

Specifika učitelského sboru v malotřídní a tradiční základní škole pohledem ředitelů

Lucie Hapalová

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

| | |
|-------------------|--|
| Jméno a příjmení: | Lucie Hapalová |
| Osobní číslo: | H160211 |
| Studijní program: | M7503 Učitelství pro základní školy |
| Studijní obor: | Učitelství pro 1. stupeň základní školy |
| Forma studia: | Prezenční |
| Téma práce: | Specifika učitelských sborů v malotřídní a tradiční základní škole pohledem ředitelů. |

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o učitelském sboru.

Vymezení teoretických východisek o specifikách řízení a vedení učitelských sborů v malotřídních základních školách.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumného problému, výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím rozhovoru s učiteli a řediteli základních škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

Seznam doporučené literatury:

Brücknerová, K., & Novotný, P. (2017). Trust within teaching staff and mutual learning among teachers. *Studia paedagogica*, 22(2), 67-95.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido.

Trnková, K., Knotová D., & Škarková L. (2010). *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. Brno: Paido

Urbánek, P. (2019). Odlišné sociální klima učitelských sborů ZŠ v rozmanitých podmínkách práce školy. *Pedagogická orientace*, 29(2), 179-202.

Walterová E. et al. (2011). *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 14. 2021

.....

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 nahlížení 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 právu 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 užít 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 jím 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

Předložená diplomová práce je věnována učitelským sborům. Autorka se věnovala jejich charakteristice, ale především zjišťovala specifika učitelských sborů malotřídních a tradičních základních škol. Specifické rysy učitelských sborů popsala díky výzkumu, do kterého byli zapojeni čtyři ředitelé základních škol. Výzkum byl realizován v kvalitativním designu, přičemž kromě názorů ředitelů byly předmětem analýzy také výroční zprávy škol, které tyto ředitelé vedli. K významným závěrům výzkumu patří skutečnost, že každý učitelský sbor je odlišný v závislosti na řízení sboru ředitelem.

Klíčová slova: učitelský sbor, malotřídní škola, tradiční základní škola, řízení školy

ABSTRACT

This thesis is dedicated to the teaching staff. The author was examining their characteristics, specifically teaching staff of small-class schools and traditional elementary schools. Specific aspects of the teaching staff were described in the research in which 4 school principals participated. The research was conducted in qualitative design, however, the study also looked at the opinions of the principals and the annual report of the participating schools. The important part of this research's conclusion is the fact that every team of teachers is different depending on the school's management by the principals.

Keywords: teaching staff, small – class school, traditional elementary school, school's management

Touto cestou bych chtěla poděkovat své vedoucí diplomové práce doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD. za cenné rady, odborné vedení práce, ochotu, připomínky a čas, který mi během diplomové práce věnovala. Následně bych chtěla poděkovat všem ředitelům základních škol, kteří se zapojili do mého výzkumného šetření.

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

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 9 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 10 |
| 1 POJETÍ ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE | 11 |
| 1.1 TRADIČNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLA | 12 |
| 1.2 MALOTŘÍDNÍ ŠKOLA | 13 |
| 1.3 SHRNUÍ CHARAKTERISTIK TRADIČNÍCH A MALOTŘÍDNÍCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL | 15 |
| 2 VYMEZENÍ POJMU UČITELSKÝ SBOR..... | 17 |
| 2.1 SPECIFIČNOST UČITELSKÝCH SBORŮ V ZÁVISLOSTI OD TYPOLOGIE ZÁKLADNÍ ŠKOLY | 19 |
| 2.2 STABILITA UČITELSKÝCH SBORŮ V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH..... | 24 |
| 2.3 UČITELSKÝ SBOR JAKO SKUPINA LIDÍ S JEDNÍM CÍLEM | 25 |
| 2.4 SOCIÁLNÍ VZTAHY V UČITELSKÉM SBORU..... | 27 |
| 3 VEDENÍ A ŘÍZENÍ TÝMŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY | 30 |
| 3.1 ŘEDITEL JAKO LÍDR | 32 |
| 3.2 ŘEDITEL JAKO MANAŽER | 34 |
| 4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI..... | 37 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST..... | 38 |
| 5 METODOLOGIE VÝZKUMU | 39 |
| 5.1 VÝZKUMNÉ STRATEGIE | 39 |
| 5.2 TECHNIKA SBĚRU DAT | 39 |
| 5.3 VSTUP DO TERÉNU, VÝZKUMNÝ VZOREK A POSTUP VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ | 40 |
| 5.4 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 42 |
| 5.5 CHARAKTERISTIKA PARTICIPANTŮ VÝZKUMU..... | 43 |
| 6 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU | 47 |
| 6.1 INTERPRETACE OBSAHOVÉ ANALÝZY | 47 |
| 6.2 INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH Z INTERVIEW | 51 |
| 7 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU..... | 78 |
| 8 ZÁVĚRY VÝZKUMU | 80 |
| ZÁVĚR | 84 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 86 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 91 |
| SEZNAM SCHÉMAT..... | 92 |
| SEZNAM TABULEK | 93 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 94 |

ÚVOD

Téma diplomové práce bylo zvoleno na základě vlastních zájmů o danou problematiku, jelikož jednoho dne budu součástí učitelského sboru. Tato práce může být přínosná i studentům, kteří se rozhodli stát se jednou taktéž jako já učitelem/učitelkou a být součástí učitelského sboru.

V českém školství máme různé typy škol – plně organizované a neúplně organizované. Otázkou však je, zda bude učitelský sbor rozdílný v plně organizované neboli tradiční základní škole, která má 2 stupně vzdělávání, oproti neúplně organizované malotřídní základní škole, která má pouze 1 stupeň vzdělávání. Cílem této práce bylo provést komparaci dvou různých typů učitelského sboru, a tím poukázat na jejich specifika.

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. Cílem teoretické části bylo sumarizovat poznatky o základním vzdělávání, následně podrobněji rozpracovat poznatky o učitelském sboru a v neposlední řadě vymežit působení ředitele základní školy. Teoretická část je rozdělena celkem do čtyř kapitol. V první kapitole se dočteme o základním vzdělávání, druhá kapitola je zaměřena na terminologické ukotvení učitelského sboru a jejich specifika a třetí kapitola se zabývá ředitelem základní školy spolu s jeho povinnostmi. Poslední, a tedy čtvrtá kapitola je věnována celkovému shrnutí dané problematiky. Hlavním cílem teoretické části je podrobně nahlédnout do dané problematiky.

Praktická část je věnována kvalitativnímu výzkumu, při kterém byly použity dvě výzkumné metody – polostrukturované interview a obsahová analýza. Podrobně je zde rozpracován postup a realizace celého výzkumu, včetně sběru dat a výzkumného vzorku. Zjištěná a interpretovaná data odpovídají čtenáři na hlavní výzkumnou otázku: Jaká jsou specifika učitelského sboru v malotřídní a tradiční základní škole?

Na závěr se setkáme s kapitolou výsledky výzkumu, ve které je zodpovězeno na všechny stanovené výzkumné cíle, otázky a najdeme zde i odpověď na hlavní výzkumný cíl a výzkumnou otázku, která pro mě byla v této diplomové práci klíčová.

Tato práce může být užitečná i ředitelům základních škol. Získají přehled o fungování jiných učitelských sborů a také poznatky, které si mohou přenést do vlastní praxe.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POJETÍ ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICCE

V dnešní době existuje v odborné literatuře nepřehledné množství definic pojmu „škola“. Od každého autora vypadá definice trochu jinak, avšak podstata zůstává stejná. Pojem škola má řecký původ, kdy výraz „schola“ znamená příležitost, určitá volnost, možnost a hlavně prostor a čas, který slouží zejména pro získávání poznatků. Všichni autoři, kteří v odborných literaturách definují pojem „škola“, se shodují na jedné podstatné věci – škola je výchovná instituce, která zabezpečuje vzdělávání dětí a mládeže. Grecmanová (2003) ve své publikaci dále uvádí, že škola je specializovaná a organizovaná instituce, která má přesně vymezenou strukturu, cíle, obsah, metody, formy a prostředky výchovy. Škola se podílí na rozvoji člověka, zejména při uplatnění a vytváření vědomostí, dovedností, schopností a návyků, čímž přispívá k socializaci člověka.

Mareš (2013) ve své publikaci zmiňuje 3 pohledy na školu. První pohled je pedagogicko-psychologický, který má edukační charakter. Na školu se nahlíží jako na instituci pro řízenou edukaci, která podle různých vzdělávacích programů zabezpečuje výchovu a vzdělávání dětí a mládeže. Druhý pohled je sociálně psychologický, kdy podle názvu už přibližně víme, kterým směrem se tento pohled zaobírá. Tento pohled na školu poukazuje jako na společenství lidí, ve kterém se utvářejí sociální vazby mezi dětmi, mládeží, ale i mezi dospělými. Třetí pohled uznává sociologický přístup, ale i přístup školského managementu. O škole zde hovoříme jako o organizační jednotce, která realizuje vzdělávání v určitém čase a na určitém místě.

Kučerová (2012) uvádí 2 typy základní školy. Prvním typem jsou školy plně organizované, které zabezpečují celou povinnou školní docházku a mají dva stupně vzdělávání, celkem tedy devět ročníků. Druhým typem jsou školy neúplně organizované, které zabezpečují částečnou povinnou školní docházku, jelikož mají pouze jeden stupeň vzdělávání. Za zástupce této školy se považuje malotřídní škola, která má méně než pět tříd. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010) Následně musí žáci z neúplně organizované přejít na plně organizovanou školu, aby dokončili povinnou školní docházku.

Základní vzdělávání v České republice vymezuje zákon č. 561/2004 Sb. „o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“. Základní vzdělávání navazuje na rodinnou výchovu a na předškolní vzdělávání. Jedná se o jedinou etapu vzdělávání, kterou všichni žáci musí povinně absolvovat ve dvou obsahově a didakticky navazujících stupních vzdělávání.

- 1. stupeň vzdělávání usnadňuje žákům plynulý přechod z předškolního vzdělávání do povinného a systematického vzdělávání. Především je založen na poznávání, seznamování, respektování, rozvíjení, získávání různých vzorců chování, návyků, zodpovědnosti atd. Na základě činností a uplatněním odpovídajících metod žáky motivuje k dalšímu učení, vede je k poznávání, bádání a nalézání různých způsobů řešení problémových situací.
- 2. stupeň vzdělávání je založen na předávání vědomostí, dovedností a návyků, které žáci mohou uplatnit při samotném učení a utváření si vlastních hodnot, postojů a názorů. Úspěšným absolvováním 2. stupně ZŠ dokončují žáci povinnou školní docházku. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004) Následně žáci mohou pokračovat ve středoškolském vzdělávání.

1.1 Tradiční základní škola

Tradiční základní škola v našem pojetí je myšlena plně organizovaná základní škola, která poskytuje dva stupně vzdělávání. První stupeň je nazýván primární a druhý stupeň je označován jako sekundární. Můžeme tedy říct, že taková škola zabezpečuje kompletní povinnou školní docházku. Žáci zahajují povinnou školní docházku na základní škole zpravidla ve věku 6 let. Žáci, kteří nejsou ještě dostatečně zralí na zahájení povinné školní docházky, dostanou u zápisu do první třídy doporučení o odkladu povinné školní docházky. V dnešní době však dítě, i když není zralé nastoupit do první třídy, musí nejpozději v 7 letech zahájit povinnou školní docházku. Pamatují si na dobu, kdy odklad povinné školní docházky mohl být i 2 roky. V průběhu základního vzdělávání mají žáci možnost odejít na víceletá gymnázia, zpravidla z 5. nebo 7. ročníku, kde následně dokončí své základní vzdělávání a pokračují ve středoškolském vzdělávání. Základní škola připravuje žáky na další vzdělávání, rozvíjí klíčové kompetence, morální hodnoty, motivuje žáky k celoživotnímu učení, k socializaci a osobnostním rozvoji. Co je ale nejdůležitější, poskytuje žákům základní a všeobecné vzdělávání.

Tradiční základní školu se dvěma stupni najdeme většinou ve městě s velkým počtem obyvatel. Proto tyto školy můžeme považovat za městské. Charakteristickým rysem pro tyto školy jsou velké budovy, které jsou ve většině případů rozdělené do dvou pavilonů. V každém pavilonu je pouze jeden stupeň. Plně organizované školy jsou bohaté svým materiálním zajištěním. Nabízí žákům vlastní jídelny, tělocvičny, venkovní hřiště a také odborné učebny cizích jazyků nebo laboratoře.

1.2 Malotřídní škola

Jak už bylo zmíněno, v současné době česká legislativa rozděluje školy na plně organizované a neúplně organizované. Malotřídní škola tedy spadá mezi neúplně organizované základní školy, jelikož má pouze jeden stupeň vzdělávání – primární. Malotřídní škola se tedy podstatně liší od tradiční základní školy. To můžeme vyčíst i z názvu, který nám dává najevo, že se nejspíše bude jednat o školu, která má malý počet tříd. A nejen to, takové školy mají i podstatně menší počet žáků než tradiční základní škola. Přímou definici malotřídní školy najdeme v publikaci Trnkové (Trnková 2010, s. 11), která uvádí, že: „*Za malotřídní školu je označována taková škola, v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku*“. Příčinou spojování více tříd do jedné je nízký počet žáků, kteří zahajují povinnou školní docházku. Takový typ školy se převážně nachází na venkově, proto je můžeme označit za školy venkovské.

I když se jedná o neúplně organizovanou základní školu, pravidla pro vzdělávání žáků na prvním stupni jsou stejná jako pro plně organizovanou školu. Taktéž se na ně vztahuje zákon č. 561/ 2004 Sb. „*o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání ve školách a školských zařízeních*“. Neúplně organizované školy se taktéž jako všechny základní školy musí řídit kurikulárním dokumentem – RVP pro základní vzdělávání, díky kterému si následně každá malotřídní škola sestavuje svůj ŠVP. Tento typ školy je specifický tím, že má pouze jeden stupeň, který nazýváme primárním. Žáci se tedy v této škole mohou vzdělávat pouze od 1. do 5. ročníku. Po dokončení prvního stupně této školy musí žáci přejít na plně organizovanou základní školu. (Trnková, Knotková, Chaloupková, 2010) Jak už bylo zmíněno, tento typ školy najdeme z větší části na vesnicích. Kromě toho, že se zřizovaly na základě menšího počtu dětí začínajících povinnou školní docházku na vesnicích, vidím další pozitivum školy v tom, že žáci, kteří dochází na první stupeň, nemusí sami dojíždět do velkých měst, popřípadě nejsou odkázáni na rodiče.

Pro tyto školy jsou charakteristické malé budovy, které mohou být spojeny například s mateřskou školou. Vnímám to jako další pozitivum této školy. Dítěti to umožní snadný a příjemnější přechod do další jeho životní etapy. I pro rodiče to může být jedna z velkých výhod v tom, že kolektiv učitelů už dobře znají. Součástí malotřídní školy je většinou i školní družina a hřiště, které využívá i mateřská škola. Co ale těmto školám ve většině případů chybí, jsou tělocvičny a odborné učebny.

Jestliže se setkáme se školou, kde se vyučuje více ročníků najednou, nazýváme tak třídu jako kombinovanou. Průcha (2009) ve své publikaci uvádí, že minimální počet žáků k fungování tohoto typu škol je 13 žáků ve třídě. Vyhláška č. 48/2005 Sb. stanovuje přímo počet žáků na školách prvního stupně malotřídní školy následovně:

- Škola s jednou třídou musí mít minimální počet žáků 10.
- Škola se dvěma třídami určuje minimálně 12 žáků na první třídu.
- Škola se třemi třídami stanovuje 14 žáků na první třídu.
- A škola se čtyřmi a více třídami určuje minimální počet na 15 žáků na první třídu.

Vyučování na malotřídních školách s sebou nese mnoho pozitivních, ale i negativních stránek. Bernát (2014) mezi pozitivní stránky této školy následující stránky:

- Nízký počet žáků ve třídě učiteli umožňuje individuální přístup.
- Didaktické pomůcky může škola poskytnout každému žákovi, aby pracoval samostatně. Popřípadě didaktické pomůcky rozdělit do menších skupin žáků.
- Díky nízkému počtu žáků dochází ke klidnému a tichému učení bez rušivých elementů.
- Učitel může častěji využívat kooperativní, skupinové a projektové vyučování.
- Učitel důkladně zná každého svého žáka. Má s žáky i rodiči bližší vztahy.

Celková práce na malotřídní škole vyžaduje samostatnou práci žáků. Proto učitelé nejčastěji volí projektové vyučování, skupinové vyučování i kooperativní vyučování. Tyto organizační formy rozvíjí u dětí komunikaci a spolupráci v týmu. Malotřídní školy jsou školami venkovskými. Ne každá venkovská obec dokáže zajistit školám kvalifikované pedagogy, kteří jsou schopni pracovat ve specifickém prostřední malotřídních škol. (Trnková, 2009) Malý počet žáků navazuje ve škole rodinnou atmosféru, umožňuje učiteli individuální přístup ke každému žákovi a větší flexibilitu ve střídání činností během výuky (Kučerová, 2012). Mezi negativní stránky malotřídních škol bych zařadila vyšší nároky na učitele ve smyslu každodenních příprav na jednotlivé hodiny a jednotlivé třídy a také na organizaci dané hodiny.

Z této podkapitoly vyplývá, že práce na malotřídních školách je pro učitele velice náročná. Přesto si však myslím, že pozitivních stránek najdeme daleko víc než těch negativních. Jako největší pozitiva těchto škol bych vyzdvihla individuální přístup ke každému dítěti, bližší vztahy se žáky, ale i s rodiči.

1.3 Shrnutí charakteristik tradičních a malotřídních základních škol

Tradiční a malotřídní základní školy mají svá specifika. V této kapitole si je přiblížíme a porovnáme oba typy škol. Plně organizované školy charakterizuje velká budova, která je rozdělena do dvou pavilonů. Takové školy najdeme převážně ve městech. Naproti tomu stojí škola malotřídní, pro kterou je charakteristická malá budova, ve které mimo jiné mnohdy sídlí i škola mateřská. S takovou školou se setkáváme spíše na venkově. Další rozdíl mezi těmito školami je, že tradiční škola žákům poskytuje kompletní povinnou školní docházku díky dvěma stupňům vzdělávání – primárnímu a sekundárnímu. Malotřídní škola žákům poskytuje pouze první stupeň základního vzdělávání a následně žáci musí přejít na sekundární stupeň na plně organizovanou základní školu. Největší rozdíl je v počtu žáků každé školy. Pro venkovské školy je charakteristické vyučování více než jednoho ročníku najednou. To znamená, že žáci například 2. ročníku jsou vyučováni v jedné třídě s žáky 4. ročníku. Mnohdy bývají výjimky, že se žáci 1. ročníku vyučují samostatně. V plně organizované škole se s tímto systémem vzdělávání nesetkáme. Tradiční školy navštěvuje vysoký počet žáků, mnohdy můžeme hovořit i o 500 žáků v jedné základní škole. Žáci jsou vyučováni samostatně podle ročníků. Dalším podstatným rozdílem, co se týká vzdělávání žáků na jednotlivých školách, je jejich věk. Malotřídní školu navštěvují žáci ve věku od 6 do 11 let, oproti plně organizované škole, kterou žáci navštěvují ve věku od 6 do 15 let. Školy se však od sebe neliší pouze vzhledem, umístěním nebo počtem žáků, ale i jejich vybavením. Venkovské školy většinou bývají spojené s mateřskou školou, což žákům umožňuje plynulý přechod mezi mateřskou a základní školou, dále je jejich součástí i školní jídelna, malá družina a hřiště, které využívají i děti mateřské školy. Těmto školám však chybí odborné učebny. Plně organizované školy jsou většinou samostatně stojící instituce se školní jídelnou, hřištěm, odbornými učebnami a družinou.

Tyto školy mají však i něco společného. Oba typy škol musejí vycházet z daných norem stanovených zákonem. Jejich úkolem je vzdělávání, příprava žáků na pracovní, ale i sociální život. Školy musejí vycházet z kurikulárního dokumentu RVP ZV, na základě kterého si každá škola vytvoří svůj ŠVP, podle kterého se následně uskutečňuje vzdělávání. Posledním rozdílem mezi školami, který bych chtěla na konec této kapitoly vyzdvihnout, je rodinné prostředí malotřídních škol. Učitelé, žáci, ale i jejich rodiče mají k sobě bližší vztahy, což beru jako velké pozitivum těchto škol.

Cílem všech škol ve vzdělávání je vést žáky k získávání znalostí, dovednosti, vědomostí a návyků, rozvíjet u žáků komunikaci, tvořivě myslet a logicky uvažovat, osvojit si strategie učení.

Tabulka č. 1 – Komparace malotřídní a tradiční základní školy

| | Tradiční základní škola <i>Plně organizovaná</i> | Malotřídní škola <i>Neúplně organizovaná</i> |
|--------------------------|--|--|
| Typ školy | Městská | Venkovská |
| Velikost | Velké budovy (2 pavilony) | Malé budovy |
| Stupně vzdělávání | 2 | 1 |
| Počet ročníků | 9 | Méně než 5 |
| Počet žáků | Vysoký | Nízký |
| Věk žáků | 6 – 15 | 6 – 11 |
| Třídy | Samostatné | Spojené |
| Odborné učebny | Ano | Ne |

Zdroj: Vlastní

Tabulka č. 1 slouží jako doplněk k přehlednému srovnání malotřídní a tradiční základní školy. Poukazuje na rozdíly ve velikosti školy, typu školy, počtu žáků a ročníků, věku žáků atd.

2 VYMEZENÍ POJMU UČITELSKÝ SBOR

Učitelství sbor chápeme jako skupinu lidí, kteří působí na poli školy. Mnohdy tento pojem bývá zaměňován s pedagogickým sborem, avšak každý pojem se mírně liší svým významem. Přímé definice najdeme v publikaci Sekery (1994), který zmíněné pojmy popisuje následovně: Pedagogický sbor představuje soubor veškerých pracovníků školy, kteří se jakkoli zabývají výchovou a vzděláváním žáků. Tuto skupinu můžeme jednoduše nazvat skupinou pedagogických pracovníků školní instituce. Tato pracovní skupina lidí má společné znaky, mezi něž můžeme zařadit vnitřní dynamiku, společné cíle, vysokou koordinaci činností a vztahů, pracovní hierarchii a v neposlední řadě jednotné vedení. Do pedagogického sboru můžeme zařadit vychovatele, speciální pedagogy, asistenty, ale i učitele či vedení školy.

Učitelství sbor je nedílnou součástí pedagogického sboru. Jde také o pracovní skupinu se stejnými zmíněnými znaky jako u pedagogického sboru. Avšak výrazným rozdílem mezi pedagogickým sborem a učitelstvím sborem je, že učitelstvím sborem se rozumí „*užší, personálně semknutější a pracovní homogennější celek vázaný na školní organizaci a zaměřený zejména na realizaci vyučovacíh aktivit*“ (Urbánek, 2018, s. 13). Jednoduše můžeme říct, že učitelství sbor je tvořen učiteli dané školy. Učitelství profese je posláním každého učitele a je obtížné tento pojem definovat. Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 326) popisují učitele jako bytost „*podněcující a řídicí učení jiných osob, respektive jako jednoho z hlavních aktérů vzdělávacího procesu profesně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, vykonávajícího učitelství povolání*“.

Náplň práce učitele je bohatá svou různorodostí. Vašutová (2004, s. 77–78) uvádí deset činností učitele, které jsou typické pro vykonávání jejich profese:

- projektování (systematické promýšlení a vytváření vzdělávacího programu školy, koncipování vyučovacího předmětu a jeho výuky);
- vlastní vyučování (realizace projektu);
- hodnotící činnosti (posuzování pokroků dítěte a jejich hodnocení, reflexe didaktických postupů);
- konzultační činnosti (probíhají mimo vyučování a jsou soustředěny na žáky, jejich rodiče a další kolegy v učitelství sboru);

- koncepční činnosti (tvorba ŠVP, inovací ve výuce, organizačního systému školy apod.);
- administrativní činnosti (vedení agendy žáků, výkaznictví – třídní kniha, korespondence apod.);
- operativní činnosti (dozory, suplování, porady, kulturní či sportovní akce školy);
- styk s veřejností a spolupráce se sociálními a výchovnými partnery (kontakty s místním zastupitelstvím, poradenskými pracovníky a institucemi);
- seberozvoj (sebevzdělávání a činnosti, které směřují k rozvoji profese);
- specifické činnosti (řízení školy, výkon dalších funkcí nebo delegovaných pravomocí).

Výše zmíněné body poukazují na to, že učitelská profese je opravdu různorodá, pestrá a velice obsáhlá. Můžeme říct, že učitelská profese má zcela komplexní charakter. Učitelé jsou nejznámější a nejviditelnější pracovní skupinou, na které je neustále poukazováno jak žáky, tak rodiči, ale především celou veřejností. Jestliže o učitelském sboru hovoříme jako o pracovní skupině, je důležité vymezit si základní znaky, které učitelský sbor naplňuje. Benderová a Nový (2002, s. 88) uvádí následující základní znaky pracovní skupiny:

- společné cíle,
- společnou činnost,
- vnitřní strukturu pracovních pozic a rolí,
- časté vzájemné osobní kontakty mezi spolupracovníky,
- relativně trvalé sociální vztahy,
- společné pracoviště,
- vědomí příslušnosti ke skupině.

Jestliže výše zmíněné znaky se přisuzují učitelskému sboru, můžeme si všimnout, že se tato pracovní skupina výrazně liší od jiných pracovních skupin. Všechny učitele spojují společné cíle a činnost, i když jsou mnohdy postavené na individuální úrovni dané třídy.

O učitelském sboru můžeme hovořit i jako o sociální skupině, která je charakterizována třemi a více jedinci, mezi kterými dochází k interakci a k sociálním vazbám. Mezi učiteli v jednom učitelském sboru dochází ke každodenní interakci, spolupráci, kooperaci,

ale především se rozvíjí mezilidské vztahy. Je nutné podotknout, že různorodost učitelských sborů spočívá v tom, že je tvoří specifika, charakter a vlastnosti. Každý jedinec má své osobnostní vlastnosti, kterými se odlišuje od ostatních, tudíž i díky tomu bude každý učitelství sbor specifický.

2.1 Specifičnost učitelství sborů v závislosti od typologie základní školy

Učitelství sbory, byť spadají pod jednu základní školu, mohou být ve dvou či více vzdálených budovách, tím pádem je lze považovat za dva samostatné učitelství sbory. Hlavním důvodem rozdílnosti sborů prvního a druhé stupně je koncept, odlišná klientela, jiné zaměření, různorodý způsob přípravy učitelů. Z šetření z vícepřípadové studie Dvořáka (2010) bylo zjištěno, že světlou výjimkou byla škola, ve které je kolektiv sboru výborný a nerozděluje se na první a druhý stupeň. Je to především kvalitou pedagogického řízení dané školy. Není však vždy pravidlem, že stupně jsou vždy od sebe izolované. Pro malotřídní školu je typická jedna sborovna, kterou sdílí všichni učitelé dohromady. Dále mohou být učitelství sbory ZŠ integrovány s jinými školami, jako je například mateřská škola, gymnázia či jiné střední školy. Učitelství sbor je různorodá pracovní, ale i sociální skupina lidí, výrazně se liší od jiných, běžných pracovních kolektivů v mnoha hlediscích. Podstatným rozdílem je zaměření cílů, identifikace cílů spolu s učiteli, kteří přispívají k fungování učitelství sboru jako celku. Sekera (1994) ve své publikaci podotýká společné hodnoty, intimitu a kohezi v učitelství sboru. I když se učitelství sbor popisuje jako jednotný celek, nebývá to vždy pravdou. Vnitřní stavba a různorodost každého učitelství sboru není překážkou v dobrém fungování a především pro kvalitně odváděnou práci. Spolupráce a pozitivní mezilidské vztahy mezi učiteli je potřebná nejen v rámci výuky, ale i mimo ni, a to především i s ostatními pedagogickými pracovníky celé školy.

Mezi specifické rysy učitelství sborů můžeme řadit jejich složení, délku praxe učitelů, věkové zastoupení, spolupráci mezi učiteli, sociální vztahy či konflikty mezi učiteli a také jeho stabilitu. Na tyto pojmy se blíže podíváme v následujících podkapitolách.

a) Složení učitelství sboru

Jestliže hovoříme o učitelství sboru na prvním stupni ZŠ, podle zákona o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.) by měl být učitelství sbor složen z pedagogických pracovníků, kteří mají ukončené magisterské studium na vysoké škole se zaměřením na přípravu učitele prvního stupně pro základní školy. I když nám zákon stanovuje pravidla

kvalifikovanosti učitelů, nebývá to však pravidlem. Během své praxe jsem se setkala s učiteli, kteří neměli dokončené vysokoškolské vzdělání. Když jsem se o tuhle problematiku zajímala, zjistila jsem, že jestliže si ředitel dané školy nekvalifikovanost daného učitele obhájí, například tím, že učitel dokončuje nebo právě absolvuje vysokou školu, může to být akceptováno. Dokonce jsem se setkala se situací, kdy vyučování delší dobu vedla asistentka z důvodu nedostatku učitelů na dané škole. Myslím si, že v dnešní době je nezbytné, aby každý, kdo se chce stát učitelem, dokončil vysokoškolské vzdělání. A to zejména proto, že učitelská profese není jednoduchá a nestačí nám pouze znát obsah daného učivo.

Můžeme se opřít o data MŠMT (Maršíková & Jelen, 2019): docházíme k zjištění, že na prvním stupni základních škol dosahuje 91% učitelů vysokoškolského nebo vyššího odborného vzdělání. Pouze 9% učitelů nemá vysokoškolské vzdělání dokončené titulem Mgr. Učitelé ve sboru mohou být různého pohlaví, věku, s různými prioritami, schopnostmi, dovednostmi, pracovními zkušenostmi. Urbánek (2019) tvrdí, že nezáleží ani tak na pohlaví jako na temperamentu, schopnostech, morálních hodnotách, pracovnímu nasazení či zkušenostech, které ovlivňují celkové klima učitelského sboru v dané škole.

Učitelské sbory jsou více homogenní z hlediska pohlaví členů sboru, proto můžeme mluvit tzv. feminizace. Tento pojem je učitelské profesi přisuzován z důvodu nadměrného zastoupení žen v oblasti školství. Sekera (1994) uvádí se, že i když je velké množství zastoupení žen ve školství, jsou méně vyrovnané po emocionální stránce a více trpí depresemi než muži. Naopak u učitele mužského pohlaví si žáci váží přátelského přístupu, porozumění, občasného smyslu pro humor, ale i pečovatelského přístupu. Do negativních vlastností učitelek spadá nervozita, nedostatek sebeovládání, nespravedlivé hodnocení a škatulkování žáků. Trnková (2009) používá pojem pedagogičtí pracovníci, jímž označuje všechny zaměstnance školy, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost. Práce a role pedagogických pracovníků nejsou rozdělené tak, jako to bývá v tradičních školách. V malotřídních školách tedy může pouhý vychovatel být zaměstnán jako učitel, tudíž se řadí taktéž do učitelského sboru. Následně autorka uvádí, že ne každá venkovská obec dokáže zajistit do škol kvalifikované učitele.

b) Velikost učitelských sborů

Jestliže budeme porovnávat učitelské sbory tradiční základní školy, která má 9 ročníků, přičemž v každém ročníku jsou 1 až 3 třídy, a malotřídní školy, které mají pouze 5 ročníků, v některých případech bývá její součástí i mateřská škola, velikost sborů je téměř nesrovnatelná. Podle Trnkové (2009) vyplývá, že průměrně pedagogický sbor (včetně vychovatelů a dalších pedagogických pracovníků) má 6 až 7 osob.

V tradiční základní škole se může učitelský sbor skládat až ze dvou až tří desítek učitelů. Na tradiční základní škole je většina učitelských sborů rozdělena na dva tábory, pro které jsou samostatné, někdy až vzdálené budovy ve škole. Urbánek (2019) poukazuje na učitelské sbory v plně organizovaných školách jako na dva samostatné celky, které jsou sice integrovány pod jediné ředitelství, avšak v databázích jsou považované za jeden celek. Následně poukazuje na databáze MŠMT (Maršíková & Jelen, 2019), jejichž výsledky považuje za nejednoznačné ve vymezení a určování velikosti učitelských sborů z důvodu, že některé základní školy mohou být integrovány s jinými stupni škol.

c) Genderové složení v učitelských sborech

Jak můžeme vidět ve všech školách, ať už mateřských, základních či středních, učitelské sbory tvoří většinou ženy. Učitelská profese je genderově nevyvážená. Hlavně v mateřských a základních školách jsou učitelské sbory feminizovány. Termín feminizace v odvětví učitelství chápeme jako sociální jev, kdy v učitelském sboru převládá ženská pracovní síla. Některé druhy povolání jsou pro ženy nevhodné, ale vyskytují se i povolání, v němž ženy odpovídají jak psychickým, tak i fyzickým předpokladům a jsou přímo řediteli vyhledávány (Bendl, 2002). Podle mého názoru příčinou feminizace učitelské profese je, že ženy daleko více tíhnou k dětem a mají větší cit a potřebu o ně pečovat a uspokojovat jejich základní potřeby. Další výhodou této profese pro ženy vnímám v tom, že pokud má žena děti, má příliš volna (prázdniny), tudíž nemusí zabezpečovat hlídání svých dětí. S muži jakožto učiteli se více setkáváme na středních či vysokých školách, na kterých je mužů daleko více než v nižších stupních vzdělávání. Není to však pravidlem. Občas se můžeme setkat s učitelem i v nižších stupních vzdělávání.

Aspektů feminizace ve školství je široká škála. Následně si uvedeme 6 vlivů, které jsou nejčastějšími příčinami feminizace učitelské profese. Bendl (2002, s. 40) uvádí následující důvody:

1. *Stabilní rozložení práce mezi muži a ženami* - Můžeme říct, že v současné době existují tzv. mužské a ženské profese. Jde tedy pouze o sociologické objasnění, přičemž nevysvětluje příčinu feminizace učitelé profese.
2. *Vysoká zaměstnanost žen* - V minulosti měly ženy za úkol starat se o domácnost, pečovat o děti a věnovaly se pouze pracím v domácnosti. V současné době je prioritou práce ve výrobě a službách. Pařízek (in Bendl 2002, s. 40) tuhle příčinu ještě dále specifikuje. „*Tím, jak se uvolňují ženy pro práci, hledají přiměřená zaměstnání a ta nacházejí především ve zdravotnictví, ekonomice a ve školství. Všechna tato povolání se feminizují jako důsledek celkového pohybu zaměstnanosti ve společnosti.*“
3. *Nízké uznání učitelé profese ve společnosti* – Společnost se při hodnocení učitelé profese především soustředí na její náročnost. Tím máme na mysli nízké platy, nekázeň žáků, dlouhé a náročné přípravy na vyučovací hodinu. Opomíjí se však sociální status této profese.
4. *Nízké platové podmínky* – Feminizace učitelé profese souvisí s nízkými platy v tomto odvětví. Jelikož se muž v dnešní době považuje za živitele rodiny, práce v učitelství by pro něj mohla být pouze koníčkem.

Smetáčková (2006) ve své publikaci uvádí 3 hlavní důsledky feminizace v učitelé sboru. Vzhledem k tomu, že i v domácím prostředí většinou převládá výchova matky–ženy a následně jsou děti ve školství vystavovány opět ženám–učitelkám, dochází ke ztrátě vzorů, jak jsou konstruovány sociální mužské role. Chlapcům ve škole mnohdy chybí identifikace s muži či nějaké spojení. Dívky tak mohou postrádat seznámení s maskulinními prvky. Druhým důvodem je větší respekt žáků vůči učitelům–mužům než k učitelkám–ženám. Posledním důvodem, jež potřeba zmínit, je, že se utváří vzor učitelé povolání jako ženská profese. Tato profese, respektive učitelé místa jsou považována za vhodné pouze pro ženy. Nicméně ředitelé místa jsou typická právě pro muže. Jestliže se žáci setkávají ve školství pouze s ženskými elementy, zapříčiňuje to následně nezájem chlapců o práci v této oblasti, tudíž si nevolí vysokoškolské studium v této oblasti.

Učitelé se neustále musí vyrovnávat s nevyváženým složením kolektivu, což může být někdy dost psychicky náročné. Přináší to však svá pozitiva, ale i negativa. Především záleží na individuálních charakteristikách každého učitele/ učitelky, co jim vyhovuje a co naopak nevyhovuje. Nerovnoměrné složení učitelé sboru může zapříčinit vyčerpání z profese nebo rozpor v pracovních či komunikačních situacích. Dopad to má ale i na žáky, kteří jsou vystavováni feminizovanému vlivu v období dospívání. Podle dostupných

dat MŠMT k roku 2020 na 1. stupni ZŠ působí pouze 5,9% učitelů-mužů. Z toho vyplývá, že výskyt učitelek dosahuje 94,1%. Na 2. stupni podle statistiky je situace o něco příznivější, a to, že výskyt učitelů-mužů dosahuje 22,8% a učitelek-žen 77,2%.

d) Délka praxe učitelů

Mnoho lidí se domnívá, že délka praxe učitelů má obrovský vliv na jejich výuku, na výsledky žáků atd. Opřeme-li se o literaturu Průcha (2002), můžeme hovořit o dvou stanoviscích:

1. Mladší učitelé s kratší délkou praxe jsou více nápadití, pokrokoví než učitelé s delší praxí, kteří jsou charakterističtí svou usedlostí a tradičním vyučováním.
2. Naopak učitelé s delší praxí mají více zkušeností s vyučováním, jejich práce je víc efektivní a dosahují lepších vzdělávacích výsledků.

Délka praxe učitelů má vliv i na učitelský sbor. Zkušenější učitelé mohou být nápomocni mladším, začínajícím učitelům. Spolupráce začínajícího učitele se zkušenějším je velice důležitá z hlediska vedení výuky, didaktických her, ale i řešení různých problémových situací.

e) Věkové zastoupení v učitelských sborech

V každém učitelském sboru se může věkové zastoupení učitelů mírně lišit. Data MŠMT (Maršíková & Jelen, 2019) poukazují na to, že průměrný věk učitelů z celého regionálního školství odpovídá 47,2 letům. Přičemž 72,4 % bylo učitelů starších 40 let, 56,9 % byli učitelé starší 45let. Zatímco učitelů, kteří jsou mladší než 30 let, tvořilo pouze 8,5 %. Zaměříme-li se pouze na základní školu, konkrétně na první stupeň, data MŠMT (Maršíková & Jelen, 2019) vykazují, že průměrný věk učitelů v České republice je 47,2 let a na druhém stupni je věkový průměr 46,3 let. Podle statistiky na prvním stupni je pouze 14 % učitelů mladších 30 let, 25 % učitelů je ve věku 35–44 let, 33 % tvoří učitelé v rozmezí 45–54 let, 26 % jsou učitelé ve věku 55–64 let a pouze 2 % jsou učitelé starší 65 let. Lazarová (2011, s. 19) podotýká, že: „*Stárnutí učitelských sborů pak patří společně s jejich výraznou feminizací k často zmiňovaným problémům učitelské profese.*“

Ze zmíněných všech údajů můžeme tedy vyčíst, že ve vzdělávacím systému působí většinou starší učitelé. Nabízí se otázka, zda je pro vzdělávací systémy vysoký věkový průměr učitelů prospěšný. Někteří mladí učitelé jsou velice ambiciózní a jdou mnohdy až přes jakékoli hranice. Proto je dobré, aby v učitelském sboru byli i starší učitelé, kteří budou krotit přehnané ambice mladších učitelů. Pro mladší učitelé je charakteristické nadšení ze své

profese, mnoho energie, využívání nejrůznějších organizačních metod aj. Kdežto starším učitelům mnohdy chybí nadšení nebo jakákoli ochota přizpůsobit se novým alternativním možnostem. Zároveň však nemůžeme opomenout jejich nadměrné zkušenosti, které se dají získat pouze dlouholetou praxí. (Navrátilová et al., 2020) Každý učitelský sbor by měl být věkově vyrovnaný tak, aby tam působili jak starší, tak i mladší učitelé.

2.2 Stabilita učitelských sborů v základních školách

Pro dobré fungování učitelského sboru je zaručeně jeho stabilita. Autoři Rezkovcová a Urbánek (2017) se zabývají problematikou začínajících učitelů. Tuto problematiku nazýváme jako „dro-out“. Příčinou odcházení začínajících učitelů ze své profese je tzv. vize a reality tohoto povolání. Mnohdy tento stav nazýváme šok z reality. Švaříček (2011) nahlíží na šok z reality jako na střet idealistických vizí. Ty se získávají během vysokoškolského studia a následnou odlišnou situací uvnitř dané třídy.

Za příčinu můžeme považovat nedostatečnou přípravu studentů na vysokých školách, ale také neidentifikaci s profesní dráhou samotného učitele. Hanušová et al. (2017, s. 243 – 245) se zabývá problematikou odchodů začínajících učitelů. Mezi zásadní důvody odchodů začínajících učitelů zaznamenali ve třech rovinách:

- Interaktivní rovina (profesní socializace = vztahy se žáky)
- Institucionální rovina (vztahy s kolegy, kultura školy, vedení školy)
- Kulturní rovina (společenský kontext = vztahy s rodiči, prolínání školního a mimoškolního života učitelů)

Ze zmíněných důvodů odchodů začínajících učitelů můžeme vyčíst, že vztahová úroveň v učitelském sboru je pro ně opravdu důležitá. Dobré vztahy a pozitivní klima učitelského sboru vede ke kvalitní a efektivní práci učitelů.

Ohroženou skupinou jsou učitelé v předdůchodovém věku, u kterých může odchod ze školství způsobovat mnoho faktorů. Mezi nejčastější faktory odchodu učitelů předdůchodového věku, můžeme řadit zdravotní problémy, které jim brání ve výkonu povolání. Dalším důležitým faktorem, který hraje v této problematice velkou roli, je délka praxe učitelů. Dlouholetá praxe učitele může mnohdy vést až k syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření můžeme charakterizovat jako stav fyzického, psychického a mentální vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým stresem. Proto je důležité pro budoucí, začínající učitele peda-

gogická kondice, díky které můžeme předejít negativním změnám psychického, ale i zdravotního stavu.

Důležitý pojem pro stabilitu učitelského sboru je personální pohyb. Ten můžeme do značné míry považovat za rizikový faktor. Personální pohyb učitelů může být způsobován fluktuací. Tento pojem Rezková a Urbánek (2017) vnímají jako jakýkoliv pohyb učitelů, a to i mimo školský systém. Fluktuace učitelů zahrnuje tři varianty: Migrace učitelů v rámci školského systému. Můžeme to tedy chápat jako přechod učitelů mezi stupni nebo mezi školami. Stále ale učitel zůstává v resortu školství. Opakem je atrice učitelů, což znamená úplný odchod z učitelské profese. Odchody učitelů do důchodu nebo odchod na rodičovskou dovolenou nazýváme jako přirozené odchody učitelů.

Fluktuací učitelů se také zabývá autor Richarch Ingresoll (2001), který v jednom ze svých výzkumů tvrdí, že nízká fluktuace učitelů je v dobře řízené organizaci normální a efektivní. Jestliže fluktuace ve školství je příliš vysoká, důsledkem může být dysfunkce a nízká výkonnost práce v této instituci. Z organizačního hlediska vysoká fluktuace učitelů může být indikátorem personálních problémů ve vztahu k výsledkům školy, ale narušuje i kvalitu školní komunity a výkonnosti.

Nestabilita v učitelském sboru se může způsobit značné potíže, např. se může odrážet na chodu celé základní školy. Tento problém se dotýká i jednotlivých učitelů daného učitelského sboru. Nestabilita nabourává kolegiální, ale i mezilidské vztahy a do jisté míry může ovlivňovat i klima učitelských sborů.

2.3 Učitelský sbor jako skupina lidí s jedním cílem

Učitelský sbor můžeme považovat za jednu z hlavních složek, které se podílejí na fungování celé této instituce. Práce v učitelském sboru by proto měla být týmová. Podle Lazarové (2006) je kolegiálnost v rámci školy vyjádřením spolupráce.

Spolupráce znamená vynaložit společné úsilí k dosažení určitého stanoveného cíle. Spolupráce učitelů je potřebná pro fungování celé školy, především pro klima školy. Dobří učitelé většinou spolupracují s jinými dobrými učiteli a to je posouvá k tomu, aby se stali ještě lepšími.

Kasíková (2005) popisuje spolupráci jako pozitivní vzájemnou závislost lidí. Závislost proto, že v úkolových situacích jsou na sobě lidé závislí, aby dosáhli stanoveného cíle. Jestliže jeden ze skupiny cíle dosáhne, dosáhnou ho i ostatní členové skupiny. Pojem

„pozitivní“ je v definici vnímán tak, že všichni účastníci z dosaženého cíle mají prospěch. Kolegialita bývá dost často považována za synonymum spolupráce. Tento pojem můžeme považovat za jasněji cílenou a plánovanou spolupráci mezi jednotlivými učiteli.

Nejvyšší možnou formou spolupráce je týmová práce. Základem pro týmovou práci jsou dobré kolegiální vztahy, které by neměly potlačovat individualitu. Kolegiální vztahy mají několik úrovní: společná práce učitelů, podpora a vzájemná pomoc, výměna a sdělování si názorů a zkušeností, společná komunikace učitelů. Společná práce učitelů je nejvyšší formou kolegiálních vztahů. Tato práce může mít hned několik podob, zahrnujeme zde například: týmové vyučování, společné plánování, vzájemnou hospitaci (kterou mohou provádět učitelé sobě navzájem nebo je může provádět ředitel) atd. Důležité je, aby spolupráce učitelů směřovala ke vzájemnému porozumění, úctě, pochopení a především tvořivým postupům v zájmu celé školy i jednotlivců. (Vališová, 2007) Avšak nejpřirozenější spolupráce ve školách se vyskytuje u učitelů, kteří vyučují stejný předmět. Méně častá spolupráce je u učitelů s rozlišným vyučovacím předmětem, nicméně přibývá případů, kdy učitelé spolupracují na přípravě nejrůznějších školních akcí a výukových projektů – máme tím na mysli například olympiády, exkurze, výlety atd.

Z šetření Trnková (2009) vyplývá, že učitelské sbory s nízkým počtem učitelů více inklinují ke spolupráci a vzájemné komunikaci. Učitelé na malotřídních školách nezůstávají jen u komunikace a spolupráce ve svém učitelském sboru, ale získávají profesionální impulzy i od kolegů z jiných základních škol, tím máme na mysli jiné malotřídní školy. Spolupráce těchto škol se však nejčastěji týkala společných školních akcí, řízení škol, spolupráce v oblasti metodické – tvorba školního vzdělávacího programu, metodické návaznosti při přechodu žáků na druhý stupeň základní školy. Tím dochází i k předávání zkušeností a inspiraci učitelů a k poznávání pedagogické práce na jiných školách.

Tradiční základní školy bývají většinou izolované, což má dopad i na jejich spolupráci. Mnoho učitelských sborů si vystačí s tím svým prvostupňářským, či druhostupňářským sborem, neboť někteří učitelé nemají potřebu vzájemných intenzivnějších kontaktů celého učitelského sboru. Nejvíce spolupracující učitelé, kteří mají paralelní třídy. Někteří učitelé naopak mají potřebu být ve škole ti nejlepší, nesdílet si jednotlivé přípravy na hodiny a jsou si po svojí vlastní ose. Mnohdy v učitelském sboru vázne i vzájemná komunikace při realizování školních výletů, akcí atd. Je však důležité, aby učitelé více mezi sebou komunikovali a spolupracovali, aby žáci měli jednoduchý a příjemný přechod mezi stupni. Z šetření z vícepřípadové studie D. Dvořáka (2010) bylo zjištěno, že většina učitelských

sborů prvních a druhých stupňů jsou navzájem izolované, nepropojené a dostatečně nespolečupracují. Rozdělení sboroven však nedokazuje, že nemohou vzniknout přátelské vztahy jak v osobní, tak i profesní rovině.

Kolegialita mezi učiteli může být měřená frekventovaností komunikace, vzájemnou podporou, pomocí k naplnění možných změn. Spolupráce učitelů je spojena s normami a příležitostmi pro neustálé zlepšování se a celoživotnímu učení. (Fullan, 2001) Kolektivní práce tak může vést ke zlepšování výuky.

Nepostradatelnou část ve spolupráci hraje důvěra. Nízká důvěra mezi učiteli zapříčiňuje nesdílení si zkušeností atd. Důvěra v učitelském sboru zajišťuje, že se učitelé navzájem od sebe učí, jsou schopni zkoušet nové nápady, inovace, strategie. Vysoká důvěra vede k větší otevřenosti, sebezvoji a určitým změnám.

Nedostatečná spolupráce mezi učiteli může mít značný vliv na kvalitu jejich odvedené práce, ale i na klima v učitelském sboru. Může se to odrážet v nesnášenlivost, závist, v radost vykonávat svou profesi a chybějící motivace a zápal do své práce. Spolupráci mezi učiteli vnímám jako podmínku pro plnění úkolů k dosažení různých školních úspěchů.

2.4 Sociální vztahy v učitelském sboru

Pedagogický kolektiv je jeden z nejhlavnějších činitelů, který značně působí na žáky. Utváření harmonického prostředí pro výchovně vzdělávací práci je závislé na interpersonálních vztazích v učitelském sboru. Vztahy mezi učiteli vznikají na základě pracovních úkolů, utvářejí se v závislosti na různých cílech, podmínkách atd. Učitelský sbor je místo, kde se vnucují pracujícím vzájemné vztahy. Obecně však můžeme říct, že jde o sociální systém, kdy mezi pedagogickými pracovníky a dalšími zaměstnanci školy vzniká struktura osobních vazeb. Učitelé jsou v každodenní interakci, sdělují si své radosti, problémy, potřeby, do jisté míry dochází ke vzájemnému působení, porozumění, pomoci atd. Tím se utváří bližší a vzdálenější vztahy mezi učiteli. Vzájemné vztahy v učitelském sboru můžeme nazvat širokou škálou pojmů od přátelství až po nenávisť, přičemž záleží na frekvenci a intenzitě vzájemných styků, ale i spolupráce při realizaci určitých cílů, které jsou nepostradatelné pro výchovně vzdělávací proces ve škole. Mezi pedagogickými pracovníky celé školy můžeme vyzorovat dva druhy mezilidských vztahů. Některé vztahy vznikají na základě společných cílů, které spojují například ředitele školy, třídní učitelé, nebo vychovatelky ve školní družině. Naproti tomu stojí vztahy, kdy základem jsou vzájemné a bezprostřední vztahy učitelů, bez rozdílu role, které zrovna ve školství vykonávají.

(Liška, 1969) Můžeme tedy říct, že tyto vztahy mají osobnější charakter. Mezilidské vztahy se v učitelském sboru se navzájem prolínají.

a) Konflikty v učitelském sboru

Konflikty jsou součástí mezilidských vztahů, tudíž i mezi učiteli je to naprosto běžná věc. Krivohlavý (2008, s. 17) definuje konflikt jako: „*střetnutí dvou nebo více zcela nebo do určité míry navzájem se vylučujících či protichůdných snah, sil a tendencí.*“ Konflikt tedy můžeme chápat jako střetnutí dvou různých, nesourodých až protichůdných názorů, postojů nebo představ. Jestliže se zaměříme na učitelský sbor, konflikty můžeme dělit podle počtu zúčastněných osob. Intrapersonální konflikty jsou vnitřní, osobní a vztahují se pouze na jednu osobu. Interpersonální jsou konflikty mezi dvěma nebo více lidmi. Jestliže se konflikt vyskytuje v celé skupině, přičemž můžeme mít na mysli učitelský sbor, poté hovoříme o skupinovém konfliktu. Pro meziskupinové konflikty je typický střet mezi skupinami lidí. (Krivohlavý, 2008) Učitelský sbor je pracovní skupina, která má určitá specifika. Jestliže konfliktní situace jsou součástí našich životů, nevyhýbají se ani učitelskému sboru. Specifický výzkum učitelských sborů potvrzuje, že konflikty se častěji vyskytují v městských školách než ve vesnických. Konflikty v učitelském sboru můžeme rozdělit do dvou rovin: konflikty mezi učiteli navzájem a konflikty mezi řediteli a učiteli. My se ale zaměříme na konflikty mezi učiteli. Příčinou výskytů konfliktů mezi učiteli může být např.: *Neplnění úkolů* – tento typ konfliktů se vyskytuje poměrně často. Jestliže učitel nějaký úkol nesplní, způsobuje tím, že to za něj musí udělat někdo jiný, konflikt. *Boj a protekci u nadřízených* - tyto konflikty vycházejí ze špatného klimatu sboru. Příčinou je například nerovnoměrné odměňování učitelů za stejně vykonanou práci. *Závist pracovních úspěchů*, která se projevuje k neúspěšnějšímu či nejiniciativnějšímu členu ve sboru. Závist však může mít skrytou, ale i otevřenou podobu. *Nerovnoměrné rozdělení práce* – velký podíl na těchto konfliktech má vedení školy, i když rovnoměrné rozdělení práce je absolutně nemožné. Někteří učitelé ji však nedokážou odmítnout a ředitel toho může značně využívat. Takovým učitelům se přidává víc a víc práce. *Konflikty mezi mladými a staršími učiteli* – starší učitelé jsou konzervativnější a nové iniciativy ze strany mladých učitelů nechtějí přijmout. Mladší učitelé mnohdy nemají tolerantnost, jsou plní energie, draví, ale bohužel jim schází zkušenosti. (Sekera, 1995) Není však pravidlem, že konflikty se vyskytují v každém učitelském sboru. Občas se vyskytnou nějaké neshody, které si však učitelé hned mezi sebou vyřeší. Na konflikty může mít značný vliv i klima učitelského sboru. Autoři Urbánek a Chvál (2012, s. 8) klima učitelského sboru vnímají jako: „*proměnnou vyja-*

dřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů fungujících uvnitř tohoto sboru, tak jak ji sami učitelé souhrnně vnímají. Ve školách mohou výsledky šetření sociálního klimatu učitelských sborů přinést užitečné informace o tom, jak většina učitelů vnímá a hodnotí vztahy ve škole, způsoby řízení školy a vedení lidí.“ Můžeme tedy říct, že klima v učitelském sboru závisí na interpersonálních vztazích mezi aktéry.

Klima učitelského sboru můžeme zjišťovat pomocí dotazníku pro učitele. Základem verze dotazníku je původní zahraniční nástroj k měření klimatu sboru – OCDQ – RS, do české verze byl přeložen Laškem v roce 1995 (Lašek, 2001). Česká verze slouží jako evaluační nástroj, který se používá v některých českých školách. Dotazník byl přímo adaptován s podporou projektu Cesta ke kvalitě standardizovaný na české prostředí škol, tzn., že některé otázky musely být pozměněny. Cílem dotazníku je zjistit, jak jsou učitelé vnímány vzájemné vztahy a jakými znaky disponuje učitelský sbor jako celek. (Chvál, 2012) Následně dotazník zjišťuje i kolegiální vztahy mezi učiteli, vztahy k řízení školy a vedení lidí. Výzkumům na téma klima učitelských sborů se věnují autoři Urbánek (2021) – Výzkum klimatu učitelského sboru: potenciál smíšené metodologie; Navrátilová et al. (2020) – Klima učitelského sboru základní školy.

3 VEDENÍ A ŘÍZENÍ TÝMŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Ředitel školy je považován za nejvýznamnějšího a nejdůležitějšího jedince celé instituce. Je tzv. garantem výchovy a vzdělávání žáků, protože na základě jeho pedagogických a řídicích schopností vytváří školský systém primárního vzdělávání. Post ředitele je obsazen na základě konkurzu vyhlášeného nadřízeným orgánem státní správy. Aby byl kandidát zvolen ředitelem školy, musí mít předpoklady pro výkon funkce ředitele školy a školského řízení a hlavně ambice. V malotřídní škole Wilsonová a Me Pakeová (in Trnková, 2010) identifikují 2 typy ředitelů: přechodná zastávka na cestě k větší kariéře, kdy má ředitel ještě nastavené větší ambice. Anebo vrcholení kariéry, to znamená, že to je poslední zastávka v jeho kariéře a nesměřuje nikam dál.

Pracovních povinností, které má na starost ředitel školy, je nespočet. Ředitel rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, neustále bojuje s financemi pro chod školy, vytváří podmínky pro další vzdělávání učitelů, zodpovídá za zajištění vzdělávání dětí ve škole a školským řízením. Zkrátka celý školský systém dané základní školy spadá pod ředitele. Slavíková (2003, s.7) uvádí, že „*Ředitel má na místě, jež zaujímá, pravomoc nad zaměstnanci své školy. Má výsady, pravomoci, úkoly a odpovědnosti.*“ Ředitel má určité pravomoci, které vyplývají ze zákona.

Každý ředitel základní školy by měl mít přehled o tom, co, jak a za jakým účelem dělá a zda to bude něčemu prospěšné. Ředitel by měl být způsobilý pro výkon vedoucí funkce. Kromě toho, že má na starosti celý chod a fungování školy, musím umět správně vést i učitelský sbor. Ten je nepostradatelný pro dobré fungování školy. Vedení lidí můžeme považovat za nejnáročnější, jak fyzickou, tak i psychickou činnost. Je to nesmírně zajímavá a různorodá, ale také obtížná a časově náročná práce. Nabízí se otázka, jaký je rozdíl mezi vedením a řízením školy. Puhrová (2017) uvádí, že řízení školy je zaměřeno na plánování, organizování a koordinaci zdrojů. Řízení je tedy považováno za spolupráci se zaměstnanci školy a žáky ve směru dosahování určitých věcí, které byly vytyčeny. Ředitel řídí školu, ale i pracovníky školy. Tím je myšleno, že ředitel efektivně vede porady, vypracovává různé dokumenty školy, výkazy atd. Řízení je založeno z větší části na rutinních činnostech ředitele. Naproti tomu stojí vedení (leadership), které považujeme za soubor formativních aktivit, které vedou k dosahování společné vize. Ten, kdo někoho vede, nazýváme leaderem a člověk, který řídí, označujeme jako manažera. Ředitel školy je funkce, ve které je možné vykonávat více rolí – manažera, lídra a vykonavatele. Role je spjatá s množstvím úloh vykonávaných v rámci funkce. Jestliže o řediteli hovoříme jako

o vykonavateli, pak máme na mysli ředitele jako řadového pracovníka. Ve své funkci je tak neobvykle podřízen vedoucímu konkrétního vzdělávacího týmu. Jestliže je člověk na postu ředitele, nezabývá ho to přímé pedagogické činnosti. Každý ředitel se tedy podílí na vyučování. Pedagogická činnost ředitele v malotřídní škole je průměrně 16 – 17 hodin denně, přičemž manažerská činnost jim zabírá průměrně 23 hodin týdně. Většina ředitelů malotřídních škol patří mezi učící personál, tudíž mu na administrativu a řídicí činnosti školy nezbyvá tolik času. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010) Jestliže se blíže podíváme na roli manažera, pak ředitel vykonává základní manažerské funkce. Vodáček a Vodáčková (2006) dělí manažerské funkce na sekvenční a paralelní. Do sekvenční funkce zařazujeme plánování, organizování či vybírání pedagogických pracovníků, vedení a kontrola. Mezi paralelní funkce řadíme rozhodování. Poslední důležitou rolí je lídr, kdy ředitel určuje vizi organizace a motivuje učitelský sbor k naplnění této vize. Dochází tedy ke spolupráci s aktéry učitelského sboru. (Trojanová, 2017).

Každý ředitel školy by měl svým zaměstnancům, respektive učitelskému sboru vytvářet prostředí ke spolupráci. Efektivní spolupráce učitelů do jisté míry závisí na podporování vedení školy. Důležitou roli hraje důvěra a respekt založený na jejich profesním vztahu. Podpora ředitele je považována za jeden z nejdůležitějších faktorů rozvoje školy spolu s učitelským sborem. Učitelé, kteří budou mít oporu ve vedení školy a důvěru k němu, budou pracovat nad rámec toho, co je po nich formálně vyžadováno. Jestliže neexistuje důvěra mezi vedením a učitelským sborem, vede to ke snížení sdílení si zkušeností mezi učiteli. Ředitel školy by měl tedy za všech okolností stát za svým učitelským sborem. Neustále ho motivovat, podporovat a vést je tak, aby každý učitel měl v něm důvěru.

Povinnosti ředitele se také vztahují na další *profesionální vzdělávání učitelů*. Tento pojem můžeme chápat celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele, které trvá po dobu jeho profesní kariéry. Perrenoud (in Lazarová, 2006, s. 15) uvádí, že celoživotní vzdělávání učitelů napomáhá k zlepšení si vlastních kompetencí a kvalifikace, dosáhnout profesionálního mistrovství, získat potřebné nástroje k účasti na změnách a inovacích, umožňuje učitelům setkávat se s učiteli jiných vzdělávacích institucí, podporuje kolektivní identitu atd. I když nám zákon o pedagogických pracovnících ukládá povinnost dalšího vzdělávání učitelů pro výkon pedagogické činnosti, učitelé jej spíš odmítají. Spousta učitelů si myslí, že by se měli rozvíjet jen pro svůj dobrý pocit. Zapomínají na různé inovace ve vzdělávání a zlepšování se ve své profesi. Dá se říct, že učitelům pro další jejich vzdělávání chybí motivace. Tímto pojmem rozumíme vnitřní pohnutku, která člověka podněcuje a vyvolá touhu

dosáhnout významného cíle. Mezi hlavní determinanty motivace dalšího vzdělávání učitelů můžeme řadit osobnost každého jedince – schopnost vzdělávat se souvisí nejen s motivací, ale také s odpovědností, charakterovými vlastnostmi, se sebeřízením a otevřeností k učení. Věk v dalším vzdělávání učitelů nehraje příliš velkou roli, i když je učitel na konci své kariéry, neznamená to, že není motivován ke vzdělávání. Mnoho učitelů v dalším vzdělávání vidí kariérní postup, berou to jako cestu za větším platovým ohodnocením nebo vyšší funkcí. Každý ředitel by měl učitelský sbor vést a motivovat k dalšímu profesnímu rozvoji. Jestliže ale ředitelé nejsou schopni sami měnit své profesionální chování, nemohou tak dostatečně a účinně podporovat vzdělávání učitelského sboru. (Lazarová, 2006) Vedení školy by mělo dbát na další profesní rozvoj každého jedince sboru, podporovat a efektivně je motivovat. I to může přispívat k dobrému vedení a soudržnosti učitelů ve sboru.

3.1 Ředitel jako lídr

Každý ředitel má vizi o své škole. Je ale potřeba, aby i svůj učitelský sbor vedl ke společné vizi. Smetáčková (2018) popisuje vizi jako „*představu o tom, jaké hodnoty a principy jsou pro danou školu klíčové.*“ Je tedy důležité, aby jednotlivé členy učitelského sboru ředitel vedl ke spolupráci. A nejenomže by je měl vést k vizi, především by je měl dostatečně motivovat. Motivaci můžeme chápat jako vnitřní pohnutku, která člověka podněcuje a vyvolá touhu dosáhnout významného cíle. Myslím si, že právě motivace ze strany ředitele k učitelskému sboru dost schází. Motivace učitelského sboru je jeho nezbytnou součástí, kterou musí vedení školy rozvíjet, aby došlo k naplnění vize. V oblasti školství můžeme motivaci považovat za finanční ohodnocení. Avšak existuje celá řada motivačních strategií a je pouze na řediteli, jak je využije. Jestliže však ředitel učitelský sbor přesvědčuje o potřebě určité činnosti, hovoříme o stimulaci. Tento pojem chápeme jako „*vnější působení na psychiku člověka, v jehož důsledku dochází k určitým změnám jeho činnosti prostřednictvím změny psychických procesů, především pak prostřednictvím změny jeho motivace*“ (Bedrnová, Nový, 2007, s. 364).

Stimulaci tedy můžeme považovat za krátkodobé časové trvání. Naproti tomu stojí motivace, která je daleko účinnější. Bedrnová a Nový (2007) uvádí, že důležitá je výkonová motivace, která usiluje o zlepšení jedince v daných činnostech. Důležitá je však i vnější motivace. Jestliže hovoříme o vnější motivaci, máme tím na mysli, že člověka popohání podněty zvenčí. Jakmile se ale ten podnět vytratí, společně s ním se vytratí i motivace. Motivace nemá příliš dlouhého trvání, proto je důležité ji neustále v učitelském sboru podporovat.

Mezi hlavní motivaci učitelů můžeme považovat povýšení, finanční odměny nebo jisté pracovní podmínky (Daigeler, 2008).

Jestliže má být ředitel považován za vedoucího pracovníka, musí své podřízené přesvědčit o smysluplnosti jeho práce a k tomu slouží převážně komunikace. Komunikace je důležitá i ve vztahu ředitele s učiteli. Ředitel jako mluvčí předává o své vizi, práci a cílech informace svým podřízeným. Důležitý pojem, který je součástí komunikace je zpětná vazba, která především slouží k ověření, zda sdělená informace byla správně pochopena. Zpětná vazba se ale může stát dalším podmětem pro rozšíření sdělené informace. Součástí komunikace je především naslouchání. Za cíl komunikace můžeme považovat „*ovlivňování chování jiných lidí prostřednictvím předaného sdělení*“ (Trojanová, 2014, s. 105). Ředitel školy v rámci své komunikace sděluje informace jak uvnitř školy, tak i mimo školu. Mezi vnitřní verbální komunikaci můžeme zahrnout například porady a rozhovory. Při poradě ředitel sděluje informace potřebné k zajištění výchovně-vzdělávacího procesu, v tuto chvíli nedává moc velký prostor pro vyjádření svých pracovníků. Rozhovory probíhají většinou individuálně. (Trojanová, 2010)

Ředitel by měl usilovat o to, aby učitelský sbor byl jeden tým. Tento pojem definuje Pilařová (2016) jako specifickou pracovní skupinu, která má vytyčený společný cíl a sdílenou vůli daného cíle dosáhnout. Každý člen v týmu by měl mít rovnoprávné postavení, vymezenou roli a zodpovědnost. Důležitou roli hraje i efektivní komunikace mezi členy a řízení se vlastními vzájemně respektovanými pravidly. Každý tým by měl mít klima důvěry a otevřenosti. Plamínek (2002) vnímá tým jako skupinu, ve které jsou členové ve vztahu dobrovolné vzájemné závislosti.

V kapitole o učitelském sboru jsme vymezili, že sbor je vnímán jako pracovní skupina. Otázkou zůstává, zda je rozdíl mezi pracovní skupinou a týmem. Jestliže budeme hovořit o pracovní skupině, potom je pro ni typické, že každý z účastníků si plní pouze svůj cíl, motivace přichází zvenčí. Komunikace v pracovní skupině je z části otevřená, ale i z části skrytá. Účastníci si často dávají pozor na to, co sdělují ostatním. Někdy se mohou objevit intriky nebo zatajování různých informací mezi členy. Scházející důvěra pramení z toho, že učitelé nedůvěřují motivům svých kolegů a dost často nechápou jejich roli v plnění úkolů. Jestliže s něčím nesouhlasí, vyjadřují se tajně nebo nepřátelsky. Takové chování jednotlivých členů zapřičiňuje i vzájemnou konkurenci a typické je soutěžení mezi sebou. Pokud se podíváme na učitelský sbor jako na tým, má zcela opačné charakteristiky než pracovní skupina. V týmu všichni účastníci sledují jeden a tentýž cíl a jsou si vědomi své zodpověd-

nosti a výsledků celé skupiny. Motivace učitelů přichází zevnitř – chtějí toho dosáhnout. Typická je dobrá vzájemná informovanost učitelů, kteří si poskytují otevřenou zpětnou vazbu. Učitelé si navzájem důvěřují a vyjadřují své názory, pocity a nesouhlasy zcela otevřeně. Oproti pracovní skupině, kde převládají intriky, tak v týmu převládá spolupráce a cesta za společnými cíli. (Pilařová, 2016)

Vytvoření týmu v učitelském sboru je nelehká věc. Výsledky týmu jsou založeny na kvalitě vedoucího týmu, ale také na postavení týmové práce ve škole. Důležité však je, aby ředitel vytvořil dobré podmínky pro týmovou práci. Mnoho učitelských sborů se naoko tváří jako týmy, avšak skutečnosti nejsou na týmovou práci připraveni.

3.2 Ředitel jako manažer

Jak už bylo zmíněno, ředitel školy se považuje za nejvýznamnějšího člena v této instituci. Na funkci ředitele jsou kladeny vysoké nároky. Ředitel školy se stará o veškerou dokumentaci, administraci, financování, vzdělávání dětí, vzdělávání pedagogů atd. K tomu slouží i kompetence, které jsou v souladu s právními předpisy. Jestliže v této oblasti hovoříme o kompetencích, myslíme tím tzv. pravomoc, které se ředitelům ukládají na základě právních předpisů. Jestliže se na ně podíváme z hlediska charakteru nebo činnosti, můžeme je rozčlenit do tří okruhů: pravomoce ředitele jako statutárního zástupce organizace. To znamená, že ředitel tuto školu reprezentuje a vystupuje za ní navenek. Kompetence ředitele jako zástupce zaměstnavatele. To znamená, že v pracovněprávních věcech ředitel zastupuje svého nadřízeného, což je v tomto případě zřizovatel. A třetí kompetencí ředitele je vzdělávání instituce, která se vztahuje ke školským předpisům. Jestliže se blíže podíváme na kompetence školských předpisů, můžeme hovořit o povinnostech a právech ředitele školy. I když se ředitel považuje za vůdce školy, musí i on sám vykonávat určité povinnosti, a není jich málo. Ředitel musí zodpovídat za to, že škola poskytuje vzdělávání v souladu se školskými zákony a vzdělávacími programy. Zodpovídá za to, že úroveň pedagogických pracovníků je odborná. Dále musí u svých pedagogických pracovníků zajistit dohled na žáky. A v neposlední řadě rozhoduje o všech náležitostech školy. Ředitel má pravomoci k tomu, aby organizoval pedagogické rady a koordinoval práci učitelů. Musí zpracovávat jednotlivé roční plány práce a zajišťovat další vzdělávání učitelů. Také rozhoduje o finančních prostředcích školy a manipuluje s nimi: zajišťuje platy zaměstnanců, veškeré opravy školy, uzavírá hospodářské smlouvy. Dále musí vytvářet celou koncepci školy, kterou následně musí prezentovat před zřizovatelem. Ředitel zodpovídá i za administrativní vedení

dokumentace bezpečnosti práce a požární ochrany. A v neposlední řadě by měl ředitel vytvářet bezpečné a demokratické prostředí pro učitele, ale i pro žáky. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012) Řediteli v tradiční základní škole s jeho povinnostmi pomáhá zástupce ředitele, někdy mohou být v jedné základní škole i dva. V malotřídních školách se ve většině případů zástupci ředitele nevyskytují, jelikož veškerou práci, kterou tato pozice vyžaduje, vykonává ředitel školy. Jeho role je tedy o dost obsáhlejší než na tradičních základních školách. Mimo funkce ředitele vykonává například funkci ekonoma, manažera školy, mnohdy i psychologa, účetního atd.

Z výše uvedených činností ředitele vidíme, že tato funkce není opravdu lehká a že je časově dost náročná. Nutno je však podotknout, že efektivní a účinné řízení školy nespočívá pouze v právních předpisech, ale je spojena s dalšími schopnostmi, dovednostmi a znalostmi, kterými by měl na kvalitní úrovni disponovat každý ředitel základní školy.

Každý ředitel disponuje nejen jinými dovednostmi, schopnosti, temperamentem, ale i stylem, jakým vede svou základní školu, tedy i učitelský sbor. Styly vedení ředitele můžeme chápat jako způsoby jednání manažera k určité skupině, kterou vede. Styly vedení jsou rozděleny podle různých aspektů, které ovlivňuje mnoho faktorů. Podle Ireny Trojanové (2014) styly vedení rozlišuje na autoritativní styl, konzultativní styl a participativní styl. Za nejméně vhodný styl vedení považujeme autoritativní. Tento styl se projevuje tím, že o všech náležitostech školy si rozhoduje pouze samotný ředitel. Pro takové vedení jsou typické neustálé rozkazy a příkazy, které učitelé musí plnit. Tenhle styl vedení může být pro učitelky dost odpudivý, jelikož jim ředitel neposkytuje se podílet na rozvoji školy. Tohle může vést ke snížení jejich výkonů a ve vztazích v učitelském sboru.

Z výše zmíněných se nejlépe pro vedení školy zdá být styl participativní. Pro tento styl je typické účast učitelů na vedení. Ředitel je tak schopen přistoupit nebo přijmout jiný pohled na různé situace od svých kolegů. Je ochoten přistoupit na řešení, které se zdá být v danou chvíli nejvhodnější, a nebere ohled na to, kdo řešení navrhl. Nicméně řízení a kontrola spadá pod pravomoci ředitele. Participativní a konzultativní styl vedení mnoho autorů považuje za styl demokratický, který v dnešní době v základních školách převládá. Ředitel rozhodnutí s podřízenými konzultuje, přijímá různé další návrhy, náměty a podněty, což vede k motivaci učitelů. Myslím si, že nelze říci, který z uvedených stylů vedení je správný. Každý styl zahrnuje v sobě něco, co je potřeba zvládat při vedení takto velké a důležité instituce. O žádném stylu vedení nelze říci, zda je úspěšnější než ty ostatní.

V každé situaci, která nastane, se vyžaduje jiné uplatnění stylu. Efektivní však je, aby ředitel dané situaci porozuměl.

Lukas (2009) ve své případové studii zmiňuje výzkumné šetření Boglera (2001), které je zaměřené na styly vedení ředitele. V publikaci jsou představené dva rozhodovací typy ředitele. Jedná se o autokratický styl rozhodování, který je charakteristický tím, že vedoucí nebere žádné ohledy na připomínky nebo názory svých podřízených. Naproti tomu stojí styl participativní, pro nějž je typické diskutování ředitele se svými podřízenými nad jednotlivými rozhodováními, přijímáními návrhů či názoru podřízených nebo přenos pravomocí ředitele na podřízené. Výzkum probíhal pomocí Fridmanova dotazníku. Z výzkumného šetření vyplynulo, že učitelé jsou více spokojeni a jejich práce je kvalitnější, jestliže ředitel preferuje participativní rozhodování. Myslí se tím ředitel, který svou vizi předkládá spolu s cíli vývoje školy, podporuje své podřízené při nalézání vlastní cesty k dosažení cílů a také se nebojí nechat některé své pravomoci na učitelích.

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část diplomové práce se zaměřuje na specifika učitelského sboru v malotřídní a tradiční základní škole pohledem ředitelů. Zaměřila se také na vedení a řízení týmů.

První kapitola se zaměřuje pojetí základního vzdělávání v České republice. Snahou bylo popsat základní stupně vzdělávání. Následně jsou nastíněny dva typy škol – plně organizované a neúplně organizované školy. Kapitola je rozdělena na tři části. První část se zaměřuje na specifika tradiční základní školy. Součástí této kapitoly je i charakteristika tradiční školy. Druhá část je věnována malotřídní škole. V této části je zahrnuta terminologická definice školy. Definici malotřídní školy nalezneme v publikaci od Trnkové (2010), která se touto problematikou dopodrobna zabývá. Následně je popsána i charakteristika této instituce a vymezeny její specifika. Závěrem kapitoly je srovnání těchto typů škol, jejichž rozdíly jsou přehledně zasazeny do tabulky.

Druhá kapitola se zaměřuje na terminologické vymezení učitelského sboru. V této kapitole jsem se opírala o autory Sekeru (1994), Urbánka (2018) a další, kteří se tímto tématem detailně zabývají. První část je zaměřená na specifika učitelského sboru, do kterých můžeme řadit jeho velikost, konflikty nebo spolupráci mezi učiteli, složení a věkové zastoupení, přičemž jsem se opírala o data MŠMT z roku 2019. Následně mezi specifika jsou řazeny délka praxe učitelů a také genderová nevyváženost učitelských sborů. Převážně se jedná o feminizovanou profesi. Důležitým faktorem učitelského sboru je jeho stabilita, která je zde také důkladně popsána. Zejména se jedná o fluktuaci, která může být do jisté míry efektivní. Druhá část se zabývá spoluprací mezi učiteli a jejich kolegiálními vztahy. Za nejvyšší formou spolupráce považujeme týmovou práci, která je pro rozvoj školy důležitá. Nedostatečná spolupráce mezi učiteli může mít značný vliv na kvalitu jimi odvedené práce. Třetí část je věnována sociálním vztahům v učitelském sboru, které se v něm utvářejí.

Poslední kapitola diplomové práce je zaměřena na působení ředitele základní školy. V této kapitole je popsáno, co obnáší funkce ředitele základní školy a jeho důležitost ve škole. Ředitel je postaven do role manažera, lídra a vykonavatele. Nejenže řídí celou instituci, ale také musí umět vést učitelský sbor. Proto jsou v kapitole uvedeny pojmy „vedení“ a „řízení“, mezi nimiž je značný rozdíl. Každý ředitel má svůj způsob vedení. Zmíněná je studie od Lukase (2009), který se obrací na výzkumné šetření Boglera (2001), jež se zaměřuje na styly vedení ředitele.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této diplomové práci se zabývám tématem, které přináší užší pohled na učitelské sbory v malotřídní i tradiční základní škole. Konkrétně je práce zaměřená na specifika těchto škol pohledem ředitelů. Téma mě velice zaujalo, protože sama budu součástí učitelského sboru. Cílem výzkumu je tedy popsat specifika vybraných učitelských sborů pohledem daného ředitele. V této kapitole bude popsána metodologie výzkumu, která zahrnuje sbírání dat pomocí polostrukturovaného interview s řediteli základních škol, zpracování a následné interpretování dat. Záměrem celé diplomové práce bylo vymezit určitá specifika, která jsou typická pro učitelský sbor v malotřídní a tradiční základní škole. Jako doplňková metoda výzkumného šetření byla zvolena obsahová analýza.

5.1 Výzkumné strategie

Pro výzkumné šetření této diplomové práce byl zvolen kvalitativně orientovaný výzkum. Záměrem bylo hlouběji nahlédnout do učitelských sborů malotřídních a tradičních základních škol. Hendl (2016) přirovnává práci kvalitativního výzkumníka k činnosti detektiva, který vyhledává a analyzuje různé informace, které jsou nápomocné k získání odpovědi na hlavní výzkumné otázky. Kvalitativní výzkum umožňuje výzkumníkovi pracovat přímo v terénu, lépe pochopit danou problematiku a proniknout do ní. Sběr dat a analýza v kvalitativním výzkumu je charakteristická delším časovým intervalem. Kvalitativní výzkum umožňuje výzkumníkovi navrhnout novou teorii a přinést nepřeborné množství informací. Záměrem této práce bylo zjistit, jaké jsou specifika v malotřídním a tradičním učitelském sboru na základních školách.

5.2 Technika sběru dat

K nejčastějším metodám sběru dat v kvalitativním výzkumu se řadí hloubkové nebo polostrukturované interview. K výzkumnému šetření bylo zvoleno polostrukturované interview. Švaříček a Šedřová (2014) tvrdí, že je důležité se na polostrukturované interview předem připravit a to tím, že si přichystáme schéma základních témat, která vycházejí z výzkumných otázek. Ke každému tématu si následně zvolíme několik otázek. Mým záměrem bylo proniknout do problematiky učitelských sborů malotřídních i tradičních základních škol, zjistit specifika těchto sborů a odhalit pohled a vnímání oslovených ředitelů základních škol. Nejprve jsem si stanovila okruhy témat, kterými jsem se chtěla zabývat. Následně bylo ke každému okruhu stanoveno pár otázek, které tvořily opěrnou kostru

při polostrukturovaném interview. Předem připravené otázky a okruhy sloužily pro získání cenných dat k dosažení stanovených výzkumných cílů a výzkumných otázek.

Doplňková metoda, tedy obsahová analýza, byla nápomocna při potvrzení či vyvrácení zjištěných výsledků pomocí polostrukturovaného interview.

5.3 Vstup do terénu, výzkumný vzorek a postup výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření byl stanoven výzkumný vzorek, který tvořili čtyři ředitelé základních škol. Následně jsem si zvolila následující kritéria, která ředitelé museli splňovat:

- Minimální délka praxe dva roky.
- Dva ředitelé tradiční základní školy.
- Dva ředitelé malotřídní školy.

Tato kritéria jsem považovala za klíčová v mém výzkumném šetření. Minimální délku praxe jsem zvolila z toho důvodu, aby ředitel dané školy dobře znal svůj učitelský sbor. Dalším klíčovým kritériem bylo působiště ředitelů, a to tradiční základní školy a malotřídní školy z důvodu zjištění specifik těchto učitelských sborů. Celkem jsem oslovila čtyři ředitelé základních škol, které jsem kontaktovala pomocí emailu. Měla jsem obavy, že v této nelehké situaci ředitelé nebudou těmto věcem moc otevření. V emailu jsem uvedla záměr mého výzkumného šetření a také přibližnou časovou dotaci interview. Nebylo nutné kontaktovat více než zmíněné čtyři ředitelé základních škol, jelikož byli ochotní zúčastnit se mého interview.

Výzkumné šetření probíhalo v únoru roku 2021. Kvůli epidemické situaci jsem zvolila formu online interview, které jsem realizovala přes on-line aplikace. Jeden ředitel mi nabídl osobní setkání. Tuto nabídku jsem přijala, jelikož jsem si byla vědoma toho, že osobní setkání bude mít jiný charakter než online forma interview. Každá škola používá odlišné online platformy k vyučování žáků, proto jsem nechala volbu aplikace čistě na ředitelích. Rozhovory tedy probíhaly prostřednictvím aplikace Skype a Teams. I navzdory on-line formě interview jsem se vždy na začátku snažila navodit příjemnou atmosféru. Každý ředitel byl také obeznámen s tím, že nemusí odpovídat na otázku, která mu není příjemná nebo je kontraproduktivní. Ještě před samotným interview jsem vždy každého ředitele informovala o anonymitě výsledků výzkumného šetření. Při rozhovorech jsme vždy měli zapnutou kameru, aby naše virtuální setkání bylo o něco příjemnější. Každé interview bylo nahráváno na dvě nahrávací zařízení. Délka každého interview byla rozdílná, většinou se však čas

pohyboval okolo 60 minut. Následně byla provedena transkripce každého rozhovoru, který byl následně anonymizován. Byla jsem velmi mile překvapena, že ředitelé byli mému výzkumu velice otevření. Nesetkala jsem se s odmítnutím ze strany žádného z ředitelů. Atmosféra u každého interview byla velice příjemná. Jelikož nebylo možné se s participanty sejít, souhlas s účastí ve výzkumném setření mi sdělili do nahrávek.

Druhým výzkumným vzorkem byly stanoveny 4 výroční zprávy o činnosti školy ve školním roce 2019/2020. Výběr těchto dokumentů byl zcela záměrný. K analýze byly zvoleny výroční zprávy škol, jejichž ředitelé se zapojili do polostrukturovaného interview. Podle Svobody (2009, s. 229): *„Výroční zpráva je oficiální dokument o hospodaření a o aktivitách organizace, který je určen různým skupinám veřejnosti. Výroční zpráva má význam pro získávání a udržení investorů a donátorů organizace. Vydání výročních zpráv upravuje České republiky zákon.“*

Tyto dokumenty jsou veřejnosti přístupné na webových stránkách škol. Analýza těchto dokumentů probíhala v měsíci březen roku 2021.

5.4 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumu:

Hlavní cíl výzkumného šetření je popsat specifika učitelských sborů v malotřídní a tradiční základní škole.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, jaké jsou rozdíly v řízení malotřídní a tradiční základní školy.
2. Odkrýt, jak ředitelé hodnotí spolupráci mezi učiteli v základní škole.
3. Popsat, jakým způsobem ředitelé podporují další vzdělávání učitelů v základní škole.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaká jsou specifika učitelských sborů v malotřídní a tradiční základní škole?

Dílčí výzkumné otázky:

1. VO: Jaké jsou rozdíly v řízení malotřídní a tradiční základní školy?
2. VO: Jak ředitelé hodnotí spolupráci mezi učiteli v základní škole?
3. VO: Jakým způsobem ředitelé podporují další vzdělávání učitelů v základní škole?

5.5 Charakteristika participantů výzkumu

V této podkapitole budou následně popsáni jednotliví vybraní ředitelé základních škol, kteří se zúčastnili mého výzkumného šetření. Celkem se jedná o 4 ředitele základních škol Zlínského kraje. Následně výsledky byly obohaceny podrobnou analýzou dokumentu výročních zpráv škol pro školní rok 2019/2020.

Polostrukturované interview jsem realizovala se čtyřmi řediteli základních škol. Dva z nich působí na malotřídní základní škole a dva na tradiční základní škole. Pouze jedno ze čtyř interview mohlo proběhnout osobním setkáním, které probíhalo za dodržení všech vládních nařízení. Ředitelé byli velice otevření mým otázkám a při každém interview byla vždy dobrá atmosféra.

Tabulka č. 2 - Charakteristika polostrukturovaných interview

| Participant | Datum | Délka interview | Forma setkání |
|-------------|-------------|------------------|----------------|
| Ředitelka A | 1. 2. 2021 | 1 hodina 6 minut | Aplikace Skype |
| Ředitel B | 10. 2. 2021 | 33 minut | Osobní setkání |
| Ředitel C | 12. 2. 2021 | 54 minut | Aplikace Teams |
| Ředitel D | 19. 2. 2021 | 45 minut | Aplikace Teams |

Zdroj: Vlastní

Ředitelka A

Ředitelka A je ve středním věku a působí v jedné z malotřídních škol ve Zlínském kraji. Po úspěšném absolvování pedagogické fakulty v Olomouci získala titul Mgr. K učitelkému povolání ji motivovala neuvěřitelná vážnost a dlouholetá tradice v rodině. Prakticky všichni v rodině jsou učitelkého povolání. Od 6 let viděla vzor v třídní učitelce. Lze říci, že se její myšlenky od mládí ubíraly ke školství. Její cesta po dokončení gymnázia začala na základní škole Trávníky, kde byla vychovatelkou. Následně přešla na základní školu na Jižních Svazích ve Zlíně, kde strávila 5 let. Několik dalších let působila opět na základní škole Trávníky, ale tentokrát už jako učitelka. Jejím dalším pracovištěm byla základní škola TGM v Otrokovicích. Ředitelka A si před svou současnou funkcí vyzkoušela dvě profese: vychovatelky a učitelky. Jako vychovatelka působila pouze jeden rok a byla to taková z nouze ctnost. Nicméně ji tato profese utvrdila v tom, že chce nadále působit ve školství. Po 30 letech praxe se chtěla ředitelka A posunout někam dál a dělat něco trošku jině. Jelikož nemá problém s komunikací a organizací, rozhodla se přihlásit do konkurzu na post ředitele školy. Nyní ředitelka A působí už 2,5 roku v malotřídní škole.

Ředitel B

Ředitel B je ve středním věku a působí v jedné malotřídní škole ve Zlínském kraji. Již na střední škole pracoval s dětmi. Tato práce ho velice naplňovala. Po dokončení středního školního vzdělání se rozhodl jít studovat vysokou školu. Oborem jeho zaměření byla přírodověda. Zajímal se o ochranu životního prostředí a ekologii. Po dokončení magisterského studia začal pracovat na základní škole jako řadový učitel. Na začátku své pedagogické kariéry si neuvědomoval svou motivaci. Nicméně ho naplňovala práce s dětmi a cítil se mezi nimi svěží a stále mladý. Řediteli B chyběla i motivace na post ředitele. Nikdy neměl potřebu přemýšlet o tom stát se ředitelem. Na konkurz se přihlásil na popud své kamarádky. I když po tom netoužil, na konkurz se připravil a nyní na základní škole působí už 10 let jako ředitel školy.

Ředitel C

Ředitel C je ve středním věku a působí na tradiční základní škole ve Zlínském kraji. Během mládí neměl velkou představu o svém povolání. Strojářina mu nebyla blízká, proto nechtěl pokračovat v rodinné tradici. Rozhodl se jít po základní škole na gymnázium. Následně jeho cesta ve vzdělávání pokračovala na pedagogické vysoké škole v Brně v oboru fyzika a pracovní činnosti. Díky povinné praxi na vysoké škole mu učitelé základní školy nabídli místo. Po dokončení magisterského studia se tedy vrátil na školu, ve které probíhala jeho povinná praxe, ale tentokrát už jako čerstvě vystudovaný učitel. Tehdejší pan ředitel odcházel do důchodu a tak nabídl současnému řediteli své místo. Nyní už je tomu 14 let, co se ředitel C dostal do této funkce.

Ředitel D

Ředitel D je ve středním věku a působí na tradiční základní škole ve Zlínském kraji. Přestože tradice v rodině pramenila v učitelství, rozhodl se jít studovat na průmyslovou střední školu. V posledním ročníku střední školy přišel tzv. šok z reality a uvědomění si hodnot. Ředitel D byl tvůrčí osobností. Po absolvování střední školy se rozhodl jít studovat vysokou školu v oboru učitelství specializované na střední školy. V průběhu studia si rozšiřoval i znalosti dalšího cizího jazyka. Po dokončení magisterského vzdělání nastoupil do základní školy jako řadový učitel. Následně rozšířil své vzdělání a vystudoval postgraduál. Poté učil jeden rok na vysoké škole. Jeho pedagogické působení na pár let přerušila sportovní kariéra, při které mimo jiné studoval školský management. V roce 2015 se na základní škole v jeho rodném městě konal konkurz na ředitele školy. Na konkurz šel ředitel D

s vidinou přizpůsobit školu současné pedagogiky. Nyní působí už 6 let jako ředitel tradiční základní školy.

Charakteristika škol zapojených do výzkumného šetření

Výzkumného šetření se zúčastnily celkem 4 školy – 2 tradiční základní školy a 2 malotřídní školy ze Zlínského kraje. Učitelské sbory těchto škol jsou velmi individuální a disponují různými specifiky. Největší rozdíl je viditelný v jejich velikosti a následně ve vedení školy. Menší rozdíl je v oblasti kvalifikace učitelů a téměř žádný rozdíl je v oblasti generového složení a ve věkovém průměru učitelů. Z důvodu ochrany osobních údajů zde nejsou uvedeny názvy škol.

Tabulka č. 3 – Charakteristika škol

| Typ školy | Charakteristika školy |
|----------------------------------|--|
| Malotřídní škola A | <ul style="list-style-type: none"> - Vedení: ředitelka školy - Velikost učitelského sboru: 4 učitelky - Kvalifikace učitelů: 4 vysokoškolsky vzdělané - Věkový průměr učitelů: 50let - Genderové složení: 4 učitelky |
| Malotřídní škola B | <ul style="list-style-type: none"> - Vedení: ředitel školy - Velikost učitelského sboru: 4 učitelky - Kvalifikace učitelů: 3 vysokoškolsky vzdělané, 1 bez kvalifikace - Věkový průměr učitelů: 50let - Genderové složení: 4 učitelky |
| Tradiční základní škola C | <ul style="list-style-type: none"> - Vedení: ředitel školy, zástupce ředitele - Velikost učitelského sboru: 28 učitelů - Kvalifikace učitelů: 27 vysokoškolsky vzdělaných, 1 bez kvalifikace - Věkový průměr učitelů: 50let - Genderové složení: 26 učitelek, 2 učitelé |
| Tradiční základní škola D | <ul style="list-style-type: none"> - Vedení: ředitel školy, zástupce ředitele - Velikost učitelského sboru: 32 - Kvalifikace učitelů: 31 vysokoškolsky vzdělaných, 1 středoškolsky vzdělaná - Věkový průměr učitelů: 50let - Genderové složení: 30 učitelek, 2 učitelé |

Zdroj: Vlastní

Charakteristika výročních zpráv škol

K obsahové analýze byl zvolen dokument výroční zprávy o činnosti školy za školní rok 2019/2020. Výběr byl zcela záměrný. Analyzovaly se dokumenty škol, které se zapojily

do výzkumného šetření. Výroční zprávy o činnosti škol za školní rok 2019/2020, jež byly součástí obsahové analýzy, jsou veřejně dostupné dokumenty na stránkách každé základní školy, které jsou součástí výzkumu.

Tabulka č. 4 – Charakteristika výročních zpráv škol za školní rok 2019/2020

| Typ školy | Malotřídní základní škola A | Malotřídní základní škola B | Tradiční základní škola C | Tradiční základní škola D |
|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|---|---------------------------|
| Zpracování dokumentu | Ředitelka školy | Ředitel školy | Ředitel školy – na základě podkladů jednotlivých pracovníků | Ředitel školy |
| Datum schválení školské rady | 14. října 2020 | 21. září 2020 | 7. října 2020 | 26. srpna 2020 |
| Datum zveřejnění dokumentu | 14. října 2020 | Neuvedeno | Neuvedeno | 10. října 2020 |
| Rozsah dokumentu | 21 stran | 15 stran | 22 stran | 85 stran |

Zdroj: Vlastní

Tabulka č. 4 slouží pro přehlednou charakteristiku výročních zpráv škol pro školní rok 2019/2020. Položka *datum zveřejnění dokumentu* bohužel u dvou výročních zpráv nebyla identifikována.

6 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tato kapitola obsahuje dvě části. První část se zaměřuje na výsledky výzkumu obsahové analýzy. Druhá část je zaměřená na interpretaci výsledků výzkumu z polostrukturovaného interview a průběhu zpracování dat.

6.1 Interpretace obsahové analýzy

Tato kapitola se zaměřuje na analýzu VZ o činnosti školy ve školním roce 2019/2020. Obsahová analýza kvalitativního charakteru se zaměřuje na to, jak text popisuje realitu. (Silverman, 2005). Dokumenty jsem mnohokrát podrobně pročítala. Analýzu dokumentů jsem provedla na základě vytvoření jednotek, které mohly být ve formě věty nebo slova. Následně byly utvořeny kategorie: početnost učitelského sboru, kvalifikace učitelů, spolupráce učitelů. Ke každé kategorii byla vytvořena shrnující tabulka se zjištěnými informacemi. Pod každou tabulkou, která náleží každé kategorii, je interpretace výsledků. V interpretaci je i komparace z předešlých zjištěných výsledků z polostrukturovaných interview.

Kritéria hodnocení:

- 1) Výroční zprávy o činnosti školy musí být platné pro školní rok 2019/2020.
- 2) Výroční zprávy musí obsahovat informace o pedagogických pracovnících.

Kategorie analýzy:

1. Početnost učitelského sboru
2. Kvalifikace učitelů
3. Formy spolupráce učitelů

6.1.1 Početnost učitelského sboru

V rámci tohoto kritéria došlo k analyzování počtu učitelů v učitelském sboru ve výroční zprávě o činnosti školy ve školním roce 2019/2020.

Interpretace výsledků a doporučení:

V dokumentu výroční zprávy 2019/2020 malotřídní školy byli analyzováni 4 učitelé ZŠ, respektive prvního stupně. Toto zjištění se shoduje z interview. Ředitelka A se považuje za součást učitelského sboru; když tuto skutečnost pomineme, celkově v učitelském sboru působí 4 učitelky. Pedagogičtí pracovníci jsou v tomto dokumentu velmi přehledně řazeni

v tabulce, přičemž ke každému pedagogickému pracovníku jsou přiřazeny další údaje – úvazek, kvalifikace, délka praxe.

V malotřídní škole B se nachází celkem 5 učitelů. Tohle zjištění je v rozporu s výsledky z interview. Problémem může být, že se ředitel považuje za součást učitelského sboru, jelikož je také třídním učitelem. Jestliže ředitele nebudeme považovat jako součást učitelského sboru, opět se dostáváme na počet 4 působících učitelů na této škole. V dokumentu jsou pedagogičtí pracovníci sepsáni do přehledné tabulky s dalšími údaji – úvazek. V této tabulce schází délka praxe učitelů a jejich kvalifikace. Následně jsou pedagogičtí pracovníci ve VZ popsáni v podkapitole *personální oblasti*, ve které je blíže charakterizován pedagogický sbor (procentuální kvalifikace učitelů), do kterého je řazena i vychovatelka.

V tradiční základní škole C podle výroční zprávy učitelský sbor je tvořen 29 učiteli. Opět dochází k mírné nesrovnalosti s výsledky z interview, které poukazují na to, že učitelský sbor se skládá z 28 učitelů. Příčinou může být rozvázání pracovního poměru s učitelem v červnu roku 2020. Informace o pedagogických pracovnících jsou opět přehledně sepsány v tabulce s dalšími jejich údaji – kvalifikace, stupeň vzdělávání, vyučující předmět a třídnictví.

Výroční zpráva o činnosti školy 2019/2020 tradiční základní školy D poukazuje, že součástí učitelského sboru je 28 učitelů. S porovnáním výsledků z interview s ředitelem základní školy D schází 4 učitelé. Příčinou rozdílných výsledků může být právě výroční zpráva, která je platná pro rok 2019/2020. Informace o pedagogických pracovnících opět najdeme přehledně v tabulce. Ke každému učiteli je přiřazena délka praxe, kvalifikace, stupeň vzdělání a obor, který vyučuje.

Doporučila bych, aby v rámci kapitoly, která se vztahuje na charakteristiku pedagogických pracovníků, výroční zpráva obsahovala počet pedagogických pracovníků včetně jejich kvalifikace, délky praxe, vyučovacího předmětu a úvazku.

6.1.2 Kvalifikace učitelů

V rámci tohoto kritéria došlo k analyzování kvalifikace učitelů ve výroční zprávě o činnosti školy ve školním roce 2019/2020

Tabulka č. 5 – Komparace kvalifikace učitelů

| Typ školy | Malotřídní základní škola A | Malotřídní základní škola B | Tradiční základní škola C | Tradiční základní škola D |
|---------------------|-------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--|
| Kvalifikace učitelů | všichni učitelé kvalifikováni | 1 nekvalifikovaný učitel | Všichni učitelé kvalifikováni | 1 nekvalifikovaný učitel 1 učitel dokončující magisterské studium |

Zdroj: Vlastní

Interpretace výsledků:

Výroční zpráva malotřídní školy A potvrzuje výsledky interview. V této škole se setkáme pouze s kvalifikovanými učiteli. Informaci o kvalifikovanosti učitele nalezneme v přehledné tabulce o pedagogických pracovnících.

Výroční zpráva malotřídní školy B opět potvrzuje výsledky interview. V této škole se setkáme pouze s jedním nekvalifikovaným učitelem. Tato informace je zařazena ve VZ do kapitoly *personální oblasti*, ve které je uvedeno, že jeden z pedagogů si dokončuje potřebné vzdělání pro tuto profesi. Kvalifikace učitelů by mohla být součástí tabulky pedagogických pracovníků, ve které by to bylo více přehledné.

Tradiční základní škola C má v dokumentu uvedeno, že všichni učitelé na této škole jsou kvalifikováni. Přičemž z výsledků z interview je patrné, že by se v učitelském sboru měl nacházet 1 nekvalifikovaný učitel. Příčinou rozdílných informací může být VZ platná pro rok 2019/2020. Kvalifikaci každého učitele nalezneme v tabulce pedagogických pracovníků.

Tradiční základní škola D má ve VZ uvedeno, že v učitelském sboru se nachází 1 učitel, který má dokončené pouze středoškolské vzdělání a učitel, který dokončuje magisterské studium. Kvalifikaci každého učitele nalezneme v přehledné tabulce pedagogických pracovníků.

6.1.3 Formy spolupráce učitelů

Účelem toho kritéria bylo zjistit, zda se ve výročních zprávách 2019/ 2020 objevuje popis nebo formy spolupráce mezi učiteli. Formy spolupráce můžeme spatřovat například ve vyměňování a sdílení svých zkušeností nebo spolupráce na různých projektech školy.

Ve výročních zprávách bychom se také mohli setkat s ohodnocením spolupráce ředitelem, nebo pouze s konstatováním spolupráce učitelského sboru.

Interpretace výsledků:

V malotřídní škole A se v tomto dokumentu objevuje hned několik forem spolupráce mezi učiteli. První zmínkou je spolupráce během pandemie, při které byli učitelé s ředitelkou v kontaktu a pravidelně probíhal monitoring práce a vzdělávání. Dále můžeme vyčíst, že učitelé si vzájemně sdílí své zkušenosti mezi sebou.

V malotřídní škole B je v tomto dokumentu popsáno, konkrétně v kapitole *personální oblast*, že učitelský sbor na dané škole je stabilizovaný a že velmi dobře spolupracuje. Žádná jiná spolupráce mezi učiteli v tomto dokumentu nebyla analyzována.

V tradiční základní škole C se ve výroční zprávě 2019/2020 zachycuje spolupráci mezi učiteli v průběhu distanční výuky. Učitelé průběhu pandemie vzájemně spolupracovali a společně koordinovali výuku. V závěru tohoto dokumentu je poukázáno na kvalitní učitelství sbor, který v průběhu roku pracoval jako tým.

V tradiční základní škole D je ve výroční zprávě o činnosti školy 2019/2020 zmíněná spolupráce v rámci projektu Erasmus +, který je přímo založen na vzájemné spolupráci, společné reflexi vzdělávacího procesu. Spolupráce je zaznamenána i mezi učiteli 1. stupně a 2. stupně, přičemž museli sjednotit různé postupy v předmětu matematika. V tomto dokumentu nebyla analyzována žádná vzájemná spolupráce mezi učiteli.

Tabulka č. 6 – Formy spolupráce v učitelských sborech

| Typ školy | <i>Malotřídní základní škola A</i> | <i>Malotřídní základní škola B</i> | <i>Tradiční základní škola C</i> | <i>Tradiční základní škola D</i> |
|-------------------------|---|---|---|--|
| Formy spolupráce | Monitoring práce a vzdělávání v době pandemie. Vzájemné sdílení zkušeností. | Identifikována pouze „dobrá spolupráce“ | Společná koordinace výuky během pandemie. | Spolupráce v rámci projektu Erasmus + Spolupráce mezi učiteli 1. a 2. stupně ve sjednocení postupu ve výuce matematiky. |

Zdroj: Vlastní

Tabulka č. 6 poukazuje na formy spolupráce v malotřídních a tradičních základních školách, které byly zachyceny ve výročních zprávách škol.

6.2 Interpretace dat získaných z interview

Všechna interview, která jsem s řediteli vedla, jsem následně přepsala do podoby transkripce. Následně bylo provedeno otevřené kódování. Pomocí kódování jsem do jednotlivé transkripce označovala různě velké jednotky, které mě zaujaly a byly pro mě důležité. Těmto jednotkám jsem přiřadila označení, která je nejvíce charakterizovala, a tím jsem vytvořila kódy. Tento postup jsem aplikovala ve všech interview. Kódy se opakovaly ve více interview. Pro lepší orientaci v interview a snadné dohledání kódů jsem všechny řádky v záznamu očíslovala. Následně jsem na základě kódů vytvořila kategorie a subkategorie. Každá kategorie reprezentuje všechny subkategorie. Celkem byly vytvořeny 4 kategorie, přičemž každé kategorii náleží subkategorie, kterých je dohromady vytvořeno 12. Následně jsou podrobně interpretovány všechny kategorie a subkategorie.

Tabulka č. 7 - Kategorie a subkategorie výzkumného šetření

| Kategorie | Subkategorie |
|------------------------------------|--|
| <i>Diverzita učitelských sborů</i> | a) Velikost učitelských sborů b) Přestárlé učitelské sbory c) Kvalita nad rámec kvalifikace d) Genderová nevyváženost v učitelských sborech |
| <i>Učitelský sbor jako tým</i> | a) Vzájemné vztahy na pracovišti b) Žádné konflikty c) Vztahy mimo prostředí školy d) Vzájemná pomoc e) Jeden tým |
| <i>Vedení učitelského sboru</i> | a) Vize školy |
| <i>Ředitel jako manažer</i> | a) Povinnosti ředitele b) Podpora dalšího vzdělávání učitelů |

Zdroj: Vlastní

6.2.1 Diverzita učitelských sborů

V této kategorii se oslovení ředitelé základních škol vyjadřovali k tomu, jak vypadá a co je charakteristické pro jejich učitelský sbor. Ze zjištěných dat vyplývá, že každý učitelský sbor má svá specifika. V žádné základní škole nenajdeme dva totožné učitelské sbory, každý je něčím výjimečný a rozdílný. Rozdíly můžeme pozorovat mezi učitelským sborem v malotřídní a tradiční základní škole.

Ve výpovědích ředitelů o učitelském sboru bylo nejčastěji identifikováno následující:

- a) velikost učitelských sborů,

- b) přestárlé učitelské sbory,
- c) kvalita nad rámec kvalifikace,
- d) genderová nevyváženost.

Velikost učitelských sborů

Z výpovědí participantů je patrné, že ve velikosti učitelských sborů plně organizované základní školy a malotřídní školy jsou nemalé rozdíly. V malotřídní škole se běžně setkáme s velmi malým počtem učitelů. I autorka Trnková (2009), která zahrnuje do velikosti sboru i vychovatele a další pedagogické pracovníky tvrdí, že se v malotřídní škole setkáme s 6 až 7 osobami. Naproti tomu stojí plně organizované školy, v nichž učitelský sbor většinou činí více jak 20 učitelů. Tyto informace dokládají i výpovědi participantů.

„... Učitelů v mateřské školce máme 4 a v základní škole, včetně mě, máme 5 + 2 asistentky a 1 vychovatelka.“ (Ředitelka A 53 – 54)

„.... dneska je to tak, že ve skutečnosti tu na přepočtené úvazky pracuje asi 5,2 člověka. Ale co se týká učitelů. Pak je tu vychovatelka, která nemá celý úvazek. Máme školního asistenta z projektů. Vlastně když spočítám pedagogy, tak včetně mě tak je tu i s vychovatelkou 6 lidí.“ (Ředitel B 71 – 76)

Z výpovědí ředitelů malotřídních základních škole je patrné, že součástí učitelského sboru považují i vychovatelky a asistenty pedagoga. Ředitelka A ve své výpovědi zmínila i mateřskou školu, která je součástí malotřídní školy. Je patrné, že mateřskou školu a základní školu považuje za jeden celek. Co nám ale může napovědět o dobrých vztazích či jeho stmelení učitelských sborů, je, že ředitelé se vnímají jako jeho součást.

„..... Bez vlastně, když odečtu 4 družinářky tak 30, minus psychologka je 29 a asistentka. Tak 28, jako vyložené učitelů.“ (Ředitel C 51 – 52)

„..... Jejda, myslím si, že je to nějakých 32 učitelů, když vezmu jako učitele. Potom 7 -8 asistentů, pak do toho můžu zahrnout 4 vychovatelky v družině. Takže se dostáváme na číslo přes 40. Ale konkrétně 32 učitelů.“ (Ředitel D 167 – 169)

I přes drobné zmínění o vychovatelích či asistentech nakonec zůstali pouze u učitelů. Ve výpovědích se neobjevila zmínka o tom, že by do svého učitelského sboru zařadili i sebe. Můžeme tak hovořit o separování učitelského sboru od ředitele.

Základním rozdílem je počet učitelů v malotřídní a tradiční základní škole. Počet učitelů se odvíjí od počtu žáků na dané škole a také podle toho, zda základní škola je plně, nebo

neúplně organizovaná. Malotřídní škola se řadí mezi neúplné základní školy. Na malotřídní škole je učitelů opravdu velmi malý počet. Součástí učitelských sborů jsou i ředitelé, kteří zároveň působí i jako učitelé. Jestliže ředitele budeme počítat do učitelského sboru, pak se dostáváme na obou malotřídních školách na číslo 5. Na tradiční základní škole je počet učitelů daleko vyšší. Jedná se o plně organizované základní školy. Proto je logické, že škola s dvěma stupni vzdělávání bude disponovat větším počtem učitelů než škola s jedním stupněm vzdělávání. Na tradičních základních školách setkáme s počtem učitelů, který přesahuje hranici 20.

Přestárlé učitelské sbory

V teoretické části byla zmíněná data MŠMT (Maršíková & Jelen, 2019), která prokazatelně ukazují, že v České republice učitelské sbory tvoří převážně starší učitelé. Statistiky dokazují, že na prvním stupni základní školy tvoří 33 % učitelů ve věku 45 až 54 let a pouze 14 % tvoří učitelé mladších 30 let. Celkově se tak průměrný věk učitelů na prvním stupni vyšplhal na 47,2 let. Následně i Urbánek (2018) uvádí, že obecně věkový průměr učitelů na základních školách v ČR je vysoký. Toto tvrzení dokládají i výpovědi participantů.

„...Řekla bych, že ten věkový průměr je tak kolem 50let.“ (Ředitelka A 60)

„... Máme tu jednu mladou kolegyni, té je kolem 25. Pak je tu jedna kolegyně, která je stejně stará jako já. A pak tu máme vlastně ten zbytek a to jsou všechno kolegyně, které jsou starší. Takže průměr může být tak kolem 50 let. Ta jedna bude odcházet do důchodu, ale chce tu dál ještě pracovat, ale ke konci školního roku už bude mít důchodový věk. (Ředitel B 81 – 84)

„...Tak já si myslím, že tak ten průměr okolo 50. Z důchodců máme asi tak 4. Co jsou fakt už teda jako v důchodovém věku i několik let....“ (Ředitel C 71 – 72)

„... myslím si, že jsme v průměru přes 50. Takže bych jako řekl starší.“ (Ředitel D 174 – 175)

V učitelských sborech se tedy setkáme i s učiteli důchodového věku. Podle statistiky tito učitelé tvoří pouze 2 %, takže se s učiteli v důchodovém věku setkáme jen zřídka. Myslím si, že učitelský sbor by měl mít zastoupení všech věkových kategorií. Výhodu těchto učitelů můžeme spatřit v tom, že mohou být nápomocni začínajícím učitelům. Nevýhodu můžeme vidět v menší energii, elánu či přizpůsobení se změnám v pedagogice. Starší učitelé mají zajeté své koleje, které mnohdy nechtějí měnit. Nesmíme však opomenout dlouholeté

zkušenosti těchto učitelů, které získali svou dlouholetou praxí. (Navrátilová et al., 2020)
Tyto poznatky dokládají následující výpovědi.

„... jako v důchodovém věku i několik let, ale pořád jsou to jako učitelé, kteří ještě mě učili a tak prostě je to baví a mají těm děckám furt co dát. (Ředitel C 72 – 73)

„... Ten starší spíš trvá na těch svých zkušenostech, dalo by se to i očekávat. Je to těžké s těma staršíma pracovat. Je to náročnější, protože mají za sebou dlouhodobější zkušenost. (Ředitel D 181 – 182)

Dlouholetá praxe učitelů může zapříčinit syndrom vyhoření. Tento pojem je charakterizován jako stav fyzického, psychického, ale i mentálního vyčerpání ze své profese. Postihnout to však může učitele důchodového věku, nebo i předdůchodového věku. To způsobuje odchod ze své profese. Pro učitelský sbor je však důležitá jeho stabilita, kterou může do značné míry ohrozit personální pohyb, který bývá způsobován fluktuací. Tento pojem chápeme jako pohyb učitelů v rámci školského systému i mimo něj. Učitelé průběžně odchází na mateřskou dovolenou, do důchodu nebo na jiné pracoviště. Richarch Ingresoll (2001) však tvrdí, že nízká fluktuace učitelů je v dobře řízené organizaci normální a efektivní. Následující výpovědi dokazují, že nízká fluktuace se v učitelských sborech objevuje.

„.... A když jsem našel jako paní, dokonce i vystudovanou paní učitelku, tak ta byla němčička. Ale uměla perfektně anglicky. Měla certifikáty, protože pracovala ve firmě, kde ji měli kvůli jazykům. Tak jsem ji prostě přijal. Prostě jsem to udělal a v podstatě teď, co tu máme kolegyni, kterou jsem vzal taky kvůli angličtině. (Ředitel B 104 -107)

„.....A jeden, které jsem teda trochu znal z vysoké, tak mě tak jako zklamal, že tomu se fakt jako nechtělo nic dělat a ani nic navíc, hlavně aby bylo všechno zaplacený, ať se jedná o školní konferenci, ať se děcka neučí. To jako nešlo. Pak jsem teda vzal ještě jednoho, to byl úplný zoufalec, to jsme se jako po roce rozešli.“ (Ředitel C 139 – 143)

„..... Jo, ten vývoj, ta obnova tu je. Průběžně lidi odchází do důchodu a přichází mladí lidé. Bohužel, co můžu říct zkušenost, že ne vždycky je sázka na toho mladého“ (Ředitel D 177 – 178)

Pouze Ředitelka A ve svých výpovědích neuvedla žádný personální pohyb učitelů. Domnívám se, že je to z důvodu krátkého působení na místě ředitele.

Z těchto výpovědí vyplývá, že ne vždy se vyplatí přijmout mladého, byť ambiciózního učitele. Velkou roli hraje i dosažené vzdělání učitelů, odbornost a její aplikace do praxe. V učitelských sborech by měly být zastoupeny všechny věkové kategorie. Mladší učitelé jsou totiž plní elánu, energie, aktivní v celém pedagogickém procesu a spoustu zkušeností mohou nasbírat právě u starších učitelů s dlouholetou praxí.

Fluktuace je do jisté míry také přínosná. Avšak stabilita učitelského sboru přispívá k dobrému klimatu a soudržnosti učitelů.

Všichni ředitelé, kteří se zapojili do mého výzkumného šetření, se shodli na tom, že průměrný věk učitelské sboru je 50 let. Nespátřuji tedy žádný rozdíl v průměrném věku mezi malotřídními a tradičními základními školami. Je však nutné podotknout, že se mi potvrdila s mírnou odchylkou data MŠMT z roku 2019, která udávají, že průměrný věk učitelů na 1. stupni ZŠ je 47, 2 let. Mírná odchylka nejspíš spočívá v tom, že dotazovaní ředitelé tradiční základní školy do průměrného věku řadili i učitelé 2. stupně.

Kvalita nad rámec kvalifikace

V rámci teoretické části byl zmíněn zákon o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.), který dokládá, že by se učitelský sbor měl skládat pouze z učitelů, kteří mají dokončené magisterské studium na vysoké škole zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základních škol. I když nám zákon stanovuje jasná pravidla, v některých učitelských sborech se setkáme s nekvalifikovanými učiteli. Jednou z hlavních příčin je nedostatek učitelů. Proto dochází k obsazenosti některých míst nekvalifikovanými učiteli. Ředitel má povinnost zabezpečit personál v dané škole. Domnívala jsem se, že v praxi se setkáme s nekvalifikovanými učiteli spíše na malotřídní škole. Tento názor dokládá ve své publikaci Trnková (2009), která uvádí, že ne každá venkovská obec dokáže zajistit do škol kvalifikované pedagogy.

„...Co se týče učitelů základní školy, tak já jsem vlastně nemusela přijímat nikoho, protože všichni, kteří tady byli, tak mají 100% kvalifikaci pro výkon práce.“ (Ředitelka A 86 – 87)

„...No, setkáte, protože paní učitelka je podle zákona nekvalifikovaná.“ (Ředitel B 113)

„...Jo, na prvním stupni máme jednu paní učitelku, která vlastně teďka studuje třetí ročník vysoké školy.“ (Ředitel C 168 – 169)

„...My tady máme taky holku, která má střední pedagogickou, ale byl jsem šťastný, že mě tu pozici vzala.“ (Ředitel D 202 – 203)

Výpověď ředitele D nám jasně naznačuje nedostatek učitelů. Proto jsou ředitelé nuceni přijímat i nekvalifikované učitelé z důvodu personální zajištění chodu školy. Nedostatek učitelů ve školství může mít hned několik příčin. Jako první bych zmínila šok z reality, který se týká především začínajících učitelů. Švaříček (2011) tento stav popisuje jako střet idealistických vizí. Další příčinou může být nedostatečné finanční ohodnocení této profese. Mnohdy se stává, že vystudovaní učitelé do této profese ani nenastoupí. Tento názor dokazuje i výpověď ředitele B (115 – 116)

„...Prostě setkal jsem se spoustou lidí, kteří vystudovali a nešli to dělat, nebo to dělali půl roku a zjistili, že to dělat nebudou.“

Nedostatek učitelů jsem následně identifikovala ve výpovědních participantů.

„...A loni jsem taky vzal ještě jednoho, sháněl jsem učitele na matematiku.“ (Ředitel C 143 – 144)

„...A nebo vyloženě sháníme teďka učitele. Je to kumšt sehnat někoho na matiku, na chemii a taky jazykáře.“ (Ředitel C 153 – 154)

„...Takže jsem chtěl říct, že požadavky můžete mít, jaké chcete, ale když prostě je nabídka a není poptávka, tak potom vezmete toho, kdo má ruky, nohy.“ (Ředitel D 200 – 202)

Z poslední výpovědi ředitele D vyplývá, že sehnat kvalifikovaného učitele není vůbec jednoduché. A pokud musí zajistit chod školy, pak je nucen vzít každého, kdo žáky bude nějakým způsobem vzdělávat. Většina ředitelů se však shodla, že přijatí nekvalifikovaní učitelé působí na škole jen dočasně, popřípadě jsou vyzváni k dokončení potřebného vzdělání této profese.

„... Když jsem bral tu kolegyni, která učí angličtinu, tak jsem ji řekl, pokud tu chce zůstat, tak si tu školu musí dodělat.“ (Ředitel B 134 – 135)

„... tak si troufnu tady mít nekvalifikovaného učitele, protože vím, že tu potřebnou kvalifikaci je ochotná si časem doplnit.“ (Ředitel D 218 – 2019)

Myslím si, že i když zákon stanovuje pravidla pro výkon této profese, nezaručuje to jeho kvalitu. Jestliže má učitel vysokoškolské vzdělání v oboru učitelství, není to doklad o jeho odbornosti či kvalitě v této oblasti. V průběhu interview jsem měla nutkání zjistit, zda je i přes nedostatek učitelů, pro ředitelé důležitá kvalita, nebo kvalifikace. Pouze ředitelka A uvedla, že ve svém učitelském sboru má pouze kvalifikované učitele pro výkon této profese. Z další výpovědi této participantky můžeme vidět, že vzdělanost učitelů je pro

ni prioritou. Další výpovědi ředitelů nám jasně dávají najevo, že kvalita učitele pro ně znamená více než kvalifikace

„.... Ne, to určitě ne. S nekvalifikovanými učiteli se u nás neseťkáte.“ (Ředitelka A 92)

„..... Já jsem tím jenom chtěl říct, že jakýkoli zákon, který tvrdí, že kvalifikace dělá diplom, tak je špatný. Protože to není pravda.“ (Ředitel B 113 – 115)

„.... . Já považuju za hodně důležité to, že ti lidé, když sem přicházejí, tak skutečně to, co mají učit, umí.“ (Ředitel B 126 – 127)

„.... Jednoznačně kvalita. Mě v podstatě nezajímá, jestli to je Ing., který jakoby se našel v tom, že ví, jak to dělat, nebo jestli je to vychovatelka, která splní nějaké minimum.“ (Ředitel D 215 -216)

„.... Takže titul neznámá Jo, je to tak z hlediska zákona super, ale není to vlastně vůbec vypovídající hodnota o nějaké kvalitě té práce.“ (Ředitel D 221 – 222)

Souhlasím s myšlenkou ředitele B a ředitele D. Jak už jsem výše zmiňovala, vysokoškolské vzdělání nezaručuje kvalitu učitele. I když ve zmíněných výpovědích vidíme, že pro některé ředitele je důležitější kvalita než kvalifikace, je nutné podotknout, že vysokoškolské studium dobře připravuje studenty na tuto profesi v didaktických rovinách, pedagogice a psychologii, poznatky kterýchžto věd jsou nepostradatelnou součástí pro výkon této profese.

Z výpovědí je patrné, že se s nekvalifikovanými učiteli se setkáme jak na malotřídní škole, tak na tradiční základní škole. Jak uvedla Trnková (2010), ne každá venkovská obec dokáže zajistit ve škole kvalifikované učitelé. Příčinou však může být nedostatek učitelů v této oblasti. Následně je důležité zmínit, že někteří ředitelé si spíše potrpí na kvalitě než na kvalifikaci učitele. To může být jeden z důvodů, proč se setkáme s nekvalifikovanými učiteli na základních školách.

Genderová nevyváženost v učitelských sborech

V teoretické části bylo nastíněno, že učitelské sbory tvoří převážně ženy. Bendl (2002) tento stav nazývá jako feminizaci, což znamená převládání ženské pracovní síly. Na prvním stupni ZŠ se téměř neseťkáme s muži jako učiteli. Na druhém stupni základních škol, na středních či vyšších stupních škol už se s učiteli setkáme. Většinou jsou zaměřeni na předměty, jako je matematika, dějepis, fyzika a chemie. V základních školách, konkrétně na prvním stupni, z velké většiny působí v roli učitele ženy. Ze své zkušenosti to musím

potvrdit. Je to z důvodu, že ženy daleko více táhnou k dětem, mají potřebu je obstarávat a uspokojovat jejich základní potřeby. Tato profese jim do jisté míry vyhovuje i kvůli přílišnému volnu. Nemusí tak zajišťovat hlídání pro své děti v průběhu prázdnin. Jestliže se učitelé vyskytují v základní škole, pak působí druhém stupni. Malotřídní škola však nemá druhý stupeň, tudíž je tam malá pravděpodobnost působení učitele. Feminizaci ve školství také dokazují výpovědi respondentů.

„...Je to ryze ženský kolektiv.“ (Ředitelka A 56)

„...Působí tu jenom ženy.“ (Ředitel B 79)

„... Jsou tu dva kolegové - češtinář, angličtinář na druhém stupni.“ (Ředitel C 64)

„...Tak na pozici učitele jsou vlastně 2 na druhém stupni. Takže to jsou vlastně 2 chlapi, + já jako ředitel.“ (Ředitel D 171 – 172)

Z výpovědí je tedy patrné, že na prvním stupni se s učiteli nesetkáme. Na druhém stupni je menší výskyt mužů. Souhlasím s teorií, že ženy mají pozitivnější a vřelejší vztah k dětem, avšak někdy mužský vzor, konkrétně na druhém stupni, může žákům scházet. Jednou z hlavních příčin feminizace může být nízké platové ohodnocení. To je nevyhovující, jelikož dnešní společnost je nastavená tak, že muž se považuje za živitele rodiny. (Bendl, 2002) Toto tvrzení dokládá i výpověď ředitele D.

„...Tak jsem tady zůstal na základní škole. Ale i pořád těch 17 tisíc bylo tak jako málo. Peníze jsou přednější a dostal jsem jinou pracovní nabídku, kterou jsem přijal.“ (Ředitel D 47 – 48)

6.2.2 Učitelství jako tým

V rámci této kategorie dotazování ředitelé vyjadřovali představu o tom, jak vnímají ve svém učitelství spolupráci, vztahy na pracovišti a neformální vztahy mezi učiteli. Každý ředitel by měl usilovat o to, aby učitelství fungovalo jako tým, což je dlouhodobý a nelehký proces. Byly zde nastíněny i konflikty, které mají značný vliv na utváření klimatu v učitelství.

Ve výpovědích ředitelů základních škol se v této kategorii nejvíce odráželo následující: a) vzájemné vztahy na pracovišti, b) konflikty v učitelství, c) vztahy mimo školní prostředí, d) fungující spolupráce, e) jeden tým.

Vzájemné vztahy na pracovišti

Jako na každém pracovišti mezi lidmi, tak i ve škole se utvářejí mezilidské vztahy mezi učiteli. Vztahy vznikají na základě pracovních úkolů, v závislosti na různých cílech, podmínkách atd. V teoretické části je zmíněno, že učitelé jsou v každodenní interakci, tudíž si sdělují své radosti a potřeby. V každém učitelském sboru je to však rozdílné. Někteří si své radosti a starosti sdělují, někteří nikoli. V učitelském sboru vzájemné vztahy mohou být přátelské, ale i nenávistné. To všechno záleží na frekvenci a intenzitě styků, ale i spolupráci při realizaci určitých cílů, které jsou nepostradatelné pro výchovně vzdělávací proces ve škole. (Liška, 1969) Ředitelé, kteří se zapojili do výzkumného šetření, vztahy mezi sebou a učiteli hodnotí pozitivně. To můžeme doložit i jejich výpověďmi.

„... opravdu máme velice dobré vztahy. Můžu říct, že učitelky nejsou pouze kolegyně, ale i přítelkyně.“ (Ředitelka A 73 - 74)

„... Dole je sborovna, což je jediný kabinet. Všichni učitelé se tam setkávají. A to není den, kdybychom se tam nesešli všichni, nepovykládali si, co se děje ve třídách.“ (Ředitel B 140 – 141)

„... Jako chybí nám to teď se setkávat, ale zas třeba vždycky každý den se nás tady ve sborovně kolem 10 tak jako sejde. Furt jsme tu velkou přestávku zachovali, takže tady tak sedíme, povykládáme si, zasmějeme se.“ (Ředitel C 281 – 283)

„... Ale rozhodně jsou tady vztahy v různých intenzích jako by bližší a vzdálenější.“ (Ředitel D 238)

Uvnitř sborů ředitele A, B i C se zdají být dobré vztahy mezi učiteli. Všichni 3 ředitelé se shodují na tom, že vztahy jsou kolegiální až přátelské. Všichni učitelé se scházejí ve společné sborovně i s ředitelem. Sborovnu Švaříček (2009, s. 95) chápe jako prostor otevřené kritiky, která podporuje otevřenou komunikaci a sdílení si informací mezi učiteli a mezi učiteli a ředitelem navzájem. Zatímco ředitel D vypověděl, že vztahy uvnitř sboru jsou v různých intenzích, vznikají tam vzdálenější, ale i bližší vztahy. Příčinou může být, že učitelský sbor je rozdělen na tzv. dva tábory – učitelský sbor prvního stupně a učitelský sbor druhého stupně.

Zaujala mě myšlenka ředitelky A, která pomocí dotazníku zjišťovala, jak jsou učitelé spokojeni. Výsledky ji utvrdily v tom, že svoji práci vykonává dobře a efektivně. Myslím si, že každý ředitel by během svého působení měl zjišťovat, třeba i anonymně v podobě dotazníku, spokojenost svých zaměstnanců. Výsledky mohou být řediteli nápomocny

k zlepšování celkového chodu školy. Následující výpověď ředitelky dokládá spokojenost učitelského sboru v malotřídní škole.

„...všichni ti zaměstnanci do jednoho v těch svých anonymních odpovědích vyjadřovali neuvěřitelnou podporu vůči mojí osobě. To, že se cítí dobře na pracovišti, to že se těší do práce, to že jsou dostatečně a kvalitně finančně ohodnoceni. To, že nemají strach kdykoli kamkoliv s čímkoli přijít. A že pokud by měli nějaký konflikt, například s rodičem, takže vědí, že se jich za všech okolností zastanu. Pro mě to byla taková dobrá vizitka toho, že se mi za ty 2 roky asi podařilo nastavit vztahy a tu komunikaci dobře.“ (Ředitelka A 77 – 83)

Pro zjištění klimatu učitelského sboru bylo vytvořeno několik dotazníků. Ze zahraničí Lašek (2001) přeložil do češtiny dotazník OCDQ – RS. Tento výzkumný nástroj obsahuje dvě dimenze, které jsou zaměřené na vedení školy. Další dvě dimenze jsou zaměřené na práci učitele, kde vyjadřují vztah k žákům a jiným učitelům a ke škole. Tyto čtyři dimenze určují skóre klimatu. Pátá dimenze slouží k doplnění informací o neformálních vztazích mezi učiteli. (Navrátilová et al., 2020)

Tabulka č. 8 – Komparace vztahů v učitelských sborech

| Typ školy | Malotřídní základní škola A | Malotřídní základní škola B | Tradiční základní škola C | Tradiční základní škola D |
|---------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Vztahy mezi učiteli | Pozitivní | Pozitivní | Pozitivní | Bližší/ vzdálenější |

Zdroj: Vlastní

Každý učitelský sbor disponuje jiným počtem učitelů. V malotřídní škole, kde je počet učitelů nízký, můžeme vidět, že vztahy mezi učiteli ředitelé hodnotí vesměs pozitivně. Malotřídní školy se vyznačují svým rodinným prostředím, což vede i k lepším a intenzivnějším vztahům mezi učiteli. Na tradiční základní škole C, stejně jako na malotřídní škole, hodnotí ředitel vztahy v učitelském sboru pozitivně i přes to, že učitelský sbor disponuje větším počtem aktérů. V tradiční základní škole D už ředitel vztahy mezi učiteli nehodnotí příliš pozitivně. Vyskytují se tam vztahy odtazitéjší, ale i bližší. Myslím si, že hlavním důvodem je separování učitelského sboru prvního a druhého stupně. Nicméně se nabízí otázka, zda má vliv samotný ředitel na vztahy mezi učiteli.

Konflikty v učitelském sboru

V rámci teoretické části bylo zmíněno, že konflikty jsou součástí mezilidských vtaů. Tudiž můžeme předpokládat, že se určitá míra konfliktů bude vyskytovat i v učitelském sboru. Křivohlavý (2008, s. 17) definuje konflikt jako: „*střetnutí dvou nebo více zcela nebo do určité míry navzájem se vylučujících či protichůdných snah, sil a tendencí.*“ Konflikt tedy můžeme chápat jako střetnutí dvou různých, nesourodých až protichůdných názorů, postojů nebo představ.

Ve škole mohou konflikty vznikat mezi učiteli, ale i mezi učiteli a ředitelem navzájem. Jestliže se zaměříme přímo na učitelský sbor, můžeme se v něm setkat s interpersonálními, skupinovými a meziskupinovými konflikty. Jde jednak o rovinu vzájemných vztahů mezi jednotlivci, jednak ale i o osobnosti každého člena sboru. (Křivohlavý, 2008) Mezi nejčastější příčiny konfliktů můžeme řadit neplnění učitelských povinností, nerovnoměrné rozdělení práce, které bývá zaviněno vedením školy, určitá míra protekce a rozdílný věk mezi učiteli. (Sekera, 1995) To vše se odráží i v klimatu učitelského sboru.

„já za celou tu dobu, co jsem tady ve funkci, jsem nikdy za celou tu dobu, nikdy neměla nutnost, nebo nenastala situace, kdybych se musela kvůli něčemu nebo na někoho rozčítit nebo rozkřičet nebo nějakým takovým způsobem jednat.“ (Ředitelka A 41 – 43)

„... Zatím tady nebyly žádné konflikty mezi námi.“ (Ředitel B 146)

„...Jako občas se vyskytnou nějaké konflikty, ale ne nějak často. To zas ne.“ (Ředitel C 29 – 30)

„...Jsou profíci, takže nejsou vidět. Ale určitě mezi lidmi jsou. Nejsou otevřené ty konflikty. A samozřejmě v životě se schází odpoledne s někým, někdo ne. Jako svým způsobem jsou profíci, ale myslím si, že tady nejsou nějaké otevřené boje.“ (Ředitel D 235 – 237)

Na základě výpovědi dotazovaných ředitelů docházím k závěru, že v tradiční základní škole se můžeme setkat s konflikty mezi učiteli. V malotřídní škole jsem dle výpovědí nezažnamenala žádné konflikty. Je tedy pravděpodobné, že ve větších, početnějších sborech se s konflikty setkáme daleko častěji, než v učitelském sboru, kde je malý počet učitelů. Nezaznamenala jsem, že by se v učitelských sborech vyskytovala větší míra konfliktů, nenávisti mezi učiteli, nebo chladné vztahy. Naopak ředitelé tvrdí, že učitelé jsou profesionálové, tudíž konflikty nejsou viditelné. Ředitel však musí dbát na to, aby rivalita nebyla ve větší míře a aby nenabourala klima učitelského sboru.

Tabulka č. 9 –Komparace konfliktů v učitelských sborech

| Typ školy | Malotřídní základní škola A | Malotřídní základní škola B | Tradiční základní škola C | Tradiční základní škola D |
|------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Výskyt konfliktů | Žádný | Žádný | Občas | Nízký |

Zdroj: Vlastní

Tabulka č. 9 poukazuje na výskyt konfliktů v učitelských sborech. S konflikty na malotřídní škole se téměř nesetkáme. Konflikty jsou součástí mezilidských vztahů, a jestliže se podíváme na tabulku č. 6, docházíme k zjištění, že ředitelé malotřídních škol hodnotí vztahy mezi učiteli velmi pozitivně. Proto je zřejmé, že konflikty se budou vyskytovat v menší nebo v žádné míře. I přes to, že ředitel C hodnotí vztahy v učitelském sboru pozitivně, v tabulce můžeme vidět, že i tak se v učitelském sboru setkáme s občasnými konflikty. S nízkou frekvencí konfliktů se setkáme také v tradiční základní škole D. Ředitel D v učitelském sboru vnímá vzdálenější a bližší vztahy mezi učiteli. Ve svých výpovědích však uvedl, že učitelé se chovají profesionálně, tudíž konflikty mezi nimi nejdou příliš vidět.

Vztahy mimo školní prostředí

Ve školním prostředí, konkrétně v učitelském sboru, mohou vznikat i různá přátelství, ale i nenávisť. Záleží na intenzitě vzájemných styků, ale i na vzájemné spolupráci. Vztahy mezi učiteli vznikají např. na základě společných cílů. Pozitivní klima ovlivňuje celý učitelský sbor a především jejich vztahy. Většina učitelů má k sobě blíž, jestliže pracují na stejném úkolu nebo mají stejné paralelní třídy, popřípadě spolu tráví díky školním povinnostem více času než s ostatními učiteli. Jejich sblížení se může projevit i na vztazích mimo školu. Tyto vztahy považujeme za neformální a v učitelském sboru se vybudují zcela přirozeným způsobem (Sekera, 1994). Jestliže mezi učiteli vzniknou ve škole nějaká přátelství, pak se to odráží i v jejich soukromých životech. V tu chvíli nejsou pouhými kolegy, ale i přáteli. Při interview bylo snahou zjistit, zda fungují vztahy mezi učiteli i mimo školní prostředí.

„... Můžu říct, že učitelky nejsou pouze kolegyně, ale i přítelkyně. A to i mimo školu.“ (Ředitelka A 73 – 74)

„...Tak jsou situace, kdy se ti učitelé schází i mimo školu. Někdy se sejdeme i všichni mimo školu, občas. Ale jako nemyslím si zas, že by to bylo nějaké úplně přehnané. Nebo jak bych

to řekl, že bychom úplně byli jako tak kamarádi, že se musíme potkat někde na pivu, tak to asi ne. Ale prostě jako že se občas potkáme i mimo školu, tak to se děje určitě.“ (Ředitel B 150 – 154)

„... Jo, to určitě. Jako chybí nám to teď se setkávat, ale zas třeba vždycky každý den se nás tady ve sborovně kolem 10 tak jako sejde.“ (Ředitel C 281 – 282)

„... A samozřejmě v životě se schází odpoledne s někým, někdo ne.“ (Ředitel D 235 – 236)

V každém učitelském sboru jsou vztahy mezi učiteli jinak intenzivní. Na základě výpovědí dotazovaných ředitelů můžeme vidět, že učitele se schází i mimo školu, ale není to příliš časté. Výpověď ředitelky A nám jasně dokazuje, že v jejím učitelském sboru vznikají přátelské vztahy, které přechází i do osobních životů jednotlivých učitelů. Oproti tomu výpověď ředitele B nám ukazuje, že i když mají mezi sebou dobré vztahy, nevyskytuje se tam velká míra přátelství. Řekla bych, že v učitelském sboru jsou pouze kolegiální vztahy. Kvůli nepříznivé situaci v souvislosti s COVID-19 a epidemiologickým nařízením ani nelze realizovat setkávání mimo školu. Ve výpovědi ředitele C vidíme jasný náznak toho, že tato situace brání učitelům v setkávání. Zdá se, že učitelé se setkávali častěji, než předemšlé zmíněné učitelské sbory. Výpověď ředitele D nám ukazuje, že v daném učitelském sboru jsou vztahy v jiných intenzitách, bližší a vzdálenější. Nespátřuji tedy zásadní rozdíl ve vztazích mimo prostředí školy v malotřídních a tradičních základních školách.

Fungující spolupráce

Na dobrém klimatu učitelského sboru se podílí jistá míra spolupráce mezi učiteli. Spolupráci Kasíková (2005) popisuje jako pozitivní vzájemnou závislost lidí. Společné úsilí učitelů vede k dosažení stanoveného cíle. Pro jednotlivce by dosažení cíle bylo daleko náročnější. Spolupráce mnohdy poskytuje i blíže poznat učitelé, z jiných tříd. Během školního roku se učitelům naskytne několik příležitostí spolupracovat. Například při práci na ŠVP, školním řádu, plánování školních akcí atd. Spolupráce celého učitelského sboru přináší lepší výkony, než práce jednoho učitele. Je důležité do spolupráce zapojit všechny účastníky sboru. To poté může přinášet benefity pro všechny jeho členy (Plamínek, 2009).

„... Vzájemná spolupráce mezi učiteli funguje perfektně. Já je od prvopočátku nabádám, aby si navzájem vyměňovali nejrůznější nápady, aby si sdíleli zkušenosti, i přesto, že každá z těch paní učitelek má 25 let praxe. Jsou to vynikající pedagogové.“ (Ředitelka A 99 – 101)

„...Já si myslím, že ta spolupráce je úplně perfektní. To má zase luxusní výhodu ta malá škola, když pomínu to, že já tady mám svoji kancelář, takže se tu můžu zavřít.“ (Ředitel B 138 – 139)

„...Ale vždycky všichni dobře spolupracují. Opravdu si myslím, že ta spolupráce je perfektní.“ (Ředitel B 145 – 146)

„...jako musím říct, že kolegové, že si fakt si pomáháme. Není tu žádný rozesírač ani žádný štváč.“ (Ředitel C 26 – 27)

„...Po těch předmětech jako že spolupracují. Tady jako není problém, že by se někdo s někým nebavil, že prostě by někdo někoho minul a neřekl mu ahoj. A ještě jsme se bavili s paní zástupkyní, že třeba se ta spolupráce se hodně zlepšila a i ta komunikace s těmi rodiči.“ (Ředitel C 102 -105)

„...Od 1 do 10, tak je to na 4 nebo na 3. Já bych si představovat, že to může být ještě lepší. Že bude víc lidí sdílet, že budeme více otevřenější. Ale bohužel to tak nefunguje, nejsem s tím spokojený.“ (Ředitel D 223 – 225)

Spolupráce mezi učiteli není vždy pravidlem. To dokazují i výpovědi dotazovaných participantů. Ředitelé malotřídních škol se zcela shodli, že spolupráce mezi učiteli na malotřídní škole je “perfektní“. Na malotřídních školách většinou bývá jedna sborovna, kde se všichni učitelé scházejí. Opakem je však tradiční základní škola, kde sboroven může být několik. Výpověď ředitele C popisuje fungující spolupráci pouze mezi učiteli, kteří vyučují stejný předmět. Ve výpovědích ředitele D uvedl, že spolupráce je velmi nízká. Následně uvedl přirovnání k 10 bodové škále, přičemž by spolupráci mezi učiteli ohodnotil pouze číslem 4 nebo 3. Dále naznačuje, že učitelé nejsou otevření si cokoli sdílet.

Ztotožňuji se s myšlenkou ředitele D, který spolupráci podporuje vzájemnými hospitacemi učitelů. Mohlo by tak docházet k lepší komunikaci, otevřenosti mezi učiteli i nasbírání nových zkušeností. Myslím si, že i zpětná vazba pro ně může být v tomto procesu hodně efektivní. Ředitel D se snaží podporovat spolupráci i v rámci propojení prvního a druhého stupně. Zdá se, že učitelé s tím bohužel nejsou ztotožnění.

„... A ještě když máme nějaká pravidla pro otevřené hodiny, tak chceme, aby lidi z prvního stupně chodili na druhý stupeň. Ale jako důležité je to, aby to ti lidi to pochopili, proč to mají dělat. Že to je k něčemu dobré. A zatím jsme ve fázi, že to teprve začínáme chápat. Bohužel ty procesy jsou tady strašně dlouhodobé. Takže já bych si představoval, že by spolupráce mohla být ještě lepší.“ (Ředitel D 229 – 233)

Tabulka č. 10 - Komparace spolupráce v učitelských sborech

| Typ školy | Malotřídní základní škola A | Malotřídní základní škola B | Tradiční základní škola C | Tradiční základní škola D |
|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--|---------------------------|
| Spolupráce mezi učiteli | Vysoká | Vysoká | Průměrná (spolupráce v rámci předmětů) | Nízká |

Zdroj: Vlastní

Tabulka č. 10 slouží k porovnání spolupráce učitelského sboru v malotřídní a tradiční základní školy. Ředitelé malotřídních škol mají stejný pohled na spolupráci učitelů, kterou hodnotí jako vysokou. Z jejich výpovědi je zřejmé, že spolupráce v učitelském sboru je efektivní a vysoká. Následně z tabulky můžeme vyčíst, že spolupráce učitelského sboru tradiční základní školy C je průměrná. Záměrně jsem vybrala tento pojem, protože ředitel ve svých výpovědích uvedl, že učitelé spolupracují v rámci předmětů. Z toho vyplývá, že ne všichni učitelé navzájem spolupracují. Ředitel C spolupráci mezi učiteli hodnotí také pozitivně. V tradiční základní škole D je spolupráce v učitelském sboru velmi nízká. Dokládají to i výpovědi ředitele D, které jsou uvedeny výše. Sám ředitel má o spolupráci mezi učiteli zcela jinou představu. Musím však podotknout, že ředitel D se snaží a dává podněty učitelům ke zlepšení spolupráce v učitelském sboru.

Jeden tým

Týmová práce je nejvyšší formou spolupráce. Předpokladem pro to, aby týmová práce fungovala, jsou dobré kolegiální vztahy, které mají několik úrovní - společná práce učitelů, podpora a vzájemná pomoc, společná komunikace učitelů. V teoretické části jsme vymezili, že Pilařová (2016) vnímá tým jako specifickou pracovní skupinu, která má vytyčený společný cíl, kterého chtějí dosáhnout. Všichni jedinci v týmu by měli mít rovnoprávné postavení, roli a zodpovědný přístup. Tým se vyznačuje vzájemnou informovaností mezi učiteli a důvěrou, učitelé vyjadřují své názory a postoje a jsou si vědomi své odpovědnosti a výsledků celé skupiny.

„... měla tak šťastnou ruku na výběr zaměstnanců. A ten kolektiv je naprosto úžasný. Myslí si, že jako tým fungujeme perfektně.“ (Ředitelka A 45 -46)

„... Že jsme tady všichni nastaveni tak, že když je třeba, když to přeženu, tak jsme ochotni jeden za druhého dýchat. Pracujeme jako tým.“ (Ředitel B 43 – 44)

„... *Jednak jsme tu dobrý tým, jako musím říct, že si fakt si pomáháme.*“ (Ředitel C 26 – 27)

„... *Prostě nefungujeme jako tým.*“ (Ředitel D 244)

Z výpovědí dotazovaných ředitelů vidíme, že 3 učitelské sbory ze 4 fungují jako tým. Z těchto výsledků vyplývá, že učitelský sbor fungující jako tým může být jak v tradiční základní škole, tak i v malotřídní škole. Především jde o vzájemné vztahy mezi učiteli, ale i o osobnost každého jedince. Z poslední výpovědi ředitele D vidíme, že v základní škole sbor nefunguje jako tým.

„... *Já nedokážu najít, jako možná je to selhání managementu, ale já nedokážu najít platformu.*“ (Ředitel D 240 – 241)

„... *Nedokážu najít platformu, na které bych více sblížil ty lidi. Bojuju s myšlenkou nějakého teambuildingu, ale ne každý do toho jde. Hledám různé přístupy, na základě čeho to udělat. Ale není to jednoduché. Nedokážu to.*“ (Ředitel D 242 – 244)

Líbí se mi myšlenka ředitele D, který hledá postupy, jak by svůj učitelský sbor sblížil. Je patrné, že je to pro ředitele velice důležité a že mu záleží na tom, aby fungovali jako jeden tým. Otázkou však je, proč se řediteli nedaří najít tu správnou cestu. Každý učitelský sbor je specifická skupina lidí. Není lehké vždy dosáhnout týmové práce mezi nimi. Je to dlouhý a náročný proces. Týmová práce mezi učiteli napomáhá ke zvýšení kvality, podporování či poskytování si vzájemné pomoci, ale také k budování důvěry.

6.2.3 Vedení učitelského sboru

V rámci teoretické části jsme vymezili, že vedení lidí je soubor formativních aktivit, které vedou k dosažení společné vize. Následně Pol (in Smetáčková, 2018, s. 215) spojuje leadership neboli vedení „*se zaměřením na změny a pohyb v organizaci, vizi, misi a hodnoty, strategické záležitosti, transformaci, orientaci na výsledky, cíle a lidi*“. Vizi tedy můžeme chápat jako představu o tom, jaké jsou pro danou organizaci klíčové hodnoty či principy. Vize stanovuje horizont, k němuž se škola vyvíjí (Smetáčková, 2018). Ředitelská vize ovlivňuje vztahy a spolupráci mezi učiteli. Nesoulad s ředitelskou vizí se může podepsat na klimatu učitelského sboru.

V rámci této kategorie jsem identifikovala pouze jednu subkategorii: a) vize školy.

Vize školy

Bez vize by tyto instituce nemohly fungovat a prosperovat. Každý ředitel by měl usilovat o to, aby si pro svoji vizi získal většinu učitelského sboru. Každá ředitelská vize je rozdílná. Můžeme říct, že slouží k jedinečnosti každé školy. Ve výpovědích dotazovaných ředitelů jsem identifikovala představy a principy, jakým směrem škola směřuje.

„... Z téhle roviny se odvíjí absolutně všechno, co se týče výchovně vzdělávací práce, nebo funkce, kterou škola plní. Díky tomu menšímu počtu dětí, ty děcka mají neuvěřitelné znalosti, naprosto detailní znalosti v porovnání třeba s velkou městskou školou, kde i kdyby ten učitel byl sebelepší, tak v tak obrovském počtu se mu to do těch dětí nepodaří dostat.“ (Ředitelka A 29 – 32)

„...že mým cílem je vytvořit tzv. otevřenou školu. Tak, aby i zákonní zástupci a široká veřejnost byli, pokud možno, nejdetailněji permanentně informováni o veškerých aktivitách a akcích, které ve škole pořádáme a celkově o celém výchovně vzdělávacím procesu.“ (Ředitelka A 228 – 231)

Otevřená škola a kvalitní znalosti žáků se zdají být klíčovým znakem vize ředitelky A. Jestliže se podíváme, zda jsou učitelé v souladu s touto vizí, dokládá nám to další výpověď ředitelky A.

„... Protože my, nikdo z nás absolutně nemáme žádný problém v tom, že nás někdo sleduje při naší práci. Protože se chováme, i když tam je někde vzadu Petr, Pavel, pořád stejně, pořád pracujeme stejně kvalitně. Víím, že na některých jiných školách měli s tím velký problém, že nechtěli, aby někdo byl přítomen během výuky. Já jsem s tím nikdy problém neměla. Naštěstí se s podobnými názory nesetkávám ani zde.“ (Ředitelka A 233 – 237)

Z této výpovědi je patrné, že ředitelka má s principem otevřené školy zkušenosti z jiných škol. Tvrdí, že ne všichni učitelé jsou tomuto principu otevření. Výpověď jasně dokazuje, že její učitelský sbor je ztotožněný s její vizí, kterou všichni společně následují.

„... že všem učitelům záleží na úplně každém dítěti, které učí. Myslím si, že je to prostě jako, že je to taková hmatatelná věc, která tu jde vidět.“ (Ředitel B 170 – 172)

„... . Taky hodně já osobně tlačím ve škole na čtenářskou gramotnost. Takže jsme měli všichni společnou na čtenářskou gramotnost. V jazyce českém, tak i v matematice. V matematice je to taky strašně důležité. Spousta dětí nevyřeší vám správně úlohu jenom

proto, že si nepřečte, nebo si úplně špatně přečte. Myslím si, že je to v současné době jeden z největších problémů.“ (Ředitel B 376 – 381)

Opět vidíme, že mezi klíčové znaky ředitelské vize patří žáci. Tentokrát se to však vztahuje na individuální přístup učitelů ke každému jedinci. Tento fakt ředitel považuje za hmatatelnou věc. Následně je další vizí rozvíjení čtenářské gramotnosti. Ředitel učitelům poskytuje školení, které jim napomáhá k prohloubení tohoto tématu. Je patrné, že čtenářská gramotnost je pro ředitele jednou z priorit jeho vize. Další výpověď ředitele B dokládá, že s touto vizí jsou učitelé taktéž ztotožnění.

„... Ale určitě je to něco, co bych jako chtěl a na čem jsme se shodli jako všichni.“ (Ředitel B 392 – 393)

„...Tak my jsme se vlastně hodně posunuli v technice výpočetní. Ve všech třídách máme projektory, plátna, ozvučení. Všichni kolegové mají svoje notebooky. Ted'ka první stupeň má vyměněné interaktivní tabule. Wi-fi jsme udělali po celé škole, ted' ji budeme zase vyměňovat, abychom se zlepšili, aby nám to chodilo.“ (Ředitel C 207 - 211)

Vize ředitele C se momentálně soustředí na výpočetní techniku. Došlo k modernizaci tříd, následně každý učitel dostal potřebné zařízení – notebook. Troufám si říct, že tato vize vychází z momentální situace, kdy se učitelé musí přizpůsobit distanční výuce. Učitelé prošli i školením zaměřené na výpočetní techniku. Ředitel v tomto směru učitele velmi podporoval.

„... I mladší učitelky mi říkaly, že prostě jsou zvyklé učit klasicky a že to neumí. A když šla na školení - naše kolegyně, tak je to prostě ted' donutilo. S tou třídou se prostě spojit musí. Tak se to prostě jako naučí, no.“ (Ředitel C 78 – 81)

Někteří učitelé měli problém přizpůsobit se distanční výuce, protože ve výpočetní technice nebyli příliš zdatní. Nicméně covidová situace je přinutila se s touto formou výuky sžít. Ředitel je na výpočetní techniku vcelku upnutý, tudíž se mi nepodařilo identifikovat žádné jiné ředitelské vize.

„...Které z učiva vstaly jako nějaký prostředek, toho, jak dosahovat klíčových kompetencí. Já už jsem několikrát říkal, že jsem zastáncem klíčových kompetencí, jako minimálně na stejné úrovni jako učiva.“ (Ředitel D 61 – 63)

„...Že tady je část čtenářství, jasná část jazyka, jasná část metod a digitálního rozvoje a jde to skloubit dohromady.“ (Ředitel D 89 – 90)

„... Ale pro mě výjimečnost měla znamenat, nikoli v ničem konkrétním, ale na tom principu ochoty být otevřený, sdílet mezi sebou a vzájemně se podporovat v dosahování nějaké kvality. Bohužel ta reality je trošku jiná.“ (Ředitel D 119 – 121)

Ředitel D se jeví jako velice ambiciózní. Za klíčové znaky své vize považuje klíčové kompetence, rozvoj funkčního myšlení, digitální rozvoj, čtenářská gramotnost. Výjimečnost této školy by měla spočívat ve sdílení si zkušeností mezi učiteli. Aby tohle mohlo fungovat, v učitelském musí být pozitivní klima. Učitelé na této škole nejsou v souladu s ředitelskou vizí. To dokládají i další výpovědi ředitele.

„... Dneska už bohužel vidím, že oni jako nechtějí vidět moc tu cestu, protože po té cestě se setkají s tím, že se dostanou do stádia nejistoty, vystoupení z toho bezpečného prostoru.“ (Ředitel D 94 – 96)

„... Oni se spokojí s tím, a když se nedívám kolem sebe, tak budu fungovat pořád takhle.“ (Ředitel D 105 – 106)

„... Kantoři nejsou tak otevření, jak jsem si myslel. Rádi si věci drží pod pokličkou a nejsou tak ochotní sdílet.“ (Ředitel D 121 – 122)

Z výpovědí dotazovaných ředitelů je patrné, že v malotřídní škole se ředitelská vize více vztahuje na individualitu každého žáka. V malotřídní škole jsou učitelé v souladu s ředitelskou vizí. Myslím si, že je to z důvodu pozitivního klimatu učitelského sboru. Naopak u ředitele C jsem identifikovala vizi pouze v rozvoji výpočetní techniky. Ředitel D je velice ambiciózní a na rozvoji školy mu záleží. Snaží se učitele posouvat dál. Nicméně učitelé stagnují. Nejsou ochotni se přizpůsobit vizi a celé koncepci školy. Jestliže učitelé neakceptují ředitelskou vizi, může dojít k prohloubení nepřátelských vztahů a konfliktů v celém učitelském sboru, což může vést k nespolupráci mezi učiteli.

Tabulka č. 11 – Komparace souladu učitelů s ředitelskou vizí

| Typ školy | Malotřídní základní škola A | Malotřídní základní škola B | Tradiční základní škola C | Tradiční základní škola D |
|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Soulad učitelů s ředitelskou vizí | Ano | Ano | Ano | Ne |

Zdroj: Vlastní

Tabulka č. 11 ukazuje, jak jsou učitelé ztotožnění s ředitelskou vizí. Jestliže všichni učitelé nejsou v souladu, může dojít k rozdělení učitelského sboru na tzv. dva sektory – proti ředi-

telské vizi, v souladu s ředitelskou vizí. Ředitelé malotřídních škol se shodli na tom, že jejich učitelský sbor je v souladu s jejich vizí školy. Stejný pohled má i ředitel C. Přesvědčení ředitelů o jejich vizí není lehká věc. Pokud se řediteli povede přesvědčit celý učitelský sbor k jeho vizí, dochází k úspěchu celé školy, zároveň to posiluje spolupráci a vztahy mezi všemi účastníky. Ředitel D má pocit, že učitelský sbor není ztotožněný s jeho vizí. V jeho výpovědích, které jsou uvedené výše, je patrné, že učitelé v souladu s vizí nejsou. Možná by bylo vhodné, kdyby jednou z vizí pro ředitele byl právě fungující, spolupracující učitelský sbor.

6.2.4 Ředitel jako manažer

Být ředitelem není lehký úkol. Ve své funkci zastává celkem 3 role – manažera, lídra a vykonavatele. Manažerská role je spjatá s plánováním, organizováním, vedením a celkovým zajištěním chodu školy.(Trojanová, 2017). Ředitel efektivně vede porady, vypracovává různé dokumenty školy, výkazy atd. řízení a role manažera je založeno z větší části na rutinních činnostech ředitele. (Puhrová, 2017) Cílem této kategorie je identifikovat rozdílnost funkce ředitele malotřídní a tradiční základní školy.

V rámci této kategorie jsem nejčastěji identifikovala: a) povinnosti ředitele, b) podpora dalšího vzdělávání učitelů

Povinnosti ředitele

Povinností, které musí ředitel ve své funkci vykonávat, je široká škála. Musí rozhodovat ve všech náležitostech týkající se poskytování vzdělávání, o efektivním využívání finančních prostředků, vytváří další podmínky pro vzdělávání učitelů a musí vytvářet celou koncepci školy. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012) Pravomoce, které se ředitelům ukládají, vychází přímo z právních předpisů. Efektivní vedení školy je spjato i s dalšími schopnostmi, dovednostmi a znalostmi, kterými by měl na kvalitní úrovni disponovat každý ředitel základní školy.

„... Já vlastně odpovídám za chod školy absolutně ve všech oblastech. Musím řídit a kontrolovat ostatní pracovníky, koordinovat jejich práci.“ (Ředitelka A 136 – 138)

„... Potom samozřejmě musím svolávat samozřejmě pedagogické porady, kde schvalujeme nejrůznější řády, směrnice, navrhujeme další aktivity a sdílíme zkušenosti z předchozího určitého období a řešíme organizační věci. Pak musíme svolávat metodické sdružení, kde se zabýváme plněním tematických plánů, které máme předepsané apod. Potom já, jako

ředitel, musím vytvářet společně s ostatními zaměstnanci a hlavně s pedagogy a zřizovatelem školy, celou koncepci školy.“ (Ředitelka A 139 – 144)

„... No tak samozřejmě já jsem zodpovědný za pedagogické vedení toho týmu. Za směřování té školy, to znamená, jakou cestou se vydáme, co budeme dělat. Rozhoduju o tom, jak budou vypadat klíčové dokumenty školy.“ (Ředitel B 197 – 199)

„... Jsem zodpovědný za to, jak budou vypadat rozvrhy, takže musím sestavit rozvrhy. A to nejsou jenom rozvrhy v hodině, ale i dozorů. Taky jsem zodpovědný za nákup veškerého materiálu učebnic. Jsou tady na to sice lidi, ale já jsem te, který musí rozhodnout, zda se to koupí nebo nekoupí. Jsme zodpovědný za to, že vyjdu s penězi. Musím správně vyplnit všechny výkazy.“ (Ředitel B 215 – 220)

„... Nemám žádnou účetní, hospodárku a ani zástupkyni.“ (Ředitel B 237)

Z výpovědí dotazovaných ředitelů malotřídních škol je patrné, že povinností, které mají na bedrech je opravdu nepřeborné množství. Líbilo se mi, že ve svých povinnostech zmínili i svůj učitelský sbor. Může to být signál toho, že na fungování učitelských sborů jim záleží, proto považují za jednu ze svých povinností jejich vedení. V malotřídních školách se běžně nesetkáme se zástupci ředitelů. To dokládají i jejich výpovědi. Můžeme tedy říct, že všechny povinnosti týkající se školy spadají na samotného ředitele.

„... Moje funkce v podstatě obnáší všechno. Personalistiku, to dělám asi úplně všechno. Potom vlastně vůbec rozvíjení toho školního programu. Koncepci školy, kam budeme směřovat, na co se budeme zaměřovat a tak. Finance samozřejmě veškeré.“ (Ředitel C 179 – 182)

„... Třeba sekretárka zase řeší nějakou () Jo, záležitosti personální, nachystá platové výměry. Paní účetní zas hlídá ty peníze. Všechno možné, no.“ (Ředitel C 185 – 186)

„... Zástupce v podstatě zas řeší výukové materiály, učebnice, suplování, dovolené, docházky.“ (Ředitel C 188 – 189)

V této výpovědi není příliš specifikována funkce ředitele. Ačkoli ředitel tvrdí, že jeho povinnosti obnáší úplně všechno, další výpověď jasně dokazuje, že je mu nápomocná zástupkyně a účetní.

„... A to jsou všechny takové ty právní věci. To znamená zodpovědnost za pracovní právní vztahy a všechno co s tím souvisí. Veškeré školení, všechny takové ty věci, co se týče pracovní právního vztahu.“ (Ředitel D 253 – 255)

„... Blízko toho souvisí nějaký rozpočtování a rozvoje školy z hlediska ekonomiky a financí.“ (Ředitel D 256 – 257)

„... A to je správa budovy, revize na budově, topení, elektrika, havárie a takové ty věci kolem. Pak jako to jsou takové servisní věci. A pak se dostáváme jakoby k tomu, k té škole. A to jsou ty koncepční věci a pedagogické a didaktické.“ (Ředitel D 261 – 263)

„... Takže jsou určité profese, které mně pomáhají. Je to účetní, zástupkyně. Ale za mě třeba tenhle model mně nevyhovuje. Zástupkyně řeší jenom výkazy pracovní doby, výkaznictví směrem k MŠMT. A za mě se třeba málo zapojuje do podpory procesu, do podpory kolegů.“ (Ředitel D 279 – 282)

U výpovědí ředitelů tradiční základní školy jsem neidentifikovala žádnou zmínku o učitelském sboru. Ředitelům tradiční základní školy pomáhají s jejich povinnostmi další profese, jako je účetní, nebo zástupce ředitele. Z výpovědí je patrné, že koordinaci učitelského sboru nepovažují za své důležité povinnosti. Ředitel D ve své výpovědi zmiňuje, že zástupce ředitele se nijak nezapojuje do podpory učitelského sboru.

V rámci teoretické části bylo zmíněno, že tato funkce ředitele nezabavuje přímé pedagogické práce. Tím se ředitel stává řadovým pracovníkem mezi učiteli. Malotřídní ředitelé se považují za součást svého učitelského sboru.

„...tak mě to nezabavuje přímé pedagogické práce. Já musím vyučovat taky. Konkrétně mám v úvazku 10 hodin, přičemž už nejsem třídní učitel. Tuto funkci jsem loni už uzavřela.“ (Ředitelka A 152 – 154)

„... Sama už vyučuju konkrétně v tomto školním roce angličtiny v první, druhé a třetí třídě, dále hudební výchovu a informatiku.“ (Ředitelka A 154 – 155)

„... Pak samozřejmě moje funkce obnáší i to, že jsem učitel. Tak jako všichni ostatní. Takže já mám vyučovací povinnost 12 hodin týdně, kromě toho ji mám teda ještě sníženou, protože jsem koordinátor ICT. Takže učím 10 hodin týdně. Musím fungovat jako učitel. A protože je nás tu málo, tak funguju i jako třídní učitel.“ (Ředitel B 203 – 207)

„...Letos učím informatiku, výtvarnou výchovu a pracovní činnosti.“ (Ředitel B 285)

Výpovědi ředitelů malotřídních škol se shodují, že vyučují 10 hodin týdně. Ředitelka A dříve působila i jako třídní učitel, avšak tuto funkci uzavřela. Ředitel B stále působí jako třídní učitel, jelikož je jich v učitelském sboru nedostatek.

„... A mně to vychází na 6 hodin týdně.“ (Ředitel C 199)

„... já vlastně učím ve dvou sedmičkách fyziku 4 hodiny a dvě hodiny pracovek.“ (Ředitel C 199 – 200)

„... Současně teda i učím angličtinu a tělocvik.“ (Ředitel D 322)

Ředitelé na tradiční základní škole většinou třídními učiteli nejsou. Jejich úvazek vyučování je také o něco menší, než u ředitelů v malotřídní škole.

Největší rozdíl v této subkategorii identifikuji, že ředitelé malotřídní školy jsou na své povinnosti sami, nemají zástupce ani jiné pracovníky, kteří by jim v této funkci pomáhali. Do plnění ředitelských povinností však mohou zapojit svůj učitelský sbor. Naopak v tradiční základní škole se se zástupci, účetními a psychology setkáme. Díky přímé pedagogické práci jsou ředitelé i na místě učitelů. Někteří ředitelé se díky tomu mohou považovat za součást učitelského sboru. Navrhovala bych, aby do svých povinností více ředitelé zapojovali učitelský sbor, mohlo by to přispívat k lepším vztahům mezi učiteli, ale i mezi učiteli a ředitelem.

Podpora dalšího vzdělávání učitelů

Jednou z dalších povinností ředitele je zabezpečit další vzdělávání učitelů. V rámci teoretické části bylo vymezeno další vzdělávání učitelů. Perrenoud (in Lazarová, 2006, s. 15) uvádí, že celoživotní vzdělávání učitelů napomáhá k zlepšení si vlastních kompetencí a kvalifikace, dosáhnout profesionálního mistrovství, získat potřebné nástroje k účasti na změnách a inovacích, umožňuje učitelům setkávat se s učiteli jiných vzdělávacích institucí, podporuje kolektivní identitu atd. Přestože učitelům Zákon o pedagogických pracovnících ukládá povinnost dalšího vzdělávání učitelů, ne všichni učitelé jsou k tomu nakloněni. Nemají chuť se rozvíjet a v čemkoli zlepšovat. Hodně záleží na motivaci ředitelem. Následující výpovědi dokládají, jakým způsobem se ředitelé snaží zabezpečit další vzdělávání učitelů.

„... Jsem to také já, kdo vysílá zaměstnance např. na pracovní cesty, semináře, další vzdělávání.“ (Ředitelka A 185 – 186)

„... V rámci těch šablon jsem zajistila to, že nám pan lektor přijede do školy, pedagogové jsou rozdělení podle svých znalostí a schopností ovládnání anglického jazyka. Pan lektor vlastně během toho, co je tady ve škole, přímo na pracovišti jednotlivé skupiny vyučuje angličtinu.“ (Ředitelka A 317 – 320)

Malotřídní škola ředitelky A je zapojená do projektu Šablona, v rámci kterého je zabezpečen lektor anglického jazyka, který vyučuje ostatní učitele. Je patrné, že ředitelka nejvíce podporuje další vzdělávání učitelů v anglickém jazyce. Důvodem může být chybějící znalost tohoto jazyka. Ředitelka A měla sama s anglickým jazykem potíže. Momentálně je na úrovni rodilého mluvčího.

„...Každoročně nabízím učitelům semináře. I z projektu si děláme, to si potom většinou necháme sem někoho poslat.“ (Ředitel B 352 – 353)

„...V tom je zase dobrá tato doba, protože ty semináře se všechny přesunuly na online.“ (Ředitel B 356 – 357)

„...Takže musím říct, že preferujeme semináře s NIDV.“ (Ředitel B 367)

„...Takže jako chodíme takhle na ty semináře často. A teď využíváme toho, že to máme z projektu, takže se domluvíme na nějakém tématu.“ (Ředitel B 374 – 378)

Ředitel malotřídní školy opět využívá projektů, do kterých je škola zapojena. Souhlasím s myšlenkou, že se všichni učitelé dohodnou na určitém tématu, ve kterém se dále zdokonalují. Momentální situace nedovoluje osobní setkání na seminářích. Většina seminářů se však přesunula do online podoby. I přes tuto nelehkou situaci učitelé využívají online formy seminářů a snaží se na sobě pracovat a zdokonalovat se.

„... . Takže tam v podstatě každý má tak nějaký směr. Když chodí ty nabídky, tak já jim to rovnou preposílám a více méně pak už oni sami chtějí a chodí, že to je dobrý, že by tam šli na nějaké školení. My jsme vlastně i v rámci těch šablon, co jsme měli, tak jsme měli před 2 lety, tam proškolili celý učitelský sbor v technologiích.“ (Ředitel C 217 – 221)

Škola ředitele C je také zapojena do projektů, díky kterým využívají další vzdělávání učitelů. V této škole mají učitelé svobodnou volbu v dalším vzdělávání podle toho, jakým chtějí jít směrem. Ředitel jim nenakazuje, v čem by se měli vzdělávat. S touto myšlenkou ředitele souhlasím a myslím si, že je účinná. V čem se ale společně učitelský sbor vzdělával, byly technologie.

„... Ted' zrovna ve spolupráci k profesionalitě, tak tím vlastně je jako zabezpečené globální strategie toho, jak ta škola bude postupovat.“ (Ředitel D 295 – 296)

„... Pak má každý možnost, že si může vybírat vlastní, podle vlastního zájmu nějakou oblast, kterou konzultuje s tím ředitelem.“ (Ředitel D 299 – 300)

„... . Druhý projekt je součástí dalšího vzdělávání je Erasmus+.“ (Ředitel D 302 – 303)

„... Potom v rámci té digitalizace, digitálních kompetencí, komunikujeme s těmi učiteli a já jim nabízím nějaké možnosti, třeba letní škola s Ipady. Aby to bylo řízené, tak učitelé mají tzv. plán profesního rozvoje. Každý ten učitel by si měl uvědomit, co za ten rok je schopen zvládnout, kam by se chtěl dostat, měl by to mít nějakým způsobem popsané, aby si na konci roku mohl říct, že tohle zvládl a tohle nezvládl, udělal jsem pro to, to a to a nějakým způsobem to zhodnotit.“ (Ředitel D 305 – 308)

Ředitel D je se svojí školou zapojený do mnoha projektů. Opět je z výpovědi patrné, že učitelé si mohou sami vybrat, v čem se chtějí dále vzdělávat. Ředitel D výrazně podporuje vzdělávání v technologiích. Příčinou je zařazení digitálních kompetencí do RVP ZV. Další projekt, který mě zaujal, je Erasmus+. Tento projekt učitelům nabízí zlepšování se v anglickém jazyce a poznávat kulturu školy v jiných zemích. Díky tomu se učitelé mohou navzájem inspirovat

Já osobně preferuji svobodnou volbu zaměření dalšího vzdělávání učitelů. Myslím si, že to přispívá k pozitivnímu klimatu učitelského sboru. Každý učitel si může vybrat svou cestu, ve které se chce dále vzdělávat. V tomto případě může docházet i ke spolupráci učitelů, kteří vyučují jiné třídy, či vyučují na jiném stupni. V tomto směru je důležitá i podpora ze strany ředitele.

Schéma č. 1 – Specifika učitelského sboru v malotřídní a tradiční základní škole



Schéma slouží ke shrnutí praktické části výzkumu. Jsou zde uvedeny všechny kategorie a jejich subkategorie. Nejčastěji byly identifikovány specifika mezi učitelskými sbory malotřídní a tradiční základní školy v následujících oblastech:

- *Velikost učitelských sborů* – v malotřídní škole je učitelský sbor tvořen 4 učiteli, v tradiční základní škole se počet učitelů pohybuje kolem 30. Toto zjištění nalezneme přehledně v tabulce č. 3 – *Charakteristika škol*.
- *Genderová nevyváženost* – v malotřídní škole A i B se vyskytují pouze učitelky-ženy. V tradiční základní škole C i D se vyskytují učitelé-muži, kteří učí na 2. stupni. Viz tabulka č. 3 - *Charakteristika škol*.
- *Vzájemné vztahy na pracovišti* – v malotřídní škole jsou velmi dobré vztahy mezi učiteli, i v tradiční škole C jsou pozitivní vztahy mezi učiteli. Výjimkou je tradiční základní škola D, ve které se dělí vztahy na bližší a vzdálenější. Vztahy mezi učiteli jsou přehledně zaznamenané v tabulce č. 8 – *Komparace vztahů v učitelském sboru*.
- *Žádné konflikty* – v učitelském sboru v malotřídní škole nebyly identifikovány žádné konflikty mezi učiteli. V tradiční základní škole C i D byly identifikované občasné konflikty v učitelském sboru. Porovnání vztahů mezi učiteli je zaznamenáno v tabulce č. 9 – *Komparace konfliktů v učitelských sborech*.
- *Vzájemná pomoc* – Spolupráci v malotřídní škole ředitelé hodnotili velmi pozitivně. V tradiční škole C byla identifikována spolupráce mezi učiteli v rámci předmětu. Nízkou spoluprací disponuje učitelský sbor v tradiční základní škole D. Srovnání spolupráce v učitelských sborech zachycuje tabulka č. 10 – *Komparace spolupráce v učitelských sborech*.
- *Jeden tým* – V malotřídní škole je učitelský sbor považován za jeden tým, aspoň tak to vnímá ředitel. Stejně pocity má i ředitel tradiční základní školy C, učitelský sbor je považován také za jeden tým. Výjimkou je opět učitelský sbor tradiční základní školy D, v této škole se nedá považovat učitelský sbor za jeden tým.
- *Vize školy* – Učitelé malotřídních škol jsou v souladu s ředitelskou vizí, tak je to i v tradiční základní škole C. Výjimka se spatřuje v tradiční základní škole D, ve které nejsou všichni učitelé nakloněni ředitelské vizí. Toto zjištění je zaznamenáno v tabulce č. 11 – *Komparace souladu učitelů s ředitelskou vizí*.
- *Povinnosti ředitele* – v malotřídní škole všechny povinnosti spadají na bedra ředitele, v takových školách se nevyskytuje zástupce ředitele, účetní atd. Opakem je tradiční základní škola, ve které se povinnosti dělí mezi zástupce ředitele, účetní apod.

- *Podpora dalšího vzdělávání učitelů* - v malotřídní škole A ředitelka určuje další vzdělávání svých učitelů. V malotřídní škole B se většinou celý kolektiv domluví, jakým směrem se bude ubírat jejich další vzdělávání. V tradiční základní škole C a D mají učitelé možnost si zvolit podle zájmu své další vzdělávání.

7 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU

Je patrné, že vnímání učitelského sboru ředitelem je obtížně postižitelný fenomén. Domnívám se toho, že pokud učitelský sbor v dané základní škole neoplývá dobrým klimatem, efektivní spoluprací, nechtějí se k tomu tématu ředitelé moc vyjadřovat a upozorňovat na tento problém dané školy. Vesměs všechny dostupné výzkumy o učitelském sboru základních škol se věnují jeho klimatu. Tímto tématem se nejvíce zajímá Urbánek (2014), který ve svém výzkumném šetření použil výzkumný nástroj dotazník KUS pro zjišťování klimatu učitelských sborů. Souhlasím s názorem Urbánka (2018), že učitelské sbory jsou přestárlé a věkově nevyvážené. Dalším problémem je i nekvalifikovanost učitelů. Přestárlé učitelské sbory v důsledku ovlivňují vnitřní vztahy a klima učitelského sboru, kvalitu výuky či soulad s novou vizí ředitele. Z dat MŠMT (Maršíková & Jelen, 2019) vyplývá, že průměrný věk učitelů na 1. stupni ZŠ je 47,2 let. Věkové složení učitelský sborů může být ve výzkumu tedy lehce zkreslené, konkrétně u sboru tradiční základní školy. Příčinou může být věkový průměr všech učitelů, tj. i učitelů druhého stupně, avšak věkový průměr malotřídní školy by měl být zcela přesný. Spolupráce v učitelském sboru je široký pojem. V každém sboru je spolupráce a fungování učitelů jako tým velice odlišné. K dobré spolupráci a k fungování učitelů jako týmu považují především dobré klima a vzájemné pozitivní vztahy mezi učiteli.

Výzkumné šetření se zaměřovalo na učitelský sbor pohledem ředitele. Otázkou je, zda učitelé vnímají učitelský sbor jako ředitel, např. klima, spolupráci atd. Myslím si, že pro další výzkumné šetření se zajímavými výsledky by mohla být právě komparace pohledů ředitelů na učitelský sbor s jednotlivými učiteli.

Během výzkumného šetření jsem se setkala s různými limity, které bych rozdělila na silné a slabé stránky. V limitech můžeme zaznamenat, jak probíhalo celé výzkumné šetření této diplomové práce.

Mezi slabou stránku mého výzkumného šetření bych uvedla nízký počet participantů zapojených do výzkumného šetření. Myslím si, že větší výzkumný vzorek by mohl vést k přesnějším, cennějším a zajímavějším datům.

I když jsem si zpočátku myslela, že všichni ředitelé byli všem otázkám otevření, později jsem zjistila, že jsem se mýlila. Buď se ředitelé snažili od otázek odbočit, nebo odpovídali velmi stroze a ne moc otevřeně. Problém jsem spatřila i v porozumění položeným otázkám v interview, které jsem musela objasnit. Nejvíce byla problematická otázka: „*Jak početný*

je váš učitelský sbor?“ Ředitelé vesměs odpovídali na početnost pedagogického sboru, což vedlo k dalšímu podrobnějšímu doptávání, aby byla data co nejpřesnější. Jelikož byly 3 ze 4 interview realizovány online, ředitelé si pro něj nevytyčili dostatek času, ke konci interview už byla viditelná nervozita a sledování času. Problém spatřuji v tom, že jsem ředitele informovala o tom, že časová dotace interview je zhruba 30 – 40 minut, ve výsledku však interview trvalo přibližně 45 – 60 minut.

Za velmi silnou stránku výzkumného šetření považuji to, že nebyl problém sehnat výzkumný vzorek, který tvořili ředitelé základních škol ve Zlínském kraji. Musím říct, že ředitelé výzkumnému šetření byli otevření. Za této nepříznivé situace jsem se obávala, že ředitelé výzkumnému šetření nebudou nakloněni.

Další silnou stránku výzkumu osobně shledávám v tom, že jsem mohla nahlédnout do různých učitelských sborů. Ať už se jednalo o sbor v malotřídní základní škole, nebo v tradiční základní škole. Následně byla provedena komparace těchto dvou rozdílných učitelských sborů.

Jako největší limit výzkumu považuji pandemickou situaci, která neumožňovala, až na jednu výjimku, osobní setkání s řediteli. Myslím si, že setkání tváří v tvář by vedlo ještě k lepší atmosféře, otevřenosti ředitelů a k podrobnějšímu získávání dat.

8 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Na začátku diplomové práce byl stanoven hlavní cíl výzkumu, ke kterému se vážou další 3 výzkumné cíle. Na základě těchto cílů byla stanovena hlavní výzkumná otázka a 3 dílčí výzkumné otázky. Tato kapitola je tedy zaměřena na celkové výsledky výzkumu spolu s odpověďmi na výzkumné cíle a otázky.

Hlavní výzkumným cílem této práce bylo: *Popsat specifika učitelských sborů v malotřídní a tradiční základní škole.* Aby došlo k naplnění hlavního výzkumného cíle, musely být stanoveny další 3 dílčí cíle. Na základě zjištění 3 dílčích cílů došlo k naplnění 3 výzkumných otázek, které zároveň slouží k zodpovězení hlavní výzkumné otázky: *Jaká jsou specifika učitelských sborů v malotřídní a tradiční základní škole?*

Prvním dílčím výzkumným cílem bylo: *Zjistit, jaké jsou rozdíly v řízení malotřídní a tradiční základní školy.* Abych tento cíl naplnila, byla zvolena výzkumná otázka: *Jaké jsou rozdíly v řízení malotřídní a tradiční základní školy?* Ředitel školy je člověk, který rozhoduje ve všech náležitostech týkající se poskytování vzdělávání a školských služeb, neustále bobuje s financemi, zodpovídá za celý chod školy a za veškerou dokumentaci. Největší rozdíl v řízení malotřídní a tradiční základní školy spatřuji v tom, že ředitelé malotřídních škol jsou na všechny činnosti týkající se dokumentace, výkazů, vedení porad atd. sami. V malotřídní škole se nesetkáme se zástupci, účetními apod. Mnohdy ředitelé vykonávají i funkci psychologa, výchovného poradce, zástupce, účetní a mnoho dalších. Samozřejmě nacházejí podporu a oporu ve svém učitelském sboru, dochází tak ke spolupráci mezi ředitelem a učitelským sborem. V tradiční základní škole už se ředitel těmito funkcemi nezabývá, jelikož jsou tyto pracovní místa obsazena jinými lidmi, ve většině případů kvalifikovanými. Ředitel se tedy zabývá pouze svými povinnostmi, do kterých nezapojuje učitelský sbor. Ředitel jeho funkce nezbavuje přímé pedagogické činnosti, přičemž v malotřídní škole mají ředitelé vyšší počet vyučovacích hodin než ředitelé v tradiční základní škole. Toto zjištění dokládají výsledky kategorie 6.2.4 *Ředitel jako manažer*, konkrétně subkategorie *Povinnosti ředitele*. Nutné je však podotknout, že celé řízení školy má dopad na učitelský sbor v závislosti na jejich spolupráci, vztahy a celkové klima. První dílčí výzkumný cíl byl naplněn.

Druhým dílčím výzkumným cílem bylo: *Odkrýt, jak ředitelé hodnotí spolupráci mezi učiteli v základní škole.* Abych tento cíl naplnila, byla zvolena výzkumná otázka: *Jak ředitelé hodnotí spolupráci mezi učiteli v základní škole?* Výpovědi ředitelů dokazují, že spoluprá-

ce učitelů je vyšší v malotřídní škole, než v tradiční základní škole. V malotřídní škole většinou všichni učitelé táhnou za jeden provaz a ředitelé vypověděli, že učitelský sbor považují za jeden tým. V takové škole většinou bývá pouze jedna sborovna, kde se všichni učitelé setkávají a nedochází tak k separaci. Spolupráce učitelů v tradiční základní škole už tak příznivá není. Učitelé spolupracují buď pouze v rámci předmětů, nebo téměř vůbec. V početnějších učitelských sborech učitelé nejsou tak sdílní, jako v méně početných sborech. Příčinou může být rozdělení učitelských sborů na dva tábory. Z výpovědi ředitelů tradičních základních škole je patrné, že i přes jejich snahy a podpory spolupráce mezi učiteli, není snadné toho docílit. Ředitel C i tak tvrdí, že spolupráce učitelů je výborná a považuje učitelský sbor jako jeden tým. Následně ředitel D není se spoluprací učitelů příliš spokojen a nedokázal o učitelském sboru hovořit jako o týmu. Tyto výsledky dokládá kategorie 6.1.3 *Formy spolupráce učitelů*. Následně to dokazuje i kategorie 6.2.2 *Učitelský sbor jako tým*, konkrétně subkategorie *Fungující spolupráce*. Ve VZ byly identifikovány různé formy spolupráce, nebo jejich intenzita. V tomto dokumentu je uvedeno, že malotřídní škola B a tradiční základní škola C má kvalitní a dobře spolupracující učitelský sbor. V komparaci spolupráce učitelů na tradiční a malotřídní základní škole můžu tvrdit, že lepší, kvalitnější a intenzivnější spolupráce se vyskytuje v malotřídní škole. Avšak výsledky dokládají, že dobrá spolupráce v učitelském sboru může být na tradiční základní škole. Příčinou nízké spolupráce mezi učiteli na tradiční základní škole shledávám v tom, že učitelský sbor není příliš nakloněn k vizi ředitele, což vede k rozdělení učitelského sboru na dva tábory- v souladu s ředitelskou vizí a proti ředitelské vizí. Nutné je taky říct, že na spolupraci učitelů má velký vliv i klima učitelského sboru. Druhý dílčí výzkumný cíl byl naplněn.

Třetím a posledním dílčím cílem výzkumu bylo: *Popsat, jakým způsobem ředitelé podporují další vzdělávání učitelů v základní škole*. K tomu byla potřebná výzkumná otázka: *Jakým způsobem ředitelé podporují další vzdělávání učitelů v základní škole?* Mimo jiné, mezi povinnosti ředitele patří také další vzdělávání učitelů. Ukládá to i zákon o pedagogických pracovnících, který učitelům ukládá povinnost dalšího vzdělávání. Z výpovědi ředitelů vyplývá, že všechny vybrané základní školy jsou zapojeny do různých projektů (Šablona, Erasmus+). Z výpovědi ředitelky A vyplývá, že další vzdělávání učitelů zařizuje pouze ona. Tyto výsledky dokládá kategorie 6.2.4 *Ředitel jako manažer*, konkrétně subkategorie *podpora dalšího vzdělávání učitelů*. V komparaci malotřídní a tradiční základní školy v oblasti dalšího vzdělávání neshledávám výrazné rozdíly. Z výpovědí je patrné, že všichni

ředitelé další vzdělávání učitelů podporují. Rozdíl vidím pouze v tom, že ředitelka A svým učitelům sama volí a nařizuje další vzdělávání, přičemž ostatní ředitelé nechávají volbu v dalším vzdělávání přímo na učitelích. Libovolný výběr dalšího vzdělávání učitelů může zabezpečit lepší spolupráci mezi učiteli a také sociální vztahy. Nezbytná je však motivace a podpora ředitelem. Dílčí výzkumný cíl byl naplněn.

Abych mohla odpovědět na hlavní výzkumný cíl: *Popsat specifika učitelských sborů v malotřídní a tradiční základní škole.* a na výzkumnou otázku: *Jaká jsou specifika učitelských sborů v malotřídní a tradiční základní škole?* byly nápomocny výše zmíněné dílčí cíle výzkumu a dílčí výzkumné otázky. Jako první specifikum bych vyzdvihla počet učitelů v jednotlivých učitelských sborech. V malotřídní škole se setkáme poměrně s menším počtem učitelů, oproti tradiční základní škole. Hlavním důvodem je, že malotřídní škola má pouze jeden stupeň vzdělávání a spojené třídy, kdežto tradiční základní škola disponuje s dvěma stupni vzdělávání. Tím, že jsou sbory v malotřídní škole menší, panují v nich lepší sociální vztahy a učitelé jsou více nakloněni ke spolupráci a vyznačují se více rodinným prostředím než ve větších sborech tradičních škol. Větší míra konfliktů se nachází mezi učiteli v tradičních základních školách než v malotřídních. Někdy ke konfliktům dochází i proto, že někteří učitelé nejsou nakloněni ředitelské vizi a mnohdy se učitelský sbor rozdělí na dva tábory – v souladu s ředitelskou vizí, nesoulad ředitelskou vizí. S tímto problémem se setkáme spíše ve větších učitelských sborech. Výpovědi ředitelů malotřídních škol dokazují, že učitelé jsou v souladu s ředitelskou vizí. Rozdílnost spatřuji v tom, že někteří ředitelé vybírají další vzdělávání učitelů podle sebe a svého úsudku. Jsou i ředitelé, kteří nechávají volnou ruku učitelům ve výběru zaměření dalšího vzdělávání, což může podporovat spolupráci a mezilidské vztahy mezi nimi. Jak už bylo zmíněno, učitelské sbory jsou především feminizovány. V malotřídní škole se v učitelé – muži téměř nesetkáme. S muži jakožto učiteli se v poměrně malém množství setkáme v tradičních základních školách, převážně totiž učitelé – muži působí pouze na 2. stupni. I přesto je však učitelská profese genderově nevyvážená. Nutné je podotknout, že každý učitelský sbor je odlišný. Tyto výsledky jsou validní především na školy, jejichž ředitelé se zúčastnili výzkumného šetření. Některé výsledky nelze uplatnit globálně na všechny učitelské sbory. Každý sbor je specifický, individuální a jedinečný. Tím chci říct, že konflikty mezi učiteli se mohou vyskytovat i v malotřídních základních školách a spolupráce učitelů může být perfektní i v početnějších sborech. Myslím si, že velkou roli hraje to, jaké je klima v da-

ném učitelském sboru. Závěrem můžu shrnout, že všechny výzkumné cíle spolu s výzkumnými otázkami v této diplomové práci byly naplněny.

ZÁVĚR

Diplomová práce vtahuje čtenáře do problematiky o specifikách učitelských sborů v malotřídní a tradiční základní škole pohledem ředitele. Tato problematika je stěžejní, jelikož české literatury je k tomuto tématu velmi málo. Je však nutné podotknout, že autorů, kteří se touto problematikou zajímají, pomalu přibývá. Téma, které je hodně populární a dotýká se učitelských sborů je zjišťování jeho klimatu, které je jistě také zajímavé. Hlavním cílem této práce bylo popsat a najít specifika učitelského sboru v malotřídní a tradiční základní škole. V teoretické části je tedy popsáno základní vzdělávání, větší pozornost je věnována učitelskému sboru a jaká má specifika. Následně je nastíněno i vedení a řízení týmů. Teoretická část je důležitým mezníkem diplomové práce. Díky ní dochází k sumarizaci a prohloubení všech důležitých poznatků o dané problematice. Praktická část je věnována výzkumnému šetření, které má kvalitativní design.

Téma o učitelských sborech je stále velmi aktuální. Na učitelských sborech, konkrétně na učitelích, je postavena každá škola společně se vzděláváním žáků. Tato problematika se dotýká především již už stávajících učitelů, ale i studentů, kteří studují obory v tomto odvětví.

V diplomové práci byl stanoven jeden hlavní výzkumný cíl a jedna hlavní výzkumná otázka, ke kterým se vázaly 3 dílčí cíle a 3 dílčí výzkumné otázky. Musím říct, že i přes nelehkou situaci, ve které se momentálně nacházíme, se mi podařilo na všechny cíle i otázky najít odpověď. K tomu mi byl nápomocen výzkumný vzorek, který tvořili 4 ředitelé základních škol, konkrétně 2 ředitele malotřídní a 2 ředitele tradiční základní školy a také výroční zprávy škol pro školní rok 2019/2020. Musím však podotknout, že výsledky jsou validní pouze na školy, které se zapojily do výzkumného šetření.

Přínosem diplomové práce je hlubší pohled do dvou různých typů učitelských sborů. Díky této práci jsem o této problematice získala úplně nové poznatky. Podle výsledků mohu zhodnotit, že každý učitelský sbor je specifický a výjimečný a nezáleží na tom, zda se zaměříme na učitelský sbor v malotřídní či tradiční základní škole. Veškerá komunikace, spolupráce a konflikty se však odvíjí od toho, jaké je v daném učitelském sboru klima. Myslím si, že tato práce bude přínosná všem čtenářům, kteří neměli možnost do této problematiky hlouběji nahlédnout, ale také začínajícím, ale i stávajícím učitelům, studentům či ředitelům malotřídních, ale i tradičních základních škol. Výsledky mohou být námětem pro rozšíření této práce v oblasti komparace vnímání jednotlivých ředitelů s jejich učitelským

sborem. Troufám si říct, že srovnání pohledu na učitelský sbor učiteli a samotným ředitelem může přinést velmi zajímavé a nové poznatky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1.] Bendl, S. (2002). Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace*, 12(4), 19 – 35.
- [2.] Bedrnová, E., Nový I. (2007). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.
- [3.] Brücknerová, K., & Novotný, P. (2017). *Trust within teaching staff and mutual learning among teachers*. *Studia paedagogica*, 22(2), 67–95.
- [4.] Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- [5.] Daigeler, T. (2008). *Vedení lidí v kostce. Techniky vedoucí k úspěchu*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- [6.] Demir, K. (2015). The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary Schools. *Education Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 621 - 634.
- [7.] Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- [8.] Dvořák, D., Sedláček, M. (2011). Pedagogické vedení školy: Lidé v čele školy a učení žáků. *Orbis Scholae*, 5(3), 5 - 144.
- [9.] Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (Vyd. 3.). New York: Teachers College Press.
- [10.] Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- [11.] Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Ježek, S. (2017). Chtějí zůstat nebo odejít? : Začínající učitelé v českých základních školách. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8922-2017>
- [12.] Harris, A., Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- [13.] Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- [14.] Chvál, M., Urbánek, P. (2014). Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ - RS pro podmínky českých škol. *Pedagogická orientace*, 24(5), 778 - 803).

- [15.] Chvál, M., Černý, K. et al. (2012). *Školy na cestě ke kvalitě. systém podpory autoevaluace škol v ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- [16.] Ingersoll, R. (2001). *Teacher Turnover, Teacher Shortages, and the Organization of Schools*. Penn Libraries: University of Pennsylvania. Dostupné z: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1069&context=cpre_researchreports
- [17.] Jursová, J., Urbánek, P., Váchová, M. (2019). Odlišné sociální klima učitelských sborů ZŠ v rozmanitých podmínkách práce školy. *Pedagogická orientace*, 29(2), 172 - 202.
- [18.] Kasíková, H (2005). *Učíme se spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS.
- [19.] Kasíková, H., Dubec, M. (2009). Spolupráce učitelů: Od větší k menší neznámé. *Studia paedagogica*, 14(1), 67 - 86.
- [20.] Křivohlavý, J. (2008). *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál.
- [21.] Kučerová, S. (2012). *Proměny území struktury základního školství v Česku*. Praha: Česká geografická společnost.
- [22.] Lazarová, B. (2011). *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido.
- [23.] Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- [24.] Lhotková, I., Trojan, V., & Kitzberger, J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer.
- [25.] Liška, F. (1969). K sociálně psychologické problematice učitelského sboru. *Pedagogika*, 19(3), 425 - 440.
- [26.] Lukas, J. (2009). *Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách - relevantních výzkumů*. *Studia paedagogica*, 14(1), 127 - 145.
- [27.] Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [28.] Maršíková, M., Jelen, V. (2019). Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-zjistovalo-stav-ucitelu-v-regionalnim-skolstvi>

- [29.] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2011-2020). *Genderová problematika zaměstnanců ve školství*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>
- [30.] Navrátilová, H., Urbánek, P., Pacholich, V., Picková, H. (2020). *Pohled zevnitř na učitelké sbory mateřských a základních škol*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Dostupné z: <https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/45960>
- [31.] Pilařová, I. (2016). *Leadership & Management development. Role, úlohy a kompetence manažerů a lídrů*. Praha: Grada.
- [32.] Plamínek, J. (2009). *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. Praha: Grada.
- [33.] Plamínek, J. (2002). *Vedení lidí, týmů a firem. Praktický atlas managementu*. Praha: Grada
- [34.] Pol, M. (2007). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 57(3), 213–225.
- [35.] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [36.] Průcha, J. (2002). *Učitel; Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, s.r.o.
- [37.] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [38.] Průcha, J., Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál.
- [39.] Puhrová, B. (2017). *Základy školského managementu a řízení školy*. Zlín.
- [40.] Rozková, A., Urbánek P. (2017). Fluktuace učitelů: vybrané zahraniční teorie a výzkumné přístupy. *Studia paedagogica*, 22(3), 25–40.
- [41.] Sekera, J. (1994). *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava: OU.
- [42.] Sekera, J. (1995b). Konflikty v pedagogických sborech. *Odborná výchova*, 45(7–8, 9–10), 63–64, 86–88.
- [43.] Silverman, D. (2005). *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar
- [44.] Slavíková, L. (2003). *Školský management: Řízení školy a pedagogického procesu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- [45.] Smetáčková, I., Jarkovská, L. (2006). *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost.
- [46.] Smetáčková, I. (2007). *Příručka pro genderově citlivé vedené škol*. Praha: Otevřená společnost.

- [47.] Smetáčková, I., Viktorová, I., Pavlas Martanová, V. & Topková, P. (2018). Ředitelská vize a vztahy v učitelském sboru: srdcaři, manažeři a přeživáči. *Psychologie pro praxi*, 53(1), 59-75.
- [48.] Spilková, V., (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- [49.] Svoboda, V. (2009). *Public relations moderně a účinně*. Praha: Grada.
- [50.] Švaříček, R. (2009). Pomluvy jako mikropolitická strategie učitelů základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 87–108.
- [51.] Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika SK* 2(4), 247 - 274. Dostupné z: www.casopispedagogika.sk/studie/svaricek-roman-zlomove-udalosti-pri-vytvareniprofesni-identity-ucitele.html
- [52.] Švaříček, R., Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- [53.] Trnková, K., Chaloupková, L., & Knotová, D. (2009). Pedagogičtí pracovníci na málotřídkách - izolovaní a nekvalifikovaní. *Studia paedagogica*, 14(2), 52 - 68.
- [54.] Trnková, K., Knotová D., & Chaloupková, L. (2010). *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. Brno: Paido.
- [55.] Trojan, V., Trojanová, I., & Puškinová, M. (2018). *Zástupce ředitele aneb Život mezi mlýnskými kameny*. Praha: Wolters Kluwer.
- [56.] Trojanová, I. (2014). *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál.
- [57.] Trojanová, I. (2017). *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer.
- [58.] Urbanovská, E., Grecmanová, H., Holoušová, D., & Bůžek, A. (2003). *Obecná pedagogika II*. Olomouc: HANEX.
- [59.] Urbánek, P., Dvořák, D., Starý, K. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. *Orbis Scholae*, 8(1), 65 - 78.
- [60.] Urbánek, P. (2019). Odlišné sociální klima učitelských sborů ZŠ v rozmanitých podmínkách práce školy. *Pedagogická orientace*, 29(2), 179 – 202.
- [61.] Urbánek, P. (2018). Učitelský sbor české základní školy. *Orbis scholae*, 12 (3), 11 - 30.
- [62.] Urbánek, P., Píček, J. et al. (2021). Výzkum klimatu učitelského sboru: potenciál smíšené metodologie. *Pedagogika*, 71(1), 7-28.
- [63.] Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

- [64.] Valenta, J. (2016). *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem 2015/2016*. Olomouc: Anag.
- [65.] Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- [66.] Výzkumný ústav pedagogický v Praze. (2004) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Stařeč: Infra.
- [67.] Walterová, E. a. (2011). *Dva světy základní školy? Úskali přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- [68.] Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-178>.
- [69.] Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2016). Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|---------|--|
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |
| ŠVP | Školní vzdělávací program |
| RVP | Rámcový vzdělávací program |
| RVP ZV | Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání |
| ZŠ | Základní škola |
| TZV. | takzvaně |
| ATD. | A tak dále |
| NAPŘ. | Například |
| VZ | Výroční zpráva |
| KUS | Klíma učitelského sboru |
| OCDQ-RS | Organization Climate Description Questionnaire for Secondary Schools |

SEZNAM SCHÉMÁT

| | |
|---|----|
| Schéma č. 1 – Specifika učitelského sboru v malotřídní a tradiční základní škole..... | 75 |
|---|----|

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka č. 1 – Komparace malotřídní a tradiční základní školy | 16 |
| Tabulka č. 2 - Charakteristika polostrukturovaných interview | 43 |
| Tabulka č. 3 – Charakteristika škol..... | 45 |
| Tabulka č. 4 – Charakteristika výročních zpráv škol za školní rok 2019/2020 | 46 |
| Tabulka č. 5 – Komparace kvalifikace učitelů | 49 |
| Tabulka č. 6 – Formy spolupráce v učitelských sborech | 50 |
| Tabulka č. 7 - Kategorie a subkategorie výzkumného šetření..... | 51 |
| Tabulka č. 8 – Komparace vztahů v učitelských sborech | 60 |
| Tabulka č. 9 –Komparace konfliktů v učitelských sborech | 62 |
| Tabulka č. 10 - Komparace spolupráce v učitelských sborech..... | 65 |
| Tabulka č. 11 – Komparace souladu učitelů s ředitelskou vizí | 69 |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka transkripce rozhovoru

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TRANSKRIPCE ROZHOVORU

T: Hned na začátek se vás musím zeptat, zda souhlasíte s nahráváním našeho rozhovoru?

P: Ano, samozřejmě souhlasím.

T: Jak jste se dostala k učitelskému povolání?

P: Aha, tak to bylo velice jednoduché, protože učitelské povolání u nás v rodině má neuvěřitelnou vážnost, dlouholetou tradici a kromě dvou policistů jsou u nás v rodině všichni učitelé. Včetně mých tet, strýců, maminky, mého otce. Takže ta volba byla prakticky jasná. Ale i kdyby mě k tomu nějakým způsobem nemotivovali oni, tak bych se pro to rozhodla taky, protože mě neuvěřitelným způsobem imponovalo to, jak ta paní učitelka naprosto dokonale zvládá to svoje povolání, že může psát na tabuli křídou, to bylo to hlavní, co se mi zalíbilo. Vždycky jsem si užívala to, když mě vyvolala k tabuli a mohla jsem tam něco napsat. Samozřejmě se k tomu průběžně přidalo i mnoho dalších důvodů. Takže od těch 6 let se všechny moje myšlenky ubíraly ke školství.

T: Tak to se super, že jste měla od mala takový sen. Je to už dlouho, co pracujete na této škole?

P: No, konkrétně na této škole jsem 2,5 roku jako ve funkci ředitele. Předtím jsem působila, když to vezmu od prvopočátku, na ZŠ Trávníky jako vychovatelka. Na ZŠ Jižní Svahy jsem byla 5 let. Pak dalších několik let jsem byla opět na ZŠ Trávníky, tentokrát jako učitelka. A dalších 11 a půl let jsem byla na základní škole TGM v Otrokovicích.

T: Takže jste v podstatě před funkcí ředitele vyzkoušela 2 funkce – vychovatelky a učitelky.

P: Ano, ale ta vychovatelka to byla jenom taková z nouze ctnost na ten rok. A během toho roku, co jsem pracovala jako vychovatelka, po gymnáziu teda, tak jsem si utvrdila svoje přesvědčení, že ve škole a nikde jinde.

T: A proč jste se teda chtěla stát ředitelkou?

P: Po 30 letech praxe jsem se chtěla někam posunout. Zůstat ve školství, zůstat v tom resortu, ale zároveň už jakoby dělat něco jiného. A protože nemám problém s organizací, s komunikací, nebo s organizací čehokoli včetně velkých projektů. Takže nějakým způso-

bem se posunout a být prospěšná společnosti na trošku jiné pracovní pozici, než je v uvozovkách jenom učitelka.

T: V čem si myslíte, že je vaše škola výjimečná? Čím byste ji vyzdvihla?

P: Čím je výjimečná? To jdou dvě roviny. Ta první je, že jsme malá, malotřídní škola, kde máme menší počet dětí ve třídách a tím pádem jim můžeme věnovat daleko větší individuální přístup, než ve velkých městských školách. Z téhle roviny se odvíjí absolutně všechno, co se týče výchovně vzdělávací práce, nebo funkce, kterou škola plní. Díky tomu menšímu počtu dětí, ty děcka mají neuvěřitelné znalosti, naprosto detailní znalosti v porovnání třeba s velkou městskou školou, kde i kdyby ten učitel byl sebelepší, tak v tak obrovském počtu se mu to do těch dětí nepodaří dostat. Jsou neuvěřitelně samostatné. Musí být navzájem tolerantní, protože jsou si vědomi toho, že v jedné třídě, když jsou 2 ročníky, tak pan učitel se nemůže naráz věnovat oběma třídám. Takže jsou už od prvopočátku nástupu školní docházky vychovávané k samostatnosti při plnění úkolů, k toleranci vůči té druhé skupině, kterou mají ve třídě. Ne všechny třídy jsou dvouročníkové, 3 jsou jedno-ročníkové a v jedné jsou spojené ročníky. Někdy se nám to prostě takhle stane, to záleží konkrétně rok od roku, jaký daný počet dětí je v té dvouročníkové třídě. Ta druhá rovina a to jsem na to neméně hrdá, stejně jako na tu vynikající výchovně vzdělávací funkci. Tak ta druhá rovina, co se týče naší školy, je naprosto špičkový výčet všech zaměstnanců, za který bych dala prostě ruku do ohně. Vládne tady naprosto skvělá atmosféra a já za celou tu dobu, co jsem tady ve funkci, jsem nikdy za celou tu dobu, nikdy neměla nutnost, nebo nenastala situace, kdybych se musela kvůli něčemu nebo na někoho rozčítit nebo rozkřičet nebo nějakým takovým způsobem jednat. A to já si toho cením neuvěřitelně, že se mi podařilo pokračovat ve vynikající práci ředitelky, která tady byla 24 let přede mnou a že měla tak šťastnou ruku na výběr zaměstnanců. A ten kolektiv je naprosto úžasný. Myslím si, že jako tým fungujeme perfektně. Musím říct, že pracovat v kolektivu, kde nás je 17, je diametrálně odlišné od práce v kolektivu, kde je vás v kolektivu 80. A když už ta pestrost názorů na určitou věc, nebo organizaci věcí je velmi rozdílná, tak i ta komunikace a celková organizace práce v té malotřídní škole je diametrálně odlišná od té velké městské školy, což je pochopitelné.

T: Super, tak to vám děkuji za rozsáhlou odpověď. A když jste mluvila o tom kolektivu, říkala jste, že vás je 17. Kolik je tam přesně učitelů?

P: Učitelů v mateřské školce máme 4 a v základní škole, včetně mě, máme 5 + 2 asistentky a 1 vychovatelka.

T: A máte tam převážně ženy nebo i nějakého muže?

P: Je to ryze ženský kolektiv. A pokud jsou nějaké, když to tak řeknu chlapské práce, které se týkají třeba oprav nebo takový těch drobných údržbových prací ve škole, které v každém objektu určitě nastanou, si najímáme externí firmy a pracovníky.

T: Jak je učitelský sbor věkově složený? Máte mladší nebo spíš starší učitele?

P: Řekla bych, že ten věkový průměr je tak kolem 50let. Provozní zaměstnanci jsou starší. Ale vzhledem k tomu, že jsou tak pozitivně smýšlející a je s nimi neuvěřitelná legrace. Jsou úplně všichni, když to tak řeknu, loajální a já s nimi jedním na rovinu. A mají takovou přirozenou autoritu vůči mojí osobě. Každý den se těším do práce a už ve chvíli, kdy vcházím do budovy, tak už mám připravený v hlavě vtipnou anekdotu nebo legraci. Z mého osobního rodinné prostředí a vím, že je to pobaví a že všichni budou vstupovat do třídy se zvoněním s úsměvem na rtech. A ve chvíli, kdy se odpoledne ve 2 nebo ve 3 odpoledne loučíme, tak mám takovou vtipnou průpovídku. Tak mu říkám: „Tak mějte se hezky a zítra prosím vás, zítra zkuste dojít, jo, zkuste.“ Samozřejmě, že vždycky všichni dojdou, jo. Tak aspoň o přestávkách vyběhnu na chodbu, když je tam dozor. Tak si uvaříme kávu. Já tam strašně s nimi ráda strávím 10 nebo 15 minut času. Jednak, aby člověk psychicky vypnul od té náročné práce, ale zároveň abychom si popovídali, zasmáli se. Oni mi třeba povykládají to, co v hodině někdo řekl a tak. Takže je to takové vzájemně obohacující.

T: Z vaší odpovědi vyplývá, že máte velice dobré vztahy v učitelském sboru.

P: Ano, je to tak. Opravdu máme velice dobré vztahy. Můžu říct, že učitelky nejsou pouze kolegyně, ale i přítelkyně. Nemůžu zapomenout, nebo nepřipomnět evaluační anketu, nebo dotazníky, které jsem rozdala vlastně po dvou letech působení zde ve škole v červnu loňského roku. Ty dotazníky se týkaly spokojenosti. Jednak jsem je rozdala žákům, dětem, rodičům našich žáků a samozřejmě i zaměstnancům. No a byla jsem velice, byla jsem velice ráda, že všichni ti zaměstnanci do jednoho v těch svých anonymních odpovědích vyjadřovali neuvěřitelnou podporu vůči mojí osobě. To, že se cítí dobře na pracovišti, to že se těší do práce, to že jsou dostatečně a kvalitně finančně ohodnoceni. To, že nemají strach kdykoli kamkoliv s čímkoli přijít. A že pokud by měli nějaký konflikt, například

s rodičem, takže vědí, že se jich za všech okolností zastanu. Pro mě to byla taková dobrá vizitka toho, že se mi za ty 2 roky asi podařilo nastavit vztahy a tu komunikaci dobře. A že se prostě tady nám všem spolupracuje hezky.

T: Tak to je super slyšet nebo vidět tolik pozitivní zpěvné vazby. A když se vrátím k těm učitelům. Máte na ně nějaké odborné požadavky, když je přijímáte?

P: Ano samozřejmě. Co se týče učitelů základní školy, tak já jsem vlastně nemusela přijímat nikoho, protože všichni, kteří tady byli, tak mají 100% kvalifikaci pro výkon práce, kterou odvádí. No a co se týče mateřské školky, tak tam máme 2 nové paní učitelky, které splňují veškeré kvalifikační předpoklady. Jedna paní učitelka má vystudovanou sociální pedagogiku a logopedii a je titulem Bc. Nicméně při přijetí jsem ji vyzvala k tomu, aby si do 3 let dodělala potřebné vzdělání.

T: Takže s nekvalifikovanými učiteli se u vás neseťkám.

P: Ne, to určitě ne. S nekvalifikovanými učiteli se u nás neseťkáte.

T: Děkuji. A pořád zmiňujete sbor v mateřské škole, máte to jako jeden celek nebo jste oddělení?

P: My jsme základní škola a mateřská škola dohromady. Dřív, před několika lety, obě dvě ty instituce fungovaly zvlášť organizačně. Nicméně, já jsem převzala tuto školu, nebo tuto organizaci ve chvíli, kdy obě dvě budovy, oba dva tyto celky jsou sloučené. Vlastně spadají pod jednoho zřizovatele. Takže budova MŠ leží asi 400 m vzdálená od ZŠ.

T: S těmi vztahy lehce souvisí i spolupráce. Jak byste ohodnotila spolupráci mezi učiteli?

P: Vzájemná spolupráce mezi učiteli funguje perfektně. Já je od prvopočátku nabádám, aby si navzájem vyměňovali nejrůznější nápady, aby si sdíleli zkušenosti, i přesto, že každá z těch paní učitelek má 25 let praxe. Jsou to vynikající pedagogové. A tak já vždycky říkám, nikdo není neomylný a nikdo není dokonalý, takže je potřeba se vzdělávat i v oboru, o kterém jsem přesvědčený, že vím úplně všechno. Protože zdánlivá maličkost nás může posunout někam dál a nějakou aktivitu, kterou děláme ve škole, můžeme nějakých způsobem inovovat. Ale samozřejmě hospitace a návštěvy mojí osoby ve třídách jsou v rámci pravidelné kontrolní hospitační činnosti ředitele školy. V době covidové pandemie probíhaly až v prosinci, kdy se děti vrátily do škol. A musím říct, že jsem byla spokojená, proto-

že ve všech třídách, kde jsem byla, ta výuka i ty znalosti těch dětí byly naprosto špičkové. Přesně tak, jak bych to chtěla, aby to probíhalo, tak to probíhalo.

T: A myslíte si, že spolupráce učitelů se změnila při nástupu distanční výuky?

P: Voláme si, míváme telefony, kdy si sdělujeme navzájem, jak kdo pokračuje, jakým způsobem kontaktuje rodiče, co se mu podařilo, co se mu osvědčilo. A navzájem si to snažíme vyladit tak, aby ten přístup nebo způsob distančního vzdělávání v jednotlivých třídách v rámci naší školy, byl v rámci možností shodný.

T: Jakými přednostmi disponuje učitelský sbor? Co byste u svých učitelů vyzdvihla?

P: To se odvíjí už přímo od jejich povahy. Oni jsou neuvěřitelné, všechny ty paní učitelky. Ne jenom paní učitelky, ale i všichni ostatní zaměstnanci. Jsou neuvěřitelně důslední, spravedliví, pečliví ve své práci. Ne jenom paní učitelka nebo asistentka, ale i třeba paní školnice. V každé budově máme jednu školnici. Každá z nich vykonává tu svoji funkci, práci naprosto precizně. A já, když projdu jakoukoli místnost, prostě ať už v mateřské nebo základní škole, tak tady vládne naprosto dokonalý pořádek. Což si myslím, přispívá k dobré atmosféře, celkové atmosféře. Protože když ty věci nebudeme mít upořádané, nebo by byly třídy nevhledné, nebo nějakým způsobem neudržované, tak by se tam ty děti necítily tak dobře. Co se týče péče o mé zaměstnance, tak třeba v loňském roce jsem investovala z našeho provozního rozpočtu nemalou částku na to, abych zútlnila a kompletně zmodernizovala všechny jejich kabinety a kanceláře. Tak, aby se tam cítili dobře. Všechny místnosti, kde jsem byla předtím, myslím tím učebny, chodby, tak ty předchozí paní ředitelka zmodernizovala. A už to během své funkce nestihla dotáhnout, aby i kanceláře byly pěkné. Takže to se mi podařilo v loňském roce. A paní učitelky a zaměstnanci mi společně pomáhali. Spolupráci máme nastavenou tak, že si vzájemně pomáháme a každá víme, co od koho očekávat. Myslím si, že to funguje velice dobře.

T: Vy už jste zmínila během rozhovoru nějaké administrativní záležitosti a poté i financování. Co tedy obnáší celá vaše funkce ředitelky školy?

P: Já vždycky říkám, že ředitel je takový desetibojař. Ale ten ředitel malotřídní školy. Je to takové specifické, protože na rozdíl od velké městské školy tady nemám sekretářku. Já tady nemám ekonomku, nemám tady zástupkyni, psychologku, speciálního psychologa, výchovného poradce. Nic takového. Takže jako ředitel vlastně jsem statutárním orgánem

školy. To znamená, že jednám všech záležitostech školy. Pokud nepřenesu svou pravomoc na jiné pracovníky. Já vlastně odpovídám za chod školy absolutně ve všech oblastech. Musím řídit a kontrolovat ostatní pracovníky, koordinovat jejich práci. Oni naprosto špičkově pracují samostatně. A co se týče koordinace, tak vlastně musím svolávat porady vedení. Potom samozřejmě musím svolávat samozřejmě pedagogické porady, kde schvalujeme nejrůznější řády, směrnice, navrhujeme další aktivity a sdílíme zkušenosti z předchozího určitého období a řešíme organizační věci. Pak musíme svolávat metodické sdružení, kde se zabýváme plněním tematických plánů, které máme předepsané apod. Potom já, jako ředitel, musím vytvářet společně s ostatními zaměstnanci a hlavně s pedagogy a zřizovatelem školy, celou koncepci školy. Takovou tu vizi, jakou se bude škola ubírat na následujících 4 až 6 let. No a musím také dohlížet na to, abychom vše, co je v koncepci, plnili. Kromě této dlouhodobé vize musím zpracovávat jednotlivé roční plány, roční plány práce. To znamená vše, co ta škola bude dělat od 1.9 až po 31.8 daného školního roku. Musím zpracovávat plány dalšího vzdělávání pedagogů, protože, jak bych to řekla, získávání nových zkušeností různých seminářů, webinářů, je neoddelitelnou součástí trvalého vzdělávání. Ne jenom pedagogických pracovníků. Musím zpracovávat měsíční plány práce, které jsou detailní a s příslušnými přílohami. A samozřejmě, jak už jsem říkala, provádím kontrolní činnost na základně obecných platných pokynů. Kromě toho, co jsem vyjmenovala, tak mě to nezabavuje přímé pedagogické práce. Já musím vyučovat taky. Konkrétně mám v úvazku 10 hodin, přičemž už nejsem třídní učitel. Tuto funkci jsem loni už uzavřela. Sama už vyučuju konkrétně v tomto školním roce angličtiny v první, druhé a třetí třídě, dále hudební výchovu a informatiku. Dále musím sledovat, kontrolovat a hodnotit výchovný vzdělávací proces včetně jeho všech výsledků. Musím kontrolovat počty známek v žákovské knížce. Za určité období kontroluju zápisy, podpisy, to, jestli rodiče sledují to hodnocení prospěchu a chování za určité období. Jakým způsobem probíhá komunikace mezi třídním učitelem a zákonnými zástupci. Dále naše škola má zpracovaný ŠVP, takže já vlastně odpovídám za to, že vše, co tam je napsané, to škola splňuje. Dál pravidelně, prakticky denně musím zjišťovat a hodnotit personální a materiálně technické podmínky výchovně vzdělávací činnosti naší školy. Takže neustále jsem nějakým způsobem, ne ve střehu, ale sleduji, jestli se někde něco nepokazilo, jestli nám někde nepřestala zářit zářivka, nebo není poškozená nějaká lavice, lavička apod. Co se týče pracovně právní problematiky, která je mým úkolem k řešení, tak je to přijímání pracovníků do pracovně právního vztahu a personální zajištění školy. Já jsem zatím přijala 5 pracovníků. Samozřejmě určuji náplň, pracovní náplň zaměstnanci školy. Jako statutární orgán školy činím jménem za-

městnavatele veškeré úkony a pracovně právní oblasti. Tzn., že sepisují smlouvy, dále výpovědi, daňová přiznání, všechno, co se týká pracovně právních vztahů je mým úkolem sledovat. No a dále stanovuji plán čerpání dovolené zaměstnanců podle předem stanoveného plánu. V tuto chvíli je tato oblast velice složitá, protože vzhledem ke covidové situaci se nám ty dny volna apod. Dále jsem to já, kdo nařizuje práci přes čas, rozhoduje o čerpání náhradního volna, potom poskytuji pracovní volno z důležitých důvodů při osobních překážkách v práci. Dále stanovuji odměny a další pohyblivé složky platu. Já jsem ten, kdo stanovuje tzv. zvláštní příplatky, což jsou příplatky za třídnictví. Dále musím sledovat platové postupy jednotlivých pracovníků. Samozřejmě kooperaci se mzdovou firmou, která nám dělá platy. Jsem to já, jak už jsem říkala, stanovuji nenárokové složky platu, osobní ohodnocení. Nenárokové složky platu si nechávám na to, abych mohla vždycky po určitém období za nějakou mimořádnou práci navíc, nebo za velmi pečlivou a práci trvalejšího rázu tomu zaměstnanci dát odměnu tak, abych nějakým způsobem ocenila to, že tak perfektně pracuje. Dále jsem to já, kdo jmenuje nebo odvolává z funkce vedoucí pracovníky školy. Protože jsme malá organizace, tak vlastně máme, jak už jsem říkala, vedoucí učitelku, která je jmenovaná do funkce účetní. Dále jsem to já, kdo pověřuje další pracovníky organizací některých aktivit, např. přípravou školy v přírodě nebo školního výletu nebo projektového dne apod. Nebo třeba soutěže v recitaci. Takže jsem to vlastně já, kdo určuje nebo pověřuje ostatní pracovníky dalšími úkoly v tomto typu, nebo v tomto druhu. Jsem to také já, kdo vysílá zaměstnance např. na pracovní cesty, semináře, další vzdělávání. Projednávám výsledky svojí kontrolní hospitační protokoly s ostatními zaměstnanci. Na pedagogických poradách je seznamuji, jak jsem byla spokojená s tou danou kontrolou. Dále musím seznamovat všechny zaměstnance s novými pracovně právními předpisy. Dále jsem to já, kdo vlastně zodpovídá za celkový rozpočet, ať už se to týká rozpočtu, který je na platy pedagogů, na ostatní neinvestiční prostředky, do čehož spadají nákupy učebnic, učebních pomůcek a dalšího vybavení, které žáci potřebují k výuce. K dalšímu zajištění prostředků, což jsou pracovní oděvy zaměstnanců, dále plateb za další vzdělávání pedagogů apod. i za poskytování podpůrných opatření. To je jeden balíček – tomu se říká krajské peníze, které jsou nám přidělovány na základě výkazů z ministerstva školství, a my je dostáváme prostřednictvím kraje Zlín. No a pak máme provozní rozpočet, který nám dává zřizovatel a vlastně v tomto provozním rozpočtu jsou položky týkající se veškerého chodu, např. poplatky, mandatorní výdaje, veškerá údržba budov. Když se kdekoli cokoli pokazí, hradí se to z těchto peněz. Takže já vlastně zajišťuji efektivnost využívání finančních prostředků prostoru a materiálně technického zabezpečení. No a zabezpečuji správu svěřeného majet-

ku a zodpovídám za to, že všechny ty finanční prostředky, které máme, budou využité naprosto efektivně. To znamená, že nepůjdu a nekoupím paní učitelce kancelářskou židli, na které sedí ve třídě během vyučování, za 70 tisíc korun. Musím vždycky rozhodovat, jestli ten poměr cena – kvalita odpovídá tomu, co potřebujeme. Dále jsem to já, kdo uzavírá hospodářské smlouvy. Schvaluju a sama vlastně vytvářím jednotlivé objednávky školy. Kdokoli cokoli potřebuje, tak přijde za mnou. Veškeré objednávky musím sepsat a zasílat já. Potom vyhlašuji výběrová řízení. Dále co se týče administrativní funkce, kterou zastávám, tak vlastně odpovídám za kompletní vedení dokumentace školy, za archivaci veškerých materiálů. Dále musím schvalovat všechny dokumenty a materiály, které tvoří výstupy ze školy. Vydávat vnitřní školní předpisy, zajišťovat jejich projednávání a kontrolovat jejich plnění. Například provozní řád školní družiny, provozní řád školní tělocvičny, jídelny. Všechny řády musím vytvářet osobně a seznámit s tím všechny zaměstnance, děti a žáky a kontroluji to, jestli se podle toho pracuje a jestli veškerá ta činnost probíhá v souladu s tím řádem. Dále je mým úkolem každý rok napsat VZ školy, která se předkládá zřizovateli. Teď díky tomu, že byl covid jsou jednotlivé aktivity a akce velice zúžené, protože nám to epidemiologická situace neusnadňuje. Nicméně ten náš školní život ještě před nástupem covidu byl pestrý a bohatý. Když jsem přišla, tak jsem ještě nějaké věci zavedla, které tady neprobíhaly tradičně – barevný týden, trochu jsem změnila pořádání třídních schůzek při jednání s rodiči. Tak nějak jsem to upravila k obrazu svému. Tak, jak to vyhovovalo mně. Samozřejmě po konzultaci s ostatními zaměstnanci. Dále jsem to já, kdo zajišťuje veškerý styk s nadřízenými složkami, jako ministerstvo školství, krajský úřad apod. To je všechno mým úkolem a za to zodpovídám. Jsem jako host vždycky při jednání školské rady, která u nás zpravidla zasedá 2 x za rok. V září samozřejmě seznamují s VZ školy, s celkovým hospodařením, s plánováním toho, co bychom realizovali v následujícím roce. No a v červnu je to taková sumarizace toho, co se nám povedlo/ nepovedlo, co bychom chtěli zlepšit, nebo co z nějakého důvodu realizovat nemůžeme. Odpovídám za vytvoření podmínek pro činnost rady školy. Naštěstí zatím jsem neměla možnost setkat se s kontrolou české školní inspekce. Pokud se dodrží 6 letý cyklus, tak na nás vychází v roce 2022. Já se po celou dobu svého působení na postu ředitele snažím, abych na tuto návštěvu ČŠI byla perfektně připravena. Takže vlastně musím vytvořit podmínky pro činnost té české školní inspekce, projednávat výsledky kontroly a zajištění a odstranění těch zjištěných nedostatků. Já už ve své koncepci, se kterou jsem šla do konkurzu, jsem uvedla, že mým cílem je vytvořit tzv. otevřenou školu. Tak, aby i zákonní zástupci a široká veřejnost byli, pokud možno, nejdetailněji informováni o veškerých aktivitách a akcích, které ve škole

pořádáme a celkově o celém výchovně vzdělávacím procesu. A samozřejmě o tom, jaké mají žáci znalosti, prospěch a chování apod. Tzn. že ti rodiče ještě před covidem byli k nám zváni na den otevřených dveří, kdykoliv kdokoliv z nich se mohl domluvit a přijít se podívat do vyučování, klidně na týden. Protože my, nikdo z nás absolutně nemáme žádný problém v tom, že nás někdo sleduje při naší práci. Protože se chováme, i když tam je někde vzadu Petr, Pavel, pořád stejně, pořád pracujeme stejně kvalitně. Vím, že na některých jiných školách měli s tím velký problém, že nechtěli, aby někdo byl přítomen během výuky. Já jsem s tím nikdy problém neměla. Naštěstí se s podobnými názory nesetkávám ani zde. Takže taková ta otevřená škola ve všech směrech, ve všech ohledech. Dále samozřejmě musím velmi úzce spolupracovat se zřizovatelem. Pokud se nějaká věc z mojí pozice nějakým způsobem nedokáže vyřešit, tak vlastně jej vyhledám mimo ty naše pravidelné setkávání a okamžitě, bezprostředně jej informuji o tom, co třeba máme za problém. Dál s ním projednávám i rozpočet, materiální podmínky a celkové plánování rozvoje naší organizace. Na mých bedrech je také veškerá bezpečnost. Tzn., že odpovídám za plnění úkolů BOZP a požární ochrany. Musím plánovat a kontrolovat úkoly opatření směřující k zabezpečení činností školy v této oblasti. Seznamovat všechny zaměstnance s předpisy BOZP a kontrolovat dodržování předpisů. Já musím zabezpečovat pravidelné kontroly ze strany externích bezpečáků u nás ve škole, např. hasicí přístroje. Musím organizovat a pravidelně sledovat, kdy probíhají školení bezpečnosti práce a požární ochrany u zaměstnanců a ne jenom požární ochrany, ale třeba i poskytování první pomoci apod. Zodpovídám za administrativní vedení dokumentace o bezpečnosti práce a požární ochrany. Musím přijímat opatření k prevenci rizikového chování a kontrolovat jejich plnění. Tak, jak už jsem říkala, tak vlastně jsem zodpovědná za naprosto bezchybný materiálně technický provoz na obou dvou budovách. Musím mít splněný plán kontrol a revizí, protože každý rok nám tady chodí revizáři, kteří kontrolují hasicí přístroje, evakuační plány, tlakové nádoby, prostě všechny tyto oblasti musím sledovat a dbát na to, aby se zjištěné závady bezprostředně odstranily. Dále jsem to já, kdo musí vydávat seznam ochranných pracovních prostředků pro školu a zajišťovat jejich přidělení pracovníkům školy. Musím vést knihu úrazů, zpracovávat rozborů úrazovosti, ať už u žáků, dětí nebo zaměstnanců. A dodržovat opatření ke snižování úrazovosti. Zkrátka dělat všechno proto, aby ta škola i okolí školy bylo dětem a pracovníkům naprosto bezpečné. Dále musím vlastně stanovit s přihlédnutím k pedagogickým, hygienickým ekonomickým podmínkám počty žáků v jednotlivých třídách. Takže nemůžu jedné paní učitelce dát 4 děti a druhé 40. V souladu s učebním plánem dělit třídy na skupiny, počet žáků ve skupině, určit podle podmínek školy a charakteru vy-

učovací předmětu a v souladu na bezpečnost a ochranu zdraví žáků. No a hlavně teď v té covidové době odpovídat za dodržování veškerých hygienických zásad a norem, veškerých těch epidemiologických opatření, které jsou na nás směřovány ze strany ministerstva zdravotnictví a ministerstva školství. A samozřejmě v rámci těch hygienických předpisů dbát na sestavování rozvrhu, jak už jsem říkala, určování počtu žáků ve třídě, sestavování řádů učeben apod. Pokud se u nás něco stane, tak jak už jsem říkala, bez zbytečného odkladu veškeré skutečnosti nahlašuji zaměstnavateli, kterým je v mém případě zřizovatel. No a co je taky velice důležité, že jsem povinná zachovávat mlčenlivost. Takže vlastně nesmím nikde nic prozradit z toho interního chodu školy. Nikde nesmím zkrátka říct, že Janička měla takové a takové odměny. Takže zachovávat mlčenlivost a chránit před zneužitím dat, údaje a osobní údaje žáků a zaměstnanců školy, citlivé osobní údaje, informace o zdravotním stavu žáků a dětí, údaje poradenských zařízení o žácích. Takže já třeba nemůžu říct, že Janičce přišlo doporučení a má to a to, nemůžu to vytrubovat na webových stránkách školy, že má třeba epilepsii apod. Zároveň nemůžu říct, že uklízečku jsem zařadila do 11 platové třídy, protože se mi líbí, jak fantasticky uklízí, i přes to, že nemá vysokou školu. Nemůžu vlastně nic takového sdělovat. Takže shromažďuju nezbytné osobní údaje a zabezpečené před neoprávněným přístupem. Neposkytuji je subjektům, které na ně nemají zákonný nárok. Údaje, které jsou nepotřebné, skartuji, vyřazuji apod. Kromě těch všech činností jsem zapoměla třeba na to, že mým úkolem je veškerá zpráva koordinátora informační a telekomunikačních technologií. Takže mám na starosti veškerou údržbu ICT, kterou máme tady ve škole.

T: Moc vám děkuji za velice vyčerpávající odpověď. Zároveň jste mi odpověděla na mnoho dalších otázek. Vidím, že toho máte na hlavě strašně moc.

P: A to je právě jeden z důvodů, proč je ředitelů základních škola tak málo. Kdy je spousta konkurzů obsazenou pouze jedním uchazečem. Takže moc lidí se do toho nehrne vzhledem k té obrovské míře odpovědnosti, kterou mají. Takže každý rok, když se jenom vrátím k těm financím, tak vlastně každý rok musím nakládat a do koruny a do posledního haléře vyúčtovat částku skoro 10 miliónů korun. A jenom já jsem zodpovědná za to, jakým způsobem se tato částka bude čerpat. Samozřejmě obrovskou část moří mzdové prostředky, to je nejpodstatnější část, plus provozní náklady. No a k tomu všemu mám na starosti celý movitý majetek, který je v našem případě v hodnotě 29 miliónů korun. Takže já vlastně stanovuji, co se vyřadí, co se nevyřadí, co se opraví nebo co koupíme nového. Mám rozhodovací pravomoc do výše 100 000,-, takže co je nad 100 000- musím konzultovat se zřizo-

vatelem a nakupovat vlastně ve spolupráci s ním. No a ještě naše škola je vlastně zapojená do Evropského projektu Šablony 2 a tam vlastně se nám podařilo získat skoro 650 000,-. Takže za plnění veškerých závazků plynoucí právě z toho projektu sem také zodpovědná jenom já. Nejhorší na tom je, že nám ta covidová doba hrozným způsobem svazuje ruce a stěžuje práci právě při tom plnění závazků z toho projektu. Nám tam tvoří největší část projektové dny organizované mimo školu nebo mimo školku. Takže já v tuto chvíli nemůžu dát 30 dětí do autobusu a odvést je na hrad na exkurzi nebo na pořádání projektového dne, protože prostě z covidového důvodu nesmím. Zároveň mi EU ukládá povinnost všechno, bez ohledu na tohle, plnit do 31. 8. 2021. Ani nevím, co nás v budoucnu čeká a jestli vlastně všechny ty závazky, které jsme si vytyčily a které jsem si původně v roce 2019 psala a sestavovala, co bychom chtěly dělat a realizovat, jestli to vlastně stihneme. Já ještě vyčkávám. Uvidíme, jak se pandemická situace vyvíjí. A vlastně když to bude možné, okamžitě najedeme na organizaci zejména z projektu, abychom tady toto měli splněno. A když jsem u těch projektů, tak vlastně dalším takovým velkým závazkem, který tam máme, je další vzdělávání pedagogů. Tedy v oblasti anglického jazyka, protože když studujete, nebo když jsem studovala já před 30 lety na pedagogické fakultě v Olomouci, tak žádný požadavek na detailní znalost cizího jazyka tam nebyla. Byla pouze jedna zkouška z němčiny nebo ruštiny, ale zmínka o angličtině, že by se v budoucnu vyučovala na základních školách, potažmo na prvním stupni, tam nebyla. S ničím takovým se dříve nepočítalo. Nicméně angličtina je od první třídy běžným standardem a nemůžu samozřejmě najmout, kdo mi tady bude učit jenom ryze angličtinu. Takže paní učitelky nějakým způsobem se musí o výuku angličtiny podělit. Tady mají štěstí, že mají mě. Takže já jsem se anglicky naučila dodatečně a začala jsem před 8 lety. V tuto chvíli jsem na úrovni rodilého mluvčího. Takže výuku angličtiny v 1,2,3 třídě kompletně zajišťuji jenom já. Je to taková úleva pro vyučující, že to nemusí nějakým způsobem ovládat. Nicméně naštěstí to ovládají. Ale chtěla jsem je nějakým způsobem podpořit v této oblasti ještě dál. V rámci těch šablon jsem zajistila to, že nám pan lektor přijede do školy, pedagogové jsou rozdělení podle svých znalostí a schopností ovládání anglického jazyka. Pan lektor vlastně během toho, co je tady ve škole, přímo na pracovišti jednotlivé skupiny vyučuje angličtinu. My se navzájem prostrídáme v suplování. Každá paní učitelka udělá přípravu, pak jde na hodinu angličtiny a druhá to zase za ni odučí a takhle si vzájemně pomáháme. Tady to funguje už rok. No a to si myslím, že beru jako obrovský počín, nápad z mé strany, že jsem to takto zařídila. Protože na všech školách, o kterých vím, nikde nic takového ředitel pro svoje zaměstnance neudělal. V předchozí škole, kde jsem působila, paní ředitelka nařídila například

přednášku ohledně komunikace s problémovým rodičem. Ale rozhodně to nebylo nic systematického. A co se týče mého vzdělávání výuky anglického jazyka, který jsem měla za povinnost učit, o to se paní ředitelka nestarala vůbec. To všechno bylo na mých bedrech. Veškeré kurzy jsem si musela hradit sama. Docházela jsem několikrát týdně na jazykovou školu, prostě jsem se učila angličtinu ve svém volném čase. Učitelkám a dalším zaměstnancům jsem to zařídila tak, že to probíhá v pracovní době. Mají to neuvěřitelně komfortní a nemusí si to hradit ze svých finančních prostředků. Co se týče ještě těch projektových dnů. Tak vlastně mým úkolem jako hlavním administrativám a manažerem celého projektu je, který mi zabírá obrovský kus mého času, zpracovávání záznamů realizace projektového dne. Podrobně popisovat veškeré činnosti, které by se neměly opakovat, není vůbec snadné. Každý ten projektový den musí být něčím jiný, aby děti ještě nějak jinak obohacoval, aby byl přínosem. Je celkem problém sehnat odborníka z praxe, který vlastně musí ten projektový den vést, to je taky mým úkolem.

T: Jste velice pozitivní, jde vidět, že vás tato práce naplňuje.

P: Já totiž zastávám jednu věc. Že člověk musí být za všech okolností na pracovišti profesionál. To znamená, že i když mně není dobře, nebo mě někdo vytočí cestou do práce. Tak nemůžu přijít do práce a být našťvaná. Protože ten zbytek lidí neví, do čeho jsem se dostala, za první za to nemůžou a za druhé z jakého důvodu by měli být hromosvodem mé špatné nálady, nebo mého špatného pocitu. A tímto způsobem jednají, pracují a komunikují s dětmi a se zákonnými zástupci a i mezi sebou zaměstnanci. Tady nikdo nepřijde, že by tady začal ječet, protože mu ujel výtah, nebo něco se mu stalo s partnerem doma a není nepříjemný na ostatní kolegy. Za všech okolností se tady chováme profesionálně. A díky tomu, že tady nejsou takovéhle výkyvy a emoční výkyvy bych řekla, to přispívá k té dobré a pohodové atmosféře, co tady je.

T: Já vám mockrát děkuji za tento rozhovor a za váš čas.

P: samozřejmě nemáte zač.