

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**Název:**

Specifika kvalit u učitele základní školy  
a jeho profesní příprava

**Title:**

Multileveled school's teacher specific  
qualities and professional preparation

Vedoucí diplomové práce:	PhDr. Anna Tomková, Ph.D.
Autor diplomové práce:	Bc. Jitka Burýšková
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Forma studia:	kombinovaná
Diplomová práce dokončena:	listopad 2012

Prohlá-uji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatn s použitím uvedené literatury. Tato práce nebyla vyufita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s trvalým ulofením mé práce v databázi Theses.

V Praze dne: í í í í í í í í í í í í .

Podpis:í í í í í í í í í í í í í í í

Děkuji paní PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

Rovněž bych chtěla poděkovat svojí rodině za v-estrannou podporu.

Bc. Jitka Burýková

## **Anotace**

V současné době se hledají kritéria kvality, podle kterých bude možné provádět hodnocení a sebehodnocení práce učitelů ve školách. Tato diplomová práce se snaží odhalit specifické požadavky na kvalitu multiváňých škol, na kvalitu učitelů působících v těchto školách a vzdělávatelů učitelů multiváňých škol. Zda jsou schopni dostát požadavkům diskutovaných standardů kvality. Ve specifických profesních činnostech učitelů multiváňých škol hledám vztahy k potenciálu jejich kvality.

## **Annotation**

Quality criteria by which it will be possible to implement teachers' work self-evaluation are currently looking for. This thesis detects specific quality requirements for multileveled schools, teachers working in these schools and their educators. Whether they are able to meet discussed quality requirement standards. In specific professional activities of multileveled school's teachers I search for relations with potential quality.

## Abstrakt

Diplomová práce s názvem Specifika kvalit u učitelů multivýchodných škol a jejich profesní příprava se zaměřuje na hledání specifických kvalit multivýchodných škol, na kvality jejich učitelů v oblasti profesních kompetencí a kvalitu institucí vzdělávajících budoucí učitele. Teoretická východiska jsou aplikována do výzkumné části. Hlubkovým skupinovým rozhovorem, pozorováním a analýzou písemných pramenů se odhaluje podstata učitelské práce na multivýchodné škole se všemi jejími specifiky. Výsledky shrnuji a snažím se o nalezení vztahů mezi zjištěnými specifiky a jejich kvalitou. Nelze jednoznačně říct, že specifika multivýchodných škol a specifické dovednosti učitelů jsou zárukou kvality. Vždy totiž záleží na učiteli, jeho znalostech, dovednostech, hodnotách, postojích a osobnostních vlastnostech i na přípravném vzdělávání a dalším profesním rozvoji, jak ke kvalitě své práce přistoupí a jak ji bude dále rozvíjet. I přesto může být specifická práce učitele součástí určitého potenciálu profesních kvalit, který mají učitelé multivýchodných škol zájem rozvíjet.

## Abstract

The thesis titled Multileveled school's teachers specific qualities and professional preparation focuses on finding specific qualities of multileveled schools, qualities of their teachers in the area of professional competence and quality of institutions for training future teachers. The theoretical background is applied to the research section. Depth group interview, observation and analysis of written sources reveals the essence of teachers' work at multileveled school with all its specifics. Summarize the results and try to find the relations between the observed and the specifics of their qualities. Can not say unequivocally that the multileveled schools' specifics and specific teachers skills are quality guarantee. The teacher always depends his knowledge, skills, values, attitudes and personality traits and the initial training and continuing professional development, as consider the quality of their work and how to proceed further development. Even though specific teacher's job may be a part of a potential professional qualities that teachers want to develop.

#### Klí ová slova

učitel, víceúrovňová škola, specifické dovednosti, profesní kompetence, Rámec profesních kvalit učitele, příprava na profesi

#### Keywords

teacher, primary school, multileveled school, specific skills, profession skills, Teacher profession qualities Framework, professional preparation

## Obsah

<b>ÚVOD .....</b>	<b>4</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>6</b>
<b>1 MÁLOT ĎDNÍ TĚKOLSTVÍ.....</b>	<b>6</b>
1.1 VYMEZENÍ POJMU MÁLOT ĎDNÍ TĚKOLA .....	6
1.2 DĚVODY EXISTENCE MÁLOT ĎDNÍCH TĚKOL .....	7
1.3 MÁLOT ĎDNÍ TĚKOLA JAKO TRADICE.....	8
1.4 KVALITA MÁLOT ĎDNÍCH TĚKOL Z POHLEDU ZAHRANIČNÍCH VÝZKUM .....	11
1.5 MÁLOT ĎDNÍ TĚKOLSTVÍ JAKO ALTERNATIVA A INOVACE.....	12
1.6 SPECIFIKA MÁLOT ĎDNÍCH TĚKOL .....	13
1.7 ÚČEL MÁLOT ĎDNÍCH TĚKOL.....	15
<b>2 UČITEL V MÁLOT ĎDNÍ TĚKOLE .....</b>	<b>17</b>
2.1 PROFESNÍ STANDARD JAKO SOUBOR KVALIT UČITELE.....	18
2.1.1 <i>Profesní kompetence</i> .....	19
2.1.1.1 Profesní znalosti.....	22
2.1.1.2 Profesní dovednosti.....	24
2.1.1.3 Postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti.....	25
2.1.1.4 Psychická odolnost u učitele.....	26
2.1.1.5 Typologie .....	27
2.1.1.6 Autorita u učitele.....	27
2.1.1.7 Profesní etika u učitele .....	28
2.2 RÁMEC PROFESNÍCH KVALIT UČITELE.....	29
2.2.1 <i>Postup sebehodnocení a hodnocení u učitele</i> .....	30
2.2.2 <i>Model profesního rozvoje u učitele</i> .....	31
2.2.3 <i>Popis hodnotících -kály</i> .....	32
2.3 SPECIFIKA PROFESNÍCH DOVEDNOSTÍ UČITELE V MÁLOT ĎDNÍ TĚKOLE .....	34
2.3.1 <i>Procesy učení</i> .....	34
2.3.2 <i>Plánování výuky</i> .....	38
2.3.3 <i>Prostředí pro učení</i> .....	39

2.3.4	<i>Hodnocení práce flák</i>	40
2.3.5	<i>Rozvoj školy a spolupráce s kolegy</i>	42
2.3.6	<i>Spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností</i>	43
2.3.7	<i>Reflexe výuky</i>	44
2.3.8	<i>Profesní rozvoj uitele</i>	45
<b>3</b>	<b>PROFESNÍ PÍPRAVA U ITELE MÁLOTÍDNÍ ŠKOLY</b>	<b>47</b>
3.1	NOVÉ POJETÍ VZDÍLÁVÁNÍ U ITELE V TRANSFORMACI PRIMÁRNÍ ŠKOLY	47
3.1.1	<i>Inovativní metody ve vzdělávání uitele</i>	48
3.2	KONCEPCE VZDÍLÁVÁNÍ STUDENTŮ U ITELSTVÍ 1. STUPNÍ ZÁKLADNÍCH ŠKOL NA PEDAGOGICKÝCH FAKULTÁCH	52
3.2.1	<i>Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy Praha</i>	53
3.2.2	<i>Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové</i>	55
3.3	DALŠÍ MOŽNOSTI PROFESNÍHO ROZVOJE U ITELE MÁLOTÍDNÍCH ŠKOL	56
	<b>ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI</b>	<b>59</b>
	<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST</b>	<b>60</b>
<b>1</b>	<b>KVALITATIVNÍ VÝZKUM</b>	<b>61</b>
1.1	METODY VÝZKUMU	61
1.1.1	<i>Hlubkový skupinový rozhovor</i>	61
1.1.2	<i>Zúčastněné pozorování</i>	62
1.1.3	<i>Triangulace</i>	63
1.2	ANALÝZA DAT	63
<b>2</b>	<b>U ITELE A PROSTŘEDÍ MÁLOTÍDNÍ ŠKOLY</b>	<b>64</b>
2.1	U ITELE	64
2.2	MÁLOTÍDNÍ ŠKOLY	65
<b>3</b>	<b>VÝZKUMNÉ OKRUHY</b>	<b>69</b>
3.1	SPECIFIKA KVALIT MÁLOTÍDNÍCH ŠKOL	69
3.1.1	<i>Specifika málotídek</i>	69
3.1.2	<i>Kvalita málotídek</i>	73
3.1.3	<i>Smysl málotídek</i>	75



3.2	SPECIFICKÉ KVALITY U ITELE MÁLOT ÍDNÍ TŮKOLY .....	76
3.2.1	<i>Specifika osobnostních znak , postoj a hodnot</i> .....	76
3.2.2	<i>Míra autority</i> .....	78
3.2.3	<i>Etické principy</i> .....	79
3.2.4	<i>Specifické dovednosti</i> .....	80
3.2.5	<i>Hodnocení podle Rámce profesních kvalit u itele</i> .....	83
3.3	SPECIFIKA KVALITNÍHO P ÍPRAVNÉHO VZD LÁVÁNÍ.....	84
3.3.1	<i>Vliv p ípravného vzd lávání na kvalitu výuky</i> .....	84
3.3.2	<i>Dal-í profesní rozvoj a kvalita u itelovy výuky</i> .....	88
<b>4</b>	<b>SHRNUTÍ POZNATK .....</b>	<b>91</b>
4.1	SPECIFICKÉ KVALITY MÁLOT ÍDNÍCH TŮKOL .....	91
4.2	SPECIFIKA HODNOT, POSTOJ A OSOBNOSTNÍCH VLASTNOSTÍ .....	92
4.3	SPECIFIKA DOVEDNOSTÍ.....	92
4.4	SPECIFIKA SEBEHODNOCENÍ.....	93
4.5	KVALITY P ÍPRAVNÉHO VZD LÁVÁNÍ .....	93
4.6	KVALITA U ITELOVY VÝUKY A PROFESNÍ ROZVOJ.....	93
	<b>ZÁV R PRAKTICKÉ ÁSTI .....</b>	<b>94</b>
	<b>ZÁV R.....</b>	<b>96</b>
	<b>LITERATURA A INFORMA NÍ ZDROJE.....</b>	<b>98</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>102</b>
	<b>P ÍLOHY.....</b>	<b>1</b>
	<b>SEZNAM P ÍLOH.....</b>	<b>2</b>
	P ÍLOHA .1.....	3
	P ÍLOHA .2.....	14
	P ÍLOHA .3.....	27

## Úvod

V současné době se hledají kritéria, podle kterých by bylo možné provádět hodnocení a sebehodnocení práce u učitelů ve školách. Osobně mě zajímalo, zda málotičtí učitelé, u učitelů pracujících na těchto typech škol a vzdělávatelů u učitelů málotičtích škol jsou schopni dostát požadavkům diskutovaných standardů kvality kladených na tento typ škol.

Proto jsem se rozhodla zpracovat diplomovou práci na téma: Specifika kvalit u učitele málotičtích škol a jeho profesní příprava, ve které se zabývám hledáním kvalit málotičtích škol, pedagogů a jejich vzdělávatelů.

Diplomová práce má dvě části, teoretickou a praktickou, které se dále dělí na hlavní kapitoly.

V prvním bloku teoretické části se zabývám historií, smyslem, názory na kvalitu a specifickými málotičtími školství.

Ve druhé části se věnuji učiteli v primární škole a jeho profesním kompetencím (znalostem, dovednostem, hodnotám a postojům). Představuji také jeden ze současných nástrojů hodnocení u učitele, kterým je Rámec profesních kvalit u učitele. Podle jeho kritérií vybírám nejlepší profesní oblasti a činnosti, specifické pro učitelskou profesi v málotičtí škole, se snahou o nalezení jeho kvalit.

Závěrem mapuji systém přípravy vzdělávání učitelů na dvou pedagogických fakultách v České republice a charakterizuji nové přístupy ke vzdělávání pedagogů, které mohou mít vliv na kvalitu jejich práce. Popisuji také další dostupné vzdělávací kurzy pro pedagogy, kterých by mohli využít i učitelé málotičtích škol.

V praktické části diplomové práce jsem si položila hlavní výzkumnou otázku: Jaké specifické kvality mají/nabízejí učitelé málotičtích škol? U vybraných učitelů málotičtích škol usiluji o pochopení specifického pojetí kvality metodou hloubkového skupinového rozhovoru, pozorováním a analýzou písemných zpráv, tedy tak zvaným kvalitativním výzkumem.

Specifické kvality nahlížím z více pohledů kvality málotičtích škol, kvality profesních kompetencí a kvality přípravy a dalšího vzdělávání.

Výsledky shrnuji a snažím se o nalezení vztahů mezi zjištěnými specifiky a jejich kvalitou.

## Cíle

Cílem mé diplomové práce je hledat specifické prvky kvality v rámci málotičných škol, u učitelů pracujících v těchto školách a v přípravě vzdělávání budoucích pedagogů málotiček.

Za hlavní cíle teoretické části této diplomové práce považuji:

- vymezení specifických málotičných školství a uvažování nad kvalitou a smyslem dnešních málotičných škol;
- popis kvality u učitele z hlediska profesních kompetencí v oblasti znalostí, dovedností, hodnot a postojů;
- uvažování nad dokumentem Rámec profesních kvalit u učitele jako možném východisku pro hodnotící rozbor hlavních profesních inovací u učitele v málotičných školách;
- charakteristiku nových přístupů ve vzdělávání u učitelů primárních škol a jejich přínosu pro kvalitu výuky v málotičných školách;
- srovnání systému vzdělávání u učitelů primárních škol na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové;
- a vymezení dalšího vzdělávání podporující kvalitu u učitele málotičných škol.

Dílejšími cíli praktické části mé diplomové práce je:

- odhalit specifické kvality málotičných škol i jejich učitelů v různých oblastech vzdělávání;
- a nalézt vztah mezi specifickými rysy a kvalitou.

# I. Teoretická část

## 1 Málot idní kolství

Málot idní kolky jsou již ustálenou součástí našeho vzdělávacího systému. Zájem o ně narůstá od devadesátých let minulého století. V povědomí národa vystupují jako symbol demokracie a národních tradic, které byly komunistickým režimem zničeny. V tuzemských obcích se chce po listopadové revoluci rehabilitovat a jejich obyvatelé požadují vše, co k životu patří, tedy i vlastní kolku, v níž spatřují záruku pokračování svého díla v místní populaci (Valachová 2005).

V souvislosti se vstupem České republiky do Evropské unie a s transformací primární kolky se objevují otázky: *„Zda málot idní kolky poskytují skutečně stejnou péči a účinnost k výchově a vzdělávání dětí jako prvními pro ně plně organizované kolky? Zda jsou schopny dostát v plné míře v výchovném a vzdělávacím úkolu jako kolky, na nichž je každý ročník samostatnou třídou?“* (Valachová 2005, s. 16)

O málot idních kolách, jejich vymezení, historii, výhodách i nevýhodách, specifikách a v neposlední řadě o jejich smyslu se pokusím pojednat v následujících kapitolách.

### 1.1 Vymezení pojmu málot idní kola

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 116) definuje málot idní kolu jako kolu, *„š v níž jsou třídami i více ročníky využívány ve společné učebně“*.

Málot idním kolám se také podrobněji věnují autorky Kateřina Trnková, Dana Knotová a Lucie Chaloupková, které k tomu dodávají, *„že spojeným, v kolektivním učebním kolektivním oddělení, která mohou nést v konkrétních kolách různé označení (zpravidla jsou označeny po adovou úslovkou. Učitelé takového třídy musí výuku organizovat tak, aby během vyučovací hodiny byly učebním zajištěny děti všech ročníků“*. Dále uvádí, *„že málot idní kolky patří mezi kolky neplně organizované. V plně organizovaných kolách je oproti tomu každý ročník vyučován ve své vlastní třídě“*. (Trnková, Knotová, Chaloupková 2010, s. 11-12)

Legislativní dokumenty České republiky (Vyhláška č. 48/2005 Sb.) s pojmem málotídní koly v obecně nepracují. Používají pojem koly tvořená jednou, dvěma, třemi, čtyřmi a více třídami 1. stupně. V České republice může být málotídním způsobem organizován pouze 1. stupeň základních škol.

Karel Tupý (1978) rozděluje málotídní koly na:

- jednotídní složená z dvou, tří, čtyřmi nebo pětiletými,
- dvoutrídí složená z tří, čtyřmi, pětiletými,
- trojtrídí složená z čtyřmi nebo pětiletými,
- čtyřtrídí složená z pětiletými.

S tímto rozdělením se můžeme setkat i dnes. Kateřina Trnková (2010) ve svém průzkumu zjistila nejvyšší zastoupení dvoutrídích škol, následovaných školami trojtrídími, jednotídními a čtyřtrídími. Průměrný počet tříd na škole je 29,5 tříd. Můžeme se však setkat i s méně či více naplněnými školami.

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a n kterých náležitostech plnění školní docházky upravuje minimální počet tříd ve třídě i pro málotídní koly. Pro koly jednotídní je to minimálně deset tříd na třídu, pro dvoutrídí koly jde o počet dvanácti tříd, pro koly trojtrídí je to pak nejméně třináct tříd na třídu a čtyřtrídí koly musí mít v průměru nejméně patnáct tříd na třídu. U plně organizovaných škol je minimální počet tříd na třídu stanoven na sedmáct.

Český zákon č. 561/2004 Sb., § 23, odst. 3 umožňuje zřizovateli povolovat koly výjimky, i pokud nedosahuje předepsaného minimálního počtu tříd ve třídě. Zřizovatel však musí uhradit zvýšené výdaje na vzdělávacíinnost koly, a to nad výši stanovenou krajským normativem.

## 1.2 Důvod existence málotídních škol

Kateřina Trnková (2010, s. 15) uvádí dva důvody vzniku málotídek, které jsou obecně platné u nás i ve světě. V České republice se vyskytují obě podoby málotídních škol.

Málot ídky jednak vznikají tam, kde sí –kol byla nebo je ídká, nebo je v daném regionu málo u ítel . T ídy jsou pom rn po etné a fungují zpravidla jen jako jedno nebo dvout ídky. Vyskytují se zejména v ekonomicky mén vosp lých zemích, jak na venkov , tak ve m stech.

Málot ídky v–ak také mohou vznikat i v oblastech, kde se ve –kolním obvodu vyskytuje mén d tí a jednotlivé ro níky nelze naplnit do státem stanoveného minima. T ídy obvykle nejsou po etné. Tento typ málot ídek se vyskytuje zejména v ekonomicky vsp lej–ích státech, a to zpravidla na venkov .

Osobn p ípojují je–t dal–í d vod, jemufl se v nuji v následující kapitole. Po roce 1989 mnoho obcí v eské republice obnovilo tradici místních –kol jejich znovuotev ením. Tím se sí primárních –kol pom rn roz–í íla. Rodi e flák tak dostali v t–í mořnost volby –koly pro svého potomka. Existence takových málot ídních –kol a specifická forma vzd lávání a výchovy m fle být chápána jako šalternativa k výuce na velké, pln organizované –kole.

### 1.3 Málot ídní –kola jako tradice

Tzv. Felbigerovým zákonem z roku 1774 byla v eských zemích zalořena sí elementárních –kol (triviálních, hlavních a normálních). Trnková (2010, s. 16) uvádí, fle v–echny tyto –koly byly koncipovány jako málot ídní. D vodem byl i normativ po tu flák na jednoho u ítele, kterých mohlo být i p es osmdesát. Toto množství flák vyřladovalo jistou organizaci vyu ování. Zpravidla byly t ídy d leny na odd lení. Vyu ování jednotlivých odd lení probíhalo st ídav dopoledne a odpoledne.

V letech 1774 ařl 1848 se tak v eských zemích postupn vytvo řila pom rn hustá sí triviálních, pozd ji obecných –kol. Pojem málot ídní –kola se za al uřívát s p íjetím nového –kolského zákona roku 1869. Tento zákon prodlouřil povinnou –kolní docházku na osm let a dal vzniknout jiným typ m elementárních –kol o obecným a m –anským. Do obecných –kol chodily d tí, u kterých se neplánovalo dal–í navazující studium. T koly m –anské se orientovaly na vzd lávání budoucích řivnostník a obchodník . Osnovy obecných –kol byly podstatn jednodu–í. Jelikoř se práce v málot ídce projevovala jako velmi náro ná, za alo se postupn

usilovat o zrušení jednotliých kol. Na p elomu 19. a 20. století tyto snahy vyústily v rozí ení kol s vyím po tem t íd, zejména dvout ídních nebo troj- afl p tit ídních.

V období první eskoslovenské republiky omezil tzv. malý kolský zákon z roku 1922 po ty flák ve t ídách. Sniflování po tu flák probíhalo plynule afl do 2. sv tové války. Bylo ale, zejména z ekonomických d vod velice pomalé. Pro málot ídní koly byly vydávány speciální u ební osnovy, které krátily obsah vyu ování. Osnovy platily pro odd lení, ne pro jednotlivé ro níky, cofl umo fl ovalo u itel m nezabývat se v-emi detaily u iva. Z tohoto pramení tehdej í první kritiky málot ídního kolství jako institucí neposkytujících kvalitní vzd lání.

Trnková (2010, s. 21-22) dále uvádí, fle faktory, jako omezený p ístup vesnických d tí do m –anských kol a nífl í úrove vzd lanosti flák obecných kol, p isp ly k prvním pokus m o zrovnoprávn ní obou typ kol. První p edstavy o organizaci málot ídek navrhl Václav P íhoda, av-ak jeho my-lenky z staly nevysly-eny.

Po 2. sv tové válce bylo kolství ovlivn no vydáním kolského zákona z izujícího jednotnou kolu. D ti od 6 do 11 let nav-t vovaly tzv. národní kolu a d ti ve v ku od 11 do 15 let kolou st ední. Povinná kolní docházka byla prodloufla na dev t let. Nov zákon specifikoval po ty flák ve t ídách. Osnovy pro národní kolu platily i pro kolu málot ídního typu. Toto opat ení p itíflilo u itel m málot ídek, jelikofl byli zvyklí, jak jifl bylo vý-e zmín no, kumulovat u ivo více ro ník dohromady a krátit jeho vyu ovací obsah. Docházelo tak k ur itým ne p íli-vhodným opat ením, jako nap . spojování nesousedních ro ník nebo tzv. rozí ené vyu ování, které spo ívalo v prodlouflení úvazku u itele. Ten pak upravil rozvrh tak, aby se n které ro níky mohly vyu ovat na ást p edm t samostatn . Od padesátých let 20. století bylo mo flné 5. ro ník p esunout na pln organizovanou kolu. Zajímavým organiza ním e-ením byla i spolupráce dvou blízkých málot ídek. V jedné z nich mohly být vyu ovány dva ro níky a ve druhé dal í t i.

Jelikofl vzr stal po et pln organizovaných kol ve státem preferovaných st ediskových obcích a m stech, málot ídky se za aly jevit jako ekonomicky nevýhodné a projevovaly se tendence po jejich ru-ení. To se ukázalo p edev-ím na po átku sedmdesátých let. R stu po tu pln organizovaných kol se p izp sobovala i ve ejná doprava a málot ídní koly za ínaly být ím dál víc nedostupn j-í. V systému se po ítalo jen s málot ídkami o nejmén dvou t ídách. Systematickému ru-ení málot ídek

rovněž napomáhal špatný stav starých budov, v nichž se využívaly, nedostatečné hygienické i užitkové vybavení a nízký počet dětí, které chodily do školy.

V osmdesátých letech byla přijata nová koncepce vzdělávání, která se dotýkala zejména 1. stupně základních škol. Vycházela z tzv. Vygotského teorie o zónách nejbližšího rozvoje. Dětem neměly být nabízeny situace adekvátní jejich stupni vývoje, ale o stupeň vyšší. Došlo ke zkrácení výuky 1. stupně základních škol na čtyři roky a tím pádem k šňáhnutí učiva. Málot říkám tak sice odpadl jeden ročník, ale učivo bylo náročné a ve spojených ročnících obtížně realizovatelné. (Trnková 2010, s. 29)

Po roce 1989 se situace změnila. Obce získaly zpět svou samostatnost a mohly se tak stát i zřizovateli škol. Mnohá z nich usilovala o další rozvoj nebo úplnou obnovu místních škol. Trnková (2010, s. 32) uvádí, že na počátku devadesátých let tvořily školky cca 28 % ze všech škol, v polovině devadesátých let to již bylo 34 %.

Využití osnovy ze sedmdesátých let se sice proměnilo, zato nové didaktické metody a formy práce se začaly rozvíjet právě na školách, obvykle díky úsilí a snahám pedagogů. Postupně se z pedagogického hlediska projevovalo, že společná výuka třídního kolektivu je v určitém smyslu výhodná. Vyšlo najevo, že v třídních kolektivech je používáno různorodých didaktických postupů a tam, kde sociální prostředí je pro děti bezpečné a přehledné. Na druhou stranu obnova materiálního vybavení byla pomalejší, často zde využívali nekvalifikovaní učitelé a nízký počet dětí neumožňoval plynulost k soutěžení. (Trnková 2010, s. 35)

Během devadesátých let došlo k prodloužení povinné školní docházky na devět let. 1. stupeň základních škol využíval třídy 1. až 5. ročníku a 2. stupeň třídy 6. až 9. ročníku. Málot říkám tak navíc přibyl jedno oddělení.

Až když se znovu ozývaly hlasy o ekonomické nevýhodnosti těchto škol a situaci nepřehledně ani demografický úbytek obyvatel, tvořily školky málot říkám na přelomu tisíciletí 35 % z celkového počtu škol (Trnková 2010, s. 34). Dle výzkumu K. Trnkové existovalo v České republice k 30. 9. 2007 okolo 1 400 škol.



## 1.4 Kvalita málot ídních –kol z pohledu zahrani ních výzkum

V zahrani í je málot ídní –kola ozna ována jako šmalá –kola a jednotlivé t ídy jsou ozna ovány jako t ídy kombinované nebo smí–ené. M íleme se tak setkat s anglickými názvy jako *šsmall school*, *šsmall school with composite classes*, *šmultilevelled school* nebo *šone-room-school*, s n meckým ozna ením *škleine Grundschule*, *šKleinschule mit Klassen mit mehreren Schulstufen* nebo s francouzským *špetit école primaire*. (Pr cha 2001; Trnková, Knotová, Chaloupková 2010)

Pr cha (2001) uvádí výsledky zahrani ních výzkum porovnávající kvalitu tzv. kombinovaných t íd a klasicky tvo ených t íd jednotlivými ro níky. Zejména z amerických výzkum vzela ur itá negativa v neprosp ch kombinovaných t íd. Jsou to p edev ím:

- velká zát fl u itele, a to jak p í plánování, tak i organizaci inností,
- ned kladné probrání látky v jednotlivých ro nících.

Nizozemská expertka na výzkum kombinovaných t íd S. Veenmanová nehodnotí výuku jen z hlediska m ítelných výkon , ale zam uje se i na dal í oblasti. Za pozitivní aspekty autorka považuje:

- fláci se více v nují individuální práci,
- ast ji provád jí samostatnou práci a jejich styl u ení je tedy flexibiln í,
- nebylo prokázáno, že by se fláci mén koncentrovali na výuku. (Veenmanová 1997, in Pr cha 2001)

R. Noth (Noth 1987, in Trnková 2010) hovo í o preferenci málot ídní –koly rodi í z d vod :

- malé velikosti –koly,
- mén váfných káze ských problém ,
- dobrých u ebních výsledk ,
- u ítel se flák m v nuje individuáln ,
- malé d tí nemusí od po átku –kolní docházky dojít; jsou tak mén unavené, mén ohrožené nemocemi a jsou vystaveny men ímu sociálnímu nebezpe í.

## 1.5 Málot ídní –kolství jako alternativa a inovace

Jan Pr cha (2001) p ená-í zahrani ní my-lenky a názory na specifikum organizace vyu ování v málot ídních –kolách i do eského prost edí. Málot ídní –koly podle n j za azují do vzd lávání ur íté alternativní a inovativní prvky.

Za kladné alternativní prvky, které se uplat ují v málot ídních –kolách, Jan Pr cha považuje:

- p evaflující skupinové vyu ování vyplývající z ro níkového složení t ídy;
- uplatn ní principu tzv. otev ené t ídy, kdy se fláci jednoho ro níku na n které p edm ty spojují s fláky jiného ro níku; Je možné spojovat i fláky se stejnou úrovní v domostí nebo dovedností bez ohledu na v k i ro ník;
- vysokou sociální kooperaci mezi fláky, kte í mají možnost mezi sebou více spolupracovat a respektovat ostatní p i jejich práci;
- –koly neslouflí pouze jako vzd lávací instituce, ale také jako kulturní společenské centra a tím pozitivn p íspívají k identit obyvatel obce.

K nevýhodným aspekt m málot ídních –kol Pr cha (2001) adí:

- ekonomickou náro nost,
- vysoké nároky kladené na pedagogy,
- nedostate nou specifickou p ípravu budoucích pedagog na tento typ vzd lávacího za ízení.

Inovativními prvky ve –kolách dle V. Spilkové a J. Koti (Spilková, Ko a 1998, in Pr cha 2001, s. 24-25), které se úsp –n aplikují i v málot ídních –kolách, jsou:

- osobnostní a sociální rozvoj flák ,
- konstruktivistické zp soby ve zprost edkovávání poznání,
- propojování poznatk z r zných vzd lávacích oblastí,
- kooperativní strategie u ení,
- otev ená partnerská komunikace uvnit –koly,
- spolupráce –koly s rodinou a místní komunitou.

Z uvedených informací vyplývá, že málot ídní –koly jifl z podstaty své organizace za azují v r zné mí e alternativní a inovativní prvky do výchovy a vzd lávání svých

flák . Do jaké míry je toto p sobení efektivní zaleffí hlavn na kvalitách u itele, který je za kvalitu málot ídní -koly zodpov dný.

## 1.6 Specifika málot ídních -kol

V minulosti u nás nebyl proveden fládný hlub-í výzkum týkající se kvality znalostí d tí v málot ídkách. Obecn v-ak panovalo, a v podstat dodnes panuje, pov domí o hor-ích vzd lávacích výsledcích d tí z málot ídek. Zaznívaly v-ak názory, fle to m fle být zp sobeno š *sociálním a kulturním deficitem rodinného zázemí t chto flák ō*. (Jerhotová, 1969 in Trnková, 2010, s. 30)

K. Emmerová (Emmerová 2000, in Pr cha 2001) shrnuje specifické rysy málot ídních -kol následovn :

- malý po et flák umofl uje u iteli, aby se jim individuáln v noval a fláci tak mají více p íleffitostí se projevit;
- specifický styl výuky vede fláky ke spolupráci a k rozvoji komunikace;
- d ti si uv domují pocit sounáleffitosti, znají se s u iteli a dal-ím personálem -koly;
- mlad-í d ti se u í od star-ích;
- u itelský kolektiv je soudrfln j-í, vztahy jsou otev en j-í a pevn j-í;
- u itelé znají své fláky i jejich rodi e a aktuální rodinné zázemí;
- vysoké nároky jsou kladeny na u itele z hlediska organizace výuky a její p ípravy.
- u itelé nejsou na tuto specifickou práci pedagogickými fakultami p ípravováni.

K. Trnková (2010) uvádí dal-í specifické rysy málot ídních -kol:

- málot ídní -koly se asto spojují s jinými -kolskými za ízeními, jako jsou mate ské -koly, -kolní jídelny i -kolní druffiny. Pravd podobn tak dochází ke zmírn ní finan ních a administrativních nárok ;
- po ty pedagog se li-í v závislosti na tom, zda je -kola samostatná nebo vyuffívá slufleb dal-ích za ízení. Na samotné základní -kole obvykle pracují t i afl ty i pedagogi tí pracovníci;
- asto se vyuffívá práce externist na áste né úvazky.

Pavla Valachová se v rámci svého výzkumu o výhodách a nevýhodách málotídních –kol dotazovala krajských zastupitelů a starostů obcí. Zjistila, že 62,5 % dotázaných krajských zastupitelů se domnívá, že:

- málotídní –koly nabízejí skutečně kvalitní vzdělání srovnatelné s plně organizovanými –kolami. Svá tvrzení odůvodnili tím, že i fláci málotídních –kol se umísťují na předních místech v soutěžích a stávají se fláky víceletých gymnázií;
- nevýhody málotídních –kol jsou podle nich vyvažovány vzájemnou spoluprací fláků a individuálním přístupem učitelů.

P. Valachová dále uvádí, že 100 % dotázaných starostů obcí souhlasí s výrokem, že málotídní –koly nabízejí kvalitní vzdělání srovnatelné s plně organizovanými –kolami. Starostové dále na málotídních –kolách oceňují:

- švédění fláků k větší samostatnosti;
- lepší kolektiv v málotídních –kolách;
- větší prostor pro individuální přístup k flákům;
- menší počet návštěv –kole, který umožní každodenní kontakt s učitelem;
- větší spolupráci –koly s rodiči dětí;
- výsledky kontrol prováděných TFM, které kladně hodnotily práci na málotídních –kolách;
- vzdělávací osnovy i požadavky na učitele a fláky, které jsou stejné jak na –kole málotídní, tak na –kole plně organizované. (Valachová 2005, s. 16-17)

Valachová dále odhalila fakt, že obě skupiny dotázaných si uvědomují, že:

- málotídní –kola plní, kromě vzdělávání, další funkci kulturního a společenského centra obce;
- fláci a učitelé málotídních –kol přispívají svými aktivitami pozitivně k rozvoji flivota na vesnici. Samotná skutečnost, že obec udržuje vlastní –kolu, přispívá také pozitivně k identitě jejich obyvatel;
- význam má subjektivní pocit fláka venkovské –koly ve společensky dobře známém a přehledném prostředí;

- flák, který chodí do málot ídní –koly, je u-et en ranním stres m s odjezdem autobusu. Zejména prv á k m odpadají starosti, aby nastoupili do správného autobusu a aby v as vystoupili;
- je zde výrazn nífl-í riziko fyzického nebezpe í, jako jsou úrazy, únos apod.;
- do modernizace –kolních budov bylo investováno mnoho pen z a zachování –koly je tudífl, z finan ního hlediska, nezbytné.

Výzkum Valachové dále ukázal, fl e málot ídky a jejich u ítelé:

- *š vystupují ve sv tle didaktické nekonformnosti a dávají íroký prostor pro tv r í pedagogickou práci a didaktické inovace, cofl se projevuje p í jejich výuce mnohdy více, nefl na pln organizovaných –kolách.õ;*
- *š obohacují strohost na-eho vzd lávacího systému netradi níím stylem práce a zajímavými metodami.õ* (Valachová 2005, s. 16-17)

## 1.7 Ú el málot ídních –kol

Jaký dal-í specifický ú el by m la málot ídní –kola plnit krom vlastní výchovy a vzd lávání?

Dle mého názoru si je pot eba uv domít, fl e jsou oblasti, kde je volba málot ídky jedinou moflností jak nechat vzd lávat své dít . Jífl bylo vý-e uvedeno, fl e jsou oblasti, kde d íve málot ídky existovaly, byly následn zru-eny a nahrazeny spádovými –kolami ve v t-ích m stech. Po roce 1989 do-lo v t-inou z vládní iniciativy vlastních obcí k jejich obnov . Dodnes se v-ak potýkají s malým zájmem rodi í o tento typ výchovy a vzd lávání.

Práv oblasti s hustou sítí málot ídek aktuáln e-í otázku: Jaký je ú el na-í –koly? Pro se stále potýkáme s nízkým po tem flák , i p es na-e vysoké pracovní nasazení a snahu dostát pofladavk m kvalitní práce?

Jednozna ným plusem málot ídek je výchova. Jífl jen fakt, fl e fláci od 6 do 10 let v ku jsou spolu v kaflodenním kontaktu a sociáln se ovliv ují, vede k jiným vztah m nefl ve skupinách d tí v rámci stejného v ku. Zda jsou tyto vztahy kvalitn j-í í mén kvalitní, záleflí na specifickém pojetí u ítelství, o kterých bude dále pojednáno nífle.

Z hlediska vzd lávání by bylo, podle mého názoru, pravd podobn ú eln j-í nabízet v oblastech s hustou sítí málot ídních –kol n jakou p ídanou hodnotu k b flnému

vzdělávání v plně organizované škole, například používáním jiného typu školního programu nebo zavedením inovativních metod výuky.

Ze svých zkušeností vím, že hlavním měřítkem úspěšnosti takovéto změny je její dobrá pověst, kterou šíří rodiče spokojených žáků, budoucí uplatnění žáků v životě a jejich úspěšnost na vyšších etapách vzdělávání.

## 2 Uitel v málot ídní -kole

Problémy s organizací, didaktickými postupy a rolí uitel málot ídních -kol se zabývá Karel Tupý ve své monografii (Tupý 1978). Shrnuje zde jeho nejdlejší myšlenky, které jsou však již několik desítek let staré. Některé z nich jsou v současnosti již překonané, některé platí dodnes. Nově se málot ídnímu -kolství v nově kolektivní autorské Trnková, Knotová, Chaloupková, jejichž výsledky rovněž prezentují v této kapitole.

Tupý (1987) připouští, že uitel v málot ídce má na své žáky podstatný výchovný vliv. Mezi klady málot ídek zaznamenává například to, že:

- uitel se vnuje malému počtu žáků, navíc často v kolektivu i rodinně blízkých, kteří se navzájem ovlivňují;
- uitel zná své žáky i jejich aktuální rodinné zázemí (často učiteli i jejich rodiče);
- uitel je dříve spjat s životem obce, často působí jako kulturní pracovník i ve veřejných pracích.

Uitel však může podle Tupého podléhat odborné pedagogické izolaci.

Tupý dále rozděluje uitele na elementaristy, vyučující zejména v nižších rovinech, a polo odborníky pro výuku specializovaných předmětů ve vyšších rovinech.

Aby byl uitel schopen naučit žáky požadovaným v domostem, je třeba určitá organizace práce. Ta v málot ídní -kole spočívá ve sledování přímého vedení uitelem a samostatné práce žáků. Rovněž rozdělení do tříd dle věkových blízkých nebo vzdálenějších rovin přináší specifické pojetí výuky, řádá si různé didaktické postupy, organizaci i specifické nároky na uitele.

Výše zmíněné myšlenky jsou staré přes sto let. Mofná v některých málot ídkách je třeba připomínat a tradiční způsob výuky se stává se samostatnou prací. V souvislosti s kurikulární reformou a zavedením kolních vzdělávacích programů však byly i málot ídky nuceny změnit způsob výuky a zavádět moderní metody výuky a moderní organizaci vyučování. S tím jsou spojeny i vyšší nároky kladené na uitele. O tom, jaké by měly mít uitel vlastnosti a kvality, respektive co by měl speciálně umět a znát k výuce v málot ídní -kole, pojednávají následující kapitoly.

## 2.1 Profesní standard jako soubor kvalit u itele

V posledním desetiletí se obecně vnuje velká pozornost formulaci kritérií, která by vymezovala náplň učitelské profese a pomohla tak začínajícím i stávajícím učitelům dosahovat cíl kvalitního pedagoga.

Autorky V. Spilková a A. Tomková (2010, s. 39) uvádí, že v návaznosti na Národní program rozvoje vzdělávání, označovaný jako tzv. Bílá kniha (dále jen Bílá kniha), byl v rámci grantu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR) zpracován v letech 2000 a 2001 projekt „Podpora práce učitelů. Jedním z jeho nejdůležitějších výstupů byl pokus o formulování profesních standardů (Vašutová 2004, Spilková 2004) v podobě klíčových kompetencí učitele.

Roku 2004 bylo ustanoveno gremium pro problematiku učitelského studia na vysokých školách a byly ovlivněny diskuse o profesním standardu učitele. Měly být vytvořeny minimální standardy učitelství, které by MŠMT ČR vydalo formou vyhlášky a obecného podkladu o podobě učitelského studia. Minimální standardy sice vytvořeny byly, ale staly se jen dokumentem doporučujícím. Až v poslední době se zesílil požadavek na legislativní ukotvení profesního standardu jako normy. V roce 2008 vznikla Asociace profese učitelství (dále jen APU), která usilovala o aktivní zapojení učitelů do diskusí týkajících se změn v učitelské profesi (tzv. profesionalizace učitelství zevnitř, například zdola). V roce 2008 byla i ministerstvem zřízena expertní skupina k tvorbě profesního standardu učitele složená z akademických a vědeckých pracovníků a učitelů z praxe. Práce této skupiny byla zahrnena rámcovým dokumentem s názvem *Standard kvality profese učitele, který se chápe jako konkretizace požadovaných kvalit učitele, které jsou nezbytné pro kvalitní (standardní) vykonávání profese v podmínkách kurikulární reformy* (Spilková, Tomková 2010, s. 45). Standard kvality profese učitele je inspirován tuzemskými teoretickými koncepty kvality učitele a zahraničními modely. Profesní standard měl dále vytvořit sjednocující rámec pro velmi diverzifikovaný systém právnického vzdělávání učitelů v České republice, měl být celostátně platným kritériem pro akreditaci vzdělávacích programů v oblasti učitelského vzdělávání i podmínkou pro získání plné kvalifikace. (Spilková, Tomková 2010, s. 39)

Roku 2012 dokončila expertní skupina pod záštitou Národního ústavu pro odborné vzdělávání nový dokument v rámci projektu Cesta ke kvalitě nazvaný *ŠRámec*



profesních kvalit u iteleů. Ten vychází z rozpracovaného návrhu šStandardu kvality profese u iteleů po dvou kolech ve stejné diskuse.

Profesní kvality, innosti, kompetence, znalosti a dovednosti jsou náplní dalších podkapitol. Pozornost je věnována i Rámci profesních kvalit u itele, který dále poslouží jako východisko pro vymezení kritérií profesních inností u itele málotídní školy a také pro sebehodnocení učastníků výzkumu.

### 2.1.1 Profesní kompetence

S profesními kompetencemi se u pedagogické profese začalo uvažovat v souvislosti s měřením kvality výkonu práce jednotlivých učitelů. Jaroslava Vařutová (2002, 2004) chápe pojem profesní kompetence jako *šrotený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postoj a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázány a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho inností a jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.* (Vařutová 2007, s. 28-29)

Profesní kompetence pedagoga se utvářejí v procesu profesionalizace, který zahrnuje teoretickou a praktickou přípravu v rámci přípravného a dalšího vzdělávání, zkušenosti získané ve vyučovací praxi, vliv profesního prostředí (fakulta vysoké školy, pedagogický sbor), přízpusobení se změnám ve školství a požadavkům společnosti na vzdělání, sebereflexi, vlastní příspěvky pro zkvalitnění vzdělávání a výchovy. Profesní kompetence získává student jifně při přípravě na vzdělávání v oblasti všeobecně vzdělávací, odborné (oborové) a pedagogicko-psychologické (Vařutová, 2007).

Vlastimil Tmec (Tmec 1999, s. 34-36, in Vařutová 2007, s. 30) uvádí klasifikaci kompetencí k vyučování a výchově zařazených na dovednostech:

- Psychopedagogická kompetence jako dovednost analyzovat učivo, formulovat učební úlohy, organizovat učební innosti žáka, reagovat na výchovné situace apod.).

- Komunikativní kompetence jako dovednost motivovat žáky, vést pozornost žáka, komunikovat s rodiči apod.
- Diagnostická kompetence jako dovednost analyzovat žáka v výkonu, diagnostikovat styl učení, klima ve třídě apod.
- Osobnostní kompetence jako dovednost empatického a asertivního chování.
- Rozvíjející kompetence jako dovednost aplikování výzkumu, využití informatických technologií, sebereflexe, projektování atd. apod.

O kompetencích učitele lze uvažovat i z hlediska cílů vzdělávání deklarovaných J. Delorsem (1997), kterými jsou: učitel se poznávat, učitel se řídit společně s ostatními, učitel se jednat a učitel se být a dále z hlediska funkcí školy. Škola má ve společnosti tyto funkce:

- kvalifikační – škola totiž kvalifikuje žáky pro další studium a celoživotní vzdělávání a pro výkon profese;
- socializační – dochází zde ke druhé socializaci a možnosti osvojit si různé sociální role;
- integrační – péče o žáky pro osobní a veřejný život;
- personalizační – individualizace, rozvoj v samostatně jednáající osobnosti.

Vzdělávací cíl učitel se poznávat je naplňován především kvalifikační funkcí. U učitelů vzdělávací cíle realizuje především pedagogické, psychodidaktické, pedagogické, inováční a informační, diagnostické a hodnotící kompetence.

Vzdělávací cíl učitel se řídit se vztahuje především k socializační funkci školy a pojí se k nim kompetence sociální, prosociální, komunikativní a intervenční.

Vzdělávací cíl učitel se jednat je realizován pomocí integrační funkce školy a je charakterizován kompetencemi všeobecného rozhledu/osobnostně kultivujícími, multikulturními, environmentálními a proevropskými.

Vzdělávací cíl učitel se být je naplňován u učitelů kompetencemi diagnostickými, hodnotícími, zdravého životního stylu, poradensko-konzultačními a osobnostními. (Vašutová 2007, s. 32-34)

Další model z hlediska humanistické, osobnostně orientované pedagogiky a psychologie od Zdeňky Heluse (1999, 2001, in Spilková, Tomková 2010) rozlišuje tyto šesti kompetence:

- pedagogickou jde o schopnost učitele *šplánovat, organizovat a řídit učení žáků vzhledem k jejich vývojové úrovni a individuálním potencialitám; patří sem dílčí dovednosti učitele jako schopnost vhlédnout a vcítit se, dovednost odstraňovat bloky, zábrany a bariéry v učení, dovednost motivovat ke vlastní činnosti, diagnostikovat vývojovou úroveň žáků, projektovat postupy efektivních pedagogických intervencí a jiné*;
- odbornou didaktickou což zahrnuje *šzvládnutí v deských základních vyučovacích předmětech a dovednost jeho tvorivé didaktické transformace tak, aby rozvíjel osobnost žáků (jejich vlastní aktivity, myšlení, životní orientaci, názory a postoje)*;
- pedagogicko-organizační což tato kompetence spoívá *šv kvalifikovaném řízení vztahů a činností ve škole s cílem vytvářet efektivní edukační prostředí*;
- kvalifikované pedagogické sebereflexe, která spoívá *šv předpokladu učitele reflektovat úinky své osobnosti na žáky a předpokládá sebevzdělávání učitele v průběhu celé jeho profesní kariéry*. (Spilková, Tomková 2010, s. 42)

Konkretizací byly vymezeny další kompetence napomáhající rozvoji žáků :

- *šuvádět žáky do možností samostatného pohybu v informačních prostorech (efektivní učení, zpracovávání informací, kladení otázek)* ,
- *uvádět žáky do problematiky hodnotových orientací,*
- *uvádět žáky do kultury různých podob mezilidské vzájemnosti (kamarádství, přátelství, vztahy mezi mužem a ženou, sousedství, občanství)* ,
- *uvádět žáky do zodpovědného vztahu k sobě samým (vést je k seberozvíjení, sebevzdělávání a seberealizaci)*. (Spilková, Tomková 2010, s. 42)

Hana Lukášová vypracovala *švelmi propracované struktury osmi klíčových učitelských kompetencí, seskupujících v sobě celé trsy dovedností:*

- kompetence vývojevě reflektivní, diagnostické a pomáhající dítěti v roli žáka, kvalifikovaná orientace ve vývojových předpokladech, potřebách a možnostech rozvoje žáka;
- kompetence sebereflektivní;
- kompetence sociálně vztahová (interaktivní, komunikativní, kooperativní), zejména dovednost navázat v domě dobrý a pomáhající vztah s dětmi;
- kompetence pedagogická diagnostická, jejím základem je dovednost diagnostikovat úroveň rozvoje dítěte z hlediska hodnot, postojů, zkušeností, dovedností a v domostí z odpovídajících okruhů kurikula;
- kompetence pedagogická didaktická (psychopedagogická), kvalifikovaná orientace v obsahu a významu vyučovacích předmětů a jejich realizace ve vztahu ke konkrétnímu žákovi, ke konkrétním žákům;
- kompetence k projektivní tvůrčivosti, dovednost formulovat dlouhodobé rozvojové, kognitivní, emocionální, volní a sociální cíle výuky a operacionalizovat je na úrovni vzdělávací jednotky, dovednost provádět syntézu obsahu výuky;
- kompetence pedagogicko-výzkumné, metodologické dovednosti, vybavující studenta k inovování vlastní pedagogické praxe na základě svého výzkumu
- kompetence rozhodovací, pedagogicko-organizační a řídicí; její podstatou tvoří reflexe vlastního rozhodování, předvídání a přebírání odpovědnosti za následky rozhodnutí. (Lukášová 2003, in Spilková, Tomková 2010, s. 43)

#### 2.1.1.1 Profesionální znalosti

Radmila Dytrtová a Marie Krhutová (2009, s. 43) popisují profesionální znalosti jako poznatkovou bázi učitelství, tzn. jako struktury zahrnující slovníkovou, dovednostní, zkušenostní, postojovou a hodnotovou.

Vlastimil Měc (2005, s. 14) definuje pedagogické znalosti jako špedagogické poznatky, které si subjekt (student, učitel, vychovatel, apod.) osvojil, tzn. dovede je použít v praxi při řešení pedagogických situací. Teoretické znalosti získává učitel studiem literatury, přednáškami, diskuzemi apod. Ty jsou pak východiskem pro pedagogické znalosti praktické, které se uplatňují při řešení praktických pedagogických situací. V praxi

se však oba typy znalostí prolínají. Těmec považuje za pedagogické znalosti zejména *š vnit ní potenciál osobnosti u iteleō* (Těmec 2005, s. 15), protože ten mu umožní uje e–it praktické pedagogické situace. Tento vnit ní potenciál vychází z osobnosti u itele, z jeho pedagogických zkušeností a projevuje se v jeho jednání.

Těmec rozdl uje pedagogické znalosti do n kolika obecných kategorií dle r zných hledisek. Podle formy je lení deklarativní a procedurální. Na základ jejich uv dom ní si subjektem rozli–uje znalosti explicitní a implicitní a podle jejich zam ení znalosti sociokulturní, obsahové a metakognitivní. (podrobn ji in Těmec 2005, s. 16-17)

Radmila Dytrtová a Marie Krhutová (2009) vymezují pedagogické znalosti na znalosti obsahu vyu ovaného p edm tu, obecn pedagogické znalosti, znalosti didaktické, psychologické, znalosti kurikulárních dokument a –kolského systému, znalosti flák a znalosti sociokulturního kontextu.

Janík (Janík 2007, in Dytrtová, Krhutová 2009, s. 44) klasifikuje pedagogické znalosti na znalosti obecné didaktiky (obecné metody vyu ování, struktura vyu ování a ízení práce flák ); znalosti kurikula (týkající se kurikulárních teorií a –kolního kurikula); znalosti kontextu (historické, kulturní, filozofické základy vzd lání; znalost podmínek vzd lávání v daném stát , regionu apod.) a znalosti sebe sama (znalosti vlastních dispozic, hodnot, slabých a silných stránek osobnosti).

Dytrtová, Krhutová (2009) uvád jí popis pedagogických znalostí podle Va–utové (2004) a Pearsona (1989), kte í se shodují na znalostech kauzálních, kterými jsou nap . znalosti vztah mezi vyu ováním a u ením, znalostech proces a jejich podstaty; normativních znalostech cíl vzd lávání jako standard ; empirických znalostech vznikajících na základ zkušeností a jejich reflexe; p edm tových znalostech obsahu a v–eobecných znalostech týkajících se v–eobecného rozhledu u itele. (Dytrtová, Krhutová 2009, s. 45)

Vladimíra Spilková a Anna Tomková (2010, s. 22-23) považují za profesní znalosti u itele *š znalosti p edm tové/oborové, cožl je znalost obsahu, obecn pedagogické (principy a strategie výuky), znalost kurikula (programy, materiály, u ebnice), oborov didaktické znalosti, tedy didaktická znalost obsahu (porozum ní obsahu vzd lání a zp soby jeho interpretace d tem, znalost flák a jejich charakteristik (vývojových i individuálních), znalost kontext vzd lávání (sociokulturní kontexty ó*

rodina, -kola, region, -kolský systém, vzdávací politika), znalost cíl, závěr, klíčových hodnot ve vzdávání s jejich filozofickým a historickým základem.

#### 2.1.1.2 Profesionální dovednosti

Pedagogický slovník (Prucha, Walterová, Mareš – 2003, s. 158) definuje pedagogické dovednosti jako *šoubor profesionálních dovedností, tj. učením získaných předpokladů k výkonům, které pedagog podává při výchově, vzdávání a výcviku lidí. Zahrnují zvláště dovednost stanovit cíle, plánovat průběh výuky, motivovat žáky k učení, vyhodnocovat činnost a výkony žáků, vytvářet příznivé edukační prostředí ve třídě, jednat s rodiči a veřejností aj. Jsou výsledkem odborné přípravy pedagoga, jeho schopností a profesionálních zkušeností, v nichž požívá na práci pedagoga aj., ale též pedagogického nadání a pedagogické zkušenosti.*

Chris Kyriacou (1996) kategorizuje pedagogické dovednosti do čtyř základních skupin, kterými jsou:

- Plánování a příprava vyučovací jednotky:
  - formulace výchovně vzdávacích cílů,
  - volba cílových výstupů,
  - volba vhodných vyučovacích prostředků k dosažení cílů a výstupů,
  - příprava a rozplánování struktury vyučovací jednotky,
  - rozvržení času vyučovací jednotky dle jejího charakteru,
  - didaktická transformace do podoby žáky osvojeného učiva a příprava jeho prezentace,
  - příprava a formulace úloh a otázek kladených žáky.
- Vlastní organizace a realizace vyučování:
  - motivace a aktivizace žáků,
  - udržení pozornosti a kázně žáků,
  - vytvoření příznivé pracovní atmosféry ve třídě,
  - pedagogická komunikace,
- Diagnóza a hodnocení výkonu žáka:
  - kontrola a diagnóza práce žáků a výsledků jejich učení,
  - kladení otázek,
  - tvorba testů,

- objektivní hodnocení flák ,
- vyuffívání interven ních podmínek zlep-ení výkonu flák .
- Sebehodnocení u itele:
  - sebereflexe,
  - p íjmout stanovisko pozorovatele a vyuffít ho jako zp tnou vazbu vlastního pedagogického výkonu,
  - hledat e-ení zlep-ení sou asného stavu ve svých postupech a budoucí pedagogické innosti.

### 2.1.1.3 Postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti

V dokumentu Rámec profesních kvalit u itele dávají auto i pro oblast postoj , hodnot a osobnostních vlastností do souvislosti následující charakteristiky: *šoddanost profesi, nad-ení, vysoké pracovní nasazení a energie v novaná práci, silné zaujetí pro práci se fláky, empatie, pozitivní p ístup k flák m, p esv d ení, víra (belief), fle v-ichni fláci mohou být za ur itých podmínek úsp -ní a fle jim dokáflu k napln ní jejich mofností a dosafení úsp chu ú inn pomoci, v domí vysoké odpov dnosti, spravedlnost, estnost, spolehlivost d slednost, analytické a konceptuální my-lení (schopnost vid t vztahy a souvislosti, p í iny a následky, odli-ovat podstatné od nepodstatného, zvařlovat -ir-í kontext apod.), intelektuální zvidavost, tvo ivost, organiza ní schopnosti, flexibilita a schopnost improvizace, pravidelná sebereflexe spojená se snahou o zkvalit ování vlastní innosti, chu se vzd lávatõ. (Rámec profesních kvalit u itele 2012, s. 6)*

Autorky Dytrtová a Krhutová (2009) uvád jí pro osobnost u itele n kolik podstatných znak (dle Bene-e 2003, Dvo á ka 2005, Porubské a Durdiaka 2005, Mik-íka 2007), a to psychickou odolnost, adaptabilitu a adjustabilitu, schopnost osvojovat si nové poznatky, sociální empatii a komunikativnost, flexibilitu, extroverzi ve vztahu k okolí, suverenitu, schopnost inovace, samostatnost, iniciativu, odolnost v í stresu, organiza ní schopnosti, osobní nad-ení a radost z práce, spolehlivost, citlivost, smysl pro realitu, dodrřování etických standard , vyrovnanost, emocionální zralost, smysl pro spravedlnost, mravní vysp lost, inteligenci, tvo ivost, trp livost, samostatnost, verbální p edpoklady, pozitivní motivaci, sebevzd lávání a soustavnou reflexi své práce, která formuje osobnost u itele nejen na za átku jeho profesní dráhy, ale i v jejím pr b hu, a také p íjemný zevn j-ek.

Jaroslava Vařtová (2007) zase shrnuje vn ěí faktory, které se podílejí na utvá ení osobnosti u itele. *šNa profesi u itele zvn ěku nejvíce p sobí vzd lácí politika a legislativa, koncepce p ípravného a dal ěho vzd lávání u itel , mzdové podmínky, mín ní médií a ve ejnosti o u itelích, uznání hodnoty vzd lání a uznání u itel spole ností (tzv. prestiř). Uvnit ěkoly jsou to p edev ěm fláci a jejich rodi e v roli klient , zp sob ízení ěkoly, vztahy u itel a flák , klima ěkoly, vzd lácí program (kurikulum) a systém hodnocení.* (Vařtová 2007, s. 14)

Dle mého názoru je osobnost u itele v málot ídní ěkole ovliv ována v-emi jifl vý-e zmín ěnými faktory.

asto se uvádí, fl e práce málot ídního u itele je psychicky náro n ěí. U itel v t-inou pochází z vesnice, kde se ěkola nachází nebo jejího blízkého okolí. Je tedy pod drobnohledem celé obce a asto je na n ě nahlířeno jako na toho, kdo se postará o ve-keré kulturní d ní v obci, tak jako tomu bylo d íve. O ekává se od n ě také, fl e flije spo ádaný flivot a stejn ě tak se i jeho rodinní p íslu-níci nijak záporn ě nevymykají spole ěnským konvencím.

Aby dostál poflavk m doby, m l by mít p íslu-né vzd lání, dále se vzd lávat a sledovat nové trendy nejen ve své profesi, ale i v flivot , jelikoř je to nastupujícími generacemi stále naléhav ě vyřlavováno. Ve své práci se potýká s r znorod ěími problémy, je nucen e-it více podn t najednou, nap . organizaci výuky a plynulé p echody, její p ípravu, drobné káze ské p estupky, klima skupin a ěkoly jako celku, vztahy a kooperaci s kolegy, individuální hodnocení flák a jiné. Práv variabilita inností je pro osobu u itele v málot ídní ěkole klí ová a záleří na jeho osobnostních p edpokladech a schopnostech, jak si s ní poradí.

#### 2.1.1.4 Psychická odolnost u itele

Psychická odolnost je podstatnou slořkou zvládnutí této profese, zvlá-t kdyl si uv domíme, fl e je u itel pod neustálým drobnohledem celé obce.

U itel ě v pln ě organizovaných ěkolách narářejí na r zné p ekářky jako je neochota flák u it se, negativní reakce od rodi ě , jiné priority soudobé spole nosti neř tradi ní hodnoty apod.), které s sebou mohou p íná-et jistou míru pedagogické skepse, jak řká Vařtová (2007, s. 25)



V málot idní kole jsou, podle mého názoru, tyto faktory eliminovány více. Rodinné prostředí a vliv pospolitosti v komunitě obce se odráží i na postupu učitelů a jejich rodinné koležnických povinnostech. K tomu, aby učitel minimalizoval stresové faktory a formu jejich prožívání, je dobré pokusit se stanovit si určité cíle a tyto postupně během své učitelské dráhy naplňovat. Vařutová (2007, s. 26) nabízí následující:

- mít zdravé sebevědomí a být asertivní,
- být hrdý na svoji profesi a umět argumentovat její společenskou důležitostí,
- mít zájmy a koníčky realizované mimo koležnické vyučování,
- mít dobré zázemí v rodině a blízkým partnerovi,
- mít oporu v učitelském sboru,
- účastnit se podpůrných antistresových programů,
- účastnit se programů dalšího vzdělávání pro zdokonalení se v profesi.

Dle mého soudu, je třeba také vyzdvihnout nutnost dobrého zázemí učitele v partnerovi a v jeho rodině, stejně tak nezbytnost pokládat svou práci za koníček, do něhož je třeba investovat i soukromé finanční prostředky.

#### 2.1.1.5 Typologie

Dle Lucie Chaloupkové (2010) je pro učitele málot idek z personalistického úhlu pohledu ideální v-estranný učitel, tedy univerzalista.

Tento názor sdílím jen částečně. Jsem toho názoru, že učitel je také jen člověk a má určité sklony a dispozice jen k některým činnostem. V těchto případech bych se přikláněla i k zaměňování odborníků na 1. stupni základních škol, kteří jsou schopni učivo a cíle adekvátně zpracovat i mladší koležnické vku.

Obecně máme říci, že učitel málot idní kole by měl být peditropem a oscilovat mezi autoritativním a demokratickým stylem výuky. Měli bychom se na něj vztáhnout i Fenstermacherovu typologii (podrobněji Dytrtová, Krhutová 2009), kdy učitel je zároveň manažerem, facilitátorem i pragmatikem.

#### 2.1.1.6 Autorita učitele

Jaroslava Vařutová (2007) uvádí, že v alternativních typech škol, kde jsou učitelé s učiteli rovnocennými partnery, ustupuje formální autorita do pozadí a převládá autorita přirozená, která je u každého učitele individuální. Ten ji musí získat vlastní příli.

K posílení p irozené autority napomáhá, dle Va-utové, následující vzorec chování: *š dobrý a p átelský vztah k flák m, respektování osobnosti flák a jejich individuálních zvlá-tností; úcta k rodi m flák a schopnost argumentovat a obhájit svoje pedagogické p ístupy a stanoviska; nad-ení a láska k vyu ovanému p edm tu; vytvá ení podmínek podporujících u ení každého fláka; vytvá ení klimatu d v ry a jistoty ve t íd a ve -kole; stanovení nárok na u ení a výkon flák a kritérií hodnocení; spravedlivost v posuzování a hodnocení; demokratický styl vyu ování; excelentní ovládání p edm tu, angařovanost v oboru; dodrřování pravidel pro vzájemné vztahy, být p íkladem; dobré organiza ní schopnosti; flexibilní e-ení náro ných situací, schopnost e-ít konflikty; zaujímání postoj k d leřitému d ní; zájem o fláky mimo -kolu, o jejich zájmy, rodinné prost edí, osobní problémy; v-eobecný p ehled o kultu e, sportu, um ní, politice a vyhran né záliby; veselá mysl, humor, optimismus aj.õ (Va-utová 2007, s. 45)*

Dle mého názoru m fleme vý-e zmín ný vý et s jistotou aplikovat i na u itele málot ídní -koly. Mnohé z t chto vlastností, dovedností a schopností vyplývají z p irozené povahy organizace na málot ídce, ale i z povahy pospolitosti obce. D leřitým faktorem je v-ak pé e u itele o svou fyzickou i du-evní kondici a dal-í sebevzd lávání pro dosaření pedagogického sebev domí.

#### 2.1.1.7 Profesní etika u itele

Profesn etická sféra se projevuje, jak uvádí Va-utová (2007, s. 43), ve š vztahu k flák m a jejich rodi m; vztahu k vyu ovacímu p edm tu; vztahu k vlastní profesi; vysoké mí e zodpov dnosti; kultivovanosti interpersonálních vztah ; kultivovanosti verbálního a nonverbálního projevu; p ístupu k e-ení konfliktních a náro ných situací; pedagogickém taktu; p ístupech k posuzování subjekt a jev ve -kole a mimo -kolu; zájmu o problémy spole nosti a zaujímání postoj ; hodnotových orientací; emocích a osobních vlastnostech (empatie, tolerance, zodpov dnost, d slednost aj.); profesním sebev domí; angařovaností; identifikací se -kolou, na nířp sobí.õ

Rámec profesních kvalit u itele (2012, s. 13) popisuje následující etické principy u itelské profese:

- řdodrřuje lidská práva, nediskriminuje fláky, jejich rodi e ani své kolegy; dokáře pozitivn pracovat s odli-nostmi pramenícími z p vodu, vyznání a pohlaví;

- používá závazné právní normy platné pro svou profesi;
- jedná v souladu s ochranou osobních údajů žáků, jejich rodin i svých kolegů;
- řídí se etickými hodnotami altruistického chování (úcta k člověku a jeho rozvoji, ochrana důvěry, pomoc slabšímu, sounáležitost, láska k lidem apod.);
- při svých profesních rozhodnutích vychází z pojetí dítěte jako rozvíjející se osobnosti;
- dodržuje demokratické principy jednání, komunikace a soužití;
- je ochoten a schopen oslovit svá rozhodnutí vztahující se k učení a výchově žáků (je odpovědný za prostředky, kterými instruuje a vychovává své žáky);
- jako součást třídního kurikula (aktuálně) zahrnuje také etická témata, která se týkají nebo se mohou týkat dítěte (násilí, závislosti apod.).

Dle mého soudu je pro učitele málotřídní školy toto vše samozřejmostí vyplývající již z tradice a sociálního statusu povolání. Učitel zde zároveň působí jako vzor pro všechny obyvatele obce. Učitel málotřídky však musí aspoň pětiletě o etických principech komplexně, musí mít nad nimi jakýsi nadhled a umět je aplikovat a adaptovat ve vhodných situacích, například vést starší k pomoci mladším; vést žáky bez ohledu na věk, pohlaví, sociální zázemí i psychické a intelektuální možnosti k vzájemnému naslouchání (starší žáci mohou být pro mladší žáky vzorem, a to jak kladným, tak záporným; starší žáci si mohou uvědomit kladné i záporné stránky jednání mladších, a tím, v podstatě, ovlivnit i své jednání); vedení žáků k ohleduplnosti a toleranci k ostatním (žáci spolu buď ve skupinách spolupracují, nebo se vzájemně neruší; starší žáci tolerují výhody mladších žáků a naopak) a podobně.

## 2.2 Rámec profesních kvalit u učitele

Dokument Rámec profesních kvalit u učitele byl vydán v roce 2012 pod zátitou národního projektu MŠMT – R Cesta ke kvalitě a navazuje na koncepci rozpracovaného Standardu kvality profesní práce u učitele. Je nástrojem komplexního sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitelů ve školách základních a středních, zejména pak u učitelů všeobecných vzdělávacích předmětů.

Primárními cíli jsou popis kvalit práce vynikajícího uitele a podpora profesního rozvoje uitelů. Je třeba je chápat jako metu, ke které uitel v průběhu svého rozvoje směřuje (tzv. dynamické pojetí), respektive má směřovat.

Tento dokument charakterizuje vrcholné zvládnutí profesních činností jak za jiných, tak i zkušeného uitele. Slouží také uváděním uitelům, kolegům a vedením školy v rozvíjení kvality školy a její evaluace. Kritéria hodnocení, které Rámec profesních kvalit obsahuje, napomáhají vedením školy k hodnocení, mapování a rozvíjení práce svých uitelů. Rovněm může být podkladem pro rozhodování nad tarifní složkou platu.

Prezentace uitele dle kritérií Rámce profesních kvalit na veřejnosti může zvýšit její povědomí o náplni a náročnosti učitelské profese.

Tento nástroj je pojátkem pro spolupráci pedagogických fakult, škol a uitelů v praxi. V rámci vzdělávání uitelů naplňuje v součinnosti upravený reflektivní model učitelského vzdělávání. (Rámec profesních kvalit uitele 2012)

### **2.2.1 Postup sebehodnocení a hodnocení uitele**

editelé jednotlivých škol mohou rozhodnout o používání tohoto rámce. Mohou vybírat hodnocené oblasti a používat i různou frekvenci hodnocení. Je možné také doplňovat nebo ubírat jednotlivá kritéria.

Na hodnocení se podílí hodnocený uitel, který hodnotí sám sebe, a hospitující uitel, který hodnotí práci kolegy. Je nutné, aby se předem seznámili s Rámcem profesních kvalit uitele a, zejména hodnotitel, s jeho dalšími nástroji (šP ehled hodnocení; Teoretická východiska nástroje; Rámec profesních kvalit uitele - kompletní znění, tj. úvod, profesní etika, profesní znalosti, oblasti profesních činností včetně kritérií a příklad ukazatelů; Pokyny pro postup sebehodnocení/hodnocení; Popis hodnoticích nástrojů; Pokyny pro technické ovládnutí nástroje; Doporučení pro práci s nástrojem, možné rizika; Literatura; Ukázka Podkladu pro rozhovor, modelová ukázka rozhovoru a ukázka Zprávy z rozhovoru; Vybrané pojmy z Rámce profesních kvalit uitele). (Rámec profesních kvalit uitele 2012, s. 20)

Oba vyplní elektronický dotazník, kde zaznamenají dosaženou úroveň daného kritéria a svůj postoj krátce zdůvodní. Následuje rozhovor obou účastníků a vytvoření zprávy o rozhovoru. Na závěr rozhovoru uitel s hodnotitelem formulují silné stránky, podněty k rozvoji a plán osobního rozvoje uitele. Rozhovor trvá zhruba jednu hodinu. Zprávu

o rozhovoru si může hodnocený učitel zakládat do svého portfolia. (Rámec profesních kvalit učitele 2012)

### **2.2.2 Model profesního rozvoje u učitele**

Pro pochopení hodnotící úlohy, kterou budu popisovat v následující kapitole, uvádím širší etapový/graduační model profesního rozvoje podle Dreyfusa (1986), který byl dále rozpracován Berlinerem (1995). Model zahrnuje následující etapy profesního rozvoje učitele:

#### **Začátečník / Novic (Beginner)**

Začínající učitel se většinou zaměřuje na okamžité „přehledy“ pomocí fragmentarizovaných jednoduchých technik. Hledá spíše návody a soustředuje se zejména na obsah, krátkodobé plánování a okamžité reakce v pedagogických situacích. V této fázi profesního učení probíhá na základě imitace i rad od druhých.

#### **Pokročilý začátečník (Advanced beginner)**

Využívané postupy se pomalu začínají automatizovat, nabývají rutinní povahy. Na základě získání určitého objemu epizodických zkušeností učitel postupně postihuje podobnosti, vynořují se určité vzorce/schéma. Od jednotlivých reakcí na pedagogické situace pomalu postupuje k vytváření strategií. Jeho pozornost se od konkrétního vlastního výkonu začíná přesouvat k celkovému vnímání procesu vyučování; s tím je spojena schopnost klást si otázky a hledat odpovědi na to, co/jak/proč se děje.

#### **Kompetentní učitel (Competent teacher)**

Učitel nyní vlastní repertoár strategií, které mu umožní vyrovnávat se úspěšně s běžnými situacemi většinou, a tyto strategie plně využívá. V této fázi profesního rozvoje má učitel již dostatek zkušeností pro improvizaci většinou, je schopen učinit vlastní rozhodnutí o konkrétních postupech v daném kontextu. Zatímco dříve byla jeho pozornost soustředěna především na obsah vyučování, kompetentní učitel se začíná zaměřovat na žáka a jeho potřeby. Přechází ke středně dlouhodobému plánování a je schopen stanovit priority.

#### **Zkušený učitel (Proficient teacher)**

V této fázi profesního rozvoje začíná být profesní výkon řízen intuicí ve spojení s explicitními pravidly/principy. Je rozvinuto problémové řešení komplexních pedagogických situací a vyučování je stále více zaměřováno na žáka.

## **Uitel a expert (Expert teacher)**

Nejvyšší fáze profesního rozvoje je charakterizována intuitivním 'uchopením' pedagogické situace. Uitel v výkon je plynulý; zdánlivě nevynakládá žádné zvláštní úsilí. Plánování je flexibilní. Expert je schopen anticipovat události (ne je pouze reaktivní), je si vědom univerzálních schémat v rámci procesu učení/vyučování a jejich manifestace v konkrétním dění ve třídě. (Rámec profesních kvalit uitele, 2012, s. 10-11)

Byly zkoumány také jednotlivé etapy profesního rozvoje uitele, které naznačily hlavní rozdíly mezi začínajícími učiteli a zkušenými učiteli/experty (Clark a Peterson 1986; Tsui 2005 aj., in Rámec profesních kvalit uitele 2012, s. 11). Pro potřeby této práce je zde ale neuvádím.

### **2.2.3 Popis hodnoticí škály**

Hodnoticí škála je v procesu sebehodnocení a hodnocení prostředkem, nikoli cílem. Svou podstatou slouží hodnoticí škála primárně učiteli v jeho učení a rozvoji dovednosti reflexe a sebereflexe, kolegiálnímu vedení třídy slouží jako podpora rozvoje profesních dovedností uitele.

Hodnoticí škála obsahuje stupně N, A, B, C, D, E, F, jejichž charakteristiku dále uvádím. Tyto stupně popisují, jak uitel zvládá jednotlivá kritéria v daném období a kontextu.

Jednotlivé stupně škály jsou odvozovány od klíčového stupně D a vyjadřují:

**N** – Zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu nelze hodnotit. Stupeň N bude vyřizován spíše ojediněle, není stupněm hodnotícím úroveň práce uitele. Důvodem jeho volby může být například, že konkrétní profesní činnosti nelze v dané škole realizovat.

**A** – Zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu na základní úrovni. Stupeň A charakterizuje základní úroveň kvality zvládání profesních činností uitele popsaných v daném kritériu. Stupeň A obsahuje vysokou míru individualizace, může být charakterizovat velmi odlišnou úroveň kritéria nedosahující stupně D. Jeho obsah závisí například na tom, jak mají ve škole nastavená kritéria přijímání uitelů, je ovlivněn požadavky na absolventa vystudované vysoké školy vzdávající uitele apod. U stupně

A je proto nutné, aby uitel/hodnotitel individuálně co nejpodrobněji popsal, jak na tom z hlediska zvládnutí profesních činností popsaných v daném kritériu uitel právě je.

B – Drobný pokrok ve zvládnutí profesních činností popsaných v daném kritériu (od stupně A ke stupni D). Stupeň B má dynamizující charakter. Slouží k zachycení drobných pokroků uitele mezi stupni A a D a vyjádření toho, co uitel dělá pro dosažení stupně D.

C – Podstatný pokrok ve zvládnutí profesních činností popsaných v daném kritériu (od stupně A ke stupni D). Stupeň C má dynamizující charakter. Slouží k zachycení podstatných pokroků uitele mezi profesně charakterizovanými stupni A a D a vyjádření toho, co uitel dělá pro dosažení stupně D.

D – Standardní zvládnutí profesních činností popsaných v daném kritériu. To znamená, že uitel zvládá profesní činnosti popsané v daném kritériu v typických nebo opakujících se situacích. Daným profesním činnostem rozumí (chápe, pro ně dělá). V nových situacích, podmínkách, kontextu se k nim snaží postupovat tvořivě. Je schopen své profesní činnosti popsané v daném kritériu reflektovat a sdílet spolu s kolegy. Stupeň D je klíčovými stupni pro kvalitu práce uitele i kvalitu školy.

E – Další pokrok ve zvládnutí profesních činností popsaných v daném kritériu. Stupeň E má dynamizující charakter. Slouží k zachycení pokroků uitele mezi stupni D a F a k vyjádření toho, co uitel dělá pro dosažení stupně F.

F – Vynikající zvládnutí profesních činností popsaných v daném kritériu. To znamená, že uitel zvládá profesní činnosti popsané v daném kritériu v širokém spektru situací, podmínek a změn. K daným profesním činnostem postupuje tvořivě a samostatně (tj. aktivně hledá, zkouší a vyhodnocuje výsledky). Má hluboké porozumění daným jevům a procesům, vhled a nadhled. Je schopen v profesních činnostech popsaných v daném kritériu poradit ostatním kolegům nebo studentům uitelství. Případně je schopen k problematice profesních činností popsaných v daném kritériu publikovat či se účastnit pedagogického výzkumu. Pokud jde o stupeň F, předpokládá se, že tento

bude vyvíjen spíše ojedinele, protože jde o vyjádření nejvyšší možné kvality, se kterou uitel zvládá daný aspekt profese. I první absolvent magisterského učitelského studia může (byť ojedinele) zvládat profesní činnosti popsané v daném kritériu na tomto nejvyšším stupni kvality. (Rámcem profesních kvalit uitele 2012, s. 22)

## 2.3 Specifika profesních dovedností u uitele v málotičdní škole

Pro teoretickou analýzu kvalit specifických profesních dovedností u uitele málotičdní školy budou použita kritéria z dokumentu Rámcem profesních kvalit uitele. Profesní kompetence se zde uplatní v osmi oblastech, kterými jsou:

- Plánování výuky,
- Prostedí pro učení,
- Procesy učení,
- Hodnocení práce žáků,
- Reflexe výuky,
- Rozvoj školy a spolupráce s kolegy,
- Spolupráce s rodiči a komunitou ve škole,
- Profesní rozvoj uitele.

Úplný popis profesních činností u uitele v jednotlivých oblastech se nachází v příloze 1.

### 2.3.1 Procesy učení

V oblasti procesů učení by měl každý uitel používat takové výukové strategie, které umožní každému žákovi porozumět probírané látce, osvojit si řádoucí kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání. (Rámcem profesních kvalit uitele 2012, s. 16)

Dle mého názoru patří ke specifickým dovednostem u uitele málotičdní školy bezesporu dovednost použít pestré metody a formy výuky na základě cíle vzdělávání, obsahu učiva a aktuálního složení třídy.

Podle Průchy (2001) se v málotičdní škole nejvíce uplatňuje forma skupinového a kooperativního vyučování, otevřeného učení, individualizace a diferenciací,



samostatné práce a propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí pomocí např. projektového vyučování.

Skupinové vyučování probíhá dle Vali-ové, Kasíkové (2007) v malých skupinkách, které spolupracují při řešení společného úkolu. Skupinové vyučování je obvykle zorganizováno do seskupení 2 až 3 lavic spojených dohromady, aby bylo možné diskutovat. Práce ve skupinách spočívá v řešení stanoveného problému. První fází je formulace otázky, úkolu nebo problému pro všechny skupiny stejné nebo každé skupince různě. Ve druhé fázi probíhá činnost přímo ve skupině a v třetí fázi se výsledky práce všech skupin prezentují, porovnávají, vzájemně propojují, zhodnocují a poznatky se integrují. Na závěr bývá obvyklé hodnocení celé skupiny i jednotlivců. Skupiny se mohou v malotřídní škole tvořit v rámci jednotlivých ročníků (homogenní) nebo bez ohledu na věk (skupiny heterogenní). Takto pojeté skupinové vyučování v malotřídní škole, dle mého názoru, být ekvivalentem k výkladu učitele.

Kooperativní vyučování je dle Vali-ové a Kasíkové (2007) založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Jedinec je podporován činností celé skupiny a naopak, celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Kooperativní vyučování je založeno na vzájemné pomoci, toleranci, získávání dovedností jasně formulovat své myšlenky a názory a chápat myšlenky druhých, hodnotit sebe a ostatní. Kooperativní postoj je podle mých zkušeností v malotřídních třídách patrný jak pro jednotlivé ročníky, tak i pro celou třídu.

Otevřenost učení spočívá v otevírání se koly dítěti podle jeho schopností a zájmů; v otevírání se koly navěnek v interakci prostředí a umožnění přizpůsobit tempo učení individuálním potřebám žáků (Váňová 1993, Václavík 1997, in Zormanová 2012, s. 101). Pro otevřené vyučování jsou charakteristické diskuze na koberci nebo v kruhu, volný výběr pracovního místa, individuální výběr her, řízená a volná práce ve skupině nebo ve dvojicích, otevřená frontální výuka nebo výuka přesahující rámec jedné třídy i projektové vyučování. (Zormanová 2012, s. 102)

Individualizace ve výuce spočívá v přizpůsobení kolní práce každému žákovi na základě poznání jeho možností, jak uvádí Jarmila Skalková (2007, s. 229). V prostředí malotřídní školy si je možné, dle mého soudu, představit situaci, při které učitel zadá různě odstupované úkoly žákům buď z homogenní, nebo z heterogenní skupiny. Učitel vychází ze znalostí žáků a jejich možností.

Diferenciované vyuování vytváí vhodné podmínky pro všechny žáky, je p im eno schopnostem, zájm m, zvlá-tností i perspektivní orientaci žáka. Diferenciace umoží uje zachovávat co nejdéle ve vzd lávání p irozené heterogenní skupiny žák . (Zormanová, 2012)

Samostatná práce žák je dle Josefa Ma áka (Ma ák 1997, in Zormanová 2012) u ební aktivita, p i nífl získávají žáci v domosti a dovednosti vlastním úsilím. Ma ák rozli-uje samostatnost napodobující, reprodukující, produkující a p etvá ející. Jsem toho názoru, že záleží na u iteli málot ídní -koly, jakou podobu samostatné práce s d tmi vytvá í. M že to být samostatná práce v lavicích s pracovním se-ítem, do kterého žáci vypl ují r zné typy cvi ení, nebo vyhledávání informací u po íta a z knih nebo samostatná tv r í innost.

Projektová výuka v sob zahrnuje všechny vý-e zmín né organiza ní formy. Projekt je, dle Markéty Dvo ákové (Dvo áková 2009, in Tomková, Ka-ová, Dvo áková 2009, s. 14) *š úkolem žáka, za který p ebírá plnou zodpov dnost, p ímo, logicky a systematicky sm uje od motivace, mapování a t íd ní p es e-ení ke konkrétnímu produktu. Produkt ur uje celkový proces a záv re ný výsledek. Projektové vyu ování m že vycházet z jednoho p edm tu, ale obvykle integruje poznatky z p edm t r zných.* Myslím si, že projekt m že být v málot ídce realizován v podob individuálního projektu nebo hromadného projektu. Op t se zde uplat uje skupinové i kooperativní vyu ování homogenních nebo heterogenních skupin. (Ukázka projektu realizovaného v málot ídní -kole p íloha . 2) Dle mého názoru je jednodu-í realizovat v málot ídní -kole projekty v rámci tzv. u ení v flivotních situacích, kdy *š žák získává v domosti a dovednosti na základ vlastních zku-eností p i zapojování se do r zných aktivit, p i kterých dochází k bezprost ednímu styku -koly s realitou* (Ma ák, <sup>TM</sup>ec 2003, in Zormanová 2012, s. 99), kterou je pro žáky jejich nejbliží okolí, tedy obec.

Integrovaná tematická výuka se podobá projekt m, ale *š jde v ní p edev-ím o rozpracování hlavního tématu do í e, zatímco projekt sp je cílen k výslednému produktu.* (Tomková 2009, in Tomková, Ka-ová, Dvo áková 2009, s. 21)

V málot ídních -kolách je, dle mého názoru, pro integrovanou tematickou výuku také místo nap . v podob celoro ní hry, kdy žáci vyhledávají, t ídí a prezentují informace v homogenních nebo heterogenních skupinách.

Učitel málokdy rovněž volí pro své výučer zné výukové metody. V tomto ohledu je situace poněkud složitější. Výukové metody je možné rozdělit na klasické a inovativní. Učitel tak má možnost volit z širokého spektra těchto metod.

Klasickými výukovými metodami, které je možné, dle mého názoru, volit pro málokdy jiný typ výuky, jsou například metody slovní (vyprávění, vysvětlování, výklad, popis, práce s textem, rozhovor, dialog, diskuze, písemná cvičení, metody práce s knihou, učebnicí, textovým materiálem); metody názorné demonstrační (pozorování předmětů a jevů, předvádění inženýrských pokusů nebo modelů, práce s obrazem, projekce statická a dynamická, instruktáž) a metody dovednostně praktické (naučkové pohybových a pracovních dovedností, pracovní inženýrské, grafické a výtvarné inženýrské). (Zormanová 2012, s. 40-41)

Mezi inovativní metody výuky zařazuje Josef Mašák a Vlastimil Tmec (Mašák, Tmec 2003, in Zormanová 2012, s. 55) tzv. aktivizační výukové metody, kterými jsou například diskuzní metoda, situační výuková metoda, inscenační výuková metoda nebo metoda problémové a didaktické hry. Do této skupiny je možné také zařadit metody kritického myšlení nebo výuku dramatem a konstruktivistický přístup.

Inovativní metody výuky kladou vysoké nároky na přípravu pedagoga, ale i na žáky, kteří jsou aktivními účastníky vzdělávacího procesu. Hlavním přínosem užití inovativních výukových metod je:

- Možnost naplnění výchovně vzdělávacích cílů všech úrovní.
- Osvojování v domostí, dovedností, návyků a postojů v souladu s didaktickými zásadami.
- Rozvoj logického myšlení, představitivosti, aktivity, tvořivosti a samostatnosti.
- Rozvoj kooperace, komunikace, zodpovědnosti za vlastní práci i práci kolektivu, rozvíjení schopnosti týmové práce.
- Zvýšení sebevědomí u žáků.
- Možnost zvýšit zájem žáků o daný obor.
- Umocnění individualizace ve výuce.
- Nabídka optimálního rozvoje schopností všech žáků, jak žáků podprůměrných, tak nadaných, tak i žáků se specifickými vývojovými poruchami učení. (Pecina, Zormanová 2009, in Zormanová 2012, s. 40)

Za zavádění inovativních metod do výuky je, dle mého názoru, velice prospěšné, protože je jimi možné zvýšit předanou hodnotu výchovy a vzdělávání žáků jak v plně organizované škole, tak ve škole méně řídného typu. Pokud učitel ovládá tyto nové metody a dokáže je skloubit i s výše popsanými formami výuky v méně řídné škole, bude pravděpodobně jeho výuka i u méně řídné školy kvalitní.

Specifické profesní dovednosti učitelů méně řídných škol v oblasti procesů učení spočívají v promyšlené organizaci výuky a ve využití adekvátních výukových metod. Jakou organizaci a jaké metody výuky učitel zvolí, záleží buď na jeho tradičním nebo inovativním přístupu k výuce. Ať se rozhodne pro jakýkoliv způsob, plánování a příprava výuky bude pro něj vždy náročná (Emmerová 2000, in Prácha 2001).

### 2.3.2 Plánování výuky

Učitel systematicky plánuje výuku, tj. co, jak, a proč se mají žáci učit, vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků. (Rámec profesních kvalit učitele 2012, s. 14)

Každý učitel, tedy i učitel v méně řídné škole, by měl plánování výuky podřídit dlouhodobým cílům zakotveným v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Ty by měl dále rozpracovávat do dílčích cílů popsaných ve školním vzdělávacím programu (dále jen ŠVP), propojovat je s obsahem učiva a dalšími aktivitami. Dosahování cílů se děje rozvíjením tzv. klíčových kompetencí žáků. RVP ZV rozlišuje kompetence k učení, kompetence ke řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. (RVP ZV 2007, s. 14)

Učitel v méně řídné škole by měl, dle mého názoru, při plánování výuky pamatovat na dlouhodobé a krátkodobé cíle, výstupy v podobě znalostí, dovedností a postojů žáků a rozvoj klíčových kompetencí. Podle A. Valíkové a H. Kasíkové by měl také brát ohled na věkové a individuální zvláštnosti. (Valíková, Kasíková 2007, s. 129) K plánování učitele napomáhá tzv. didaktická analýza učiva.

Didaktická analýza učiva spočívá v určení potřeb žáků, konkretizaci cílů výuky tematického celku, rozboru učiva tematického celku, vymezení základních informací žáka, volbě způsobů výuky (metod, organizačních forem, materiálních prostředků), formulaci učebních otázek a úkolů učitelem. (Valíková, Kasíková 2007) Rámec profesních kvalit

u itele se je-t zmi uje o reflexi pr b hu a výsledk p edchozí výuky a u ení flák ,o promý-lení diferenciac e a individualizace výuky, o kritériích hodnocení a o p íprav materiál pro nenadálé situace. (Rámec profesních kvalit u itele 2012, s. 15)

Za specifickou dovednost u itele málot ídní -koly v oblasti plánování výuky bych ozna ila dovednost komplexní p ípravy výuky s ohledem na plánování cíl vyu ování, vyu ovacího obsahu, rozmanitých metod a forem práce, materiálních pom cek a rozvíjení klí ových kompetencí r zn starých flák a flák s rozdílnými pot ebami.

### 2.3.3 Prost edí pro u ení

U itel ve t íd vytvá í prost edí, v n mfl se fláci cítí dob e a mohou pracovat s vysokým nasazením. Ke každému flákovi p istupuje jako k jedine né lidské bytosti a bez p edsudk . (Rámec profesních kvalit u itele 2012, s. 15)

James Cangelosi p ipodob uje dob e fungující prost edí ve t íd k tzv. špodnikatelské atmosfé e. Její princip spo ívá ve vytvo ení *š u ebního prost edí, kde se fláci a u itel chovají tak jako kdyby dosaflení konkrétního u ebního cíle bylo d leflit j-í nefl v-echny ostatní zájmy.* (Cangelosi 2000, s. 67) Podnikatelskou atmosféru lze, podle Cangelosiho, vytvo it:

- vyu flitím za átku nového -kolního roku nebo dal-ího pololetí k vytvo ení podmínek pro spolupráci;
- pe livou a konkrétní p ípravou a organizací výuky;
- zkrácení p echodových as na minimum;
- pouflíváním stylu komunikace, který podporuje p íjemné prost edí bez hrozeb, v n mfl se fláci mohou svobodn v novat studiu, bez strachu, fle se ztrapní nebo fle je n kdo bude sekýrovat a suflovat;
- jasným stanovením pofladavk na chování. (Cangelosi 2000, s. 68)

James Cangelosi (2000, s. 93) povafluje v pedagogické komunikaci za velmi efektivní pouflívání tzv. popisného jazyka. fláci se cítí mén ohrofleni, mén se u nich projevují sebeobrané postoje a ochotn ji se zapojují do u ebních inností. P í popisném vyjad ování švykresluje e mluv í situaci, chování, dosaflený výsledek nebo pocit. P í posuzujícím vyjad ováním u itel vý-e zmín né faktory klasifikuje, za azuje a hodnotí.

Chris Kyriacou interpretuje výsledky zahraničních studií, které odhalily, že k vytvoření fungujícího klimatu přispívá učitel, který je sebejistý, v eleji a přátelství; umí pracovat v podnikatelském duchu; poskytuje flákovi více podnět; je mobilní; často navazuje o něj kontakt; více vyvolává humor; jasněji stanovuje pravidla chování pro své hodiny a má lépe upevněnou autoritu. (Kyriacou 2008, s. 81)

V kapitole 1.4, 1.5 a 1.6 této práce jsem již zmínila určitá specifika a výhody, které se v málotřídkách objevují. Z oblasti klimatu třídy/koly jsou to například:

- méně vážných kázeňských problémů,
- vysoká sociální kooperace mezi fláky, kteří mají možnost mezi sebou více spolupracovat a respektovat ostatní při jejich práci.

V rámci profesních kvalit učitele najdeme další požadavky na dovednosti učitele v oblasti prostředí pro učení, a to: dovednost vytvářet bezpečné prostředí plné vzájemné úcty a respektu; učitel v individuálním přístupu k flákovi, k jeho odlišným učebním potřebám a navíc bez předpokladů; učitelova podpora soudržnosti a spolupráce ve třídě; podpora sebevědomí fláků; dovednost naslouchat flákovi a poskytovat jim zpětnou vazbu; zvládnutí kázeň ve třídě a dodržování dohodnutých pravidel chování a dovednost přizpůsobit prostředí třídy, její uspořádání a vybavení potřebám fláků a plánovaným činnostem.

Učitel v málotřídce by měl, dle mého názoru, ve větší míře ovládat dovednost přátelské komunikace se fláky. Specifikum této dovednosti vyplývá z jeho úzkého vztahu se fláky a ze znalosti jejich sociálního a rodinného prostředí.

#### **2.3.4 Hodnocení práce fláků**

Učitel hodnotí tak, aby flák získal dostatek informací pro své další učení a aby se učil sebehodnocení. (Rámec profesních kvalit, 2012 s. 17)

Především si je třeba uvědomit učitel, pro který učitel fláky hodnotí. Chris Kyriacou (2008, s. 121-122) uvádí, že hodnocení slouží například k posouzení výkonu fláka, jako zpětná vazba pro učitele a pro fláky, jako motivace pro fláky, jako podklad pro záznamy o prospěchu fláků, jako doklad o momentálním prospěchu a dosažené úrovni fláka nebo k posouzení připravenosti fláka pro další učení.

Je třeba si také klást otázku: Co je nutné hodnotit? Rámec profesních kvalit učitele (2012, s. 17) uvádí, že o hodnocení procesů učení, hodnocení učebních činností

a chování žáka, míry úsilí, zájmu, úroveň spolupráce nebo hodnocení výsledků učení (mírou dosahování klíčových kompetencí) s ohledem na individuální možnosti žáka a vzhledem k očekávaným výsledkům.

Učitel má v dnešní době bohaté možnosti výběru forem hodnocení a může se dle jejich znalostí, adekvátně rozhodovat, jak každého žáka hodnotit. V praxi se uplývá například:

- Formativní hodnocení, které klade důraz na odhalení chyb, poučení a zlepšení budoucích výkonů žáka.
- Normativní hodnocení vztahuje výkon jednotlivce k výkonu ostatních.
- Kriteriaální hodnocení, které se omezuje na dosažení předem známých kritérií.
- Individualizované hodnocení, které srovnává momentální výkon žáka s výkonem předchozím.
- Finální hodnocení, které posuzuje úroveň dosažených znalostí žáka za určitý časový úsek.
- Diagnostické hodnocení, které si klade za cíl odhalit příčiny potíží.

Mezi další způsoby hodnocení lze zařadit hodnocení interní (prováděné učiteli), externí (prováděné někým zvenčí), formální (žák předem ví, že bude hodnocen), neformální (přiblížených činnostech ve třídě), průběžné (za delší časové období), závěrečné (na konci výuky předemtu, projektu apod.), objektivní (testy s jednou správnou odpovědí, které uplývá více učitel), hodnocení průběhu (připímém pozorování) nebo hodnocení výsledku (nějakého hmatatelného produktu). Kombinace všech těchto typů hodnocení v učitelově výuce podporuje vnitřní motivaci žáka k učení. (Kyriacou 2008, s. 123-125)

Dle Rámce profesních kvalit učitele (2012, s. 17) by měl učitel dále:

- Zprostředkovávat žákům předem kritéria hodnocení, případně jim umožnit podílet se na jejich vytváření.
- Vést žáky k přebírání zodpovědnosti za vlastní učení a rozvíjet u žáka dovednost sebehodnocení a vzájemného hodnocení s podporou předem známá kritéria.

V čem tedy můžeme nalézt specifika hodnotících dovedností učitelů máločetných škol? Učiteli umožňují nízký počet žáků jejich detailnější pozorování.

Uitel také m fe za azovat slovní hodnocení do b fného reffimu dne, jelikofi s fláky tráví hodn asu. Nejobtífn jí v-ak je, dle mého názoru, stále si uv domovat komplexnost hodnocení ve v kov smí-eném kolektivu.

### 2.3.5 Rozvoj -koly a spolupráce s kolegy

Uitel je aktivním lenem -kolního spole enství, který se spolupodílí na rozvoji -koly a zkvalit ování vzd lávání. P ispívá k vytvá ení pozitivního klimatu -koly, je si v dom, fe je nositelem kultury -koly. (Rámec profesních kvalit u itele 2012, s. 18)

Aktivním podílením se na rozvoji -koly (nap . tvorbou a úpravou TWP a realizací spole ných projekt -koly), vytvá ením pozitivního sociálního klimatu -koly dodrřováním pravidel profesní etiky a spoluprací s kolegy i s vedením -koly na zkvalit ování výuky m fe uitel p ispívat k rozvoji -koly a kladným vztah m na pracovi-ti. (Rámec profesních kvalit u itele 2012)

Lucie Chaloupková (2010) dodává, fe organiza ní a ídící struktura bývá v málot ídce rozt í-t ná a vyzna uje se volností vztah . Jde o rozvoln ý vztah mezi u iteli navzájem, mezi u iteli a dal-ími pracovníky -koly nebo mezi u iteli a jejich bezprost edním okolím, a to se reflektuje do d lby práce ve -kole. Obvykle se jednotlivc m kumulují funkce. Pedagogi tí pracovníci zárove vyu ují, organizují výlety a volno asové aktivity, koordinují projekty, monitorují fláky i mimo vyu ování apod.

Dana Knotová (2010) uvádí, fe u itelé málot ídních -kol pracují asto i nad rámec své pracovní doby. Je to dáno do jisté míry tradicí (za as první republiky b fn u itelé organizovali plesy, psali kroniky nebo p sobili v zastupitelstvu obce), ale i sou asným pospolit j-ím fivotem venkovské komunity. Z výzkum vyplynulo, fe se u itelé málot ídek rad ji angaflují v mimo-kolní práci pro d ti (krouflky, náv-t vy kulturních akcí mimo vyu ování, po ádají akce typu karneval, r zné zájezdy a jiné jednorázové akce) nefl v práci pro obec. Malý pedagogický sbor má pro u itele samotného z hlediska kvality vztah na pracovi-ti velký význam psychologický, z ásti pozitivní (nap . komunikace, sdílení názor , postoj , proflikt ), z ásti ale i negativní (omezení úzkým pohledem na problémy, p íli-t sné vztahy apod.).

Uitel málot ídky se m fe, dle mého názoru, identifikovat se v-emi hlavními rysy pedagogických sbor , které shrnula Va-utová (2007, s. 17):



- společné cíle profesních činností,
- společný zájem o rozvoj školy a identifikace se svojí školou,
- jednotná strategie pedagogického působení, tj. výchovy a vzdělávání, které jsou dané koncepcí konkrétní školy,
- kvalifikační struktura daná druhem školy a jejími vzdělávacími programy,
- interakce a komunikace členů sboru nezbytná pro fungování školy,
- týmová spolupráce sboru a vedení škol,
- interpersonální vztahy poznamenané feminizací.

Ve své knize *K didaktickým problémům v málot idejích škol* se Karel Tupý (1978) zmíňuje o určité izolovanosti učitelů málot idejích škol. K této problematice lze dnes, dle mého názoru, podotknout, že ve většině případů ji již neplatí. Učitelé, ale i celé školy, se sdružují, aby se navzájem poznali, rozšířili své obzory, obohatili se o nové podmínky a nápady, postřížovali si nebo našli další chuť do práce. Kateřina Trnková (2010) zmíňuje například školky málot idejích na Chrudimsku, Novojičínsku nebo v okolí Brna. Z výzkumného šetření vyšlo najevo, že vzájemnou spolupráci málot idejích mezi sebou využívá 72 % ze všech těchto typů škol.

Spolupráce škol má dle Trnkové (2010) několik výhod. Jednou z nich je snížení izolace školy, možnost spolupráce v oblasti tvorby kurikula, možnost vrstevnické a specializované výuky flák nebo úspora finančních zdrojů. Existují také nevýhody, jako je například neochota učitelů podílet se na spolupráci mimo pracovní dobu nebo na cestovních nákladech.

Mezi specifické dovednosti učitelů málot idejích škol v oblasti rozvoje školy a spolupráce s kolegy patří, dle mého názoru, dovednost týmové spolupráce s kolegy a dalšími pracovníky školy a dovednost, nebo spíše ochota a schopnost organizovat i mimoškolní aktivity.

### **2.3.6 Spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností**

Učitel vyhledává a využívá příležitosti pro spolupráci s rodiči, odborníky a dalšími partnery školy s cílem společně podporovat kvalitu učení flák. (Rámec profesních kvalit učitele 2012, s. 18)

V knize Efektivní učení ve škole (2005) nalezneme názor, že učitelé mají nejvíce prospívat, když rodiče rozumí požadavkům učitelů a naopak učitelé chápou očekávání rodičů. U učitelů by měly rozlišovat mezi snahou rodiče informovat a přeflitostí s rodiči komunikovat. Aby rodiče byli náležitě informováni a měli přeflitost komunikovat s učitелеm, mohou využít následujících forem komunikace, kterými jsou například setkání rodičů-učitelů, pravidelné konzultační hodiny, nástěnka pro rodiče, kontakt rodičů s dítětem ve třídě, deník úkolů nebo učitelův knížeček.

Za inspirující a, domnívám se, že v mnohém se shodující měly považovat spolupráci s rodiči, odbornou a praktickou veřejnost v programu Za školou spolu. V tomto programu mají rodiče přeflitost podílet se na chodu školy z hlediska jejího řízení, organizace a financování, ale také i v oblastech vzdělávacího obsahu. Rodiče se často podílejí na tvorbě individuálního vzdělávacího programu svého dítěte a mohou být přítomni ve výuce jako pozorovatelé nebo asistenti. Předem naplánované konzultace o pokročilém dítěti se odehrávají za přítomnosti učitele, rodiče a učitelky. Tělo v programu Za školou spolu pořádají také společné akce setkávání rodičů, učitelů a dětí, jako jsou dráčky, akademie, vánoční dílny, jarmarky, projektové dny, výlety a další. V nabídce jsou také vzdělávací akce pro rodiče a veřejnost v podobě jazykových kurzů, kurzů počítače, jógy, zdravotních cvičení a jiných. Mnohé kurzy vedou sami rodiče učitelů. U učitelů ve školách s programem Za školou spolu vytvářejí i síť kontaktů na různé instituce, u kterých žádají odbornou pomoc. Jsou to například sociální pracovníci, poradenství psychologové, speciální pedagogická centra, krizová centra, multikulturní centra, muzea a podobně. (Spilková 2005, s. 301-302)

Za specifické dovednosti učitelů málokdy v oblasti spolupráce s rodiči, odbornou a praktickou veřejností měly považovat, dle mého názoru, dovednost partnerského přístupu k rodičům (učitel často udržuje s rodiči svých učitelův kontakt i mimo školu, jak formální, tak neformální) a otevřenou komunikaci s vedením a s běžnými obyvateli obce.

### **2.3.7 Reflexe výuky**

Učitel reflektuje procesy i výsledky plánování a realizace výuky s cílem zkvalitnit svoji práci a zvýšit tak efektivitu učitelova učení. (Rámec profesních kvalit učitele 2012, s. 17)

Reflexe je dovednost kriticky uvažovat nad tím, jaký podávám výkon. Lze ji provádět intuitivně jako součást interního programu –koly nebo jako součást inovativního přístupu ke své práci. (Kyriacou 2008, s. 139)

Chris Kyriacou dále popisuje, jak je možné provádět reflexi svého vyučování. Důležitě je vymežit problémové oblasti, které bude učitelsky postupně zdokonalovat a poté zkoumat. Dále se očekává navržení řešení problému a uvedení nápravného opatření do praxe a jeho následné zhodnocení. Další možností hodnocení je hospitace kolegů v učitelských vyučovacích hodinách. Samotitel může shromáždit data o podobě své současné činnosti tím, že si bude vést a zakládat pedagogický deník, záznamy z hodin, záznamy z hospitací kolegů nebo bude využívat zpětné vazby od žáků. Důležitou součástí hodnocení učitelské práce je hospodaření s časem, tzv. time management, který zahrnuje efektivní plánování činností spojených s učitelskou profesí jako je například stanovení si priorit úkolů, plánování svého času na dílčí časové úseky nebo delegování úkolů na jiné osoby. (Kyriacou 2008, s. 139-155)

Rámec profesních kvalit uitele (2012) popisuje reflektivní dovednosti uitele následovně :

- uitel vyhodnocuje zvolené procesy (strategie, metody a organizaci výuky) a jejich výsledky vzhledem k plánovaným cílům, ale i jejich dosažení;
- porovnává plánované vzdělávací cíle a skutečně dosažené výsledky, které doloží pracemi žáků ;
- pro reflexi efektivity výuky využívá různé zdroje;
- vyhodnocuje vliv výuky na pokrok každého žáka pomocí rozboru individuálních výsledků žáků (například žákovského portfolia).

Specifickou dovedností uitele máloti žáci –koly v oblasti reflexe výuky je podle mého názoru dovednost systematicky reflektovat svou činnost komplexně, soustavně, opakovaně a v daleko větší míře.

### **2.3.8 Profesní rozvoj uitele**

Uitel čelí profesní výzvy a úkoly a přijímá zodpovědnost za možná rizika jejich řešení. (Rámec profesních kvalit uitele 2012, s. 19)

V této subkapitole uvádím kritéria profesního rozvoje u itele vybraná z Rámce profesních kvalit u itele, protože tento dokument je jedním z možných a nejaktuálnějších nástrojů pro hodnocení profesního rozvoje u itele.

Podrobněji se tomuto tématu věnuji v oddíle 3 této práce, který se nazývá Profesní příprava u itele primární (máloletí) školy.

V rámci profesního rozvoje u itel:

- projevuje zájem o profesi a o práci se školou i mimo svou přímou pedagogickou povinnost;
- pravidelně reflektuje celou svou práci, tj. popisuje, analyzuje a zhodnotí ji, vysvětluje důvody svého profesního jednání, navrhne alternativní způsoby práce;
- na základě reflexe a sebereflexe plánuje svůj další profesní růst a své profesní kompetence pravidelně rozvíjí;
- plán svého profesního rozvoje koordinuje s úkoly a cíli školy, ve které učí.
- k profesnímu rozvoji využívá rozmanité dostupné prostředky (literaturu, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání u itelů);
- svůj profesní růst pravidelně vyhodnocuje a své profesní pokroky je schopen prokázat;
- své odborné problémy, otázky, i pokroky sdílí s kolegy;
- aktivně řeší stres a syndrom vyhoření.

Specifickou dovedností u itele máloletí školy v oblasti profesního rozvoje je, dle mého názoru, dovednost neustálé kritické sebereflexe a dovednost získávání nových zkušeností a jejich konstruktivní zaplacení do své práce. Důležitým faktorem je také psychická odolnost vůči stresu a vyhoření.

### 3 Profesi ní p íprava u itele málot ídní –koly

#### 3.1 Nové pojetí vzd l ávání u itel v transformaci primární –koly

Spilková (2004) uvádí, že hlavní myšlenkou reformy primárního vzdělávání byla profesionalizace přípravného vzdělávání učitelů. Mezi stávajícími požadavky patřilo úplné vysokoškolské vzdělání učitelů primárního stupně s důrazem na vědomost, všeobecnou vzdělanost, komunikativnost a schopnost dalšího vývoje osobnosti učitele. Na reformu vzdělávání učitelů nejen primárních škol se podílely všechny pedagogické fakulty v České republice. Zastávající byla pokládána pedagogicko-psychologická příprava, oborově didaktická příprava a osobnostně-kultivací složka. Předsedající příprava se zadržela při zmíněných složkách. Toto byla zásadní změna v pojetí učitelství přípravy, jelikož zde již několik desítek let přetrvávalo Chlupovo pojetí výuky. Novodobé snahy šly zejména z pohledových myšlenek učitele jako vědeckého pracovníka a odborníka na pedagogické a psychologické obory.

Koncepci přípravného a dalšího vzdělávání učitelů přinesla až Bílá kniha. Na základě tohoto dokumentu byl v letech 2000 až 2001 zpracován návrh profesních standardů a roku 2012 konkretizován do Rámce profesních kvalit učitele.

V současné době je studium primární pedagogiky vedeno tzv. jednofázovým integrativním postupem, kdy oborová a profesní složka přípravy jsou absolvovány souběžně a dochází k propojení teoretické a praktické složky. (Spilková 2004) Tento model vzdělávání učitelů klade jiné nároky na praktickou přípravu studenta. Přechází od klasických pasivních hospitací na vlastní činnost a následnou teoretickou reflexi praktických zkušeností. Praxe je nahlížena ze dvou rovin. Analytická, deskriptivní rovina má význam v pozorování, popsání a pochopení drobných situací ve třídě. Interventivní a experimentální rovina se uplatňuje při analýze situace, pochopení vzájemných souvislostí a navrhování studentova vlastního řešení, objasnění situace, výzkumné úpravy modifikace. (Spilková 2004)

Významnou změnou je zavedení osobnostní a sociální výchovy do přípravné fáze studia. Další fází přípravy učitele se stává diagnostika a interakce. Diagnostika spočívá v analýze činnosti učitele a žáka, interakce je zaměřena na vlastní učitelství pokusy a jejich reflexi. Tímto stupněm učitelství přípravy je praktická příprava, a to nejen práce

s obsahem učiva, jeho tvorbou a modifikací na různých úrovních náročnosti nebo dovedností metodicky zpracovat učivo podle různých úrovní, ale i tvorba vlastních metod a strategií výuky. Zároveň stupněm studia je vlastní pojetí vyučování a sebepojetí jako učitele, dále pak dovednost sebereflexe a následná inovativní reakce na zjištěné nedostatky. (Spilková 2004)

Mimo praktické přípravy je vyzdvihována také rovina psychodidaktické přípravy, a to zejména konstruktivistické pojetí vyučování, které je hlavní ideou oborových didaktik. Psychodidaktická příprava napomáhá učiteli pochopit daný vědní obor, ale učitel

si pochopit myšlení žáků a oborové znalosti jim adekvátně jejich úrovni zprostředkovat.

K dalším oborům, které se uplatní ve vzdělávání budoucích učitelů patří dramatická výchova, tvorba pedagogického portfolia a metody programu tenisem a psaním ke kritickému myšlení (dále jen RWCT). Cílem realizování těchto programů je, aby učitelé aplikovali získané poznatky a zpusobily jejich nabytí ve své praxi.

### **3.1.1 Inovativní metody ve vzdělávání učitelů**

#### **Konstruktivistické přístupy k rozvoji profesní identity studentů**

Konstruktivistický přístup je moderním pojetím náhledu na jedince a společnost v dnešní době. Tento přístup je rozdílný od transmisivního pojetí objevování již zhotoveného světa. Konstruktivismus ve vzdělávání nabízí jiný pohled na učení: *Školní je chápáno jako proces objevování, konstruování a rekonstruování poznatků, postojů, dovedností a hodnot na základě vlastní činnosti a dosavadních zkušeností s pomocí učitele a v kooperaci se spolužáky. Důraz je kladen zejména na školu konstruující se subjektivitu žáků/studenta, který se považuje za aktéra a (spolu)tvůrce svého vývoje a na význam kvalitní komunikace a interakce.* (Spilková 2004, s. 146)

Studentovo pojetí výuky se vyvíjí a má v průběhu studia několik fází. Jako prvními jsou to prekoncepty o představy, postoje, zkušenosti nebo zážitky mající buď pozitivní, nebo negativní emocionální náboj. Krystalizující pojetí výuky vzniká interakcí mezi vlastní pedagogickou činností, získáváním teoretických filozofických, pedagogických a psychologických a osobnostních znalostí. Toto nové pojetí vzdělávání je doprovázeno systematickou sebereflexí studenta v průběhu studia a reflexí jeho praxe. Pokud je samotná příprava studentů vedena konstruktivisticky, dává jim možnost

návod, jak pracovat touto filozofií se fláky a v mnoha případech dokáže z části změnit jejich dosavadní postoje. I zde však záleží na samotné osobnosti studenta a jeho emocionálním profilování. (Spilková 2004)

### **Osobnostní a sociální výchova**

Pojetí přípravy učitelů primárních škol v duchu osobnostní a sociální výchovy je patrné na většině pedagogických fakult v České republice. Tento přístup je na každé fakultě jinak intenzivní, není však nikde uzavřen a je ve stádiu vývinu. (Spilková 2004)

*Š Cílem kurzu je orientovat studenty integrovanou formou na specifika učitelské profese s důrazem na její sociální, psychologický a pedagogický charakter. Prostřednictvím především profilového a zkušenostního učení vést studenty k akceptaci sebe, prohloubit schopnosti porozumět druhému, komunikovat a nacházet dohodu a řešení. Být autentickou a tvrdí osobností v oblasti sociální a pedagogické, a to s vysokou mírou empatie a akceptace druhého.* (Spilková 2004, s. 157)

Studenti jsou vedeni k náhledu na sebe samého v různých sociálních rolích a situacích a následně o svých pocitech a názorech diskutují. Výzkumem bylo potvrzeno, že studenti si tímto kurzem osvojují *š sociální kompetence učitelského povolání, které úzce souvisejí se zaváděním humanistických a osobnostně orientovaných principů do národního školství.* (Spilková 2004, s. 163)

### **Dramatická výchova**

Vladimíra Spilková (Spilková 2004, s. 163) uvádí, že *š Dramatická výchova vychází z principů dramatického umění a je integrujícím prostorem pro pedagogicko-psychologické disciplíny a estetickovýchovné obory.* Principem dramatické výchovy je řešení problémů a tvořivé nalézání řešení ve vzniklých situacích provázených silnými pocity. Otevírá se zde prostor pro spolupráci jednotlivců ve skupinách.

Dramatická výchova si klade za cíl rozvíjet tvořivost ve spolupráci s ostatními, vyjadřovat své názory nebo se snažit o vyjádření názoru za n koho jiného (v roli), své názory vyjadřovat spontánně, tvořivě pracovat ve spolupráci, rozvíjet smyslovou, emocionální a estetickou citlivost a představitivost a využít potenciálu své osobnosti v hledání řešení mezilidských vztahů (Spilková 2004).

Na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy byl realizován výzkum zaměřený na vnímání osobnostního a sociálního rozvoje, rozvoj pedagogických a dramaticko-výchovných dovedností studentů. Výzkumné zetření ukázalo, že za letní dramatické výchovy do studijního programu u učitelství pro 1. stupeň ZŠ se prokazuje jako významná inovace nejen pro komplexnější přípravu budoucích učitelů. Tato spočívá ve vybavování studentů pedagogickými metodami na bázi demokratických principů s důrazem na kooperativní, komunikační a interakční postupy s východiskem v otevírání analytických, aplikacích a originálních tvůrčích možností studentů samotných s předpokladem přenosu těchto dovedností do následné pedagogické práce. (Spilková 2004, s. 173-174)

### **Oborové didaktiky**

Příprava učitelů primárních škol v rámci oborových didaktik byla kritizována hlavně pro příliš teoretický obsah a překrývání témat s jinými obory. Cílem oborových didaktik je v souvislosti nejen zvládnutí jejich oborového základu, ale i nacházení propojenosti v rámci různých oborů a jejich návaznost na vyšší stupeň vzdělání a reálný život školáků. Nejobtěžlivější je psychodidaktické zpracování tématu různým skupinám školáků, zajímavé pojetí a efektivita. Psychodidaktické pojetí oborové didaktiky zahrnuje především osvojení si metodických postupů, způsobů hodnocení, diagnostiky a včasné intervence v etnoplánování a řízení učebních činností. (Spilková 2004, s. 176)

Je třeba také zařadit poznatky z obecné didaktiky a vývojové psychologie. Praktická příprava v oborových didaktikách by měla mít podobu graduujících reflektivních praxí, ideálně spojených s aktuálním výzkumem, který pomůže budoucím učitelům pochopit individuální rozvoj školáků v rámci daného oboru.

Spolu s rozvíjejícími se novými trendy ve vzdělávání, s nastupující individualizací výuky a hledáním nových způsobů předání obsahu uvažujeme nejvíce skupinám školáků se promítá i obsah oborové didaktiky. Zmána se týká individualizace, nových a alternativních metod výuky nebo minoritních skupin školáků a jejich specifik. Strategie výuky se mění od transmise k interaktivním metodám, například kritického myšlení, projektu, řešení problémů, přednáškám s diskuzí apod. (Spilková 2004)



## **Portfolio v přípravě učitelů primárních škol**

Jednou z forem, jak můžete spolupřezhodovat a individualizovat své studium je nabývání znalostí, sebehodnocení a prezentace vlastních myšlenek a názor pomocí tvorby studentského portfolio.

K tvorbě portfolio, reflexi a hodnocení své výuky a procesu stávání se učiteli napomáhá svými metodami program RWCT, který se také využíje na pedagogických fakultách.

Obsahem portfolio by mly být vybrané materiály ze studia, například pedagogický deník s vlastní reflexí i reflexí hospitujících učitelů; seminární a ročníkové práce s reflexí i fotografiemi; sebereflexe na cestu k vlastnímu učitelskému povolání jako jsou například úvahy typu Já, učitel; Pedagogický problém, o kterém pemyšlím apod. Dále se v portfolio mohou objevit zápisky ze seminářů s reflexí, výpisky z odborné literatury s reflexí, reflexe a hodnocení dílčích kurzů pro odborný rozvoj studenta. Bhem studia se tvoří tzv. pracovní portfolio, ze kterého je pak možné vybírat stejné materiály do portfolio státnicového a jeho obsahem tak složit státní základní zkoušku z pedagogiky (Spilková 2004).

Dle mého názoru právě jsou asné inovativní vzdělávání učitelů s drazem na rozvoj osobnosti učitele, jeho vestrannost, otevřenost vůči novým metodám a formám výuky, vůči veřejnosti, vůči škole a schopnost sebereflexe, je pro budoucí učitele málot idek velice přínosné z dvedou přidané hodnoty, kterou mohou aplikovat ve svých školách a také z dvedou nabytí profesního sebevědomí a schopnosti argumentace. Sou asné přípravné vzdělávání na pedagogických fakultách tak, podle mého názoru, z teoretického hlediska spluje požadavek přípravy učitele málot idní školy. Z praktického hlediska by budoucí učitelé měli př i svých praxích navštívovat i tyto typy škol, aby se seznámily s jejich specifiky.

Lucie Chaloupková (2010) se domnívá, že i málot idní škola má erstvým absolventem učitelství co nabídnout: nízký počet žáků, pestré výukové postupy, intenzivní komunikaci s dětmi, kolegy a rodiči, domáckost, přehlednost prostředí, snadný údržvení kázně, práce pro obec a dobré materiální vybavení n kterých málot idek.

### 3.2 Koncepce vzdělávání studentů uitelství 1. stupně základních škol na pedagogických fakultách

Uitel málotídní školy by měl splňovat odbornou kvalifikaci jako učitel uitel primární školy. Zákon 563/2004 Sb., § 7 o pedagogických pracovnících stanovuje požadavek na získání odborné kvalifikace uitel 1. stupně vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na:

- přípravu uitel prvního stupně základní školy;
- pedagogiku předškolního věku a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu uitel 1. stupně základní školy nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu uitel 1. stupně základní školy;
- přípravu uitel druhého stupně základní školy a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu uitel 1. stupně základní školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu uitel 1. stupně základní školy.

Uitel 1. stupně základní školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo kole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci:

- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele.

Lucie Chaloupková (2010) však, dle výzkumného zetření, uvádí, že v praxi vyučuje v málotídkách velká část nekvalifikovaných pedagogů. Jsou to například vychovatelky, vyučující výchovy nebo cizích jazyků. Dále Chaloupková zmíní, že ředitelé často ani kvalifikované pedagogy získat nemohou. Důvodem je nízká dopravní dostupnost, náročnost práce na málotídce a nízká atraktivita snižených úvazků.

V současné době si mohou nekvalifikovaní učitelé doplnit vzdělání v kombinovaném studiu na pedagogických fakultách. Je však pro ně finančně náročné. Podle mých zkušeností je také v tomto ohledu velkým problémem zastupitelnost chybějícího pedagoga.

V následujících kapitolách popisuji strukturu studia na dvou pedagogických fakultách v České republice, a to na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze (dále jen PedF UK) a Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové (dále jen PedF UHK). Tyto dvě fakulty byly vybrány, protože na nich studovali nebo stále studují účastníci výzkumu k této diplomové práci. Charakteristika obou fakult je převzata z jejich prezentace na webových stránkách.

### **3.2.1 Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy Praha**

Katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze se orientuje na vzdělávací, teoretickou a badatelskou práci v oblasti výchovy a vzdělávání dětí předškolního a mladšího školního věku a přípravu učitelů pro práci s dětmi v tomto věkovém období. Profilujícím rysem katedry je rozvoj nového oboru, a to primární pedagogiky jako špedagogiky orientované na děti s výraznou antropologickou orientací. Katedra se dále významně angažuje v procesu transformace českého školství od počátku devadesátých let, a to jak v rovině teoretické a koncepční a expertizní, tak v rovině konkrétní pomoci školní praxi.

Katedra nabízí magisterské programy (Mgr.) u učitelství pro 1. stupeň ZŠ<sup>TM</sup> (prezenční a kombinované studium) a předškolní pedagogika (kombinované studium). Dále bakalářský studijní program (Bc.) u učitelství pro MŠ<sup>TM</sup> (prezenční forma studia). Specifikou je nabídka specializace v oboru dramatická výchova. Katedra dále zajišťuje rigorózní řízení (PhDr.) a doktorské studium (Ph.D.). Organizuje kurzy dalšího vzdělávání učitelů. (www.pedf.cuni.cz 2012, odkaz 1)

#### **U učitelství pro 1. stupeň základní školy**

##### **Charakteristika studia:**

Cílem studia je vybavit absolventy profesními kompetencemi, které jim umožní kvalifikovaně a kvalitně vykonávat učitelskou profesi na 1. stupni základních škol.

Studium je koncipováno v podobě dvou základních specializací – na cizí jazyk nebo na jednu z výchov. Studijní plán je strukturován do –esti základních modulů, tj. –esti relativně samostatných celků tvořených soustavou vzájemně provázaných kurzů různých disciplín, které vedou k profesní způsobilosti absolventa. Tyto moduly jsou: Modul univerzitního základu zajišťující kultivaci všeobecného vzdělání (zejména v oblasti humanitních věd), kultury mluveného projevu a rozvoj diskursivního myšlení. Pedagogicko-psychologický modul v podobě integrovaného programu zahrnujícího studium pedagogiky, psychologie, speciální pedagogiky a praxe. Jeho součástí je také metodologická příprava studentů, jejich zapojení do výzkumné činnosti na fakultě, příprava a vedení diplomových prací.

Podmínkový modul zahrnuje odborný základ jednotlivých vyučovacích předmětů na 1. stupni základní školy ( český jazyk, literatura, matematika, přírodověda, vlastivěda, hudební, výtvarná a tělesná výchova apod.).

Modul podmínkových didaktik rozvíjí dovednosti didaktické transformace vzdělávacího obsahu vzhledem k individuálním a věkovým zvláštnostem dětí mladšího školního věku. Tento modul uvádí studenty do teorie i praxe vyučování jednotlivým učebními předměty na 1. stupni základní školy.

Specializační modul zajišťuje systematické studium zvolené specializace. Jsou nabízeny dvě možnosti realizace tohoto modulu: specializace na jednu z výchov (hudební, výtvarnou, dramatickou nebo tělesnou) a specializace na vyučování jednomu z cizích jazyků (anglický, německý nebo francouzský).

Prohlubující modul slouží jako další prostředek k individuální profilaci studia. Modul je realizován kombinací homogenního a heterogenního způsobu. V prvním případě vnuje student určitou kapacitu ze svého studia ucelené soustavy kurzů v rámci jednoho oboru (poradenská psychologie a speciální pedagogika, didaktická informační technologie, cizí jazyk apod.). Při heterogenním způsobu vyúžití prohlubujícího modulu student kombinuje kurzy různých oborů podle svého zájmu a aktuální nabídky fakulty. Profesním jádrem a tedy tvořícím studium je pedagogicko-psychologický modul společně s modulem podmínkových didaktik.

V průběhu celého studia absolvuje student různé formy pedagogické praxe. Již od druhého ročníku má student možnost realizovat vlastní vyučovací činnost ve fakultních kolech pod supervizí učitele základní školy a učitele obecné didaktiky

i pedagogických didaktik. Klíčovými charakteristikami praktické přípravy je její gradace z hlediska nároků na studenta a reflektivní pojetí praxe (systematická teoretická reflexe praktických činností a zkušeností studenta). V případě studentů v kombinované formě studia je třeba v sebereflexi a teoretické reflexi vlastní učitelské praxe. V prvních dvou letech studia převažují povinné kurzy, od třetího ročníku výrazně roste počet povinných a volitelných kurzů. Z celkového počtu kreditů mají studenti možnost získat 5 % kreditů z oblasti volitelných kurzů.

Kombinovaná forma studia má podobu přímé a nepřímé, distanční výuky. Přímá výuka probíhá formou hromadné výuky organizované bloky (přednášky, semináře a cvičení) a skupinových i individuálních konzultací. Distanční forma probíhá formou řízeného samostatného studia. Řízení je realizováno prostřednictvím elektronické pošty, internetu (sylaby kurzů, požadavky, soubory úkolů, texty přednášek, zajímavé materiály, jakými jsou například výzkumy, dokumenty vzdělávací politiky apod., umístěných na webových stránkách katedry) a poskytnutých studijních opor. Kontrola samostatného studia má podobu hodnotících komentářů k vypracovaným úkolům (eseje, reflexní deník, učitelské portfolio apod.) ([www.userweb.pedf.cuni.cz](http://www.userweb.pedf.cuni.cz) 2012, odkaz 2)

Z výše uvedené charakteristiky studia je, dle mého názoru, zřejmé, že se fakulta snaží vést své studenty inovativní cestou, kterou považuje za hlavní přednost své koncepce studia a také ji náležitě prezentuje na veřejnosti.

### **3.2.2 Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové**

Ústav primární a preprimární edukace zajišťuje v bakalářském a magisterském studiu odbornou a metodickou přípravu učitelů 1. stupně základních škol a učitel mateřských škol. Důraz klade na pedagogické a psychologické disciplíny, na jazykovou a informačně-technologickou přípravu a dále na rozvoj kreativity a dovedností potřebných pro praktickou činnost hudební, výtvarnou, tělesnou, technickou apod. Vedle teoretické přípravy je nedílnou součástí studia také praxe.

Ústav se koncepcí i organizačně podílí na celostátních seminářích zástupců všech pracovišť, které se zabývají pregraduální i postgraduální přípravou učitelů 1. stupně základních škol a mateřských škol a jejich dalším vzdáváním v České republice. Pracoviště také spolupracuje s odbornými institucemi, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny, speciální základní školy apod. Během

je i meziuniverzitní spolupráce na vdeckovýzkumných projektech a v rámci publikačních aktivit.

Ústav spolupracuje se zahraničními partnerskými univerzitami z různých evropských zemí. Spolupráce se uskutečňuje v několika rovinách. První z nich představují výmenné pobyty studentů a akademických pracovníků, druhou rovinou je kooperace na vdeckovýzkumných úkolech, třetí rovinou je publikačníinnost. Rozvinuta je i spolupráce s mezinárodními organizacemi (např. Rada Evropy i program Teachers' International Professional Development z Velké Británie) na přípravě a realizaci vzdělávacích aktivit pro učitele z celé Evropy. (www.uhk.cz 2012a, odkaz 3)

## **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**

### **Charakteristika studia:**

Jedná se o jednooborové studium, během kterého si uchazeči mohou zvolit modul, který rozšíří jeho kvalifikaci: anglický jazyk, ruský jazyk, dramatická výchova, alternativní vzdělávání, informační technologie a technická výchova, hudební výchova, tělesná výchova, výtvarná výchova a speciální pedagogika (absolvent/ka tímto získá i kvalifikaci pro práci ve speciálních školách). V kombinované formě studia si student/studentka může zvolit jen modul speciální pedagogika, který rozšíří jeho/její kvalifikaci. (www.uhk.cz 2012b, odkaz 4)

Z prezentace Ústavu primární a preprimární edukace PedF UHK umístěné na webových stránkách fakulty je patrná strohá popisnost studia a nedá se z ní, dle mého názoru ani odvodit, zda tento ústav nabízí nějakou specifickou koncepci studia.

### **3.3 Další možnosti profesního rozvoje učitelů málotřídních škol**

Dle výsledků šetření Lucie Chaloupkové (2010, s. 175) učitelé málotřídních škol hojně využívají kurzy Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) v zavedených institucích, jakými jsou například Národní institut pro další vzdělávání (dále jen NIDV) a Středisko služeb školám (dále jen SS<sup>TM</sup>). Kvalifikaci si učitelé málotřídních škol doplňují zejména o témata: tvorba a práce se <sup>TM</sup>WP, didaktika a metodika výuky na 1. stupni, jazykové vzdělávání, školský management nebo ICT.

Podrobné informace k jednotlivým institucím lze nalézt například na těchto webových stránkách: <http://www.nidv.cz>, <http://www.dvpp.info/> nebo <http://www.visk.cz/>.

Vzdělání si lze rozšířit nebo doplnit na PedF UK v programu Celoživotního vzdělávání. Fakulta nabízí následující oblasti:

Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů je možné rozšířit o studium v oblasti pedagogických věd, o studium k rozšíření odborné kvalifikace a o studium pro editorek a kolektorskych zařízení.

Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů je realizováno jako studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, studium k výkonu specializovaných činností a studium k prohlubování odborné kvalifikace. ([www.pedf.cuni.cz](http://www.pedf.cuni.cz) 2012b, odkaz 5)

Na PedF UHK si lze rozšířit vzdělání o programy v oblasti sociální, výchovatelské, poradenské nebo v oblasti informačních technologií. PedF UHK také pořádá akreditované kurzy DVVP. V těchto kurzech si lze doplnit vzdělání například v oborech pedagog volného času, vychovatel, rozšířit kvalifikaci o studium speciální pedagogiky, výchovného poradenství, studium prevence sociálně patologických jevů a angličtiny pro 1. stupeň základních škol. ([www.uhk.cz](http://www.uhk.cz) 2012c, odkaz 6)

### **Vzdělávání učitelů v programu RWCT**

Cílem programu RWCT je seznámit/dovést učitele/studenta k naplnění kompetencí standardu kvality učitele RWCT. Kvality práce učitele se *šnejdíce soustředí na rovinu dovedností, opírajících se o znalostní bázi a rovinu hodnot a postojů, vyjádřených ve vztazích ke vzdělávání, k žákovi i osobnímu profesnímu rozvoji. Profesní kompetence učitele RWCT podporují naplnění humanisticky zaměřené pedagogiky orientované na dítě, na rozvoj kritického myšlení žáka a studenta a zkvalitnění procesu učení a vyučování, zvl. uvádění konstruktivistické pedagogiky do praxe.* (Kovářová 2003, Tomková 2007, in Spilková, Tomková 2010, s. 127)

Program RWCT je pro učitele atraktivní a zprvu zaujme novými a efektivními metodami a strategiemi výuky. Absolvováním kurzů postupně studující učitelé pronikají hlouběji do podstaty programu jako efektivního modelu konstruktivistické pedagogiky a funkčních strategií rozvoje čtenářské gramotnosti. Až po určité době je schopen znalosti a dovednosti z programu zabudovávat do širokého kontextu cílů, obsahu

a proces výuky. (Spilková, Tomková 2010) Podrobněji se lze seznámit s programem a jeho metodami seznámit např. v publikaci od Anny Tomkové (Tomková 2007).

Po absolvování celoročního kurzu se účastníci dále setkávají s absolventy a lektory za účelem sdílení zkušeností. Kurz RWCT se také vyučuje na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Celoroční kurz má 80 hodin a lze po jeho absolvování žádat o udělení certifikátu učitele RWCT. Učitel si vede portfolio jako důkazní materiál o systematickém naplňování jednotlivých standardů práce učitele RWCT. Poté pozve certifikujícího lektora na hospitaci. Před hospitací se lektor seznámí s plánem hodiny a během ní zaznamenává do pozorovacích archů pozorovatelná kritéria. Po hodině následuje strukturovaný rozhovor k výuce a k portfolio. Pokud učitel naplňuje všechny mezinárodní standardy, lektor vystaví doporučující dopis a obanské sdružení Kritické myšlení vystaví certifikát učitele RWCT.

Učitelské portfolio může obsahovat přípravu na hodinu naplňující model procesu učení E-U-R nebo jiné aktivity aktivního učení a rozvíjení kritického myšlení; videozáznamy, popis aktivit zaměřených na kooperativní učení; prostorové návrhy/fotografie učebny; práce žáků a jejich hodnocení; písemné úvahy učitele o přípravách; plán dalšího vzdělávání a profesního rozvoje a dŕkazy o jeho naplňování; popis způsobu vyučování z pohledu učitele nebo žáka; postavy a hodnocení od kolegů; hodnocení editorem školy; esej o filozofii učitelova vyučování; osvědčení absolvování kurzu RWCT, hodnocení lektora z hospitace a odvozené předložené doklady. (Spilková, Tomková 2010, s. 141)



## Záv r teoretické ásti

V teoretické ásti jsem se snažila zachytit t i hlavní problémové oblasti, v kterých p sobí u itel málot ídní –koly, a to z hlediska hledání jejich kvalit a specifík.

Na úvod jsem shrnula své poznatky z oblasti málot ídního –kolství, jeho historie, specifík a smyslu existence a snažila se nalézt argumenty sv d ící o kvalit t chto –kol.

Návrhy profesních standard ů a kompetencí u itel jsem se zabývala v dal-í ásti této práce. P edstavila jsem také nový nástroj pro hodnocení a sebehodnocení u itel , a to Rámec profesních kvalit u itele. Z hlavních oblastí profesních inností u itele uvedených v tomto dokumentu jsem vycházela p i charakteristice specifických dovedností u itele málot ídní –koly.

Záv rem jsem se v novala kvalit p ípravného vzd lávání u itel , charakterizovala jsem jeho nové pojetí v transformaci primární –koly po roce 1989 a popsala n které inovativní p ístupy ve vzd lávání u itel . Pro p íklad jsem uvedla odli-né koncepce studia U itelství pro 1. stupe základních –kol na dvou pedagogických fakultách, Univerzity Karlovy a Univerzity Hradec Králové. Nakonec jsem p edstavila dal-í možnosti vzd lávání u itel málot ídních –kol.

## II. Praktická část

V praktické části diplomové práce jsem si položila hlavní výzkumnou otázku: Jaké specifické kvality mají/nabízejí uitelé málotídských škol? Podle svých zjištění, která uvádím v teoretické části práce, se snažím u vybraných uitelů málotídských škol o pochopení jejich pojetí kvality u uitele.

Protože pojem kvalita je sám o sobě obtížně definovatelný, hledám zejména specifické prvky v oblasti kvality málotídských škol, v oblasti uitelových kompetencí a hodnot, postojů a osobnostních vlastností a dovedností a také v kvalitě řízení i dalšího vzdělávání, které v sobě potenciál kvality obsahují.

V rámci kvalitativního výzkumu používám metody hloubkového skupinového rozhovoru, pozorování a analýzy písemných materiálů. V nichž případech usiluji o potvrzení dat triangulací.

Výsledky shrnuji a snažím se o nalezení vztahů mezi zjištěnými specifiky a jejich kvalitou.

# 1 Kvalitativní výzkum

Jan Prcha uvádí, že filozofickým základem kvalitativního výzkumu je fenomenologie. Důraz je v tomto případě kladen na výklad zkoumaných jevů o nichž jejich aktéři do určitého jevu zažijí. Jde v něm o *zaměření na lidskou osobnost a na to, jak ona prožívá okolní svět, jak si jej vykládá, jaký význam mu přisuzuje.* (Prcha 1995, s. 32)

Peter Gavora (2000, s. 31) ukazuje na významnou roli výzkumníka, který *se snaží o sblížení se zkoumanými osobami, o proniknutí do situací, ve kterých vystupují, proto že jen tak jim může rozumět a mohl je popsat.*

Kvantitativní výzkum využívá za zdroj dat pirozené prostředí se všemi jeho subjekty a podmínkami tak, jak skutečně jsou (Prcha 1995). Peter Gavora (2000) k tomu dodává, že výzkumník si vybírá ke zkoumání konkrétní subjekty (konkrétní člověk, skupina lidí, konkrétní kolektiv, skupina učitelů apod.).

Používanými metodami jsou participativní (zúčastněné) pozorování, terénní poznámky, hloubkové interview, výzkumné techniky uplatňované v etnografii (například etnografický rozhovor), případová studie nebo výzkum životního příběhu.

Produktem kvalitativního výzkumu je detailní popis jevu nebo jedinečných případů. Jeho cílem je, podle Gavora (2000, s. 32), *šperozumět lovku, tedy přede vším chápat jeho vlastní hlediska o jak on vidí věci a posuzuje jednání. Cílem není zevšeobecnit údaje, ale hluboké proniknutí do konkrétního případu a objevení nových souvislostí, které se hromadným výzkumem nedají odhalit.*

Kvalitativní výzkum odhaluje nové skutečnosti a z nich vytváří nové hypotézy.

## 1.1 Metody výzkumu

V rámci této práce jsem pro výzkumné účely zvolila metodu hloubkového skupinového rozhovoru, metodu pozorování a metodu analýzy dat.

### 1.1.1 Hloubkový skupinový rozhovor

Roman Mařík (2007, s. 159) hloubkové interview (in-depth interview) popisuje jako *šnestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.* (Mařík) *šProstřednictvím*

*hloubkového rozhovoru jsou tedy zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny*. Badatel tedy může porozumět pohledu jiných lidí a neomezovat je vymezenými polohkami, které jsou typické pro dotazníky. Výzkumník si také vybírá respondenty *š dle svého zájmu, cíle výzkumu a možnosti*. (Tvařík 2007, s. 161)

Metoda hloubkového rozhovoru se skládá z dílčích částí, kterými dle Tvaříka (2007, s. 160) jsou samotný výběr metody, příprava rozhovoru, vlastní dotazování, popis rozhovoru, jeho reflexe, analýza dat, psaní a prezentace výzkumné zprávy.

Pro účely této práce jsem použila polostrukturované hloubkové skupinové interview, které vycházelo z předem připraveného seznamu témat a otevřených otázek. Hloubkové skupinové interview spoívá ve zjištění názorů a postojů více respondentů zároveň. Martin Sedláček (Sedláček 2007, in Tvařík, Tělová 2007, s. 185) hovoří o metodě ohniskové skupiny (focus group), ve které hraje klíovou roli ohnisko, tedy téma, které se odvíjí od výzkumného problému a badatelových otázek, a také sama interakce skupiny. Ideální počet respondentů se pohybuje v rozmezí –esti až osmi členů.

Rozhovor byl uskutečněn se třemi respondenty. Tedy osciluje mezi samostatným hloubkovým rozhovorem a rozhovorem ohniskové skupiny, jelikož členové na sebe vzájemně reagovali.

Celý rozhovor se uskutečnil v bytě jednoho z respondentů, tedy v domácí atmosféře. Rozhovor byl nahrán a respondenti ústně potvrdili, že souhlasí s jeho zaznamenáním a byli informováni o skutečnosti, že údajně bude použito pouze pro účely této diplomové práce.

### **1.1.2 Zúčastněné pozorování**

Zúčastněné pozorování je metoda, při níž se *výzkumník snaží získat rozsáhlou a hlubokou znalost zkoumané reality*. Sám výzkumník se účastní pozorování. Pozorované osoby před ním postupně ztrácí zábrany a chovají se přirozeně a otevřeně. Tímto způsobem výzkumník získává důležitý údaj, které by jinak nezískal. (Gavora 2000, s. 154) Zdrojem dat jsou pro pozorovatele jeho podrobné zápisky popisu prostředí, činností a doslovných výroků osob, které pozoruje. Z každého pozorování je udělán souhrn, v němž si výzkumník vytyčuje otázky a problémy a formuluje předfinální

komentáře. Data neustále analyzuje a doplňuje o další komentáře. Průběh tak dochází k formulaci nosných pojmů a teorií. Výsledkem je pak nová teorie o zkoumaném jevu, která vznikla indukcí ze shromážděných dat. (Gavora 2000, s. 155)

Jelikož jsem sama pracovala na obou kolech, byla přítomna přímo i nepřímé práce respondentů a jsem s nimi i v mimo-kolním kontaktu, vycházela jsem především z těchto dat.

### 1.1.3 Triangulace

Triangulace je ověření získaných dat a údajů o téže věci pomocí více metod, více výzkumníků nebo z více zdrojů. Cílem je, aby byly údaje konzistentní. (Gavora 2000, s. 162)

Pro tento výzkum jsem se snažila dle svých možností metody triangulace využít.

## 1.2 Analýza dat

Analýza dat v kvalitativním výzkumu začíná pročitáním zápisů, posloucháním zaznamenaných rozhovorů a zkoumáním dalších dostupných materiálů. Výzkumník si z dat, která se v záznamech opakovaně objevují, vytváří postupně hlavní kategorie a témata, která dále strukturuje. Tyto kategorie a subkategorie si označuje tzv. kódy. Kódy pak přidružuje jednotlivým pasážím v záznamech a získává tak podklad pro průběh a závěrečná tvrzení. (Gavora 2000, s. 156-158)

Roman Trnava říká k tomu dodává, že důležitě pro badatele je, pokud chce dosáhnout hlubšího vhledu do zkoumané problematiky, skloubit cíl výzkumu, jeho teoretické znalosti tématu s pochopením daného jevu účastníkem. (Trnava 2007, s. 171) Badatel by také neměl hledat takové odpovědi, které by podpořily jeho vznikající hypotézy.

Analýza kvalitativních dat dále spoívá, jak uvádí Hendl (2005, in Trnava 2007, s. 207), v nenumerném organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy.

Postup výzkumu k této diplomové práci spoíval ve stanovení hlavní problémové otázky: Jaké máte/nabízíte specifické kvality jakožto učitel v málotídni škole? Hlavní problémová otázka se pak rozpadla na několik dílčích otázek týkajících se kvality málotídni školy, kvality učitele z hlediska osobnostních vlastností, hodnot a postojů a specifických dovedností, a vlivu kvality přípravného a dalšího vzdělávání

na samotnou kvalitu učitele. Data byla shromážděna z rozhovorů s učiteli, z poznámek z pozorování, z myšlenek respondentů i výzkumníka, z dotazníků a písemných materiálů o škole (výroční zprávy, koncepce školy, TWP) a u učitelích (přípravy na hodinu.)

Následovalo jejich přidělení k jednotlivým problémovým otázkám, jejich shrnutí, porovnávání a interpretace.

## **2 Učitelé a prostředí málotičdní školy**

Pro mé výzkumné účely jsem vybrala relativně malý vzorek respondentů, pouze tři učitelky málotičdní školy z různých, pokročilou a zkušenou. Nešlo mi o zobecnění dat, ale o jejich hloubkové poznání a o porozumění vztahům a souvislostem mezi málotičdní školou, jejím učitelem, jeho specifickými dovednostmi a kvalitou pracovního výkonu.

Názvy škol a jednotlivých respondentů byly z etických důvodů kódovány.

### **2.1 Učitelé**

#### **Učitelka A**

Učitelka A je žena. Je jí 50 let. žije v malém městě. Má tři odrostlé děti, které postupně opouští její rodinné hnízdo. Se všemi svými dětmi má dobrý vztah. Jelikož se učiteli nemusí o děti tolik starat, zaměřuje pozornost na své staré rodiče. Ke jejím zájmům patří vaření a péčení a tělovýchovná činnost (vede děti v rámci TJ Sokol). Svůj volný čas vnuje domácnosti, rodině, přátelům, Sokolu a přefitování vzdělávání.

Učitelská praxe po ukončení studia:

1985-1987 Základní škola P. o plně organizovaná škola,

1987-1994 mateřská dovolená,

1994-2003 Základní škola R. o plně organizovaná škola,

2003-2006 Základní škola P. o plně organizovaná škola,

2006 až současnost Základní a mateřská škola V. L. o málotičdní škola.

## **Uitel B**

Uitel B je žena. Je jí 25 let. žije se svým p ítelem v malé vesnici, ale udržuje i íastý kontakt s rodi í, se kterými má p íátelský vztah. Mezi její zájmy pat í va ení, etba a vzd íváání se v anglickém jazyce. Sv j volný as v nuje rodin a cestování.

U itelská praxe po ukon ení studia:

2011 afl sou asnost ó Základní –kola K. L. ó málot ídní –kola.

## **Uitelka C**

Uitelka C je žena. Je jí 33 let. žije v malé vesnici se svou rodinou. Má dv í malé d íti, kterým v nuje sv j volný as. Sv é zájmy pod izuje rodin a d ítem. K jejím dal-ím zájm m pat í cestování.

U itelská praxe po dokon ení studia:

2005ó2007 Základní a mate ská –kola V. L. ó málot ídní –kola,

2008ó2011 Základní –kola K. L. ó málot ídní –kola,

od roku 2011 na mate ské dovolené.

## **Souhrn**

**Zkoumanými vzorky jsou t í u itelé ó za áte ník, pokro ílý a zku-ený. V jejich zájmech p evaňují aktivity v domácnosti a pé e o rodinu. V-echny u itelky mají zku-enost s výukou v málot ídní –kole.**

## **2.2 Málot ídní –koly**

### **Málot ídní –kola K. L.**

Tato málot ídní –kola se nachází v obci s cca 800 obyvateli. V obci se nachází je-t í mate ská –kola. Mate ská a základní –kola v-ak fungují odd ílen í. Obecní ú ad je z ízovatelem –koly.

<sup>TM</sup>kola je organizována jako neúplná základní –kola s 1. afl 5. ro níkem se –kolní druřinou (dále jen <sup>TM</sup>D). <sup>TM</sup>kola sídlí v budov í staré p íes sto let. V roce 2012 prob íhla její rozsáhlá rekonstrukce. Ve –kole se nachází dv í ubny, editelna, –kolní druřina, t locví na, umývárna, sociální za ízení a kabinet. Na ob dy dochází fláci do budovy M<sup>TM</sup>

Materiální vybavení je neustále obnovováno. K nejvýznamnějším patří počítače, interaktivní tabule, notebooky, školní nábytek.

Ve škole pracuje učitelka, kvalifikovaná učitelka na plný úvazek, vychovatelka MŠ, která také vyučuje, asistentka pedagoga a školnice.

Pracovníci školy se zúčastňují kurzů dalšího vzdělávání (EU a MŠ, kurz anglického jazyka, pedagog volného času, asistent pedagoga, doplnění vysokoškolské kvalifikace).

V minulém školním roce navštívilo školu 23 tříd. Kapacita školy je 40 tříd. Vyučuje se zde podle MŠP ŠD, která se u nás platí od roku 2008. Základní myšlenkou vzdělávacího programu školy *školní otevřenost v době, rodiče, ve společnosti, a to jak obsahem vzdělání, demokratickými principy, respektováním tříd jako osobnosti, vztahy ve škole, naplnění nejzákladnějších potřeb, společnými projekty učitelů, rodičů a tříd, rozvíjením samostatného myšlení a odpovědného rozhodování, spolupráce s přírodou. Koncepce školy usiluje o to, aby rodiče dětí bydlících v K. L. nehledali pro jejich vzdělávání jinou školu, ale zcela přirozeně je zapsali do této školy.* (zdroj Koncepce školy 2008 a 2012)

Škola pořádá množství aktivit, mezi které patří například: Loučení s létem o akci s MŠ, návštěvy divadelních představení, návštěva knihovny, klub špečků, Dušičkové spaní, Den otevřených dveří pro MŠ, vánoční zpívání u stromu, výlet do sv. kármny, Mikulášská nadílka, vánoční jarmark, projekt ke dni Země, výlet ke konci školního roku, sportovní olympiáda málotřídnicích škol, škola v přírodě, okresní kolo dopravní soutěže, závody dračích lodí, barevné dny, kurz první pomoci, celoškolní hra Na vlně poznání, přednáška o finanční gramotnosti.

Škola nabízí zájmové kroužky (tanec, angličtina, výtvarný, pohybové hry, počítače), které vedou vyučující.

Škola spolupracuje s rodiči při akcích: zahájení školního roku, loučení s létem, Mikuláš, vánoční zpívání u stromu, vánoční zpívání na schodech, dny otevřených dveří, Den dětí, slavnostní vyžehnutí pátek.

Škola se zapojuje do projektů financovaných z cizích zdrojů, kterými jsou například projekt Škola zelenou, zaměřený na dopravní situaci v obci a projekt financovaný z fondů EU zaměřený na individualizaci výuky.

Aktuální inspekční zpráva hodnotí školu pozitivně. Vyzdvihuje zejména rovný přístup dětí ke vzdělávání, úsilí o vyčlenění a získávání dalších finančních



i materiálních zdrojích, adekvátní úroveň řízení a organizace školy, personálních i materiálních podmínek, dobře zpracované cíle TWP, aktivity školy, které směřují k naplnění TWP, systematický rozvoj osobnosti žáků a péče o žáky se specifickými vývojovými poruchami.

### **Málotidní škola V. L.**

Tato málotidní škola se nachází v obci s cca 430 obyvateli. Škola je sloužena s mateřskou školou. Obecní úřad je zřizovatelem školy.

Škola je organizována jako neúplná základní škola s 1. a 5. ročníkem se školní družinou (dále jen D), mateřskou školou a školní jídelnou. Škola sídlí ve staré budově. V roce 2012 probíhala její částečná rekonstrukce. Pro potřeby ZŠ se využívají dvě učebny, editelna, školní družina a další dvě místnosti využívané pro dělenou výuku, umývárna, sociální zařízení, dva kabinet, jídelna.

Materiální vybavení je neustále obnovováno. K nejvýznamnějším patří počítač, interaktivní tabule, notebooky, školní nábytek.

Ve škole pracuje editel, kvalifikovaná učitelka na plný úvazek, nekvalifikovaná učitelka na plný úvazek, vychovatelka D, která částečně vykonává funkci hospodářky, školnice, dvě učitelky MŠ, kuchařka.

Pracovníci školy se zúčastní kurzů dalšího vzdělávání, kterými jsou například jazyková příprava o KLÍČ K JAZYKŮM, vzdělávání vedoucích pracovníků o EU a MYP, vedení Environmentální výchovy, metodika výuky anglického jazyka, učebnické styly praxe.

V minulém školním roce škole navštívilo 37 žáků. Kapacita školy je 50 žáků. Využívá se zde podle TWP školní školař platného od roku 2007. Základní myšlenkou vzdělávacího programu školy je *zajistit kvalitní základní všeobecné vzdělání orientované na životní praxi a na další studium. Vzdělávací metody a prostředky směřují k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků, zejména pak vedou žáky k samostatnosti, tvořivosti, odpovědnosti, vzájemné toleranci a úctě, k rozvoji komunikačních dovedností a spolupráci, učí žáky, jak se učít. Škola je komunitou, která podporuje fyzické a psychické zdraví. Škola vytváří podmínky pro smysluplné využití volného času v zájmových aktivitách.* (zdroj TWP školy)

Škola pořádá množství aktivit, mezi které patří například slavnostní zahájení školního roku, sportovní den na hřišti, školní výhled, dopravní výchova a projektový den, drakiáda + barevný den, projektové vyučování ke Dni stromu, nácvik evakuace, cvičení v přírodě a na atletickém sportovišti, sběr papíru, přednáška o dopravní výchově, setkání s budoucími prvňáčky ŠP školáků, deskové hry, plavecký výcvik, adventního zpívání na schodech, adventní vystoupení v obci, vánoční výstavy, vánoční představení pro MŠ a rodiče, týdenní nadílky a vycházka do lesa, přednáška o hudbě (eské lidové zvyky v hudbě), zpracování dotazníku pro SCIO o Mapa školy, výtvarná dílna v DDM, oslava Dne vody, karneval ve školní družině, výjezd fláky 5. ročníku o EKOškola Chaloupky, školní a okresní kolo plovákové soutěže, velikonoční výstava, florbalový turnaj, školní rej, účast na soutěži EURORÉBUS, návštěva stanice pro handicapované flivoličky, závody dračích lodí, účast na atletických závodech máločetných škol, výuka na dopravním hřišti, divadelní představení, fotbalový turnaj s okolními ZŠ, celoroční aktivity o Hravě flíj zdravě, Recyklohraní, výtvarné a literární soutěže, Uklidme si svět.

Škola nabízí zájmové kroužky (pečení, tanec, výtvarný, počítačové), které vedou vyučující.

Škola spoluprací s rodiči vyvolává například materiální pomoci nebo aktivní pomoci například mimoškolních akcích.

Škola se zapojila do projektu financovaného z fondů EU zaměřeného na ICT a digitální gramotnost.

Aktuální inspekční zpráva hodnotí školu pozitivně s drobnými nedostatky. K pozitivním prvkům patří aktivní vyvolávání ICT, přátelská atmosféra ve škole, individuální přístup a diferenciací výuky jak pro běžné fláky, tak pro fláky znevýhodněné. Nedostatky inspekce shledala ve formální stránce ŠVP.

## **Souhrn**

**Jde o malé vesnické školy sídlící ve starých budovách, které postupně procházejí rekonstrukcí. Zřizovatelem je obecní úřad. Školy mají poměrně dobré materiální vybavení. Kapacita škol není plně naplněna. Školy se vyznačují malým pedagogickým sborem. Pracovníci škol se účastní kurzů dalšího vzdělávání. Zpracování ŠVP naplňuje cíle a principy RVP ZV. Školy zajišťují pro své fláky**

zájmovou innost. Těkoly po ádají množství akcí, p i kterých spolupracují s rodi i a dal-ími institucemi. Těkoly se zapojují do projekt financovaných z jiných zdroj .  
Tě pozitivn hodnotí individuální p ístup, sociální a osobnostní rozvoj flák , dobré materiální vybavení -koly.

### 3 Výzkumné okruhy

Hlavní výzkumnou otázkou bylo zjistit: Jaké máte/nabízíte specifické kvality jakofto u ítel v málot ídní -kole? Hlavní problémová otázka se pak rozpadla na n kolik díl ích otázek týkajících se kvality málot ídní -koly, kvality u ítele z hlediska osobnostních vlastností, hodnot a postoj a specifických dovedností, hodnotících dovedností a vlivu kvality p ípravného a dal-ího vzd lávání na samotnou kvalitu u ítele.

#### 3.1 Specifika kvalit málot ídních -kol

##### 3.1.1 Specifika málot ídek

Výzkumná otázka: Co je na málot ídce specifické?

K tomuto ú elu byl v-em u ítel m rozdán list papíru, na který m li formou brainstormingu napsat v-e, co se jim vybaví pod pojmem málot ídní -kola a její specifika.

Výsledky brainstormingu jsem shrnula podle získaných informací do ty hlavních oblastí: Prost edí pro u ení, Organizace výuky, Pracovní vztahy pedagog , Spolupráce s rodi i a -ír-í ve ejností.

V tabulkách 1.64. uvádím jednotlivé my-lenky respondent . N které jsem dosadila do více oblastí. Následn se jednotliví u ítelé ke svým výrok m vyjad ovali. Každou tabulku dopl ují o p epis jejich my-lenek.

Tab. . 1 Organizace výuky

heterogenní skupina flák
fláci hodn pracují samostatn
r zné formy a metody práce
více ro ník pohromad v jedné t íd
fláci jsou schopni pracovat samostatn
skupinové vyu ování nap í ro níky
skupinové vyu ování v rámci jednoho ro níku
spolupráce mezi fláky ó star-í pomáhají mlad-ím ó jsou v jedné t íd
kooperace flák , u itel , ostatního personálu, rodi , obce

K oblasti Organizace výuky uvád li informanti je-t následující informace:

U itel A: *šTy d ti jsou daleko samostatn j-í. Já mám docela dob e odezvu ze -estek, fle kdyfl t m na-ím d tem u itelka ekne, aby si otev ely u ebnici na stran tý a tý, tak oni to ud laj a ostatním to t eba trvá dýl, protofle na to nebyly tak zvyklý.õ*

U itel B: *šJá zas musím vysv tlovat maminkám na p ed-kolákovi, jak to máme vlastn zorganizovaný, fle se u í jedni ka a dvojka spolu a jak to funguje. Prv áci sice moc dlouho nevydrflí, ale uflod za átku se musí trénovat v tom, aby pracovali sami.õ*

U itel C: *A mn se t eba líbí, kdyfl m flu, i kdyfl mám t i ro níky v jedný t íd , si je vzít v-echny na koberec a probrat jednu látku. Sice to nejde vřdlycky, ale kdyfl to jde, tak to ud lám. Ti nejstar-í si to zopakují a já je po-lu si n co d lat do lavice dál, co na to navazuje, ti prost ední si to taky zopakují a eknem si k tomu n co novýho a ti nejmlad-í se to tím u í. Pak n co vymyslim, aby ud lali spole n ve skupince. Ty d ti si to vzájemn i vysv tlí, pom flou si. To si s t iceti d tma nedovedu p edstavit.õ*

Tab. . 2 Prost edí pro u ení

rodinná atmosféra ó kařdý zná kařdého
v-ichni v dí o v-ech
p átelská atmosféra
heterogenní skupina řák
malá -kola ó málo d tí
spolupráce mezi řáky ó star-í pomáhají mlad-ím ó jsou v jedné t íd

K oblasti Prost edí pro u ení uvád li informanti je-t následující informace:

U ítel A: *ř Podle m to není ani tak o dít ti jako o rodi ích, jak se rozhodnou, kam dít p jde, jestli chce dát dít do malý -koly a taky ji tím udržet nebo dá dít do velký -koly.õ*

U ítel B: *ř My tam máme ty i d ti, který trvale bydlely v P..., odmalinka tam chodily do -kolky a rodi e eknou: Já, kdyřl vidím Pí -kolu, tak tam bych to dít nedal. Je to o t ch rodi ích, co up ednost ujou. Jestli up ednost ujou men-í kolektiv a k tomu takový to rodinn j-í prost edí. Zase oni vid j, ře my si t ch d tí daleko víc v-ímáme. Zná-v-echny, nejsou ty d ti anonymní. No a zase jsou naopak rodi e, kte í to dít daj do velký -koly, kde je to dít anonymní a tam se to v-echo ztratí a dít splyne a neuv domujou si, ře ten problém bude t eba nar stat.õ*

U ítel C: *Já si myslím, ře se taky asi dá víc p edcházet n ktorej m káže skejm problém m, ře jo. Protoře v tom malým kolektivu je prost na v-echny vid t a d ti toho taky dost na sebe eknou. Ono se i n kdy dozví-spoustu v cí od lidí z vesnice, co kde který dít provedlo a tak.õ*

Tab. . 3 Pracovní vztahy pedagog

v-ichni u ítelé musí táhnout za jeden provaz
kooperace řák , u ítel , ostatního personálu, rodi , obce
malý kolektiv pedagog ó úzká spolupráce mezi nimi
úzká spolupráce mezi v-emi pracovníky -koly
malý kolektiv pedagog

K oblasti Pracovních vztahů uvádějí informanti je-t následující informace:

U ítel A: *šNo jo jenfle te si vem, fle já ufl mám starý rodi e a pot ebuju s nima ze dne na den k doktorovi. Te za m musí n kdo suplovat. V t-ínou to musí vzít ten, kdo zrovna neu í, a se mu to líbí nebo ne. Prost to jinak nejde.õ*

U ítel B: *šTady je dobrý, fle já tam mám tu J. Ona mi ekne, jak se chovaj ty d ti u ní ó ten n co po ád loví, ten neuchopí tu flku (í ) To pak zjistí-, fle to ned lá jen tob a ufltolik tu chybu v sob nehledá-. Ona mi pom fle tím, fle má na to tro-ku jinej pohled. Te si p edstav u ítelka s t iceti d tma, který nikdo nezná, tak ta se nemá s kým poradit a m fle dojít k totálnímu krachu.õ*

U ítel C: *õJá vim, kdyfl jsme vymej-ely n jakej projekt, tak jsme si v-echny sedly a kafldá n co vymyslela. Dokonce se zapojuje i A., a to d lá uklíze ku. Vfldy ona by v bec tohle nemusela d lat.õ*

Tab. . 4 Spolupráce s rodi i a -ír-í ve ejností

úzká spolupráce -kola ó rodi e
kooperace flák , u ítel , ostatního personálu, rodi , obce
t sný kontakt s rodi i ó n kte í jsou p áteli u ítele
vst ícný p ístup k rodi m flák
spolupráce -kola ó obec

K oblasti Spolupráce s rodi i a -ír-í ve ejností uvádějí informanti je-t následující informace:

U ítel A: *šS obcí spolupracujem, to jo, ale záleflí na tý obci, co zorganizuje, a my se pak p ípojíme a n co p ípravíme.õ*

U ítel B: *šJá si t eba vzpomínám, jak jsme realizovali ten projekt Dopravní bezpe nosti v obci. D ti spolu s rodi ema vytypovávali nejvíc nebezpe ný místa v obci nebo kreslili návrhy, jak p ed lat náves, aby se tam dalo bezpe n p echázet. Taky d ti po ítaly auta,*

*kolik jich projede vesnicí, a tak. Je fakt, že s tím p i-la obec, my bysme tohle sami nezrealizovali.õ*

*U itel C: ŠS rodi ema se známe, n který jsou, t eba jako A., pracovníky -koly. Za tu dobu ufl jsem s n kterýma byla v hospod nebo na zábav . Chlap m to v t-inou nedá a p íjdou si s tebou zatancovat. To se pak bavíte hlavn o tom dít ti, jak mu to jde a nejde.õ*

Vyhodnocení:

Z brainstormingu i z dopl ujících odpov dí vyplývá, že u itelé považují za nejvýrazn j-í specifika málot ídních -kol:

Organizace výuky ó vidí hlavní specifika kvality v samostatnosti flák , skupinovém vyu ování nap í ro níky a spolupráci mezi spolufláky.

Prost edí pro u ení ó vyzdvihují málo d tí a men-í kolektiv, rodinnou a p átelskou atmosféru, malou anonymitu jako prevenci -ikany.

Pracovní vztahy pedagog ó za d lefité považují malý kolektiv pedagog a dal-ích pracovník -koly, kte í spolu úzce spolupracují.

Spolupráce s rodi i a -ir-í ve ejnosti ó za specifické považují úzkou a vst ícnou spolupráci s rodi i a obcí.

**Shrnutí: U itelé spat ují specifika kvality málot ídky v organizaci vyu ování (rozvoj spolupráce a samostatnosti), v klimatu -koly (malý, p átelský kolektiv s nízkou anonymitou), v u itelském sboru (úzká spolupráce malého kolektivu) a v otev enosti rodi m a -ir-í ve ejnosti.**

### **3.1.2 Kvalita málot ídek**

Výzkumná otázka: V em by m ly být málot ídky kvalitn j-í?

V této otázce m zajímalo, zda by málot ídní -koly, v kterých zkoumaní u itelé pracují, nem ly nabízet ur itou alternativu ke vzd lávání v pln organizovaných -kolách, n co jiného, co by z hlediska kvality p esv d ilo rodi e, že jde o -kolu kvalitní

a ti m li zájem o vzdávání jejich d tív t chto typech –kol. Slovo alternativa bylo u itel m vysvětleno jako něco jiného, něco extra, něco jiná –kola nemá.

U itel A: *š Ona ta málotídka sama od sebe je jiná. Nkte í rodi e to v bec neberou tak, fle jsou d ti spojený, ale po útaj jen s tím, fle jich je osm ve tíd . Ale je to pravda. I kdyfl jich tam má–estnáct najednou a d lá–s tou s plkou, tak oni se opravdu t ikrát, ty ikrát vystídaj, p e tou v tu, vypo útaj p íklad a daleko víckrát se dostanou ke slovu, i kdyfl na n má–relativn mí asu a v porovnání ty d ti jsou daleko víc samostatn j–í.õ*

**U itel A vidí kvalitu málotídky v samé podstat její organizace výuky.**

U itel B: *š Alternativa na málotídce ur it je, jako kdyfl tomu rozumím ve smyslu alternativa jako něco jinýho. Ty d ti musej bejt samostatný, vlastn co jsme si ekly prve. Jsou v prost edí, který je rodinn j–í a kde se v–echno ví. Spolupracuje se víc s rodi em a i s obcí a co se u ení tý e, tak s d tma pracujem jak frontáln , tak skupinov , mícháme je do v kov smí–enejch skupin. U kafdýho vim, v em je dobrej a v em ne a podle toho mu zadám úkol. To ufl d lám automaticky. No, záleflí na úhlu pohledu. N kdo to bere jiný ó hor–í, n kdo zase jiný ó lep–í.õ*

**U itel B shrnuje aspekty kvality málotídky jako samostatnost, rodinné prost edí, spolupráce s rodi i a s obcí, r zné metody a formy práce, znalost pot eb flák . V tom vidí její kvalitu.**

U itel C: *š Já vim, ale tak si vem, fle ty v–echno tohle d lá–a stejn ti d ti vodcházej, spousta rodi od nás dá d ti do P. a ne sem. Jestli by t eba nepomohlo zavedení n jakejch t ch novejch metod, jak nás t eba u ej ve –kole, jako myslím RWCT nebo Za ít spolu. fle jako zabije–víc much jednou ranou p i tý výuce. Vfdy si vem, fle tohle tady fládná jiná –kola poblífl nemá! A mohli by se zapojit i rodi e, obec a tak. Navíc tyhle programy maj alespo n jaký standardy a ví–, co bys m la d lat. Má–n jakej plán a ví–, fle to d lá–dob e. To ti taky psychicky pomáhá.õ*

**U itel C spat uje kvalitu –koly v zavedeních inovativních/alternativních metod.**



Ostatní učitelé příliš nesouhlasí a drfí se svého názoru, že tak, jak se v málotídce učí, je jífl samo o sobě jiné a kvalitní.

**Shrnutí:** Dva učitelé jsou názoru, že málotídny –kola jífl určitou alternativu (nečo jiného), není –kola plně organizovaná, nabízí v oblastech, které se ukázaly jako specifické (zejména Organizace výuky, Prostředí pro učení, Spolupráce s rodiči a –ir–í ve třídě) a záleží na uvážení rodičů, zda pro své dítě tuto –kolu zvolí. Jeden učitel bere specifika málotídní –koly jako samozřejmost a obohatil by jí je–t o prvky inovativních přístupů k výuce.

### 3.1.3 Smysl málotídek

Výzkumná otázka: Jaký mají málotídky smysl?

Zajímalo mě, v čem tedy shledávají učitelé hlavní smysl/účel existence málotídky. Na tuto otázku reagovali učitelé A a B stejně, vzájemně spolu souhlasili.

Učitel B: *Š Já vidím jednoznačný smysl v tom, že je –kola v místě, kde bydlí–t. ě*

Učitel A: *Š Souhlasím. ě*

Výzkumník: *Š Je to jedinej účel malotídky? ě*

Učitel B: *Š Je to ten hlavní. Pak hraje roli samozřejm je–t to, že tam má dítě kamarády, který zná ze –kolky. ě*

Učitel A: *Š Souhlasím. ě*

Výzkumník: *Š A co vzdělávání těchto dětí, je taky důležitý? ě*

Učitel A: *Š To už záleží na lidech, jako na učitelích, jak si s tím poradí. ě*

Učitel C vidí smysl své málotídky v nabízení jiných přístupů k výuce. Tudíž by tato –kola nesloužila jen dětem z obce, ale i těm, kdo by o tuto formu výuky měli zájem.

**Shrnutí:** Dva učitelé vidí smysl své málotídky v dobré dopravní dostupnosti pro děti, dále pak ve známém sociálním prostředí díky společným kamarádům.

Jeden u itel shledává smysl své málot ídky v nabízení jiných slufleb neff jaké nabízejí ostatní –koly.

## 3.2 Specifické kvality u itele málot ídní –koly

### 3.2.1 Specifika osobnostních znak , postoj a hodnot

Výzkumná otázka: Které osobnostní znaky jsou pro Vás jako u itele málot ídní –koly specifické?

K ú elu získání informací o této oblasti obdrffeli u itelé soupis osobnostních znak , které uvád jí autorky Dyrtrtová, Krhutová (2009). V této práci se nacházejí v kapitole 2.1.1.3.

Respondenti m li ozna it ty projevy, které jsou pro n jako u itele málot ídní –koly specifické, tedy ty, které jsou pro n více typické neff pro u itele v pln organizované –kole.

Jednotlivé osobnostní znaky jsem se snaffila rozt ídit do shodných skupin:

Tab. . 5 Osobnostní p edpoklady nutné pro p ímou práci u itele se fláky nebo pro –kolu

3x organiza ní schopnosti ó nutná perfektní, promy–lená a ú inná organizace práce; d sledná p íprava na jednotlivé vyu ovací hodiny a organizace –kolních a mimo–kolních akcí; organizace výuky, ale i jiných aktivit.
3x samostatnost ó hlavn v organizování a v rozhodování
3x tvo ivost ó aby v–e bylo pro d ti nové, alespo kařdých p t let
3x inteligence
2x spolehlivost
2x verbální p edpoklady ó jde p íkladem, na vesnici bývá slovník odli–ný
1x trp livost
1x citlivost ó známe více rodinné prost edí d tí, problémy v rodinách

Zde je patrné, ffle u itelé této oblasti p isuzují neffv t–í váhu. Celkem ji zmínili 18krát.

Tab. . 6 Psychika a obrana proti vyho ení

3x psychická odolnost
3x odolnost v i stresu ó náro né prost edí
2x vyrovnanost
2x smysl pro realitu
2x pozitivní motivace
1x osobní nad-ení a radost z práce ó aby se zabránilo vy erpání

Téma psychické odolnosti se vyskytovalo celkem 6krát, tedy je druhé nejfrekventovan j-í.

Tab. . 7 P edpoklad dal-ího rozvoje sebe sama i své výuky

2x schopnost inovace
2x schopnost osvojovat si nové poznatky
1x Sebevzd lávání a soustavná reflexe své práce, které formuje osobnost u itele nejen na za átku jeho profesní dráhy, ale i v jejím pr b hu ó pro svou psychickou pohodu a mofnost argumentace pro -ír-í ve ejnost.

Oblast vzd lávání se a osvojování si nových poznatk byla zmín na 5krát. M fleme ji tedy pokládat za t etí nejd leflit j-í oblast.

Tab. . 8 P izp sobení se podmínkám ve -koly

3x adaptabilita a adjustabilita ó nutnost reagovat na zm ny po tu flák ; r zný p ístup k r zným skupinám d tí; p izp sobit se tolika r zným flák m
1x flexibilita

P izp sobení se podmínkám ve -kole informanti zmínili celkem 4krát.

Tab. . 9 Iniciativa, komunikace s okolím, etika

3x iniciativa o organizace –kolních i mimo–kolních akcí; nikdo jiný to za n j neud l á
2x sociální empatie a komunikativnost o zejména v i d tem, ale i k okolí vesnice
1x extroverze ve vztahu k okolí o k okolí vesnice
2x smysl pro spravedlnost o pom ůje mezi fláky od 6 do 10 let
1x dodrřování etických standard ů v prost edí vesnice se v–e rychle rozk ikne

Téma iniciativy, komunikace s okolím a etiky se objevilo ve stejném po tu, tedy 3krát.

**Shrnutí: Hodnoty, postoje a osobnostní vlastnosti se u u itel málot ídních –kol projevují zejména v oblasti osobnostních p edpoklad nutných pro p ímou práci u itele se fláky nebo pro –kolu, v oblasti psychické odolnosti a obrany proti vyho ení a v oblasti dal–ího rozvoje sebe sama a své výuky. Mezi mén d lefité oblasti pat í p izp sobení se podmínkám –koly, iniciativa, komunikace s okolím a etické principy.**

### 3.2.2 Míra autority

Výzkumná otázka: V em vidíte nejv t–í míru své autority?

K tomuto tématu u itelé op t ozna ovali a komentovali v dotazníku uvedené faktory autority u itele dle Va–utové (2007). V této práci se nacházejí v kapitole. 2.1.1.6.

Pro úsporu místa zde uvádím jen jejich souhrn.

U itelé nevidí svou autoritu v moci a síle, ale v p ístupu, který je zam en na pozitivní ovliv ování fláka. Tím je nap . p átelský vztah k flák m; zájem o fláky i v mimo–kolní oblasti; vytvá ením klimatu d v ry a jistoty ve t íd a ve –kole; vytvá ení podmínek podporujících u ení kařdého fláka; demokratický styl vyu ování; spravedlnost v posuzování hodnocení; být p íkladem; flexibiln e–it konflikty; mít ůctu k rodi m; um t argumentovat a obhájit svoje pedagogické p ístupy a stanoviska.

Z pozorování a písemných materiálů je to vyplývá, že i z pohledu atraktivita výuky, ale i sebejistota a určitá regulace fláků u itelem hraje velkou roli.

U u itele A jsem zjistila pozorováním velkou míru autority, fláci ho respektovali, i když flák k němu měl přátelský vztah. U itel byl sebejistý a všechny innosti měl dobře promyšlené a připravené. flák mu naslouchal, ale také jim vymezoval hranice.

U itel B byl je to v nich innostech nejistý, a to se projevilo v mírné nekázni fláků.

U U itele C byl velmi patrný přátelský vztah k flákům, který by, kdyby mu nevymezoval hranice, mohl narušovat plynulý průběh hodiny. Například U itelka C se ptá fláků při ranním kruhu, jak se jim dařilo o víkendu. Dítě jsou zvyklé hodně povídat a každý by nejraději sdělil dopodrobna, co prožil. U itelka tedy vymezuje rozsah odpovědí na tyto. Její autorita se zde projevuje určitou mírou regulace a nařízením.

### **Shrnutí:**

**Autority je u iteli málo idek dosahováno udržováním přátelského vztahu se fláky a zájmem o ně. Na druhou stranu fláci u itele respektují více, když jim vymezí určité hranice. Roli hrají také sebejistota, připravenost a průfnost u itele. U itel je pro fláky vzorem.**

### **3.2.3 Etické principy**

Výzkumná otázka: Které etické principy jsou pro Vás důležité?

Jelikož etická stránka je pro u itele rovněž významná, chtěla jsem zjistit, kterých specifických etických principů dbá u itel málo idní koly. U itel m byly nabídnuty etické principy citované v Rámci profesních kvalit u itele (2012), jejichž plné znění se nachází v Příloze 1.

U itelé označili za prioritní ochranu osobních údajů fláků, jejich rodin i svých kolegů. Dokládá to komentář U itele C: *„Musím si dávat pozor, co komu řeknu. Na vesnici se všechno daleko víc rozkřikne a všichni to pak slyší.“*

Dále se u itelé ztotožňovali s dodržováním lidských práv a postupováním ke všem lidem i dětem bez předpokladů a s vyloučením diskriminace.

U itelé také, dle svých výpovědí, zahrnují etická témata do výuky, nebo v tomto ohledu spolupracují s jinými institucemi.

U itel B to dokládá tímto zp sobem: *šBylo dobrý, kdyfl k nám p i-li od policie a vysv tlovali d tem, co je to domácí násilí, a jak jim ukazovaly v-echny ty drogy a co zp sobujou...õ*

Z pozorování ale vyplynulo, fl e kdyfl jsou u itelé spolu i mimo -kolu, baví se hodn o flácích a ochranu osobních údaj zanedbávají. Nabyla jsem ale dojmu, fl e komunikace o soukromí flák jim slouflí jako vyrovnávání se s aspekty, kterým nerozumí, cht jí si je ujasnit, znát názor n koho jiného na danou problematiku. Sv d í o tom t eba situace, která se stala p i nahrávání rozhovoru. Pokud u itel hodlal ilustrovat n jakou my-lenku na p ípadu dít te nebo kolegy, vyfladoval, aby bylo nahrávání p eru-eno.

### Shrnutí:

**U itelé nejv t-í význam p ikládají ochran osobních údaj flák , jejich rodin a koleg , ale zároveň je pouflívají jako ilustrace problémových situací k e-ení p i debatách s kolegy.**

### 3.2.4 Specifické dovednosti

Výzkumná otázka: V kterých oblastech profesních inností uplat ujete specifické dovednosti?

Na úvod informanti ozna ili hlavní oblasti profesních inností (p ejatých z Rámce profesních kvalit u itele), v kterých nej ast ji uplat ují své dovednosti. Podrobný popis oblastí profesních inností a jejich kritérií se nachází v P íloze . 1.

Tab. . 10 Oblasti profesních inností, v kterých respondenti nej ast ji uplat ují své dovednosti.

Po et výskytu	Oblast profesních inností
3x	Plánování výuky ó individuální p ístup k flák m
3x	Procesy u ení
3x	Rozvoj -koly a spolupráce s kolegy
2x	Spolupráce s rodi i a -ír-í ve ejností

1x	Prostředí pro učení
1x	Hodnocení práce žáků

Je patrné, že za nejdůležitější oblasti pokládají učitelé Plánování výuky, Procesy učení a Rozvoje kolegy a spolupráci s kolegy, například Spolupráci s rodiči a žáci ve třídě.

Dalším úkolem pro respondenty bylo opřít formou brainstormingu zapsat na list papíru vše, co se jim vybaví, například učitel v málotřídní škole jinak, specifikovat je nejlépe učitel v plně organizované škole. Údaje shrnuji v následujících tabulkách.

Tab. 11. Specifické činnosti učitele málotřídní školy v oblasti Plánování a Proces učení

Věci si musím dokonale připravit.
Více se připravuji na výuku a organizace hodiny.
Připravuji více doplňkových materiálů.
Hodně využívám techniku, zejména PC a děti k nim mají přístup během celého dne.
Promýšlím víc organizaci hodiny.
Připravuji víc materiálů na procvičení látky, které mohou žáci vyplnit samostatně.
Propojuji některé segmenty látky s reálnými problémy.
Podle toho, co chci probrat si zorganizuji výuku ve třídě jako samostatná práce, skupinky, vzájemná spolupráce nebo frontální vyučování.

Tab. 12. Specifické činnosti učitele málotřídní školy v oblasti Prostředí pro učení

Jsem poád s dětmi.
Neužívám pouze děti šměřové děti, ale všechny děti školy.
Vím toho hodně o žácích, o jejich rodinném zázemí.
Musím přepnout na úroveň dítěte v ku.

Tab. 13. Specifické činnosti učitele málotřídní školy v oblasti Rozvoje kolegy a spolupráce s kolegy.

Hodně si s kolegy pomáháme.
-----------------------------

Podílím se na zařizování akcí po předaných kódech.
Musím být připravena zaskočit kdykoli a kdekoli.
Více se zajímám o chod školy.

Tab. 14. Specifické činnosti učitelů máloletých dětí v oblasti Spolupráce s rodiči a dětmi ve třídě.

Hodně se setkávám s rodiči a dětmi.
Hodně k nám chodí starosta a děti chodí do školy nebo na jakékoliv akce.

Ze záznamů vyplývá, že nejvíce specifika učitelů spatřují v oblasti Plánování výuky a procesu učení. Při přípravě na výuku věnují velkou pozornost. Připravují hodně doplňkových materiálů k samostatné práci.

Učitelé promýšlejí organizaci hodiny. Při organizaci výuky využívají PC, propojují segmenty látky s relevantními ročníky, používají samostatnou práci a skupinovou, například kooperativní výuku nebo frontální vyučování.

Z oblasti Průběh učení učitelé zdůrazňují neustálý kontakt s dětmi nejen své třídy, ale i celé školy. Adekvátní a pohotoví musí umět jednat s relevantními v kolektivních skupinách. Znájí děti a jejich rodinné zázemí.

V oblasti Rozvoje školy a spolupráce s kolegy učitelé vyzdvihovali vzájemnou kolegiální výpomoc, což s sebou nese i neustálou pohotovost být vždy připraveni kolegu zastoupit. Zajímají se více o školu jako celek a realizují akce, které škola pořádá.

Spolupráce s rodiči a dětmi ve třídě byla zmíněna také. Učitelé se setkávají jak s rodiči, tak i s vedením obce.

Z pozorování bylo evidentní, že při přípravě věnují zejména učitelé velkou pozornost dětem. Zabírá jim kolem 1 až 2 hodin denně. Mnohdy si přípravu berou domů (Učitel B a C). Při výuce studovali výukové metody a formy práce v různé intenzitě. U učitele A byla tato snaha nejmarkantnější. Učitelé používali v komunikaci s dětmi individuální přístup. Učitelé si vzájemně pomáhali pomoci do hodin a v případě nepřítomnosti jednoho vyučujícího přebírali jeho odpovědnost. S rodiči komunikovali velice otevřeně.



### **Shrnutí specifických dovedností:**

**Dovednost efektivně se připravit a stanovit si reálné cíle, dovednost aplikovat pestré metody a formy práce při výuce, dovednost jednat s různými typy individuálně i v rámci celku, dovednost šetřit se pro kolegy, dovednost organizovat mimoškolní akce, dovednost vystupovat na veřejnosti.**

**Zda tyto dovednosti vykazují i kvalitu by bylo třeba podrobněji zkoumat. Ufí ale ten fakt, že si je učitelé uvědomují a reálně je také ovládají dává minimálně předpoklad pro potenciál kvality.**

### **3.2.5 Hodnocení podle Rámce profesních kvalit u učitele**

Výzkumná otázka: Považujete Rámec profesních kvalit u učitele za dostatečný nástroj pro hodnocení vaší práce?

Nejprve respondenti ohodnotili, na jaké úrovni profesního rozvoje se momentálně nacházejí. Popis etap profesního rozvoje lze nalézt v kapitole 2.2.2.

U učitel A se ohodnotil jako zkušený učitel. U učitel B jako pokročilý začátečník a U učitel C také jako pokročilý začátečník. Pozorování potvrdilo například tvrzení U učitelky A. U učitelka A vedla výuku plynule, střídalala činnosti, metody a formy výuky s přihlednutím k individualizaci a diferenciaci. Individualizace byla patrná například v případech, kdy některý žák nedostal stejnou práci jako ostatní, ale modifikovanou, v našem případě jednoduššího rázu. U učitelka B ve svém pojetí pozorované výuky byla soustředěna na obsah vzdělávání a práci s učebnicí. Potvrzuje to i slovy, že je pro ni prioritou učivo a jeho probrání.

U učitelé se následně hodnotili do sebehodnotícího dotazníku (Příloha 3), kam popisovali poznámky k jednotlivým kategoriím. Je nutno říci, že hodnocení nebylo příliš validní, jelikož nebyla stanovena výchozí úroveň A. Hodnotící dotazník sloužil k účelu komplexního zamyšlení se nad svou výukou a pokusu o sebehodnocení a jeho reflexi.

V konečném důsledku učitelé shledávali dotazník jako dobře využitelný pro sebehodnocení, oceňovali jeho univerzálnost a možnost poznámek, kde specifikovali svůj výrok. Nesouhlasili ale s jeho formou aplikace, to znamená s tím, že kolega bude hodnotit. Nedovedou si totiž představit, kdo bude za kolegu učitel a jak se zajistí jeho

objektivnost. Vzájemně se hodnotí jifi p i pouhé konverzaci mezi sebou. Prosp –né by bylo, kdyby podle tohoto rámce hodnotil externí pracovník.

Pozorování potvrdilo vzájemné sdílení hodnocení pedagogy. Je v–ak velice intuitivní, neobjektivní a nesystematické. Vychází z aktuální situace a pot eby.

**Shrnutí: U itelé považují Rámec profesních kvalit u itele za dostate ný pro hodnocení kvality jejich práce. Požadují v–ak objektivního hodnotitele ó externistu. V tomto ohledu se ukazuje, že malý kolektiv není pro objektivní posuzování ideální. U itelé mají podobné názory i my–lenky, v kterých se utvrzují.**

### **3.3 Specifika kvalitního p ípravného vzd lávání**

#### **3.3.1 Vliv p ípravného vzd lávání na kvalitu výuky**

Výzkumná otázka: Jak ovlivnilo p ípravné vzd lávání va–i budoucí kvalitu výuky?

K tomuto tématu jsem nechala respondenty voln vypráv t. Stru n zde popí–u jejich výpov di.

#### **U itel A:**

Po základní –kole vystudovala gymnázium a poté Pedagogickou fakultu Vysoké –koly pedagogické v Hradci Králové v letech 1981ó1985.

Charakteristika nejvy–ího dosafněného vzd lání: magisterský typ studia, doba trvání 4 roky, obor U itelství 1. stupe základní –koly (tehdy 1. afl 4. ro níku), prezen ní studium, specializace hudební výchova, SZZ z eského jazyka s didaktikou, matematiky s didaktikou, pedagogiky a psychologie, marxizmu ó leninizmu; diplomová práce na téma D jiny –kolství v Kolín .

Na vysoké –kole se o málot ídkách tehdy asi nemluvalo. Ufi si to p íli–nepamatuje. V okolí jejího bydli–t také fládné nebyly, spí–e byly ru–eny. Po studiu pracovala v pln organizovaných –kolách trnácet let. Teprve p ed –esti lety nastoupila do málot ídní –koly. Do málot ídní –koly se dostala náhodou. Byla nespokojená v probíhající m zam stnání a naskytl se jí moflnost pracovat na plný úvazek v málot ídní –kole. Nejvíce jí zprvu d lalo potíffe plánování a organizace výuky tak, aby se v–e stihlo se v–emi ro níky. Na toto ji fládná –kola nep ípravila.

Momenty ze studia, které mohly ovlivnit budoucí styl výuky:

Studium bylo koncipováno jako přednášky a semináře. Praxe byla uskutečňována v rámci přednášek a komunikativní výchova. V 1. ročníku se uskutečnila následková praxe a ve 2. ročníku následková praxe s výstupy. Ve 3. ročníku byla praxe v novém jeden den v týdnu s přednáškou vlastních výstupů. Ve 4. ročníku následovala souvislá praxe v délce jednoho měsíce ve škole, kde studentka plánovala učinit. Nejvíce ji ovlivnily praxe, ze kterých si poznamenala pedagogický deník.

### **Učitel B:**

Po základní škole vystudovala gymnázium a poté Pedagogickou fakultu Univerzity Hradec Králové v letech 2006 až 2011.

Charakteristika nejvyššího dosaženého vzdělání: magisterské studium, doba trvání 5 let, obor Učitelství pro 1. stupeň základních škol, prezenční studium, SZZ z pedagogiky a psychologie, český jazyk a literatura s didaktikou, matematika s didaktikou, anglický jazyk s didaktikou, diplomová práce na téma Výuka anglického jazyka na 1. stupni základní školy hravou formou.

Ze studia něco o málotídkách viděla. Na přednáškách si je charakterizovali a popsali, co je na nich jiného. Pochopila z toho, že málotídka realizuje frontální skupinovou výuku, tedy že výuka skupin (jednotlivých ročníků) probíhá stylem výklad na koberci a samostatná práce v lavici. Pro lepší pochopení, jak tyto školy fungují, byla odeslána na praxi do tohoto typu školy. Mohla si vybrat, že v této části praxe odjede na málotídní školu a menší část na plně organizované škole. Až tam poznala, jak to ve skutečnosti funguje a viděla i kooperativní vyučování napříč ročníky. Poznala i chod školy. V této své poznatky má z praxe, kterou na vysoké škole vykonávala.

Do málotídní školy nastoupila, protože se jí naskytla možnost zástupu za učitelku, která odcházela na mateřskou dovolenou. V průběhu svých studentských praxí poznala také na plně organizované škole. Při srovnání obou typů škol jí bylo prostě málotídní školy blíže, i když poznala, že organizace práce je složitější.

Momenty ze studia, které mohly ovlivnit budoucí styl výuky:

První dva roky studia byly v novém předávání odborných znalostí. Od tohoto ročníku se v seminářích více času věnovalo oborové didaktice. Praxe byla prováděna uskutečňována na plně organizovaných školách ve formě následků a krátkých výstupů.

Ve tvrtém ro níku docházela na praxi dva dny v týdnu. Podíl práce s d tmi postupn p evařoval nad náslechy. V pátém ro níku probíhala souvislá ty týdenní praxe ó v málot ídní –kole a jeden týden v pln organizované –kole. Inovativní metody výuky student byly áste n na V<sup>TM</sup>za azovány. Nejv t–í vliv na ni m ly praxe. Za výhodu považuje to, že mohla strávit v t–í podíl praxí v málot ídní –kole. Tím více porozum la tomuto prost edí.

Studium ji, podle jejích slov, nep ipravilo na komunikaci s rodi i. Pot ebovala by mít více sebev domí a argumenty pro své jednání.

### **U itel C:**

Po základní –kole vystudovala gymnázium. Poté nav-t vovala Státní jazykovou –kolu a ukon ila ji Státní základní jazykovou zkou–kou z anglického jazyka (1997ó 1998). V letech 1998 ař 2001 studovala Pedagogickou fakultu Univerzity Hradec Králové. Po –estileté p estávce nastoupila roku 2007 na Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy, kterou studuje dodnes.

Charakteristika nejvy–řho dosařeného vzd lání:

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, typ studia bakalá ský, doba trvání 3 roky, obor Speciální pedagogika, prezen ní studium, SZZ z pedagogiky a psychologie, speciální pedagogiky, surdopedie a psychopedie, bakalá ská práce na téma Znakový jazyk a znakovaná e–tina.

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, typ studia magisterský, doba trvání 5 let, obor U itelství pro 1. stupe základní –koly, kombinovaná forma, SZZ z výtvarné výchovy (p edpokládané dal–í SZZ z pedagogiky a psychologie, matematiky s didaktikou, eského jazyka a literatury s didaktikou.

Respondentka za ínala jako p íleřitostná u itelka anglického jazyka v málot ídní –kole v sousední vesnici b hem mate ské dovolené. Postupn za ala p íbírat dal–í p edm ty, p evářn výchovy a suplování. Po mate ské dovolené p ijala nabídku práce v jiné málot ídní –kole na plný úvazek. Pro málot ídní –kolu se rozhodla, protože znala editelku ze spolupráce mezi málot ídkami a toto prost edí jí poskytovalo bezpečí známého kolektivu.

Tato u itelka si vzd lání dopl ovala pr b řn . Ihned si v my–lenkách dosazovala získané informace do své výuky. Na jednu stranu byla nad–ená, že m že

n co d lat jinak, nov , co fláci ani jejich rodi e neznají. Na druhou stranu kombinovaná výuka probíhala v rychlokurzech, kdy se studenti dozv d li jisté informace, ale velmi stru n . P i svém vytíženém zam stnání, studiu a pé i o rodinu nebyla schopna komplexn za adit nové metody do výuky, spí–jen zkou–ela, zda teorie opravdu funguje v praxi. Frustrovalo ji, fle ví, jak by m la u it, ale ne–lo to v praxi úpln uplatnit.

Momenty ze studia, které mohly ovlivnit budoucí styl výuky:

Výuka probíhala soub fln se zam stnáním u itelky. Ovlivnily ji asté reflexe výuky, úvahy o svém pojetí u itelství, konstruktivistický p ístup k výuce matematiky, inovativní metody výuky aplikované na studenty.

**U itele A: Informace o málot ídkách nedostala. Studium ji nep ipravilo na hlavní úskalí v plánování a organizaci výuky.**

**U itel B: Ze studií vyrozum la, fle výuka na málot ídní –kole probíhá formou st ídání výkladu a samostatné práce. Byla ji umofn na mofnost strávit v t–í podíl praxe na málot ídní –kole. V pr b hu praxe poznala i jinou organizaci výuky na málot ídní –kole a poznala i jak –kola funguje. Postrádá p ípravu na komunikaci s rodi i a profesní sebev domí.**

**U itel C: Prost edí málot ídky jífl znala. Snaffila se informace ze studia ihned aplikovat v praxi, ale –lo to jen z ídka. Scházal jí as prohloubit teoretické znalosti. Byla frustrovaná.**

**Shrnutí: Jeden u itel nebyl p ipravován v bec. Druhý u itel byl –kolen formou praxe, chybí mu komunika ní dovednosti a profesní sebev domí. T etí u itel nev d l, jak skloubit nové poznatky s náro nou výukou.**

Z uvedeného souhrnu vyplývají rozdílné informace. Je to jist dáno i výb rem informant , kte í se nacházejí v r zných etapách svého flivota a mají odli–né zku–enosti z r zných pedagogických fakult.

### 3.3.2 Další profesní rozvoj a kvalita uitelovy výuky

Výzkumná otázka: Jaké další vzdělávání potřebujete k tomu, abyste byl kvalitním uitelem?

K tomuto tématu jsem opět nechala uitelky volně vyprávět. Stručně zde popíšu jejich výpovědi.

Uitelka A: Během své dlouholeté praxe již absolvovala velké množství různých vzdělávacích kurzů. Situace na školě je taková, že má omezený výběr. Nejlepší je, když jsou kurzy zadarmo, protože škola nemá peníze na jejich proplacení. Vhodné je, když jsou kurzy odpoledne, aby nezasahovaly do výuky a nemuselo dojít k suplování. Stalo se jí, že strávila několik dní na dobrovolném kurzu o letních prázdninách. V tomto kurzu, ale i cestovné, si financuje sama. Má potřebu si doplňovat vzdělání podle aktuálních problémů, tedy zrovna když to potřebuje ke své práci. Nyní to jsou informační technologie a tvorba materiálů pro výuku na interaktivní tabuli. Ráda si doplní vzdělání v oblasti anglického jazyka, přírodovědy a sportu.

Popis profesního rozvoje (minulost, současnost, budoucnost):

Práce jí stále naplňuje, ale *šestipířovými léty v ní trvá déle*. Potřebovala by se dále vzdělávat zejména v oblasti informačních technologií. Kurzy dalšího vzdělávání si vyhledává dle svého zájmu. Pozitivní na nich vidí setkávání s uiteli, kolegy a sdílení zkušeností. Vzdělávat se v inovativních metodách nechce, protože studium a nároky s ním spojené jí již zmáhají.

Uitelka B: Minulý rok vzdělání dokončila, ale spatřuje nedostatky v komunikačních dovednostech. Potřebuje komunikovat s veřejností, hlavně s rodiči, které musí přesvědčit pádnými argumenty. Také prezentace před neznámým publikem je pro ni stresující. Pomohly by jí kurzy poznání sama sebe a svých schopností. Potřebuje nabýt sebevědomí. Ráda by se účastnila kurzů, které nabízejí určitou inspiraci a nápady do výuky. Po instalaci interaktivních tabulí se potřebuje vzdělávat v jejím ovládnutí a smysluplném využití. Na kurzy nyní dochází zídka, není na to čas a škola jí je proplatí jen v omezené míře.

Popis profesního rozvoje (minulost, současnost, budoucnost):

Momentálně je po dvou letech praxe vyčerpaná. Potřebovala by stále nové nápady pro výuku. Do budoucna by chtěla odejít na mateřskou dovolenou. O další profesní kariéře zatím neuvažuje.

U učitelky C: Během svého vzdělávání, které je stále probíhá, získala nové informace, které neměla možnost si osvojit do hloubky. Jsou to zejména informace o inovativních postupech jako program Zásady spolu a RWCT. Ráda by jednou, ale bude mít v tuto chvíli, absolvovala kurzy těchto programů i za cenu, ale si je bude muset sama hradit. Ráda by se také zdokonalila v anglickém jazyce nebo vycestovala na exkurzi do zahraniční primární školy. Potřebovala by se dále vzdělávat v informačních technologiích a v používání interaktivní tabule.

Popis profesního rozvoje (minulost, současnost, budoucnost):

Po nástupu do mateřské školy se jako neúspěšná učitelka rozhodla, že si doplní své vzdělání o plnou kvalifikaci učitelky 1. stupně Základní školy. V roce 2007 nastoupila kombinované studium na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Během studia se setkala s inovativním stylem výuky, který jí byl blízký a je rozhodnuta přenést tyto myšlenky do své pedagogické praxe. Do budoucna by chtěla prohloubit své znalosti inovativních metod a postupně je zavádět v mateřské škole.

Z analýzy výroční zprávy škol vyplynulo, že v současnou pedagogové doplňují kvalifikaci pro vykonávání profese a účastní se jazykových a environmentálních aktivit.

**U učitelky A: Profesně se velmi vzdělávala. V mateřské škole má omezený výběr kurzů z finančních a časových důvodů. Kurzy si v současnou hradí sama. Kurzy si vybírá podle problémových situací, které potřebuje vyřešit. Nyní se vzdělává v informačních technologiích. Ráda si doplní vzdělání v oblasti anglického jazyka, přírodovědy a sportu.**

**U učitelky B: Nedávno dokončila vysokoškolské vzdělání. Nedostatky sledává v komunikačních dovednostech s veřejností a nízkém profesním sebevědomí. Vyhledává kurzy, které ji inspirují a přinášejí nové nápady pro výuku. Potřebuje se vzdělávat v použití interaktivních tabulí. Momentálně na kurzy jezdí z důvodu časových a finančních důvodů.**

**Uitel C: Momentáln se je-t vzd lává. Pot ebuje prohloubit povrchní informace program Za ít spolu a RWCT. Nevadí jí, fe si kurzy bude hradit sama. Ráda by se vzd lávala v anglickém jazyce a vid la výuku v zahrani í. Pot ebuje zdokonalit znalosti v pouffvání interaktivní tabule.**

**Shrnutí: Vzd lání je pro u itele v každém v ku aktuální. Kurzy si vybírají podle momentální pot eby situací, v kterých mají problém. Shodují se na pot eb vzd lávat se v informa ních technologiích ó pouffvání interaktivní tabule a v anglickém jazyce. Dal-í pot eby se vztahují ke komunikativním dovednostem, profesnímu sebev domí a inovativním program m ve vzd lávání. Kurzy si v t-inou hradí sami a jezdí na n ve svém volném ase.**



## 4 Shrnutí poznatk

Hlavní výzkumnou otázkou jsem chtěla zjistit, jaké má/nabízí učitel v málotídní škole kvality? Z této otázky vzešly další otázky vztahující se k jednotlivým problémovým okruhům.

### 4.1 Specifické kvality málotídních škol

Učitelé vidí **specifika kvality málotídky v organizaci vyučování** (rozvoj spolupráce a samostatnosti), **v klimatu školy** (malý, přátelský kolektiv s nízkou anonymitou), **v učitelském sboru** (úzká spolupráce malého kolektivu) a **v otevřenosti učitelů a rodičů ve společnosti**.

Shodují se do jisté míry v názoru, že **málotídní škola již není alternativou (nic jiného), není škola plně organizovaná, nabízí**, a to v oblastech, které se ukázaly jako specifické (zejména **Organizace výuky, Prostředí pro učení, Spolupráce s rodiči a učitelé ve společnosti**) a záleží na uvážení rodičů, zda pro své dítě tuto školu zvolí. Jeden učitel bere specifika málotídní školy jako samozřejmost a **obohatit** by ji ještě o prvky **inovativních přístupů k výuce**.

**Smysl málotídky** spatřují v **dobré dopravní dostupnosti** pro žáky, dále pak **ve známém sociálním prostředí** díky společným kamarádům.

Jeden učitel vidí smysl své málotídky v **nabízení jiných služeb** než jaké nabízejí ostatní školy.

**Z výzkumu vyplynulo, že za specifické kvalitní rysy málotídních škol učitelé považují sociální rozvoj žáků rozvíjením spolupráce a samostatnosti v bezpečném prostředí.**

## 4.2 Specifika hodnot, postoj a osobnostních vlastností

**Hodnoty, postoje a osobnostní vlastnosti** se u učitelů málotídních škol projevují zejména **v oblasti osobnostních předpokladů** nutných pro práci u učitele se žáky nebo pro školu, **v oblasti psychické odolnosti a obrany proti vyhoštění a v oblasti dalšího rozvoje sebe sama a své výuky**. Mezi méně důležitější oblasti patří například soběstačnost, podnět, iniciativa, komunikace s okolím a etické principy.

**Autorita** je u učitelů málotídek dosahováno **udržováním přátelského vztahu se žáky a zájmem o ně**. Na druhou stranu žáci učitele respektují více, když jim **vymezí určité hranice**. Roli hrají také **sebejistota, připravenost a pružnost učitele**. U učitelů je pro žáky vzorem.

U učitelů nejvíce význam přikládají **ochranu osobních údajů žáků, jejich rodin a kolegů**, ale zároveň **je používají jako ilustrace problémových situací** k řešení při debatách s kolegy.

U učitelů málotídní školy považuje za své silné stránky **osobnostní předpoklady, psychickou odolnost a seberozvíjení**. Autoritu buduje na **přátelském vztahu s vymezením hranic**. Kvalitní učitel by měl být **sebejistý, dostatečně připravený a flexibilní**.

## 4.3 Specifika dovedností

U učitelů by měl ovládat **dovednost efektivně se připravit na výuku a stanovit si reálné cíle, dovednost aplikovat pestré metody a formy práce při výuce, dovednost jednat s rozdílnými žáky individuálně i v rámci celku, dovednost šetřit se pro kolegy, dovednost organizovat mimoškolní akce a dovednost vystupovat na veřejnosti**.

Zda tyto dovednosti vykazují i kvalitu by bylo třeba podrobněji zkoumat. Učitelé ale ten fakt, že si je učitelé uvědomují a reálně je také do jisté míry ovládají, dává minimálně předpoklad pro potenciál kvality.

#### **4.4 Specifika sebehodnocení**

U itelů považují Rámec profesních kvalit u itelů za dostatečný pro hodnocení kvality své práce. Požadují však objektivního hodnotitele a externistu. V tomto ohledu se ukazuje, že malý kolektiv pedagogů málotídních škol není pro objektivní posuzování zcela ideální.

#### **4.5 Kvalita přípravného vzdělávání**

Kvalita přípravného vzdělávání se ukázala být různá. Jde také o to, jak ji vnímají jednotliví respondenti. U itelů byli připravení různými vzdělávacími koncepcemi, avšak shodují se, že nejvíce zkušeností dosáhli přímo ústí na výuce. Praxe je v tomto ohledu pro ně nejmýsluplným nabýváním kvalit.

#### **4.6 Kvalita u itelovy výuky a profesní rozvoj**

Vzdělání je pro u itelů v každém věku aktuální. Kurzy si vybírají podle momentální potřeby. Shodují se na potřebě vzdělávat se v informačních technologiích a používání interaktivní tabule a v anglickém jazyce. Další potřeby se vztahují ke komunikativním dovednostem, profesnímu sebevzdělání a inovativním programům ve vzdělávání. U itelů tedy o kvalitu své práce usilují doplňováním vzdělání.

## **Závěr praktické části**

V praktické části diplomové práce jsem si položila hlavní výzkumnou otázku: Jaké specifické kvality mají/nabízejí u itelů málotídních škol? U vybraných u itelů málotídek jsem metodou kvalitativního výzkumu, hloubkového skupinového rozhovoru, pozorováním a analýzou písemných zpráv hledala odpovědi na další dílčí otázky týkající se kvality málotídních škol, kvality u itelů zde pracujících, jejich kompetencí v oblasti postojů a hodnot, dovedností a hodnocení. Dále jsem hledala kvality potřebného vzdělávání budoucích u itelů málotídek a vliv dalšího profesního rozvoje na kvalitu jejich pracovních činností.

Výsledky shrnuji a snažím se o nalezení specifických kvalit, která mohou u itelů málotídek nabídnout.

**U itelů málotídních škol považují za specifické rysy kvality málotídních škol sociální rozvoj žáků rozvíjením spolupráce a samostatnosti v bezpečném prostředí.**

**U itelů málotídních škol považuje za své silné stránky osobnostní předpoklady, psychickou odolnost a seberozvíjení. Autoritu buduje na přátelském vztahu s vymezením hranic. Kvalitní u itel by měl být sebejistý, dostatečně připravený a flexibilní**

**U itelů by měl ovládat dovednost efektivně se připravit na výuku a stanovit si reálné cíle, dovednost aplikovat pestré metody a formy práce při výuce, dovednost jednat s rozdílnými žáky individuálně i v rámci celku, dovednost šetřit se pro kolegy, dovednost organizovat mimoškolní akce a dovednost vystupovat na veřejnosti.**

**Zda tyto dovednosti vykazují i kvalitu by bylo třeba podrobněji zkoumat. Záleží vždy na konkrétním u iteli do jaké míry je schopen tyto dovednosti zvládat. Jistě ale ten fakt, že si je u itelů uvědomují a reálně je také do jisté míry ovládají, dává minimálně předpoklad pro potenciál kvality.**

**U itelů považují Rámec profesních kvalit u itelů za dostatečný pro hodnocení kvality své práce. Požadují však objektivního hodnotitele nebo externistu. V tomto**

ohledu se ukazuje, že malý kolektiv pedagogů máloti dních –kol není pro objektivní posuzování zcela ideální.

Kvalita p ípravného vzd lávání se ukázala být r zná. Jde také o to, jak ji vnímají jednotliví respondenti. U itelé byli p ípravování r znými vzd lávacími koncepcemi, av–ak shodují se, že nejvíce zku–eností dosáhli p ímou ú astí na výuce. Praxe je v tomto ohledu pro n nejmyslupln j–ím nabýváním kvalit.

Vzd lání je pro u itele v kařdém v ku aktuální. Kurzy si vybírají podle momentální pot eby situací, v kterých mají problém. Shodují se na pot eb vzd lávat se v informa ních technologiích ó pouřívání interaktivní tabule a v anglickém jazyce. Dal–í pot eby se vztahují ke komunikativním dovednostem, profesnímu sebev domí a inovativním program m ve vzd lávání. U itelé tedy o kvalitu své práce usilují dopl ováním dal–ího vzd lání.

## Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na hledání specifických kvalit málotičných škol, jejich učitelů a institucí vzdělávajících budoucí učitele.

V prvním bloku teoretické části se zabývám historií, smyslem, názory na kvalitu a specifiky málotičného školství.

Ve druhé části se věnuji učiteli v primární škole a jeho profesním kompetencím (znalostem, dovednostem, hodnotám a postojům). Představuji také jeden ze současných nástrojů hodnocení učitele, kterým je Rámec profesních kvalit učitele. Podle jeho kritérií vybírám nejlepší profesní oblasti a činnosti specifické pro učitele působícího v málotičné škole se snahou o nalezení jeho kvalit.

Závěrem mapuji systém přípravného vzdělávání učitelů na dvou pedagogických fakultách v České republice a charakterizuji nové přístupy ke vzdělávání pedagogů, které mohou mít vliv na kvalitu jejich práce. Popisuji také další dostupné vzdělávací kurzy pro pedagogy, kterých by mohli využít i učitelé málotičných škol.

V praktické části diplomové práce jsem si položila hlavní výzkumnou otázku: Jaké specifické kvality mají/nabízejí učitelé málotičných škol? U vybraných učitelů málotiček jsem hledala specifická pojetí kvality metodou hloubkového skupinového rozhovoru, pozorováním a analýzou písemných zpráv, tedy tak zvaným kvalitativním výzkumem.

Specifické kvality nahlížím z pohledu kvality málotičných škol, kvality profesních kompetencí učitelů a kvality přípravného a následného vzdělávání.

Výsledky shrnuji a snažím se o nalezení vztahů mezi zjištěnými specifiky a jejich kvalitou. Nelze jednoznačně říct, že specifika málotiček a specifické dovednosti učitelů jsou zárukou kvality. Vždy totiž záleží na učiteli, jeho znalostech, dovednostech, hodnotách, postojích a osobnostních vlastnostech i v přípravném vzdělávání a dalším profesním rozvoji, jak ke kvalitě své práce přistoupí a jak ji bude dále rozvíjet.

Věřím, co dává učitel málotičné školy jinak, specificky a komplexněji, může být součástí určitého potenciálu profesních kvalit, který mají učitelé málotiček zájem rozvíjet.



## Literatura a informa ní zdroje

- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *U itel: P íprava na profesi*. 1. vyd. Praha : Grada 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie ízení t ídy*. 3. vyd. Praha : Portál 2000. 289 s. ISBN 80-7178-406-0.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- KYRIACOU, Ch. *Klí ové dovednosti u itele*. 3. vyd. Praha : Portál 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.
- MEZINÁRODNÍ AKADEMIE VZD LÁVÁNÍ/UNESCO. *Efektivní u ení ve škole*. 1. vyd. P eklad Dominik Dvo ák. Praha : Portál 2005, 144 s. ISBN 80-7178-556-3.
- PR CHA, J. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha : Karolinum 1995. 132 s. ISBN 80-7184-132-3.
- PR CHA, J. *Alternativní koly a inovace ve vzd lávání*. 1. vyd. Praha : Portál 2001. 139 s. ISBN 80-7178-584-9.
- PR CHA, J., WALTEROVÁ, E., MARETM, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha : Portál 2003. 322 s. ISBN 80-717-8772-8.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha : Grada 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SPIPKOVÁ, V. *Sou asné prom ny vzd lávání u itel* . Brno : Paido 2004. 271 s. ISBN 80-731-5081-6.
- SPIPKOVÁ, V. *Prom ny primárního vzd lávání v R*. 1. vyd. Praha : Portál 2005, 312 s. ISBN 80-7178-942-9.
- SPIPKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. *Kvalita u itele a profesní standard*. Praha : PedF UK 2010. 257 s. ISBN 978-807-2904-969.



TRNKA, R., TRNKA, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha : Portál 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TRNKA, V. *Pedagogické znalosti u učitelů: teorie a praxe*. 1. vyd. Praha : ASPI 2005. 136 s. ISBN 80-735-7072-6.

TOMKOVÁ, A. *Program učení a psaní ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha : PedF UK Praha 2007. 98 s. ISBN 978-80-7290-315-3.

TOMKOVÁ, A., KALOUPEK, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učitelé v projektech*. Praha : Portál 2009. 176 s. ISBN 978-80-7367-527-1.

TOMKOVÁ, A., SPILKOVÁ, V., PÍŠKOVÁ, M. a kol. *Rámec profesních kvalit u učitelů. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha : NÚPV 2012. ISBN 978-80-87063-64-4.

TRNKA, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L. *Málotičkářství v České republice*. Brno : Paido 2010. 197 s. ISBN 978-807-3152-048.

TUPÝ, K. *K didaktickým problémům učitelů*. 1. vyd. Praha : SPN 1978. 145 s.

VALACHOVÁ, P. *Málotičkářství o minulost a současnost*. Učitelské noviny, 2005, ročník 108, číslo 10, s. 16-17. ISSN 0139-5718.

VALACHOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada 2007. 402 s. ISBN 978-802-4717-340.

VATNUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel v dělat o své profesi*. 2. přepracované vydání. Praha : PedF UK 2007. 76 s. ISBN 978-807-2903-252.

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha : Grada 2012. 160 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

## **Internetové zdroje**

*Vyhlá-ka . 48/2005 Sb. o základním vzd lávání a n kterých náleřitostech pln ní -kolní docházky* [online]. [cit. 25.11.2012]. Dostupný z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>

*Zákon . 561/2004 Sb. ze dne 24. zá í 2004 o p ed-kolním, základním, st edním, vy-ím odborném a jiném vzd lávání (-kolský zákon)* [online]. [cit. 20.11.2012]. Dostupný z <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

*Zákon . 563/2004 Sb. ze dne 24. zá í 2004 o pedagogických pracovnících a o zm n n kterých zákon* [online]. [cit. 10.11.2012]. Dostupný z <http://www.msmt.cz/file/13233>

**RÁMCOVÝ VZD LÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZD LÁVÁNÍ** [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 14-11-2012]. Dostupné z WWW:<[http://vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.

### Odkaz 1

<http://www.pedf.cuni.cz/index.php?cat=prac&org=1578>

### Odkaz 2

[http://userweb.pedf.cuni.cz/primped/index.php?option=com\\_content&task=view&id=19&Itemid=33#1st](http://userweb.pedf.cuni.cz/primped/index.php?option=com_content&task=view&id=19&Itemid=33#1st)

### Odkaz 3

<http://www.uhk.cz/cs-cz/fakulty-a-pracoviste/pedagogicka-fakulta/katedry-a-ustavy/ustav-primarni-a-preprimarni-edukace/zakladni-informace/Stranky/default.aspx>

### Odkaz 4

<http://www.uhk.cz/cs-cz/studium/studijni-obory/standardni-studium/vyhledavani/Stranky/default.aspx>

Odkaz 5

<http://www.pedf.cuni.cz/index.php?menu=371>

Odkaz 6

<http://www.uhk.cz/cs-cz/fakulty-a-pracoviste/pedagogicka-fakulta/centrum-celozivotniho-vzdelavani/centrum-celozivotniho-vzdelavani/programy-dvpp/Stranky/default.aspx>

## Seznam zkratek

aj. ó a jiné

apod. ó a podobn

APU R ó Asociace profese u ítelství eské republiky

TI ó eská íkolní inspekce

DVPP ó Další vzd íávání pedagogických pracovník

EU ó Evropská unie

ICT ó Informa ní a komunikativní technologie

M<sup>TM</sup>6 mate ská íkola

M<sup>TM</sup>MT R ó Ministerstvo íkolství, práce a t lovýchovy eské republiky

nap . ó nap íklad

NEMES ó Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci íkolské politiky,  
vzd íávání a íkoly

NIDV ó Národní institut pro další vzd íávání

PedF UK ó Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PedF UHK ó Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

p íp. ó p ípadn

RVP ZV ó Rámcová vzd íávací program pro základní vzd íávání

RWCT ó Reading and Writing for critical thinking ( ítením a psaním ke kritickému  
my ílení)

T<sup>TD</sup> ó íkolní druffina

SS<sup>TM</sup>6 St edisko slufieb íkolám

T<sup>TM</sup>VP ó T<sup>TM</sup>kolní vzd íávací program

tj. ó to je

tzn. ó to znamená

tzv. ó tak zvaný

Z<sup>TM</sup>6 základní íkola

## **P ílohy**

## **Seznam příloh**

Příloha . 1 Sebehodnoticí a hodnotící nástroj Rámec profesních kvalit učitele

Příloha . 2 Projekt realizovaný v máločetných kolech

Příloha . 3 Sebehodnoticí dotazník

## Příloha . 1

### Sebehodnoticí a hodnoticí nástroj Rámec profesních kvalit učitele<sup>1</sup>

<sup>1</sup> V celém dokumentu bude užíváno slovo učitel ve smyslu učitel/učitelka

Smyslem vypracování Rámce profesních kvalit učitele je **podpora profesionalizace učitelské profese a podpora profesního rozvoje učitelů.**

Rámec profesních kvalit učitele je **charakteristikou vynikajícího učitele základní a střední školy**, především učitele všeobecně vzdělávacích předmětů. Rámec profesních kvalit učitele je metou, ke které směřuje jak začínající, tak zkušený učitel.

**Východiskem** Rámce profesních kvalit učitele je **Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele.** Jádro tohoto materiálu tvoří profesní činnosti učitele (Učitelství, 2010, roč. 113, č. 12, s. 15-18).

#### **Předpoklady kvality profesních činností učitele**

Předpokladem kvality profesních činností učitele je jeho **jednání v souladu s etickými principy učitelství profese.** To znamená, že učitel:

- dodržuje lidská práva. Nediskriminuje žáky, jejich rodiče ani své kolegy. Dokáže pozitivně pracovat s odlišnostmi pramenícími z původu, vyznání a pohlaví;
- používá závazné právní normy platné pro svou profesi;
- jedná v souladu s ochranou osobních údajů žáků, jejich rodin i svých kolegů;
- řídí se etickými hodnotami altruistického chování (úcta k člověku a jeho rozvoji, ochrana života, pomoc slabšímu, sounáležitost, láska k lidem apod.);
- při svých profesních rozhodováních vychází z pojetí dítěte jako rozvíjející se osobnosti;
- do třídy vnáší demokratické principy jednání, komunikace a soužití;
- je ochoten a schopen osvětlit svá rozhodnutí vztahující se k učení a výchově žáků – je odpovědný za prostředky, kterými instruuje a vychovává své žáky;
- jako součást třídního kurikula (aktuálně) zařazuje také etická témata, která se týkají nebo se mohou týkat jeho třídy (násilí, závislosti apod.).

Předpokladem kvality profesních činností učitele je rovněž **nezbytná úroveň jeho profesních znalostí.** Základní úroveň profesních znalostí učitele je garantována jeho kvalifikací, tj. ukončeným magisterským programem přípravného vzdělávání učitelů.

Profesní znalostní základna učitele zahrnuje zejména:

- pedagogické znalosti (se zvláštním důrazem na řízení a organizaci procesů vyučování);
- znalost vyučovaného oboru;
- didaktickou znalost obsahu, specifické propojení oboru, pedagogiky (didaktiky) i psychologie;

2 z 13

- znalost kurikula s ohledem na klíčové kurikulární dokumenty;
- znalost cílů, účelů a hodnot výchovy a vzdělávání i jejich filozofických a historických východisek;
- znalost vzdělávacího prostředí (v užším i širším slova smyslu);
- znalosti žáků a jejich charakteristik (pedagogicko-psychologické znalosti);
- znalost sebe sama.

### **Profesní činnosti učitele**

Základem Rámce profesních kvalit učitele jsou profesní činnosti. V těchto činnostech se projevují profesní kompetence učitele, chápány jako soubor profesních znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik. V Rámci profesních kvalit učitele jsou vyjádřeny v podobě **kritérií kvality v následujících osmi oblastech**:

- 1. Plánování výuky**
- 2. Prostor pro učení**
- 3. Procesy učení**
- 4. Hodnocení práce žáků**
- 5. Reflexe výuky**
- 6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy**
- 7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností**
- 8. Profesní rozvoj učitele**

Kritéria kvality jsou rozpracována do **příkladů ukazatelů (indikátorů) kvality**, které dále konkretizují obsah jednotlivých kritérií kvality a ukazují možnosti argumentů a dokladů naplňování jednotlivých kritérií.

### **Oblasti, kritéria a příklady ukazatelů kvality profesních činností učitele**

#### **1. Plánování výuky**

*Učitel systematicky plánuje výuku, tj. co, jak a proč se mají žáci učit, vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků.*

Učitel:

- 1.1 volí stěžejní přístupy a metody vyučování a učení směřující k naplňování dlouhodobých vzdělávacích cílů;
  - *má promyšleno, co je smyslem a cílem vyučovaného předmětu, a k tomu směřuje;*
  - *zařazuje do svých plánů výchovné a vzdělávací strategie, které jsou uvedeny ve školním vzdělávacím programu (dále ŠVP);*
  - *plán zohledňuje nejen náročnost obsahu, ale také čas nezbytný pro správné pochopení a realizaci zvolených metod;*
- 1.2 stanovuje dílčí vzdělávací cíle z hlediska dlouhodobých vzdělávacích cílů;
  - *představí a s oporou o znalost žáků zdůvodní rozpracování dlouhodobých vzdělávacích cílů do cílů krátkodobých;*
  - *dokáže formulovat a vysvětlit vzdělávací cíl v souvislosti s očekávanými výstupy formulovanými v ŠVP a klíčovými kompetencemi žáků;*
- 1.3 vybírá smysluplný obsah a promýšlí návaznost, komplexnost a provázanost učiva včetně mezipředmětových vazeb i vhodné metody a organizaci výuky;
  - *plánuje přesahy probíraných vzdělávacích obsahů do jiných vyučovacích předmětů;*
  - *plánuje tak, aby vytvářel prostor pro zdůraznění souvislostí jednotlivých témat;*
  - *s oporou o znalost žáků a vzdělávacích cílů zdůvodní (vysvětlí) volbu přístupů a metod vyučování (i žákům);*<sup>3 z 13</sup>



- připravuje pro žáky učební pomůcky a využití různých zdrojů informací včetně moderních informačních technologií;
- respektuje sociální povahu učení, tj. plánuje situace, které využívají sociální charakter učení a ve kterých dochází k interakci žáků;

1.4 při plánování vychází z reflexe průběhu a výsledků předchozí výuky a učení žáků;

- monitoruje průběh a výsledky výuky a učení žáků;
- vysvětlí, jakým způsobem bude pracovat s informacemi zjištěnými monitorovacím průběhu a výsledků výuky a učení žáků;

1.5 volí způsoby diferenciacce a individualizace výuky (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) dle potřeb konkrétních žáků;

- plánuje pro různé typy žáků, v přípravě plánuje navíc specifické činnosti pro jednoho či více konkrétních žáků ve třídě;
- začleňuje do svého plánu i aktivity navržené žáky, čímž vychází vstříc potřebám, učebním stylům, schopnostem a dalším osobnostním charakteristikám žáků ve třídě;

1.6 plánuje, z čeho a jak žáci i učitel poznají, že dosáhli stanovených cílů. Rozhoduje se o způsobu reflexe a hodnocení procesu a výsledků učení žáků;

- informuje žáky s dostatečným předstihem (nejčastěji na počátku probírání nového tématu) o formě a kritériích hodnocení;
- formuluje vzdělávací cíle tak, aby byla zřejmá očekávaná úroveň jejich osvojení;

1.7 předvídá situace, které při učení mohou nastat, a promýšlí varianty jejich řešení;

- připravuje plány tak, aby vytvářely prostor pro práci s chybou;
- promýšlí použití alternativní metody pro ty žáky, kteří mají se zvládnutím vzdělávacího obsahu primárně použitou metodou problém;
- připravuje doplňkové a rozšiřující aktivity pro využití v případě potřeby.

## **2. Prostředí pro učení**

Učitel ve třídě vytváří prostředí, v němž se žáci cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením. Ke každému žákovi přistupuje jako k jedinečné lidské bytosti a bez předsudků.

Učitel:

2.1 vytváří prostředí vzájemné úcty a respektu;

- je ke každému žákovi zdvořilý a důsledně vyžaduje od žáků, aby byli zdvořilí vůči němu i spolužákům, vyhýbá se ironii;
- dává prostor k vyjádření vlastních zkušeností, názorů a představ žáků;
- projevuje vstřícnost, vřelost, zájem a respekt každému žákovi;
- pokud je to možné, tak problémy řeší individuálně, ne demonstrativně;

2.2 podporuje soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky;

- analyzuje vztahy ve třídě a snaží se je pozitivně ovlivnit přiměřenými zásahy;
- žádá a oceňuje vzájemnou pomoc mezi žáky;

2.3 vyjadřuje žákům důvěru a pozitivní očekávání, podporuje jejich sebedůvěru;  
○ *staví na silných stránkách žáka a konstruktivně přijímá jeho případný neúspěch;*  
○ *vytváří situace, ve kterých může žák prožít úspěch („Zkus to ještě jednou, už jsi blízko, to dokážeš, neboj se...“);*

2.4 rozpoznává odlišné učební potřeby a možnosti jednotlivých žáků a reaguje na ně; projevuje porozumění pro potřeby žáků;  
○ *aktivně získává přiměřenou formou (např. rozhovory, žákovské portfolio) informace o žákovi a jeho potřebách;*  
○ *adekvátně reaguje na přímé i nepřímé podněty žáků v průběhu vyučování a včleňuje je do výuky;*  
○ *pomáhá žákům izolovaným a třídou odmítaným;*

2.5 dává žákům prostor pro vyjádření, naslouchá žákům a poskytuje jim zpětnou vazbu; dbá na to, aby si žáci naslouchali navzájem a aby naslouchali učiteli;  
○ *přesměrovává otázky a poznámky žáků na jiné žáky, žáci často reagují na sebe navzájem;*  
○ *rozvíjí a podporuje dovednost ocenit se navzájem;*  
○ **poskytuje dostatek času na přemýšlení a odpověď;**  
○ **povzbuzuje žáky ke kladení otázek a oceňuje chuť se ptát;**  
○ *nabízí činnosti, v nichž se žáci učí rozlišovat a pojmenovávat své pocity a hovořit o nich;*  
○ *zapojuje žáky do rozhodování a umožňuje jim nést spoluodpovědnost za věci, které se jich týkají;*

2.6 zvládá kázeň ve třídě, která je chápána jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě; při řešení nekázně a rušivého chování jedná rázně, důsledně, ale současně s důrazem na důstojnost a vzájemný respekt;  
○ *rozvíjí dovednost spoluvytvářet a respektovat pravidla a řád;*  
○ *podporuje žáky ve slušném, poctivém, ohleduplném a respektujícím chování vůči ostatním a v očekávání téhož chování od druhých;*  
○ *upozorňuje žáka na konkrétní problémy jeho chování (např. učitel vysvětluje žákovi, který porušil pravidla, a je-li to vhodné, i ostatním žákům, proč a v čem je porušení pravidla nebo řádu špatné);*  
○ *pro zvládnutí kázně a zvnitřnění pravidel chování využívá pozitivní zpětnou vazbu;*  
○ *umí převzít odpovědnost, správně se rozhodnout a adekvátně zasáhnout, pokud jde o situaci krizové intervence, ve které jde o ohrožení žáka;*  
○ *jasně vyjadřuje, jaké chování je pro něj nepřipustné;*  
○ *kázní napomáhá kvalitní a zajímavou výukou;*

5 z 13

2.7 přizpůsobuje prostředí třídy, její uspořádání a vybavení potřebám žáků a plánovaným činnostem; prostředí podporuje a umožňuje aktivní zapojení do široké škály činností;

- nabízí žákům dostupné pomůcky a materiály, materiály jsou žákům přístupné, mohou si je samostatně brát a využívat dle aktuálních potřeb výuky;
- zapojuje žáky do plánování uspořádání třídy, utváření prostředí třídy i jejího udržování;
- práce žáků jsou soustavně prezentovány a smysluplně využívány;
- efektivně využívá prostorových možností a materiálního vybavení školy;
- vede žáky k osobní odpovědnosti za péči o jejich pracovní prostředí;

### 3. Procesy učení

*Učitel používá takové výukové strategie, které umožňují každému žákovi porozumět probírané látce, osvojit si žádané kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání.*

Učitel:

3.1 vede výuku podle připraveného plánu, aktuálně reaguje na vývoj situace a na potřeby a možnosti jednotlivých žáků, neztrácí zaměření na stanovené cíle učení;

- seznamuje žáky s výchovně vzdělávacími cíli;
- reaguje změnou plánu na aktuální situaci a potřeby žáků, aniž ztrácí ze zřetele dlouhodobé cíle;

3.2 využívá širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení žáků;

- podporuje učení žáků řízením kroků učení, jasným zadáváním instrukcí a častou zpětnou vazbou;

- vytváří učební situace, v nichž žáci využívají dosavadní znalosti a zkušenosti, pracují s různými zdroji informací (včetně moderních didaktických technologií) a aktivně se podílejí na tvorbě nových poznatků;

- vytváří příležitosti k přemýšlení, ke konfrontaci různých názorů a představ, vybízí k jejich argumentaci;

- **klade otevřené otázky podporující rozvoj vyšších úrovní myšlení, povzbuzuje žáky ke kladení otázek a oceňuje chuť se ptát („Proč..., Co by se stalo, kdyby..., Jak bys vysvětlil, že..., Jaký je tvůj názor...?“);**

- žáci často pracují ve dvojicích a v kooperativních učebních skupinách (všichni členové skupiny se podílejí na splnění společného úkolu, mají rozdělené role);

- vede žáky k rozvíjení efektivních individuálních strategií učení;

- preferuje poznávání prostřednictvím činnosti žáků před sdělováním hotových poznatků a frontální výukou;

3.3 diferencuje a individualizuje výuku vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků, snaží se o dosažení osobního maxima u každého žáka;

- vede si záznamy o individuálních potřebách a možnostech žáků (např. na základě soustavného systematického pozorování, formou portfolia žáků);

6 z 13

- *zadáva úkoly různé náročnosti (časová, kvalitativní i kvantitativní odlišnost);*
- *diferencuje učivo a nároky, modifikuje metody a formy práce, kritéria a způsoby hodnocení;*
- *bere v úvahu individuální tempo učení, dává dostatek času k řešení úkolů;*
- *zohledňuje rozdílné styly učení žáků;*
- *dává žákům v průběhu vyučování i mimo něj možnost volby a vede je k porozumění, že každá volba má své důsledky;*

3.4 vede žáky k porozumění učivu, situaci, úkolu;

- *vede žáky k výběru důležitých informací;*
- *vede žáky k výběru, interpretaci a porozumění informacím z rozličných zdrojů;*
- *zjišťuje, zda žáci správně porozuměli zadání či získaným informacím;*
- *žádá, aby žáci vyjadřovali své porozumění vlastními slovy;*
- *zařazuje látku do širšího kontextu;*
- *jasně formuluje otázky, zadání úkolů, a to různými způsoby (ústně, písemně);*

3.5 využívá didaktické znalosti obsahu pro učení žáků;

- *má nadhled nad probíraným učivem, s učivem pracuje v širším kontextu a v souvislostech;*
- *zná odpovědi na otázky žáků nebo ví kde je hledat;*
- *předkládá informace a příklady nad rámec základního učiva;*

3.6 průběžně udržuje a podněcuje vnitřní motivaci žáků k učení;

- *přiměřeným způsobem zprostředkovává žákům cíle výuky, vysvětluje smysl učebních činností;*
- *propojuje učení s reálnými životními situacemi;*
- *propojuje učení s osobními představami a prožitky žáků;*
- *překládá problémy k řešení;*
- *sám projevuje zájem o učivo a o učení;*

3.7 komunikuje se žáky způsobem, který odpovídá jejich věku, kultivovaně, jasně, srozumitelně; vhodně pracuje i s prostředky neverbální komunikace;

- *při výuce používá spisovnou češtinu;*
- *vyjadřuje se jazykem srozumitelným pro žáky;*
- *vhodně využívá prostředky neverbální komunikace.*

7 z 13

#### **4. Hodnocení práce žáků**

*Učitel hodnotí tak, aby žák získal dostatek informací pro své další učení a aby se učil sebehodnocení.*

Učitel:

4.1 hodnotí procesy učení - poskytuje průběžně popisnou zpětnou vazbu (zaměřenou na směřování k cílům) k učebním činnostem a chování žáků, hodnotí postup, míru úsilí, zájem, úroveň spolupráce apod.;

- *využívá záměrného pozorování a dalších vhodných technik sběru dat o pokrocích v učení žáka;*
- *vede žáky k tomu, aby shromažďovali autentické produkty, které dokumentují jejich pokrok v učení (např. žákovské portfolio, ukázky prací žáka, sebehodnoticí archy apod.);*
- *srozumitelně informuje žáky o jejich silných stránkách, o prostoru pro zlepšení i o tom, co by mohli pro zlepšení procesu vlastního učení udělat;*

4.2 hodnotí výsledky učení, tj. míru dosahování kompetencí (znalosti, dovednosti, postoje i hodnoty) s ohledem na individuální možnosti žáků a vzhledem k očekávaným výsledkům;

- *při hodnocení výsledků učení se učitel zaměřuje na pokrok žáků, podporuje žáky ve zvládnání nedostatků;*
- *při hodnocení výsledků učení učitel uplatňuje individuální (pokrok žáka) i sociální (srovnání s výsledky ostatních žáků) vztahovou normu;*

4.3 zprostředkovává žákům předem kritéria hodnocení, případně jim umožňuje podílet se na jejich vytváření;

- *žáci vědí, co se hodnotí a jakou mají jednotlivá kritéria váhu v celkovém hodnocení;*
- *žáci se podílejí na tvorbě kritérií;*
- *žáci aktivně a s porozuměním používají kritéria hodnocení (rozvíjejí kompetenci k autentickému hodnocení);*

4.4 využívá různých forem hodnocení podporujících zejména vnitřní motivaci žáků k učení;

- *využívá slovní hodnocení a popisný jazyk;*
- *pracuje s žákovským portfoliem;*

4.5 vede žáky k přebírání zodpovědnosti za vlastní učení, u žáků rozvíjí dovednost sebehodnocení a vzájemného hodnocení s oporou o předem známá kritéria;

- *vede žáky k tomu, aby se spolupodíleli na stanovování vzdělávacích cílů, formulovali očekávání od vlastní práce a ve vazbě na tyto stanovené cíle a očekávání prováděli sebehodnocení.*

8 z 13

## **5. Reflexe výuky**

*Učitel reflektuje procesy i výsledky plánování a realizace výuky s cílem zkvalitnit svoji práci a zvýšit tak efektivitu žákova učení.*

Učitel:

5.1 vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vyučování vzhledem k plánovaným cílům výuky, ale i jejich dosažení;

- *vysvětlí, jak průběžně vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vyučování vzhledem k plánovaným cílům výuky;*
- *uvědomuje si a vysvětlí odchytky mezi plánem a realizovanou skutečností;*

5.2 porovnává plánované vzdělávací cíle a skutečně dosažené výsledky;

- *doloží výsledky učení žáků, např. v písemné nebo obrazové podobě, na videozáznamu;*

5.3 shromažďuje a využívá zdroje, které mu pomáhají reflektovat efektivitu výuky;

- *k reflexi využívá nejen poznatky získané vlastním pedagogickým pozorováním, ale také informace získané od žáků, jejich zákonných zástupců, kolegů atd.;*
- *reflexe se týká také vývoje vztahů mezi žáky ve třídě;*

5.4 vyhodnocuje vliv výuky na pokrok každého žáka;

- *k reflexi vlastní práce využívá poznatků získaných na základě rozboru individuálních výsledků žáků, např. práce se žakovským portfoliem.*

## **6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy**

**Učitel je aktivním členem školního společenství, který se spolupodílí na rozvoji školy a zkvalitňování vzdělávání. Přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy, je si vědom, že je nositelem kultury školy.**

Učitel:

6.1 podílí se na rozvoji školy a zkvalitňování jejího vzdělávacího programu, na přípravě a realizaci společných projektů školy;

- *je schopen formulovat základní části ŠVP (charakteristika školy, charakteristika ŠVP, zvláštnosti ŠVP, upřednostňované strategie směřující k naplňování klíčových kompetencí žáků, charakteristika a osnovy vyučovacího předmětu, kterému vyučuje);*
- *předkládá návrhy na úpravy ŠVP;*
- *podílí se aktivně na plánování a realizaci vzdělávacích projektů;*

6.2 přispívá k vytváření pozitivního sociálního klimatu školy, založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci;

- *objektivně pojmenuje a charakterizuje prvky klimatu školy a specifika kultury dané školy;*

9 z 13

- v profesních diskuzích používá odborné argumenty, je schopen přijímat konstruktivní kritiku a využívat ji cíleně a systematicky ke svému profesnímu rozvoji;
- dodržuje etický kodex pracovníka školy, pokud je vytvořen;
- dodržuje pravidla profesní etiky nejen ve vztahu k žákům, ale i kolegům a dalším pracovníkům školy;

6.3 spolupracuje s kolegy i vedením školy na zkvalitňování výuky;

- podílí se na sdílení zkušeností (přispívá vlastními i využívá zkušeností svých kolegů), zapojuje se do různých forem spolupráce při zkvalitňování výuky (vzájemné hospitace, společná tvorba materiálů apod.).

## **7. Spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností**

**Učitel vyhledává a využívá příležitosti pro spolupráci s rodiči, odborníky a dalšími partnery školy s cílem společně podporovat kvalitu učení žáků.**

Učitel:

7.1 komunikuje a spolupracuje se zákonnými zástupci žáků na základě partnerského přístupu, založeného na vzájemné úctě, respektu a sdílené odpovědnosti za rozvoj žáků;

- vysvětluje zákonným zástupcům své pojetí výuky (cíle a strategie vyučování, způsoby hodnocení žáků atd.) a diskutuje s nimi o něm;
- dává zákonným zástupcům příležitost spolurozhodovat o postupech vhodných k podpoře učení a rozvoje jejich žáků;
- nabízí možnost zapojení rodin žáků do rozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/školy;
- poskytne zákonným zástupcům žáka konzultaci k otázkám výchovy a vzdělávání;
- komunikuje se všemi rodiči žáků, kteří to potřebují a kteří o to mají zájem;

7.2 usiluje o vtažení zákonných zástupců žáků do života školy;

- předkládá rodičům konkrétní návrhy na jejich spolupráci se školou;
- nabízí rodičům informace a podněty z oblasti výchovy a vzdělávání žáků (připravuje a realizuje pro ně dílny, přednášky, diskuze a další vzdělávací aktivity);

7.3 poskytuje rodičům co nejvíc informací o procesu i výsledcích žákova učení;

- pravidelně poskytuje zákonným zástupcům žáků informace a doporučení týkající se procesu i výsledků učení žáků;
- je v pravidelném kontaktu s rodiči žáků, průběžně je informuje o pokrocích žáka, o vzdělávacích cílech vyplývajících z kurikula, o akcích třídy/školy, a to prostřednictvím osobních setkání, písemnou i elektronickou formou, pokud je to možné;

10 z 13

7.4 získává od zákonných zástupců žáků informace o sociálním a kulturním prostředí žáka s cílem společně s nimi hledat cesty k rozvíjení žáka;

- *respektuje přínosy, které mohou zákonní zástupci žáků poskytovat, a využívá je pro rozvoj žáků;*
- *pravidelně komunikuje s rodinami s cílem poznat rodinné prostředí žáků, lépe porozumět silným stránkám, zájmům a potřebám žáka;*
- *do vzdělávání žáků začleňuje obsahy a témata, která korespondují se zkušenostmi žáků ze života ve vlastní rodině/komunitě;*

7.5 komunikuje a spolupracuje s dalšími partnery školy;

- *spolupracuje s poradenskými institucemi a školními psychology;*
- *navazuje kontakty a vytváří partnerské vztahy s lidmi, organizacemi a institucemi, které mohou obohatit vzdělávání žáků, získává od nich odbornou i materiální podporu, umožňuje žákům v rámci výuky vstoupit s těmito lidmi do kontaktu (exkurze, návštěva ve třídě...);*
- *hledá a využívá příležitosti spolupráce s partnery školy;*

7.6 dokáže prezentovat a zdůvodnit vzdělávací program školy rodičům i širší veřejnosti;

- *dokáže odpovídat na otázky týkající se ŠVP, předkládá argumenty zdůvodňující správnost konkrétní podoby ŠVP.*

## **8. Profesionální rozvoj učitele**

*Učitel řeší profesní výzvy a úkoly a přijímá zodpovědnost za možná rizika jejich řešení.*

Učitel:

8.1 projevuje zaujetí pro profesi a pro práci se žáky;

- *zabývá se svou profesí a žáky také mimo svou přímou pedagogickou povinnost;*

8.2 průběžně reflektuje svou práci (nejen výuku), tj. je schopen popsat, analyzovat a zhodnotit ji, vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhnout alternativní způsoby práce;

- *např. formou pedagogického deníku nebo profesního portfolia vede poznámky, z nichž je zřejmé, že přemýšlí o svém způsobu výuky a s ohledem na vývoj žáků provádí příslušné změny;*
- *zodpovídá za rozhodnutí, která činí při výkonu své profese. Dovede svá rozhodnutí objasnit ve vazbě k uznávaným teoretickým konceptům, analyzovat a zhodnotit, případně navrhnout alternativní řešení;*
- *je schopen posoudit svoje přednosti a meze ve své pedagogické činnosti a pracovat na svém dalším rozvoji;*

8.3 na základě reflexe a sebereflexe plánuje svůj další profesní růst a své profesní kompetence průběžně rozvíjí;

- *rozvíjí postoje a hodnoty, znalosti a dovednosti pedagogicko-psychologické, oborově didaktické, oborové, pracovní právní, znalosti a dovednosti z oblasti moderních informačních technologií;*
- *využívá k svému rozvoji reflexe od žáků, kolegů, vedení školy;*
- *formuluje plán svého profesního rozvoje, konzultuje jej s kolegy, vedením školy;*

8.4 plán svého profesního rozvoje koordinuje s úkoly a cíli školy, ve které učí;

- *přichází s návrhy – za kolegy i vedením školy – jak svůj osobní a profesní rozvoj sladit s úkoly a cíli školy;*



8.5 k profesnímu rozvoji využívá rozmanité dostupné prostředky, např. literaturu, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání učitelů;

○ *doloží (např. formou profesního portfolia, pedagogického deníku apod.), jaké prostředky využívá ke svému profesnímu rozvoji;*

8.6 svůj profesní růst průběžně vyhodnocuje a své profesní pokroky je schopen prokázat;

○ *učitel doloží obsah a výsledky svého dalšího vzdělávání – seznam prostudované odborné literatury, doporučí odborný seminář nebo odbornou literaturu spolupracovníkům;*

○ *analyzuje a vyhodnocuje kvalitu svojí pedagogické práce prostřednictvím rozmanitých technik;*

8.7 své odborné problémy, otázky i pokroky sdílí s kolegy;

○ *poskytuje spolupracovníkům své autorské texty (učební texty, prezentace, projekty, přípravy, atd.);*

○ *uspořádá pedagogickou dílnu, jejímž obsahem jsou poznatky, které nabyl v rámci profesního seberozvoje;*

○ *pracuje jako uvádějící učitel, metodik, mentor;*

8.8 aktivně čelí stresu a syndromu vyhoření.

## **Příloha . 2**

**TMkola:** Málot ídní Z<sup>TM</sup>K. L.

**Datum uskute n ní projektu:** 2.6.2011

**Po et ro ník :** 4 (projekt byl uskute n n se v-emi fláky -koly)

**Po et flák :** 14

**Po et u ítel :** 2

**Název projektu:** Zdravá sva ínka

**Typ projektu:** celodenní

### **Anotace**

Projekt si klade za cíl -í eji fláky seznámit s tématem zdravá výfliva, s ní souvisejícími faktory (trávením a trávicí soustavou; hygienou a kulturou stolování, druhy potravin, jejich kalorickou hodnotou a vhodností pro lidský organismus) a po praktické stránce flák m umofnit multisenzoriáln uchopit tuto problematiku. Záv re ným produktem je p íprava Zdravé sva ínky z vlastnoru n nakoupených potravin.

### **O ekávané výstupy z hlediska fláka:**

- Ví, kolikrát denn í by se m lo jíst (1. ó 4.r.).
- Ozna í správn í, co by se p í/po jídle m lo/nem lo d lat (1. ó 4.r.).
- Vyjmenuje názvy jídel dne (1. ó 4.r.).
- Umí vyjmenovat alespo 2 orgány (1r.), 3 orgány (2r.), 4 orgány (3r.), 5 orgán (4.r.), které se ú astní trávení.
- Doplní slepou pyramidu zdravé výflivy obrázkem (1. ó 4.r.).
- Ze dvou potravin vybere tu s nífl-í kalorickou hodnotou (3. ó 4.r.).
- Ví, kolik litr í za den by m l vypít dosp ílov k (3. ó 4.r.).
- íflák dodrfluje role a skupinovou spolupráci (1. ó 4.r.).
- Má pozitivní vztah k p ípravenému zdravému jídlu (1. ó 4.r.).

## **Klí ové kompetence**

**K u ení** ó fláci vyhledávají a t ídí informace, teorii p evádí do praxe, komplexn se zabývají problematikou zdravé výflivy.

**K e-ení problém** ó samostatné (role) i skupinové e-ení zadaných úkol , e-ení jiného zp sobu výuky (projektu), kriticky myslí a obhazuje prosp -nost zdravé výflivy, nakoupí vhodné potraviny v obchod .

**Komunikativní** ó prezentace p ed t ídou, komunikace ve skupin , tení s porozum ním, fláci vyuffívají dataprojektor s programem Multimice, neverbální komunikace ó pantomima.

**Sociální a personální** ó spolupráce ve skupin i s u itelem, fláci dodrflují role a podle nich se chovají, kařdý z nich má pocit d leflitosti ó ovliv uje pozitivn sebehodnocení. Podpora pocitu d leflitosti jednotlivce pro skupinu a skupiny pro jednotlivce.

**Ob anské** ó fláci chápou d leflitost zdravé výflivy pro organismus jedince, kriticky ale asertivn hodnotí druhé (p inesená sva ina z domova).

**Pracovní** ó bezpečné uflívání pracovních pom cek a materiálu (n flky, úklid odst iflk , pouflívání p íborového noře k p íprav sva iny).

## **Integrované vzd lávací oblasti**

**eský jazyk** ó tení s porozum ním;

**Matematika** ó operace s kalorickou hodnotou potravin; nákup potravin

**ICT** ó práce s interaktivním programem;

**lov k a jeho sv t** ó kultura stolování, orientace v ase v souvislosti s jídly dne, fyziologické funkce lov ka; nákup potravin

**Um ní a kultura** ó kultura stolování ó prost ení stolu, výtvarné innosti ó kreslení potravin, vyst íhování a lepení na ístý podklad;

**lov k a zdraví** ó pozitivní postoj ke zdravému jídlu ó zdravé jídlo m fle být i dobré;

**lov k a sv t práce** ó úklid, sestavování pyramidy jako puzzle, zacházení s r znými nástroji.

## **Pr ezová témata**

**Osobnostní a sociální výchova** ó sebehodnocení, sebekontrola, spolupráce, pomoc, pozitivní vztah k tomu, co jím.

## **Podrobný scénář projektu**

### **8.00 ó 8.30h**

Povídání o pejskovi a kočičce ó kapitola Jak pekli dort

P e íst + motiva ní pohovor, v kruhu na koberci:

Co dali v-echno do dortu?

Pro bylo psovi -patn ?

Co se dává/nedává do dortu?

Jak by mohl vypadat šzdravýõ dort?

Pom cky: kniha O pejskovi a kočičce

### **8.30 ó 8.45h**

Rozd lení do skupin:

Dan (4r.), Pepa (2r.), Eli-ka (2r.), Honza (1.r.)

Mat j (3.r.), Jana (2.r.), Deniska (2.r.), Luky (1.r.), Jolanka (1.r.)

Denis (3.r.), R fla (3.r.), Natka (2.r.), Bára (1.r.), V í a (2.r. Zvl. -kola)

Sd lení pravidel: -eptáme, pomáháme si, st ídáme se, p j ujeme si v ci, poradíme se fi-fi, U-fi.

Rozd lení rolí: vedoucí ó prezentuje, rozhoduje; zapisovatel; hlída metrového hlasu; pomocníci ó doná-ují pom cky, tou úkol.

Pom cky: samolepky s názvem role, kařdý si vybere (s poradou u itele) a nalepí na tri ko.

### **8.55 ó 9.30h**

Práce ve skupinách dle úkol

Skupina 1 Na-e trávení ó pom cky:

slepá mapa lov ka

Atlas lidského t la

Encyklopedie

U ebnice Prvouky pro 3. ro ník

Skupina 2 Jídla dne, hygiena a kultura stolování ó pomůcky:

Pracovní list s pětí ššlepyími ciferníky hodin

íste papíry A5 na namalování obrázku

Učebnice Prvouky pro 2. ročník

Skupina 3 Druhy potravin a jejich kalorická hodnota ó pomůcky:

Tabulka kalorických hodnot

List papíru

Tabulka druhů potravin

Graf flivin

Učebnice Prvouky pro 2. ročník str. 32

Učebnice Prvouky pro 3. ročník str. 68

### **9.30 ó 10.00h**

Bfíná svačina pinesená z domova ó volné hodnocení své svačiny i svačiny ostatních z hlediska zdravé výflivy.

### **10.00 ó 10.45h**

Prezentace skupinek

### **11.00 ó 11.30h**

Tvoivá výtvarná íinnost ó talí zdravých jídel x talí nezdravých jídel

Vystihování potravin z letáků a jejich lepení na papírové talíe ó fláci rozdělení na 2 skupiny.

Pomůcky:

2 vystihené kruhy z papíru představující talíe

Letáky, nůžky, lepidlo

### **11.40 ó 12.00h**

Pyramida zdravé výflivy

PC hra (dataprojektor + myš) dostupná na <http://www.szu.cz/tema/podpora-zdravi/pyramida-zdrave-vyzivy>

VV ó vytvo ení pyramidy z potravin vyst ifených z leták . Jednotlivé díly pyramidy p edp ípraveny. íáci rozd lení na p vodní 3 skupiny.

Pom cky:

Dataprojektor a my-i (program Multimice)

Pyramida rozt íhaná na 6 díl

Letáky, n fky, lepidlo

### **12.00 ó 12.30h**

Sestavení zdravého jídelní ku

PC hra (dataprojektor + my-i dostupná rovn íl na <http://www.szu.cz/tema/podpora-zdravi/pyramida-zdrave-vyzivy>

Dopl n í p ípravené tabulky denního jídelní ku v p vodních 3 skupinách dle pyramidy zdravé výflivy.

Pom cky:

Dataprojektor a my-i (program Multimice)

Tabulka Zdravý jídelní ek

### **12.30 ó 13.30h**

Ob d (zdravý ob d nedomluven)

### **13.30 ó 13.50h**

Druflina ó nákup potravin v místním obchod dle pyramidy zdravé výflivy; peníze pouflity ze -kolního fondu; v obchod omezen výb r potravin

### **14.00h ó 14.45h**

P íprava odpolední sva iny + její sn dení

Pom cky:

celozrnný chléb nebo jiné celozrnné pe ivo ; jogurt; 100% dflus; neslazená voda; 1litr mléka + sýr typu Lu ína; ovoce r zných druh nap . jablko, malý hrozen vína, t e-n nebo jiné; zelenina r zné druhy nap . okurka, paprika, kedluben, mrkev nebo jiné; 40 dkg -unky; plátkový sýr nebo cihlu na rozkrájení; máslo nebo rostlinný tuk (Rama, Perla, Flóra); sladkost na zdravé mlsání (nap . müsli ty ínka, celozrnné su-enky Bebe);

**14.50 ó 15.00h**

Hodnocení projektu - dotazník

Pomůcky: dotazník pro jednotlivé ročníky

# Skupina 1

Jména: -----

-----

-----

-----

-----

Téma: **Na-e trávení**

Úkoly:

**Zakreslit do slepé mapy lov ka trávící ústrojí a popsat jednotlivé orgány.**

**Popi-te, které orgány se podílejí na na-em trávení a jak fungují. P i prezentaci v-e vysv tlete ostatním.**

Pom cky: Atlas lidského t la

Encyklopedie

U ebnice Prvouky pro 3. ro ník



## Skupina 2

Jména: -----

-----

-----

-----

-----

Téma: **Jídla dne, hygiena a kultura stolování**

Úkoly:

**Ve skupině se poraďte a odpovězte na otázku:**

- Kolikrát denně byste měli jíst? 1x 5x  
7x
- Kolik litrů vody byste měli vypít za den? 1l 2l  
10l

**Do připraveného pracovního listu:**

- doplňte ciferníky hodin,
- vyznačte správný čas jednotlivých jídel,
- do rámečku zapíšte, jak se jídla nazývají

**Rozdělte si připravené malé papíry. Každý člen skupiny nakreslí na svůj list jedno z následujících témat:**

- hygiena před jídlem a umytí rukou
- talíř s úhledně připraveným jídlem a pitím a správně dané přebory
- správná úhledná prostřená stůl pro celou rodinu
- hygiena po jídle a vyčištění zubů
- odpočinek po jídle

**Připravte si 2 krátké scénky:**

- první scénka bude představovat správný postup při stolování,
- druhá scénka bude představovat špatný postup při stolování

Pomůcky: Učebnice Prvouky pro 2. ročník

## Skupina 3

Jména: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Téma: **Druhy potravin a jejich kalorická hodnota**

Úkoly:

**Ve skupině se poraďte a odpovězte na otázku:**

- Kolik kilokalorií (kCal) by měl přijmout dospělý člověk za den?  
Muž \_\_\_\_\_ žena \_\_\_\_\_

- Najděte kolik kCal mají následující potraviny (100g):

makrela í í í í í í í      banán í í í í í í í ..  
jablko í í í í í í í .      1 rohlík í í í í í í í  
1 tatranka í í í í í í í      máslo í í í í í í í  
mléčnáokoláda í í í í í í í .     okoláda na vaření í í í í í .  
kuřecí maso í í í í í í í ..      vepřové maso í í í í í í í .  
plnotučné mléko í í í í í í í      polotučné mléko í í í í í í í .  
1 vejce í í í í í í í í ..      mrkev í í í í í í í í .  
rajčata í í í í í í í í .

- Na zvláštní list papíru zkombinujte potraviny tak, aby součet kCal byl:

20 kCal      50 kCal      100 kCal      300 kCal      500 kCal  
750 kCal      1000 kcal

**Do připravených pracovních listů:**

- List 1 ó doplňte názvy **druhů potravin** a nakreslete jejich zástupce.
- List 2 ó znázorněte, které **živiny** potraviny obsahují a nakreslete jejich zástupce.

**Pomůcky:** Učebnice Prvouky pro 2. ročník str. 32

Učebnice Prvouky pro 3. ročník str. 68

## Hodnocení projektového dne š Zdravá sva inkaõ ó 1. ro .

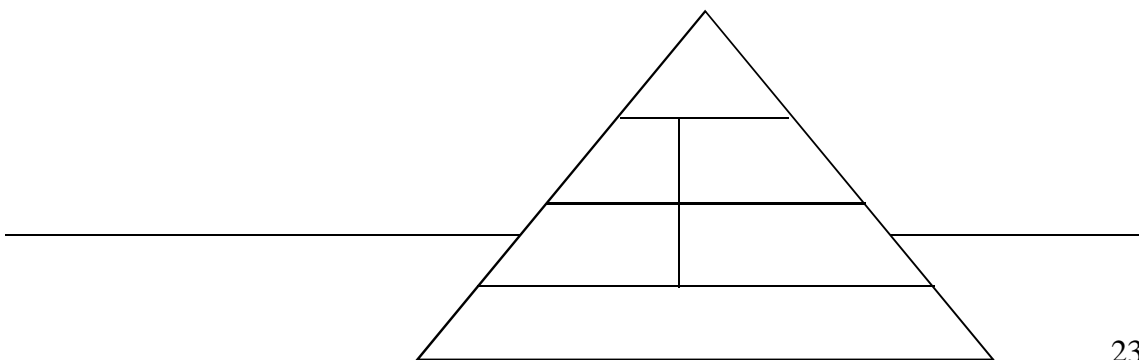
### Zakroufkuj:

- Jak ses cítil/a b hem projektového dne:
- Ve skupinách se mn pracovalo:
- Dodrřloval/a jsem role:  
ANO NE
- Zdravá sva ina mn :  
chutnala nechutnala
- Kolikrát denn bys m l jíst?  
1x 10x 5x
- Co je správn ?  
P ed jídlem si umyji ruce.  
P i jídle mlaskám a srkám.  
Hned po jídle jdu hrát fotbal.  
Jím jen rukama.  
Mám prostírání a p íbor.

### Dokon ete v ty:

- Ráno maminka p ichystá \_\_\_\_\_. Ve kolení o velké p estávce sním \_\_\_\_\_. V poledne ve kolení jídeln jíme \_\_\_\_\_. Kdyřl p ijdu dom z družiny, dám si \_\_\_\_\_. Ve er jíme doma v-ichni pohromad \_\_\_\_\_.
- Umím vyjmenovat alespo 2 orgány, které se ú astní trávení:

### Dopl pyramidu zdravé výřivy obrázkem:



## Hodnocení projektového dne š Zdravá sva inkaõ ó 2. ro .

### Zakroufkuj:

- Jak ses cítil/a b hem projektového dne:
- Ve skupinách se mn pracovalo:
- Dodrřloval/a jsem role:  
ANO NE
- Zdravá sva ina mn :  
chutnala nechutnala
- Kolikrát denn bys m l jíst?  
1x 10x 5x
- Co je správn ?  
P ed jídlem si umyji ruce.  
P i jídle mlaskám a srkám.  
Hned po jídle jdu hrát fotbal.  
Jím jen rukama.  
Mám prostírání a p íbor.

### Dokon ete v ty:

- Ráno maminka p ichystá \_\_\_\_\_. Ve -kole o velké p estávce sním \_\_\_\_\_ . V poledne ve -kolení jídeln jíme \_\_\_\_\_. Kdyfl p ijdu dom z drufliny, dám si \_\_\_\_\_. Ve er jíme doma v-ichni pohromad \_\_\_\_\_ .
- Umím vyjmenovat alespo 3 orgány, které se ú astní trávení:

### Dopl pyramidu zdravé výřivvy obrázkem:

## Hodnocení projektového dne š Zdravá sva inkaõ ó 3. ro .

### Zakroufkuj:

- Jak ses cítil/a b hem projektového dne:
- Ve skupinách se mn pracovalo:
- Dodrřoval/a jsem role: ANO NE
- Zdravá sva ina mn : chutnala nechutnala
- Kolikrát denn bys m l jíst? 1x 10x 5x
- Která potravina má niřší kalorickou hodnotu?: okurka vep ové maso
- Kolik litr vody by m l vypít dosp lý lov k?  
1l 50l 2l
- Co je správn ?  
P ed jídlem si umyji ruce.  
P i jídle mlaskám a srkám.  
Hned po jídle jdu hrát fotbal.  
Jím jen rukama.  
Mám prostírání a p řbor.

### Dokon ete v ty:

- Ráno maminka p ichystá \_\_\_\_\_. Ve kole o velké p estávce sním \_\_\_\_\_. V poledne ve kole ní jídeln jíme \_\_\_\_\_. Kdyřl p ijdu dom z družiny, dám si \_\_\_\_\_. Ve er jíme doma v-ichni pohromad \_\_\_\_\_.
- Umím vyjmenovat alespo 4 orgány, které se ú astní trávení:

### Dopl pyramidu zdravé výřivvy obrázkem:

## Hodnocení projektového dne šZdravá sva inkaõ ó 4. ro .

### Zakroufkuj:

- Jak ses cítil/a b hem projektového dne:
- Ve skupinách se mn pracovalo:
- Dodrfoval/a jsem role: ANO NE
- Zdravá sva ina mn : chutnala nechutnala
- Kolikrát denn bys m l jíst? 1x 10x 5x
- Která potravina má niř-í kalorickou hodnotu?: okurka vep ové maso
- Kolik litr vody by m l vypít dosp lý lov k? 1l 50l 2l
- Co je správn ?
  - P ed jídlem si umyji ruce.
  - P i jídle mlaskám a srkám.
  - Hned po jídle jdu hrát fotbal.
  - Jím jen rukama.
  - Mám prostírání a p íbor.

### Dokon ete v ty:

- Ráno maminka p ichystá \_\_\_\_\_. Ve -kole o velké p estávce sním \_\_\_\_\_. V poledne ve -kolení jídeln jíme \_\_\_\_\_. Kdyřl p ijdu dom z druřliny, dám si \_\_\_\_\_. Ve er jíme doma v-ichni pohromad \_\_\_\_\_.
- Umím vyjmenovat alespo 5 orgán , které se ú astní trávení:

**Dopl pyramidu zdravé výřivy obrázkem a napi-, kolikrát denn bychom m li ur ítý druh potraviny jíst:**

---

### Příloha .3

Sebehodnotící dotazník  
(upraven podle Rámce profesních kvalit, 2012)

Název -koly:	
Hodnocený:	
Datum:	

#### Plánování výuky

Uitel systematicky plánuje výuku, tj. co, jak a pro se mají fláci u it, vzhledem ke vzd lávacím cíl m stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální mofnosti a pot eby flák .

U itel:

1.1 volí st flejší p ístupy a metody vyu ování a u ení sm ující k napl ování dlouhodobých vzd lávacích cíl ;

Hodnotitel	ř kála	Zd vodn ní
Sebehodnocení		

1.2 stanovuje díl í vzd lávací cíle z hlediska dlouhodobých vzd lávacích cíl ;

Hodnotitel	ř kála	Zd vodn ní
Sebehodnocení		

1.3 vybírá smysluplný obsah a promýšlí návaznost, komplexnost a provázanost uiva v etn mezipedagogických vazeb i vhodné metody a organizaci výuky;

Hodnotitel	Učitel	Zdvořilost
Sebehodnocení		

1.4 při plánování vychází z reflexe průběhu a výsledků předchozí výuky a učení žáků ;

Hodnotitel	Učitel	Zdvořilost
Sebehodnocení		

1.5 volí způsobů diferenciaci a individualizace výuky (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) dle potřeb konkrétních žáků ;

Hodnotitel	Učitel	Zdvořilost
Sebehodnocení		

1.6 plánuje, z čeho a jak žáci i učitel poznají, že dosáhli stanovených cílů. Rozhoduje se o způsobu reflexe a hodnocení procesu a výsledků učení žáků ;

Hodnotitel	Učitel	Zdvořilost
Sebehodnocení		



1.7 předvidá situace, které při uení mohou nastat, a promýšlí varianty jejich řešení;

Hodnotitel	Skála	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

## 2. Prostředí pro uení

Uitel ve třídě vytváří prostředí, v němž se všichni cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením. Ke každému žákovi přistupuje jako k jediné lidské bytosti a bez předpokladů.

Uitel:

2.1 vytváří prostředí vzájemné úcty a respektu;

Hodnotitel	Skála	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

2.2 podporuje soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky;

Hodnotitel	Skála	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

2.3 vyjadřuje žákům důvěru a pozitivní očekávání, podporuje jejich sebevědomí;

Hodnotitel	Skála	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

2.4 rozpoznává odlišné učební potřeby a možnosti jednotlivých žáků a reaguje na ně; projevuje porozumění pro potřeby žáků;

Hodnotitel	Žák	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

2.5 dává žákům prostor pro vyjádření, naslouchá žákům a poskytuje jim zpětnou vazbu; dbá na to, aby si žáci naslouchali navzájem a aby naslouchali učiteli;

Hodnotitel	Žák	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

2.6 zvládá kázeň ve třídě, která je chápána jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě; přičemž není nekázná a rušivého chování jedná rázně, dle sledu, ale současně s důrazem na důstojnost a vzájemný respekt;

Hodnotitel	Žák	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

2.7 spolupřispívá prostředím třídy, její uspořádání a vybavení potřebám žáků a plánovaným činnostem; prostředí podporuje a umožňuje aktivní zapojení do široké škály činností;

Hodnotitel	Žák	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

### 3. Procesy učení

Učitel používá takové výukové strategie, které umožní každému žákovi porozumět probírané látce, osvojit si řádoucí kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání.

Učitel:

3.1 vede výuku podle připraveného plánu, aktuálně reaguje na vývoj situace a na potřeby a možnosti jednotlivých žáků, neztrácí zájem učení na stanovené cíle učení;

Hodnotitel	Žák	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

3.2 využívá širokého spektra metod a forem práce s dětmi na aktivní učení žáků;

Hodnotitel	Žák	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

3.3 diferencuje a individualizuje výuku vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků, snaží se o dosažení osobního maxima u každého žáka;

Hodnotitel	Žák	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

3.4 vede žáky k porozumění úloze, situaci, úkolu;

Hodnotitel	Žák	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

3.5 využívat didaktické znalosti obsahu pro učení žáků ;

Hodnotitel	Žák	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

3.6 přiblíží a podpoří vnitřní motivaci žáků k učení;

Hodnotitel	Žák	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

3.7 komunikuje se žáky vzájemně, který odpovídá jejich věku, kultivovaně, jasně, srozumitelně; vhodně pracuje i s prostředky neverbální komunikace;

Hodnotitel	Žák	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

#### 4. Hodnocení práce žáků

Učitel hodnotí tak, aby žák získal dostatek informací pro své další učení a aby se učil sebehodnocení.

Učitel:

4.1 hodnotí procesy učení - poskytuje přiblíží popisnou vzájemnou vazbu (závislost na směřování k cílům) k učebním činnostem a chování žáků, hodnotí postup, míru úsilí, zájem, úroveň spolupráce apod.;

Hodnotitel	Žák	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

4.2 hodnotí výsledky učení, tj. míru dosahování kompetencí (znalosti, dovednosti, postoje i hodnoty) s ohledem na individuální možnosti žáků a vzhledem k očekávaným výsledkům;

Hodnotitel	Théma	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

4.3 zprostředkovává žákům především kritéria hodnocení, případně jim umožňuje podílet se na jejich vytváření;

Hodnotitel	Théma	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

4.4 využívá různé formy hodnocení podporující zejména vnitřní motivaci žáků k učení;

Hodnotitel	Théma	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

4.5 vede žáky k přebírání zodpovědnosti za vlastní učení, učitel rozvíjí dovednost sebehodnocení a vzájemného hodnocení s oporou o především známá kritéria;

Hodnotitel	Théma	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

## 5. Reflexe výuky

Učitel reflektuje procesy i výsledky plánování a realizace výuky s cílem zkvalitnit svoji práci a zvýšit tak efektivitu školování.

Učitel:

5.1 vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vyučování vzhledem k plánovaným cílům výuky, ale i jejich dosažení;

Hodnotitel	Skála	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

5.2 porovnává plánované vzdělávací cíle a skutečně dosažené výsledky;

Hodnotitel	Skála	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

5.3 shrabne a využíva zdroje, které mu pomáhají reflektovat efektivitu výuky;

Hodnotitel	Skála	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

5.4 vyhodnocuje vliv výuky na pokrok každého žáka;

Hodnotitel	Skála	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

## 6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy

Učitel je aktivním členem kolektivního společenství, který se spolupodílí na rozvoji školy a z kvalitování vzdělávání. Pospívá k vytváření pozitivního klimatu školy, je si v domění nositelem kultury školy.

Učitel:

6.1 podílí se na rozvoji školy a z kvalitování jejího vzdělávacího programu, na přípravě a realizaci společných projektů školy;

Hodnotitel	Škola	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

6.2 pospívá k vytváření pozitivního sociálního klimatu školy, založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci;

Hodnotitel	Škola	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

6.3 spolupracuje s kolegy i vedením školy na z kvalitování výuky;

Hodnotitel	Škola	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

## 7. Spolupráce s rodiči, odbornou a dalšími veřejnostmi

Učitel vyhledává a využívá příležitosti pro spolupráci s rodiči, odborníky a dalšími partnery

-koly s cílem společně podporovat kvalitu učení žáka.

Učitel:

7.1 komunikuje a spolupracuje se zákonnými zástupci žáka na základě partnerského přístupu, založeného na vzájemné úctě, respektu a sdílené odpovědnosti za rozvoj žáka;

Hodnotitel	Žák	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

7.2 usiluje o vtažení zákonných zástupců žáka do řízení školy;

Hodnotitel	Žák	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

7.3 poskytuje rodičům co nejvíce informací o procesu i výsledcích žákovského učení;

Hodnotitel	Žák	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

7.4 získává od zákonných zástupců žáka informace o sociálním a kulturním prostředí žáka s cílem společně s nimi hledat cesty k rozvoji žáka;

Hodnotitel	Žák	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		



7.5 komunikuje a spolupracuje s dalšími partnery školy;

Hodnotitel	Skála	Zd vodn ní
Sebehodnocení		

7.6 dokáže prezentovat a zd vodnit vzd lávací program školy rodi m i -ir-í ve ejnosti;

Hodnotitel	Skála	Zd vodn ní
Sebehodnocení		

## 8. Profesní rozvoj u itele

U itel e-í profesní výzvy a úkoly a p ijímá zodpov dnost za mofná rizika jejich e-ení.

U itel:

8.1 projevuje zaujetí pro profesi a pro práci se fláky;

Hodnotitel	Skála	Zd vodn ní
Sebehodnocení		

8.2 pr b fn reflektuje svou práci (nejen výuku), tj. je schopen popsat, analyzovat a zhodnotit ji, vysv tlit d vody svého profesního jednání, p ípadn navrhovat alternativní zp soby práce;

Hodnotitel	Skála	Zd vodn ní
Sebehodnocení		

8.3 na základě reflexe a sebereflexe plánuje svůj další profesní růst a své profesní kompetence pro budoucí rozvíjí;

Hodnotitel	Skála	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

8.4 plán svého profesního rozvoje koordinuje s úkoly a cíli, ve kterých učí;

Hodnotitel	Skála	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

8.5 k profesnímu rozvoji využívá rozmanité dostupné prostředky, například literaturu, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání učitelů;

Hodnotitel	Skála	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

8.6 svůj profesní růst pro budoucí vyhodnocuje a své profesní pokroky je schopen prokázat;

Hodnotitel	Skála	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

8.7 své odborné problémy, otázky i pokroky sdílí s kolegy;

Hodnotitel	Skála	Zdvojnásobí
Sebehodnocení		

8.8. aktivní řešení stresu a syndromu vyhoření.

Hodnotitel	Téma	Zdrovnost
Sebehodnocení		