, kdy je výuka realizována nikoliv prezenčně ve škole, ale prostřednictvím internetu a digitálních technologií. V rámci on-line výuky dále ještě rozlišujeme dva její typy, a to synchronní a asynchronní výuku.

Pod pojmem synchronní výuka rozumíme takovou výuku, při které se žáci a učitelé zabývají učením ve tutéž dobu a ve stejném on-line prostředí. Učitelé pro žáky stanoví dobu výuky a žáci se prostřednictvím videohovorů účastní společného vyučování. Synchronní výuka by měla probíhat podobným způsobem jako prezenční výuka, což ovšem může být velice obtížné, jelikož učitel nemá tolik možností žáky motivovat, kontrolovat a poskytovat jim zpětnou vazbu (Educator centre, 2021) Tento způsob výuky je také velice technicky náročný, a to jak pro žáky a jejich rodiče, tak pro učitele. Dalším úskalím synchronní výuky je, že pokud tato forma trvá delší čas, žáci postupně ztrácejí pozornost a mohou se u nich objevovat i další zdravotní problémy. Proto je školám doporučeno neorganizovat synchronní výuku v plném časovém rozsahu běžného rozvrhu. (MŠMT, 2020)

Asynchronní výuka znamená, že učitelé a žáci se nesetkávají při učením v jeden konkrétní čas a žáci na úkolech pracují vlastním tempem. Učitelé připravují pro své žáky materiály a povinností žáků je úkoly v určeném čase splnit. (1.LF UK, 2020) Je vhodné, aby byl učitel v průběhu plnění úkolů žákům k dispozici a mohl tak zodpovídat dotazy a žákům pomáhat. Výhodou asynchronní výuky oproti té synchronní je větší možnost individualizace a úprava studijních materiálů a úkolů pro žáky s podpůrnými opatřeními. (MŠMT, 2020)

4.3.2 Off-line výuka

Pojem off-line výuka můžeme vysvětlit jako způsob distančního vzdělávání, který neprobíhá přes internet a není náročný na digitální technologie. Off-line výuka nejčastěji spočívá v samostudiu žáků a plnění úkolů v učebnicích a pracovních listech. Ve velké míře se jedná o úkoly praktické a off-line výuku tak školy využívají například k plnění úkolů v rámci výuky předmětů jako je výtvarná výchova, pracovní činnosti, hudební či tělesná výchova.

Zadávání těchto úkolů může probíhat různými způsoby od písemného zadávání až po osobní. Výhodou off-line výuky je, že není tolik technicky náročná, a proto může více vyhovovat učitelům i žákům. Off-line výuka ovšem klade vyšší nároky na motivaci žáků k plnění zadaných úkolů a také na poskytování zpětných vazeb. (MŠMT, 2020)

4.4 Základní principy a zásady distančního vzdělávání

V této podkapitole diplomové práce budeme hovořit o základních principech a zásadách distančního vzdělávání, na které je potřeba brát zřetel, aby bylo distanční vzdělávání co nejefektivnější.

Mezi základní principy distančního vzdělávání řadíme především princip samostatnosti. (Zlámalová, 2007) Princip samostatnosti při distančním vzdělávání směřuje k rozvoji samostatnosti žáků a jejich schopnosti koordinovat a plánovat své vlastní učení. Tento princip bývá dodržován zejména, pokud jsou žákům distančně předkládány menší celky učiva a zároveň je jim průběžně poskytována zpětná vazba, aby bylo jasné, jak daný žák konkrétní učivo zvládnul, tzn. porozuměl mu a umí jej správně aplikovat při řešení problému.

Dalším principem, který by měl být v rámci distančního vzdělávání jednoznačně uplatňován, je podpora studujícího. Tato podpora se týká jednak informovanosti o tom, jaké prostředky může žák využívat, aby bylo jeho učení co nejkvalitnější, jednak také motivace ke studiu, individualizace studia vůči schopnostem žáka a jeho podpůrným opatřením, poskytování zpětné vazby či poskytování pomoci při potížích, které vyplývají z distančního vzdělávání. (Zlámalová, 2006)

V následujícím úseku budeme hovořit o zásadách, které by měly pro distanční vzdělávání platit. Zde je třeba říci, že každá škola si tyto zásady stanovuje sama (přičemž se samozřejmě jedná o zásady, které jsou v souladu s novelou č. 349/2020 Sb. školského zákona), nicméně Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) vydalo v reakci na zavedení distančního vzdělávání tabulku doporučených zásad, které by měly školy a každý z učitelů dodržovat, aby distanční vzdělávání probíhalo úspěšně. Mezi tyto zásady zařadilo MŠMT těchto pět bodů:

1. Zapojujeme každého

V rámci této zásady by měl učitel zjistit individuální podmínky každého žáka pro distanční vzdělávání čili zda má k dispozici techniku a případně jakou, zda má možnost účastnit se výuky v klidném prostředí a podobně. Učitel by pak měl udělat maximum pro to, aby každého z žáků ve stejné míře zapojoval do výuky.

2. Komunikujeme

Pro splnění této zásady by si škola měla zvolit jednotnou hlavní komunikační platformu, prostřednictvím které bude učitel s žáky komunikovat, zadávat práci a poskytovat zpětnou vazbu. Učitel by si měl s dětmi stanovit pravidla komunikace, ujistit se, že děti vědí, jak se na něj obrátit v případě potřeby. Sám by si pak učitel měl určit, s jakou pravidelností bude komunikovat jak s žáky, tak s jejich zákonnými zástupci.

3. Máme jasná pravidla

Distanční vzdělávání může být pro děti velmi chaotické a matoucí. Proto je velice důležité, aby si škola i učitel stanovili pro výuku jasná, srozumitelná pravidla. Z hlediska školy to bude určení časové dotace výuky, obsah vzdělávání či volba jednotné platformy. Učitel pak stanovuje pro svou třídu pravidla týkající se již výše zmíněné komunikace, pravidel chování při výuce a podobně.

4. Podporujeme se

Na tuto zásadu opět můžeme pohlížet ze dvou hledisek; z hlediska školy vůči svým zaměstnancům a z hlediska učitelů ke svým žákům. V rámci této zásady by měla škola svým pedagogům zajistit technickou, metodickou a také odbornou podporu. Měla by zde probíhat pravidelná komunikace mezi učiteli navzájem, ale také mezi vedením a učiteli. Učitelé by pak žákům měli poskytovat podporu v plnění zadaných úkolů a při zvládání těžkostí, které při vypracovávání on-line úkolů mohou vyplývat.

5. Monitorujeme a vyhodnocujeme

Poslední zásadou distančního vyučování je zásada „monitorujeme a vyhodnocujeme“. Pro naplnění této zásady by učitelé měli průběžně kontrolovat a vyhodnocovat, zda učení na dálku probíhá úspěšně a přináší očekávané výsledky. (MŠMT, 2020)

4.5 Výhody a nevýhody distančního vzdělávání

V této části kapitoly o distančním vzdělávání rozebereme výhody i nevýhody, které s sebou distanční vzdělávání může přinášet.

Přestože se v současné době hovoří o distančním vzdělávání spíše negativně, existují také aspekty distančního vzdělávání, které lze označit jako pozitivní. Jako největší pozitivum můžeme pravděpodobně shledávat samostatnost, které se děti mají možnost během distančního vzdělávání učit, jelikož nemohou tolik spoléhat na přítomnost učitele a jeho pomoc při řešení různých úloh. Děti pak také mají možnost samy si rozvrhnout čas, který chtějí věnovat učení a naplánovat si, kdy budou plnit zadané úkoly (toto se týká především off-line výuky a výuky asynchronní). (Jurásková, 2021) Další výhodou, kterou můžeme v distančním vzdělávání spatřovat, je získávání nových zkušeností učitelů s technologiemi a rozšiřování vlastních obzorů v oblasti interaktivních technologií, které lze později využívat také v rámci prezenční výuky. (Soykan, Adedoyin, 2020, Jan Princlík, b.r.)

Mezi nevýhody distančního vzdělávání pak bude patřit zejména fakt, že učitel se s dětmi nemůže setkávat osobně a nevidí jejich skutečný pokrok, jejich reakci na učivo, na aktivity, které je pak také mnohem obtížnější plánovat. (Frombergerová, 2020)

Další nevýhodou distančního vzdělávání spatřují učitelé a autoři článků (například Lynch, 2020) v hodnocení výkonu žáků napříč jednotlivými předměty. Jelikož mají během distančního vzdělávání žáci pro psaní písemných prací, testů či kvízů zcela jiné podmínky, nemá hodnocení výkonu žáka výpovědní hodnotu, která by učiteli pomohla s žáky lépe pracovat a sledovat jejich skutečný posun. (Lynch, 2020)

Ačkoliv bychom jistě našli mnohé z jiných výhod i nevýhod distančního vzdělávání (například sociální aspekt distančního vzdělávání či slabá motivace žáků), uvedli jsme v tomto úseku pouze ty z nejzákladnějších, o kterých se často zmiňují jak učitelé, tak přímo žáci, jejich zákonní zástupci či jiní odborníci a autoři článků o distančním vzdělávání.

4.6 Náplň činnosti učitele během distančního vzdělávání

V této, poslední, části kapitoly o distančním vzdělávání se zaměříme na náplň činnosti učitele na 1. stupni základní školy v době povinného distančního vzdělávání. O aktivitách, kterým se učitel během svého dne věnuje jsme se již zmiňovali v kapitole, která pojednává přímo o náplni pracovního dne učitele na prvním stupni základní školy.

Původním záměrem této diplomové práce bylo sledovat činnosti učitele a jejich časovou dotaci po dobu čtyř týdnů během prezenční výuky. Tento záměr bylo ovšem nutné změnit, jelikož jsou žáci 1. stupně základních škol nyní vzdělávání distančním způsobem.

Připomeňme si aktivity, které jsme uváděli jako náplň činnosti učitele v kapitole s názvem Náplň činnosti učitele se zaměřením na učitele prvního stupně základní školy.

Činnost učitele jsme zde dělili na přímou a nepřímou. (zákon č. 563/2004 Sb.) Mezi aktivity, které učitel vykonává v rámci přímé činnosti řadíme především samotnou realizaci a řízení vyučovací jednotky. (Dubec, 2007, Kyriacou, 1996) Tato položka zůstává i během distančního vzdělávání nezměněna, jelikož učitel i během distančního vzdělávání realizuje a řídí vyučovací jednotky a jedná se o velkou část učitelova dne, rozdíl ovšem je, že je vyučovací jednotka vedena ve virtuálním prostředí. Za další součást přímé činnosti učitele se považuje také ovlivňování klimatu třídy (Marek a Ježek, 2012), kterému se může učitel věnovat také během distančního vzdělávání například prostřednictvím on-line třídnických hodin a dále také dozor a dohled nad žáky. Tuto poslední činnost ovšem učitel během distančního vzdělávání nevykonává.

Pro popis nepřímé činnosti učitele jsme ve výše zmíněné kapitole vybrali tyto aktivity:

- příprava na přímou činnost a příprava učebních pomůcek, které bude učitel během vyučování využívat
- dohled nad dětmi a žáky na území školy a na akcích, které jsou organizovány školou
- spolupráce s ostatními spolupracovníky a odborníky
- spolupráce se zákonnými zástupci žáků
- péče o kabinet, školní knihovnu a další zařízení
- výkon činností, které souvisejí s rolí třídního učitele či výchovného poradce
- účast na svolaných poradách

- účast na organizovaných školeních
- starost o administrativu. (Podlahová, 2004, MŠMT, 2019)

Z těchto aktivit učiteli během distančního vzdělávání zůstává příprava na přímou činnost a také příprava učebních pomůcek, které bude učitel během vyučování používat. K této aktivitě pak ovšem pro učitele přibyla tvorba výukových videí, prezentací a dalších digitálních vzdělávacích materiálů. Učitel během distančního vzdělávání nadále spolupracuje s ostatními spolupracovníky a odborníky a samozřejmě také se zákonnými zástupci žáků. Učitelům, kteří během on-line výuky setrvávají v budově školy pak zůstává péče o kabinet, školní knihovnu či třídu. Stejně tak učitel dále vykonává činnosti spojené s rolí třídního učitele či výchovného poradce, má povinnost účastnit se porad svolaných vedením školy a také školení a v neposlední řadě učiteli zůstává starost o administrativu.

Z výše psaného textu tedy vidíme, že činnosti učitele se jako takové v rámci distančního vzdělávání příliš nemění, nýbrž spíše jejich forma. Dále si pak můžeme všimnout, že učiteli v době distanční výuky povinností spíše přibývá. Ačkoliv učitel ztrácí některé ze svých denních povinností, jako například vykonávání dozoru nad žáky, nahrazují je povinnosti jiné, a to například tvorba on-line prezentací, vytváření výukových videí pro žáky, vyhledávání interaktivních portálů a trenažerů pro zpestření výuky. (učitelé ZŠ Komenského, ZŠ Čeladná, 2021)

Náplní činnosti učitele během distanční výuky se budeme více zabývat ve výzkumné části práce, jelikož zde budeme představovat jednotlivé činnosti učitelova dne, které byly v rámci výzkumu zkoumány.

V kapitole o distančním vzdělávání jsme se postupně věnovali tématům distanční vzdělávání v České republice, legislativní rámec distančního vzdělávání, dále jsme hovořili o různých formách distančního vzdělávání, kde jsme vysvětlili pojmy on-line výuka, asynchronní a synchronní výuka a také off-line výuka.

V další části kapitoly jsme rozebrali jednotlivé výhody a nevýhody, které s sebou může distanční vzdělávání přinášet a v neposlední řadě jsme hovořili o náplni činnosti učitele, která vyplývá z distančního vzdělávání.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

Ve výzkumné části této diplomové práce se budeme věnovat výzkumnému šetření, které se zabývalo zjišťováním, zda se liší časová dotace náplně činnosti učitele na 1. stupni základní školy plnoorganizované a malotřídní. Postupně se v této části práce budeme věnovat kapitolám o cílech tohoto výzkumného šetření, o výzkumných otázkách, pomocí kterých budeme moci vyhodnotit, zda byl cíl práce naplněn či nikoliv a ve stejné kapitole také stanovíme předpoklady pro výzkumné šetření, které budou přímo korespondovat s teoretickou částí diplomové práce. Dále budeme hovořit o metodách sběru dat a o samotném průběhu sběru, představíme výzkumný vzorek, se kterým bylo výzkumné šetření prováděno. Věnovat se budeme také analýze a interpretaci sesbíraných dat a vyhodnocení výsledků. Následovat pak bude diskuse a samotný závěr práce.

Je vhodné vysvětlit, že původním záměrem bylo provádět výzkumné šetření v přirozených podmínkách pro výkon učitelské profese, tedy klasicky ve škole v rámci prezenční výuky. Tento záměr byl ovšem narušen vypuknutím epidemie virového onemocnění COVID-19 a výzkum tak musel být uskutečněn během distančního vzdělávání. I výsledky této práce budeme tedy chápat v kontextu dané situace.

5. CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY, VÝZKUMNÉ PŘEPOKLADY

V této části budeme formulovat cíl tohoto výzkumného šetření a výzkumné otázky, které poslouží k jeho naplnění. V další fázi pak budeme formulovat výzkumné předpoklady opřené o teoretickou část práce.

5.1 Cíle a výzkumné otázky

Cíl výzkumného šetření, společně s výzkumnými otázkami, slouží jako jakýsi kompas, který pomáhá správně nasměrovat výzkum před i během jeho průběhu. Je proto důležité formulovat je jasně a konkrétně. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Hlavním cílem je popsat náplň činnosti učitele na 1. stupni základní školy plnoorganizované a malotřídní a pomocí časových snímků tuto náplň činností porovnat. Z tohoto cíle vyplývá také hlavní výzkumná otázka, která byla formulována takto: „**Jak se liší náplň činnosti učitele na 1. stupni školy plnoorganizované a malotřídní z hlediska časové dotace těchto činností?**“ Z této hlavní výzkumné otázky pak dále vyplynuly výzkumné otázky vedlejší. Vedlejší výzkumné otázky byly formulovány takto:

- 1) Ve které z oblastí pracovní činnosti učitele je nejpatrnější rozdíl v časové dotaci mezi učitelem na malotřídní a na plnoorganizované škole?
- 2) Jak se liší časová dotace přípravy na přímou pedagogickou činnost u učitele na 1. stupni na malotřídní a na plnoorganizované škole?
- 3) Která ze zkoumaných oblastí náplně činnosti učitele vykazuje nejvyšší časovou dotaci u jednotlivých učitelů na malotřídní a plnoorganizované škole? Která naopak nejnižší?

5.2 Výzkumné předpoklady

Při stanovení výzkumných předpokladů jsme vycházeli z teoretické části této diplomové práce. V podkapitole o náplni činnosti učitele na malotřídní škole zmiňujeme konstatování Emmerové (1999), že učitel na malotřídní škole má sice stejně jako učitel na škole plnoorganizované za úkol žákům vštěpovat znalosti, ale jelikož vzdělává několik ročníků současně, je jeho činnost náročná především stran přípravy.

Dále budeme vycházet z podkapitoly o práci ve výuce na malotřídní škole, kde hovoříme o samostatné práci žáků během vyučování, která je typickou a nedílnou součástí vyučování na malotřídní škole (Musil, 1985), tudíž lze usuzovat, že učitel na 1. stupni malotřídní školy bude využívat samostatnou práci žáků také v rámci výuky během distančního vzdělávání.

Předpoklady pro výzkumné šetření byly proto stanoveny takto:

1. Časová dotace přímé pedagogické činnosti se u učitelů na malotřídní a plnoorganizované škole příliš neliší, naopak zde budou podstatné rozdíly v časové dotaci pro nepřímou pedagogickou činnost.
2. Učitel na prvním stupni malotřídní školy věnuje více času přípravě na přímou pedagogickou činnost než učitel na škole plnoorganizované.
3. Učitel na prvním stupni malotřídní školy v rámci výuky využívá více samostatné práce žáků než učitel na škole plnoorganizované.

6. SBĚR DAT A JEHO METODY

Výzkumné šetření v této diplomové práci má charakter kvalitativního výzkumu. Ten můžeme podle Creswella (1998, str. 2 dle Hendl, 2005, Disman, 2000) chápat jako „*proces hledání porozumění*“, kdy výzkumník vytváří celistvý obraz a informuje o výsledcích výzkumného šetření, které je založeno především na názorech účastníků a jejich pohledu. Výzkumník si v rámci kvalitativního výzkumného šetření typicky nejdříve určí téma, cíl a výzkumné otázky. Výzkumník pak vyhledává informace, které pomáhají zodpovědět výzkumné otázky. Typickým znakem a předností kvalitativního výzkumného šetření je, že výzkumník získává velké množství dat a podrobný popis při zkoumání určitého fenoménu. (Hendl, 2005, Merriam, Tisdell, 2015) Jako nevýhodu kvalitativního výzkumného šetření můžeme vnímat jeho poměrně velkou časovou náročnost, a hlavně pak fakt, že výsledky kvalitativního výzkumného šetření nelze jednoznačně aplikovat na celou populaci. (Hendl, 2005)

Metodou, která byla použita k samotnému sběru dat byla metoda časového snímku dne. Jako tuto metodu chápeme zaznamenávání a hodnocení spotřeby pracovního času pracovníka, v našem konkrétním případě času učitele. (Urbánek, Votočková, Wernerová, 2011)

Učitelé zapojeni do tohoto výzkumného šetření během tří pracovních týdnů zaznamenávali časovou dotaci svých pracovních činností do předem připravených tabulek. Na každý pracovní den připadala jedna tabulka, do které učitelé zaznamenávali své vykonané aktivity, jejich stručný popis a čas (v minutách), který dané aktivitě věnovali.

Aktivity, které byly do tabulky zařazeny uvádíme níže:

- 1) Přímá činnost
 - Samostatná práce žáků ve výuce
 - Frontální hromadná výuka
 - Skupinová práce
 - Ústní zkoušení
 - Písemné zkoušení
 - Didaktické hry

- Individuální práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

2) Nepřímá činnost

- Vytyčení cílů a plánování aktivit
- Příprava prezentací a on-line materiálů do výuky
- Natáčení vzdělávacích videí
- Příprava on-line prostředí pro výuku
- Příprava na individualizaci výuky
- Příprava materiálů a úkolů pro asynchronní výuku
- Kontrola a hodnocení žakovských prací
- Práce s kolegy a dalšími odborníky
- Práce se zákonnými zástupci
- Péče o kabinet, třídu a školní knihovnu
- Administrativa
- Účast na poradách
- Konzultace ve škole
- Komunikace s dětmi mimo výuku
- Školení, samostudium

Na tomto místě přikládáme obrázek, který zobrazuje právě tabulku, která byla využita pro sběr dat. Jedna tabulka sloužila k zaznamenání dat z jednoho pracovního dne.

PŘÍMÁ ČINNOST			NEPŘÍMÁ ČINNOST		
I. VÝUKA		Celkový čas v min:	I. PŘÍPRAVA NA PŘÍMOU ČINNOST		Celkový čas v min:
Jednotlivé aktivity:	Stručný popis aktivity:	Čas v min:	Jednotlivé aktivity:	Stručný popis aktivity:	Čas v min:
Samostatná práce žáků			Vytyčení cílů a plánování aktivit		
Frontální hromadná výuka			Příprava prezentací a on-line materiálů do výuky		
Skupinová práce			Natačení vzdělávacích videí		
Ústní zkoušení			Příprava on-line prostředí pro výuku (plánování schůzek, příprava názorných pomůcek, ...)		
Písemné zkoušení					
Didaktické hry			Příprava na individualizaci výuky (práce s heterogeními		

Obrázek č. 1: Tabulka, první část

			skupinami, se žáky se spec. vz. potřebami)		
Individuální práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami			Příprava materiálů a úkolů pro asynchronní výuku		
			2. KONTROLA A HODNOCENÍ ŽÁKOVSKÝCH PRACÍ (On-line zadávání prací, kontrola a poskytování zpětné vazby)		
			3. PRÁCE S KOLEGY A DALŠÍMI ODBORNÍKY		
			4. PRÁCE SE ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI (komunikace, schůzky, konzultace)		
			5. PÉČE O KABINET, TŘÍDU, ŠK. KNIHOVNU		

Obrázek č. 2: Tabulka, druhá část

			6. ADMINISTRATIVA (třídní kniha, výkaz, katalogové listy, ...)	
			7. ÚČAST NA PORADÁCH	
			8. KONZULTACE VE ŠKOLE (individuální konzultace ve škole)	
			9. KOMUNIKACE S DĚTMI MIMO VÝUKU (douchování/dobrovolné hodiny, individuální zkoušení, ...)	
			10. ŠKOLENÍ, SAMOSTUDIUM	

Obrázek č. 3: Tabulka, část třetí

Tabulka byla vytvořena s ohledem na aktuální epidemiologickou situaci a ve spolupráci s učiteli působícími na ZŠ Komenského s ZŠ Čeladná.

Sběr dat probíhal po dobu tří pracovních týdnů a uskutečnil se v březnu a dubnu roku 2021. Čas, který byl sběru dat vyhrazen byl rovněž ovlivněn změnou epidemiologické situace v České republice.

7. POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Do výzkumného souboru, který se účastnil výzkumného šetření se zaměřením na zjišťování rozdílů mezi časovou dotací činností, které provádí učitel na plnoorganizované a malotřídní škole bylo vybráno celkem 6 učitelů, kteří:

- Učí buď na malotřídní nebo plnoorganizované škole
- Na škole působí s úvazkem 1,00
- Mají praxi v oboru minimálně jeden rok.

Celkem tedy bylo vybráno 6 učitelů, z toho tři působící na škole plnoorganizované a tři působící na škole malotřídní.

Do výzkumného šetření se zapojily tyto školy:

- Základní škola Komenského ve Frýdlantu nad Ostravicí
- Základní škola Skalice
- Základní škola Čeladná
- Základní škola Petrovice u Karviné
- Základní škola Jívová
- Základní a Mateřská škola Veselá

8. ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V této části diplomové práce přecházíme k analýze a interpretaci výsledků výzkumného šetření. Na výzkumném šetření se podílelo šest učitelů, tři ze školy plnoorganizované a tři ze školy malotřídní.

Tito učitelé v ohraničeném časovém úseku zaznamenávali do předem připravených tabulek čas, který během dne věnují jednotlivým činnostem, které spadají do jejich pracovní činnosti při zohlednění epidemiologické situace v České republice.

Poté, co učitelé odeslali data ke zpracování, byly časy sečteny a jejich denní průměr se zapisoval do tabulky. Výpočty byly provedeny, a navíc zkontrolovány pro zaručení přesnosti. Z tabulky byl posléze vytvořen paprskový graf pro každého z učitelů. Grafy byly navíc pro větší přehlednost ještě rozděleny na grafy celkové, grafy zaznamenávající pouze přímou činnost a grafy zaznamenávající pouze nepřímou činnost.

8.1 Analýza činnosti učitele na plnoorganizované škole

V této části představíme data získaná od tří učitelů z plnoorganizovaných škol.

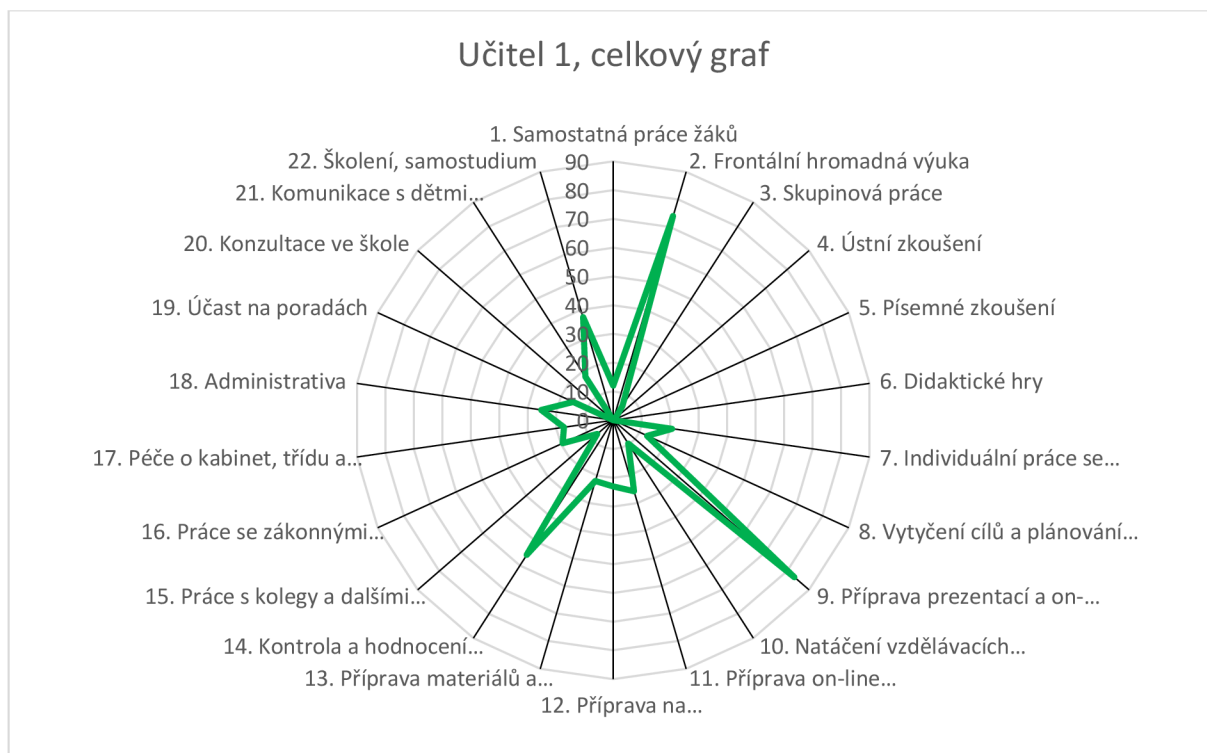
UČITEL 1

Níže uvádíme tabulku, která obsahuje zkoumané položky s jejich zprůměrovanou denní časovou dotací. Pod tabulkou rovněž nalezneme paprskové grafy zaznamenávající časové údaje v tabulkách.

Tabulková položka	Čas v minutách/den
1. Samostatná práce žáků	12,00
2. Frontální hromadná výuka	74,00
3. Skupinová práce	6,00
4. Ústní zkoušení	1,00
5. Písemné zkoušení	0,00
6. Didaktické hry	0,00
7. Individuální práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	20,66
8. Vytyčení cílů a plánování aktivit	13,00

9. Příprava prezentací a on-line materiálů do výuky	83,33
10. Natáčení vzdělávacích videí	9,66
11. Příprava on-line prostředí pro výuku	25,66
12. Příprava na individualizaci výuky	23,00
13. Příprava materiálů a úkolů pro asynchronní výuku	22,00
14. Kontrola a hodnocení žákovských prací	55,66
15. Práce s kolegy a dalšími odborníky	7,33
16. Práce se zákonnými zástupci	19,33
17. Péče o kabinet, třídu a šk. knihovnu	17,33
18. Administrativa	25,33
19. Účast na poradách	15,33
20. Konzultace ve škole	0,00
21. Komunikace s dětmi mimo výuku	18,00
22. Školení, samostudium	37,33

Tabulka č. 1: Učitel 1, plnoorganizovaná škola

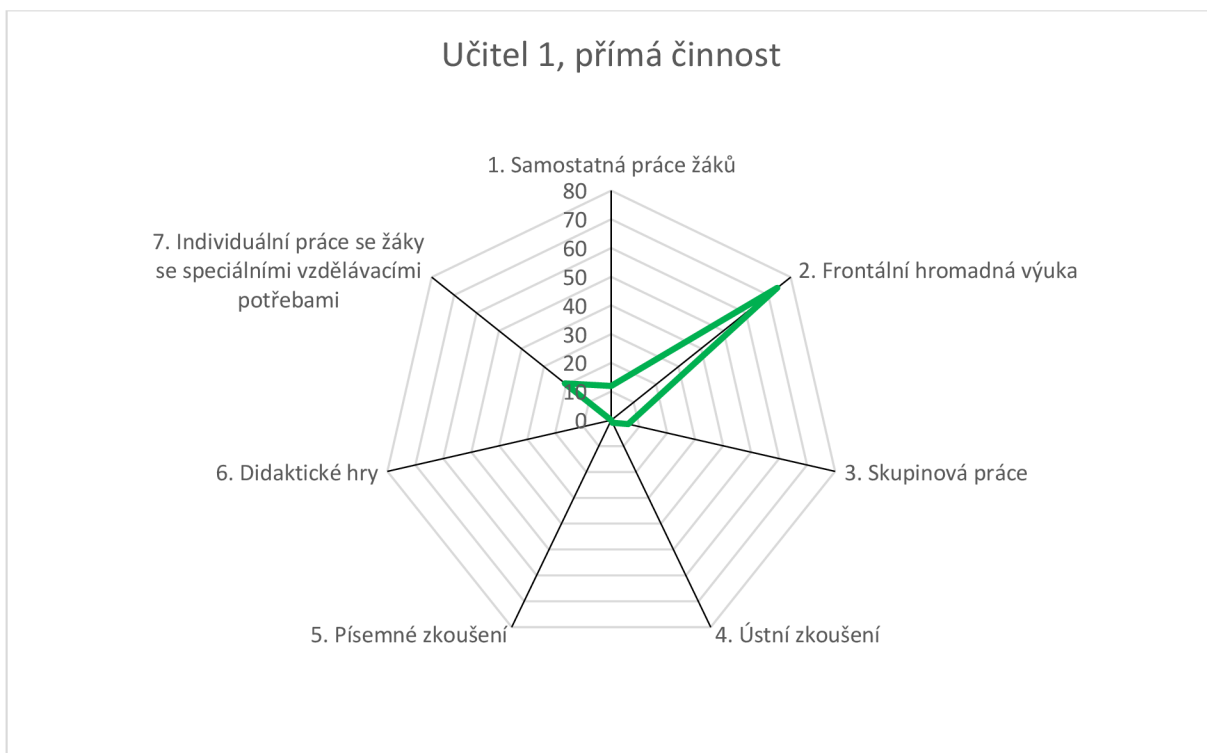


Graf č. 1: Učitel 1, plnoorganizovaná škola, celkový graf

Učitel 1 strávil denně pracovní činností průměrně celkem 485,95 minut denně, což znamená 8,09 hodin denně. Z tohoto času strávil průměrně 113,66 minut výkonem přímé pedagogické činnosti a výkonem činnosti nepřímé 372,29 minut. Rozdíl mezi přímou pedagogickou činností a nepřímou pedagogickou činností zde činí 285,63 minut.

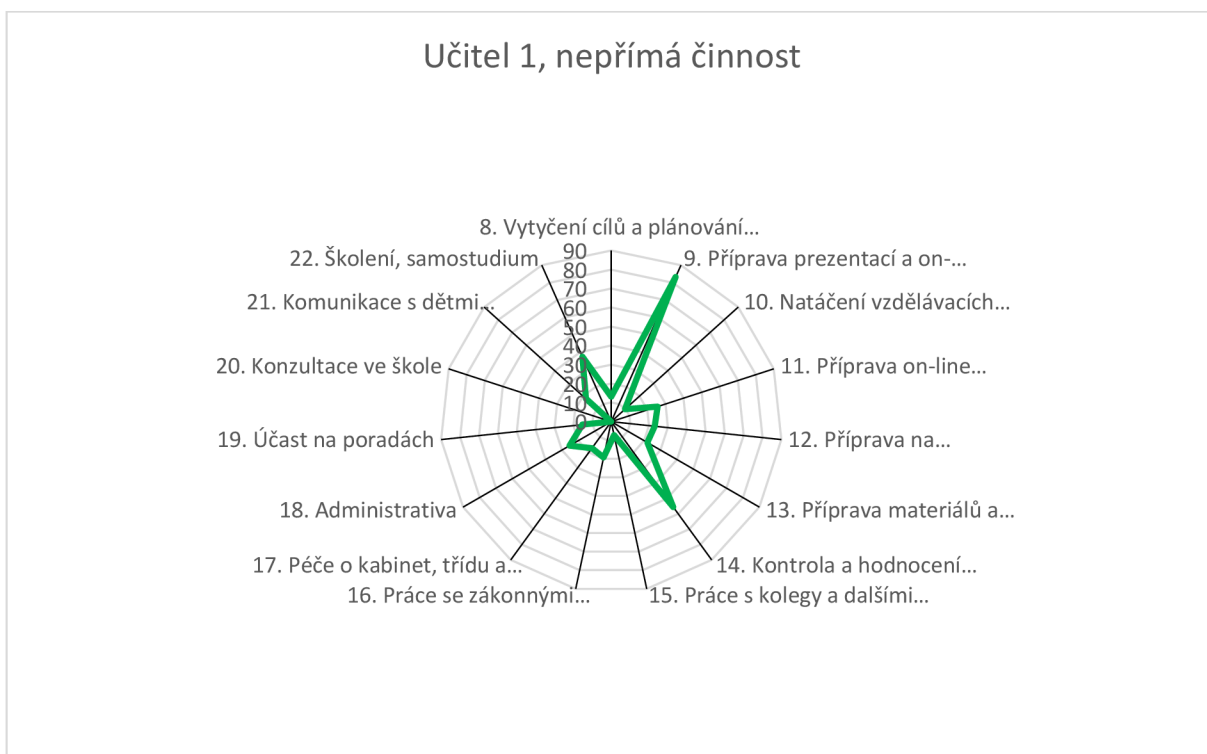
Činností, které se tento učitel věnoval v rámci své činnosti nejvíce byla podle našeho výzkumného šetření příprava prezentací a on-line materiálů do výuky, průměrně 83,33 minut denně, dále pak hromadná výuka, 74,00 minut denně, a kontrole a hodnocení žákovských prací včetně poskytování zpětné vazby, celkem 55,66 minut denně.

Nejméně se tento učitel pak věnoval ústnímu zkoušení, 1,00 minut denně, a skupinové práci, 6,00 minut. Toto ovšem platí, pokud nepočítáme položky s nulovou časovou dotací, tedy písemné zkoušení, didaktickým hrám a konzultace s přítomností žáka ve škole.



Graf č. 2: Učitel 1, plnoorganizovaná škola, přímá činnost

V rámci přímé pedagogické činnosti se Učitel 1 věnoval nejvíce hromadné výuce, nejméně pak již výše zmíněnému písemnému zkoušení a didaktickým hrám.



Graf č. 3: Učitel 1, plnoorganizovaná škola, nepřímá činnost

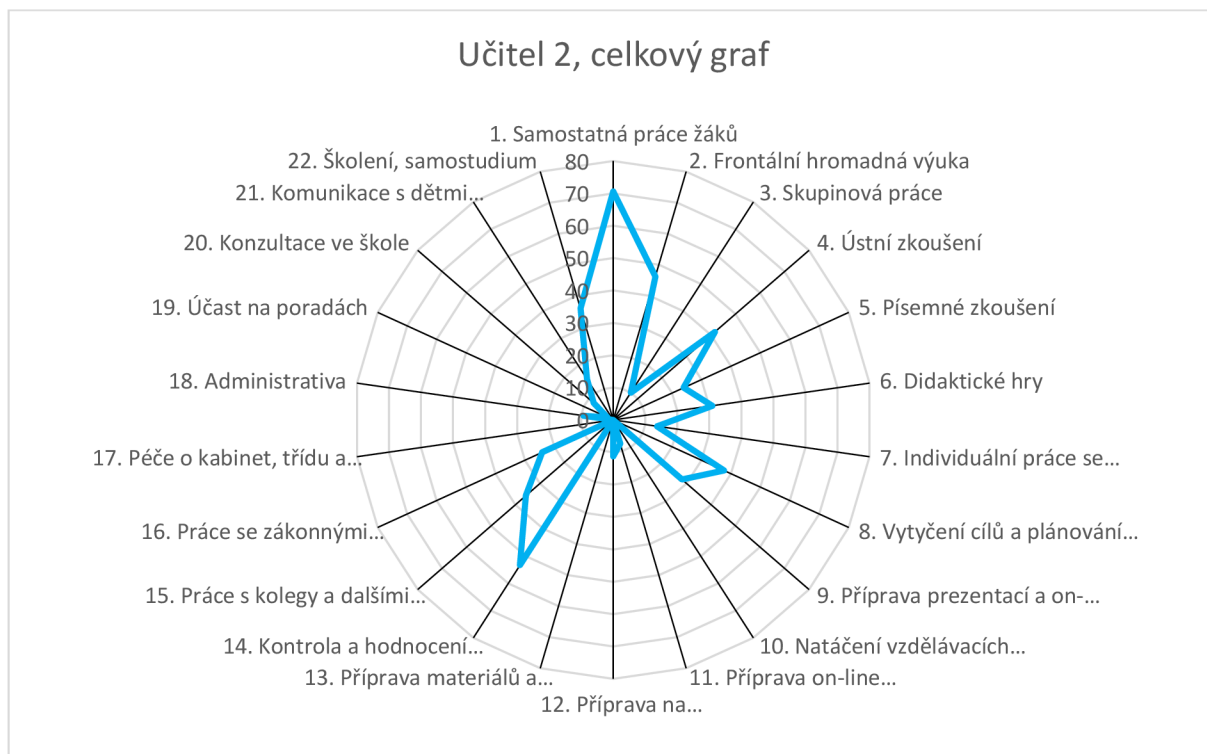
V rámci nepřímé pedagogické činnosti se tento učitel zabýval nejvíce přípravou prezentací a on-line materiálů do výuky, nejméně pak natáčení vzdělávacích videí, pokud nepočítáme nulovou tabulkovou položku č. 20. Z tabulky a grafů také můžeme vyčíst, že přípravě na přímou pedagogickou činnost se tento učitel věnoval průměrně 176,65 minut denně.

UČITEL 2

Tabulková položka	Čas v minutách/den
1. Samostatná práce žáků	70,60
2. Frontální hromadná výuka	46,13
3. Skupinová práce	10,00
4. Ústní zkoušení	41,53
5. Písemné zkoušení	29,93
6. Didaktické hry	30,93
7. Individuální práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	13,66
8. Vytyčení cílů a plánování aktivit	37,66
9. Příprava prezentací a on-line materiálů do výuky	28,13
10. Natáčení vzdělávacích videí	0,00
11. Příprava on-line prostředí pro výuku	7,66
12. Příprava na individualizaci výuky	11,30
13. Příprava materiálů a úkolů pro asynchronní výuku	0,00
14. Kontrola a hodnocení žákovských prací	53,33
15. Práce s kolegy a dalšími odborníky	35,66
16. Práce se zákonnými zástupci	24,13
17. Péče o kabinet, třídu a šk. knihovnu	0,00
18. Administrativa	9,33
19. Účast na poradách	2,00
20. Konzultace ve škole	8,00

21. Komunikace s dětmi mimo výuku	15,00
22. Školení, samostudium	36,00

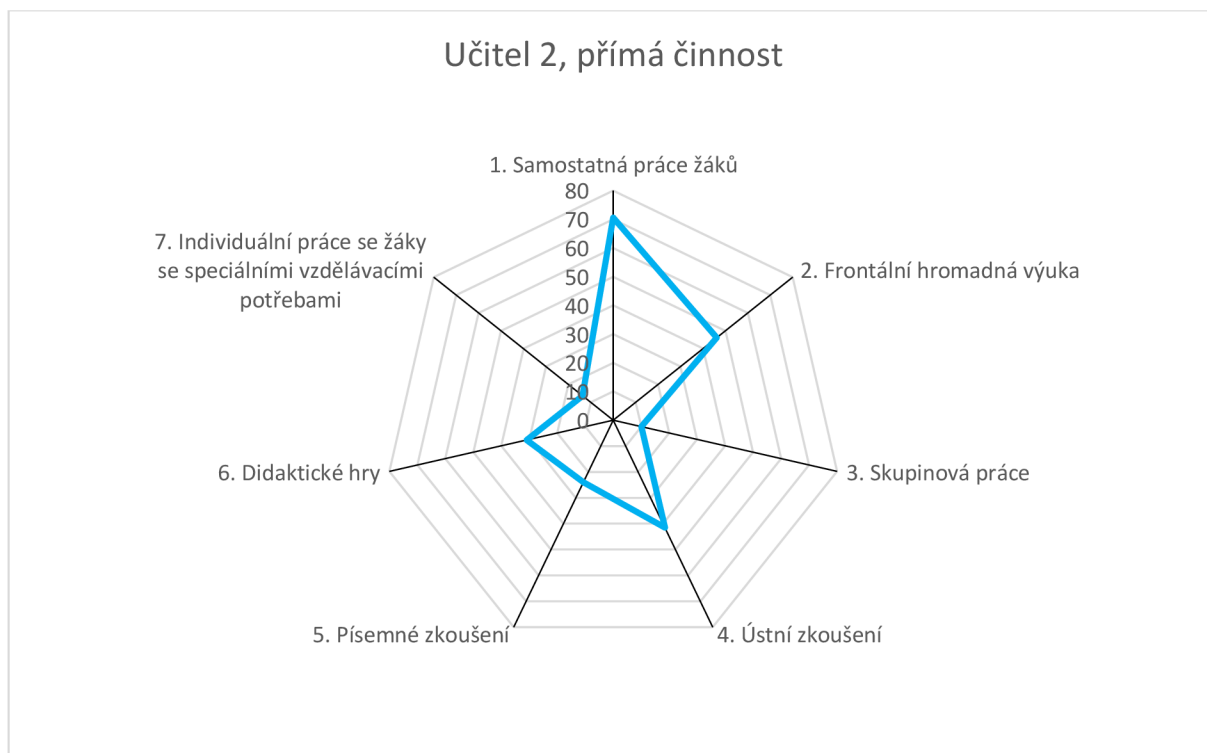
Tabulka č. 2: Učitel 2, plnoorganizovaná škola



Graf č. 4: Učitel 2, plnoorganizovaná škola, celkový graf

Učitel 2 se denně pedagogické činnosti věnoval celkem 504,98 minut denně, což odpovídá průměrně 8,4 hodinám denně. Z této doby strávil 236,78 minut výkonem přímé pedagogické činnosti a 268,20 minut denně výkonem pedagogické činnosti nepřímé. Rozdíl mezi přímou a nepřímou pedagogickou činností tedy zde denně činí 31,42 minut.

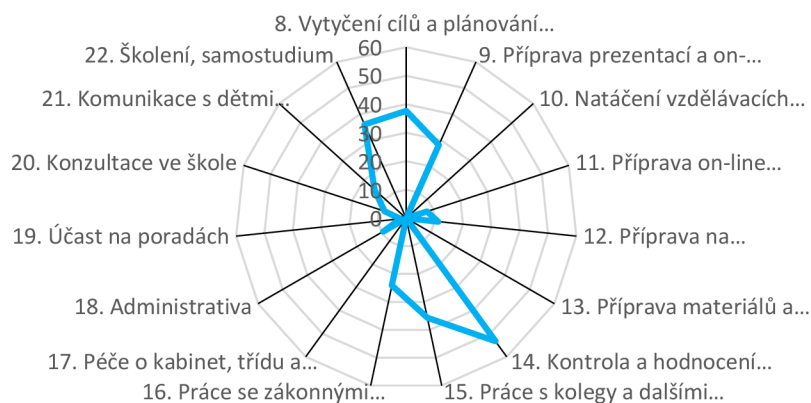
Z tabulky a grafu můžeme vyčíst, že položkou s nejvyšší časovou dotací je položka č. 1 čili samostatná práce žáků. Položkou s druhou nejvyšší časovou dotací je položka č. 14, tedy hodnocení práce a žáků a poskytování zpětné vazby. Naopak položkami s nejnižším zaznamenaným průměrným denním časem jsou položky č. 13 a 17, jedná se o nulové položky. Pokud by nás zajímala položka s nejnižším časem, který není roven nule, odpovídala by tomu položka č. 19, která zaznamenává čas, který učitel strávil na různých poradách. V tomto případě tento čas odpovídá pouze číslu 2,00 minuty denně, což pravděpodobně znamená, že se tento učitel během časového úseku, ve kterém časy zaznamenával účastnil pouze jedné kratší rady.



Graf č. 5: Učitel 2, plnoorganizovaná škola, přímá činnost

V rámci přímé pedagogické činnosti se učitel 2 věnoval nejvíce již výše zmíněné položce č. 1. Dále pak položce č. 2 s průměrným časem 46,13 minut denně. Nejméně se tento učitel věnoval v rámci přímé pedagogické činnosti s číslem 3, tedy skupinové práci dětí.

Učitel 2, nepřímá činnost



Graf č. 6: Učitel 2, plnoorganizovaná škola, nepřímá činnost

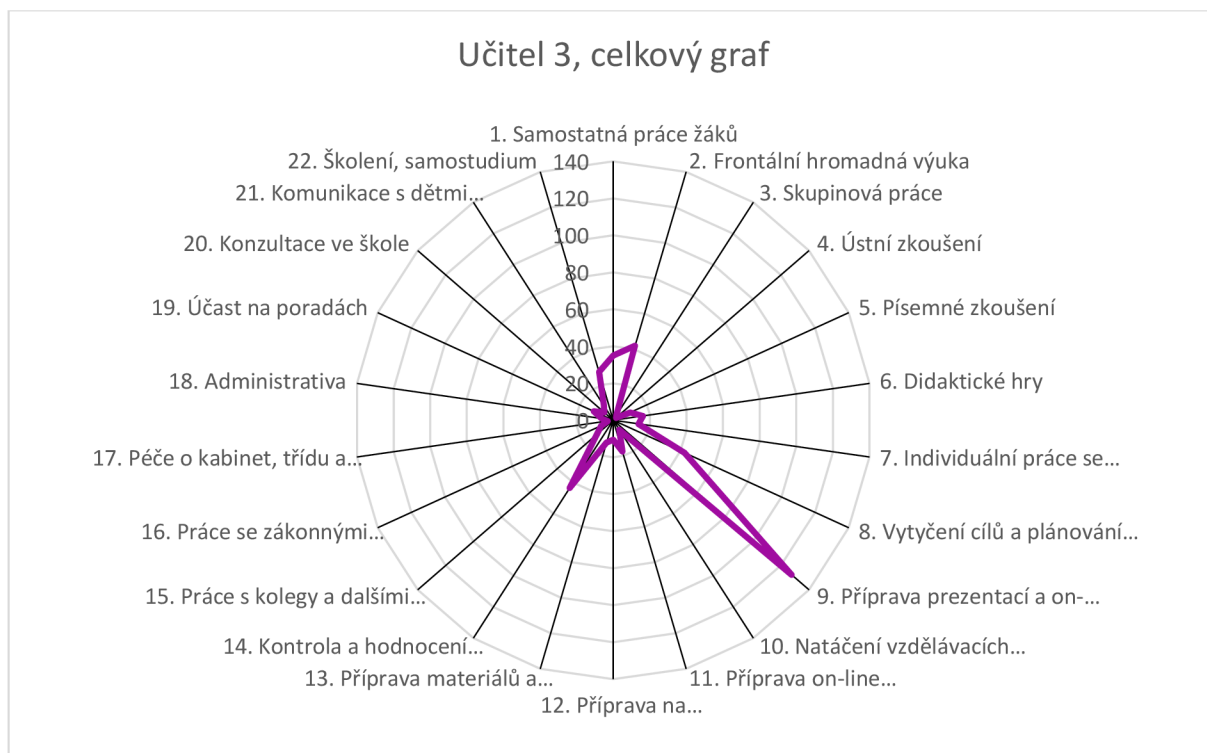
Výše jsme již také zmiňovali položku s číslem 14, která byla nejen druhou položkou s nejvyšší časovou dotací v rámci pedagogické činnosti jako takové, ale zároveň je s průměrným denním časem 53,33 minut denně položkou s nejvyšší časovou dotací v rámci nepřímé pedagogické činnosti. Nejméně tento učitel strávil natáčením vzdělávacích videí a přípravou materiálů a úkolů pro asynchronní výuku – u obou položek je to 0,00 minut denně, dále pak poradami, 2,00 minuty denně, a konzultacemi s přítomností žáka ve škole, 8,00 minut denně.

Z grafů můžeme také vyčíst, jak dlouho se tento učitel připravoval na výkon přímé pedagogické činnosti. Jedná se o 84,75 minut.

UČITEL 3

Tabulková položka	Čas v minutách/den
1. Samostatná práce žáků	35,00
2. Frontální hromadná výuka	42,00
3. Skupinová práce	3,33
4. Ústní zkoušení	2,00
5. Písemné zkoušení	10,00
6. Didaktické hry	16,20
7. Individuální práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	13,80
8. Vytyčení cílů a plánování aktivit	42,46
9. Příprava prezentací a on-line materiálů do výuky	127,66
10. Natáčení vzdělávacích videí	6,20
11. Příprava on-line prostředí pro výuku	17,66
12. Příprava na individualizaci výuky	10,46
13. Příprava materiálů a úkolů pro asynchronní výuku	12,66
14. Kontrola a hodnocení žákovských prací	43,60
15. Práce s kolegy a dalšími odborníky	11,60
16. Práce se zákonnými zástupci	7,33
17. Péče o kabinet, třídu a šk. Knihovnu	3,00
18. Administrativa	6,33
19. Účast na poradách	11,66
20. Konzultace ve škole	6,33
21. Komunikace s dětmi mimo výuku	9,33
22. Školení, samostudium	27,33

Tabulka č. 3: Učitel 3, plnoorganizovaná škola

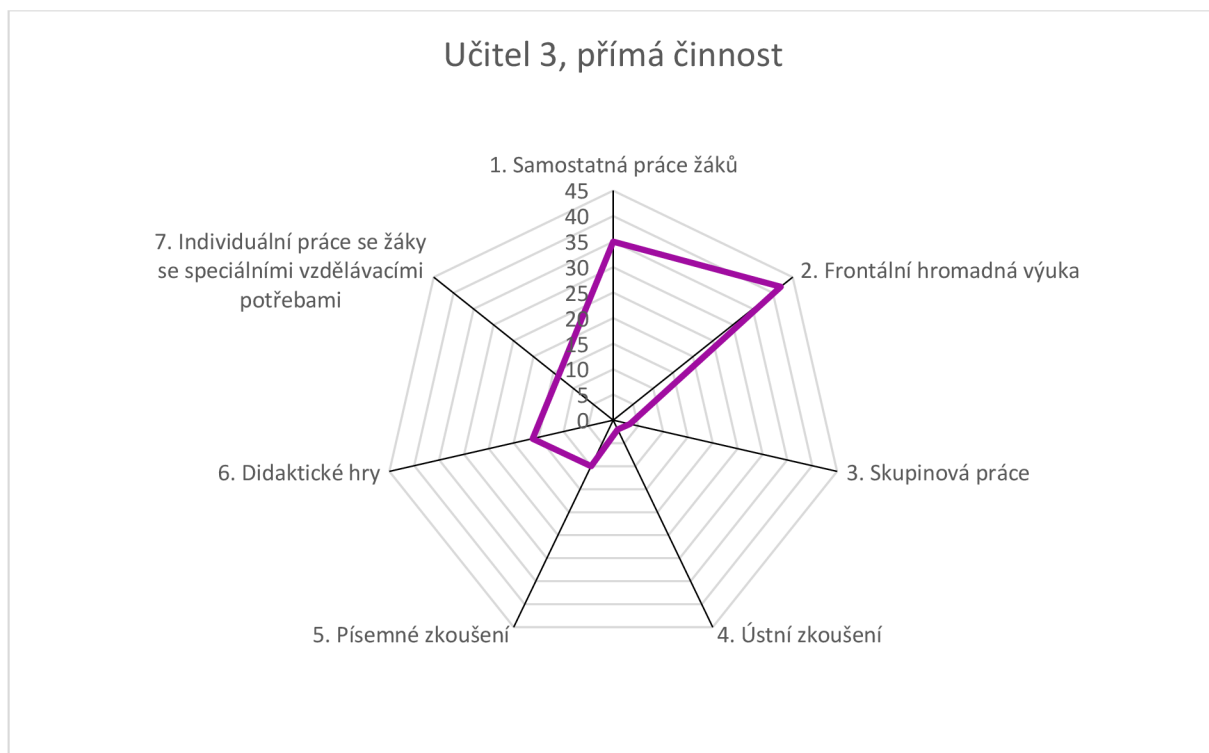


Graf č. 7: Učitel 3, plnoorganizovaná škola, celkový graf

Učitel 3 strávil výkonem pedagogické činnosti průměrně 465,94 minut denně (tedy 7,76 hodin denně), z toho 122,33 minut výkonem přímé pedagogické činnosti a 343,61 minut nepřímou pedagogickou činností. To znamená, že rozdíl mezi přímou a nepřímou pedagogickou činností činí u tohoto učitele 221,28 minut denně.

Položkou, které se tento učitel věnoval ve své pedagogické činnosti nejvíce je položka č. 9, tedy příprava prezentací a on-line materiálů do výuky. Druhou položkou s nejvyšší časovou dotací je hodnocení a poskytování zpětné vazby. Obě tyto položky svým charakterem spadají do nepřímé pedagogické činnosti učitele.

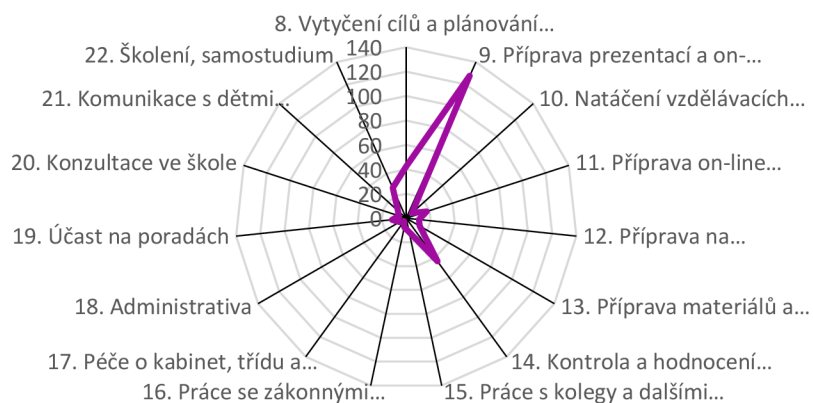
Položkou s nejnižší časovou dotací je položka č. 4 s časem 2,00 minuty denně. Dále pak položka č. 17 s časem 3,00 minuty denně.



Graf č. 8: Učitel 3, plnoorganizovaná škola, přímá činnost

V rámci přímé pedagogické činnosti se tento učitel nejvíce věnoval položce č. 2, „Hromadná práce žáků“. Dále pak položce č. 1, „Samostatná práce žáků.“. Nejméně času pak tento učitel věnoval ústnímu zkoušení žáků a skupinové práci.

Učitel 3, nepřímá činnost



Graf č. 9: Učitel 3, plnoorganizovaná škola, nepřímá činnost

Výše v textu jsme již zmiňovali, že položkami s nejvyšší časovou dotací v rámci nepřímé pedagogické činnosti jsou položky č. 9 a 14. Naopak položka č. 17, také již výše zmiňovaná je v rámci nepřímé pedagogické činnosti položkou s nejkratším časem.

Z grafu a tabulky můžeme také zjistit, jaký byl čas přípravy na přímou pedagogickou činnost. V tomto případě se jednalo o 217,10 minut denně.

Je zajímavé, že tento učitel jako jediný ze všech tří učitelů na plnoorganizované škole nezaznamenal ani jednu nulovou položku.

8.2 Analýza činnosti učitele na malotřídní škole

Jelikož jsme se v textu výše zaměřili na učitele z plnoorganizovaných škol, následující text bude naopak pojednávat o učitelích ze škol malotřídních.

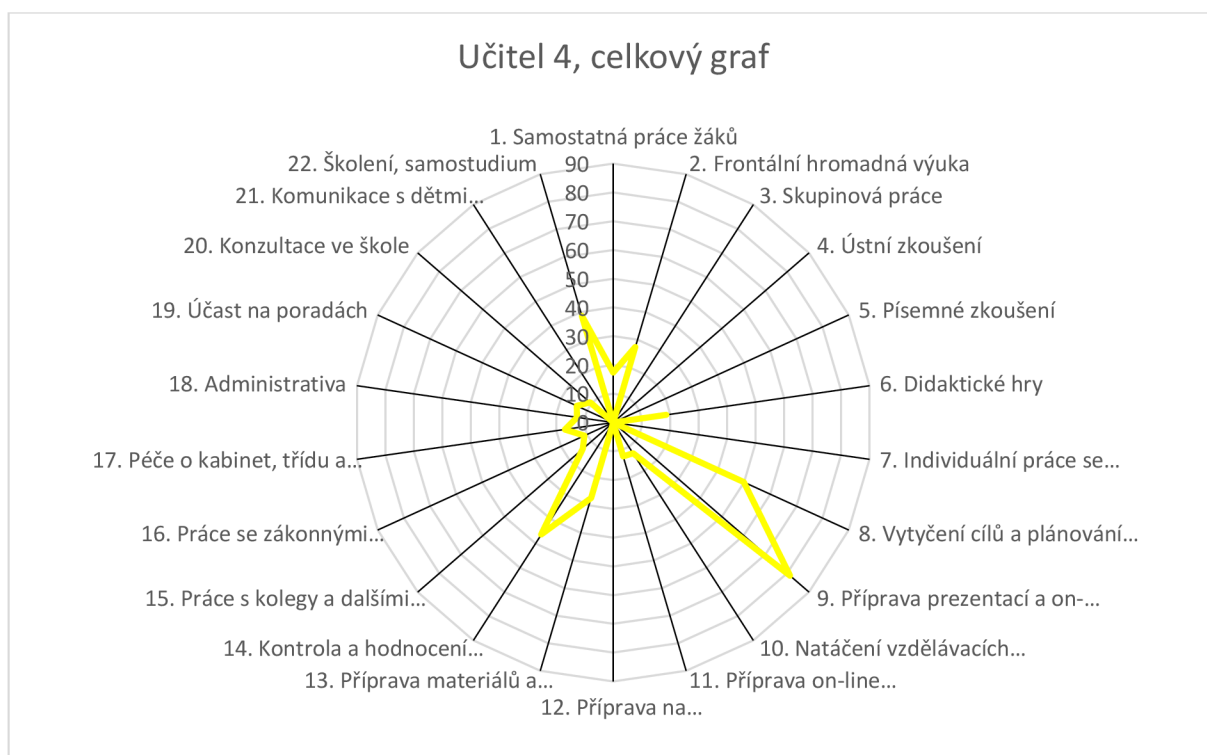
UČITEL 4

Tabulková položka	Čas v minutách/den
1. Samostatná práce žáků	17,33
2. Frontální hromadná výuka	27,33
3. Skupinová práce	0,00
4. Ústní zkoušení	0,00
5. Písemné zkoušení	0,00
6. Didaktické hry	18,66
7. Individuální práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	0,00
8. Vytyčení cílů a plánování aktivit	49,86
9. Příprava prezentací a on-line materiálů do výuky	81,33
10. Natáčení vzdělávacích videí	12,66
11. Příprava on-line prostředí pro výuku	12,33
12. Příprava na individualizaci výuky	0,00
13. Příprava materiálů a úkolů pro asynchronní výuku	27,33
14. Kontrola a hodnocení žákovských prací	46,33
15. Práce s kolegy a dalšími odborníky	14,00
16. Práce se zákonnými zástupci	11,00
17. Péče o kabinet, třídu a šk. Knihovnu	17,00
18. Administrativa	12,66
19. Účast na poradách	14,00
20. Konzultace ve škole	10,66
21. Komunikace s dětmi mimo výuku	0,00

22. Školení, samostudium

38,66

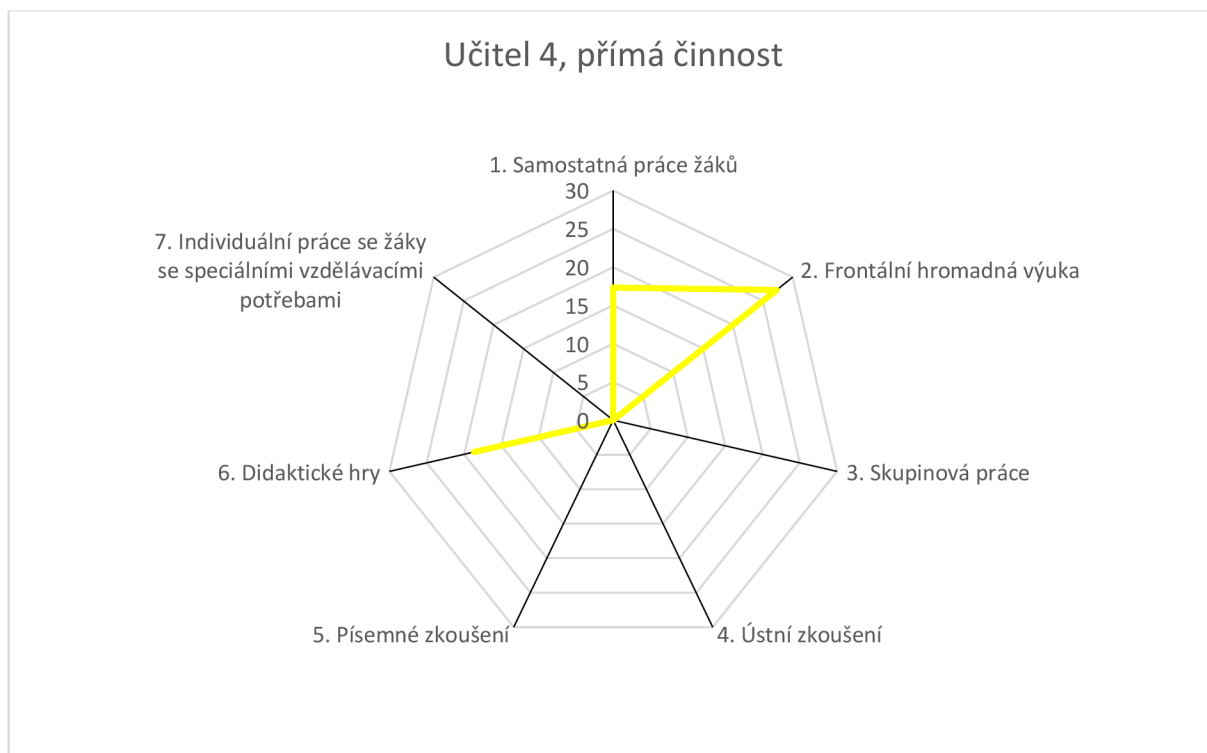
Tabulka č. 4: Učitel 4, malotřídní škola



Graf č. 10: Učitel 4, malotřídní škola, celkový graf

Učitel 4 strávil výkonem pedagogické činnosti celkem 411,14 minut denně, což můžeme také vyjádřit jako 6,85 hodin denně. Z tohoto času strávil tento učitel výkonem přímé pedagogické činnosti průměrně 63,32 minut denně. Nepřímé pedagogické činnosti se tento učitel věnoval 347,82 minut denně. Denní časový rozdíl mezi přímou a nepřímou pedagogickou činností činí 284,50 minut za den.

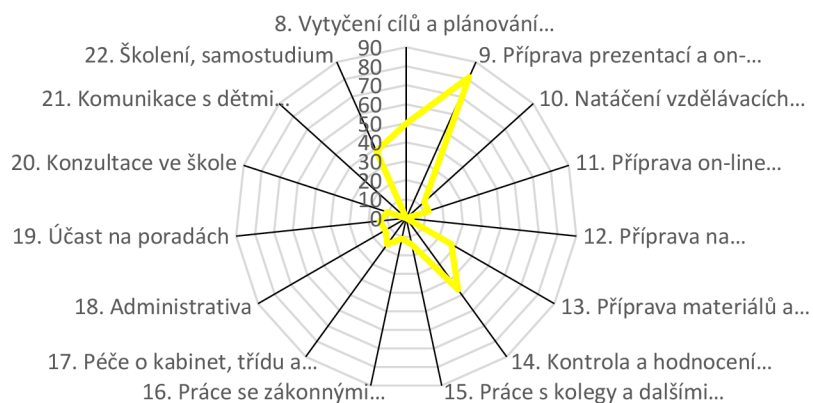
Činností, kterou se tento učitel zabýval nejvíce byla příprava prezentací a on-line materiálů do výuky, celkem 81,33 minut denně. Dále pak položka č. 8 čili vytýčení cílů a příprava aktivit na výuku s průměrným denním časem 49,86 minut. Aktivity s nejnižší časovou dotací označují položky č. 3, 4, 5, 7, 12 a 21, jedná se o položky s nulovou časovou dotací, což znamená, že se jim tento učitel v ohraničeném časovém úseku, během kterého zaznamenával časy svých aktivit vůbec nevěnoval.



Graf č. 11: Učitel 4, malotřídní škola, přímá činnost

Činností, kterou se učitel zabýval nejvíce v rámci přímé pedagogické činnosti byla hromadná výuka. Té se učitel věnoval průměrně 27,33 minut denně. Dále pak didaktické hry s časem 18,66 minut denně. Nejméně se pak učitel v průběhu přímé pedagogické činnosti věnoval již výše zmíněným položkám č. 3, 4, 5 a 7, které jsou položkami s nulovým zaznamenaným časem. Je zajímavé, že tento učitel v rámci výzkumného šetření zaznamenal časové údaje pouze u tří ze sedmi zkoumaných položek, které svým charakterem spadají do přímé pedagogické činnosti.

Učitel 4, nepřímá činnost



Graf č. 12: Učitel 4, malotřídní škola, nepřímá činnost

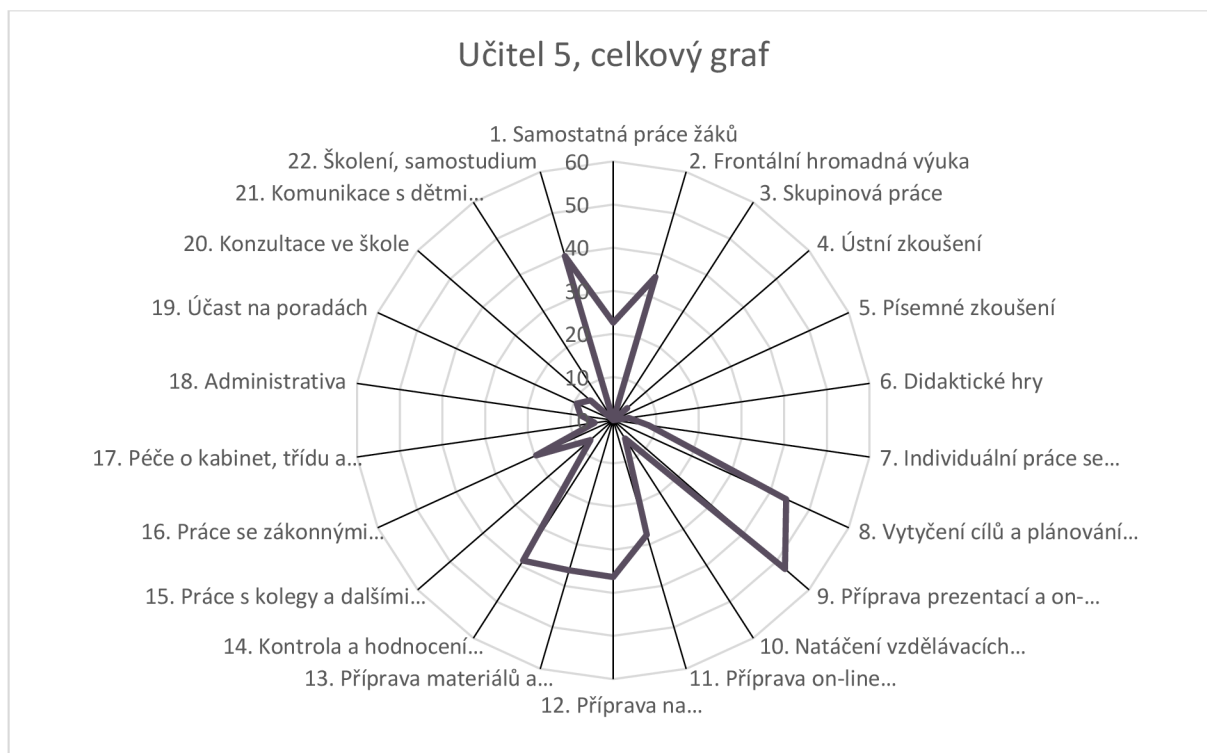
Nepřímou pedagogickou činnost tento učitel vykonával po mnohem delší časový úsek. Je to patrné z tabulek i grafů. Také jsme již zmínili položky, kterým se tento učitel nejvíce věnoval – obě tyto zmíněné položky totiž spadají do nepřímé pedagogické činnosti. Rovněž jsme také zmiňovali položky č. 12 a 21, tedy nulové položky.

Z tabulek a grafů také můžeme vyčíst, že příprava na pedagogickou činnost u tohoto učitele činila 183,51 minut, což je velice zajímavé zvláště pokud si uvědomíme, že samotným výkonem přímé pedagogické činnosti strávil tento učitel 63,32 minut denně. To znamená, že se tento učitel na přímou pedagogickou činnost připravoval téměř třikrát déle, než trval samotný její výkon.

UČITEL 5

Tabulková položka	Čas v minutách/den
1. Samostatná práce žáků	22,66
2. Frontální hromadná výuka	34,66
3. Skupinová práce	0,00
4. Ústní zkoušení	4,33
5. Písemné zkoušení	0,00
6. Didaktické hry	3,66
7. Individuální práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	8,33
8. Vytyčení cílů a plánování aktivit	44,06
9. Příprava prezentací a on-line materiálů do výuky	52,66
10. Natáčení vzdělávacích videí	5,00
11. Příprava on-line prostředí pro výuku	27,66
12. Příprava na individualizaci výuky	36,33
13. Příprava materiálů a úkolů pro asynchronní výuku	36,26
14. Kontrola a hodnocení žákovských prací	38,66
15. Práce s kolegy a dalšími odborníky	7,00
16. Práce se zákonnými zástupci	19,66
17. Péče o kabinet, třídu a šk. Knihovnu	4,33
18. Administrativa	7,66
19. Účast na poradách	9,33
20. Konzultace ve škole	7,00
21. Komunikace s dětmi mimo výuku	0,00
22. Školení, samostudium	39,66

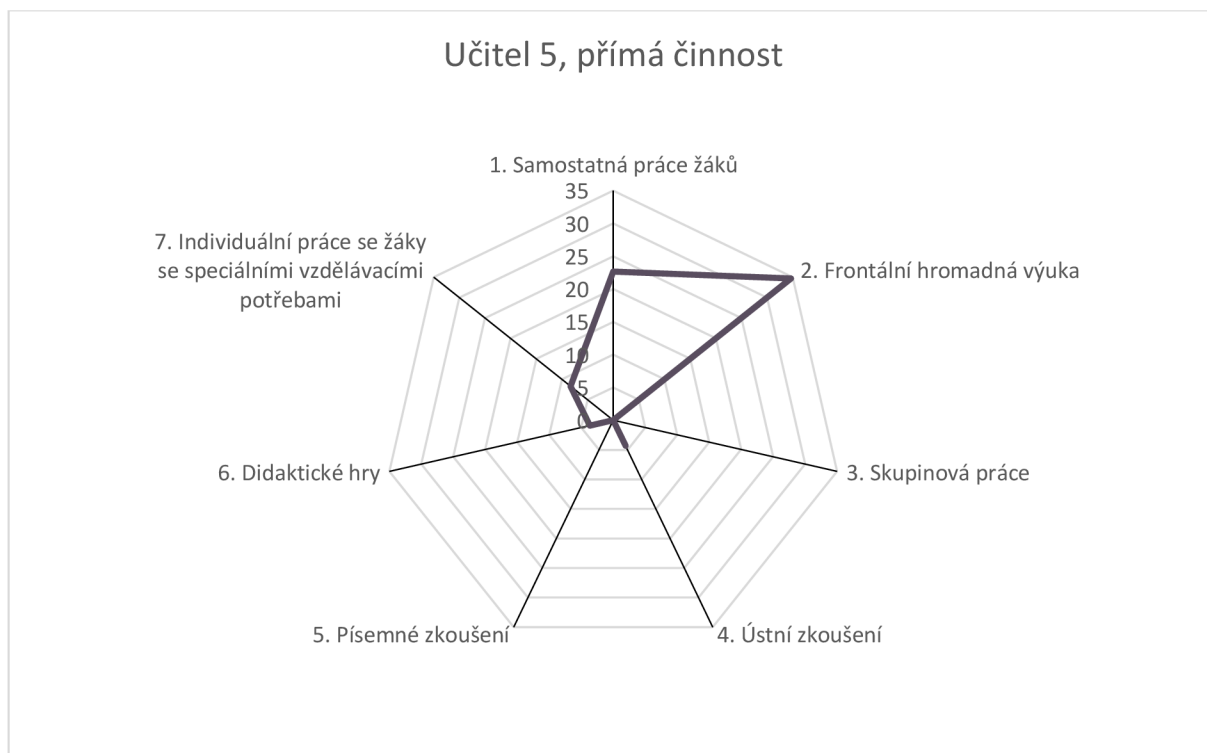
Tabulka č. 5: Učitel 5, malotřídní škola



Graf č. 13: Učitel 5, malotřídní škola, celkový graf

Učitel 5 se věnoval své pedagogické činnosti průměrně 408,91 minut denně, tedy 6,81 hodin denně. Z tohoto času věnoval přímé pedagogické činnosti 73,64 minut denně, nepřímé činnosti pak 335,27 minut denně. Časový rozdíl mezi přímou a nepřímou činností tedy u tohoto učitele činil 261,36 minut za jeden den.

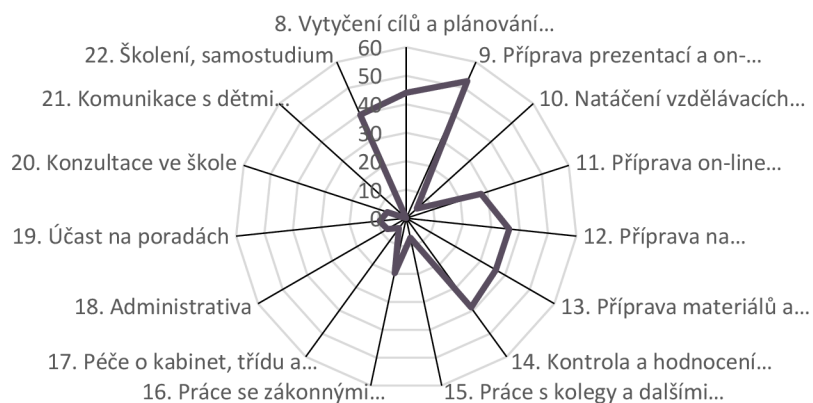
Činností, kterou se Učitel 5 zabýval nejvíce byla příprava prezentací a on-line materiálů do výuky s průměrným denním časem 52,66 minut. Dále pak vytyčení cílů a plánování aktivit do výuky. Nejméně se naopak tento učitel věnoval skupinové práci, písemnému zkoušení a komunikaci s dětmi mimo výuku – v tabulce i v grafu vidíme, že tyto položky jsou nulové. Pokud bychom nebrali nulové položky v potaz, nejmenší časovou dotací by disponovala položka č.6, „Didaktické hry“.



Graf č. 14: Učitel 5, malotřídní škola, přímá činnost

V rámci přímé pedagogické činnosti tento učitel trávil nejvíce času hromadnou výukou, průměrně 34,66 minut denně. Naopak nejméně času pak věnoval již výše zmíněnému písemnému zkoušení a skupinové práci.

Učitel 5, nepřímá činnost



Graf č. 15: Učitel 5, malotřídní škola, nepřímá činnost

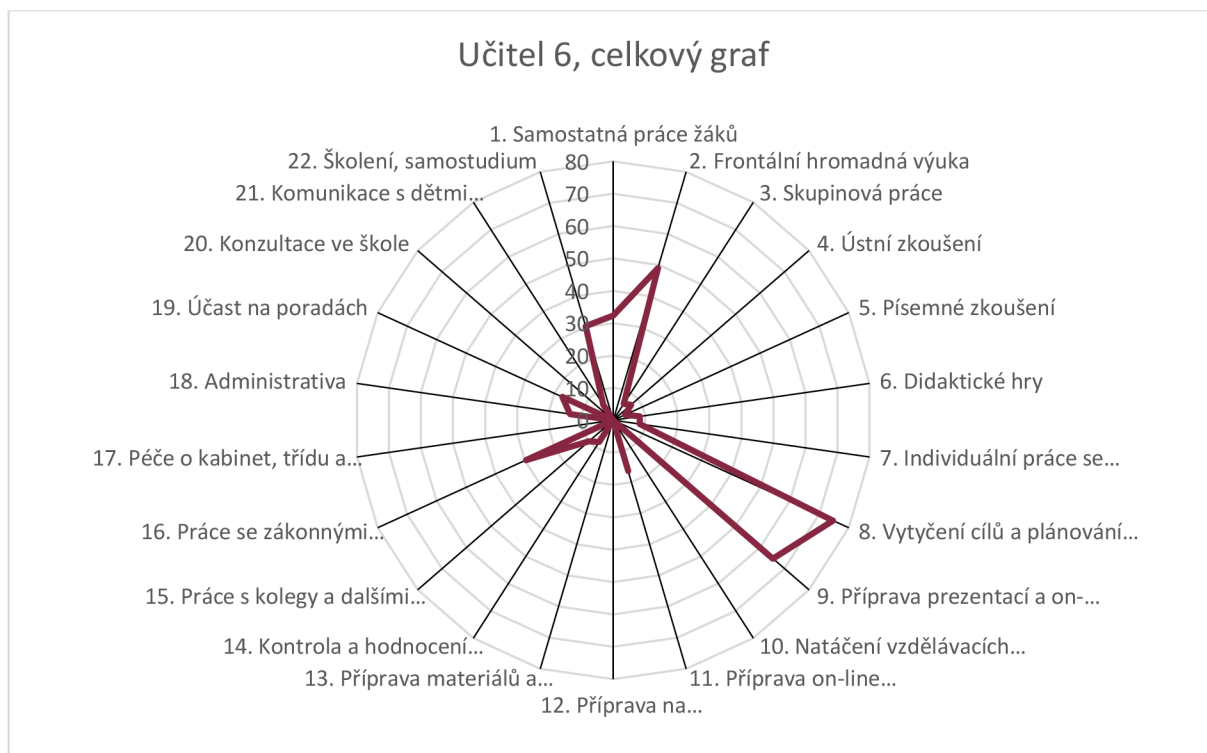
Položkou, která zabírala tomuto učiteli nejvíce času a která spadá svým charakterem do nepřímé pedagogické činnosti byla, také již výše zmíněná příprava prezentací a on-line materiálů. Dále pak vytyčení cílů a plánování aktivit, hodnocení prací a poskytování zpětné vazby, příprava na individualizaci výuky a příprava materiálů a úkolů pro asynchronní výuku.

Z tabulky a grafů se také dozvídáme, že přípravě na přímou pedagogickou činnost se Učitel 5 věnoval průměrně 201,97 minut denně.

UČITEL 6

Tabulková položka	Čas v minutách/den
1. Samostatná práce žáků	32,33
2. Frontální hromadná výuka	49,00
3. Skupinová práce	6,00
4. Ústní zkoušení	7,33
5. Písemné zkoušení	4,00
6. Didaktické hry	8,33
7. Individuální práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	8,33
8. Vytyčení cílů a plánování aktivit	74,66
9. Příprava prezentací a on-line materiálů do výuky	65,33
10. Natáčení vzdělávacích videí	0,00
11. Příprava on-line prostředí pro výuku	16,33
12. Příprava na individualizaci výuky	0,00
13. Příprava materiálů a úkolů pro asynchronní výuku	0,00
14. Kontrola a hodnocení žákovských prací	8,00
15. Práce s kolegy a dalšími odborníky	10,00
16. Práce se zákonnými zástupci	29,66
17. Péče o kabinet, třídu a šk. knihovnu	0,00
18. Administrativa	13,46
19. Účast na poradách	17,33
20. Konzultace ve škole	0,00
21. Komunikace s dětmi mimo výuku	5,66
22. Školení, samostudium	30,33

Tabulka č. 6: Učitel 6, malotřídní škola

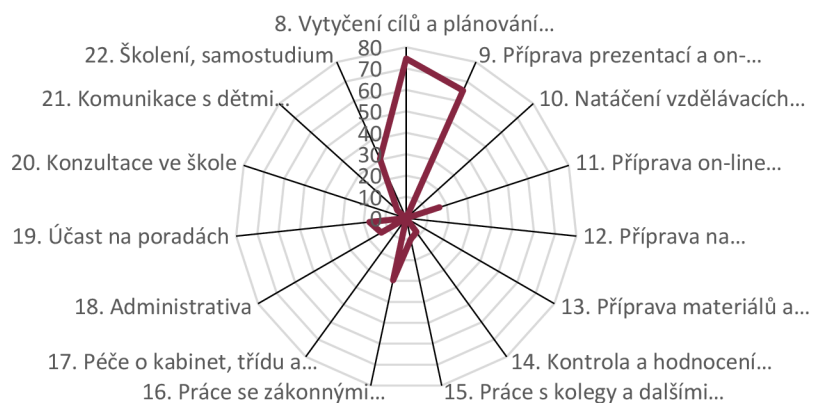


Graf č. 16: Učitel 6, malotřídní škola, celkový graf

Posledním učitelem z našeho výzkumného souboru je učitel 6. Tento učitel věnoval své pedagogické činnosti celkem 386,08 minut (6,43 hodin), tedy nejméně ze všech tří učitelů z malotřídních škol. Přímé pedagogické činnosti věnoval ve svém dni průměrně 115,32 minut, nepřímé pedagogické činnosti pak průměrně 270,76 minut denně.

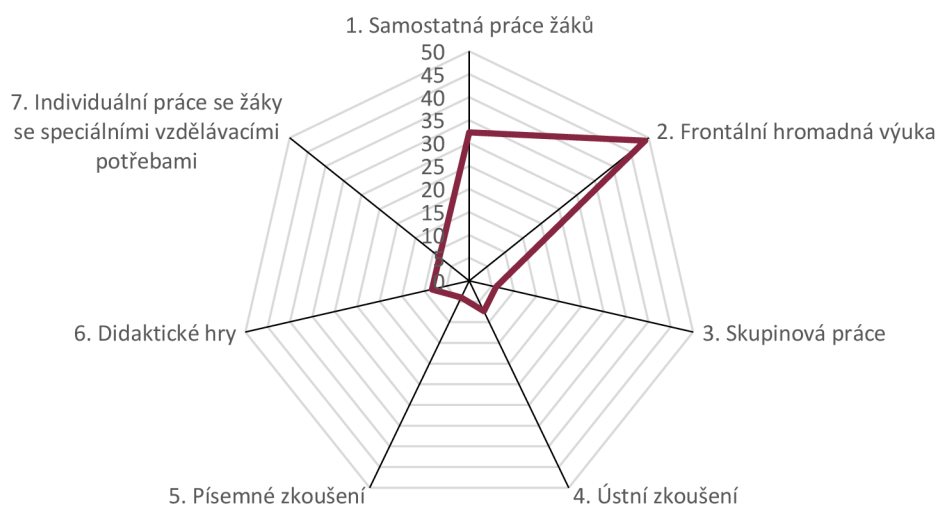
Stejně jako Učitel 5 se i tento věnoval nejvíce položkám č. 8 a 9. U tohoto učitele výzkumné šetření zaznamenalo celkem pět nulových položek, a to ty s čísly 10, 12, 13, 17 a 20. Všechny tyto činnosti spadají do nepřímé pedagogické činnosti učitele.

Učitel 6, nepřímá činnost



Graf č. 17: Učitel 6, malotřídní škola, přímá činnost

Učitel 6, přímá činnost



Graf č. 18: Učitel 6, malotřídní škola, nepřímá činnost

V rámci přímé pedagogické činnosti disponovala nejvyšší časovou dotací položka č. 2, „Frontální hromadná výuka“ s průměrným denním časem 49,00 minut. Dále pak

z celkového času pro přímou pedagogickou činnost nejvíce zabírala samostatná práce žáků, průměrně 32,33 minut denně. Nejméně času pak zabralo písemné zkoušení s časem 4,00 minuty denně.

Můžeme také konstatovat, že na přímou pedagogickou činnost se tento učitel připravoval průměrně 156,32 minut denně.

V následujícím textu porovnáme průměry časových dotací u učitelů na malotřídní a plnoorganizované škole, což nám dopomůže k zodpovězení výzkumných otázek, potvrzení výzkumných předpokladů a tím také k naplnění cíle této práce.

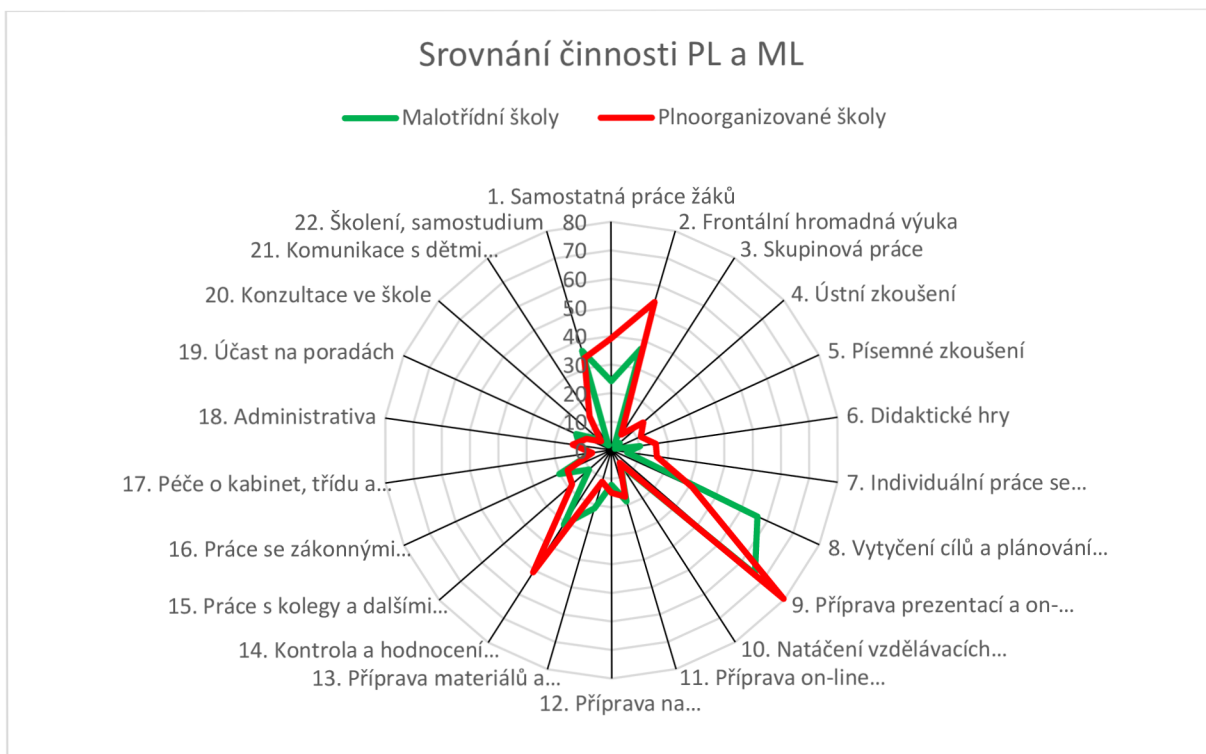
8.3 Srovnání činnosti učitele na plnoorganizované a malotřídní škole

V této části diplomové práce se nejdříve budeme věnovat časovým údajům, které vyplynuly ze zpracování časových snímků. Výše v textu jsme analyzovali časové údaje jednotlivých učitelů, zde jsme časy učitelů zprůměrovali a tímto způsobem vytvořili dva zástupce učitelů; jednoho ze školy plnoorganizované (PL) a druhého ze školy malotřídní (ML).

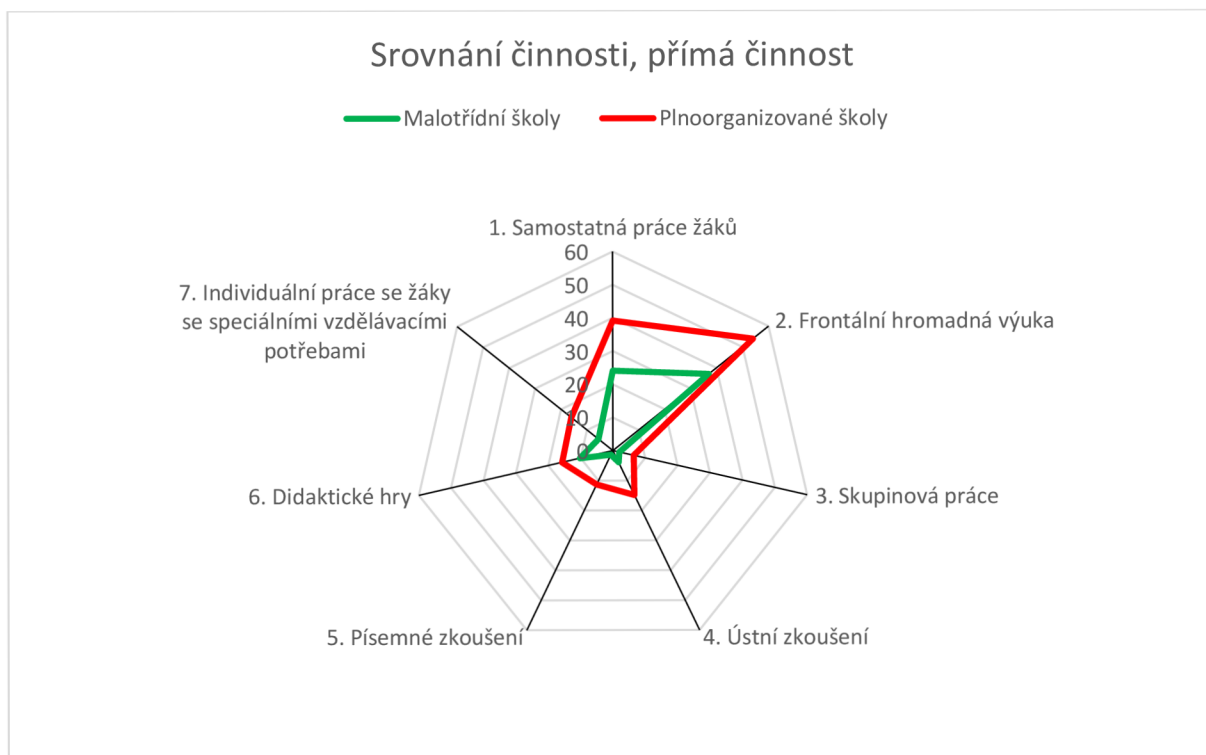
Tabulková položka	Čas v minutách/den PL	Čas v minutách/den ML
1. Samostatná práce žáků	39,20	24,10
2. Frontální hromadná výuka	54,04	36,99
3. Skupinová práce	6,44	2,00
4. Ústní zkoušení	14,84	3,88
5. Písemné zkoušení	11,33	1,33
6. Didaktické hry	15,71	10,21
7. Individuální práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	16,04	5,55
8. Vytyčení cílů a plánování aktivit	31,04	56,19

9. Příprava prezentací a on-line materiálů do výuky	79,70	66,44
10. Natáčení vzdělávacích videí	5,28	5,88
11. Příprava on-line prostředí pro výuku	16,99	18,77
12. Příprava na individualizaci výuky	14,92	12,11
13. Příprava materiálů a úkolů pro asynchronní výuku	11,55	21,19
14. Kontrola a hodnocení žákovských prací	50,86	30,99
15. Práce s kolegy a dalšími odborníky	18,19	10,33
16. Práce se zákonnými zástupci	16,93	20,10
17. Péče o kabinet, třídu a šk. knihovnu	6,77	7,11
18. Administrativa	13,66	11,26
19. Účast na poradách	9,66	13,55
20. Konzultace ve škole	4,77	5,88
21. Komunikace s dětmi mimo výuku	14,11	1,88
22. Školení, samostudium	33,55	36,21

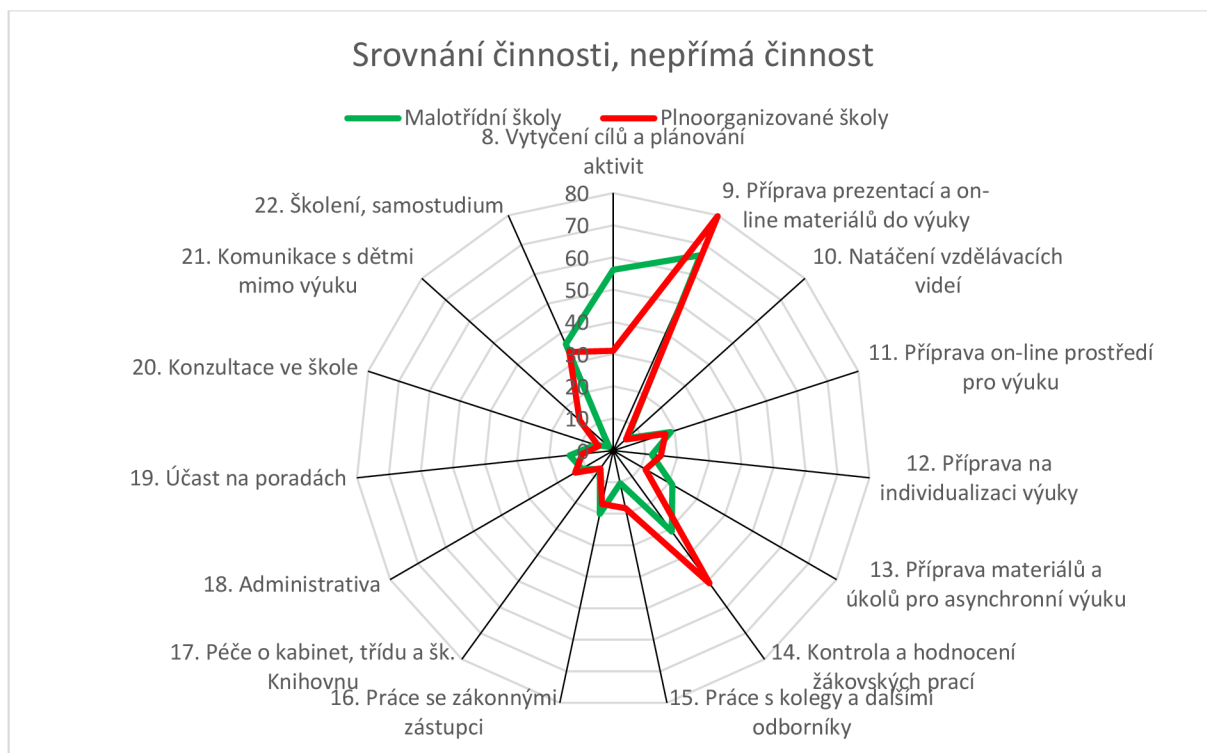
Tabulka č. 7: Srovnání činností učitele na plnoorganizované a malotřídní škole



Graf č. 19: Srovnání činnosti, celkový graf



Graf č. 20: Srovnání činnosti, přímá činnost



Graf č. 21: Srovnání činnosti, nepřímá činnost

Proto toto výzkumné šetření byly stanoveny tři výzkumné předpoklady.

1. Časová dotace přímé pedagogické činnosti se u učitelů na malotřídní a plnoorganizované škole příliš neliší, naopak zde budou podstatné rozdíly v časové dotaci pro nepřímou pedagogickou činnost.
2. Učitel na 1. stupni malotřídní školy věnuje více času přípravě na přímou pedagogickou činnost než učitel na škole plnoorganizované.
3. Učitel na 1. stupni malotřídní školy v rámci výuky využívá více samostatné práce žáků než učitel na škole plnoorganizované.

Tyto výzkumné předpoklady byly stanoveny na základě teoretické části této práce a v rámci srovnání činnosti učitele na plnoorganizované a malotřídní škole budeme vycházet především z těchto předpokladů, čímž zároveň zjistíme, zda byly předpoklady potvrzeny či nikoliv.

Z tabulky a grafů můžeme vyčíst, že učitel ze školy plnoorganizované se věnoval své pedagogické činnosti průměrně 485,56 minut denně, převodem na hodiny získáme čas 8,09 hodin denně. Učitel na škole malotřídní strávil výkonem pedagogické činnosti průměrně 401,95 minut denně, tedy 6,6 hodin denně.

Dále vidíme, že existuje poměrně markantní rozdíl mezi časovou dotací pro přímou pedagogickou činnost. Zatímco učitel na škole plnoorganizované strávil přímou pedagogickou činností průměrně 157,58 minut denně, učitel z malotřídní školy pouze 84,06 minut za den. Rozdíl zde tedy činí 73,52 minut. U nepřímé pedagogické činnosti již rozdíl není tak velký. Učitel z plnoorganizované školy totiž výkonem nepřímé pedagogické činnosti strávil 327,98 minut denně, zatímco učitel ze školy malotřídní 317,89 minut.

V rámci přímé pedagogické činnosti se učitel z plnoorganizované školy nejvíce věnoval hromadnému vyučování, stejně tomu bylo také u učitele na škole malotřídní. Časový rozdíl u této činnosti činil průměrných 17,06 minut denně. Nejméně času pak učitel z plnoorganizované školy věnoval skupinové práci žáků, průměrně 6,44 minut denně, a ačkoliv u této položky vykazuje učitel ze školy malotřídní čas pouze 2,00 minut denně, nejedná se o jeho nejkratší čas; ten nalezneme u učitele z malotřídní školy v rámci přímé pedagogické činnosti u položky č. 5, „Písemné zkoušení“. Podobnou časovou dotaci (tedy menší časový rozdíl, než je 5, 00 minut) u učitelů zaznamenala položka č. 3, tedy „Skupinová práce žáků“.

Ve třetím z našich stanovených výzkumných předpokladů zmiňujeme, že se dá předpokládat, že učitel na malotřídní škole využívá ve svém vyučování více samostatné práce žáků. Tento předpoklad byl stanoven na základě organizace práce ve vyučování na malotřídní škole, kdy učitel pravidelně střídá samostatnou práci s přímým vyučováním. Z tabulky a grafů sice můžeme vyčíst, že učitel ze školy plnoorganizované věnoval samostatné práci žáků průměrně 39,20 minut denně a učitel ze školy malotřídní oproti němu jen 24,10 minut, my ale musíme rovněž pracovat s celkovým časem věnovaným přímé pedagogické činnosti. Dá se totiž předpokládat, že vzhledem k tomu, že učitel na plnoorganizované škole věnoval přímé pedagogické činnosti více času bude i časový údaj u samostatné práce vyšší. Toto ovšem nevyovídá o tom, který učitel věnuje ve výuce více času této činnosti. Byl tedy vypočítán procentuální údaj, který ukázal, že ačkoliv učitel z plnoorganizované školy věnoval samostatné práci žáků 39,20 minut denně, jednalo se ve výsledku o 24,87 % z celkového času výuky. Naproti tomu učitel ze školy malotřídní sice věnoval samostatné práci kratší časový úsek, 24,10 minut denně, ale i jeho časová dotace pro přímou pedagogickou činnost byla menší. Ačkoliv tedy této činnosti

věnoval zdánlivě kratší čas, ukázalo se, že samostatné práci žáků věnoval 28,66 % z celkového času výuky

Je také zajímavé, že ani učitel z plnoorganizované školy, ani ten ze školy malotřídní nevykazují pro přímou pedagogickou činnost žádnou nulovou položku.

V rámci nepřímé pedagogické činnosti se učitel z plnoorganizované školy věnoval nejvíce přípravě prezentací a on-line materiálů do výuky, rovněž tomu tak bylo také u učitele z malotřídní školy. Nejméně času pak učitel z plnoorganizované školy strávil konzultacemi s žáky v prostředí školy. U učitele na škole malotřídní to byla komunikace s dětmi mimo výuku. Co se týče přípravy na přímou pedagogickou činnost, která také spadá do nepřímé činnosti učitele, té věnoval učitel na plnoorganizované škole průměrně 159,48 minut denně. Učitel ze školy malotřídní strávil přípravou průměrně 180,58 minut denně. Podobnou časovou dotaci (tedy menší časový rozdíl, než je 5,00 minut) u učitelů zaznamenaly položky č. 10, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20 a 22.

Na základě výše psaného textu můžeme vyhodnotit stanovené výzkumné předpoklady.

Výzkumný předpoklad č. 1 zněl takto: **„Časová dotace přímé pedagogické činnosti se u učitelů na malotřídní a plnoorganizované škole příliš neliší, naopak zde budou podstatné rozdíly v časové dotaci pro nepřímou pedagogickou činnost.“** Tento výzkumný předpoklad nebyl potvrzen, jelikož se naopak ukázaly spíše rozdíly v časové dotaci pro přímou pedagogickou činnost; rozdíl činil 73,52 minut denně. Naopak rozdíl u nepřímé pedagogické činnosti byl mnohem kratší; průměrně 10,09 minut denně.

Výzkumný předpoklad č. 2 zněl takto: **„Učitel na prvním stupni malotřídní školy věnuje více času přípravě na přímou pedagogickou činnost než učitel na škole plnoorganizované.“** Tento výzkumný předpoklad byl potvrzen.

Poslední, třetí, výzkumný předpoklad byl formulován takto: **„Učitel na prvním stupni malotřídní školy v rámci výuky využívá více samostatné práce žáků než učitel na škole plnoorganizované.“** Tento výzkumný předpoklad byl rovněž potvrzen, jelikož jsme vypočetli, že učitel z plnoorganizované školy věnoval 24,87 % času svého vyučování, zatímco u učitele na malotřídní škole to bylo 28,66 % celkového času vyučování.

8.4 Výsledky výzkumného šetření

Na tomto místě v diplomové práci zodpovíme stanovené výzkumné otázky a zhodnotíme, zda byl naplněn cíl výzkumného šetření. Pro výzkumné šetření byla stanovena jedna hlavní výzkumná otázka, a dále pak několik výzkumných otázek vedlejších. Nejprve budeme ovšem odpovídat na výzkumné otázky vedlejší, které nám zároveň, kromě zajímavých poznatků, poskytnou odpověď na hlavní výzkumnou otázku.

První výzkumná otázka byla položena takto: **„Ve které z oblastí pracovní činnosti učitele je nejpatrnější rozdíl v časové dotaci mezi učitelem na malotřídní a na plnoorganizované škole?“**

Již výše v textu jsme poukázali na poměrně velký rozdíl mezi tím, jak dlouho vykonával přímou pedagogickou činnost učitel na škole plnoorganizované a učitel na škole malotřídní. Pro připomenutí tento rozdíl činil průměrně 73,52 minut denně. Pokud by nás zajímaly rozdíly v konkrétních činnostech, pomohou nám opět grafy a tabulky. Největší rozdíl mezi časovými dotacemi jednotlivých aktivit se objevil u položky č. 8, „Vytyčení cílů a plánování aktivit“. Touto činností strávil učitel na plnoorganizované škole 31,04 minut a učitel na škole malotřídní 56,19 minut denně. Rozdíl mezi těmito časy činí 25,15 minut denně. Druhý největší rozdíl jsme zaznamenali u položky č. 14, kam spadá hodnocení prací žáků a poskytování zpětné vazby. Zde učitel na plnoorganizované škole zaznamenal průměrný denní čas 50,86 minut, učitel z malotřídní školy 30,99 minut. Rozdíl tedy činí 19,87 minut denně. Pokud by nás zajímal rozdíl nejmenší, ten byl objeven u položky č. 17 čili „Péče o kabinet, třídu a školní knihovnu“. Učitel z plnoorganizované školy strávil výkonem této činnosti 6,77 minut denně, učitel ze školy malotřídní 7,11 minut denně. Pokud tato čísla odečteme, získáme rozdíl 0,34 minuty denně.

Další z výzkumných otázek byla formulována následujícím způsobem: **„Která ze zkoumaných oblastí náplně činnosti učitele vykazuje nejvyšší časovou dotaci u jednotlivých učitelů na malotřídní a plnoorganizované škole? Která naopak nejnižší?“**

U každého z učitelů jsme výše uvedli, která z činností u něj dosahovala nejvyšší a nejnižší časové dotace. Co se týče nejvyšší časových dotací, u Učitele 1 se jednalo o položku č. 9, tedy o přípravu prezentací a on-line materiálů do výuky. U Učitele 2 to byla hned položka

č. 1 čili samostatná práce žáků a u posledního učitele z plnoorganizované školy se opět jednalo o položku č. 9. Učitel 4 dosahoval nejvyššího času také u položky č. 9, Učitel 5 rovněž. Vymyká se pouze Učitel 6, který se nejvíce věnoval plánování cílů a aktivit, tedy položce č. 8.

Nejnižšího času u Učitele 1 dosáhly položky č. 5, 6 a 20, písemné zkoušení, didaktické hry a konzultace s přítomností žáka ve škole. U Učitele 2 se jednalo o položky č. 13 a 17, příprava materiálů a úkolů na asynchronní výuku a péče o třídu, kabinet či školní knihovnu, u Učitele 3 šlo o položku č. 4 s aktivitou „Ústní zkoušení“. Učitel 4 dosáhl nejnižšího času u položek č. 3, 4, 5, 7, 12 a 21, všechny z položek byly nulové. U Učitele 5 se jednalo o položky č. 3, 5 a 21 a u Učitele 6 položky č. 10, 12, 13 a 20.

Poslední vedlejší výzkumná otázka zněla takto: **„Jak se liší časová dotace přípravy na přímou pedagogickou činnost u učitele na 1. stupni na malotřídní a na plnoorganizované škole?“**

Z výzkumného šetření jsme zjistili, že učitel z plnoorganizované školy stráví přípravou na přímou pedagogickou činnost průměrně 159,48 minut denně, což znamená, že se tento učitel na přímou pedagogickou činnost připravuje pouze o necelé dvě minuty déle, než jí ve skutečnosti vykonává, přesněji o 1,9 minuty déle. Učitel na škole malotřídní se na přímou pedagogickou činnost připravuje 180,58 minut. To tedy znamená, že se na výkon přímé pedagogické činnosti připravuje o 96,52 minut déle, než se jí ve skutečnosti věnuje.

Učitel z malotřídní školy se v rámci přípravy na přímou pedagogickou činnost nejvíce věnoval vytyčení cílů a plánování aktivit, celkem 56,19 minut denně. Přípravou prezentací a on-line materiálů do výuky strávil průměrný učitel na malotřídní škole celkem 66,44 minut denně. Rovněž se věnoval natáčení vzdělávacích videí, 5,88 minut, přípravě on-line prostředí, 17,77 minut, přípravě na individualizaci výuky, 12,11 minut a přípravě materiálů a úkolů na asynchronní výuku, 21,19 minut.

Průměrný učitel z plnoorganizované školy se při přípravě na přímou pedagogickou činnost věnoval nejvíce přípravě prezentací a on-line materiálů, celkem 79,70 minut denně. Dále se pak jako učitel na škole malotřídní věnoval vytyčení cílů a plánování aktivit, 31,04 minut denně, natáčení vzdělávacích videí, 5,28 minut, přípravě on-line

prostředí, 16,99 minut denně, přípravě na individualizaci výuky, průměrně 14,92 minut denně a rovněž přípravě materiálů a úkolů na asynchronní výuku, 11,55 minut.

Z tohoto textu vyplývá, že učitel na malotřídní škole se denně věnoval déle než učitel z plnoorganizované školy položkám č. 8, 10, 11 a 13 čili vytyčení cílů a plánování aktivit, natáčení vzdělávacích videí, přípravě on-line prostředí a přípravě na asynchronní výuku. Učitel z plnoorganizované školy se naopak více věnoval položkám č. 9 a 12, tedy přípravě prezentací a materiálů do výuky a přípravě na individualizaci výuky.

Jako hlavní výzkumná otázka byla stanovena tato: **„Jak se liší náplň činnosti učitele na 1. stupni školy plnoorganizované a malotřídní z hlediska časové dotace těchto činností?“** Zjistili jsme, že v tomto výzkumném šetření věnoval více času přímé i nepřímé pedagogické činnosti učitel plnoorganizované školy. Ten totiž věnoval přímé pedagogické činnosti 157,58 minut denně a nepřímé pedagogické činnosti 327,89 minut denně. Učitel ze školy malotřídní strávil výkonem přímé pedagogické činnosti 84,06 minut denně a nepřímé činnosti věnoval 317,98 minut denně. Ačkoliv učitel z plnoorganizované školy strávil nepřímou činností více času, zjistili jsme, že učitel na malotřídní škole strávil více času přípravou na přímou pedagogickou činnost.

Učitel na škole plnoorganizované se více než učitel ze školy malotřídní věnoval těmto činnostem: samostatná práce žáků (zde jsme sice zjistili, že procentuálně využívá tento způsob práce více učitel na škole malotřídní, nyní ovšem hovoříme pouze o časových údajích), frontální hromadná výuka, skupinová práce, ústní zkoušení, písemné zkoušení, didaktické hry, individuální práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, příprava prezentací a on-line materiálů do výuky, příprava na individualizaci výuky, kontrola a hodnocení žákovských prací, práce s kolegy a dalšími odborníky, administrativa a komunikace s dětmi mimo výuku.

Učitel na malotřídní škole se naopak více ve svém dni věnoval těmto aktivitám: vytyčení cílů a plánování aktivit, natáčení vzdělávacích videí, příprava on-line prostředí na výuku, příprava materiálů a úkolů pro asynchronní výuku, práce se zákonnými zástupci, péče o kabinet, třídu a školní knihovnu, účast na poradách, konzultace ve škole a školení a samostudium.

Největší rozdíl mezi časovými dotacemi jsme objevili u položky č. 8, „Vytyčení cílů a plánování aktivit“. Touto aktivitou se učitel z plnoorganizované školy zabýval 31,04 minut denně, zatímco učitel ze školy malotřídní 56,19 minut denně. Rozdíl mezi časy zde činí 25,15 minut. Nejnižší rozdíl byl objeven u položky č. 17, „Péče o kabinet, třídu a školní knihovnu“; tento rozdíl činil 0,34 minuty.

V této části práce byla analyzována data, která byla sesbírána od celkem šesti učitelů, tří z malotřídních škol a tří ze škol plnoorganizovaných. Tito učitelé zaznamenávali do předem připravených tabulek časové údaje, tedy jak dlouho se daný den věnovali konkrétní činnosti. Na základě těchto údajů byly vytvořeny shrnující tabulky a paprskové grafy ke znázornění získaných časových údajů.

Vzhledem k zodpovězení hlavních i vedlejších výzkumných otázek můžeme rovněž konstatovat, že byl naplněn i cíl tohoto výzkumného šetření, který jsme si stanovili takto: „Pomocí metody časového snímku pracovního dne popsat náplň činnosti učitelů na dvou typech škol – plnoorganizované a malotřídní a výsledky porovnat.“

9. DISKUZE

V této části práce se budeme nejprve zamýšlet a diskutovat o výsledcích výzkumného šetření. Dále pak budeme hovořit o limitech tohoto výzkumného šetření a na konec diskuze připojíme autorskou reflexi hodnotící průběh šetření a doporučení do budoucna.

Pro tuto práci byly stanoveny tři výzkumné předpoklady, z nichž se nepotvrdil pouze jeden, a to tento: **„Časová dotace přímé pedagogické činnosti se u učitelů na malotřídní a plnoorganizované škole příliš neliší, naopak zde budou podstatné rozdíly v časové dotaci pro nepřímou pedagogickou činnost.“** Tento předpoklad byl stanoven na základě teoretické části práce, kde uvádíme, že při plném úvazku 1,00 vykonává učitel na 1. stupni základní školy pedagogickou činnost 40 hodin týdně, pro přímou pedagogickou činnost je pak vyhrazeno základních 22 hodin týdně. V rámci analýzy dat jsme ale zjistili, že pro náš výzkumný soubor platil opak; zatímco rozdíl časových dotací pro přímou pedagogickou činnost byl u těchto dvou učitelů poměrně markantní, 73, 52 minut denně, rozdíl časů u nepřímé pedagogické činnosti činil jen 10,09 minut denně. Je tedy nasnadě ptát se, čím byl tento rozdíl způsoben. Nejpravděpodobnější možností je fakt, že během realizace výzkumného šetření platily na území České republiky epidemiologická opatření, která zabraňovala účasti žáků na prezenční výuce. Výuka žáků tedy musela být realizována distančně. Vzhledem k tomu, že nebyl vydán pokyn, kolik hodin distanční výuky v rámci distančního vzdělávání je škola povinna poskytnout, vytvářely školy rozvrhy distanční výuky dle svého uvážení. Právě tento fakt pravděpodobně rozdíly v časových dotacích pro přímou pedagogickou činnost způsobil. Lze usuzovat, že kdyby byli žáci vyučováni prezenčně, nebyly by rozdíly v časech u přímé pedagogické činnosti natolik rozdílné.

Dalším velice zajímavým poznatkem bylo, že ačkoliv učitel z malotřídní školy strávil mnohem méně času přímou pedagogickou činností, jeho příprava na tuto činnost byla zároveň delší než u učitele na plnoorganizované škole. Je možné se domnívat, že tento jev byl způsobem tím, že učitel na malotřídní škole musel poskytovat distanční vzdělávání dětem ze dvou odlišných ročníků, a proto pro něj byla příprava časově náročnější. Na druhou stranu ale není výjimkou, že učitelé na školách plnoorganizovaných učí více ročníků než jeden, a ačkoliv to, na rozdíl od učitelů na malotřídních školách, nedělají v totožný čas, musíme tento argument zahrnout do našich

úvah, jelikož v období distančního vzdělávání i školy malotřídní upouštěly od vzdělávání dvou ročníků v jednotném čase. Dalším možným důvodem delšího času přípravy mohla být kratší zkušenost ve výkonu profese či nižší schopnosti v oblasti práce s digitálními technologiemi, které byly v období distančního vzdělávání klíčové.

Nyní budeme hovořit o faktorech, které měly vliv na průběh výzkumného šetření a mohly jej různými způsoby ovlivňovat či limitovat.

V první řadě se především jedná o časté změny způsobu vzdělávání v průběhu sběru dat. Těmito změnami máme samozřejmě na mysli přechody od prezenční výuce k distančnímu vzdělávání. Původně bylo záměrem výzkumného šetření provádět sběr dat při prezenční výuce, kdy se žáci vzdělávají v prostředí školy za přítomnosti učitele. Jelikož toto nebylo umožněno, musel být změněn prostředek sběru dat, tedy tabulka, která byla vytvořena tak, aby zahrnovala co nejvíce činností, které učitel vykonává během svého pracovního dne. Původní tabulka byla vytvořena především na základě teoretické části práce, ale nakonec musela být upravena tak, aby aktivity více odpovídaly současné situaci. Jelikož jsme ale neměli dostatek vzhledu a zkušeností, byla náplň činnosti učitele v období distančního vzdělávání konzultována s učiteli z některých základních škol v Moravskoslezském kraji. I přesto se ale mohlo stát, že tabulka nebyla zcela kompletní a neobsahovala všechny aktivity, kterým se učitelé z výzkumného souboru věnovali. Dále bylo také nutné počítat s tím, že každý z učitelů nebude vždy vykonávat všechny aktivity v tabulce, což také způsobilo přítomnost nulových položek u některých z učitelů. Vzhledem k tomu, že ale žádný z učitelů během komunikace neposkytl případný návrh na další položku a zároveň se ve výsledném zprůměrování učitelů za účelem vytvoření vždy jednoho zástupce ze školy malotřídní a plnoorganizované neobjevila žádná nulová položka, můžeme usuzovat, že položky byly do tabulky zvoleny poměrně vhodně, i když by se jistě našly i jiné, které by bylo možné zařadit.

Dalším limitem výzkumu byl fakt, že sběr dat musel být z původních čtyř zamýšlených týdnů zkrácen na tři týdny. Toto bylo rovněž způsobeno vývojem epidemiologické situace v České republice. Pokud by trval sběr dat čtyři týdny, je možné, že by se zmenšil počet nulových položek u učitelů a vyplynuly by další zajímavé poznatky.

Kdyby bylo výzkumné šetření opakováno ve stejných podmínkách, vyvarovali bychom se několika chyb. V první řadě by byli učitelé do výzkumného souboru oslovení

s větším časovým předstihem, jelikož bylo skutečnou výzvou získat pro toto výzkumné šetření účastníky. Velká většina učitelů byla již velmi zatížena současnou situací s distančním vzděláváním a tím pádem neměla čas účastnit se časově náročného výzkumného šetření. Další změnou v oblasti oslovování potenciálních účastníků by spočívalo v tom, že by již zpočátku byli oslovováni přímo jednotliví učitelé. Během oslovování totiž začaly kladné reakce přicházet až v momentě, kdy začali být kontaktováni přímo učitelé, nikoliv ředitelé škol. Dále bychom se více zaměřili na hlubší porozumění práci s tabulkou. Na začátku sběru dat bylo sice učitelům vysvětleno, jak s tabulkou pracovat, ale později se několikrát objevily dotazy, zda určitou činnost zařadit do té či oné tabulkové položky. Kdyby byla na tabulku hned na počátku sběru dat zaměřena větší pozornost, lze usuzovat, že by to nejen ušetřilo čas, ale také usnadnilo účastníkům výzkumného šetření práci s tabulkou.

Pokud bychom měli uvést doporučení pro další zkoumání, rozhodně by zde patřil návrh zopakovat výzkumné šetření znovu při prezenční výuce ve škole, jelikož takové výzkumné šetření by poskytlo náhled do běžné pracovní činnosti učitelů z plnoorganizované a malotřídní školy. Dalším návrhem by také bylo provést s učiteli zpětnou reflexi týkající se výsledků, které vyplynuly z výzkumného šetření, ale také týkající se přímo metody časového snímku dne, tedy jak se jim pracovalo, co by doporučili a podobně. Pokud by tomu byli účastníci otevření, bylo by určitě dobré provádět sběr dat po ještě delší časový úsek. Jistě by bylo také zajímavé zaměřit se při výběru učitelů do výzkumného souboru na konkrétní ročníky.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce byla zaměřena na téma „Náplň činnosti učitele na 1. stupni základní školy plnoorganizované a malotřídní“ s cílem popsat náplň činnosti učitele na 1. stupni základní školy plnoorganizované a malotřídní a pomocí časových snímků tuto náplň porovnat.

Diplomová práce obsahuje dvě hlavní části; teoretickou a výzkumnou část.

V teoretické části práce byla uvedena různá pojetí pojmu učitel, byly uvedeny role učitele a jejich historický vývoj. Dále se zabývala profesní přípravou učitelů a jejich dalším vzděláváním. Další kapitola teoretické části práce byla zaměřena na náplň činnosti učitele na 1. stupni základní školy. Teoretická část poskytla také náhled na specifika plnoorganizovaných a malotřídních škol. V neposlední řadě se také věnovala distančnímu vzdělávání v České republice.

Výzkumná část práce se věnovala především výsledkům provedeného výzkumného šetření. Výzkumné šetření bylo kvalitativního charakteru a využívalo metody časových snímků pracovního dne. Tohoto výzkumného šetření se účastnilo celkem šest učitelů, z nichž tři působí na škole plnoorganizované a tři na škole malotřídní. Každý z respondentů působí na jiné škole. Respondenti po dobu tří týdnů zaznamenávali do předem připravených tabulek časy, které trávili výkonem různých činností spadajících do pedagogické činnosti učitele. Tato data byla nejprve pečlivě rozebrána v části „Analýza a interpretace dat“ a dále pak byli zprůměrováním časů vytvořeni dva zástupci učitelů; jeden z plnoorganizované a jeden z malotřídní školy. Výsledky byly zaznamenávány do tabulek a dále zpracovávány do podoby paprskových grafů.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že ačkoliv se průměrný učitel z plnoorganizované školy věnoval přímé i nepřímé pedagogické činnosti denně déle než učitel ze školy malotřídní, učitel z malotřídní školy věnoval denně delší časový úsek přípravě na přímou pedagogickou činnost.

Po analýze a interpretaci dat jsme mohli potvrdit dva ze tří stanovených předpokladů. Dále byly zodpovězeny všechny výzkumné otázky, které byly formulovány. Tímto byl také naplněn cíl diplomové práce.

Hlavním přínosem této diplomové práce je pravděpodobně fakt, že detailně popisuje náplň činnosti učitele a také zda a v čem se případně liší náplň činnosti učitele na 1. stupni základní školy plnoorganizované a malotřídní. V úvodu práce jsme uvedli, že motivace psát právě o tomto tématu spočívala především v tom, že ačkoliv jsou studenti s náplní učitelské profese seznamováni teoreticky při studiu a následně pak výkon profese sledují v rámci pedagogických praxí, není jim představována skutečná časová náročnost profese. Přesně tento problém tato práce řeší; nejprve předkládá teoretické poznatky ohledně náplně této profese a následně se detailně zabývá tím, jak časově náročná je každá z oblastí učitelovy činnosti. Zároveň také porovnává učitele na dvou typech základních škol. Práce tak může být rovněž oporou pro ty studenty a absolventy, kteří se rozhodují, zda by pro ně byla práce na malotřídní škole zajímavá a v čem by se v praxi lišila od té na škole plnoorganizované.

SEZNAM ZDROJŮ

ADEDOYIN, Olasile Babatunde a Emrah SOYKAN. Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments* [online]. Routledge, 2020 [cit. 2021-04-01]. Dostupné z: doi:10.1080/10494820.2020.1813180

Asynchronní výuka [online]. Praha: 1. LF UK, 2020 [cit. 2021-03-29]. Dostupné z: <https://e-learning.lf1.cuni.cz/async-vyuka>

ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

BERG, Gary A. Distance learning. *Britannica* [online]. California State University, 2016 [cit. 2021-03-23]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/topic/distance-learning>

BLATNÝ, Ladislav a Vladimír JŮVA. *Kapitoly z dějin pedagogiky*. 1. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1996. ISBN 80-210-1295-1.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, Stanislava KUČEROVÁ a Milena KURELOVÁ. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21.století*. Praha: Konvoj, 2000. ISBN 80-85615-95-9.

CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů II*. 1. Praha: Miroslav Cipro, 2002. ISBN 80-238-8003-9.

CORR, Philip a Gerald MATTHEWS. *The Cambridge Handbook of Personality Psychology* [online]. 2009 [cit. 2021-5-19]. Dostupné z: doi: 10.1017/CBO9780511596544.002

ČESKÁ REPUBLIKA. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2017. Dostupné také z: <https://voyo.nova.cz/porady/23-vymena-manzelek/epizoda/12495-6-dil>

ČESKÁ REPUBLIKA. 536. Praha: Parlament ČR, 2004, číslo 561. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=%C5%A1kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon#cast1>

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Ročník 2005, číslo 48. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon o pedagogických pracovnících*. Ročník 2004, číslo 563. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 349/2020 Sb.* In: Praha, 2020, ročník 2020, číslo 349. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-349>

DANDOVÁ, Eva, Robert ČAPEK a Jiří BRÉDA. *Třídní učitel jako kouč*. 1. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-293-6.

DUBEC, Michal. *Třídnické hodiny: Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy* [online]. Praha: Projekt Odyssea, 2007 [cit. 2020-10-31]. Dostupné z: https://www.odyssea.cz/localImages/tridnicke_hodiny.pdf

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel*. 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

EMMEROVÁ, Kateřina. *Málotřídky v současném prostředí českého venkova* [online]. In: *Paedagogica*, 1999, 81 - 96 [cit. 2020-10-31]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104664/U_Paedagogica_03-1998-1_7.pdf

FRITZOVÁ, Marie. *Kvalita distanční výuky na katedrách a ústavech historie v době covid-19*. *Pedagogická orientace* [online]. 2020, **30**(2), 255–265 [cit. 2021-03-23]. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-255>

FROMBERGEROVÁ, Anna. Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu. *Pedagogická orientace* [online]. 2020, **30**(2), 221-230 [cit. 2021-04-01]. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-221>

FRYČ, Jindřich a František DOBŠÍK. PRÁVNÍ VÝKLAD K § 23 ZÁKONA O PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍCÍCH. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2005 [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/pravni-vyklad-k-23-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich?fbclid=IwAR2XDHNV8szj6egxlQLfDlygZr5MV32kTBWv98b7LDIOU8kSK9g4LIMgUNw>

GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002 dotisk. ISBN 80-85783-20-7.

GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Dotisk. Olomouc: Hanex, 1999. ISBN 80-85783-20-7.

GRULICH, Bohumil. *Nová praxe našich škol s menším počtem tříd*. 2. Praha: SPN, 1954.

HARMONOGRAM UVOLŇOVÁNÍ V OBLASTI ŠKOLSTVÍ. *MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY* [online]. 2020 [cit. 2021-04-01]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/harmonogram-uvolnovani-opatreni-v-oblasti-skolstvi>

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

CHOCHOLOVÁ, Svatava, Markéta PÁNKOVÁ a Martin STEINER. *Jan Amos Komenský: Odkaz kultuře vzdělávání*. 1. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1700-0.

Informace o studiu programů a oborů garantovaných Katedrou primární a preprimární pedagogiky. *Katedra primární a preprimární pedagogiky* [online]. 2021 [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: <http://kpv.upol.cz/informace-o-studiu-oboru-garantovanych-kpp.php>

JURÁSKOVÁ, Eva. „TAK TO VIDÍM JÁ“: DISTANČNÍ VÝUKA OČIMA ŽÁKŮ SOU UH. BROD. In: *Zlínský kraj* [online]. Uherský Brod, 2021 [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <https://www.kr-zlinsky.cz/-tak-to-vidim-ja-distancni-vyuka-ocima-zaku-sou-uh-brod-fotogalerie1266.html#rozumim,%20https://www.onestopenglish.com/online-teaching/online-education-learning-for-themselves-developing-learner-independence/1000077.article>

JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozšířené. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-43-5.

JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

KAŠPAROVÁ, Jana, Karel STARÝ a Gabriela ŠUMAVSKÁ. *Výukové strategie v praxi pilotních odborných škol*. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-42-2.

Katalog studijních programů: *Učitelství pro 1. stupeň základní školy* [online]. 2021 [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: <https://studium.upol.cz/Catalog/StudyPrograms?type=Bachelor#year=2021&globalId=34083&maior=5488>

Katalog studijních programů: Učitelství pro 1. stupeň základní školy a speciální pedagogika [online]. 2021 [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: <https://studium.upol.cz/Catalog/StudyPrograms?type=Bachelor#year=2021&globalId=34080&maior=5551>, <http://kpv.upol.cz/informace-o-studiu-oboru-garantovanych-kpp.php>

KOHOUTEK, Rudolf a Karel OURODA. *Psychologie osobnostních typů učitele*. 1. Brno: CERM, 2000. ISBN 80-7204-176-2.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Cerm, 1996. ISBN 80-85867-94-X.

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2009 [cit. 2021-7-31]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>

KOPÁČOVÁ, Jitka. Uvádějící učitel jako důležitá součást podpory začínajícího učitele. *Začínající učitel*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2019, 53 - 55. ISBN 978-80-7578-012-6.

KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. 1. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.

LINHARTOVÁ, Dana. *Psychologie pro učitele*. 2. nezměn. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2008. ISBN 978-80-7375-222-4.

LYNCH, Matthew. 5 ADVANTAGES AND 5 DISADVANTAGES OF E-LEARNING. In: *The tech edvocate* [online]. 2020 [cit. 2021-04-01]. Dostupné z: <https://www.thetechedvocate.org/5-advantages-and-5-disadvantages-of-e-learning/>

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. 1. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-21854-7.

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. Klima školní třídy [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012 [cit. 2020-10-31]. ISBN 978-80-87063-79-8. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf

MAURICE, Lisa. *The Teacher in Ancient Rome* [online]. Washington DC: Lexington Books, 2013 [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=WQOaAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR8&dq=maurice+2013+teacher&ots=ePUui9_Wyj&sig=RiDaJv3j4Wb8QuGct4TOFv4ResI&redir_esc=y#v=onepage&q=maurice%202013%20teacher&f=false

METODICKÉ DOPORUČENÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ DISTANČNÍM ZPŮSOBEM [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/metodika-pro-distančni-vzdelavani>

Metodický pokyn: k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy [online]. In: Praha, 2005 [cit. 2021-5-25].

MUSIL, Fraňo a Josef SEDLÁČEK. Naše málotřídní školy: příručka ke studiu a praxi. 1. Praha: SPN, 1964.

MUSIL, Fraňo. Organizace a formy vyučování na málotřídních školách. Praha: SPN, 1958.

NÁLEPOVÁ, Jana. Je budoucí učitel dobře připravován na svoji profesi? In: BURDOVÁ, Eva, Irena HUBENÁ, Jitka KOPÁČOVÁ, et al. *Začínající učitel*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2019, s. 14-17. ISBN 978-80-7578-012-6. Dostupné také z: https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. Praha: Grada, 2005. ISBN 8024707381.

Organizace a struktura vzdělávacího systému. EURYCIDE [online]. EU: European Commission [cit. 2020-10-31]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-21_cs

PALÍŠKOVÁ, Adéla. Novela školského zákona – distanční výuka od září 2020. *Sdružení místních samospráv ČR* [online]. 2020 [cit. 2021-04-01]. Dostupné z: <https://www.smscr.cz/cz/62-aktuality/2449-novela-skolskeho-zakona-distanzni-vyuka-od-zari-2020>

PETLÁK, Erich. *Málotriedna škola*. 1. Bratislava: Metodické centrum Bratislava, 1998. ISBN 8088796717.

PETTY, Geoff. *Moderní vyučování*. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.

POL, Milan a Bohumila LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů: podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura Strom, 1999. ISBN 8086106071.

POMEROY, Sarah. *Spartan Women*. 1. Oxford: Oxford University Press, 2002. ISBN 978-0195130669.

Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti [online]. In: MŠMT, 2019 [cit. 2020-10-31]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51379/download/>

PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu: pro pedagogické pracovníky* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009 [cit. 2020-09-02]. ISBN 80-244-1415-5.

PRINCIPY A ZÁSADY ÚSPĚŠNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ NA DÁLKU. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2021-03-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/53583/>

PRINCLÍK, Jan. Výhody a nevýhody e-learningu. *Pro experty* [online]. [cit. 2021-04-01]. Dostupné z: <http://www.proexperty.cz/40-web-2-0/82-vyhody-a-nevyhody-e-learningu>

Pro učitele DVPP. *Zřetel, s.r.o.* [online]. 2021 [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: <https://www.zretel.cz/dvpp/#>

PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika. Strategie málotřídních škol jako inspirace pro školy plnoorganizované [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2018 [cit. 2020-10-31]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/331436652_Strategie_malotridnich skol_Sto-Pro

PRŮCHA, Jan. *Učitel - současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/4982_1_1/

RICHÉ, Pierre a Jacques VERGER. *Učitelé a žáci ve středověku*. 1. Praha: Vyšehrad, 2011. ISBN 978-80-7429-028-2.

SKLENÁŘOVÁ, Nikola. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 9788074643910.

SOMR, Miroslav. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

Spolupráce s rodiči [online]. Praha: MŠMT, Evropská unie, NIDV, SRP, 2017 [cit. 2020-10-31]. Dostupné z: https://www.nidv.cz/media/materialy/projekty/strategicke_rizeni/InspiroMaty/INSPIROMAT_6_Spoluprace_s_rodici.pdf

STEINER, Martin. *Jan Amos Komenský* [online]. 1. Praha: Středisko společných činností, 2015 [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: http://www.vedakolemnas.cz/miranda2/m2/sys/galerie-download/VKN_27web.pdf?0.924056559287717

System podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů. *SYPO* [online]. 2021 [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: <https://www.projektsypo.cz/>

ŠTĚTOVSKÁ, Iva. Změny v roli učitele: Nové akcenty v přípravě na profesi. *Pedagogická orientace* [online]. Brno: KONVOJ, spol., 2004, 2004, 14(2), 12-17 [cit. 2020-09-02]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/7963/7215>

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

TOMKOVÁ, Anna a Vladimíra SPILKOVÁ. Professionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. In: *ORBIS SCHOLAE* [online]. 2019, s. 9-29 [cit. 2021-5-25]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: [doi:https://doi.org/10.14712/23363177.2019.19](https://doi.org/10.14712/23363177.2019.19)

TOMKOVÁ, Anna, Vladimíra SPILKOVÁ, Michaela PÍŠOVÁ, et al. *Rámeček profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012 [cit. 2020-09-02]. ISBN 978-80-87063-64-4. Dostupné z:

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

TOMKOVÁ, Anna, Vladimíra SPILKOVÁ, Michaela PÍŠOVÁ, Nataša MAZÁČOVÁ, Tereza KRČMÁŘOVÁ, Klára KOSTKOVÁ a Jana KARGEROVÁ. *Rámeček profesních kvalit učitele* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012 [cit. 2021-5-25]. ISBN 978-80-87063-64-4. Dostupné z:

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Malotřídní školy v České republice*. 1. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.

TUPÝ, Karel. *K didaktickým problémům malotřídních škol*. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

VALACHOVÁ, Pavla. *Malotřídní školy, minulost a současnost. Učitelské noviny* [online]. 2005, **108**(10) [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3465>

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi* : [podkladový materiál pro studenty kombinované formy doplňujícího pedagogického studia]. Praha: Univerzita Karlova, 2002. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-077-3.

VÍTEČKOVÁ, Miluše a Zdenka GADUŠOVÁ. *Vysokoškolské studium učitelství z pohledu začínajícího učitele a identifikace jeho problematických oblastí. Edukácia* [online]. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2015, 2015, 1(1), 266-275 [cit. 2020-09-02]. ISSN 1339-8725. Dostupné z: https://www.upjs.sk/public/media/11250/Viteckova_Gadusova_VYSOKO%20%20STUDIUM%20U%20%20CITELSTV%20%20Z%20POHLED%20ZA%20%20DC%20%20DHO%20%20CITELE%20

[A%20IDENTIFIKACE%20JEHO%20PROBLEMATICK%C3%9DCH%20OBLAST%C3%8D.pdf](#)

VOMÁČKA, Jiří. *Malotřídní školy: nástin malotřídní problematiky*. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1995. ISBN 80-7083-170-7.

Výuka na dálku s Microsoft Teams a Office 365. In: *Educator Centre* [online]. [cit. 2021-03-29]. Dostupné z: <https://education.microsoft.com/cs-cz/course/49dc56a4/1>

Vzdělávací programy. *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. [cit. 2020-09-02]. Dostupné z: <https://www.nidv.cz/vzdelavaci-programy>

Základní školy "malotřídní." *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2020 [cit. 2021-6-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pocet-malotridnich-skol-v-cr>

ZLÁMALOVÁ, Helena. DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ – VČERA, DNES A ZÍTRA. *E-Pedagogium* [online]. 2007, 7(3), 29-44 [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2007/03/04.pdf>

ZLÁMALOVÁ, Helena. *Příručka pro autory distančních vzdělávacích opor*. 1. Praha: Národní centrum distančního vzdělávání, 2006. ISBN 8086302393

SEZNAM TABULEK, GRAFŮ, OBRÁZKŮ

Tabulka č. 1: Učitel 1, plnoorganizovaná škola

Tabulka č. 2: Učitel 2, plnoorganizovaná škola

Tabulka č. 3: Učitel 3, plnoorganizovaná škola

Tabulka č. 4: Učitel 4, malotřídní škola

Tabulka č. 5: Učitel 5, malotřídní škola

Tabulka č. 6: Učitel 6, malotřídní škola

Tabulka č. 7: Srovnání činnosti učitele na plnoorganizované a malotřídní škole

Graf č. 1: Učitel 1, plnoorganizovaná škola, celkový graf

Graf č. 2: Učitel 1, plnoorganizovaná škola, přímá činnost

Graf č. 3: Učitel 1, plnoorganizovaná škola, nepřímá činnost

Graf č. 4: Učitel 2, plnoorganizovaná škola, celkový graf

Graf č. 5: Učitel 2, plnoorganizovaná škola, přímá činnost

Graf č. 6: Učitel 2, plnoorganizovaná škola, nepřímá činnost

Graf č. 7: Učitel 3, plnoorganizovaná škola, celkový graf

Graf č. 8: Učitel 3, plnoorganizovaná škola, přímá činnost

Graf č. 9: Učitel 3, plnoorganizovaná škola, nepřímá činnost

Graf č. 10: Učitel 4, malotřídní škola, celkový graf

Graf č. 11: Učitel 4, malotřídní škola, přímá činnost

Graf č. 12: Učitel 4, malotřídní škola, nepřímá činnost

Graf č. 13: Učitel 5, malotřídní škola, celkový graf

Graf č. 14: Učitel 5, malotřídní škola, přímá činnost

Graf č. 15: Učitel 5, malotřídní škola, nepřímá činnost

Graf č. 16: Učitel 6, malotřídní škola, celkový graf

Graf č. 17: Učitel 6, malotřídní škola, přímá činnost

Graf č. 18: Učitel 6, malotřídní škola, nepřímá činnost

Graf č. 19: Srovnání činnosti, celkový graf

Graf č. 20: Srovnání činnosti, přímá činnost

Graf č. 21: Srovnání činnosti nepřímá činnost

Obrázek č. 1: Tabulka, část první

Obrázek č. 2: Tabulka, část druhá

Obrázek č. 3: Tabulka, část třetí

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Terezie Kaňáková
Katedra nebo ústav:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Náplň činnosti učitele na 1. stupni základní školy plnoorganizované a školy malotřídní
Název v angličtině:	The activities of a first-level primary school teacher at a fully organized primary school and a small-class school
Anotace práce:	<p>Tato diplomová práce je zaměřená na náplň činnosti učitele na 1. stupni základní školy plnoorganizované a malotřídní. Cílem této diplomové práce bylo popsat náplň činnosti učitele na 1. stupni základní školy plnoorganizované a malotřídní a pomocí časových snímků tuto náplň porovnat.</p> <p>Práce obsahuje teoretickou a výzkumnou část. V teoretické části se zabýváme pojmem učitel, náplní činnosti učitele a dále pak pojmy plnoorganizovaná a malotřídní škola a jejich specifika. Teoretická část také disponuje kapitolou o distančním vzdělávání.</p> <p>Výzkumná část práce se zaměřuje na popis provedeného výzkumného šetření, které bylo realizováno během tří pracovních týdnů za pomoci celkem šesti učitelů z 1. stupně základních škol, kteří během tohoto časového úseku zaznamenávali do předem připravených tabulek časové dotace pracovních činností, které vykonávali. Výzkumná část práce odpovídá na stanovenou hlavní výzkumnou otázku: „Jak se liší náplň činnosti učitele na 1. stupni školy</p>

	plnoorganizované a malotřídní z hlediska časové dotace těchto činností?“
Klíčová slova:	učitel, 1. stupeň základní školy, plnoorganizovaná škola, malotřídní škola, náplň činnosti
Anotace v angličtině:	<p>This thesis is focused on the activities of a first-level primary school teacher at a fully organized primary school and a small-class school. The goal of the thesis was to describe the activities of a first – level primary school teacher at a fully organized primary school and a small-class school and compare them through time frames. The thesis has two main parts; theoretical and practical. The theoretical part is focused on the term „teacher“, on his activities and also on the terms „fully organized primary school“ and „small-class school“. The theoretical part also has a part focused on distance learning.</p> <p>The practical part presents a realized reasearch that laste three weeks and was accomplished with the help of six first-level primary school teachers who, during the mentioned time frame, recorded the time allocations of their work activities and wrote them into pre-prepared tables. The practical part answered the main research question: „What’s the difference between the activities of a first-level primary school teacher at a fully organized primary school and a first-level primary school teacher at a small-class school?“</p>
Klíčová slova v angličtině:	teacher, first-level primary school, fully organized school, small-class school, activities
Přílohy vázané v práci:	Ilustrace, grafy, tabulky
Rozsah práce:	97 s.
Jazyk práce	Český jazyk