

Nároky kladené na učitele působící v málotřídních školách

Martina Vránová

Bakalářská práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Martina VRÁNOVÁ
Osobní číslo: H08574
Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Pedagog působící v malotřídní škole

Zásady pro vypracování:

Analýza literárních pramenů a zpracování teoretických východisek
Příprava výzkumu, výběr a charakteristika výzkumného souboru
Provedení výzkumu
Zpracování a vyhodnocení výsledků výzkumu
Přijetí odpovídajících závěrů
Doporučení pro praxi

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

DRAPELA, V. J. Přehled teorií osobnosti. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 175 s. ISBN 80-7178-766-3

NAKONEČNÝ, M. Psychologie osobnosti. 2. vyd. Praha: Academia, 1997. 336 s. ISBN 80-200-0628-1

PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 144s. ISBN 80-7178-977-1

PRŮCHA, J. Učitel:současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002.160 s. ISBN 80-7178-621-7

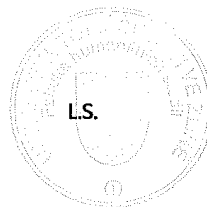
Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Helena Řeháčková**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **20. ledna 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **6. května 2011**

Ve Zlíně dne 20. ledna 2011

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSC.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 05.05.2011

Oldřich Maszkina

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Ve své bakalářské práci se zabývám problematikou nároků, jež jsou kladeny na učitele působící v malotřídních školách. V teoretické části se zaměřuji na charakteristiku učitelské profese a učitele samotného. Uvádím zde vlastnosti, které by měl každý správný učitel mít a některé specifické problémy učitelské profese. Je zde přiblíženo i několik typologií učitelů. Poslední část teoretické části je věnována charakteristice málotřídních škol. Je zde uveden jejich vývoj i popis současné situace.

V praktické části se snažím pomocí kvalitativního výzkumu zjistit, jaké nároky, na vlastní osobu, pociťují učitelé v málotřídních školách.

Klíčová slova: učitel, profese učitele, osobnost učitele, pracovní zátěž, málotřídní škola

ABSTRACT

My bachelor thesis deals with the issues of requirements which are imposed on the teachers acting in schools with few multilevelled classes. In the theoretical part, the thesis is focused on the characteristics of a teaching profession and teachers themselves. The qualities that every good teacher should have and some specific problems of a teaching profession are listed. Several typologies of teachers are also described. The last part of the theoretical section is devoted to the characteristics of schools with few multilevelled classes. Their development and the description of the current situation are introduced, too. In the practical part, the thesis, by means of qualitative research, tries to find out what requirements on their personality, the teachers in schools with few multilevelled classes feel themselves.

Keywords: teacher, teaching profession, teacher personality, working load, multilevelled school

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala paní Mgr. Heleně Řeháčkové za její čas a odborné rady při psaní mé bakalářské práce.

Dále také děkuji všem blízkým, kteří mi různými způsoby pomáhali a podporovali mne.

Prohlašuji, že odevzdaná verze mé bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 PROFESE UČITELE	11
1.1 VYMEZENÍ PROFESY UČITELE.....	13
1.2 VÝVOJ UČITELSKÉ PROFESY.....	15
1.3 PŘÍPRAVNÉ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V ČR.....	18
1.4 PRACOVNÍ ZÁTĚŽ UČITELE.....	19
1.4.1 Zdroje a příčiny pracovní zátěže	20
2 OSOBNOST UČITELE	22
2.1 VLASTNOSTI OSOBNOSTI UČITELE.....	22
2.2 OSOBNOSTNÍ TYPOLOGIE UČITELŮ.....	24
2.3 VZTAH UČITELE A ŽÁKA	28
3 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA	30
3.1 TYPY MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL	31
3.2 HISTORICKÝ VÝVOJ MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL V ČR.....	32
3.3 SOUČASNÁ PODoba A CHARAKTERISTIKA MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL	35
3.3.1 Kvalita poskytovaného vzdělání na málotřídních školách	37
3.3.2 Smíšená třída, její specifika a specifika práce s ní	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
4 METODIKA VÝZKUMNÉ ČÁSTI	40
4.1 CÍLE VÝZKUMU	40
4.2 METODA SBĚRU DAT	41
4.3 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	41
4.4 METODA ANALÝZY DAT	41
5 REALIZACE VÝZKUMU	42
5.1 ANALÝZA DAT.....	42
5.2 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	53
ZÁVĚR	56
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	57
SEZNAM TABULEK	60
SEZNAM PŘÍLOH	61

ÚVOD

Pro téma své bakalářské práce jsem se rozhodla na základě praxe ve druhém ročníku mého bakalářského studia, kterou jsem absolvovala právě v málotřídní škole. Do této doby jsem měla o málotřídkách poměrně skeptickou představu asi jako většina populace. Avšak poté, co jsem měla možnost po několik týdnů sledovat dění v této škole se můj názor naprosto změnil. Málotřídní škola mě naprosto uchvátila svou atmosférou. Naprosto mě překvapilo chování dětí, které je, alespoň dle mého názoru, velmi odlišné od chování dětí z plně organizovaných škol. Děti zde mají k sobě blíž, navzájem si pomáhají, respektují se a i jejich vztah s učiteli je jiný. Učitel je v málotřídních školách stále velkou autoritou, a to nejen pro žáky, ale i pro jejich rodiče.

Ale není to jen chování, žáků, které mě na málotřídce zaujalo. Je to také práce učitelů. Práce učitele je dle mého názoru dost odlišná od práce učitele plně organizované základní školy. Na málotřídce se musí učitel dokázat soustředit na více ročníků na jednou a přitom také musí pracovat s dětmi méně nadanými nebo s dětmi se specifickou poruchou učení, s talentovanými dětmi a mnohdy také s dětmi integrovanými.

Ve své práci jsem se rozhodla věnovat tedy právě učitelům málotřídních škol. Ráda bych zjistila, jaké oni sami pociťují nároky, které na ně jejich práce klade. Je asi samozřejmostí, že mnohá úskalí jejich práce, budou stejná i u učitelů plně organizovaných škol, ale věřím, že se mi díky výzkumu, podaří zjistit i specifické problémy práce učitelů na málotřídních školách.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESE UČITELE

Učitelské povolání patří k těm nejnáročnějším. Náplň této profese je velmi rozmanitá a často nesourodá. Na pedagoga je kladeno mnoho požadavků, které mají vliv především na jeho psychiku. A ačkoli je pojem „učitel“ často používán, jak v běžné řeči, tak i v literatuře, jen málokdo dokáže charakter této profese vystihnout se vším všudy.

Výraz učitel, se v dnešní době jeví natolik známý, že ani v odborných pracích na pedagogické téma není často definován (Průcha, 2002). Je tedy na místě zde některé z definic uvést.

Učitel je „obecně osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 326).

„Termínem učitel označujeme člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu – je jeho iniciátorem. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného“ (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002, s. 164).

Z výše uvedených definic tedy jednoznačně vyplývá, že učitel je podstatnou součástí výchovně vzdělávacího procesu a jeho hlavním úkolem je rozvíjet osobnost žáka v mnoha různých oblastech.

Podle školského zákona je cílem základního vzdělání to, „aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění“ (Školský zákon, s. 4843).

Dosažení těchto cílů je závislé na učitelích. V dnešní době již víme, že učitel je ve výchovně vzdělávacím procesu nepostradatelný. Maňák (2003) vidí učitelovu nepostradatelnost v tom, že právě učitel vede a řídí celý výchovně vzdělávací proces. Během řízení tohoto procesu musí učitel vykonávat nespočet funkcí.

Pro ilustraci autor uvádí tyto:

1. funkce plánovací – plánování výchovně vzdělávací práce, cílů hodin, výběr učební látky, volbu metod, prostředků, forem a přípravu na vyučování
2. funkce motivační – udržení pozornosti žáků, získání jejich zájmu, stimulace a vedení k aktivitě a samostatnosti
3. funkce řídicí – individuální zásahy do učení, individuální úkoly, pomoc žákům při potížích apod.
4. funkce organizační – vedení dokumentů, zajištění pracovních podmínek, pořádku, pomůcek a materiálu, styk s rodiči, střídání práce a odpočinku
5. funkce kontrolní – diagnostikování, kontrola pochopení učiva, kontrola testů
6. funkce vyhodnocovací – pochvala či kritika žáků, známkování, analýza chyb

V současné době, vlivem modernizace výchovně vzdělávacího procesu, se některé funkce učitele pomalu vytrácejí a jiné naopak vznikají. Petlák (2000) hovoří také o vzrůstu významu některých funkcí. V současnosti se, dle autora, do popředí dostávají tyto funkce učitele:

1. plánování a příprava výchovně vzdělávacího procesu
2. didaktická analýza učiva, jeho obohacování a dotváření
3. individuální přístup k žákům
4. nové diagnostické přístupy k žákům
5. práce s využíváním a zařazováním techniky do vyučování
6. partner žáka, jeho pomocník a rádce
7. didaktický programátor a technolog vyučovacích technik a prostředků
8. výzkumník vlastního výchovně vzdělávacího procesu

Ani tento výčet funkcí není samozřejmě konečný a další funkce a činnosti, které učitelé musí a budou muset zastat, se budou neustále vynořovat.

K tomu, aby učitelé všechny tyto funkce dobře zvládli, je důležitá jejich pedagogická kvalifikace a způsobilost. Kvalifikací rozumíme „souhrn požadovaných předpokladů pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to

s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 110). Kvalifikaci učitelé získávají na základě přípravného vzdělání a praktických zkušeností s výukou.

Druhým zmiňovaným pojmem byla pedagogická způsobilost. Pedagogická způsobilost v sobě zahrnuje znalosti z oblasti pedagogiky, didaktiky, pedagogické psychologie apod., ale také osobnostní předpoklady pro výkon učitelské profese. Tyto předpoklady má osobnost vrozené nebo ne, ale žádné studium jí nepomůže je získat (Průcha, 2002).

1.1 Vymezení profese učitele

Kdo tedy vlastně učitel je? Nejčastější odpovědí na tuto otázku jistě bude, že je to ten, kdo učí ve škole. Ale vymezení učitelské profese není, tak jednoduché jak by se mohlo zdát. Činnost pedagoga je velmi různorodá a od toho se odvíjí její charakter.

Při vymezení učitelské profese, je nutné uvést několik zpřesňujících definic. Průcha (2002) pojem vymezuje pomocí pedagogické teorie, ale i pomocí sociologické a právní explanace.

Edukátor

Náplní práce edukátora není jen vyučovat. Jeho práce je daleko rozmanitější. Mezi jeho další nejběžnější činnosti patří vychovávání, zacvičování a trénování. Do této kategorie můžeme tedy zařadit nejen učitele, ale i instruktory a lektory různých kurzů a vedoucí zájmových kroužků (Průcha, 2002).

Tato kategorie je tedy velmi obsáhlá, proto je nutné ji dále vymežit pomocí právních předpisů.

Pedagogický pracovník

Pojmy učitel a pedagogický pracovník bývají často používány jako synonyma. Podle zákona č. 563/ 2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, je pedagogickým pracovníkem ten, „kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li

zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“

Přímou pedagogickou činnost dle zmíněného zákona vykonává:

- a) učitel
- b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
- c) vychovatel
- d) speciální pedagog
- e) psycholog
- f) pedagog volného času
- g) asistent pedagoga
- h) trenér
- i) vedoucí pedagogický pracovník

Z výše uvedených informací vyplývá, že i když bereme v potaz právní hledisko, skupina učitelů se nám téměř nezmenšila. Je stále velmi obsáhlá a různorodá. Pro úplné objasnění této skupiny tedy použijeme ještě jeden pojem. Pojem profese.

Profese

Tento pojem představuje jednu z kategorií sociální stratifikace a znamená „povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění“ (Průcha, 2002, s. 19). „Učitelské profese jsou charakterizovány soustavou postupů, které vycházejí ze specifické role pedagoga ve společnosti a velké míry jeho autonomie a odpovědnosti“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 770).

Pro objasnění učitelské profese je nutné použít několik kategorií. Průcha (2002) uvádí například následující:

- činnosti, které učitel vykonává
- přesný typ učitelské profese (učitel základní školy, vysokoškolský učitel)
- funkce učitele (třídní učitel, výchovný poradce)
- objektivní determinanty profese (plat, prestiž)

Pro další přiblížení učitelské profese, považuji za nutné uvést, alespoň nejběžnější činnosti učitele.

Podle Pracovního řádu pro zaměstnance škol a školských zařízení, který vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, konají pedagogičtí pracovníci v pracovní době:

- a) přímou vyučovací činnost nebo přímou výchovnou činnost
- b) práce související s touto činností

Je všeobecné známo, že u učitelů je nejvíce zastoupenou činností, přímá vyučovací činnost, tedy vyučování. To vyplňuje asi 1/3 jeho pracovní doby. Další 2/3 jeho práce dle Průcha (2002) tvoří:

- a) činnosti s vyučováním související
 - sem se řadí např. příprava na vyučování, opravy prací, sebevzdělávání, doučování žáků, účast na poradách a seminářích a příprava pomůcek na vyučování
- b) jiné činnosti
 - dozor o přestávkách, vedení zájmových kroužků, spolupráce s rodiči, veřejná činnost a vedení administrativy

1.2 Vývoj učitelské profese

„Existují povolání s kratší či delší historií svého trvání a vedle nich některá, jež jsou spjata s vývojem lidstva od samého jeho začátku – k těm patří učitelství. Obecně lze říci, že učitelství existuje od dob, kdy se vyučování někoho něčemu stalo činností, na kterou se někteří jedinci specializovali a jiní jedinci nebyli schopni nebo ochotni ji provádět“ (Průcha, 2002, s. 9).

Profese učitele je tedy jednou z nejstarších profesí vůbec. I když ji lidé vždy uznávali a přisoudili jí deklarativně významnou pozici ve společnosti, neměl učitel nikdy takové postavení, které by této deklaraci náleželo. Tento fakt můžeme přisoudit tomu, že učitel nikdy nevytváří bezprostředně materiální hodnoty a že výsledky jeho práce se objevují až po letech (Kohout, 2007).

Na samotném počátku vývoje učitelské profese nehledejme žádné učence ani vzdělance. Prvotními učiteli či spíše vychovateli v historii byli rodiče, později pak náčelníci kmenů, stařešinové či šamani. Je samozřejmostí, že náplň, formy i metody této výuky byly naprosto odlišné od té dnešní. Výuka ve svých prvopočátcích měla spíše podobu výchovy a neprobíhala záměrně a institucionalizovaně jako dnes.

Prvně se s výukou ve škole a s učitelem setkáváme od 4. tisíciletí př. Kr. První školy vznikaly v Egyptě, Mezopotámii a Persii. Povětšinou se objevovaly při chrámech a na panovníckých dvorech. Vyučována byla pouze mládež z nejvyšších sociálních vrstev. Učitelé jí předávali poznatky z oblasti písma, medicíny, stavebnictví a vojenství (Jůva jun., Jůva sen., 2003).

Průcha (2002) uvádí, že již v této době se projevuje oborové rozlišení učitelů. Existovali učitelé, kteří se specializovali na gramatiku, geometrii, hudbu či rétoriku.

V období středověku bylo školství spíše částí církve. Školy, které vznikaly, byly církevní. Rozvíjely se školy klášterní, katedrální a farní. Učitelé v těchto školách byli kněží a vyučovali zejména náboženství. Vedle náboženství se žáci vzdělávali v základech čtení, psaní a počítání. Později se vyučovalo tzv. sedmero svobodných umění. To se skládalo z trivía (gramatika, dialektika a rétorika) a z kvadrivía (aritmetika, geometrie, astronomie a múzika). Vyučování bylo značně primitivní. Šlo zejména o pouhé zapamatování předávaných informací, bez schopnosti jejich praktického využití. Vyučování bylo individuální a učitelé vyžadovali od svých žáků, často pomocí tvrdých trestů, naprostou kázeň (Kohout, 2007). V pozdním středověku se začali objevovat školy měšťanské, které měly o něco praktičtější zaměření. Vyučovalo se zde sedmero mechanických umění (zpracování vlny, zbrojířství, lodní plavba, zemědělství, lovectví, lékařství a divadelnictví). Ke konci tohoto období začínají také vznikat první univerzity (Jůva jun., Jůva sen., 2003).

Právě vznik prvních univerzit (např. v Oxfordu v roce 1176 a v Praze 1348) přinesl přelom ve vývoji učitelské profese. Univerzity napomohly rozvoji celkové vzdělanosti a také daly vzniknout novému typu profesionálního edukátora a to vysokoškolskému učiteli (Průcha, 2002).

Od 17. století je vývoj učitelské profese ovlivňován pedagogickými teoriemi humanistických myslitelů. Zařadit mezi ně můžeme např. J. J. Rousseaua, J.H. Pestalozziho, ale i J. A. Komenského. Tito pedagogové a filozofové se zaměřovali především na

teorii školy a vyučování, ale působili i na změny v charakteru učitelské profese. Například návrh J. A. Komenského na rozdělení žáků do samostatných tříd podle věku (do této doby byli všichni žáci vyučováni v jedné místnosti), dal vzniknout novým kategoriím učitelské profese, a to třídní učitel a učitel primární školy (Průcha, 2002).

K dalším významným zásahům do vývoje učitelské profese na našem území došlo v 18. století. Od roku 1774 začal platit nový model rakouského (v té době tedy i českého) primárního školství. Tento model zaváděl povinnou šestiletou docházku a tři typy základních škol. Jednalo se o školu triviální, hlavní a normální (Jůva jun., Jůva sen., 2003). V důsledku této změny ve školství došlo i k reformě přípravy učitelů. Pro budoucí učitele byly zřizovány preparandy, což byly několikaměsíční přípravné kurzy pro učitele triviálních a hlavních škol (Váňová, 2007). Průcha (2002) uvádí, že absolventi těchto kurzů se stali pomocníky učitele. Po roce praxe mohli složit zkoušku a poté se stát samostatnými učiteli. Tyto kurzy a následná praxe se tedy staly prvním typem systematické počáteční přípravy učitelů na našem území.

V první polovině 19. století byly vydány dekrety, které zkvalitňovaly přípravu učitelů. Jednalo se např. o prodloužení kurzů z několika měsíců na dva roky, přičemž polovina tohoto času měla být věnována praktickému výcviku. Dále byla v roce 1869 příprava učitelů prodloužena dokonce na čtyři roky (Průcha, 2002). V této souvislosti byla stanovena kurikula přípravy, způsob zkoušek, platy učitelů apod. V této době se objevuje také první návrh pro vysokoškolský způsob přípravy budoucích učitelů (Váňová, 2007).

Doopravdy se čeští učitelé dočkali vysokoškolské přípravy až o mnoho let později. První historicky známou pedagogickou fakultou, která připravovala budoucí učitele, byla Soukromá pedagogická fakulta. Tato instituce vznikla v roce 1929 a své studenty vzdělávala v oblasti pedagogické i psychologické. Mezi další instituce, které vzdělávaly učitele, v této době patřily Státní pedagogické akademie. První pedagogické fakulty při univerzitách byly zřízeny až po druhé světové válce v letech 1946/1947. Tím se Československo stalo jednou z prvních zemí, které uskutečňovaly vysokoškolské univerzitní vzdělání pro všechny učitele, kromě učitelů mateřských škol (Průcha, 2002).

1.3 Přípravné vzdělávání učitelů v ČR

Současná doba klade na školy a učitele stále více požadavků. Jde například o diferenciaci až individualizaci výuky, zavádění nových forem práce žáků, integrace dětí se speciálními potřebami či posílení výchovné funkce školy. Takové úkoly si žádají profesionálně připravené pedagogy.

V České republice je podmínkou pro výkon učitelské profese, na základních a středních školách, vysokoškolské vzdělání na magisterské úrovni. Pro učitelky mateřských škol vychovatele, pedagogy volného času a mistry odborné výchovy jsou zavedeny vysokoškolské studijní obory na bakalářské úrovni (Národní program rozvoje a vzdělání v České republice - Bílá kniha, 2001).

Na našich pedagogických fakultách, které najdeme například v Brně, Olomouci, Praze, Plzni či v Českých Budějovicích, se pro vzdělávání učitelů, využívá souběžný model vzdělání. V tomto modelu vzdělání studují budoucí učitelé souběžně předměty všeobecného základu, jejich aprobační předměty, ale také pedagogické, didaktické a psychologické disciplíny. Při studiu také vykonávají praxi na školách, obvykle během závěrečných ročníků (Průcha, 2002).

Grecmanová, Holoušová, Urbanovská (2002) uvádí, že během vzdělání by měli budoucí učitelé dosáhnout následujících složek učitelské kvalifikace, protože právě ty jsou nezbytné pro úspěšný výkon jejich profese.

1. *Všeobecné vzdělání a široký filozofický, vědecký a kulturní rozhled*

Učitel na své žáky působí celou svou osobností. Měl by tedy znát příčiny vývoje společnosti, orientovat se v domácích i mezinárodních událostech a vztazích a ke všem jmenovaným by si měl také vytvořit vlastní postoj.

2. *Teoretické a praktické odborné vzdělání*

Během studia musí budoucí učitelé zvládnout nejen předměty své aprobační, ale také teorii vyučování těchto předmětů. Odborná úroveň znalostí profilových disciplín, musí být větší, než je rozsah učební látky. Učitelé si tedy neustále musí doplňovat nejnovější poznatky z jejich oborů, tak aby odpovídali současnému rozvoji oborů.

3. *Pedagogické a psychologické vzdělání*

Pro to, aby učitel své žáky pochopil a mohl je ovlivňovat, tedy vychovávat a vzdělávat, je nedílnou součástí jeho kvalifikace také pedagogicko-psychologické vzdělání. Pedagogicko-psychologické vzdělání učitelů se skládá nejen z osvojení si teoretických vědomostí o cílech, prostředcích, principech, metodách a formách výchovné práce, ale i ze souboru praktických pedagogických a metodických schopností a návyků, které jsou důležité pro praxi.

1.4 Pracovní zátěž učitele

Jak jsem již uvedla dříve, učitelské povolání patří k jedněm z nejnáročnějších. Různé výzkumy na našem území i ve světě dokazují, že učitelé jsou často velmi zatěžováni a stresováni.

Obecně nepřiměřená pracovní zátěž vzniká v důsledku nerovnováhy výkonové kapacity člověka na jedné straně a nepřiměřenosti pracovních úkolů a činností na straně druhé. V důsledku toho se objevuje pracovní stres.

Hladký a Žídková (1999) rozlišují tři základní druhy zátěže:

- a) *biologická* - podněty mají fyzikální, chemickou či biologickou povahu, organismus na ně reaguje primárně biologicky, psychické reakce se mohou objevit následně
- b) *fyzická* - klade prvotní požadavky svalovou činností, zatěžuje tedy tak svalovou soustavu, tento fakt se odráží v prožívání člověka
- c) *psychická* - jde o psychické zpracování požadavků životních situací a následné vyrovnání se s nimi
 - tuto kategorii zátěže můžeme ještě dále dělit na:
 - 1) senzoricou zátěž (jde o zátěž kladenou na periferní smyslové orgány a na příslušné struktury v mozku)
 - 2) mentální zátěž (zde se jedná o zatěžování pozornosti, paměti, myšlení, rozhodování a představivosti)
 - 3) emocionální zátěž (vyvolávání afektivní odezvy)

Sami učitelé nepovažují své povolání ani tak za fyzicky náročné jako psychicky. Fyzická zátěž spočívá zejména ve skutečnosti, že učitel většinu své pracovní doby stojí na místě nebo přechází po třídě. Velké nároky jsou kladeny také na jeho hlasivky.

Řehulka a Řehulková (1998) dělí psychickou zátěž učitelů stejně jako předchozí autoři a uvádějí konkrétní příklady z učitelské praxe. Poměrně značný podíl pracovní zátěže pedagogů tvoří zátěž sensorická. V jejich případě se jedná zejména o udržování pozornosti během celé doby vyučování. Ze smyslů jsou nejvíce zatěžovány sluch a zrak.

Mentální zátěž se objevuje zejména při psychologické práci s žáky. Dále sem spadají otázky ohledně vedení třídy a řešení psychologických problémů výchovy a vyučování. Jelikož výchovně vzdělávací proces probíhá v poměrně úzkých sociálních vztazích, nejde se zde vyhnout emociální angažovanosti a tím emocionální zátěži. Učitelé také pociťují za své žáky zodpovědnost. To vše přispívá k nejistotě v profesním sebevědomí (Řehulka, Řehulková, 1998).

1.4.1 Zdroje a příčiny pracovní zátěže

Mnohé problémy učitelů vycházejí ze specifických úkolů, cílů, pracovních podmínek a kontextu vzdělávání.

Vašutová (2004) uvádí, že učitelé jsou pod tlakem požadavků a očekávání společnosti. Důvodem je to, že učitel vlastně společnosti zajišťuje budoucnost - připravuje mladou generaci na samostatný život. Dalším faktem, který dokazuje složitost učitelova postavení je to, že spolupracuje nejen s žáky, ale i s jejich rodiči a samozřejmě i se státem. Každá tato skupina má jiné požadavky a očekávání a učitel musí na všechny reagovat odpovídajícím způsobem.

Paulík (1998), na základě výsledků vlastního výzkumu, popisuje tyto další zatěžující faktory:

- 1) nízké společenské hodnocení - prestiž
- 2) neodpovídající plat
- 3) podřizování se administrativě, se kterou často nesouhlasí
- 4) nedostatek času pro odpočinek a relaxaci
- 5) učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků
- 6) nedostatečná spolupráce s rodiči

- 7) špatné postoje žáků k práci
- 8) nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování
- 9) špatné chování žáků
- 10) učení ve třídách s velkým počtem žáků
- 11) práce spojená se shonem a chvatem
- 12) mnoho žáků nenosí do školy potřebné pomůcky
- 13) potíže s motivováním žáků
- 14) nedostatek prostoru pro skupinovou práci

Další výzkum upozorňuje na to, že situace ve školách ve městě je pro učitele horší než ve školách na venkově. Celková úroveň stresu „městských“ učitelů je vyšší, přičemž jejich sociální podpora je nižší (Mlčák in Průcha, 2002).

Následkem všech zmíněných problémů a zátěžových situací se učitelé dostávají do stresu. Dostaví se nervozita, nesoustředěnost, únava a později i nechut' k práci. Učitel, který nedělá svou práci rád, ji nikdy nemůže odvádět kvalitně a nemůže ani pracovat na eliminaci zátěžových faktorů. Dostává se tedy do jakéhosi pomyslného „začarovaného kruhu“. Cesta z něj vyžaduje mobilizaci organismu, která není pro člověka v této situaci nijak jednoduchá. Učitelé tedy mohou často dlouhá léta setrávat v tomto stavu nebo se dostat až do fáze vyhoření (burnout syndrom). Zde dochází k naprostému vyčerpání fyzických i psychických sil, ztrátě zájmu o práci a depersonalizaci. Lidé, kteří se dostanou až do této fáze by neměli již na nic dalšího čekat a vyhledat pomoc odborníka.

2 OSOBNOST UČITELE

Osobnost pedagoga má ve výchovně vzdělávacím procesu důležitou roli. Podstata učitelství nespočívá pouze v znalostech, významně se na ní podílí osobnost učitele, to jak se projevuje ve styku s žáky i okolím, ale také jaký má přístup k lidem (Chlup a kol., 1965).

Ušinskij (In Grecmanová, 2002, s. 167) se k významu učitelovi osobnosti vyjadřuje následovně: „Ve výchově se všechno musí zakládat na učitelově osobnosti, protože výchovná síla pramení jen ze živého zdroje lidské osobnosti. Žádný rozvrh a žádné osnovy, žádný uměle zavedený režim, i kdyby byl co nejdůmyslnější, nemůže ve výchově nahradit osobnost. Vliv učitelovi osobnosti na mladou duši je onou výchovnou silou, kterou nenahradí ani učebnice, ani mravní poučování, ani systém trestů a povzbuzování.“

A jak je tedy vlastně osobnost definována? „Osobnost je obecně člověk z psychologického hlediska, s jeho biologickými, sociálními, a psychologickými aspekty, s jeho obecnými zákony učení a vývoje, obecnými vztahy mezi schopnostmi a zájmy, temperamentem a charakterem atd. Osobnost ale je zároveň určitý člověk, individuum odlišné od ostatních ve vlastnostech, zkušenostech, životním běhu atd.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 111).

Je známo, že každá osobnost prochází určitým vývojem, který ji dále rozvíjí a utváří. Nejinak je tomu u osobnosti učitele. Počátky vývoje učitelovi osobnosti jsou spojeny s typem rodinné výchovy. Právě v rodině učitel získává lásku k druhým lidem, vztah k dětem, k práci, učí se si práci plánovat apod. Dále je jeho osobnost formována na základní, střední a vysoké škole, kde získává obecné a později i odborné znalosti a dovednosti. Nejvýznamnější však pro utváření učitelské osobnosti je samostatná pedagogická činnost. Zde si učitel vytváří soubor praktických pedagogických a metodických dovedností a návyků, které jsou nezbytné pro úspěšný výkon jeho povolání (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002).

2.1 Vlastnosti osobnosti učitele

Učitel představuje, zejména pro mladší děti, velkou autoritu. Měl by se tedy podle tohoto chovat a být žákům dobrým příkladem. Žáci se, se svým učitelem, mohou často ztotožňovat a snažit se napodobit jeho chování (Kyriacou, 2004).

Pro práci učitele je tedy důležitý adekvátní profil jeho osobnosti se specifickými vlastnostmi a schopnostmi.

Grecmanová, Holoušová a Urbanovská (2002) uvádí následující žádoucí osobní vlastnosti učitele:

- *vlastnosti charakteru a vůle*
 - čestnost, statečnost, upřímnost, zásadovost, rozhodnost, vytrvalost, cílevědomost, samostatnost a upřímnost
- *pracovní vlastnosti*
 - vztah a láska ke své práci a k dětem, svědomitost a důslednost
- *intelektuální vlastnosti*
 - konkrétnost, logičnost a tvořivé myšlení
- *citově temperamentní vlastnosti*
 - optimismus, trpělivost, sebeovládání
- *společensko-charakterové vlastnosti*
 - laskavost, vlídnost, porozumění, slušnost, ohleduplnost aj.

Vašutová (2004) ještě dodává, že učiteli by jistě neměla chybět zodpovědnost a psychická odolnost.

Přirozenou vlastností učitele by měla být také dominance ovšem v adekvátní míře. Tato vlastnost je důležitá zejména pro udržení kázně, pořádku a klidu ve třídě. Zajímavé je, že podle výzkumů, sami žáci tuto vlastnost od učitele vyžadují a učitele, který si ve třídě dokáže sjednat pořádek, považují za úspěšného (Holeček in Průcha, 2002).

Skutečnost, že se učitel často stává vzorem pro své žáky, klade také požadavky na způsob jeho chování. A to nejen na způsob jeho chování ve škole a na veřejnosti, ale i v soukromém životě. Učitel by se tedy měl chovat taktně, starat se o svůj zevnějšek, žít uspořádaný rodinný život, mít dobré společenské vychování a měl by se zapojovat do společenské činnosti (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002).

Dále bych zde ještě uvedla vlastnosti, které Grecmanová, Holoušová a Urbanovská (2002), označily jako vlastnosti, které učitele charakterizují, a jednak podmiňují volbu učitelského povolání a jednak se utvářejí v průběhu učitelské praxe.

Jde tedy zejména o:

- *vlastnosti projevované ve vztahu k jiným lidem*
 - schopnost vcítit se do psychiky jiného (empatie), zvýšený zájem o intelektuální, citový a mravní rozvoj druhých a trpělivost v sociálních kontaktech hlavně ve styku s dětmi
- *vlastnosti projevované ve vztahu k sobě samému*
 - vědomí zvýšených nároků na vlastní osobnost, potřeba stálého sebeovládání vycházející z uvědomované potřeby být vzorem, zvýšené úsilí o sebevzdělání a sebevýchovu, zvýšená sebekontrola, důslednost
- *vlastnosti ve vyjadřování a v myšlení*
 - zvýšený stupeň inteligence, schopnost vyjádřit určité myšlenky na různé úrovni náročnosti, přizpůsobovat se chápání a myšlení jiných a zvláštní vyjadřovací schopnosti
- *vlastnosti povahové*
 - duševní svěžest, ochota přijímat nové podněty, životní optimismus a smysl pro humor

Všechny výše zmíněné vlastnosti, jsou pro učitele jistě velmi důležité. Usnadňují mu jeho práci, pomáhají mu nalézt další motivaci a zkvalitňují jeho vzdělávací a i výchovné působení na žáky. Otázkou, ale zůstává jaké vlastnosti a tedy jakého učitele by si přáli sami žáci.

Bendl provedl mezi žáky základních škol dotazníkové šetření a na základě výsledků autor konstatuje: „ Děti samy si žádají přísnější a důslednější učitele, zároveň však takové, kteří mají děti rádi a u kterých cítí, že jim na nich záleží. Jako důležitý předpoklad kázně při vyučování se ukazuje zajímavá výuka. Velký význam má učitelův smysl pro humor a jeho sebevědomé vystupování, tedy protipól strachu ze žáků“ (Bendl in Průcha, 2002, s. 61).

2.2 Osobnostní typologie učitelů

Význam všech typologií osobnosti spočívá v tom, že nám skrze charakteristické vlastnosti pomohou danou osobnost lépe poznat a pochopit ji i její chování. Takový význam mají i typologie učitelů. Při jejich vytváření se přihlíží k tomu, jaké má učitel postoje, jaké jsou

jeho vzdělávací priority a jak působí na utváření klimatu třídy. Důležité jsou také osobnostní kvality, sebepojetí učitele a to jak učitel vnímá své žáky.

Jednu z nejznámějších typologií vytvořil W. O.Döring. Za základ mu posloužila obecná typologie osobnost E. Sprangera, která vychází z upřednostňovaných hodnot v životě. Döring tedy vydefinoval tyto typy učitelů:

Náboženský typ

Tento typ se snaží vše, co dělá posuzovat z hlediska smyslu života. Jde o pedagoga spolehlivého, obvykle vážného, uzavřeného a beze smyslu pro humor. Nevykazuje pochopení pro dětskou hru. Žákům se jeví jako nudný pedant, puntičkář a nedovede se jim přiblížit.

Döring tento typ dále rozděluje na dva podtypy, a to:

- 1) více citový
- 2) více intelektuální

Estetický typ

Pro tohoto pedagoga je typická převaha iracionálního prvku, jako je intuice a fantazie, nad racionálností v myšlení i v jednání. Tento učitel je empatický, dokáže se vcítit do osobnosti žáka. Mezi dětmi je oblíben. Nejvyšší hodnotu pro něj má krása, harmonie, tvar, půvab a symetrie. Tento typ má sklony k individualismu a nezávislosti.

I zde Döring rozlišuje dva další typy tohoto pedagoga:

- 1) aktivně tvořivý – rozvíjí osobnost svých žáků bez dostatečného ohledu na jejich individuální rozdíly
- 2) pasivně receptivní – u žáků rozvíjí to, co je pro ně specifické

Sociální typ

Jedná se o typ, který se věnuje všem žákům stejnou měrou. Jeho záměrem je vychovávat společensky prospěšné a užitečné lidi. Žáci ho mají v oblibě. Je trpělivý. Nejvyšší význam pro něj mají hodnoty jako láska k lidem, altruismus a filantropie.

Teoretický typ

Tento typ pedagoga má větší zájem o vyučovaný předmět, než o žáka. Nepovažuje za nutné poznat blíže osobnost žáka. Žáci se ho někdy bojí. Tento učitel se často věnuje vědecké a výzkumné práci.

Ekonomický typ

Pro tohoto učitele je charakteristická snaha dosáhnout u žáků co nejvyšších výsledků, ale s minimem vynaložené energie, síly a úsilí. Bývá úspěšným metodikem a rád žáky vede k samostatné práci. Je však často příliš praktický a podceňuje fantazii. Má zájem hlavně na tom, co je užitečné.

Mocenský typ

Vždy se snaží prosadit vlastní osobnost, a to třeba i agresí. Rád prožívá vědomí vlastní převahy, s oblibou kárá a trestá. S uspokojením prožívá, že z něj mají žáci strach. Bývá náročný a kritický, usiluje o moc, vliv a uznání (Döring in Kohoutek, 1996).

V současné době jsou již mnohé tradiční typologie zastaralé. V návaznosti na měnící se charakter učitelské profese se objevují typologie nové. S příchodem reformního hnutí do střední a východní Evropy v 90. letech se začali zkoumat postoje učitelů ke školské reformě. Pomocí tohoto kritéria Prokop (in Vašutová, 2004) vymezuje dvě kategorie učitelů:

Učitel- tradicionalista

Tento typ učitele zaujímá ke školní reformě negativní postoj. Příčinou je, že reforma mění stereotypy a snaží se inovovat. Učitel – tradicionalista se ovšem změnám přizpůsobuje obtížně nebo je rovnou odmítá. Vyžaduje dodržování tradičního pojetí rolí učitel a žák a tradičního způsobu výuky.

Učitel – chameleon

Do této kategorie spadají učitelé, jejichž postoj k reformě je ambivalentní. Sice si uvědomují nutnost změn, ale přesto jsou zdrženliví.

Jednou z dalších novějších typologií, je typologie slovenská, jež se snaží „postihnout celkový vztah učitelů ke školství, ke škole jako vzdělávací instituci, k žákům a vlastní profesi, která byla vytvořena na základě empirického výzkumu“ (Beňo in Vašutová, 2004, s. 85).

Dle této teorie existují kategorie:

Plačky

Tito učitelé neustále naříkají a stěžují si jak na vlastní postavení, tak na stav školství. Jsou nedůvěřiví, nevěří ani svým vlastním schopnostem. Často bývají ustrašení a nejistí, mají strach ze svých nadřízených. O budoucnosti školství se vyjadřují jen neradi.

Ignoranti

Jak již můžeme odvodit z názvu, tento typ učitelů nic nezajímá. Nebo se alespoň snaží vypadat tak, že je nic nezajímá. Ani školství. To je podle nich v úpadku.

Fanatici, nenapravitelní idealisti

Fanatik je typ učitele, který je oddaný své práci. To se odráží v jeho hodnocení vyučování a výchovy. Jeho názory jsou v tomto směru jakoby odtržené od reality. Jde o učitele, který má rád své žáky a který se často své práci zcela obětuje. Tento typ učitele můžeme pokládat za jednu z opor školství. Smutné je, že se na jejich práci často přiživují méně aktivní kolegové.

Tandemisti

Tento typ učitele je bezzásadový, bez vlastního názoru. Drží se vždy nejsilnějšího proudu, který se ve školství objeví. Kritické námitky vznáší až ve chvíli, kdy za ně nic nehrozí. Promyšleně, ačkoli se to nezdá, se přidává k módním pedagogickým směrům, autorům a různým projektům. Vůči svým žákům se často chová bezohledně až krutě.

Aristokrati

Jde o silného, dobře připraveného, tvořivého a přemýšlivého učitele, který má u žáků přirozenou autoritu. Tento typ se neustále sám dál zdokonaluje. Jeho způsob vyučování je

efektivní. Je oblíbený a žáci jej obdivují, u rodičů i kolegů má respekt. Nahlas vyjadřuje své názory a myšlenky a dokáže je obhájit. Nebojí se kritizovat.

2.3 Vztah učitele a žáka

Vztah učitele a žáka je velmi významnou složkou výchovně vzdělávacího procesu. Významně se podílí na jeho kvalitě i kvantitě. Dále také ovlivňuje klima celé školní třídy a následně tak i klima školy. Myslím, že je zde na místě podotknout i to, že tento vztah ovlivňuje další vývoj osobnosti dítěte i učitele. Učitelé i žáci by se tedy měli snažit o co nejlepší možné vzájemné vztahy.

Vyučování je činnost, která se uskutečňuje prostřednictvím interakce žáka a učitele. Právě oni dva jsou základními činiteli vyučovacího procesu. Jak uvádí Kohout (1996, s. 70), „jde o vztah subjektu vzdělání a výchovy (tj. učitele) a objektu vzdělání a výchovy (tj. žáka).“ Kvalita tohoto vztahu je velmi důležitá při utváření postoje žáka k učení. Pokud má žák negativní vztah k učiteli, nebude mít s největší pravděpodobností v oblibě ani předmět, který daný pedagog vyučuje. To se negativně promítne i do jeho domácí přípravy na tento předmět a posléze pak do vztahu ke škole a vzdělání vůbec (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002).

Vzájemný vztah učitele a žáka ovlivňuje celá řada faktorů. Ze strany učitele je to zejména postoj k vlastní roli, osobnostní vlastnosti, životní situace, ale také věk a pohlaví žáků. Ze strany žáka se na utváření vztahu podílí zejména věk žáka. Malé děti přijímají své učitele velmi nekriticky. Až s postupem věku se začíná vztah racionalizovat. Starší žáci si více všimají vlastností svého učitele, jeho zkušeností a charakteru. Významnou roli také hraje věk učitele. Mladší děti snáze přijímají poměrně mladé učitele, zatím co u starších žáků je tomu naopak. Dalším podstatným faktorem, zejména v období puberty, je názor vrstevníků na daného učitele, vztah k předmětu, který tento učitel vyučuje. S postupujícím věkem dochází k prohlubování vzájemného vztahu mezi učitelem a žákem. Kladný vztah se pohybuje v rozmezí mírné oblíbenosti pedagoga až po jeho obdiv. U negativního vztahu je rozpětí možností širší. Objevují se mírné výhrady, odpor až nenávisť. Na vývoji výše zmiňovaného vztahu se, ale nepodílí pouze osobnost učitele a žáka. Mezi spoluurčující faktory zahrnujeme i prostředí a vybavení školy, učeben a kabinetů (Kohoutek, 1996).

Vztah učitele a žáka můžeme zcela jednoduše rozdělit na dvě hlavní kategorie. „Správný“ a „nesprávný“ vztah. Grecmanová, Holoušová a Urbanovská (2002) charakterizuje tyto dvě kategorie následovně. Správný vztah učitele k žákovi by měl vykazovat správnou dávku porozumění, trpělivosti, spravedlnosti a taktu. Nároky kladené na žáka by měli být přiměřené. Naopak špatný vztah je charakteristický nedostatečnou empatií, neobjektivním hodnocením žáka a neupřímností učitele. Příčinou takového vztahu je neobjektivní a nesprávné poznání žáka.

Mezi nejvýznamnější vlastnosti učitele, které se podílejí na utváření vzájemného vztahu, se řadí vlastnosti charakterové, volní, citové, pracovní, vlastnosti temperamentu a společenské vlastnosti. Neméně důležitá je, ale také mravní a společenská pověst učitele, úroveň jeho vzdělanosti a např. také estetická úprava jeho zevnějšku. Aby se mezi žáky a učiteli vytvářely správné vzájemné vztahy, je podstatné, aby učitel dokázal se svými žáky jednat a komunikovat (Kohoutek, 1996).

3 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA

Pojem málotřídní škola je jistě všem dobře známý. Přesto je zde na místě jej upřesnit. „V českém vzdělávacím systému se ze zákona vymezují málotřídní školy jako takové základní školy, v nichž jsou alespoň v jedné třídě vyučování společně žáci z více ročníků“ (Průcha, 2004, s. 52). Málotřídní škola, stejně jako běžná základní škola je společenskou institucí, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin. I zde je podporován osobní a sociální rozvoj žáků a žáci jsou zde připravováni na svůj osobní, pracovní a občanský život (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Většina lidí považuje v dnešní době málotřídní typ školy za jakýsi přežitek. Málotřídní školy, které u nás patří k běžnému školství, nejsou, zejména v povědomí veřejnosti, nikterak spojovány s moderním vyučováním. Dalo by se ovšem říci, že opak je pravdou.

Málotřídní školy jsou považovány za důležitou pedagogickou alternativu a zažívají jakési „znovuzrození“. Ukazuje se, že vyučování v kombinovaných třídách (tj. třída s několika ročníky) je pro žáky velmi přínosné. Dle výzkumů žáci z těchto tříd dosahují ve vzdělání stejných výsledků, jako žáci z tříd klasických. Navíc se u nich ještě objevuje větší schopnost spolupráce a lepší rozvoj komunikace. Proti těmto pozitivům stojí zejména fakt, že provoz málotřídních škol je finančně náročnější a vyučování v těchto školách si žádá nejlepší a nejschopnější učitele (Průcha, 2004).

Jak již bylo uvedeno málotřídky jsou stále poměrně často využívanou pedagogickou alternativou a to nejen v naší republice, ale i ve světě. Přesto existují pouze dva základní důvody, proč byly či jsou tyto školy zřizovány.

Za historicky starší důvod vzniku málotřídních škol Trnková (2010) považuje nedostatečnou síť škol a také nedostatek učitelů. Třídy v těchto málotřídkách bývají velmi početné. Tato situace byla typická v 19. století a v první polovině 20. století. Dnes se tento typ málotřídek vyskytuje v méně vyspělých zemích.

Druhým důvodem vzniku málotřídek je, dle autorky, nedostatek žáků. Zde dochází k tomu, že není možné vytvořit ve škole samostatný ročník, z důvodu státem stanoveného minimálního počtu žáků (v ČR je v plně organizované škole minimální průměrný počet žáků ve třídě 17) a je tedy zapotřebí některé ročníky spojit. Takové třídy, mají na rozdíl od předchozích, spíše nízký počet žáků. Tyto málotřídky se vyskytují ve vyspělých státech, a to nejčastěji na venkově.

V současné době najdeme málotřídní školy po celé Evropě, a to z toho důvodu, že jako organizační typ školy, umožňují žákům prvního stupně navštěvovat školu v místě bydliště nebo v jeho blízkosti. V zahraničí se pro ně obvykle používá pojem malá škola. Tento pojem může být dále rozšířen a upřesněn. Angličtina pracuje například s pojmy *small school with composite classes* (malá škola se smíšenými třídami) nebo *multilevelled school* (víceúrovňová škola). V němčině se setkáme s pojmy *kleine Grundschule* (malá základní škola), *Kleinschule mit Klassen mit mehreren Schulstufen* (malá škola s třídami s více školními stupni) zřídka také *die Zwergschule* („trpasličí“ škola). Francouština používá pojem *petit école primaire* (malá základní škola) (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

3.1 Typy málotřídních škol

Existuje několik typů malotřídních škol. Tupý (1978) uvádí následující dělení málotřídek z hlediska počtu tříd a ročníků:

1) *Jednotřídní škola*

Výchova a výuka žáků na jednotřídní škole je velmi obtížná. Často všechny ročníky a předměty vyučuje pouze jeden učitel. To vyžaduje náročnou domácí přípravu a promyšlení výuky a jejich cílů. Učitel v této škole je také v podstatě izolovaný, a to jak pedagogicky, tak i sociálně. Výhody jednotřídek lze spatřovat zejména ve výchovném působení.

Jednotřídní školy se dále dělí na školy:

- a) se dvěma ročníky
- b) se třemi ročníky
- c) se čtyřmi ročníky
- d) s pěti ročníky

2) *Dvoutřídní škola*

Ve dvoutřídní škole působí dva učitelé. Tento fakt řeší nepříznivé důsledky pedagogické a sociální izolovanosti, která se vyskytuje v jednotřídkách. Lze zde také

alespoň částečně zavádět polo odborné vyučování se specializací jak pro ročníky, tak i pro některé vyučovací předměty.

Dvoutřídní školy dále dělíme na školy:

- a) se třemi ročníky
- b) se čtyřmi ročníky
- c) s pěti ročníky

3) *Trojtrídni škola*

Trojtrídni školy tvoří přechod ke školám plně organizovaným, jelikož se zde vyskytuje vyučování nejvýše ve dvou odděleních, které není pokládáno za tak náročné. To samé platí i u čtyřtrídni škol.

Trojtrídky dělíme na dva typy, a to škola:

- a) se čtyřmi ročníky
- b) s pěti ročníky

4) *Čtyřtrídni škola*

V naší republice mají v současnosti největší zastoupení, z málotřídních škol, školy dvoutřídní s pěti ročníky. Naopak nejméně je u nás čtyřtrídni málotřídek. Školy, které mají otevřených všech pět tříd prvního stupně, tvoří více jak 70% z celkového počtu (Trnková, 2010).

3.2 Historický vývoj málotřídních škol v ČR

Historie málotřídních škol sahá až k samému počátku vývoje elementárního (dnes primárního) školství. Po zavedení šestileté povinné školní docházky, na našem území v roce 1774, byly veškeré školy organizovány jako málotřídní. Třídy těchto škol měli velký

počet žáků (až 80 dětí na jednoho učitele) a proto výuka probíhala v odděleních. Přesto byla práce v těchto školách velice náročná. Právě z tohoto důvodu se v 70. letech 19. století objevují prvotní snahy o snížení počtu jednotřídek. V této době byly úplné školy výjimkou (Trnková, 2010).

Autorka dále uvádí, že v období tzv. první Československé republiky ovlivnil chod málotřídních škol tzv. Malý školský zákon vydaný roku 1922. Tento zákon snižoval počet žáků ve třídě. Snižování mělo probíhat postupně během několika let. Počínaje školním rokem 1932/33 mělo být ve třídách jednotřídek nejvýše 50 žáků a 60 žáků ve třídách ostatních obecných škol. Toto snižování bylo, vzhledem k porovnání s ostatními západoevropskými zeměmi, pomalé. Tento postup byl zvolen zejména kvůli válkou zničenému hospodářství, které by nebylo schopno zajistit potřebné vybavení nových škol.

K nově vydanému školskému zákonu autorka dodává, že učitelům práci příliš neusnadnil. Přesto se počet žáků v letech 1917-1927 značně snížil. Důvodem byla první světová válka, v jejímž důsledku se snížila porodnost a zvýšila dětská úmrtnost. Třídy obecných škol již nebyly tak přeplněné a došlo tedy i k usnadnění učitelovi práce. Málotřídky stále tvořily 80% z celkového počtu škol na našem území. Přesto měly zvláštní učební osnovy, které upravovaly rozsah vyučovacího obsahu. Dále tak převládal názor, že málotřídní školy poskytují méně kvalitní vzdělání než školy plně organizované. Proto se v druhé polovině 40. let 20. století objevují snahy o sjednocení obsahu i rozsahu vzdělání na školách.

V souvislosti s hospodářskou krizí bohužel ke sjednocení obsahu nedošlo. Podle Trnkové (2010) málotřídky začínají být v tomto období vnímány jako „organizačně zastarávající typ školy“. Poté nastává období německé okupace a všechny české školy byly spravovány německou administrativou.

V období po druhé světové válce se v tehdejším socialistickém československém školství odehrává mnoho změn. Jako první byla ustanovena povinnost pro děti ve věku 11-15 let docházet na měšťanskou školu. Poté v roce 1948 byl vydán nový školský zákon, který ustanovoval jednotnou školu. Povinná školní docházka trvala 9 let a děti navštěvovaly nejprve školu národní (6-11 let) a poté přecházeli do školy střední (11-15 let). V této době musely málotřídní školy ze zákona zřizovat pro každou třídu samostatné oddělení a konečně pro ně začaly platit stejné vzdělávací osnovy jako pro plně organizované národní školy. Tato skutečnost měla vést k sjednocení úrovně všech obecných škol. Proto byl také z osnov

vypuštěn pojem málotřídní škola a nahradil jej termín škola s menším počtem tříd (Trnková, 2010).

Autorka konstatuje, že skutečnost, že pro málotřídky platily stejné vyučovací osnovy jako pro ostatní národní školy, ale s sebou nesla i potíže. Učitelé na těchto školách museli téměř od základu změnit výuku a to bylo velmi náročné z mnoha ohledů. Začaly se tedy hledat možnosti jak pedagogům práci usnadnit, ale zároveň dodržet stanovené učební osnovy. Prvním zavedeným opatřením bylo rozhodnutí ministerstva školství o spojování ročníků. Ve dvoutrídních školách měl být spojen 1. a 3. ročník a 2., 4. a 5. ročník do jedné třídy. Ve vícetřídních docházelo k osamostatnění 1. ročníků a k spojování ročníků, které nejsou sousední. Dalším opatřením byla možnost prodloužení úvazku učitelů o 6-10 hodin týdně. Díky tomu mohly být ročníky alespoň někdy vyučovány samostatně. Později práci učitelů málotřídek usnadnila možnost přeražení 5. ročníku do nejbližší plně organizované školy a také spolupráce se sousední málotřídní školou. Díky této spolupráci školy vytvořily buď samostatné ročníky (na jedné škole dva a na druhé tři) nebo je ponechali spojené, ale ve spojené třídě ročníků ubylo.

V druhé polovině 20. století dochází k nárůstu počtu plně organizovaných škol a to zejména z ekonomických důvodů. Přesto málotřídky tvoří stále více jak 75% škol. Znovu se tedy objevují snahy o jejich rušení. V 60. letech mělo dojít k vybudování sítě plně organizovaných škol. Tento záměr, ovšem nebyl kvůli nepříznivé demografické situaci realizován.

K prvnímu významnému rušení málotřídních škol v tomto období, docházelo od roku 1971. V tomto roce se totiž začala naplno uplatňovat koncepce střediskového osídlení, která dělila obce na perspektivní (střediskové) a neperspektivní, které měly během několika let zaniknout. Málotřídní školy ovšem neměly vymizet zcela. Počítalo se zachováním některých málotřídek, avšak minimálně se dvěma třídami. V tomto období také navíc dochází k nové koncepci výuky. Ta vychází z tzv. „rozvíjejícího vyučování“, které počítá s tím, že vývoj dítěte lze urychlit pomocí nastolování situací, které odpovídají o stupeň vyšší zralosti, než je faktická zralost dítěte. Realizací této koncepce došlo ke zkrácení prvního stupně o jeden ročník, což sice mělo ulehčit práci na málotřídních školách, ale ve skutečnosti tomu bylo naopak. Vyučovací obsah, který byl vytvořen pro období pěti let, měl být probrán za čtyři roky. Žáci měli s tímto pojetím výuky nemalé problémy a mnoho z nich vyžadovalo větší pozornost učitele než doposud. Potvrdil se předpoklad, že tato

koncepte výuky je na málotřídních školách realizovatelná jen stěží. V důsledku toho a pokračující realizace střediskové koncepce docházelo k dalšímu rušení málotřídek. Rušení se nejvíce dotklo jednotřídních škol, jejich počet se snížil na dvanáctinu (Trnková, 2010).

K dalším významným změnám v otázce málotřídek dochází až po roce 1989. Díky možnosti obnovy samosprávy malých obcí, se obce mohly stát zřizovateli školy. Mnohé z nich také školu zřídily, a tak dochází k jakési obnově málotřídních škol v naší republice. Do roku 1996 u nás vzniklo 308 nových škol, z nichž 84% tvořily školy neúplné a málotřídní. Málotřídky pak tvořily asi 30% všech škol. Mezi další změny, které zasáhly do dění málotřídek, dle autorky, patří opětovné prodloužení základní školy na 9 let, tedy prodloužení 1. stupně ze 4 na 5 let. Dále byla v roce 1995 ustanovena jednotná struktura základní školy. První stupeň základní školy tvoří 1. - 5. ročník a stupeň druhý, 6. - 9. ročník (Trnková, 2010). V této době škola začíná být vnímána jako důležité centrum obce. Nejen tedy jako centrum vzdělání, ale i kultury a sociálního života a i proto se obce snaží své školy zachovat, ačkoli se musí potýkat s poměrně vysokými finančními náklady a nedostatkem žáků (Knotová in Trnková, 2010).

3.3 Současná podoba a charakteristika málotřídních škol

Málotřídní škola je v České republice typem tzv. neúplně organizované školy. To znamená, že jde o školu pouze s jedním stupněm a méně než pěti třídami. Takto organizovány u nás mohou být pouze školy prvního stupně (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

V současné době se na našem území nachází asi 1400 málotřídních škol (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Mezi hlavní charakteristiky málotřídek patří to, že se nacházejí v obcích s malým počtem obyvatel. Zejména tedy na venkově, odtud také jiný název pro málotřídku, název „venkovská škola“. V těchto sídlech patří škola k významným sociálním institucím, někdy se stává jakýmsi sociokulturním centrem. Školy poskytují obci své prostory, zajišťují různé vzdělávací kurzy a kulturní akce. Venkovská škola také tvoří významnou součást tradice obce (Knotová in Trnková, 2010).

Hlavním didaktickým znakem těchto škol je, že vyučování se provádí ve věkově smíšených třídách, těmto třídám se říká oddělení. Většinou jsou to třídy početně malé a učitel se tedy může více věnovat jednotlivým žákům (Průcha, 2004).

Vzhledem k malému počtu žáků v těchto školách (Trnková, 2010 uvádí, že průměrný počet žáků málotřídek v ČR je 29,5), připomíná jejich prostředí spíše širší rodinu. Všichni žáci se poměrně dobře znají, znají také učitele a ostatní personál školy. Toto známé a přehledné prostředí je výhodné zejména pro menší děti a lze jej využít i po výchovné stránce. Jedná se zejména o využití věkové rozdílnosti dětí. Například starší žáci během výuky často pomáhají mladším a získávají tak pocit odpovědnosti a důležitosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Valachová (2005) na základě svého výzkumu, dále zmiňuje fakt, že známé prostředí snižuje u dětí stres z cestování do školy.

Malý kolektiv, ale nemusí být vždy výhodou. Jedná se zejména o situace, kdy se žák dostane do konfliktu s učitelem nebo do role outsidera či nešiky. Na málotřídní škole nemá šanci přestoupit do paralelního ročníku nebo spoléhat na nestrannost velkého pedagogického sboru (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

A jak tedy vypadá průměrná málotřídní škola v naší republice? K objasnění otázky nám pomůže výzkum, který realizovala Trnková společně se svými kolegyněmi v letech 2007-2009. Jak již bylo uvedeno výše, nejvíce zastoupeným typem málotřídek na našem území je dvoutřídní málotřídní škola. Součástí této školy je většinou i škola mateřská, školní jídelna a družina. Průměrný počet žáků v málotřídce je 29, 5 a průměrný počet žáků ve třídě je 12. Dnešní málotřídky jsou tedy spíše méně naplněné. Tento fakt napomáhá realizování individualizované výuky a zavádění nových vyučovacích metod (Trnková, 2010). Valachová (2005, s. 17) k tomuto dále uvádí, že „málotřídky vystupují ve světle didaktické nekonformnosti, dávají široký prostor pro tvůrčí pedagogickou práci a didaktické inovace, což se projevuje při jejich výuce mnohdy více, než na plně organizovaných školách.“

Dále k organizovanosti málotřídních škol Trnková (2010) podává informace o počtu učitelů. Na samotné málotřídní škole pracují obvykle 3-4 pedagogičtí pracovníci. Kromě učitelů a vychovatelů na málotřídkách pracují asistenti pedagoga, logopedi nebo externí učitelé.

3.3.1 Kvalita poskytovaného vzdělání na málotřídních školách

S tématem málotřídních škol je již dlouhou dobu spojena otázka, zda málotřídky poskytují stejně kvalitní vzdělání jako školy plně organizované. V minulosti, kdy bylo kurikulum málotřídních škol kráceno, měla tato pochybnost své odůvodnění. V současné době již platí na všech běžných základních školách stejné vyučovací osnovy a obsahy vzdělání. Už tento fakt by měl zaručit, že děti z málotřídek budou dosahovat stejné úrovně vzdělání jako děti z plně organizovaných základních škol.

Výzkum, který provedla Valachová v roce 2004 mezi všemi krajskými zastupiteli a náhodně vybranými starosty, v jejichž obci se nachází málotřídní škola, ukázal následující: „62,5% procenta dotázaných krajských zastupitelů se domnívá, že málotřídní školy nabízejí skutečně kvalitní vzdělání srovnatelné s plně organizovanými školami. Svá tvrzení odůvodnili tím, že i žáci z málotřídních škol se umísťují na předních místech v soutěžích a stávají se žáky víceletých gymnázií. Nevýhody málotřídních škol jsou podle nich vyvažovány vzájemnou spoluprací žáků a individuálním přístupem učitelů“ (Valachová, 2005, s. 16). S výše uvedeným názorem, o kvalitním vzdělání poskytovaném na málotřídních školách, se ve výzkumu ztotožnilo dokonce 100% dotázaných starostů. „Málotřídky podle nich vedou žáky k větší samostatnosti. To ostatně potvrzují i někteří učitelé plně organizovaných škol, kam děti z málotřídek přestupují. Starostové dále oceňují lepší kolektiv na málotřídních školách a větší prostor pro lepší individuální přístup“ (Valachová, 2005, s. 16).

Na málotřídních školách také žáci dostávají více příležitostí se projevit než v plně organizovaných školách, jsou více vedeni ke spolupráci a k rozvoji komunikace. To vše se jistě pozitivně projeví v jejich výsledcích, motivaci k učení a ve vztahu k vzdělání vůbec (Emmerová in Průcha, 2004).

Pro skutečnost, že žáci v málotřídkách dosahují minimálně stejně kvalitního vzdělání jako žáci z plně organizovaných škol, hovoří i skutečnost, že dosud neexistuje žádný empirický výzkum, který by prokázal opak (Průcha, 2004).

3.3.2 Smíšená třída, její specifika a specifika práce s ní

Jak již bylo uvedeno jedním z hlavních znaků málotřídek je právě vyučování ve smíšené třídě. Podívejme se tedy blíže na tuto třídu, která je zejména v zahraničí považována za důležitou pedagogickou alternativu.

Smíšená třída (v zahraniční literatuře se setkáváme i s pojmem kombinovaná třída) představuje „seskupení žáků dvou nebo více ročníků do jedné třídy a vyučované jedním učitelem“ (Průcha, 2004, s. 94). Takovéto složení třídy s sebou nese potřebu jiného přístupu k vyučování. Vyučování ve smíšené třídě probíhá formou skupinového vyučování. Tato forma vyučování zde přirozeně vyplývá z faktu různorodého věkového složení třídy a tedy práce v odděleních. Učitel musí zaměstnávat během vyučování všechny děti něčím jiným, a tak aby se navzájem nerušily. Musí mít tedy neustále v záloze úkoly pro samostatnou práci žáků. Tato forma práce je pro učitele velmi náročná a proto si vyžaduje ty nejlepší a nejzkušenější pedagogy. Skupinové vyučování přináší, ale i jistá pozitiva, která lze spatřovat zejména u žáků. Žáci z kombinovaných tříd tráví daleko více času individuální prací než žáci ve standardních třídách. Díky tomu je jejich styl učení flexibilnější (Průcha, 2004).

Smíšená třída má také pozitivní vliv na socializaci dítěte. Děti zde mohou navazovat pestré sociální kontakty, učí se, jak obstát mezi ostatními, jak se uplatnit a prosadit, jak navázat nebo odmítnout kontakt, jak sdělit svá přání nebo nesouhlas, jak někomu pomoci, jak se podřídit a jak vést, jak se přizpůsobit a ovládnout a mnoho dalšího.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODIKA VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Pro svůj výzkum na téma „Nároky kladené na pedagogy působící v málotřídních školách“, jsem zvolila kvalitativní výzkum. „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“ (Creswell in Hendl, 2005, s. 50).

V psychologických vědách je kvalitativní přístup „přístupem využívajícím principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky a v jeho rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoli psychologického zkoumání. Pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných psychologických fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod“ (Mioviský, 2006, s. 9).

Mezi základní metody kvalitativního výzkumu dle Hendla (2005) patří:

- pozorování
- rozbor textů a dokumentů
- interview (rozhovor)
- audiozáznamy a videozáznamy

4.1 Cíle výzkumu

Základním cílem výzkumu bylo zjistit osobní názory pedagogů působících na málotřídních školách na to, jaké nároky jsou na ně při jejich práci kladeny.

Během výzkumu jsem pomocí rozhovorů s pedagogy z málotřídních škol hledala odpovědi na tyto základní otázky:

- Co je pro učitele málotřídních škol na jejich práci nejtěžší?
- Jak učitele málotřídních škol jejich práce vyčerpává psychicky a jak fyzicky?
- Jak učitelům málotřídních škol zasahuje práce do soukromého života?

4.2 Metoda sběru dat

Pro realizaci svého výzkumu jsem si vybrala metodu interview. Miovský (2006) za interview považuje rozhovor, který sleduje určitý cíl a je moderovaný. Autor tuto metodu dále dělí na:

- nestrukturované interview
- polostrukturované interview
- strukturované interview

Já konkrétně jsem zvolila interview polostrukturované s otevřenými otázkami. Tento rozhovor se skládá z řady dobře připravených otázek na něž respondent odpovídá. Díky tomu, že se minimalizuje vliv respondenta na kvalitu rozhovoru se data v jednotlivých rozhovorech strukturně neliší. Získáme tak, tedy informace o skutečnostech, které jsou pro náš výzkum podstatné. Takto získaná data se lépe analyzují, jelikož jednotlivá témata se v prepisech rozhovorů snáze vyhledávají (Hendl, 2005).

Získaná kvalitativní data byla fixována pomocí diktafonu. Osobní údaje respondentů jsem získala pomocí záznamového archu, jehož součástí je i osnova otázek rozhovoru (viz. Příloha P I: Záznamový arch a osnova otázek k rozhovoru).

4.3 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 6 učitelů (5 žen a 1 muž) z málotřídních škol. Nejčastěji zastoupená věková kategorie byla 46-55 let. Všichni učitelé měli minimálně 10 let praxe, 4 z nich učí již více jak 20 let. Délka jejich praxe na málotřídní škole je různá, ale nepřekračuje 30 let. Většina respondentů má zkušenost s plně organizovanou základní školou.

4.4 Metoda analýzy dat

Rozhovory s učiteli byly zaznamenány pomocí diktafonu, přepsány a analyzovány pomocí otevřeného kódování. Během otevřeného kódování je analyzovaný text, v mém případě prepisy rozhovorů, rozdělen na jednotky. Jednotky jsou v textu označeny, je jim přidělen kód a s takto nově označenými fragmenty je dále pracováno (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007)

5 REALIZACE VÝZKUMU

Výzkum byl realizován během měsíce dubna roku 2011. Respondenti byli telefonicky kontaktováni, abychom se domluvili na datu, čase a místě uskutečnění rozhovorů. Rozhovory byly realizovány v prostorách školy.

Respondenti byly před začátkem rozhovoru seznámeni s jeho účelem a také s tím, že bude rozhovor nahráván. To stvrdili svým podpisem souhlasu s nahráváním rozhovoru (viz Příloha P II: Souhlas se zaznamenáním poskytnutého rozhovoru). Nahrávky rozhovorů byly následně doslova přepsány (viz Příloha P III: Ukázka přepisu vybraných rozhovorů).

5.1 Analýza dat

Odpovědi respondentů byly po přepsání převedeny do tabulek pro snazší orientaci. V prvním řádku tabulky je uvedena otázka z rozhovoru, následují výpovědi respondentů a v posledním řádku je zaznamenáno shrnutí odpovědí všech respondentů na danou otázku.

Tabulka 1

	Dokážete říci, v čem spočívá náročnost práce s kombinovanou třídou?
Respondent A	přechod mezi ročníky, mít stále adekvátní reakce
Respondent B	náročná je domácí příprava na výuku, musím mít práci pro všechny, včetně žáků nadaných a žáků s poruchami učení. Také se musí neustále udržovat pozornost dětí.
Respondent C	domácí příprava na výuku a práce s žáky s poruchami učení
Respondent D	vnímat stále více aspektů najednou a je náročné věnovat se dětem s poruchami učení, dětem nadaným a vůbec všem dohromady
Respondent E	Zaměstnat všechny žáky najednou, mít dostatek práce pro všechny a práce s nadanými žáky a s žáky s poruchami učení
Respondent F	náročné na přípravu, obtížné pracovat s nadanými a integrovanými žáky

Shrnutí odpovědí	Pro učitele je při práci s kombinovanou třídou náročné připravit si práci pro všechny žáky , včetně žáků nadaných , žáků s poruchami učení a žáků integrovaných , která by zajistila jejich pozornost . Dále je pro ně obtížné vůbec se věnovat žákům nadaným, s poruchami učení a integrovaným.
-------------------------	---

Tabulka 2

	Při práci s kombinovanou třídou musíte mít v záloze neustále pro žáky samostatnou práci. Co obnáší její příprava?
Respondent A	díky dlouholeté praxi má již dost materiálů, přesto přípravě věnuje min. 2 hodiny denně
Respondent B	vyžaduje dost času, alespoň 2 hodiny denně, usnadnění díky PC a kopírkám.
Respondent C	čas, 2 hodiny denně, PC, projektory a kopírky práci usnadňují
Respondent D	ne vždy je třeba, ale alespoň hodinu denně se jí musí věnovat
Respondent E	příprava je časově náročná, díky praxi má nahromaděné materiály, využívá PC, kopírky a DVD nosiče
Respondent F	zabírá hodně času, více jak 2 hodiny denně, používá PC a kopírky
Shrnutí odpovědí	Příprava samostatné práce je pro učitele časově náročná . Učitelé se jí věnují minimálně 2 hodiny každý den. Přípravu jim usnadňují počítače, kopírky a různé výukové programy .

Tabulka 3

	Jak vnímáte to, že jste s dětmi i během přestávek v neustálém kontaktu?
Respondent A	pozitivně, dá se tak ovlivnit chování žáků, stihne se najíst i připravit na výuku
Respondent B	nevadí mu to, ale jídlo a přípravu na výuku nestíhá
Respondent C	je to přínos, zná rodinné poměry dětí a ví o nich díky tomu spoustu věcí, jí pouze ve chvatu
Respondent D	nemá s tím žádný problém, ale nemá klid na jídlo
Respondent E	dobře, děti se navzájem pohlídají, a tak si na sebe chvíli najde
Respondent F	je to přínos, poznává děti z více stran, jídlo nestíhá, přípravu má předem
Shrnutí odpovědí	Učitele vnímají neustálý kontakt s dětmi ve směs pozitivně . Přínosem pro ně je, že poznají dítě z více stran , že znají jeho rodinné poměry . Faktem, ale je, že nemají na sebe během pracovní doby moc času , nestíhají se v klidu najíst a připravit se na další hodiny.

Tabulka 4

	Ve své práci jistě často používáte metody vyučování jako skupinové, či projektové vyučování. Jaké výhody a nevýhody Vám tyto metody přináší?
Respondent A	děti to baví, ale je to časově náročné
Respondent B	děti se učí spolupracovat, poradit si a pomoci si, ale musí tomu předcházet důkladná příprava, která zabírá mnoho času
Respondent C	děti to baví, příprava je velmi časově náročná
Respondent D	děti se učí spolupracovat a komunikovat, ale zabírá to mnoho času, takže si přípravu dělá už o prázdninách a pak ji doplňuje
Respondent E	bojují proti stereotypu ve výuce, ale je to složitější na přípravu a na čas

Respondent F	děti to baví, učí se si pomáhat, ale je to časově náročné, musí to být pou- tavé
Shrnutí odpovědí	Ve skupinovém a projektovém vyučování spatřují učitelé výhody zejména pro děti . Pro ně jsou tyto metody časově náročné na přípravu, ale přesto je hojně využívají.

Tabulka 5

	Vykonáváte na své škole funkci nějakého nepedagogického pracov- níka (sekretářka, školník, uklízečka, prodavačka)?
Respondent A	nyní už ne
Respondent B	zastává funkci ředitele, uvádí, že tato práce je psychicky velmi náročná, příplatek za ni je nedostatečný
Respondent C	je ředitelem, tato práce je časově náročná a příplatek za ni je malý
Respondent D	ne, ale ve svém volném čase navíc pracuje s dětmi ze školy se specific- kými poruchami učení, příplatek za tuto práci nemá
Respondent E	ve škole je ředitelem, tato práce je pro něj stresující, ale s odměnou za ni je docela spokojený
Respondent F	prodává ve školním kiosku, odměna za tuto práci za celý rok se pohybu- je v řádech desítek korun
Shrnutí odpovědí	Nejčastěji učitelé ve škole vykonávají funkci ředitele . Tato práce je pro ně časově i psychicky náročná . Odměna , která jim za tuto práci náleží se jim zdá spíše malá .

Tabulka 6

	Vedete ve škole nějaký zájmový kroužek?
Respondent A	vedl, nyní už ne, byla to časová zátěž
Respondent B	nevede, ale má pravidelné doučování, další čas

Respondent C	kroužek ne, ale doučování, kdykoliv je potřeba
Respondent D	nevede kroužek
Respondent E	vede sportovní kroužek, každý týden 2 hodiny
Respondent F	vede kroužek angličtiny a má pravidelné doučování
Shrnutí odpovědí	Učitelé málotřídek většinou vedou nějaký kroužek nebo mají alespoň pravidelné doučování .

Tabulka 7

	Jak vnímáte to, že denně přicházíte do kontaktu s rodiči svých žáků?
Respondent A	s rodiči jsme v klidu, nemáme žádné problémy
Respondent B	nevadí mu to, může se hned vše vyřešit, rodiče mají vstřícný přístup ke škole
Respondent C	má na rodiče ještě telefonický kontakt, řeší telefonicky hodně věcí, někdy chtějí rodiče řešit banality, ale chválí si spolupráci s nimi, rodiče pomáhají zajišťovat školní akce a výlety
Respondent D	nevadí mu to
Respondent E	je to výhoda, rodiče pomáhají organizovat různé akce
Respondent F	nemá s tím problém, chválí si spolupráci s rodiči, rodiče škole vychází vstříc
Shrnutí odpovědí	Učitelé nemají problém s častým kontaktem s rodiči. Naopak si spolupráci s nimi chválí , rodiče jim pomáhají zajišťovat dozor a organizaci školních i mimo školních akcí.

Tabulka 8

	Málotřídní školy jsou často v obcích jakými kulturními centry. Připravujete i Vy s dětmi nějaký kulturní program pro obec?
Respondent A	Vánoční besídku, koncerty, je to tradice a rodiče nám s tím pomáhají, lidé z obce to již očekávají
Respondent B	Vánoční besídku, vystoupení pro obec, sportovní den, lidé jsou na to zvyklí
Respondent C	Den Děti, divadla, Vánoční besídku, besídku ke dni matek, obec i rodiče hodně pomáhají a i zajišťují pro školu další akce
Respondent D	besídky, výstavy, koncerty, lidé to již očekávají
Respondent E	školní ples, Den dětí, vystoupení pro důchodce, školní akademie, karneval, sportovní utkání pro více málotřídek, rodiče i obec vychází vstříc
Respondent F	rozsvěcení vánočního stromku, vystoupení dětí na konci roku, Vítání občanů, vystoupení pro důchodce, rodiče i obec nám hodně pomáhají, lidé jsou na tyto programy zvyklí
Shrnutí odpovědí	Školy zajišťují mnoho kulturních programů pro rodiče i obec . Organizují také mnoho akcí pro žáky . Lidé z obcí jsou již na mnohé akce zvyklí a očekávají je . Učitelé si ale velmi pochvalují spolupráci s rodiči i s obcí , konstatují, že mnoho akcí by bez jejich pomoci nezvládli.

Tabulka 9

	Byli jste během Vašeho studia nějak speciálně připravováni pro práci na málotřídních školách?
Respondent A	ne, nebyla žádná možnost
Respondent B	ne vůbec
Respondent C	ne a nebyla ani možnost

Respondent D	ne, ale byl během studia na praxi v málotřídce
Respondent E	ne, ale byl během studia na praxi v málotřídce
Respondent F	ne
Shrnutí odpovědí	Učitelé během studia nebyly nijak připravováni na práci na málotřídni škole . Jedinou možností, jak se s touto prací seznámit, bylo absolvování praxe v málotřídce.

Tabulka 10

	Dokážete popsat, jak Vám práce zasahuje do soukromého života?
Respondent A	ve volném čase na školu často myslí, nemá čas na žádné pravidelné koníčky, často je z práce velmi unavený
Respondent B	práci nedokáže z hlavy vypustit, domácí příprava zabírá hodně času, často je velmi unaven a psychicky vyčerpan
Respondent C	na zájmy čas nemá, únava je častá
Respondent D	nemá na svoji rodinu tolik času kolik by chtěl mít, na zájmy čas už nezbyvá vůbec, po práci je unavený
Respondent E	doma se často o práci baví, mnoho času nemá, ale když je toho opravdu moc tak si ho udělá
Respondent F	práci nedokáže vypustit z hlavy, to je pro něj omezující, na koníčky a odpočinek čas nezbyvá, bývá unavený
Shrnutí odpovědí	Práce učitelů málotřídni školy je časově náročná . Učitelé mají málo času na své zájmy odpočinek a někdy i na rodinu. Velmi často se cítí unaveni a vyčerpani , hlavně psychicky . Mnoho z nich uvádí, že práci dokáže vypustit z hlavy jen málokdy.

Tabulka 11

	Dokážete jmenovat to, co je podle Vás na Vaší práci nejtěžší?
Respondent A	administrativa a učení cizího jazyku ve smíšené třídě
Respondent B	zpracovávání veškeré dokumentace, je to náročné na čas
Respondent C	administrativa, často se musí dělat rychlá šetření a monitorovací zprávy a musí to být ještě ten den, někdy je to úkor výuky
Respondent D	nedokáže říct
Respondent E	administrativa a také se přizpůsobovat – mění se děti i podmínky práce
Respondent F	administrativa
Shrnutí odpovědí	Nejnáročnější je pro učitele málotřídek vedení veškeré dokumentace.

Tabulka 12

	Jakým způsobem Vás Vaše práce vyčerpává po psychické stránce?
Respondent A	musí pořád zachovávat určitá pravidla, být spravedlivý, nepřenášet na žáky svoje problémy, dávat na děti stále pozor
Respondent B	v souvislosti s prací ředitele se snaží pro školu dělat mnoho věcí na víc, ale nikdo to neoceňuje
Respondent C	během celého dne nemá čas si na chvíli odpočinout, pořád musí udržovat pozornost a má stálou odpovědnost, kvůli tomu, že zná problémy dětí, tak často jejich problémy přebírá
Respondent D	stále udržovat pozornost
Respondent E	nesoustředěnost žáků, být pořád v pozoru, neustálá zodpovědnost, přejímá problémy svých žáků i zaměstnanců
Respondent F	sebestřednost a nesoustředěnost žáků, přejímání jejich problémů
Shrnutí odpovědí	Psychické vyčerpání učitelů vyplývá hlavně z udržování pozornosti a z neustále odpovědnosti za žáky. Kvůli rodinnému prostředí málotříd-

	ních škol učitelé také často přebírají problémy svých žáků a kolegů a přemýšlení o nich nebo jejich řešení je často značně psychicky ničící.
--	---

Tabulka 13

	Jakým způsobem Vás Vaše práce vyčerpává po fyzické stránce?
Respondent A	nemá žádné problémy
Respondent B	celková únava
Respondent C	nemá žádné problémy, celková vyčerpanost
Respondent D	vůbec žádné problémy
Respondent E	žádné problémy
Respondent F	trochu problém s hlasivkami, vyčerpanost
Shrnutí odpovědí	Fyzické problémy učitelé v souvislosti se svou prací nepocítují téměř žádné . Mluví spíše o celkovém vyčerpání , které ale souvisí i s psychikou .

Tabulka 14

	Jak a proč jste spokojen/a či nespokojen/a s finančním ohodnocením Vaší práce?
Respondent A	dostal se ke stropu platové třídy, takže je celkem spokojený, ve srovnání s jinými vysokoškolsky vzdělanými pracovníky shledává plat nízký
Respondent B	celkem spokojený
Respondent C	celkem spokojená, ve srovnání s jinými absolventy vysokých škol je jeho plat nízký
Respondent D	spokojený, při výběru povolání počítal s výškou platu
Respondent E	je spokojený
Respondent F	je spokojený, zejména s ohledem na platy v jeho lokalitě

Shrnutí odpovědí	Učitelé málotřídních škol jsou se svými platy relativně spokojeni . Ve srovnání s jinými vysokoškolsky vzdělanými pracovníky uvádí, že je jejich plat nízký .
-------------------------	--

Tabulka 15

	Kde berete motivaci pro Vaší práci?
Respondent A	v dětech, baví ho to
Respondent B	práce ho baví, motivuje ho, že vidí výsledky své práce
Respondent C	od mala chtěl učit, má rád práci s dětmi
Respondent D	výsledky, zejména u žáků se specifickými poruchami učení, to ho žene stále dopředu a nutí jej se dále vzdělávat
Respondent E	životní optimismus a touha předat své znalosti
Respondent F	každodenní život, odezva a výsledky žáků
Shrnutí odpovědí	Motivací pro práci učitelů je zejména vztah k dětem a viditelné výsledky jejich snažení. Práce s dětmi je baví a touží předávat jim své znalosti .

Tabulka 16

	Co Vás na Vaší práci těší?
Respondent A	když děti přichází s úsměvem do školy, řeknou, že je to ve škole baví a vzájemný vztah, který trvá i po odchodu ze školy
Respondent B	že děti škola baví, že do ní rády chodí, dobrý pedagogický kolektiv a dobrá spolupráce s rodiči
Respondent C	že může dětem něco předat a dobrý vztah s dětmi
Respondent D	když vidí výsledky práce
Respondent E	úsměvy dětí, pozitivní prostředí školy

Respondent F	výsledky dětí a jejich odezvy
Shrnutí odpovědí	Učitele málotřídek na jejich práci těší zejména dobry vztah dětí ke škole , ale také k nim osobně . Dál je to celkově dobré klima , které ve škole mají a v neposlední řadě také výsledky jejich práce .

Tabulka 17

	Myslíte si, že v málotřídkách je vztah dětí s učitelem více osobní?
Respondent A	určitě, uvádí také lepší kázeň než na velkých ZŠ, a to díky tomu, že se všichni znají, a že děti jsou často z jedné rodiny, a tak na sebe vzájemně výchovně působí
Respondent B	ano, děti jsou dle něj upřímnější, nepodvádějí, často se svěřují se svými problémy
Respondent C	ano, děti k němu mají důvěru, často si s ním povídají a děti svěřují se mu, na škole mají dobrou kázeň
Respondent D	určitě, má dobré vztahy s dětmi, cítí se mezi nimi dobře
Respondent E	ano, je to rodinný vztah, ale děti v něm vidí autoritu
Respondent F	vztah je osobnější, kázeň lepší a učitel na málotřídní škole má stále autoritu
Shrnutí odpovědí	Učitelé málotřídek uvádí, že vztah mezi nimi a dětmi je více osobní než na plně organizovaných školách. Děti se jim často svěřují se svými problémy. Uvádí, že tento „rodinný“ vztah má vliv na kázeň žáků , která je, podle nich, v málotřídkách lepší.

5.2 Vyhodnocení výzkumu

Výzkum k mé bakalářské práci, který byl realizován pomocí polostrukturovaného rozhovoru, probíhal bez větších problémů. Vybraní respondenti byli velmi ochotní a rádi se mého výzkumu zúčastnili, ačkoli pro ně nebylo jednoduché najít si ve svém nabitém programu čas.

Počet respondentů byl pro můj záměr dostačující, ale jsem si vědoma, že výsledky výzkumu nelze vztahovat na všechny učitele málotřídních škol, jelikož jejich názory se mohou značně lišit.

Z odpovědí dotazovaných učitelů působících v málotřídních školách vyplývá, že jejich práce je v mnoha ohledech velmi náročná. Dle jejich slov je práce na málotřídce náročnější než na škole plně organizované.

„(...) na základní škole (myšleno plně organizované), jsem si mohla uvařit kafe a dát třeba písemnou práci na celou hodinu, když se teda psala velká písemka nebo třeba na půl hodiny a já jsem měla pokoj. A tady, to prostě vůbec. Tady to slovo pokoj vůbec ... tady jste pořád plně v pozoru.“

Učitelé málotřídek musí mít na každý den připraveno mnoho materiálů pro samostatnou práci žáků, která vyplňuje značný prostor vyučovací hodiny v málotřídní škole. Musí mít práci nejen pro všechna oddělení ve třídě, ale také pro žáky s poruchami učení, pro žáky nadané a také pro integrované žáky (tyto žáky učitelé berou jako další oddělení ve třídě). Zde by učitelům mohli práci velmi usnadnit asistenti pedagoga či osobní asistenti. Jenže v současné době není jednoduché asistenta získat. Není to z důvodu jejich nedostatku, ale z důvodu změny legislativních pravidel. Přitom by je učitelé málotřídek velmi ocenili.

Příprava tedy učitelům, přestože mají za léta praxe mnoho nahromaděného materiálu a v dnešní době jim velmi pomáhají počítače a kopírky, zabírá mnoho času. V průměru uvádí 2 hodiny denně.

Učitelé z málotřídních škol vůbec všeobecně uvádí, že mají nedostatek času. Na svoji rodinu, odpočinek a koníčky nemají tolik volného času, kolik by si přáli. Často práci z hlavy nedokážou vůbec vypustit.

„(...), ale samozřejmě čas na svoje aktivity si taky najdu, ale v tý hlavě furt někde v pozadí to je. Nemůžu říct, že bych při tom byla některý den schopná vypustit školu z hlavy.“

Většina respondentů si velmi stěžuje na časově náročné vedení veškeré administrativy a tuto činnost považuje ve své práci za nejnáročnější. Zejména pak ti, kteří na své škole vykonávají i funkci ředitele. Sami přiznávají, že funkci ředitele musí někdy vykonávat na úkor výuky, obzvláště když pod školu patří ještě mateřská škola, jídelna a družina, což se vyskytuje velmi často. A i když je za tuto práci příplatek, ředitelé konstatují, že není tak vysoký, jak by si za tak stresující práci představovali.

„Ředitelka tady městský školy má 5 hodin vyučovacích týdně. Já učim úplně plnej úvazek.. (...) Ona má sekretářku, ona má bezpečáka, má tohle a ona si jenom rozdá úkoly a chce to mít hotový. Já dělám všechno, já dělám projekty, řeším jídelnu ...“

Mezi další časově náročné činnosti řadí přípravu, na málotřídkách, hojně využívaného skupinové a projektové vyučování, vedení kroužků, doučování a přípravu kulturních programů pro rodiče, obyvatele obce a samozřejmě i pro děti. Mezi nejčastější akce, které málotřídky organizují patří Den Děti, Vánoční besídka, vystoupení na konci školního roku, sportovní utkání a Den matek. Ovšem objevují se i méně tradiční akce jako karneval, školní ples, Vítání občanů nebo vystoupení pro obyvatele domovů pro seniory. V tomto směru málotřídky tvoří jakési kulturní centrum a učitelé se tak stávají organizátory kulturního života v obci. Zorganizování všech těchto akcí, které se již leckde staly tradicí a lidé jsou na ně zvyklí a očekávají je, je nejen časově náročné, ale i psychicky. Pedagogové musí zajistit mnoho věcí a při jejich nízkém počtu ve škole to není snadné. Na každém z nich tak leží velká zodpovědnost.

„Náš problém je v tom, že si každý rok přidáme něco, protože chceme inovovat, ale už nejsme schopný ubrat. To mě taky třeba nesmírně zatěžuje...“

Na druhou stranu si učitelé málotřídních škol v tomto směru velmi pochvalují spolupráci s obcí i s rodiči dětí. Obec i většina rodičů se škole mnohdy snaží vyjít vstříc, jak jen to jde. Rodiče pomáhají zajistit dozor na výletech a pomáhají organizovat různé, výše jmenované, školní akce. Učitelé jsou s rodiči v častém kontaktu, což ale shledávají jako pozitivní protože snadno vyřeší mnoho potřebných věcí ohledně dětí.

Málotřídní škola, je vlastně jedna velká rodina. Žáci jsou s učiteli během dne stále v kontaktu, hodně s nimi mluví a svěřují se. Mají k učitelům často vřelý osobní vztah. Učitelé tak vědí téměř vše co se v rodinách žáků děje. Na jednu stranu to vidí, jako přínos. Díky tomuto rodinnému prostředí školy, kde se nic neutají a neschová, jsou učitelé schopni

včas odhalit mnoho problémů a mohou tak dítěti nebo případně i rodičům včas pomoci. Na druhou stranu je to pro ně velká psychická zátěž. Učitelé přejímají problémy svých žáků i kolegů a snaží se je řešit i když to už ani není v jejich kompetenci.

„(...) vidíte do těch jejich rodin a do těch jejich zázemí... Nedávno jsem řešila, tady je jedna sociálně slabá rodina, která se o ty děti vůbec nestaraj a prostě ničí mi to život. Ničí mi to život po psychický stránce. (...) A tohleto kolikrát jakoby ve velkém počtu dětí ani nepoznáte.“

I díky tomuto se učitelé dle svých slov cítí často psychicky unaveni. Uvádí, že jejich práce není nijak fyzicky náročná a nepocítují žádné fyzické problémy, které by jasně pramenily z jejich profese, a proto spatřují důvod celkového vyčerpání, které se u nich vyskytuje, právě v psychice.

Domnívám se, že pokud by na vysoké škole měli učitelé nějakou možnost, připravit se na práci v málotřídní škole, mohli by i lépe čelit tomuto psychickému vyčerpání.

Je tedy možná až překvapivé, že všichni dotazovaní uvedli, že jsou poměrně spokojeni se svým platem. Faktem je, že většina učitelů málotřídek má příplatek třídního učitele, který je na málotřídní škole dokonce vyšší než na plně organizované škole. A téměř polovina má i ředitelský příplatek, který, jak už bylo uvedeno, sice není podle jejich názoru dostatečný, ale přesto tvoří významnou součást platu.

Závěrem této kapitoly bych uvedla ještě něco o motivaci dotazovaných učitelů k práci. Učitelé shodně uvedli, že tou největší motivací jsou pro ně děti a touha druhé něco naučit. Práce s dětmi je baví a mají radost, když vidí, že děti dosahují stanovených výsledků, že chodí rády do školy, a že dokážou jejich práci ocenit. Velkou motivací je také vřelý vztah, který s žáky často udržují i po jejich odchodu ze školy.

„No mě to hodně s těma dětma baví jo, baví mě, když pak na nich vidim výsledky, baví mě, když přijdou třeba otrávený a já je do tý hodiny dovedu tak vtáhnout, že pak strašně chtějí dělat. (...), že je dovede člověk tak jako podchytit a zblbnout.“

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se snažila čtenářům přiblížit práci učitele na málotřídní škole. V teoretické části jsem definovala pojem učitel, profesi učitele a jeho osobnost. Uvedla jsem zde činnosti jež má učitel povinnost ze zákona vykonávat a také nároky, které na něj tyto požadavky kladou. Teorie také obsahuje kapitolu věnovanou málotřídním školám. V navazující praktické části jsem se zaměřila právě na učitele z málotřídních škol. Pomocí rozhovorů jsem se zjišťovala jejich subjektivní názory na obtížnost jejich práce. Z výsledků výzkumu jasně vyplynulo, že práce učitele v málotřídní škole je náročná zejména psychicky a časově. Na tom se shodli všichni respondenti. Ale přesto je jejich práce baví a dělají ji s láskou.

O těchto skutečnostech jsem se ostatně přesvědčila i během mé praxe, kterou jsem na málotřídní škole absolvovala. Domnívám se, že učitelé málotřídek jsou opravdovými znalci a nadšenci ve svém oboru. Jsou zcela oddaní své práci a svým žákům. Ve své práci vidí poslání a snaží se ji dělat jak nejlépe umí.

Přesto se do dnes stále spekuluje o kvalitě vzdělání, které je na málotřídních školách poskytováno a také o ekonomické stránce existence málotřídek. Dle mého názoru je úroveň vzdělání na málotřídkách, přinejmenším stejná jako na školách plně organizovaných. Mnohdy možná i vyšší. Učitelé se dětem opravdu věnují jak jen mohou a také známe sociální prostředí těchto škol má jistě pozitivní vliv na schopnosti a dovednosti žáků. Proto by mohly, alespoň v tomto případě, jít finanční náklady stranou. Pevně tedy věřím, že se málotřídní školy i jejich učitelé udrží i do budoucna, i když se už oni sami považují za „ohrožený druh“.

Závěrem bych ještě chtěla poděkovat všem svým respondentům za to, že si pro mne našli čas a podělili se se mnou o své názory týkající se jejich práce. I díky jejich ochotě jsem snad dosáhla stanovených cílů a mohu být se svou prací spokojena.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Haneb, 2002. ISBN 80-85783-20-7
2. HLADKÝ, A., ŽÍDKOVÁ, Z. *Metody hodnocení psychosociální pracovní zátěže: metodická příručka*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-890-5
3. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
4. CHLUP, O. *Pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965.
5. JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. 2. roz. vyd. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-06-0
6. JŮVA, V. jun., JŮVA, V. sen. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. roz. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-062-X
7. KNOTOVÁ D. Málotřídní školy-školy venkovské. In TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. s. 103-140. ISBN 978-80-7315-204-8.
8. KOHOUTEK, R. a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakl. CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X
9. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4
10. MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-120-3123-9
11. PAULÍK, K., VALOUŠEK, CH. Spokojenost a zátěž učitelů a její složky. In *Psychologické dny 1998. „Psychologie pro třetí tisíciletí“*. Olomouc: ČMPS 1998, s. 44 - 45.
12. PETLÁK, E., *Pedagogicko-didaktická práce učitele*. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-89018-05-X
13. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1

14. PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7
15. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
16. ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In *Učitelé a zdraví I*. Brno: Křepela, 1998. s. 99-104. ISBN 80-902653-0-8
17. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
18. TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8
19. TRNKOVÁ, K. Málotřídní školy - tradiční součást české školské sítě. In TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. s. 15-36. ISBN 978-80-7315-204-8.
20. TRNKOVÁ, K. Málotřídní školy v současné České republice. In TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. s. 37-76. ISBN 978-80-7315-204-8.
21. TUPÝ, K. *K didaktickým problémům málotřídních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.
22. VALACHOVÁ, P. Málotřídní školy – minulost a současnost. *Učitelské noviny*, roč. 108, č. 10, 2005, s. 16-17. ISSN 0139-5718.
23. VÁŇOVÁ, R. Školský systém v českých zemích-vývoj a současný stav. In VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, s.69-89. ISBN 978-80-247-1734-0
24. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 192 s. ISBN 80-7315-082-4

Elektronické zdroje:

25. *Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení* [online]. [cit. 14.03.2011]. Dostupné z <http://www.gymstola.cz/pracrad.pdf>
26. Školský zákon. In *Sbírka zákonů*. 2008, 103. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>
27. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha* [online]. Praha: Tauris, 2001 [cit. 20.02.2011]. Dostupné z <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>. ISBN 80-211-0372-8.
28. *Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online]. [cit. 10.03.2011]. Dostupný z <http://www.msmt.cz/file/13233>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Dokážete říci, v čem spočívá náročnost práce s kombinovanou třídou?.....	42
Tabulka 2 - Při práci s kombinovanou třídou musíte mít v záloze neustále pro žáky samostatnou práci. Co obnáší její příprava?.....	43
Tabulka 3- Jak vnímáte to, že jste s dětmi i během přestávek v neustálém kontaktu?.....	44
Tabulka 4 - Ve své práci jistě často používáte metody vyučování jako skupinové, či projektové vyučování. Jaké výhody a nevýhody Vám tyto metody přináší?.....	44
Tabulka 5 - Vykonáváte na své škole funkci nějakého nepedagogického pracovníka (sekretářka, školník, uklízečka, prodavačka)?.....	45
Tabulka 6 - Vedete ve škole nějaký zájmový kroužek?.....	45
Tabulka 7 - Jak vnímáte to, že denně přicházíte do kontaktu s rodiči svých žáků?	46
Tabulka 8 - Málotřídní školy jsou často v obcích jakýmiisi kulturními centry. Připravujete i Vy s dětmi nějaký kulturní program pro obec (divadelní představení, koncert)?	47
Tabulka 9 - Byli jste během Vašeho studia nějak speciálně připravováni pro práci na málotřídních školách?.....	47
Tabulka 10 - Dokážete popsat, jak Vám práce zasahuje do soukromého života?	48
Tabulka 11 - Dokážete jmenovat to, co je podle Vás na Vaší práci nejtěžší?	49
Tabulka 12 - Jakým způsobem Vás Vaše práce vyčerpává po psychické stránce?	49
Tabulka 13 - Jakým způsobem Vás Vaše práce vyčerpává po fyzické stránce.....	50
Tabulka 14 - Jak a proč jste spokojen/a či nespokojen/a s finančním ohodnocením Vaší práce?	50
Tabulka 15 - Kde berete motivaci pro Vaší práci?	51
Tabulka 16 - Co Vás na Vaší práci těší?.....	51
Tabulka 17 - Myslíte si, že v málotřídkách je vztah dětí s učitelem více osobní?.....	52

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Záznamový arch a osnova otázek k rozhovoru

Příloha P II: Souhlas se zaznamenáním poskytnutého rozhovoru

Příloha P III: Ukázka přepisu vybraných rozhovorů

PŘÍLOHA P I: ZÁZNAMOVÝ ARCH A OSNOVA OTÁZEK K ROZHOVORU

- 1) Pohlaví?
 - a) Žena
 - b) Muž

 - 2) Vyberte Váš věk
 - a) 25-35 let
 - b) 36-45 let
 - c) 46-55 let
 - d) 55 let a více

 - 3) Uveďte délku Vaší pedagogické praxe?
 - a) 1-10 let
 - b) 11-20 let
 - c) 20-30 let
 - d) 31 let a více

 - 4) Jak dlouho působíte na málotřídní škole?
 - a) 1-10 let
 - b) 11-20 let
 - c) 20-30 let
 - d) 31 let a více

 - 5) Působili jste někdy na plně organizované základní škole?
 - a) Ano
 - b) Ne
-
- 6) Dokážete říci, v čem spočívá náročnost práce s kombinovanou třídou?
 - a) Dělá Vám nějaké problémy to, že musíte rychle „přepínat“ mezi ročníky?
 - b) Nemáte potíže s tím si zapamatovat, co s kterým ročníkem zrovna probíráte?

 - 7) Při práci s kombinovanou třídou musíte mít v záloze neustále pro žáky samostatnou práci. Co obnáší její příprava?
 - a) Kolik času denně strávíte přípravou této práce?

 - 8) Jak vnímáte to, že jste s dětmi i během přestávek v neustálém kontaktu?
 - a) Máte např. dost času se najíst nebo se připravit na další výuku?

 - 9) Ve své práci jistě často používáte metody vyučování jako skupinové, či projektové vyučování. Jaké výhody a nevýhody Vám tyto metody přináší?
 - a) Je pro Vás obtížné tyto metody aplikovat?

- b) Máte dost času na jejich přípravu?
- 10) Vykonáváte na své škole funkci nějakého nepedagogického pracovníka (sekretářka, školník, uklízečka, prodavačka)?
- a) Máte za tuto práci nějaké ohodnocení?
- 11) Vedete ve škole nějaký zájmový kroužek? Co to pro Vás znamená?
- a) Máte za tuto práci nějaký příplatek?
- 12) Jak vnímáte to, že denně přicházíte do kontaktu s rodiči svých žáků?
- 13) Málotřídní školy jsou často v obcích jakýmsi kulturními centry. Připravujete i Vy s dětmi nějaký kulturní program pro obec (divadelní představení, koncert)?
- a) Myslíte si, že lidé z obce od Vás tyto aktivity očekávají?
- 14) Byli jste během Vašeho studia nějak speciálně připravováni pro práci na málotřídních školách?
- 15) Dokážete popsat, jak Vám práce zasahuje do soukromého života?
- a) Máte dost času na svou rodinu?
- b) Věnujete se pravidelně nějakému koníčku? Jakému?
- c) Pociťujete často únavu nebo odpočíváte dostatečně?
- 16) Dokážete jmenovat to, co je podle Vás na Vaší práci nejtěžší?
- 17) Jakým způsobem Vás Vaše práce vyčerpává po psychické stránce?
- 18) Jakým způsobem Vás Vaše práce vyčerpává po fyzické stránce?
- 19) Jak a proč jste spokojen/a či nespokojen/a s finančním ohodnocením Vaší práce?
- 20) Kde berete motivaci pro Vaší práci?
- 21) Co Vás na Vaší práci těší?
- 22) Myslíte si, že v málotřídkách je vztah dětí s učitelem více osobní?
- a) Zdá se Vám, že děti z málotřídek jsou poslušnější a klidnější než děti z plně organizovaných škol?
- 23) Je ještě něco, o čem jsme se zde nebavili, co byste chtěl/a k tématu dodat?

PŘÍLOHA P II: SOUHLAS SE ZAZNAMENÁNÍM POSKYTNUTÉHO ROZHOVORU

Já , narozen/a , bydlištěm poskytuji Martině Vránové, narozené 12. 03. 1989, bydlištěm Želivská 994, Leděč nad Sázavou, souhlas se zaznamenáním poskytnutého rozhovoru, který bude sloužit pouze pro účely její bakalářské práce vztahující se k tématu „Nároky kladené na pedagogy působící v málotřídní škole.“

Dne.....v.....

.....

podpis

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA PŘEPISU VYBRANÝCH ROZHovorŮ

PŘEPIS ROZHovORU S RESPONDENTEM B

- rozhovor byl poskytnut dne 07.04 2011
- délka rozhovoru cca. 14 min

Výzkumník: *„První otázka by byla, jestli dokážete říct, v čem pro Vás spočívá náročnost práce s kombinovanou třídou?“*

Respondent: *„Tak soustavně musíš mít připraveno pro oba ročníky samostatnou práci, když s jedním ročníkem potřebuješ dělat ústně, tak aby druhý ročník mohl něco psát. Ještě musí být navíc připravena práce pro žáky nadané, aby měli práci na víc, protože je těžký při kombinovanejších ročníkách se jim individuálně věnovat. Pak samozřejmě je důležitý a těžký, při těchto kombinovanejších ročníkách, se věnovat dětem s poruchami učení, proto co jen můžeme tak máme asistenty a pak samozřejmě se stále musí zajišťovat pozornost dětí, protože některé děti láká, když se dělá s druhým ročníkem, tak se soustředit i na tu jejich práci. Takže náročné na domácí přípravu.“*

Výzkumník: *„To jsem se chtěla zeptat na domácí přípravu, takže dokážete říci, kolik času zabírá domácí příprava samostatné práce?“*

Respondent: *„No určitě minimálně hodinu, dvě. Pokud k tomu připočítám předepisování na tabuli a podobně.“*

Výzkumník: *„Ještě bych se vrátila k té kombinované třídě. Je těžké se rychle přepínat mezi ročníky?“*

Respondent: *„Ne, ne to bych řekla, že těžký není.“*

Výzkumník: *„A pamatovat si, co se s kterým probírá?“*

Respondent: *„To já si dělám tak, že mám ve všech učebnicích záložky a na ně si píšu co sem probrala a co budu probírat druhý den, protože to by se stát mohlo, že by člověk zapomněl nehledě na to, že se ještě střídají ročníky z té druhé třídy na určitý předmět. Takže tam by se to pak lehce popletlo.“*

Výzkumník: „Dál tady mám otázku, jak na Vás působí to, že jste s dětmi v neustálém kontaktu i během přestávek?“

Respondent: „To mi nevadí. Akorát někdy když potřebuju na rychlo si ještě něco dopsat na tabuli, tak samozřejmě je musím požádat, aby mě nechali chvíli se soustředit. Pak ještě jak máš tu otázku na domácí přípravu, tak by sis to rozvinula, můžeš dopsat, že v dnešní době nám tuhle domácí přípravu hodně ulehčují počítače a kopírky, že si to předepíšu pracovní list jednou, kdežto dřív jsem ho musela psát třeba desetkrát, že jo.“

Výzkumník: „Ještě k tomu neustálému kontaktu. Máte dost času se najíst, připravit se na další výuku?“

Respondent: „Ne, na jídlo a podobné věci určitě ne. Bud' ve chvatu nebo vůbec.“

Výzkumník: „Jelikož se tady využívá hojně skupinové a projektové vyučování, tak jaké výhody a nevýhody to pro Vás má?“

Respondent: „Takže na každý takovýhle vyučování musí být člověk připravenej. Tak zase důkladná domácí příprava, aby bylo všechno řádně připravený, děti aby byly motivovaný na to, a myslím si, že je to pro ně plusový, protože se učeť pracovat společně, poradit si, pomoci si. Jsou pak zapojený všichni jako.“

Výzkumník: „Takže je dost času na tu přípravu nebo to spíš čas zabírá, že?“

Respondent: „Tak zabírá to čas, ale pak je ve finále jako jedno jestli se člověk připravuje na normální hodinu nebo na tohle.“

Výzkumník: „Dál tady mám, jestli vykonáváte na škole funkci nějakého nepedagogického pracovníka?“

Respondent: „Vzhledem z funkce ředitele, zpracovávám všechnu všecky... takže sekretářku, asi jo. Papíry, papíry, papíry, no.“

Výzkumník: „Je to tedy zátěž časová?“

Respondent: „Psychická. Náročná práce.“

Výzkumník: „A je za to nějaký zvláštní finanční ohodnocení?“

Respondent: „Za tuhle práci není. Je za funkci ředitele.“

Výzkumník: „Vedete na škole nějaký zájmový kroužek?“

Respondent: „*Ne.*“ (mimo záznam respondent dodal, že pravidelně pořádá doučování dětí ze školy)

Výzkumník: „*Jak vnímáte a jak na Vás působí to, že denně přicházíte do kontaktu s rodiči žáků?*“

Respondent: „*Asi mi to nevadí a vyřeší se, když je potřeba něco řešit tak se to tím pádem vyřeší hned. Ty rodiče maj ke škole vstřícněj přístup.*“

Výzkumník: „*Málotřídní školy jsou kulturními centry obce. Připravujete nějaké programy pro obec?*“

Respondent: „*Jo, připravujeme veřejný vystoupení před Vánoce a v loni jsme dělali ještě pro obec vystoupení, když měli jako obec před Vánoce posezení. Někdy děláme sportovní den nebo něco takového.*“

Výzkumník: „*Myslíte si, že už to lidé očekávají?*“

Respondent: „*Určitě. To je leta prostě, že před těma Vánoce se to dělá.*“

Výzkumník: „*Byla během Vašeho studia nějaká možnost se speciálně připravit na práci v málotřídních školách?*“

Respondent: „*Ne, vůbec.*“

Výzkumník: „*A jak Vám Vaše práce zasahuje do soukromého života? Jestli máte dost času na sama na sebe a podobně.*“

Respondent: „*Velmi zasahuje. Doma už mě říkaj, jestli bych nemohla začít myslet taky na něco jinýho než na práci. Tak je to náročný na tu přípravu doma a nemůže to člověk vypustit z hlavy, když to chce dělat jako dobře. A furt je v tom zainteresovanej.*“

Výzkumník: „*Najdete si tedy čas na nějaký koníček?*“

Respondent: „*To určitě si najdu, ale nemůžu říct, že bych při tom byla něktej den schopná vypustit školu z hlavy. To né, ale samozřejmě čas na svoje aktivity si taky najdu, ale v tý hlavě furt někde v pozadí to je.*“

Výzkumník: „*To že na školu pořád myslíte je jistě unavující, cítíte se často unavená?*“

Respondent: „*Velmi, je to velmi unavující a je to unavující, když pak se řeší nějakej problém, protože se furt něco řeší. Práce s dětmi mě neunavuje vůbec, příprava pro děti mi nevadí vůbec, vaděj mi papíry a řešení problémů, který se týkaj školy ne dětí.*“

Výzkumník: „Dokážete říct co je nejtěžší, pro Vás asi ty papíry, že?“

Respondent: „Zpracovávání veškerých dokumentů. Je to náročný na čas a nebaví mě to. Cokoli je náročný v přípravě pro děti na čas mi nevadí, protože mě to baví. A vim, že to přinese nějaký efekt. Na rozdíl od téhle směrnice výkazů apodobně.“

Výzkumník: „Jak Vás práce unavuje po psychické stránce?“

Respondent: „Teď cítím vyčerpání hodně velký. Spíš z toho důvodu, že jsem sháněla dotace a nenašla jsem pochopení v obci, proto, že se snažím dělat spoustu práce na víc, ale nikdo to jako neocenuje. Vzala jsem si velký sousto, s těma dotacema a se všim, jak jsme dělali to dětský hřiště a teď se kvůli tomu musej dělat výroční zprávy a všechno, takže taky náročný.“

Výzkumník: „A vyčerpání po fyzické stránce? Třeba hlasivky?“

Respondent: „To určitě ne, ty já mám v cajku, ale je to celková únava. V určitým období se toho nakupí víc a přijde celková únava.“

Výzkumník: „Jinak třeba problém se zády s nohama?“

Respondent: „To mám asi normálně k svému věku, to asi není z učitelování.“

Výzkumník: „A jak jste spokojená nebo nespokojená s finančním ohodnocením?“

Respondent: „S finančním ohodnocením? Tak nějak jsem v celku spokojená“

Výzkumník: „Kde berete motivaci pro svoji práci?“

Respondent: „No mě to hodně s těma dětma baví jo, baví mě, když pak na nich vidím výsledky baví mě, když přijdou třeba otrávený a já je do tý hodiny dovedu tak vtáhnout, že pak strašně chtějí dělat. Vidělas to sama prostě, píšou písemky, dělají, furt mě říkají co mají na víc co se učili. Takže tam jako je vidět, že je to baví jo, že je dovede člověk tak jako podchytit a zblbnout. To mě baví no s těma dětma, a že vidim, že jsou rádi, a že choděj do školy v sedm ráno, že už tady čekaj přede dveřma. Tak to jo “

Výzkumník: „To se na těch městskejch školách moc nevidí.“

Respondent: „To si myslim, že asi ne no. Tady jsou ty děti takový jako svoje, že je člověk zná“

Výzkumník: „To jsme si tedy i tak nějak řekli, co Vás na práci těší.“

Respondent: *„Pak mě taky těší, že máme dobrou kolektiv, a že když potřebuju s něčím pomoci jako od rodičů, tak že se můžu spolehnout 100%.“*

Výzkumník: *„O vztahu učitele a žáka jsme se již trochu bavili, ale přeci jen ještě. Ze svého mě to přijde, i že jsou děti tady na těch málotřídkách klidnější a poslušnější.“*

Respondent: *„Určitě. Uměj se k sobě chovat, jsou vstřícný všechno si pučej, jsou ochotný, slušný, tím nemyslím, že by se třeba nehonili o přestávce, to je normální, ale k učitelům bych řekla, že jsou upřímný, že nás nepodváděj, a že když prostě něco zapomenou nebo mají problém, tak to prostě klidně řeknou, protože vědí, že se to napraví a že to dobře dopadne.“*

Výzkumník: *„Tak to je asi tak všechno, ještě závěrem jestli byste chtěla něco dodat k tomuhle tématu?“*

Respondent: *„K tomuhle tématu? To se asi netýká jen málotřídních škol, to se asi týká všech škol, že nám vadí, že spadáme jako ředitelé pod zřizovatele obcí a nejenom pod školské úřady, kteréj tomu rozumí, ty práci ve škole. Ti starostové nerozumí tomu co my tady musíme všechno dělat a mají pocit, že tady toho moc neděláme. Třeba tady konkrétně mají strach z dotací, že něco špatně dopadne apodobně, takže by člověk čekal, že dostane poděkování, že sehnal třeba 200 000 na dotacích a naopak ta obec se bojí, že by z toho moh být problém. Protože bohužel je to zase dělaný tak, že já když seženu dotaci, tak ta dotace, ale jde přes účet obce, že jo. Takže my jsme jakoby samostatný, ale samostatný vůbec nejsme.“*

PŘEPIS ROZHOVORU S RESPONDENTEM E

- rozhovor byl poskytnut dne 13.04 2011
- délka rozhovoru cca. 45 min

Výzkumník: „*Moje první otázka na Vás by byla, jestli dokážete říct, v čem spočívá náročnost práce s kombinovanou třídou?*“

Respondent: „*Tak vzhledem k tomu, že to dělám právě těch 26 let, tak náročnost práce spočívá v tom, že musíte zaměstnat všechny děti. Pokud se Vám to nepodaří nějakým přirozeným způsobem, tak z toho máte galimatyjáš. Čili snažit se mít dostatek práce pro všechny. U nás to teda řeším tím způsobem, že mám nějaký kvantum práce, mám děti jakoby roztríděný, vim, co který dítě asi dokáže udělat a stihnout a pokud to udělalo a stihlo a je do konce hodiny 10 minut, má volno. Řešíme to tím, že si čte, píše, kreslí, je to prostě jeho problém už. Jakmile to zvlád, je to jeho věc.*“

Výzkumník: „*Takže nemáte, ale jakoby problémy přecházet mezi ročníkama?*“

Respondent: „*Ne, přecházet mezi ročníkama nemám ...*“

Výzkumník: „*To si pamatujete, co s kterým jste dělal?*“

Respondent: „*Tak v podstatě já učim trojku, čtyřku, pětku v podstatě i občas přeskočím na dvojku, první ročník jsem učil jednou v životě a měl jsem jednoho prvňáčka a ten už uměl číst a psát když přišel do školy. Ale ne, ne tohle mi problém nedělá, to si pamatuju. Horší je to, že třeba v pondělí se mi stalo, já učim brzo, v sedm patnáct začínáme. První dítě mi jezdí v šest hodin pět minut do školy. Takže jako, jsou trošku unavenější, ale já učim a třeba zvonek u dveří, že jo, za chvilku druhej, za chvilku třetí. To mě rozptyluje, protože musím otvírat, jezděj dealeri, vozej se různý věci, Ovoce do škol, všechno možný. To je jako, když se to sejde tak je to radost, v uvozovkách.*“

Výzkumník: „*A třeba práce s nadanými žáky, nebo jenom to, že jsou ty děti rychlejší?*“

Respondent: „*Neni čas na to jako, tady v podstatě ani moc pracovat s těma pomalejšíma na to pak s těma lepšíma, jo. Samozřejmě, že se profilujou tím, že dostávají dejme tomu složitější věci, pozná se to potom při těch různých testech, teď jsme dělali tu Stonožku nebo se dělaj jiný srovnávací testy, tak tam se vlastně pozná, jak to dítě na tom je. Ale že bych vyloženě měl možnost, když mám tři oddělení pracovat, jako to ne.*“

Výzkumník: „*A máte tady i děti s poruchami učení?*“

Respondent: „*Máme jednoho, máme tady jedno dítě, který má individuální plán. Má středně těžkou vadu řeči.*“

Výzkumník: „*A má k sobě asistenta to dítě?*“

Respondent: „*Ne to nedaj.*“

Výzkumník: „*Oni už prej teď dávaj jen na...*“

Respondent: „*Na tři děti daj asistenta.*“

Výzkumník: „*Na tři děti?*“

Respondent: „*Nám to tak aspoň bylo sděleno nebo by to musela být autista nebo něco takovýho. Ale jakmile to není mentální postižení, je to tělesný a není těžký tak...*“

Výzkumník: „*A mívali jste třeba asistenty?*“

Respondent: „*Nikdy, protože tohle je první dítě, který máme na individuálu, ale ocenili bysme ho.*“

Výzkumník: „*Sám jste říkal, že musíte mít připravenou samostatnou práci pro děti. Jak je pro Vás složité si ji připravit nebo kolik času to zabere?*“

Respondent: „*Tak pro mě je to hrozně těžký, protože my jsme jako ředitelé malotřídek nemírně ohrožený druh z toho důvodu, že ředitelé na velkých školách tu práci rozdělí. Já jí musím dělat sám. To znamená, že veškerý papírování, když se potom podíváte u mě na gauč jo. Tak je to neuvěřitelný, jsem z toho znechucený, to říkám na rovinu. Ten systém tohohle školství je špatný. Ale to je jiná věc. Na tu samostatnou práci si musím dělat přípravy ať chci nebo nechci, takže... Rozhod jsem se tak, že doma nebudu v podstatě se tím zatěžovat a všechno si udělám tady. Takže neodejdu z práce dokud tohle není hotový.*“

Výzkumník: „*A zvládnete říct kolik tak hodin denně Vám to trvá?*“

Respondent: „*Příprava jako taková... V podstatě pokud učím dvě hodiny tak příprava je za tři čtvrtě hodiny hotová na ty dvě hodiny. Přeci jenom ta praxe tady je, mám hodně příprav z minula na ty ročníky, ale i když píšu pořád nové poznámky, to každá hodina je jiná a mám nakupených spousta materiálů a teď na těch dývidýčkách, takže se to dá skombinovat a dá se to jako udělat. Ale opravdu je to, pro mě je to časově dost náročný protože já mám dny, kdy jsem třeba devět hodin u dětí bez přestávky. Od sedmi do čtyř. Takže potom domů, jedu v sedm a říkám nemluvte na mě.*“

Výzkumník: „*Ale v dnešní době je určitě ulehčení to, že jsou kopírky a počítače, mluvil jste i o dývidýčkách...*“

Respondent: „*Tak určitě. My máme dobrý programový vybavení, což se týče i počítačů, protože vzhledem k tomu, že máme 26 dětí a 15 počítačů. Tak to je dobrý a navíc jsme v tom projektu EU peníze školám, kde posilujeme právě tuhle věc. Takže budeme mít 10 nových počítačů, celou učebnu perfektně vybavenou. Na tohle je to jako dobrý a ty děti s tím jako rádi pracují, což je samozřejmý a chtějí pracovat a tady tu možnost mají.*“

Výzkumník: „*Tak to je fajn, to máte dobré vybavení. Pak bych se zeptala, jak vnímáte to, že jste s dětmi pořád v kontaktu tady?*“

Respondent: „*No já to vnímám dobře protože, moje manželka říká, že já jsem stejně velký dítě a já si s nima rozumím. Horší je jiná věc, že v poslední době a teď mi nejde o kázeň, protože jako tady ta kázeň není špatná zas tolik, ale jde o nepozornost. Za poslední dva tři roky strašně klesla u dětí schopnost soustředění, což nám jako vadí. S dětmi pracuju různým způsobem, léta jezdím letní dětské tábory, takže mě to někdy tady až úplně nestačí. Mně vadí moje ředitelská práce, mě nevadí práce ve třídě.*“

Výzkumník: „*Ale třeba stiháte se v klidu najíst, připravit se na další výuku.*“

Respondent: „*To jo to jako určitě, protože oni mě jako nezavalují tím, že je musím neustále hlídat. Letos je to trochu horší, ale loni jsem měl výbornou pátou třídu, kdy ty děti sklidnili celou školu úplně pohodovým způsobem. Oni byli takový... A já mám zvyk, že teda než přijdu do vyučování, tak oni přesně vědí kdy to vyučování začíná a každý dítě, protože každý den sedí dítě na jiném místě, oni se točej a každý to místo má jinou funkci. Takže mi*

třeba hlídá to dítě, dejme tomu začátek hodiny. Jak mile řekne začátek hodiny, ty děti si vstoupnou a čekaj na mě. Pokud tam nejsem, že jo v tý hodině a řeším něco.“ (respondent jde odemknout a vrací se s dárkem od obyvatele vesnice, protože měl nedávno narozeniny; respondent nebydlí ve vesnici, ve které pracuje)

Výzkumník: *„Takže jsme se bavili o té přípravě na výuku, jestli máte dostatek času během přestávek?“*

Respondent: *„Jako příprava na výuku tu musím mít před tím, že jo. Někdo to dělá různě, jedna moje kolegyně si udělá v sobotu v neděli přípravu na celý týden, já ne já si to dělám každě den, že jo. Abych věděl přesně, protože já nevím jak mi ta hodina dopadne co proberu, co neproberu. To ne. Já se připravím tady, teď mám teřba hodinu volna, tak se normálně připravuju nebo řeším něco jinýho. Jak je čas nebo není. Protože já mám pod sebou školku jídelnu a pořád se něco děje a pořád se řeší.“*

Výzkumník: *„Takže to, že jste s dětmi pořád, jejich otázky to...“*

Respondent: *„Ne, to naopak miluju. Ne teda samozřejmě ve vyučování, ale mám radši, já nemám rád uplně klid, ale nemám rád zase jako bengál, musíte to bejt taková, já tomu říkám bojová atmosféra, kdy prostě chceme něco docílit. To na co jste se ptala přímo, miluju když máme třeba školu v přírodě, když někde tou přírodou jdeme tak ty otázky schytávám já přímo a odpovídám. Oni chudáci, já sem sportovní typ a oni se mnou musej absolvovat neuvěřitelný věci.“*

Výzkumník: *„Teď bych se Vás zeptala ještě na skupinové a projektové vyučování?“*

Respondent: *„No skupinové, jiný tady ani nejde pořádně, že jo aplikovat a to projektový, taky děláme projektový dny a děláme prostě tyhle věci. Určitě, to se využívá a je to dobrý v tom smyslu, že je nás třeba málo, teď bude Den země, že jo to bude projektovej den jak vystříženej, takže přijde vrchní hajnej jo a my samozřejmě sebereme taky nějaký nepořádek jako materiál.“ (vypráví historku, jak díky úklidu získali dataprojektor)*
„Takže jo, projektový dny, projektový záměry určitě, projektový vyučování taky.“

Výzkumník: *„Takže výhody jsou v tom určitě nějaké?“*

Respondent: *„Výhody jsou v tom, že kombinujete ty věci, protože stereotyp je nejhorší, ty děti potřebujou vidět občas něco jinýho. Mám tady chlapce, kterej je svým způsobem taky postiženej, ale není na idividuálu, ten třeba musí o hodině chodit. Ten nemůže pořád jenom sedět. Čili i pro tyhle děti, když budou dělat něco, já nevím, vytvářej něco, můžou chodit, můžou dojít pro vodu, můžou támhle doběhnout a už zase je to jinak motivuje a pomáhá jim to.“*

Výzkumník: *„A nějaké nevýhody toho?“*

Respondent: *„Tak všechno má své nevýhody, zase je to složitější na přípravu a i na ten čas, protože já musím plnit tolik věcí, že já musím mít tolik školení a moje učitelky. Takže je to problém pak skloubit a najít třeba den kdy by se to dalo udělat, abychom tady byly všichni. Aby to fungovalo, aby to bylo tak jak má, ale to už jsou stížnosti spíš organizační.“*

Výzkumník: *„Pak bych se zeptala, jestli tady vykonáváte funkci nějakého nepedagogického pracovníka? Vzhledem k tomu, že jste ředitel tak už asi ne?“*

Respondent: *„Ne, nepedagogického ne. Mám tady školníka, mám tady uklízečku, ale jednak jsou to důchodci, kteří teď končí a já vůbec netušim jestli za ty peníze, který tady berou, to bude někdo dělat. Nemaj ani tři a půl tisíce hrubýho.“*

Výzkumník: „A k t^é práci ředitele, tam je určitě namáhavý to papírování.“

Respondent: (mluví o své pověsti u inspekci) „Já jsem vždycky říkal, podívejte se, když vejдете do školy tak vidíte, jestli to funguje, jestli je ta atmosféra dobrá, jak se k nám chovají děti a jak já se chovám ke svým pracovníkům a k dětem, z toho to celý jaksi vyplývá, jestli ta atmosféra je dobrá, tak je to pohoda, jestliže to dítě ráno vstane a řekne mě nevádí, že jdu do školy, tak jsme vyhráli. A jestliže já mám dobrou vztah s obcí a tady máme velmi dobrou už léta. Takže po všech tady těch stránkách to jako funguje, takže to by mě tak ani nevádílo, protože já jako člověk jsem ochoten budovat mezilidské vztahy. Horší je to že na nás navalují další a další věci, který já musím řešit. Nějakou matrikou začíná a dalšíma věcmi končí. Čili to jsou pro mě stresové okamžiky, protože ať chci nebo nechci, musím to udělat. Člověk je opravdu z toho nervní, protože na ministerstvu pravá ruka neví, co dělá levá, protože když jsem tam byl a jednal jsem s ministrem teda a ptali jsme se na spoustu věcí, tak jsme zjistili, že ministerstvo školství má 14 mluvčích, ale nikoho, kdo by se staral o malotřídní školy. Čili to je odraz toho systému. Jako mě vadí spíš tohle to, taková, jak bych to řekl, nálada ve společnosti plus jak to školství v současné době vypadá. Protože já jsem toho názoru, že do 9. třídy by mělo být jednotné školství. Nemělo by být tak rozervané jako je teď, proto se taky na to doplatily v těch mezinárodních výzkumech.“

Výzkumník: „ Za funkci ředitele, je nějaký příplatek, že jo? “

Respondent: „ Za funkci ředitele je kterej Vám dává starosta. Já mám fixní plat, a protože neexistují školské úřady, ale existují obce, ak mi jsme podřízený obci. A jestli si obec usmyslí, tak je schopná toho ředitele odrovnat, což je další nesmyslný, nesystémový krok, kterej tady byl udělaný a znám takový případy. To se potom velmi dobře pracuje. Čili starosta určuje i tuhle složku, navíc určuje odměnu. “

Výzkumník: „A vy osobně jste spokojen s ředitelskou odměnou? “

Respondent: „Jo, já jo. Já musím říct, že i když byl školskej úřad, byl jsem dost dobře ohodnocený od ředitele školského úřadu. Cenili si mojí práce a já si cenil toho, že si cenějí mé práce. Já si nechci stěžovat na peníze, protože kdybych chtěl hodně vydělat, tak bych nebyl ve školství. Protože ta práce mě pořád baví s těma dětma, nějak mě to nabíjí a ty peníze nejsou špatný v mém případě. Jedna věc je, že jsem u stropu a druhá, že jsem na malotřídní škole a mám příplatek za třídního učitele a mám spojený ročníky. Takže to jsou další peníze, který bych jako normální kantor neměl. Takže v tomhle smyslu určitě ne. Ale říkám kolikrát, že bych radši dělal řadovýho kantora za míň peněz a víc klidu.“

Výzkumník: „Ještě bych se zeptala, jestli vedete tady na škole nějaký zájmový kroužek? “

Respondent: „Já osobně vedu sportovní“

Výzkumník: „A za to je taky nějaký příplatek? “

Respondent: „ Za tenhle ano, to je jedinej. Protože, máme kroužků pět tady dohromady, ale tamty vedeme v rámci školy a děvčatům to dávám v odměnách potom, kdežto já to vedu pod domem dětí Čáslav a ten mě vyplácí. “

Výzkumník: „ To je opět další čas. “

Respondent: „Je to časová zátěž, protože už to vedu co sem tady, čili osmnáct let. Mám dvě hodiny v úterý odpoledne sportovní hry. “

Výzkumník: „A máte ještě i třeba pravidelné doučování? “

Respondent: „Já ne, ale kolegyně jo. “

Výzkumník: „Určitě tady na vesnici přicházíte denně do kontaktu s rodiči žáků, tak jak to na Vás působí?“

Respondent: „Tady je výhoda, že když Vás milují děti, tak Vás milují rodiče. To je klasický, v mém případě zejména maminky. Ale když jim ukážete, že to jde, ono každý dítě je jiná a když s těma rodičema mluvíte tak to dítě musíte nejdřív pochválit a pak teprve říct v čem má problém a na závěr ho zase pochválit, i když třeba není moc za co, ale ty rodiče neradi slyšej jen kritiku. Problémový děti maj problémový rodiče, takže tam se toho moc nevyhraje, ale tady to funguje tak, že my třeba děláme i školní plesy. Nebo máme pronajatou lesní základnu, kde pořádáme třeba dětský den, dopoledne, odpoledne je pro děti a večer je posezení pro rodiče.“

Výzkumník: „Takže spolupráce s rodičema funguje?“

Respondent: „Určitě. Teď si 6 rodičů vzalo dovolenou, a protože jedu tábořit s dětma právě na tu lesní základnu a jede s námi další tři malotřídky a někdo se tam musí vařit a starat se o kuchyň. V tomhle to funguje, ale je to tak 50 na 50. 50% rodičů to je fantazie, 25% to je takový jó a 25% nic. To je taková klasika. Ale já sem rád, že těch 50%, ty přijdou a kolikrát se zeptaj není něco potřeba? To ve městě asi moc nefunguje, máme k sobě blíž v tomhle smyslu. Malotřídky jsou rodinné školy. Oni nás ty děti znaj do hloubky a my známe jejich problémy. Já vím, který rodiče se budou rozvádět. I na těch dětech se to pozná nebo kolikrát ty partneři přijdou a postěžujou si jeden na druhýho, a taky nás berou svým způsobem jako autority. Choděj sem děti co sem už nepatřej, včera mi zrovna přinesli dárky i ty rodiče co už tady děti nemaj napíšou a vzpomínaj a člověka to jako potěší.“

Výzkumník: „Myslím si, že tady ten venkovský učitel má pořád takovou tu větší autoritu než ve městě. Je to tak?“

Respondent: „No, ale ono je to o osobním příkladu. Já nechci říct, že jenom školství je špatný, ono taky spousta učitelů nejsou učitelé v pravým slova smyslu. Nejde jenom o to odučit si pár hodin a odejít, jde taky o to působit na ty děti i třeba mimo a i na tu veřejnost. My máme boj s větrnými mlýny, protože my jim říkáme, že normální je nekrást chovat se slušně a oni ve společnosti viděj, že to absolutně neplatí. A já nemůžu jim tvrdit, aby se tak chovali, když bych se tak nechoval.“

Výzkumník: „Vy už jste tady kapku nakouzl, že děláte různé kulturní programy.“

Respondent: „Kulturní programy děláme, děláme vystoupení pro důchodce ve dvou vesnicích, děláme svoje velký vystoupení na konci školního roku, kde zúročíme takovou půlroční práci, protože já třeba napíšu divadlo a oni se to naučej. Rodiče se rádi přijdou podívat. Děláme samozřejmě dětský karneval, navíc děláme sportovní utkání pro víc malotřídek, protože se držíme jako malotřídky hodně pohromadě.“

Výzkumník: „A myslíte si, že lidi z obce nebo ty, pro které to děláte, že už jsou na to zvyklí, že to zas očekávají?“

Respondent: „Myslím si, že jo, což je taky někdy špatně, protože si říkaj proč se to neděje. Náš problém je v tom, že si každý rok přidáme něco, protože chceme inovovat, ale už nejsme schopný ubrat. To mě taky třeba nesmírně zatěžuje protože, vemte si když mám jet na 6 dní do lesa s padesáti dětma, mám je na starosti a musím pro ně připravit program. To není sranda. A teď to musím zabezpečit, musím tam mít dost lidí, který se mi o ty děti postaraj. A tohle pořádáme už 12 let, už je to sice zaběhnutý, ale je to časově náročný. A teď se přidávaj nové věci.“

Výzkumník: „A vychází Vám v tomhle obec vstříc?“

Respondent: „No obec určitě. Peněz není moc, ale ta ruka je od tý obce jakoby pořád natažená.“

Výzkumník: „Ted' bych kapku odskočila od tohohle a zeptala bych se, jestli jste byl někdy během studia připravován na práci v málotřídkách?“

Respondent: „Ne, ale byl jsem na praxi na málotřídce.“

Výzkumník: „Ted' bych se ještě zeptala, jak Vám Vaše práce zasahuje do soukromého života?“

Respondent: „Do soukromého života mi zasahuje hodně, protože moje manželka je taky ředitelka málotřídky. tudíž mi kolikrát se nebavím o ničem jinym, než o tom jak se vyplní kterej dotazník, jak co máme udělat. Tudíž se dá říct, že část volného času strávím i tím, že se o tomhle bavím.“

Výzkumník: „A jinak myslíte si, že máte dost času na svoji rodinu?“

Respondent: „To si myslím, zase jo. Víte co já sem ten typ, že si ho udělám. Já sem typ, kterej potřebuje vypnout, když je toho hodně a stresy, který se hrnou ze všech stran, protože já přejímám i neštěstí svejch lidí, který tady jsou, takže mě to zatěžuje, takže třeba vezmu kolo, vyjedu si někam, sednu si někam k rybníku a snažim se jako to všechno ze sebe setrást. Pak já třeba ještě pořád závodně hraju fotbal. Musim, říct, že jo. Miluju knížky, taky jsem v každym spolku, jsem kronikář obce a vedoucí včelařskýho spolku a prostě. Prostě najdu si, když je potřeba a když si člověk musí oddáchnout a nějakym způsobem přijít na jiný myšlenky, tak to musíte udělat.“

Výzkumník: „Takže na ty koníčky si najdete čas?“

Respondent: „Tak hlavně sobota, neděle, že jo. Ve všední den, v zimě vůbec ne, protože přicházíte a odcházíte za tmy, v létě jo. Někdy jsou dny, kdy opravdu říkám tak a dost.“

Výzkumník: „A jestli byste dokázal říct co je pro Vás nejtěžší tady v tý práci?“

Respondent: „Nejtěžší je asi se přizpůsobovat, protože já sem začal v roce pětadesát, kdy byly úplně jiný děti a jiný podmínky. Po roce osmdesátdevět školství a celá společnost utrpěli šok, na který nebyly připravený. Přišla Práva dítěte a s nima přišla nekázeň. Třeba ted' se bojím přijít o každý dítě, protože jich mám jen taktak. To znamená, jak se bude chovat? Budete trochu těm rodičům podlézat, protože si nemůžete dovolit o to dítě přijít. Když o něj přijdete, nedostanete peníze, nebudete mít na platy svejch lidí a je to špatný. Čili tohle je systém, kterej není dobře zavedenej. Neříkám, že to děláme velkou měrou, ale musíme to dělat a na malotřídkách 100%. Taky chceme mít práci.“

Výzkumník: „Ještě bych se zeptala, co Vás vyčerpává psychicky tady?“

Respondent: „Psychicky mě vyčerpává to, jak již jsem zmiňoval, ta nesoustředěnost. Já to musim říct třikrát tu věc, než oni to vstřebaj. Já vždycky chci, aby se na mě dívali, tak se na mě dívaj, já jim to vysvětlím, a pak vidim, je jich tam osm, že tři to dělaj špatně. Tak to znova vysvětlím a oni znova dva to dělaj špatně. Oni to nedělaj záměrně, já s nima vycházim dobře. Včera mě namíchli, tak říkám nepojedu s váma na školu v přírodě a oni tak my nepojedeme taky. Jako vztah tady je velkej, oni by fakt nechtěli jet, protože vědi, že se mnou si to užijou.“

Výzkumník: „Třeba to, že jako musíte být pořád v pozoru, Vás neunavuje?“

Respondent: „*To jo, ale navíc pak ještě jedna věc, která člověka vyčerpává, a to je neustálá zodpovědnost. A pak když jedu na nějaký školení a zjistím, co všechno bych měl mít a úplně nemám... Pak se vždycky s manželkou na sebe podíváme a říkáme, no jednou nohou v kriminále.*“

Výzkumník: „*Ještě k té psychický zátěži bych se Vás zeptala. Vy jste tady naznačil, že přejímáte problémy svých zaměstnanců nebo i dětí, určitě je to tím, že se tady všichni dobře znáte a i do těch rodin vidíte.*“

Respondent: „*My se velmi dobře známe a každý ráno se tady s paní učitelkou sejdeme a povíme si co je nového. My víme co se děje a co je potřeba řešit. Totéž se týká dětí. Vloni tady tatínek opustil rodinu a ten kluk, teda výbornej, to strašně těžce nes, že jo. A ta škola mu pomohla, protože doma by se užíral a doma samozřejmě nebyl v dobrém stavu. S maminkou jsme to mnohokrát probírali a konec konců, když jsem viděl jak na tom je tak jsem jí nabídl místo a vzal jsem ji. Dá se pomoc hodně a to očekávám i od nich, že mě ty lidi taky podržej. Od toho tady jsme, to je vlastně to gró.*“

Výzkumník: „*Taky bych se zeptala na nějakou fyzickou zátěž, jestli pociťujete?*“

Respondent: „*No fyzickou ne.*“ (historka Rychlá rota)

Výzkumník: „*A jak jste spokojen nebo nespokojen s finančním ohodnocením?*“

Respondent: „*Tak já jsem spokojen i vzhledem k tomu, že jsem i dobře zapsanej v tý Pé trojce, což je vlastně pověřená obec a dokážou mi i pomoci sehnat peníze. Ted' jsme sháněli peníze pro nepedagogy, kteří u mě přišli až o 28%, ministerstvo tvrdí o 10%, ale to je nesmysl. Něco jsme sehnali tak se ted' zas dostanou na svý, i když to není mnoho. Protože kraj předepisuje normativy pracovníků, takže třeba na provozní zaměstnance já mám půl tady půl zaměstnance a při tom mi to dělaj dva. Jsou to teda manželé v důchodu, tak těm to nevadí, ty si přivydělaj. Ale nedokážu si představit, že mi někdo sem pude za šest a půl tisíce dělat.*“

Výzkumník: „*Tak z něčeho lepšího. Kde berete motivaci pro svoji práci?*“

Respondent: „*Je to asi takovej životní optimimus, já jsem byl vždycky optimista a asi proto, že jsem takovej ten vesnickej kluk, kterej vidí svět svýma očima takovejma spíš básnickejma a dokáže ten svět vnímat a těm dětem to připodobnit. Já jsem vždyckyrazil heslo dobrý je nelhat si. Když dítě rozbije okno, stane se, pamatuju si, co já jsem jich rozbil, ale musí to umět přiznat. Musí přijít a říct já sem to byl a z takovýho důvodu. Já se nebudu rozčilovat, já to nebudu vyšetřovat. Zavolám si rodiče a s nima to vyřeším. Pokud bude zatloukat, pak jsem nekompromisní. Čili oni vědí, že se tahle věc vyplatí. Pak je jiná atmosféra. Jakmile je něco oni musí přijít a musí to říct. Já když se zdržím, tak jim to vysvětlím a omluvím se a oni to taky pochopí.*“

Výzkumník: „*A funguje to tady tak teda?*“

Respondent: „*U mě jo. Moje třída je na to navyklá. Oni před začátkem vyučování stojí u stolku, ti kteří teda něco zanedbali.*“ (respondent měl telefon)

Výzkumník: „*Ještě bych se zeptala, co Vás na práci těší?*“

Respondent: „*Úsměvy dětí. Jako to, že to funguje a že jsme si tady dokázali vytvořit takový určitý prostředí, který je nabitý nějakou pozitivní energií.*“

Výzkumník: „*Ještě bych se zeptala na vztah dětí s učitely tady?*“

Respondent: „Je to rodinný, samozřejmě není to 100% a jsou děti, který nemusej mít nás všechny rádi. Ale většinou ten vztah je oboustranejší, psali mi k narozeninám, posílali maily, smsky.“

Výzkumník: „A myslíte si, že ten dobrý vztah se odráží i v kázni?“

Respondent: „Teď už to tak úplně neplatí, ta nepozornost a ta neschopnost se soustředit vlastně vyúsťuje v určitém druhu nekázně, ne tak úplně vědomí jakoby, ale přece jenom. Není to nekázeň, jako my ho budem zlobit protože...“

Výzkumník: „Ale třeba šikana?“

Respondent: „Šikana je silný slovo, samozřejmě, že se tady dějou takové věci, kdy napadá někdo někoho, ale tady je problém pro ně, že se to neukreje, že se to podchytí. Neměli jsme tady vyloženě případ šikany.“

Výzkumník: „Ještě poslední otázka. Napadá Vás něco, o čem jsme se nebavili a co byste chtěl dodat?“

Respondent: „Snad ani ne. Jenom, že si myslím, že by bylo dobré, aby se ta školská politika, dala jiným směrem. My pořád opravujeme chyby systému, ale můj názor je, že ten systém je vadný, že se musí změnit celý ten přístup a začít od znova. Vybudovat, převzít osvědčený, protože nemůžeme najednou přijít a říct, že všechno bylo špatně a začneme tedy od znova. To je nesmysl, ale tak se to bohužel v našich dějinách děje. Místo, abysme si vzali poučení, vzali si to dobré co bylo a to špatné odhodili, tak to smeteme všechno a začínáme s čistým štítem a zase děláme ty samý chyby.“

Výzkumník: „Tak to je vše, díky za spolupráci.“