



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Zkoumání pedagogického vztahu v prostředí málotřídní školy

Diplomová práce

Vypracovala: Jana Kunešová

Vedoucí práce: Mgr. Josef Nota, Ph.D.

České Budějovice 2019

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Zkoumání pedagogického vztahu v prostředí málotřídní školy* vypracovala samostatně na základě pramenů uvedených v seznamu literatury, který je součástí této práce.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznamy průběhu a výsledky obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 23. 4. 2019

.....

Jana Kunešová

Poděkování:

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu diplomové práce Mgr. Josefu Notovi, Ph.D. za spolupráci, trpělivost, věcné připomínky a drahocenný čas, který mi ochotně poskytovala během zpracovávání této diplomové práce. Touto cestou bych také chtěla poděkovat paním učitelkám, které mi vyšly vstříc s ověřením praktické části. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat mé rodině za podporu během studia.

Abstrakt:

Cílem práce je popsat specifika vztahových sítí v prostředí málotřídních škol, popřípadě objevit určité diference od škol plně organizovaných. V diplomové práci se snažím získat poznání o málotřídních školách o jejich atmosféře, o vzájemných vztazích, fungování, historii a jejich výhod a nevýhod.

Dále se snažím zjistit postoj pedagogů na instituci jako takovou, jejich pohled na vztahy mezi žáky, rodiči a jejich praxi v plně organizované škole.

Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část diplomové práce se nejdříve zabývá teorií i současností malotřídních škol, specifiky ve vyučování na malotřídní škole, charakterizuje výhody, nevýhody a fungování škol. Dále popisuje malotřídní školu jako součást venkova, přibližuje přestup žáků na plně organizovanou školu, nastiňuje problematiku vztahů žáků, rodičů i samotných pedagogů.

Ve výzkumné části je představena použitá metodologie. Dále vyhodnocení devíti polostrukturovaných rozhovorů s devíti respondentkami, z kterých jsou dle mého názoru uvedeny nejpodstatnější úryvky. Tyto úryvky jsou doplněny osobním komentářem. Následně jsou přiblíženy závěry vycházející z těchto rozhovorů.

Klíčová slova:

Málotřídní škola, vztahy, diferenciacce, specifika

Abstract:

The aim of this master thesis is to describe specifics of social relationships in schools with multi-age classrooms and to discover differences from schools with single grade classrooms. In particular to understand the environment, the relationships among pupils, the functioning, the history of multi-age classroom and its advantages and disadvantages.

Then it focuses on teachers in multi-age classroom, their opinions on the educational institution as a whole, the relationships among pupils, parents and their experience with schools with single grade classrooms. The thesis is divided into two parts. In the first part the theory and current state of multi-age classrooms, its specifics in teaching and advantages and disadvantages of school functioning. It also describes multi-age classrooms as a part of countryside as well as the process of pupils changing schools from multi-age classroom to one grade classroom and the relationship issues pupils, parents and teachers have to deal with. In the second part the methods of research used are explained.

Then extracts from interviews with the most crucial information acquired from nine respondents are presented along with my personal thoughts and reflections. In the end the findings of the interviews are explained in detail

Key words:

Multi-age classrooms, difference, relations, specifics

Úvod:

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 9 |
| Teoretická část | 10 |
| 1 Málotřídní škola – škola venkovská | 10 |
| 1.1 Venkovská škola | 11 |
| 1.2 Historie málotřídní školy..... | 11 |
| 1.3 Málotřídní školy v České republice | 14 |
| 1.4 Málotřídní školy v Evropě | 15 |
| 1.5 Struktura málotřídních škol..... | 16 |
| 1.6 Specifika málotřídních škol..... | 16 |
| 1.6.1 Vyučovací hodina na málotřídní škole | 17 |
| 1.6.2 Metody a formy výuky | 17 |
| 1.7 Řízení málotřídní školy | 18 |
| 1.8 Vztah ředitele se zřizovatelem | 20 |
| 1.9 Podmínky pro existenci a fungování málotřídek | 20 |
| 1.10 Rozdělení školy podle počtu tříd..... | 21 |
| 1.10.1 Jednotřídní škola | 21 |
| 1.10.2 Dvoutřídní škola | 21 |
| 1.10.3 Trojtřídní škola | 22 |
| 1.10.4 Čtyřtřídní škola | 22 |
| 1.11 Varianty seskupování ročníků do tříd | 22 |
| 1.12 Výhody a nevýhody málotřídních škol | 23 |
| 1.13 Přestup žáků na plně organizovanou školu | 24 |
| 2 Vztahy v prostředí málotřídních škol | 25 |
| 2.1 Stereotypy | 26 |
| 2.1.1 Rovnocenné možnosti ve třídě..... | 27 |
| 2.1.2 Vliv genderových stereotypů | 27 |
| 2.1.3 Etický původ a národnost | 28 |
| 2.2 Motivační faktory na málotřídní škole..... | 28 |
| 2.2.1 Zvyšování motivace..... | 29 |
| 2.2.2 Demotivační faktory | 30 |

| | | |
|-------|---|----|
| 2.3 | Klima málotřídních škol..... | 31 |
| 2.4 | Chvála a kritika na málotřídní škole | 33 |
| 3 | Aktéři málotřídní školy..... | 34 |
| 3.1 | Rodič jako aktér v prostředí málotřídní školy..... | 34 |
| 3.2 | Žák – mladší školní období | 35 |
| 3.3 | Osobnost učitele | 37 |
| | Výzkumná část..... | 39 |
| 4 | Výzkumný problém, cíle práce..... | 39 |
| 4.1 | Cíle výzkumu | 39 |
| 4.2 | Výzkumné okruhy | 39 |
| 5 | Metodika výzkumu | 40 |
| 5.1 | Kvalitativní přístup..... | 40 |
| 5.1.1 | Polostrukturovaný rozhovor | 41 |
| 5.2 | Analýza dat: tematická | 41 |
| 5.3 | Výběr respondentů | 41 |
| 5.4 | Průběh výzkumu..... | 42 |
| 5.4.1 | Charakteristika respondentů | 42 |
| 5.5 | Etika výzkumu | 43 |
| 6 | Vyhodnocení rozhovorů | 43 |
| 6.1 | Fungování málotřídní školy | 43 |
| 6.1.1 | Existence málotřídek..... | 43 |
| 6.1.2 | Řízení málotřídky | 44 |
| 6.1.3 | Atmosféra..... | 46 |
| 6.2 | Určité diference mezi málotřídními školami a plně organizovanými | 47 |
| 6.2.1 | Porovnání | 47 |
| 6.2.2 | Postoj respondentů k málotřídní škole..... | 48 |
| 6.3 | Vzájemné vztahy s rodiči a s žáky, vztahy mezi žáky jako takovými | 50 |
| 6.3.1 | Vztahy s rodiči | 50 |
| 6.3.2 | Vztahy mezi žáky..... | 52 |
| 6.3.3 | Vztahy učitelů k žákům | 52 |
| 6.4 | Přestup z plně organizované školy na málotřídní školu..... | 53 |
| 6.4.1 | Důvody..... | 53 |
| 6.5 | Určité výhody a nevýhody málotřídních škol | 54 |

| | | |
|-------|---|----|
| 6.5.1 | Klady a zápory | 54 |
| 6.5.2 | Specifika málotřídky | 55 |
| 7 | Zkušenost výzkumníka po sběru dat | 58 |
| 8 | Diskuze | 60 |
| | Závěr | 63 |
| | Použitá literatura | 64 |

Úvod

Praxe, kterou jsem absolvovala na málotřídní škole, mě natolik uchvátila, že jsem z tématu málotřídních škol čerpala ještě dlouho potom. Chtěla jsem se dozvědět víc a zjistit co nejvíce informací o školách, jaký mají na málotřídní školy názor učitelé, jak taková málotřídní škola funguje, co vše je potřeba k fungování a jak se tam vlastně učí.

Hlavním cílem práce je popsat specifika vztahových sítí v prostředí málotřídních škol, popřípadě objevit určité diference od školy plně organizovaných. Prostředí málotřídních škol je velmi důležité, protože až v prostředí člověk zjistí, jakou mají na málotřídní škole atmosféru, zda tato instituce funguje či nikoliv. Práce je rozdělena do dvou částí.

V první části se věnuji teoretickým poznatkům, kde se zaměřuji konkrétně na samotné málotřídní školy – historii, specifika, provoz instituce, venkov jako takový, málotřídní školy v Evropě, podmínky málotřídních škol, výhody a nevýhody a přestup žáků na plně organizovanou školu, ale i na vztahy mezi žáky a učiteli, kde probírám témata – motivace, chvála, klima třídy a vztahy jako takové.

Ve druhé části se věnuji výzkumu. Stanovila jsem si výzkumné okruhy a cíle, které pro mě byly klíčové a na základě toho jsem se vydala do málotřídních škol, kde jsem s pedagogy vedla polostrukturovaný rozhovor, snažila jsem se pokrýt všechna témata a získat, co nejvíce dat.

Teoretická část

1 Málotřídní škola – škola venkovská

V roce 1933 byl poprvé vymezen pojem málotřídní škola v učebních osnovách. Byl to typ škol, která měla ve třídě buď všechny ročníky nebo v každé třídě více než jeden ročník (Musil, Sedláček, 1964).

Základní školy lze rozdělit na školy základní, (ZŠ) plně organizované – mají 9 ročníků a neúplně organizované. Málotřídní školu můžeme zařadit do neúplně organizovaných škol, které mají jen jeden stupeň, které mají méně než 5 tříd (Trnková, 2010).

„Za málotřídní školu je označována taková škola, v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku“ (Průcha, 2012, 68).

Podle vyhlášky § 4 č. 48/2005 Sb., jsou počty žáků na třídy:

- a) Škola tvořená jednou třídou prvního stupně má nejméně 10 žáků ve třídě.
- b) Škola tvořená dvěma třídami prvního stupně má nejméně 12 žáků v průměru na 1 třídu.
- c) Škola tvořená třemi třídami prvního stupně má nejméně 14 žáků v průměru na 1 třídu. Škola tvořená čtyřmi a více třídami prvního stupně má nejméně 15 žáků v průměru na 1 třídu. (Zákon č.48/2005 Sb.)

Význam málotřídních škol se v průběhu let změnil, v 60. letech 20.století se tímto názvem označovaly pouze školy, které měly ve třídě všechny ročníky nebo v každé třídě více než jeden ročník (Musil, Sedláček, 1964).

Třídy, ve kterých je více ročníků musí učitel organizovat tak, aby byly učením zaměstnány všechny děti. V České republice je k 30.9.2007 cca okolo 1400 málotřídních škol, kde může být organizován pouze 1.stupeň ZŠ, jsou to většinou primární školy nalézající se na venkově (Trnková, 2010).

1.1 Venkovská škola

Venkov lze popsat pěti základními charakteristikami:

- a) „venkov jako neměstský prostor,
- b) venkov jako krajina,
- c) venkov jako prostor k zemědělství,
- d) životní styl obyvatel venkova,
- e) venkov jako volnočasové prostředí umožňující rekreaci a odpočinek.“

(Trnková, 2010, 104)

Venkov je prostor, krajina, příroda a volnost, je spjat se zemědělstvím. Plno lidí považuje venkov za domov, protože je dobrým místem pro život (Maříková, 2007).

Venkov je v počtu obyvatel různě velký, venkov se může považovat za samotu, malou osadu, ale i velkou vesnici, která může svým počtem obyvatel převyšovat malá města.

Pokud vymežíme počet obyvatel venkova do 2000, pak nám vyjde, že je Česká republika tvořena z 82 % obcí, což pokrývá $\frac{3}{4}$ území našeho státu. Dříve se venkovské obyvatelstvo od městského velmi odlišovalo, jak kulturně, tak sociálně, ovšem poslední dobou se tyto dva rozdílly sblížily. Tradičním rysem venkovského života je udržování rodinných a příbuzenských vazeb (stále je běžná příbuzenská výpomoc), (Trnková, 2010).

1.2 Historie málotřídní školy

V roce 1774 byla na českém území zřízena povinná školní docházka s třemi typy škol: triviální, hlavní a normální a všechny tyto školy byly organizovány jako málotřídní. Na jednoho učitele připadl až 80 dětí. Do roku 1848 se nerozlišovaly pojmy plně organizovaná škola a neúplně organizovaná škola. Rok 1869 přinesl změnu ve školství – prodloužení školní docházky na osm let a nové druhy škol.

Postupem času byla práce učitelů na málotřídních školách velmi náročná kvůli velkému počtu žáků ve třídách, a proto se v 70. letech 19. století snažili snižovat počty žáků na třídy, bohužel tyto návrhy zůstaly bez odezvy. Nejrozšířenější byly dvoutřídní školy, avšak např. u osmiletých škol to znamenalo mít tři nebo pět ročníků v jedné třídě, což bylo velmi náročné (Trnková, 2010).

V roce 1922 vznikl Malý školský zákon, který nově vymezil počet žáků ve třídách: *„Největší počet dětí v jedné třídě ustanovuje se pro školní léta 1922/23-1926/27 na 80 a pro školní léta 1927/28-1931/32 na obecných školách jednotřídních na 65, na ostatních obecných školách na 70“* (Buzek, 1935, 117).

Od školního roku 1932/33 se počet žáků snižoval na 50 žáků z důvodu ekonomických, neboť naše hospodářství nebylo schopno zajistit tolik hmotných materiálů a vybavení. První světová válka ještě snížila počty kvůli demografickému vývoji, kde klesala dětská populace, byla snížena dětská porodnost a zvýšena dětská úmrtnost, tento stav na našem území trval do roku 1925/1926. Více než 80 % bylo školství organizováno jako málotřídní, ovšem byl zkrácen vyučovací obsah a vznikly nové učební osnovy, které spočívaly v tom, že se děti nejbližšího věku učily v odděleních, což přineslo obavu, že málotřídní školy poskytují méně kvalitní vzdělání.

V roce 1948 byl vydán školský zákon, jeho součástí byla škola národní pro žáky ve věku 6-11 let, šlo o sjednocení nižšího středního školství pro celou populaci, maximální počet dětí ve třídě byl 40 (v 1. třídě na 30), pokud by počet žáku klesl pod 20, škola by měla být zavřena. Délka povinné školní docházky byla stanovena na 9 let. Každý ročník málotřídní školy měl mít samostatné oddělení a stejné osnovy jako v plně organizovaných školách, výsledkem byla stejná úroveň všech obecných škol.

Nastalo opatření tzv. rozšířeného vyučování, které umožňovalo učitelům si prodloužit úvazek o 6-10 hodin týdně, důsledkem bylo, že alespoň v některých hodinách byly ročníky vyučovány osamoceně (Kořínek, 1975).

V 60. letech se málotřídní školy začaly rušit kvůli ekonomii, na udržování škol nebylo dostatek financí a většina škol měla nevyhovující podmínky. Stát začal podporovat pouze výstavbu plně organizovaných škol, a to ve střediskových oblastí.

Po roce 1989 dostaly obce možnost zvážit obnovu samostatnosti a stát se zřizovatelem málotřídních školy a plno obcí tyto možnosti využily. V letech 1990-1996 vzniklo 308 nových základních škol i přes ekonomickou náročnost (většinou neúplné a málotřídní), učitelé začali ve výuce uplatňovat nové přístupy v didaktice i řízení škol. Novela školského zákona č 172/1990 Sb. zkrátila povinnou školní docházku z 10 let na 9 let a základní škola se prodloužila z 8 na 9 let. Ovšem devátý ročník nebyl pro žáky povinný, a proto většina dětí ze základních škol odcházely z osmého ročníku rovnou na střední školu, v devátém ročníku byl nízký počet dětí (většinou těch, co už nechtěly jít dál studovat). V červnu 1995 tuto situaci vyřešila novela školského zákona, která zavedla povinný 9.ročník a prodloužila 1.stupeň na 5 let.

Na prvním stupni bylo opět 5 ročníků, některým školám tento krok pomohl ke zvýšení počtu žáků, jiným školám naopak ublížil. Obce se staly zřizovateli a financovaly provozní náklady svých škol. Na jednu třídu muselo být 13 žáků, pokud počet žáků klesl pod limit, mohlo dojít ke snížení počtu tříd, ale i k zániku školy. Stát hradil peníze pouze na průměr 13 žáků a obce si chtěly udržet své školy, neboť školy přispívaly k sociálnímu i kulturnímu životu obce, musely dorovnávat deficit v rozpočtu svých škol z vlastních prostředků (Trnková, 2010).

Tabulka č.1: Počty základních škol v druhé polovině 90.let

| | 1996/97 | 1997/98 | 1998/99 | 1999/00 |
|-------------------------------|---------|---------|---------|---------|
| Základní školy | 4166 | 4132 | 4099 | 4068 |
| v tom školy vyučující oba st. | 2490 | 2489 | 2485 | 2480 |
| pouze 1.stupeň | 1972 | 1638 | 1608 | 1584 |
| pouze 2.stupeň | 4 | 5 | 6 | 4 |
| z toho málotřídní školy | 1463 | 1482 | 1463 | 1435 |
| Podíl málotřídních škol | 35,20% | 35,90% | 35,70% | 35,30% |

Zdroj: Trnková, 2010, 34.

Tabulka č. 1 ukazuje, jaký počet z celkového počtu základních škol tvoří malotřídky (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Málotřídní školy vytvořily na konci 20.století podstatnou část počtu základních škol, přesto zůstaly i nadále okrajovým tématem pro pedagogickou veřejnost. Vzdělávání na základních školách probíhá podle školského

zákona 561/2004 Sb. – zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

1.3 Málotřídní školy v České republice

Naše školství má 3 typy úrovně řízení:

- **Národní (státní)**
- **Regionální (krajskou)**
- **Místní (Obecní)**

Málotřídní školy se nachází na poslední úrovni, kde je zastupují obce jako zřizovatelé škol (v některých ohledech i školy samotné). Všechny 3 úrovně můžou zastupovat svoji vlastní vzdělávací politiku v limitech, které jim stanovuje legislativa (Kalous, 1997).

Rámec vzdělávací politiky u nás zajišťuje MŠMT, které po vydání tzv. Bílé knihy a později i školského zákona v roce 2004 tuto stránku své činnosti posílilo. Kontrola, pedagogické práce a zacházení financí, se nazývá Česká školní inspekce (ČŠI). Podklady pro různé typy dokumentů MŠMT realizuje Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV) (Trnková, 2010).

- **Starší podoba málotřídních škol:** nedostatečný počet škol v zemi, s početnými třídami, málo učitelů. Dnes se takhle situace škol objevuje v ekonomicky méně vyspělých zemích (venkov i město)
- **Mladší podoba málotřídních škol:** menší počet dětí, které spadají do školního obvodu, nedostatečný počet žáků do třídy a tím vzniká spojování více ročníků do tříd. Třídy jsou méně početné. Výskyt je běžný v zemích ekonomicky rozvinutějších a na venkově (Trnková, 2010).

Zpráva Mezinárodní komise UNESCO uvádí málotřídní školy jako „Vzdělávání pro 21.století“, neboť vzdělávání a studium je rozuměno jako celková zkušenost, které jedinec dosáhne v průběhu svého života. Závisí na znalostech, dovednostech a použití. Úspěšné vzdělávání je postaveno na **čtyřech pilířích vzdělávání:**

1. Učit se poznávat naučit se učit, dosáhnout všeobecného rozhledu a správně využívat získaných znalostí a vědomostí
2. Učit se jednat a zvládnout navazovat vztahy, pracovat ve skupinách a správně reagovat na různé situace
3. Učit se žít společně a mít úctu k lidem i jiným kulturám, duchovním hodnotám, jednat bez předsudků a násilí
4. Učit se být rozvoj osobnosti každého člověka, mít samostatný úsudek a zodpovědnost (Delors, 1997).

1.4 Málotřídní školy v Evropě

Málotřídní školy najdeme všude v Evropě, velmi se osvědčily jako organizační typ základní školy, který umožňuje dětem navštěvovat školu v jejich blízkosti bydliště. Většina evropských zemí není hustě osídlená a zalidněná, a právě tam se málotřídky nacházejí. Fungování málotřídní školy závisí na porodnosti a vzdělávací politice dané zemi.

Málotřídní školy začaly vznikat ve 20.století po Evropě, od 70.let se šířila myšlenka „accountability“, tudíž se koncentrovaly základní školy do větších měst a rušily se málotřídky, což znamenalo nejistou budoucnost pro málotřídky jako takové. Objevily se vlny pedagogických reforem a inovací, učitelům vzrostly pedagogické kompetence. Ve Velké Británii proběhly reformy iniciované zprávami Gittinse a Plowdenové, které stabilizovaly a znovu rozvinuly sítě málotřídních škol na venkově (Rabušicová, 2000).

V 80.-90.letech 20. století na území Velké Británie začala politika podporovat sdružování málotřídek do skupin „clustů“, což znamenalo spolupráci mezi učiteli a řediteli, ovšem neřešilo to ekonomický konflikt, jenž kolem nich vznikal. Podobný model existuje i v Katalánii ve Španělsku (Trnková, 2010).

„Local management of the schools“ (LMS) byl dokument, který posilovat autonomii škol v oblasti financí, nyní finance putovaly přímo do škol, se kterými škola zacházela podle svých potřeb. Ve Švédsku zavedli pro malé školy dotace (Trnková,2010).

1.5 Struktura málotřídních škol

Málotřídka má svá specifika, škola není zcela osamocená jako instituce. Většinou k ní patří mateřské školy, školní jídelna, školní družina. Každá instituce má svého vedoucího pracovníka, nad kterým dělá kontrolu ředitel základní školy. Kvůli finanční náročnosti došlo ke spojení těchto organizací do jednoho celku, čímž se usnadnilo financování, řízení a správa.

Organizace výuky a samotná příprava výuky je na málotřídních školách mnohem náročnější oproti školám plně organizovaným. Důležité je, aby učitel vhodně kombinoval aktivizující metody a prolínat fáze přímého vyučování a samostatné práce žáků, která je na málotřídních školách zcela běžná. Učitel může volit jednoduché úkoly, skupinové úkoly, projekty anebo práci na počítačích. U žáků je podporovaná spolupráce a komunikace. Svým přístupem, který je zaměřený na rozvoj osobnosti žáka a vzájemnou komunikaci mezi žákem a učitelem, můžeme tento druh škol zařadit mezi školy s alternativním způsobem výuky (Emmerová, 2000).

1.6 Specifika málotřídních škol

Málotřídní školy se liší od plně organizovaných škol především tím, že spojuje ročníky v jedné třídě, či více třídách a tím pádem odlišný způsob vyučování. Vyučování se svým obsahem a cílem od plně organizovaných škol nijak neliší, mají stejné kurikulární dokumenty. Úplná charakteristika málotřídky je taková, že se současně učí 2 a více ročníků, pod dohledem jednoho učitele, což znamená, že učitel musí střídat aktivity, aby chvíli pracoval s jedním ročníkem a chvíli s druhým. Ročníky by se neměly vzájemně rušit (Trnková, 2010).

Průcha (2012) uvádí, že by měl učitel využívat specifické formy učení, měl by se zaměřit na samostatnou práci žáků, chodu třídy a stále rozvíjet problémové myšlení, aktivitu a tvořivost. Výhodou je, že vždy učitel pracuje jen s jednou třídou, která obsahuje opravdu malý počet žáků a tím pádem se na každého dostane a může se jim učitel věnovat individuálně. Pokud spolu třídy spolupracují, dá se říct, že žáci z nižšího ročníku se učí od žáků ze staršího ročníků přirozenou cestou (Trnková, 2010).

Čeští ředitelé uvádí, že hlavním specifikem málotřídek je snadná komunikace a osobní prostředí, k čemuž můžeme přiřadit i znalost pracovníků, tj. učitelé, ředitelé, kuchařky...jako dalším významným specifikem uvedli, že ředitel a ostatní musí dělat vše, není tady žádná možnost dělit práci mezi početnější personál školy (Trnková, 2010).

1.6.1 Vyučovací hodina na málotřídní škole

Vyučovací hodina je jeden celek, který je rozčleněný na části určené pro jednotlivá oddělení a úseky pro přímé vyučování a samostatnou práci.

„Vyučování v každém oddělení je organizační součástí tohoto celku a zároveň organickou součástí vyučování příslušnému vyučovacímú předmětu“ (Musil, Sedláček, 1964,105).

Vyučovací hodina je závislá samozřejmě na předmětu, tématu hodiny, na učiteli. Celá hodina se odvíjí od osobnosti učitele, na jeho postojích, názorech a dovednostech. Dvě a více oddělení je závislá na situaci ve třídě, počtu žáků, počtu oddělení. Učitel musí volit střídání forem vyučování, aby mohl splnit cíl hodiny. Platí pravidlo, že čím víc oddělení učitel má, tím stoupá stupeň obtížnosti.

Délka jedné vyučovací hodiny na malotřídní škole je shodná s délkou vyučovací hodiny na škole s pouze jedním oddělením, jelikož 45 minut se prokázalo jako optimální doba jak pro žáky, tak pro učitele. Málotřídní školy jsou součástí systému v ČR, a proto musí probrat stejné množství učiva jako na plně organizovaných školách. Samotné členění hodin na málotřídních školách je střídáním přímého vyučování a samostatné práce žáků. Čas, který učitel věnuje přímé práci jednomu ročníku, není přesně dán a není vždy stejný, záleží, zda stupni obtížnosti učiva. Učitel je ten, který si sám určuje, jak dlouho se bude věnovat určitému ročníku (Musil, Sedláček, 1964).

1.6.2 Metody a formy výuky

Vyučovací hodina, která je členěna do oddělení má 2 základní formy – přímé vyučování a nepřímé vyučování (samostatná práce žáků). Při přímém vyučování pracuje učitel s jednou skupinou přímo. Druhá skupina (druhé oddělení) pracuje samostatně. Během jedné hodiny by se měla tyto dvě formy měly střídát. Pro málotřídní školy je tento postup nutný.

Přímé vyučování (přímá práce) s jednou skupinou slouží k výkladu nové látky, nepřímé vyučování (samostatná práce) slouží k opakování učiva a procvičování. Při výkladu je žák pod učitelovým dohledem a získává nové poznatky, návyky a dovednosti, učitel je může kontrolovat, opravovat. Samostatná práce žáků rozvíjí myšlení, aktivitu, kreativitu i vytrvalost žáků, přesto je ale důležité, aby samostatná práce byla od učitele dobře připravená a promyšlená (Musil, Sedláček, 1964).

1.7 Řízení málotřídní školy

Řízení málotřídní školy je velmi odlišné od řízení klasických organizací. Jsou ovšem názory, které tyto dvě organizace staví vedle sebe zejména proto, že stejně jako ostatní organizace se musí vypořádat s rozhodováním o cílech a záměrech školy, dělbou práce, přijímání nových žáků a péčí o ně, škola by se měla rozvíjet a hospodařit s majetkem, budovat si společenské povědomí o cílech a poslání školy a rozvíjet kulturu školy (Trnková, 2010).

Každá organizace má za úkol naplňovat cíl, kvůli němuž byla založena, měla by předem splňovat definované funkce organizace (Pol., 2007).

Řízení málotřídky má v rukou ředitel školy, pro kterého je řízení mnohem náročnější zejména kvůli absenci delegování více či méně vyčerpávajícím v závislosti na velikosti školy, manažerských dovednostech ředitele a vstřícnosti zřizovatele školy.

Uvádí se, že ředitelé nejčastěji působí na školách se dvěma třídami, které mají kolem 30 žáků ze čtyř nebo pěti ročníků. „Průměrně vyučují 4 učitelé, přičemž jejich úvazky v rámci základní školy, případně mateřské školy a školní družiny, jsou dosti členité“ (Trnková, 2010,150). Dalším pedagogickým pracovníkem může být až 1 vychovatel a 1 další pedagog (učitel cizího jazyka, hudební výchovy, náboženské výchovy, psycholog...). Zřizovatel školy je obec, ve které škola sídlí s méně než 1000 obyvateli.

Ředitel školy musí vykonávat tyto činnosti:

- spravování administrativy a ekonomické agendy školy společně s tzv. sekretářskou prací,
- management školy,

- realizace výchovně-vzdělávacích aktivit spojených s rolí učitele a organizátora volnočasových aktivit
- zajišťování materiálně-technického provozu školy (Trnková, 2010).

Ředitelé mají plnou odpovědnost za kvalitu a efektivitu vzdělávacího procesu, za bezpečnost školy, žáků a zaměstnanců, za finanční řízení školy a za vztahy s obcí a veřejností. Řídí veškeré součásti školy a odpovídá za ně. Ředitel si stanovuje zástupce nebo vedoucí pracovníky, aby mu pomáhali v chodu školy. Pokud si stanoví svého zástupce, náleží jim příplatek za vedení. Na to ovšem škola nedostane žádný příplatek k normativu a buď vyjde z přidělu, který má, nebo si ustanovit zástupce oficiálně nemůže, jinak by to bylo porušení Zákoníku práce a pokud by byla ve škole provedena kontrola Českou školní inspekcí, zaměstnanci by museli doplatit příplatek za vedení. Ředitel školy vydává vnitřní předpisy – řád, zodpovídá za ŠVP – školní vzdělávací program, který musí splňovat podmínky RVP-Rámcově vzdělávacímu programu, odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň učitelů. Pravidelně vede a svolává pedagogickou radu. Kontroluje práci všech zaměstnanců. Informuje zákonné zástupce žáků o vzdělávání a výchově jejich dětí. Odpovídá za využívání hospodářských prostředků. Spolupracuje s úřady a podílí se na výkonu práce. Vypracovává výroční zprávu a vlastní hodnocení školy podle požadavků Vyhlášky č. 15/2005 Sb. Výroční zprávu předkládá ke schválení školské radě a zřizovateli (§ 10, § 168 Školského zákona). Zodpovídá za správné vedení předepsané dokumentace (§ 28 školského zákona). Zodpovídá za správné vedení matriky a předávání dat podle Vyhlášky č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení). Rozhoduje o správním řízení o přijetí dítěte k povinné školní docházce. Na žádost rodičů a doporučení speciálního pedagogického centra povoluje inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zařizuje asistenta pedagoga, u kterého musí dát nejdříve souhlas krajského úřadu. Funkce asistenta pedagoga se zřizuje na příslušný školní rok, nebo jeho část. Má přímou pedagogickou činnost v rozsahu hodin uvedených v příloze k nařízení vlády č. 75/2005 Sb.

1.8 Vztah ředitele se zřizovatelem

Zřizovatel (většinou je to obec) zřídí školu, které na každý rok stanoví určitý rozpočet, se kterým škola hospodaří. Tyto finance jsou určeny na provoz školy. Konkrétní osobou zřizovatele je starosta obce, který vybírá vhodného kandidáta do funkce ředitele. Vztahy ředitele se zřizovatelem by měly fungovat, protože společně pracují na nových projektech, zvelebování školy, zvyšování kvality školy. Společně se snaží mít ve škole co nejvíce žáků a vést kladné vztahy s rodiči. Pokud vztahy mezi ředitelem a starostou nejsou dobré, může starosta obce ředitele odvolat ba dokonce může následovat zánik celé školy. Komunikace a kladné udržování vztahů je klíčem k dobrému fungování školy (Chaloupková,2010).

1.9 Podmínky pro existenci a fungování málotřídek

V České republice byl v roce 2004 schválen nový školský zákon (Č.561/2004 Sb.), který naplňuje vize Bílé knihy. Nový zákon nahradil dva zákony, a to školský zákon č.29/1984 Sb. a zákon o státní správě č. 564/1990 Sb. Součástí zákona je §23 o organizaci vzdělávání ve školách, který vyčleňuje školy na úplné a neúplné (málotřídní). Možnost udělit výjimku v minimálním počtu žáků je přesunut na zřizovatele školy, který je povinen uhradit zvýšené výdaje. Vyhláška č.48/2005 Sb. určuje počty žáků, pro jednotřídní školy nejméně 10 žáků, pro dvojtřídní nejméně 12 žáků v průměru na jednu třídu a pro trojtřídní nejméně 14 žáků na jednu třídu.

MŠMT financuje školám zřizovanými obcemi mzdové výdaje, pojistné, přiděly do FKSP, na učební pomůcky, učebnice a na rozvoj škol, které se odvíjí od počtu žáků. Krajský úřad rozděljuje školám finanční prostředky a vychází z návrhů zřizovatelů. *„Investiční a provozní náklady škol jsou hrazeny obcemi z jiných kapitol státních rozpočtu.“* *„Za hospodaření školy odpovídá ředitel, návrh rozpočtu projednává se školskou radou a zřizovatelem“* (Trnková, 2010, 46-47). Obce mají povinnost zajistit podmínky pro plnění školní docházky dětí s trvalým pobytem na území (Trnková, 2010).

1.10 Rozdělení školy podle počtu tříd

- školy jednotřídní (nejméně 10 žáků ve třídě)
- školy dvoutrídní (nejméně 12 žáků ve třídě)
- školy trojtrídní (nejméně 14 žáků ve třídě)
- čtyřtrídní (nejméně 15 žáků ve třídě)

MŠMT uvádí nejvyšší počet žáků ve třídě 30 (MŠMT).

1.10.1 Jednotřídní škola

- se dvěma ročníky
- se třemi ročníky
- se čtyřmi ročníky
- s pěti ročníky

V těchto školách učí pouze jeden učitel. Jednotřídní škola je velmi náročná na přípravu učitele, neboť musí splňovat stejné výchovné a vzdělávací cíle jako učitelé na plně organizované škole. Učitel musí promýšlet své přípravy, cíle a úkoly, volit vhodné metody, formy práce, pracovní postupy a zohledňovat jejich tempo (individuální přístup). Klady těchto škol jsou méně početné kolektivy různého věku, spolupráci starších a mladších žáků, zkušených a méně zkušených. Učitel také zná rodinné vazby (sourozence svých žáků, které učí nebo učil a rodiče) (Tupý, 1978).

1.10.2 Dvoutrídní škola

- se třemi ročníky
- se čtyřmi ročníky
- s pěti ročníky

Na tomto typu školy učí dva učitelé, kteří spolu můžou navazovat pedagogický dialog a nedochází k pedagogické izolovanosti. Na dvoutrídni škole s pěti ročníky jsou v jedné třídě tři oddělení a ve druhé třídě zbylé dvě třídy, připadá v úvahu i jedna třída, která má 4 ročníky a druhá třída má osamocený ročník (Tupý, 1978).

1.10.3 Trojtřídní škola

- se čtyřmi ročníky
- s pěti ročníky

Škola, která má čtyři ročníky, výuka probíhá pouze v jedné třídě, ostatní ročníky jsou osamoceny. Ve škole s pěti ročníky probíhá výuka spojených ročníků v jedné nebo dvou třídách (Tupý, 1978).

1.10.4 Čtyřtrídni škola

- s pěti ročníky

Výuka spojených ročníků probíhá pouze v jedné třídě, ostatní ročníky tvoří samostatné třídy a mají svého vyučujícího. Nejčastější (nejvhodnější) formou málotřídní školy je typ dvoutrídni školy se čtyřmi ročníky. Seskupování ročníků do tříd se provádí, tak aby v obou třídách byl přibližně stejný počet žáků. Tato nejvhodnější forma (dvoutrídni škola) se nejvíce přibližuje výuce na plně organizované škole v hodinách s jedním ročníkem (Tupý, 1978).

1.11 Varianty seskupování ročníků do tříd

Na našich školách se většinou seskupovaly do jedné třídy vždy nejbližší ročníky (pokud škola měla menší počet tříd). **Existuje již několik variant:**

1. Varianta (1. a 2., 3., a 4. ročník)

Děti jsou přibližně stejného věku, učitel může na oba ročníky podobně výchovně působit, probírají podobné učivo, tudíž starší ročník průběžně opakuje učivo z nižšího ročníku, používají stejné pomůcky, jak demonstrační, tak individuální. Motivující je pro děti z nižšího ročníku učivo vyššího ročníku, to je výhodou.

Nevýhodou je samostatná práce v 1.ročníku v 1.pololetí, která je takto malým dětem velmi omezena a je tím zamezena přímá práce učitele ve vyšším ročníku(Tupý, 1978).

2. Varianta (1. a 3., 2. a 4. ročník)

Na této variantě je kladné, že starší žáci jsou vzorem mladším žákům a mohou jim při práci pomáhat. Věkově si děti nejsou tolik vzdálené a můžou tvořit kolektiv. Výhodou je, samostatná práce u starších žáků, která je u nich již upevněná.

Jako nevýhodu bych zmínila náročnou přípravu pro učitele, učivo je rozdílné a používané pomůcky jsou rozdílné (Tupý, 1978).

3. Varianta (1. a 4., 2. a 3. ročník)

Výhodné seskupení je 1. a 4. ročník, protože 4. ročník je dostatečně připravený na samostatnou práci a učitel se může více věnovat 1. ročníku. Učivo je velmi rozdílné, ale neodvádí pozornost při samostatné práci. Ročníky mají odlišné metody, formy práce, vyučovací postupy, vzdělávací obsah, ovšem to nám nabízí propojení činností. Pro spojené ročníky 2. a 3. platí totéž, co bylo zmiňováno v 1.variantě.

Nevýhodou je velký věkový rozdíl mezi dětmi, každý má jiné pracovní tempo, pracovní postupy, formy, metody. Nespojí se třída jako jeden kolektiv, ale zůstane formovaná do dvou kolektivů (Tupý, 1978).

1.12 Výhody a nevýhody málotřídních škol

Co se týče výhod a nevýhod, z pohledu pedagoga je pro něho příprava i realizace na výuku v málotřídce náročnější. Menší kolektiv dětí a učitelů s sebou nese vytváření vztahů, které jsou ovšem jiné povahy než na školách velkých. Vnitřní sociální prostředí málotřídek má rodinný charakter, což může žákům připomínat větší rodinu: dobrá známost mezi žáky, pravidelný kontakt mezi staršími a mladšími dětmi, dospělými. Na málotřídních školách se člověk těžko setká s anonymitou. Rodinné prostředí, o kterém jsem se již zmiňovala dětem mladšího školního věku velmi vyhovuje, neboť je přehledné a stálé, toho můžeme dobře výchovně využívat např. starší děti můžou pomáhat mladším, tím získávají pocit

odpovědnosti a důležitosti. Na druhou stranu jim jsou ukládány náročnější úkoly a povinnosti.

Mladší děti potom mají svoje vzory, mohou využívat nápodoby, lépe chápou danou látku. Kvůli povaze vyučování se všichni učí přirozeně respektovat právo na klid a práci.

Výhoda se může stát pro žáky nevýhodou, když se mezi prioritní cíle v obsahu primární školy vytváří návyky, postoje a žáci si osvojují dovednosti, tohle heterogenní sociální prostředí má vhodné podmínky pro dosažení těchto cílů (Trnková, Žák na málotřídní škole [online]).

Jsou situace subjektivně nepříznivé vnímané postavení ve třídě, takovou situaci musí řešit učitel, ovšem s menším kolektivem dětí se daří takové věci řešit v počátečních fázích. Dalším aspektem mohou být omezené možnosti soutěživosti nebo intelektuální stimulace vrstevníků je to ovšem nevýhoda při přechodu na vyšší stupeň (plně organizovanou školu), jejíž žáci jsou zvyklí na vrstevnické skupiny a využívání soutěživosti.

„Výzkumné studie ukazují, že vrstevnická skupina, ze které se rekrutují přátelství mezi žáky málotřídek je definována širěji, a to z hlediska věku i pohlaví, než je tomu na větších, městských školách. „Děti samy tuto situaci neshledávají jako nepříjemnou nebo nepřirozenou“ (Trnková, Žák na málotřídní škole [online]).

1.13 Přestup žáků na plně organizovanou školu

Přechod žáků z málotřídní školy na školu plně organizovanou pro děti **není vůbec lehké**. Je to velká životní změna, ve které hraje roli jak noví spolužáci, učitelé, prostředí, ale i dojíždění a jiný charakter vyučování. Žáci z venkova se seznamují s prostředím většího města.

Při přestupu dítěte na 2.stupeň základní školy je dítě na prahu dospívání, kde se osamostatňují a zažívají vlastní svobodu. Jedná se tedy o velmi zátěžovou situaci a učitelé málotřídek by měli na to žáka připravovat a věnovat se jeho potřebám (Trnková, Žák na málotřídní škole [online]).

„Obavy a očekávání žáků z nové školy a prostředí se vztahovala zejména k organizaci nové školy, její velikosti, dále k novým formám kázně a autority, k novým učebním nárokům a k možnosti ztráty stávajících přátel“ (Trnková, Žák na málotřídní škole [online]).

Při přestupu na plně organizovanou školu si žáci docela snadno zvyknou na nové učebnice, metody, učitele, ovšem mnohem hůř si zvyknou na nové spolužáky a problém jim dělá sociální adaptace. Ztratí určité postavení ve třídě, které měli a musí si vybudovat nové v nové třídě mezi spolužáky, kteří se všichni znají, to je pro ně dlouhodobější úkol (zařazení se mezi spolužáky může trvat až půl roku). Pomocť jim může, že do nové třídy přicházejí jako kolektiv nebo také známosti s bývalými spolužáky z vyšších ročníků, se kterými navštěvovali stejnou školu nebo třídu a nyní spolu dojíždějí autobusem. Samotné dojíždění dětem prospívá k růstu vlastní nezávislosti a rozšíření vlastního prostředí (začínají si vyřizovat svoje záležitosti samy).

Žáci, kteří přechází na sekundární školu, zapadnou do školního prostředí, které je sociálně segregované, a to z hlediska genderu a z věku. Tento vrstevnický a věkové hierarchizovaný tlak, který na děti působí z nového prostředí nutí děti rozšířit jejich adaptační repertoár a vybudovat si nový sociální status (Trnková, Žák na málotřídní škole [online]).

2 Vztahy v prostředí málotřídních škol

Respekt je základní kámen celkových vztahů. Žák respektuje svého učitele pro jeho schopnosti např. znalosti, osobní kvality...

Existují 2 stádia pro vznik vztahu (respektu). První stádium je dosažení učitelské moci a druhá fáze znamená přechod od formální autority k osobní autoritě (Petty, 1996)

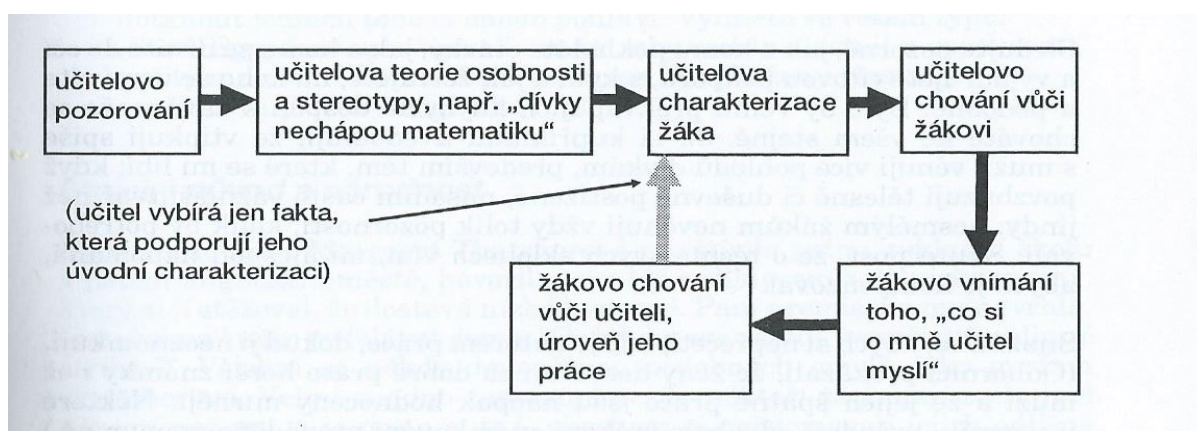
Na vztahu učitele k žákům jsou důležité faktory, které každý učitel vnímá jinak, jako jsou postoj k povolání, postoje k dětem, postoj k jeho osobnostním vlastnostem a jeho aktuální situace. I činitelé dokážou ovlivnit náš vztah k žákům, a to je věk a pohlaví, podle (Kohoutek, 1996) má učitel lepší vztah k dětem opačného pohlaví.

Vztah hodnotící neboli učitele k žákům, je založen na velké citové roli jednotlivých žáků. Na málotřídní škole vzniká vztah k žákům už před zahájením školního roku, jelikož

děti jsou ve školce, která je součástí málotřídky. Samotný vztah učitele a žáka je podstatný pro vytvoření správného klimatu ve třídě. Záleží na psychickém stavu obou stran, ale také na psychických vlastnostech každého z nich (ty jsou trvalejší). Pokud vzájemné vztahy z obou stran jsou bez problémů, dochází k výbornému průběhu vyučovací hodiny, a tak i k výsledkům. Učitel může být vyhraněný ať už pozitivně či negativně. Žáky, ke kterým má učitel kladný postoj, častokrát nadhodnocuje a obráceně, ke kterým má záporný postoj, často podhodnocuje. Nejpevnější vztahy mezi učitelem a žákem jsou v případě třídního učitele, který své žáky zná detailněji. Ovšem učitel by měl být ve svých postojích objektivní, bez zaujetí a spravedlivý (Mareš, 1996).

2.1 Stereotypy

Předsudky a stereotypy vznikají, když chceme někomu přisuzovat rysy, které považujeme za prvotní pro skupinu, do které jedinec patří. Takový postoj vede k tomu, že přestáváme vnímat rozdíly mezi jednotlivci. Bohužel každý učitel je nějak zaujatý a málokdy si to dokáže sám připustit. Nejvíce stereotypů vzniká na pohlaví, rasovém původu, společenském postavení a věku. Také rukopis dítěte může ovlivnit náš předsudek a můžeme pěkné, úhledné písmo známkovat lépe než písmo, které bude nečitelné nebo naškrabané. Očekávání učitele má na žáka velký vliv, pokud učitel očekává, že je žák „dobrý, hodný“ potom se výkon žáka bude zlepšovat, ovšem pokud se bude domnívat, že je žák „špatný, zlobivý“ výsledky žáka a samotný žák se bude zhoršovat. Člověk (učitel) vyhledává (má rád) lidi sobě podobné – se kterými má stejné postoje, hodnoty, učitelé mají rádi děti pilné, pořádné, vzorné, ovšem ať jsou učitelovo pocity jakékoliv neměl by je dávat najevo (Petty, 1996).



Obr.č.1 Diagram stereotypů. Zdroj: Petty,1996,71.

2.1.1 Rovnocenné možnosti ve třídě

Pro žáky je důležitý pocit spravedlnosti, to že jsou všichni pozitivně hodnoceni a že je učitel posuzuje nezaujatě, nestačí jim, když jsou tolerováni, musí cítit pocit, že jsou skupina, jako celek a rovnocenně přijímání a hodnocení učitelem. „*Učitel by měl být férový, neměl by nikomu nadržovat ani si na nikoho zasednout.*“ (Petty, 1996, 71).

Učitelé bývají jen zřídka vůči někomu zaujatí: diskriminace není záměrná. Učitelé mají většinou vřelé vztahy k dětem schopným, hodným a snaživým, ovšem to není profesionální. Rodiče předávají své dítě učiteli se stejnými požadavky, jako ostatní, tudíž by se k nim mělo přistupovat stejně. Každý žák si zaslouží spravedlivý díl pozornosti, pokud celé třídě zadáme stejný úkol a učitel pomůže každému, kdo si řekne, není to zaručení stejných příležitostí. Nesmělí žáci potřebují více pomoci, průrazní jí potřebují méně. Samozřejmě potřeby jednotlivců se liší a z toho vyplývá, že bychom k dětem měli přistupovat různě (Petty, 1996).

2.1.2 Vliv genderových stereotypů

Mnoho učitelů má jiná očekávání od mužů a jiná od žen. Učitelé mužského pohlaví se více věnují chlapcům. Po ukončení základního vzdělání mají chlapci a děvčata odlišné schopnosti a odlišné očekávání ohledně své budoucnosti – dívky mívají menší ambice. Ženy jsou málo zastoupeny v technických a fyzikálních oborech.

Učitel by měl:

- necharakterizovat svůj předmět jako „mužský“ či „ženský“, zjistit a uvádět roli mužů a žen v oboru
- vyhýbat se přijímání tradičních rolí např. pokud je v úloze jméno smyšleného pana ředitele (proč by to nemohla být ředitelka)
- si zjišťovat, zda se při vyučování nemůžeme dotknout jedinců toho či onoho pohlaví př. „*Starí Egypťané umožňovali ženám, aby mohly vlastnit a spravovat majetek*“ (Petty, 1996).

2.1.3 Etický původ a národnost

Pokud se stane, že budeme mít ve třídě dítě jiné národnosti, bylo by vhodné, abychom povznesli jeho kulturu, třídě dali informace o kultuře, úspěších i jiných národů. Měli bychom žáky seznámit s historií a tradicemi Romů, Vietnamců, protože rasismus je u nás stále velkým problémem.

Učitel by si měl dávat pozor, aby všichni žáci dostali spravedlivý díl pozornosti, úsměvů, bez ohledu na to, jak jsou nesmělí anebo průrazní, sympatičtí/nesympatičtí, pilní/líní, dívka/hoch...protože je to spravedlivé a pokud si budeme cenit svých žáků, budou oni oceňovat nás (Petty, 1996).

2.2 Motivační faktory na málotřídní škole

Motivace se považuje za předpoklad úspěšného učení a pro mnoho pedagogů je největším úkolem přimět žáky k tomu, aby se učit chtěli. Pokud jsme si této otázky vědomi, s motivací dokážeme tempo učení zvýšit, naopak pokud děti nebudou motivované, může to mít za následek, že se nenaučí vůbec nic (Petty, 1996).

„Ať už věříte, že něco dokážete, nebo jste přesvědčeni, že něco nedokážete-pokaždé máte pravdu“! (Petty, 1996, 43)

Ať jsou učitelé zkušení nebo začínající, všichni pokládají motivaci za předpoklad úspěšného učení a je pro ně největším úkolem přimět své žáky k tomu, aby se chtěli učit. Pokud se žáci učit nechtějí, důsledek toho bude, že se nenaučí vůbec nic. Pokud učitel ví, jak a čím žáky motivovat, může to prospět v jejich tempu a chťích učení (Petty, 1996).

Proč se žáci chtějí učit:

- **Věci, které se učí se jim hodí:** někteří žáci chtějí umět tak dobře počítat jako jejich kamarádi, a proto se učit chtějí
- **Kvalifikaci, kterou získají se jim hodí:** někteří žáci budou svoji kvalifikaci potřebovat pro svoje budoucí povolání
- **Při učení mívají dobré výsledky, a to jim zvyšuje sebevědomí**
- **Pokud se budou dobře učit vyvolá to příznivý ohlas u učitele a spolužáků**

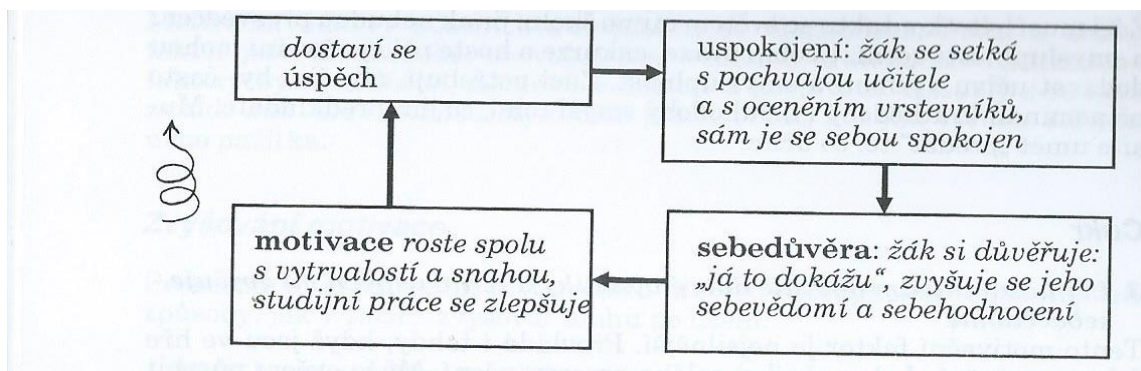
- **Věci, které se učí jsou zajímavé**
- **Vyučování je zábavné**
- **Pokud se učit nebudou, vyvolá to nepříjemné výsledky...(Petty, 1996).**

2.2.1 Zvyšování motivace

Ke zvyšování motivace nám pomůžou motivační faktory, které jsou buď krátkodobé nebo dlouhodobé, u krátkodobých faktorů je motivace nejsilnější v dětství a dospívání. Mezi dlouhodobé faktory můžeme zařadit fakt, na který si dítě přijde samo a to: věci, které se učím se mi hodí anebo otázka kvalifikace, která se jim hodí. Mezi nejsilnější krátkodobý faktor motivace můžeme zařadit úspěch, který dětem zvyšuje sebevědomí, krátkodobá motivace může být i soutěživost ve třídě, která je přirozená. Podle (Petty, 1996) do krátkodobých motivací můžeme řadit ještě důsledky: když se nebudu učit, bude to mít nepříjemné důsledky, čemuž se žáci snaží předejít. Věci, které se učím jsou zajímavé a vzbuzují zvědavost anebo zjišťování, že studium je zajímavé, to je poslední faktor motivace.

„Trvalý neúspěch je obrovským demotivačním faktorem“ (Petty, 1996, 47).

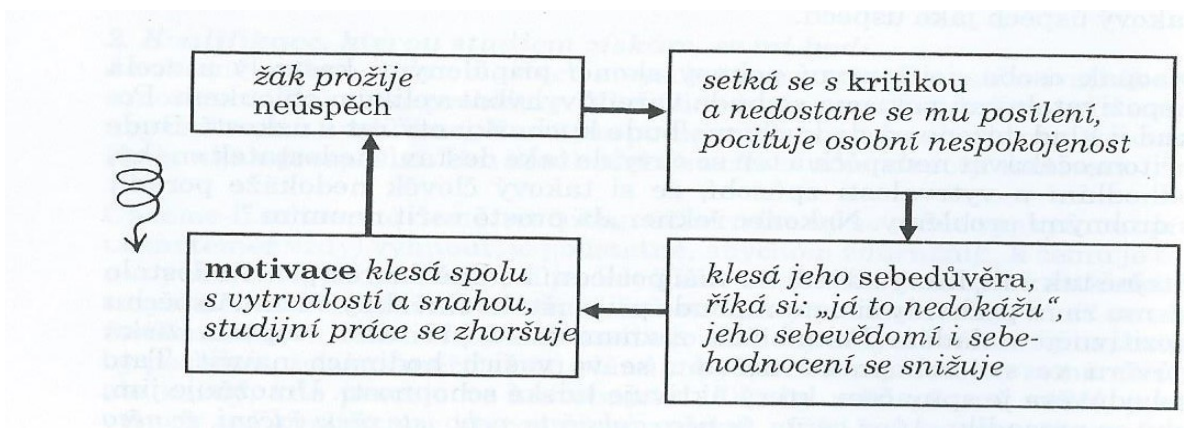
Proto, abychom dítě motivovali i nadále je vhodné využít metodu výuky, kde žáci využijí své vědomosti (poznatky) v oblastech, které ho zajímají a rozvíjí jejich nápady. Je velmi důležité, aby si dítě uvědomilo, že tyto získané poznatky uplatní nejen ve studiu, ale i v praktickém a profesním životě. Pokud má žák pocit, že učivo, které se ve škole učí využije v praxi, je ochoten se více věnovat teorii. Můžou nám pomoci příklady z praxe, beseda s odborníky z praxe, exkurze na odborném pracovišti, kde si žák může porovnat svou praktickou činnost ve skutečném podniku (kurikulum, jak a čím motivovat žáky ke studiu[online]).



Obr.č.2 Diagram začarovaného kruhu. Zdroj: Petty,1996,44.

2.2.2 Demotivační faktory

Faktory, které snižují motivaci můžou být deprese, úzkost z neúspěchu, faktory prostředí a fyziologické – chlad, hluk, hlad. Na druhou stranu můžou být žáci přemotivováni příliš, což má za následek přepracování a selhání (Petty, 1996).



Obr.č.3 Diagram začarovaného kruhu. Zdroj: Petty, 1996,44.

Řada žáků se ocitne v tomto bludném kruhu, a to jen proto, že nebyli pochváleni. Pochvala a kladné hodnocení jsou hnací silou učebního procesu. Pro učitele z toho plyne následující:

- Zjistit, zda všichni žáci vědí, co mají dělat a popřípadě žákům pomoci, když budou potřebovat
- Úkoly by měly být jednoduché a snadno zvládnutelné, aby je mohli úspěšně splnit všichni žáci. Jiní úkoly by měly zaměstnat ty nejschopnější z nich.

- Nešetřit chválou a oceněními, chválit žáky pravidelně za úspěchy (chvála za práci by měla být v co nejkratším termínu po dokončení práce)

2.3 Klima málotřídních škol

Na klima třídy má velký vliv učitel, obzvláště na 1.stupni ZŠ. Učitel má být rádce, který ovšem přenechává aktivitu dětem. Učitel by měl učit, kontrolovat klima třídy, ovšem měl by projevit zájem o děti o jejich problémy a snažit se jim pomoci a usměrňovat je. Pokud se učitel tímto bude řídit, může u dětí prohloubit sebevědomí, radost při úspěchu a celkové porozumění.

Žáci by měli učitele vnímat jako přirozenou autoritu, vztahy k ostatním spolužákům jim bude formovat názory učitele. Pokud učitel dá žákům najevo svoje postoje, pomoc a bude chápavý, potom klima ve třídě příznivé (Vykopalová, 1992).

I rodiče velmi zasahují do třídního klimatu, mají na školu určité požadavky, nároky, ovšem i škola od rodičů očekává angažovanost a zájem o školní dění. Většina rodičů se školou spolupracuje, pro kvalitní ovlivňování klimatu je vhodné, aby učitel projevil profesionalitu, vhodnou komunikaci s rodiči, optimismus a vstřícnost (Vykopalová, 1992).

Atmosféra třídy je velmi proměnlivá a její trvání není dlouhé. Samozřejmě jiná atmosféra je na začátku dne, jiná atmosféra je na konci nebo o přestávkách. Záleží také na konkrétním učiteli, na situaci a na předmětu, který je vyučován. Atmosféra třídy se proměňuje každou chvíli. Před diktátem, při opakování, skupinové práci, samostatné práci nebo výkladu bude atmosféra pokaždé jiná. Atmosféra se změní také po nespravedlivém ohodnocení, po nekázní třídy nebo výměně názorů (Nelešovská, 2005).

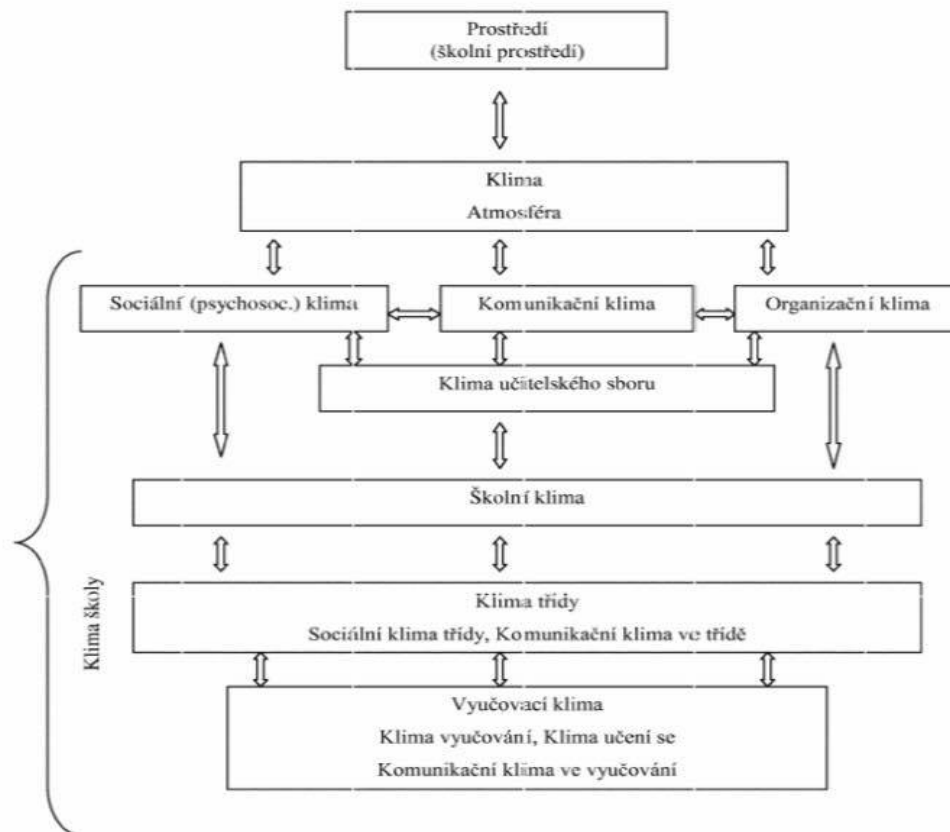
Determinanty klimatu dle Laška (2001) jsou skutečnosti v životě školy a třídy, které mají svoji kompozici a podílejí se na vzniku, podobě a důsledku klimatu:

- **Zvláštnosti školy** – Typ a stupeň školy (základní školy, málotřídní školy, alternativní školy, gymnázia, střední odborná učiliště, vyšší odborné školy, vysoké školy...)
- **Umístění školy v regionu** (venkovské školy, městské školy,) - Pravidla školního řádu

- **Zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací** - Např. klima při výchovách, odborných předmětech, praxích, laboratořích, projektových dnech, exkurzích,
- **Zvláštnosti učitelů** – Učitel jako osobnost – Jeho styl výuky a vzdělávání, používané metody
- **Zvláštnosti školních tříd** – Učitel, třída, skupiny ve třídě, učitelé vyučující v dané třídě, ...
- **Zvláštnosti žáků**
- **Žák jako člen třídy**
- **Žák jako individualita**
- **Pohlaví žáků**
- **Sociální zázemí žáků**

Na klimatu školy je závislé i klima třídy a klima školy je jev na jehož fungování, vzniku a proměnách se podílejí tyto aktéři:

- **vedení školy**
- **učitelský sbor**
- **školní třídy**
- **učitelé jako skupiny a jednotlivci**
- **žáci jako skupiny a jednotlivci**
- **pracovníci školy** (výchovní poradce, školní psycholog, rodiče, administrativní pracovníci atd...) (Mareš, 2003).



Obr.č.4 Termíny spojené s pojmem klima školy. Zdroj: Grecmanová, 2003.

2.4 Chvála a kritika na málotřídní škole

Chvála a kritika na žáky působí stejně jako na nás samotný. Chvála je povzbudí, a naopak pokud si děti nebudete všimát, velmi se jich to dotkne. Dokud budou žáci oceňováni, shledáme, že konstruktivní kritika bude jejich výkon zvyšovat (Petty, 1996)

Jak chválit:

- Stanovujte dosažitelné cíle, tak aby je každý žák mohl splnit a měl přitom dostatek času.
- Rozčleňujte úkoly na části, tak aby hodnoceny byly ty upevněné.
- Chvalte částečný úspěch. Snažte se každou práci alespoň nějak pochválit; když tomu věnujete pozornost, vždy se najde něco, co je správné!

- **Nespěchejte: na úkol by měl mít žák dostatek času.**
- **Chvalte snahu: nechvalit pouze talent a nadání, ale i pokroky a výjimečné výkony**

Jak kritizovat:

- **Kritika by měla být konstruktivní, měla by nám přesně říct, co je špatně.**
- **Měla by být spíše pozitivní než negativní.**
- **Je-li to možné, zároveň žáka pochvalte a chválou své hodnocení zakončete.**

Učitel by se měl vyvarovat ostré kritiky, neměl by dávat žákovi příliš špatnou známku. Vhodné je dát mu příležitost k novému pokusu, dokud si nevylepší známku. (Petty, 1996)

3 Aktéři málotřídní školy

3.1 Rodič jako aktér v prostředí málotřídní školy

Rodič není přímí tvůrce klimatu, ovšem svým působením na žáka do klimatu třídy zasahuje. Rodiče na svoje potomky velmi působí, ovlivňují dítě během školní docházky a dítě díky jejich vlivu si vtiskuje osobnost už od narození. Rodiče mají na školu oprávněné požadavky např. chod třídy, chování učitelů k žákům. Každý rodič si přeje, aby učitel s jeho dítětem dobře zacházel, spravedlnost pro svoje dítě, individuální přístup a informace o svých dětech. Pokud učitel vidí, že se rodiče o jeho žáka zajímají, je to pro učitele dobrá zpráva a měli by společně navázat dobré vztahy. Na druhou stranu rodiče dokáží ovlivňovat klima třídy i negativním způsobem. Problémy v rodině, přehnané ambice rodičů, prezentování nepodložených obav a strachu ze školy vede ke zhoršování reakcí dítěte, a to má za důsledek zhoršování klimatu celé třídy. Pro rodiče by měla být prioritní dobrá komunikace se školou a učitelem.

Čapek uvádí, že v dnešní době to bývá naopak. Rodiče jsou překážkou v učitelově profesi. Už jen to, jakým způsobem se doma o učiteli můžou bavit určuje učitelovu autoritu. Je jasné, že dítě nebude brát svého učitele jako autoritu, pokud se o něm doma mluví negativně. Rodiče by si měli uvědomit, že svým chováním podráždí učitelovu autoritu, a to má za následek znesnadnění vzdělávání. Občas za špatnou komunikaci může

i učitel, ten by se měl ale snažit získat si rodiče na svoji stranu, největším problémem ale zůstává větší důvěra ve své dítě, než v dobré rady a připomínky učitelů (Čapek, 2010). Díky profesionálnímu přístupu ke vzdělávání, odbornosti, předáváním poznatků a spravedlivým a individuálním přístupem k dětem, dokážeme učitel rodiče získat na svoji stranu. Platí pravidlo, že pokud je dítě ve třídě spokojené, přenáší svoji spokojenost i do rodiny. Dobrá komunikace mezi rodiči a učiteli je zásadní a projevuje se nejen přístupem informací ze strany učitele, ale i zájmem o zázemí dítěte v rodině. Při komunikaci s rodiči by měl učitel projevovat pozitivní postoj k dítěti a pozitivní postoj k jeho výsledkům a schopnostem. Pokud si je rodič jist, že to s jeho dítětem učitel myslí dobře, měl by začít rodič spolupracovat a komunikovat, protože mají společný cíl, a to je dobro dítěte. Třídní schůzky by měly probíhat v klidném duchu, nevyčítat žádné nešvary a nevědomosti dítěte. I rodiče je důležité motivovat do školní práce a vzdělávání svého dítěte (Čapek, 2010).

3.2 Žák – mladší školní období

Školák je závislý na názorech autorit (rodiče, učitelé, knihy), je to **realismus naivní** – později se dítě stává kritičtějším, a i jeho přístup ke světu je **kriticky realistický** (pubescence). U dítěte je přirozené, že chce věci samo prozkoumat, a to skutečnou činností. Nejhůře se učí ty děti, kterým se dostalo jen slovního výkladu, lépe se učí děti, kterým byl poskytnut materiál, s nímž mohly aktivně samy experimentovat (Langmeier, Krejčíková, 1998).

Vývoj schopností a dovedností je závislý na **tělesném růstu** dítěte. Tělesný růst dítěte je pozvolný, rychlejší bývá na začátku a na konci tohoto období. Dnešní děti jsou v průměru větší a silnější než děti, které vyrůstaly před třiceti lety. Postupně se zdokonaluje hrubá i jemná motorika, dítě získává větší sílu, je rychlejší a má lepší kondici. Při zahájení psaní se nejdříve soustředíme na ramenní a loketní kloub a poté se klade důraz na jemnou motoriku (procvičení prstů a zápěstí).

Dítě v mladším školním věku si je moc dobře vědomo svých zdarů a nezdarů a snaží se srovnávat s ostatními. Tělesná síla a obratnost dítěte se u dětí hodnotí velmi kladně, dítě je v kolektivu velmi oblíbené, pokud ale máme slabého chlapce, většinou bývá samotář a kompenzuje si své nedostatky jinak – ve školní práci nebo v aktivitách ve kterých jsou nadaní.

Vzniká také vývoj **smyslového vnímání** tzn. postoje, vnímání, očekávání, soustředěnost, vytrvalost. V těchto oblastech vnímání (nejvíce ve zrakovém a sluchovém) u dítěte vidíme největší pokroky (nevnímá už věci vcelku, ale vnímá je po částech).

Pro období mladšího školního věku je typický jev **eidetismus** = schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy (představivost). Také **řeč** se velmi rozvíjí, řídí lidskou činnost a dovoluje další rozvoj. Ve školním věku roste slovní zásoba, délka a složitost vět a posouvá užívání gramatických pravidel na vyšší úroveň. Rozvoj **paměti**, která se opírá o rozvoj řeči se rozvíjí, a to jak paměť krátkodobá, tak i paměť dlouhodobá, oba druhy paměti jsou stabilnější. Učení je v tomto období nahodilé tzn. je závislé na vnímaných jevech a omezené na jednoduchá spojení. Dítě se dovede soustředit na více aspektů najednou a tím roste složitost učení (Langmeier, Krejčíková, 1998).

Dítě můžeme podpořit v kognitivním vývoji tím, že mu dáme příležitost k samostatnému zacházení s věcmi v okolí. Už na počátku mladšího školního věku je dítě schopno skutečných „logických operací“. Ale až na začátku dospívání, je dítě schopno vyvozovat soudy zcela formálně. Dítě už lépe chápe příčinné vztahy př. dítěti předškolního věku stačí vysvětlení, že žárovka svítí proto, že jsme otočili vypínačem- zaměňuje teda následnost (post hoc) za příčinnou souvislost (propter hoc) (Langmeier, Krejčíková, 1998).

Začleňování dítěte do společnosti=socializace začíná vstupem do školy. Pro dítě jsou významnými osobnostmi rodiče (díky kterým se dítě učí modelovat své vlastní způsoby chování), ale přistupují k nim stále více i učitelé a spolužáci. Obzvláště skupiny dětí ve třídě velmi přispívají k rozvoji tří základních složek socializačního procesu. **Způsob sociální reaktivity** je proces, při kterém dává skupina dítěti příležitost k četnějším interakcím. Reakce dítěte na jiné dítě má na dítě úplně jiný dopad než reakce dospělého na dítě, díky tomu, že si jsou děti podobnější a bližší. Ve skupině se dítě naučí pracovat s ostatními např. pomoc slabším, spolupráce, soutěživost. Už v předškolním období se děti projeví buď velmi dominantně nebo pasivně a čím jsou starší, tím se tyto vlastnosti více prohlubují a dokážou být až extrémní např. agresivní chování, podřízenost. Emoční vývoj a schopnost **seberegulace** ve školních letech narůstá. To je důsledkem skutečnosti, že jich rozumí svým pocitům v určité situaci a bere ohled na očekávání, postoje sociálního okolí. **Vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace** byl zahájen v předškolním období a dítě mladšího školního věku již přichází zvnitřněné normy sociálního chování (ví co může a co

ne). **Vývoj morálního vědomí a jednání** závisí na celkovém vývoji dítěte tzn. že dítě chápe mravní normy a hodnoty a jedná podle nich. Okolo 7-8 let věku se morálka dítěte stává autonomní tzn., že dítě uznává jednání za správné či nesprávné samo o sobě, bez ohledu na autoritu. V 11-12 letech děti pronikají hlouběji do mravního hodnocení.

3.3 Osobnost učitele

Nejdůležitějším faktorem účinnosti práce učitele je vědět, co jeho žákům v učení pomáhá a v praxi to uskutečňovat. Ve vyučování jde většinou o to, aby pro každého žáka byly připraveny, takové učební činnosti, díky nim dojde k úspěšnému učení. Učitel by měl rozvíjet svoje rozhodovací a výkonné dovednosti.

Vztahy k žákům se mohou u učitelů lišit. Každý učitel má jiný vztah ke své třídě nebo k žákům konkrétně. Podle těchto vztahů a přístupu k dětem můžeme rozlišovat několik typů učitelů:

- **Autokratický učitel:** role tohoto učitele je přísná, vyžaduje přísnou disciplínu, plnění úkolů a velmi kontroluje žakovu práci, žák nemá možnost zapojit vlastní iniciativu, žáci spolupracují pouze formálně. Ve třídě je negativní klima – napětí a strach.
- **Autokratický učitel:** silně dává najevo svůj názor a postoje, své řešení a přístup. Žáky má pod neustálým dohledem, díky tomu se žáci neučí samostatnosti a vždy čekají na pokyn učitele, u nadanějších žáků to potlačuje jejich rozvoj. Výsledky třídy jsou dobré.
- **Demokratický učitel:** tzv. ideální typ učitele. Plánuje věci a rozhoduje o věcech s celou třídou, hledí si jejich názorů, nechává prostor pro diskuzi. Žáky hodnotí objektivně, pomáhá jim, zajímá se o každého žáka i o celou třídu. Pro žáky je tento typ učitele vzorem. U žáků podporuje morální hodnoty a upevňuje jejich charakter. Svoji třídu zná velmi dobře, zná situace, které nastanou a dokáže pozitivně ovlivňovat sociální klima třídy.
- **Liberální učitel:** žákům dává až přílišnou volnost, je nerozhodný ve svém působení, žáky nechválí nebo nekritizuje, dokonce ani nepovzbuzuje k aktivitě. Žáci nespolečně spolupracují, neorientují se v učivu, nejeví zájem o školu ani o učivo. Klima

třídy je neutrální. V hodinách nenajdeme ani silné stresové faktory, ani prvky, které by zvýšily spolupráci a výkon (Vykopalová, 1992).

Osobnost učitele je velkým tématem. Na osobnost učitele se kladou vysoké nároky. Samozřejmostí je, že by měl mít vyšší úroveň morálních vlastností, aby mohl být dobrým vzorem pro třídu. Důležitý je ale i jeho všeobecný rozhled v učivu, mnoho vědomostí ve svém oboru a kladný vztah k žákům. Přirozená autorita je prim. Nesmíme opomínat jeho dobré komunikativní dovednosti. Učitel 1.stupně ZŠ by měl mít ještě vlastnost navíc a tou je empatie, díky níž by se měl umět vcítit do potřeb a pocitů žáků. Měl by být důsledný, spravedlivý, upřímný, diskrétní, tvořivý a psychicky odolný (Nelešovská, 2005).

Výzkumná část

4 Výzkumný problém, cíle práce

Sám název nám vypovídá, že se praktická část bude zaměřovat na samotné prostředí málotřídních škol a na vzájemné vztahy aktérů málotřídní školy (pedagogy, žáky, popř. rodiče...)

Zaměřím se na práci pedagogů a pokusím se o lehkou diferenciaci mezi málotřídními školami a školami plně organizovanými.

V této kapitole byl zaznamenán průběh šetření na málotřídní škole a vymezen cíl.

4.1 Cíle výzkumu

Cílem tohoto výzkumného šetření bylo zjistit, jak samotná málotřídní škola funguje, jak na samotnou školu pohlíží samotní pedagogové, jak ji hodnotí, zda jsou spokojeni, jak vidí samotný chod málotřídní školy, žáků, jako moc velké jsou rozdíly mezi málotřídními a plně organizovanými školami a jaké jsou podle nich výhody a nevýhody málotřídních škol.

Cílem výzkumu bude pozorovat vztahy právě mezi pedagogem – žákem, rodičem – pedagogem. Výsledky budou zpracovány a vyhodnoceny za pomoci rozhovoru a pozorování.

4.2 Výzkumné okruhy

V návaznosti na teoretickou část jsem vymežila výzkumné okruhy:

- Fungování málotřídní školy
- Určité diference mezi málotřídními školami a plně organizovanými
- Vzájemné vztahy s rodiči a s žáky, vztahy mezi žáky jako takovými
- Přestup dítěte z plně organizovaných škol do škol málotřídních
- Určité výhody a nevýhody málotřídních škol

Stanovení hlavních výzkumných otázek k okruhům:

- Jak málotřídní škola funguje? Co vše je potřeba?
- Jaké odlišnosti vidíte mezi málotřídky a plně organizovanými školami? Proč by sem měli rodiče dávat svoje děti?
- Jakou povahu mají vztahy (učitel/žák, učitel/rodič; žák/žák atd.) v prostředí málotřídních škol?
- Máte tady nějaké dítě, které sem rodiče záměrně vozí z blízkého města, aby chodilo na málotřídní školu? Jaký mají rodiče důvod?
- Jaké vidíte výhody a nevýhody málotřídních škol? Vyhovují vám?

5 Metodika výzkumu

Jedná se o kvalitativní výzkum, který probíhal v několika fázích. Ve fázi přípravy byly nejprve stanoveny výzkumné otázky.

Výzkumným prostředím jsou málotřídní školy v Jihočeském kraji (2 školy) a jedna škola ze Západočeského kraje. Výzkumnými nástroji je zúčastněné pozorování a polostruktovaný rozhovor. Analýza dat probíhala na základě tematické analýzy obsahu.

5.1 Kvalitativní přístup

V rámci výzkumné části této diplomové práce jsem zvolila kvalitativní výzkum.

„V kvalitativním přístupu jsou data nenumernická, v kvantitativním mají číselnou podobu.“ (Ferjenčík 2000, 245).

Metodologie kvalitativního výzkumu je založená na indukci, kdežto kvantitativní metodologie je založena na dedukci.

„Indukce je obecná metoda usuzování, v níž závěr obsahuje informaci, která přesahuje informace ve východisku.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, 14)

Kvalitativní výzkum je založený na sběru dat bez toho, že by byly na začátku stanoveny základní proměnné. Kvalitativní výzkum se snaží do hloubky a kontextuálně prozkoumat široce definovaný jev a zjistit o něm maximální množství informací (Švaříček, Šed'ová, 2007).

5.1.1 Polostrukturovaný rozhovor

Nejčastěji používaná metoda kvalitativního výzkumu je rozhovor, prostřednictvím rozhovoru jsou zkoumáni členové určitého prostředí, s cílem získat stejné pochopení (Švaříček, 2007).

Hlubokým rozhovorem může být buď polostrukturovaný rozhovor (má předem připravený seznam témat a otázek) nebo nestrukturovaný rozhovor (narativní rozhovor) (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Tazatel, který rozhovor provádí je také pozorovatelem, který si všímá prostředí, všímá si neverbální sdělení a vztahů mezi účastníky. Rozhovor má více než 2 části (rozhovor a přepis), ale je důležité vybrat metodu, přípravy rozhovoru, průběhu dotazování, přepis rozhovoru, reflexe a analýza dat (Švaříček, 2007)

5.2 Analýza dat: tematická

Text byl analyzován na principu kódů, které jsem z přepsaného rozhovoru vytvořila.

Z prvních výzkumných okruhů mi vycházelo více kódů, protože okruhy byly více otevřené a respondenti se mohli více rozpovídat u posledních okruhů se respondenti většinou už opakovali.

5.3 Výběr respondentů

K výzkumu jsem zvolila málotřídní školy, o kterých jsem byla přesvědčena, že mi ředitel/ky umožní realizovat rozhovory a o kterých jsem věděla, že aspoň někdo má pracovní zkušenost i s plně organizovanou školou.

5.4 Průběh výzkumu

Téma diplomové práce bylo zpracováno na základě kvalitativního výzkumu, za pomoci polostrukturovaného rozhovoru.

Polostrukturovaný rozhovor jsem zrealizovala a málotřídní škole, kde jsem si na diktafon nahrávala záznam ze skupinové debaty. Nejvíce jsem se ovšem soustředila na výpovědi jednotlivců, které pro mě byly zásadní.

Rozhovor proběhl v určený den, v konkrétním čase a místě. Nejdříve probíhalo krátké představení, prohlídka celé málotřídní školy např. třídy, vyzdobené chodby, tělocvična. Vzniklý rozhovor jsem poté přepsala podle okruhů diplomové práce s odpověďmi respondentů, přepsaný rozhovor je přiložený v příloze. Rozhovory jsem uspořádala ve 3 málotřídních školách a v každé škole jsem vyzpovídala každého pedagoga/ředitele. Otázky k rozhovorům jsou k dispozici v příloze s celým přepsaným rozhovorem.

5.4.1 Charakteristika respondentů

Respondent 1 žena, ředitelka, která učí 32 let, má tedy bohatou zkušenost, pouze ale se školou málotřídní, nikdy neučila v plně organizované, ovšem podle studentek, které k nim chodí na praxi dokáže najít rozdíly mezi 2 typy škol.

Respondent 2 žena, ředitelka málotřídky, v praxi je přibližně 20 let, sama učila v plně organizované škole, ale jen chvíli, i tak to byla menší škola.

Respondent 3, žena, učí na málotřídní škole přibližně 10 let, sama praxi s jiným typem škol nemá.

Respondent 4, žena, učí na málotřídní škole 8 let a předtím učila 10 let v plně organizované škole ve velkém městě.

Respondent 5, žena, v praxi je přibližně 6 let, učila samostatnou třídu ovšem jen na málotřídní škole.

Respondent 6, žena, učí na málotřídní škole 10 let, ale 6 let předtím učila v různých plně organizovaných školách, ve velkých městech.

Respondent 7, žena, na málotřídní škole je 4. rokem, chvíli byla jako záskok v plně organizované škole.

Respondent 8, žena, ředitelka málotřídní školy, v praxi je 12 let a nikdy v jiné škole neučila.

Respondent 9, žena, 10 let učí, na málotřídní škole teprve 3 roky, předtím měla zkušenost s plně organizovanou školou.

5.5 Etika výzkumu

Do svého výzkumu jsem zapojila 9 pedagogů, kteří pracují na málotřídních školách, kvůli ochraně osobních dat, jejich jména ani název školy nemůžu zveřejnit, proto jsem pro přehlednost každého respondenta očíslovala 1-8.

Z důvodů ochrany osobních údajů, neuvádím jména pedagogů ani jména škol.

6 Vyhodnocení rozhovorů

6.1 Fungování málotřídní školy

6.1.1 Existence málotřídek

R1: *„Nástraha existence tam je i není, když potom je málo dětí, tak to jde za obcí a ten zřizovatel by to eventuálně zafinancoval, kolik může utáhnout, zatím s finančními prostředky vycházíme, tak uvidíme, jak to bude do budoucnosti.“* *„Jednou je to nahoře, jednou je to dole, teď momentálně jsme se vyšplhali počtem dětí trošku víc, než to bylo v minulých letech, ale to je prostě dle toho, jak ty děti v té vesnici jsou/ nejsou, to se těžko dá ovlivnit.“*

R4: *„Co se týče existence, tak 3 roky jsme měli větší počet dětí, takže jsem nemuseli žádat zřizovatele neboli obec o povolení výjimky, my abychom mohli fungovat bez žádosti o výjimku, tak musíme mít minimální počet na trojtřídku 42 a letos jsme měli 41, takže jsme museli žádat o povolení výjimky a nikdy nebyl problém, s tím, že pokud by nám finance nestačily, tak to doplatí.“*

R8: *„S existencí je to složitější, záleží na demografickém vývoji a na tom, jestli je v obci dost pracovních příležitostí, jestli je tady možnost výstavby, aby se sem mladí lidé*

stěhovali, aby tady měli podmínky k životu, obec neboli zřizovatel 100% stojí za školu, takže teď jsme po určitých letech 1.rok na výjimce a když jsem si dělala takový nějaký výhled do budoucích let, tak další 2 roky to tak zůstane, to znamená, že zřizovatel musí doplácet na pedagoga, který tady má úvazek nad ten rámeček, podle počtu dětí se odvíjejí finance, normativ na pedagogy, s každým odchozím dítětem se ten normativ snižuje, takže obec se zavázala nejenom doplatit do normativu, ale i nad ten krajský normativ, takže tady můžeme zůstat 4 pedagogové, pokud by to tak nebylo, tak by musel mít jeden zkrácený úvazek nebo úplně odejít.“

Teorie nám potvrdila platnost výpovědi respondentů: *„Investiční a provozní náklady škol jsou hrazeny obcemi z jiných kapitol státních rozpočtu.“* *„Za hospodaření školy odpovídá ředitel, návrh rozpočtu projednává se školskou radou a zřizovatelem“* (Trnková, 2010, 46-47). Obce mají povinnost zajistit podmínky pro plnění školní docházky dětí s trvalým pobytem na území (Trnková, 2010).

Myslím si, že hodně záleží na demografickém vývoji a pokud je v obci dost práce, sama z vlastní zkušenosti vím, že obec, ze které pocházím moc pracovních nabídek není, a tudíž se mladí lidé stěhují do měst, v obci zůstávají starší lidé, což do budoucna nemůže mít pozitivní vliv na málotřídky. Můžeme si klást otázku, zda se tato situace časem nezmění a nebudou se lidé znova stěhovat na venkov.

Určitě to málotřídky nemají jednoduché, z mého pohledu je dětí dost, ovšem nikdy nevíme, zda budou chodit do školy na venkově.

6.1.2 Řízení málotřídky

R2: *„Řízení málotřídky z pohledu mého je pro ředitele šibeniční úkol, protože máte, jak se lidově říká na hrbu všechno.“*

„Na administrativní pracovníky, kteří by Vám pomohli s řízením té školy nemáte peníze, takže prostě ředitel málotřídky je sám voják v poli, musí udělat od A do Z, vypadne kantor, jde ředitel, když máte víc těch pedagogů, jako se nám poštěstilo letos, tak tím je to lepší, máme i asistenty, takže někdy využíváme i asistenty, ale prostě zkušenost mám spíš tu, že ředitel má šíleně, šíleně práce, já nevím jestli si to umíte představit, ale to je od pokladního deníku, faktur, veškeré tabulky, to co po nás ministerstvo chce, obecní úřad chce, bezpečnost práce, požární ochrana já nevím, co všechno si vzpomenu.“

Překvapilo mě, že požadavky na málotřídní školu jsou úplně stejné jako v plně organizovaných školách. Myslím si, že by nebylo od věci ty požadavky trochu snížit, což by bylo asi nejjednodušší řešení, ovšem zůstává otázka, jak snížit ty požadavky? Podle rozhovorů s respondentkami jsem zjistila, že inspekce kontroluje každý papír důkladně a správně vyplněné papíry jsou pro ně prioritní. Měli bychom se zamyslet nad tím, zda chceme školu, která z hlediska papíru má vše správně vyplněné, ale nezvládá vzdělávat děti, nemá ve škole příznivé vztahy, nemá třeba kladnou atmosféru nebo školu, která funguje výborně z hlediska vyučování, atmosféry, vztahů, ale sem tam něco v papírech chybí. Dle mého názoru můžu hodnotit školu podle žáků, kteří školu navštěvují, protože na nich přeci záleží, pro ně to děláme, pokud se dítěti ve škole líbí, tak je to skvělé a měli bychom takovou školu podpořit a nehledět na to, že ji v kolonce chybí dnešní datum.

R3: *„Požadavky na málotřídní školu jsou úplně stejné, jen s tím rozdílem, že je méně kantorů samozřejmě, ale obsah té práce je to samé jako to má velká škola, ale velká škola, že jo tak má zástupce ředitele pro 1. stupeň, pro 2. stupeň, více kantorů, více se ta práce třeba rozdělí, ale na té malé škole si to prostě musíme obsáhnout všechno sami.“*

Obě respondentky se shodly v tom, že řízení málotřídní školy je složité a je jich málo na danou práci.

R8: *„Jsem ředitelka a do toho ještě učím, takže samozřejmě je to náročné, protože pracujete jak s úřady, tak s lidmi a snažíte se diplomaticky, protože jsme lidi a můžeme dělat chyby a nechci, aby někdo měl pocit, já toho dělám hodně, já málo, všichni děláme všechno, takže se to snažím nějak korigovat, přiznám se, že jsem teď přišla v srpnu a vše si osahávám, ale dělala jsem už řídicí funkci, takže mám nad určitými věcmi nadhled, už to tak neřeším, víte co, když jsou lidi v nějakém napětí, vystresovaní, tak potom se snadněji stane nějaký konflikt, tak tomu já se trošičku snažím vyhnout.“*

R9: *„Řízení málotřídky je náročné, na všechno jsme sami, obzvláště ředitelka školy, pomáhá nám obec, ale zatím máme děti díkybohu dost.“*

Jeden z hlavních problémů vidím v řízení málotřídek, všichni ředitelé/ředitelky, (občas i učitelky) měli stejné odpovědi a to, že požadavky na málotřídních školách

jsou stejné jako na plně organizovaných s tím rozdílem, že na málotřídních školách jsou na to sami.

Bylo mi sděleno, že pokud na málotřídní školu přijede inspekce, nekontrolují chod školy, atmosféru a vyučovací metody, kontrolují pouze papíry, zda mají vše správně vyplněné, tak jak má, ředitelé jsou z toho vyčerpaní a místo toho, aby se věnovali učitelům, žákům a výuce, tak většinu svého času tráví vyplňováním podkladů.

6.1.3 Atmosféra

R5: *„Mně se tady líbí, já chodím do práce ráda, vždycky jsem chodila do práce ráda a tohle je hezká práce, taková rodinná škola, všichni se tady známe, známe kolegy, rodiče, děti, takže já myslím, že to je daleko příjemnější atmosféra než na velkých městských školách, tím nechci shazovat městský školy, ale tam často ten člověk může spadnout do anonymity, což tady nehrozí.“*

R6: *„Tady jsem spokojená, já tady mám kořeny, pocházím tady kousek a sama jako žákyně jsem tady byla, celá moje rodina sem chodila, nicméně kdybych si mohla vybrat, tak bych vždycky volila školu menší, rodinného typu, protože to srovnání mám, nejsem městský člověk, já jsem spokojená na vesnici, je mi to bližší.“*

R7: *„Jsem tady moc ráda, už bych nešla dělat nic jiného.“*

R9: *„Učím 10. rokem a na málotřídní školu jsem se dostala před 3 roky.“* *„Málotřídka mě ze začátku děsila tím, kolik příprav si budu muset dělat, protože škola funguje na principu spojených ročníků, což znamená, že učím 2-3 ročníky dohromady, ono se to zdá být náročné, ale chvíli pracuji s jednou třídou, pak jim dám samostatnou práci a potom se můžu věnovat třídě druhé, takže to zase tak náročné není, děti jsou opravdu samostatné a pracuje se s nimi dobře, líbí se mi tady a určitě bych už neměnila.“*

Respondentka 9 přiznala, že byla ze začátku velmi zděšená přípravami, o kterých se zbylé respondentky ani nezmínily, ovšem respondentka 1 také potvrdila náročnost příprav na málotřídních školách.

R1: *„Já 32 let učím na málotřídní škole a za ty roky se mi málokdy povedlo mít sólo třídu, většinou jsem učila spojené ročníky, někdy i 3 spojené ročníky, je to strašně náročné, jak*

na přípravu pedagogika, ale vzhledem tomu, že je třeba menší počet žáků, tak žáci v podstatě nic nepoznají, ale musíme volit takové metody, aby všichni v té třídě byli zaměstnaný, takže když dvojtřídka, tak je jedna třída, se kterou se pracuje přímo a druhá pracuje sama plus má domácí úkoly.

Většina respondentů mi odpověděla, že se jim na málotřídní škole opravdu líbí, chodí do práce rádi a mají sice náročnější přípravu, ale o to méně žáků.

Z mého pohledu byla atmosféra opravdu rodinná, školy byly vyzdobeny a komunikace s pedagogy na výborné úrovni. Všechny málotřídní školy, kterým jsem napsala mi poskytly rozhovory, zajímala je moje práce, učitelé byli opravdu moc milí a ochotní.

6.2 Určité diferenciacce mezi málotřídními školy a plně organizovanými

6.2.1 Porovnání

R4: „Já byla v té velké škole a skončila jsem tady, jinač bych nešla už, tam se strašně srovnává, tam máte třídu A, B, C, D, E a jakmile nejedete, jako všichni ostatní, jste třeba pozadu nebo napřed nebo děláte něco jiného, tak je to zlé.“ „Mě vadilo to, že si tam já nemůžu dělat to, co chci, protože jsou kolem mě 4 stejné třídy, kde to musí jet stejně, protože pak přijde srovnávací testy a jakože tahle třída má trojky a tahle třída jedničky.“

R6: „Mám několikaletou zkušenost s různými typy škol, učila jsem na hodně velké ZŠ v Plzni, kde byl 60členný sbor a potom na dalších školách, učím 25 let, takže ta praxe už je letitá, ale největší část té praxe mám tady, tady jsem 20. rokem.“

„Rozhodně pedagogové na velkých školách to mají náročné tím, že mají velký počet těch žáků a teď samozřejmě, přibyly nám do tříd inkluzivní děti, já smekám před velkými školami, kde ten kantor má dejme tomu 30 dětí, k tomu má 3 inkluzivní, dál má některé výborné, kterým by měl dávat víc a my to máme všechno tady v jednom, že my musíme učit po těch skupinách, protože ten spojený ročník nám to jakoby nastavuje, takže my máme výhodu toho menšího počtu nebo i ty naše děti mají výhodu, učitel má sice hodně práce tím, že se musí připravovat na 2 ročníky, to je ta nevýhoda, pro nás, ale obrovskou výhodou je ten menší počet, ta možnost té individuální péče.“

R7: „Já velkou praxi nemám, byla jsem za zástup na velké škole, ale začala jsem učit až tady, tady jsem 4. rokem a jsem nadmíru spokojená, na málotřídce, protože mě naprosto vyhovuje to rodinné prostředí, menší kolektiv i podmínky k té práci mi přijdou lepší než na těch velkých školách i co se týče vybavenosti škol, pomůcek, použití kopírek, tiskáren, což na velké škole není tak samozřejmá věc, jak se zdá, takže mě málotřídni škola vyhovuje.“

R9: „Učila jsem 7 let v plně organizované škole v poměrně velkém městě, nebylo to špatné, ovšem mi přišlo, že na sebe byly děti zlí, rozjela se mi ve třídě šikana a z toho jsem byla trochu špatná, komunikace s rodiči taky nebyla úplně skvělá, řešila jsem i situace, kde nám dělal tatínek jednoho chlapečka problémy, vyučování nebylo snazší, měla jsem třeba 25 dětí se kterými jsem pracovala celou hodinu a udržet všechny děti na uzdě, byl oříšek.“ „Na druhou stranu neříkám, že tady je vše růžové ovšem je to nastavené jinak, už jenom ta vesnice je klidná a životní tempo je pomalejší, víc na děti vidíte, snáz dokážete odhadnout co se stane a co si kdo dovolí.“ „Určitě je tady **pomalejší tempo**, nedodržujeme tu striktně pravidla v kolik zvoní, kdy je přestávka, vše je ve větším klidu a v lepší atmosféře.“

Respondenti, kteří měli zkušenost s plně organizovanou školou se nejvíce shodli v tom, že jim na málotřídni škole vyhovuje menší počet žáků. Ve velkých školách se jim neučilo dobře, i z důvodu velkého počtu pedagogů a tříd, kdy museli učit ve stejném tempu, jako jejich stejný ročník. Neustále se třídy mezi sebou srovnávaly a učitelé neměli tak volnou ruku, jako mají teď na škole málotřídni.

Velmi se mi líbí, rčení respondenta 8, který neupřednostňuje konkrétní jeden typ školy, naopak zmiňuje, že na málotřídni škole je pomalejší tempo, s čímž musím souhlasit, myslím si, že i pro učitele je na málotřídkách méně stresu a pomaleji jim život utíká.

Z osobní zkušenosti vím, že rivalita mezi ročníky opravdu může mít velký vliv na chodu celé třídy, což nepřispívá dobré atmosféře.

6.2.2 Postoj respondentů k málotřídni škole

R3: „Zechaátku pro mě bylo náročné, ale tohle zase nemůžu srovnat, jestli to není tak náročný i na velkých školách, když tam mají 25 dětí.“ „Já bych to neměnila, přijde mi to fakt efektní, perfektní, výborný, že ty děti známe, známe rodiče, takže pro mě by bylo třeba těžký učit a nevědět o těch dětech nic nebo se neznat, takže mi přijde, že ty vztahy jsou lepší

a zároveň k šikaně nedochází, není prostor a když máme 12 dětí, tak vidíme, jakoby každé dítě v té skupině musí pracovat, protože jste u něj a když vidíte, že neví, tak k němu prostě přijdete a všechno mu dovysvětlíte, takže tu není prostor, kde by došlo k tomu, že nevím jestli dítě vůbec pracuje nebo ne, přijde mi to hodně dobrý.“

Málotřídky se chlubí tím, že u nich nedochází k šikaně, protože mají málo žáků a případnou šikanu by hned odhalili. Myslím si, že pokud je menší počet určitě se tomu dá předejít, ovšem otázkou zůstává, co se děje mimo školu, kam už pedagog nevidí.

R1: *„Tak já to nemohu porovnat s plně organizovanou školou, ale myslím si, že je to tady takové rodinné, jsou více pod drobnohledem, je to příjemnější atmosféra a máme víc času na ně, jsou více pod drobnohledem máme víc času tady prodiskutovat problémy a tak dále.“*

„Měli jsme tady na praxích studentky, které měly možnost porovnat si to velké a to malé, tak tady většinou z toho byla většina nadšena, že vidí tu práci i těch dětí, ty děti jsou takové dobrosrdečnější, a tak jakoby víc přilnou k tomu člověku si myslím, že mají zase prostor sdělit ty svoje zážitky, popovídat si a ten prostor tady rozhodně je.“

Respondenti, kteří zkušenosti nemají s plně organizovanou školou se domnívají, že ve velkých školách nemají tak rodinné prostředí a děti tolik pod drobnohledem, jako na málotřídkách, přijde jim malá škola efektivní a jako výhodu berou fakt, že dobře znají rodiče, což má velký vliv na vzdělání a komunikaci s dítětem.

Jsem názoru, že pokud učitelé znají rodiče velmi dobře, má to velký vliv na samotného žáka, otázkou je, zda se s nimi znají opravdu lépe než v plně organizovaných školách, myslím si, že tohle je spíš otázka učitele, jak moc chce znát rodiče a jak často se s nimi schází, pokud je bude chtít dobře znát v plně organizované škole určitě si vymyslí způsob, jak je co nejlépe poznat.

6.3 Vzájemné vztahy s rodiči a s žáky, vztahy mezi žáky jako takovými

6.3.1 Vztahy s rodiči

R1: „Častěji se vidáme s rodiči určitě než třeba na velké škole, záleží, jak to je nastavený.“

Jsem ráda, že respondent upozornil na větu (záleží, jak je to nastavený), myslím si, že je to otázka pedagoga, jak moc chce rodiče poznat a ne školy, samozřejmě pokud budeme brát v potaz, že učitel bude pocházet z vesnice, kde se škola nachází, může mít učitel přímo přátelský vztah s rodičem svého žáka.

R2: „**S rodiči se známe docela dobře, někteří kteří dojíždí, tak ty tolik třeba neznáme, je samozřejmě také další fakt, že tím, že jsme malá škola a méně žáků, tak tím kdy jakoby je trošku negativní to, že nás snaží rodiče tím počtem trošku vydírat, jo, že když potom by byl problém, tak ten rodič jakoby si řekne, tak já si ho přendám někam jinam, do jiné školy, takže jakoby tohle vnímám negativní, ale zase na druhou stranu se to někdy děje obráceně, jak jsem mluvila o tom chlapci, který zase měl třeba problémy v té velké škole a byl dán sem nebo letos si nás našli rodiče, kteří mají problémového žáka, takže to jsme potom zařizovali asistentku do 1. třídy, takže ty zase jakoby si našli menší školu, chtěli ho dát do menší školy, do menšího kolektivu, takže tohle se jako děje dost pravidelně, dost často.**“

R4: „Víte co, vztahy se odvíjí od toho, jaký jsou lidi, nebudeme si nalhávat, že všechno je vždy růžové, prostě je to citlivý téma... dítě ve škole, pokud se mu ve škole daří, tak je vše v pořádku, pokud ne, tak může mít rodič pocit, že ten problém je ve škole a naopak, takže vždycky se snažíme nějakému takovému nedorozumění nebo obvinění ze strany rodičů na školu, předcházet, chceme si to všechno vysvětlit, jsme totiž na malé vsi, všichni si vidí do talíře, všichni všechno probírají, nicméně, známe to, jaké to je... jedna paní povídala, ne všechno se odvíjí od pravdy, takže i to je to riziko, že v podstatě ty informace jdou zkresleně, tím jak je to tady malinký.“

R5: „**Známe se s nimi více, známe i jejich rodinné poměry, výrazné potíže nepocit'ují, vše je to o komunikaci a ta si myslím, že tady probíhá, že mají rodiče otevřené dveře a plno věcí se dá vyřešit.**“

R6: „*Vztahy jsou taky o poznání mnohem lepší než třeba na těch větších školách, protože tady já mám pár dětí a jejich rodiče znám, a to už vám udělá hodně, hodně vám to vypoví i o tom dítěti.*“

R7: „*Jak jsem říkala, úplně nevím, jak to chodí na těch velkých školách, ale tady já s rodiči hodně spolupracuji, dost se s nimi znám, co se týče dětí, tak jsou mi blízcí, snažím se jim co nejvíce pomoci a myslím si, že i ony mezi sebou, jednou jsou na sebe naštvaný, přijde nějaký problém a pomohou si, takže já si myslím, že je tady všechno v pořádku.*“

R8: „*Samozřejmě máme k dětem blízko, do ředitelny mám stále otevřené dveře, myslím si, že u nás fungují, jak výborné vztahy mezi pedagogy, tak i mezi pedagogy a dětmi, co se týče rodičů, tak to záleží, ne s každým je domluva, to je ale asi všude.*“

„*Některé rodiče známe dobře, jiné méně, to opravdu záleží.*“

R9: „*Vztahy s rodiči máme poměrně dobré, samozřejmě je jich zase míň než na plně organizované škole, jsou takové přístupnější, s některými se znám lépe s některými hůř.*“
„*U dětí většinou víme už dopředu, co vyvedou a dokážeme tomu zabránit.*“ „*Výborné ale je, že nás tady je pár pedagogů, kteří se o určité ročníky starají (jsou jejich třídní) a proto si děti nemusí zvykat stále na nové třídní, ne všude teda je, že jeden učitel provede třídu 5 ročníky.*“ „*Máme i podobné metody a máme podobné nároky, takže můžu říct, že jsou děti stále ve stejném prostředí.*“

„*Mezi sebou se samozřejmě znají, někteří jsou sourozenci, ale máme taky i děti, kteří jsou z vedlejší obce.*“

Co mě překvapilo je, že se občas stává, že rodiče mohou ředitele trošku vydírat tím, že pokud např. chování, známky, ... nebudou takové, jaké by si rodič představoval, tak dítě dá na jinou školu, tudíž škola přijde o jedno dítě, což je na malé škole znát, díky bohu se to ale podle ředitelů často nestává. Vztahy s rodiči jsou většinou na dobré úrovni, ovšem hodně záleží i na tom rodiči.

Myslím si ale, že se tu setkáváme i s problémem: „všichni si vidí do talíře“, jak jeden respondent nazval, tady se zase trošku obávám toho, že to může mít špatný vliv na učitelův osobní život, přeci jen, o něm ví vesnice všechno a co by tomu řekli lidi...

6.3.2 Vztahy mezi žáky

R3: „Někdy děti ve třídě sourozenci jsou, někdy se to povede, ale jinak jakoby ty děti většinou, tak jsou to z místa bydliště nebo z blízkého okolí a jsou tak jakoby víc spjatí, že se to odrazí i víc na životě té vesnice, když si představíte, že by nebyla škola, ty děti se rozmělní do těch městských škol, přijedou domů a zalezou si do těch svých ulit a takhle je i prostě i víc vidíme, že jsou venku, že jsou kamarádi jo a opravdu tu zkušenost mám, že když byla zavřená třeba ta málotřídní škola nebo škola, tak názor občanů byl, že vymřel život v té vsi, že ty děti, jak říkám přijedou domů ze školy z městské, zalezou si domů a neznají se vzájemně nebo my i tolik připravujeme pro tu obec spoustu kulturních pořadů, programů na rozsvěcování Vánočního stromu, pro maminky nebo družina pořádá drakiádu, kde se s těmi rodiči třeba setkáváme a i třeba přizveme Školkové děti, takže se i podnítl setkávání jak dětí, tak rodičů a takhle to tady funguje.“

Myslela jsem si, že děti na tak malé škole budou příbuzní, že to bude jedna velká rodina, ovšem ne vždy to tak je, od respondenta jsem se dozvěděla, že občas sourozenci jsou, ale jinak tam moc příbuzných vztahů nebude. Samozřejmě je výborné, že ves žije dětmi, kteří tam chodí do školy a zřejmě jsou spolu děti více spjatí, protože právě spolu tráví volný čas.

6.3.3 Vztahy učitelů k žákům

R8: „Samozřejmě máme k dětem blízko, do ředitelny mám stále otevřené dveře, myslím si, že u nás fungují, jak výborné vztahy mezi pedagogy, tak i mezi pedagogy a dětmi, co se týče rodičů, tak to záleží, ne s každým je domluva, to je ale asi všude.“

R4: „K dětem, ale máme blízko, můžeme se jim věnovat individuálně, protože tady máme děti, kteří to potřebují. Ve spojené třídě je zase větší vznik sociálních vazeb a na spolupráci, jak dětí, tak pedagog s dětma, řekla bych, že menší kolektiv tříd je výhodou oproti městským, samozřejmě spojená třída je náročná na organizaci na chování dětí, má to určitě své klady i zápory, já to ale vidím jako velký klad oproti městským školám.“

Samozřejmě ve vztazích k žákům mají učitelé málotřídních škol výhodu v menším počtu dětí ve třídě.

6.4 Přestup z plně organizované školy na málotřídní školu

6.4.1 Důvody

R1: „Měli jsme zkušenost, že nám rodiče dali dítě z velké školy, protože tam dítě mělo výchovné problémy, mělo samou poznámku, trojku z chování a přišlo sem, nechci říkat, že bylo úplně bez problémů, pracovalo se s ním individuálně, ale zklidnil se a dosáhli jsme toho, že měl jedničku z chování na vysvědčení a proběhlo to téměř bez problémů, asi i tím, že tady jsou děti více na očích a více se ty situace řeší, není to tolik anonymní, jsou více sledovaný.“

Myslím si, že takové dítě by mělo vesnickou školu navštěvovat i na druhém stupni, že je tam potřeba bezpečí, uznání a nemusí si dobývat pozornost, protože je stále na očích.

R2: „Je tady holčička, která by mohla chodit do vedlejšího města do školy, ale byl tady její bratr, který měl problémy na jiný škole, ten chlapec už tady není, ale ta sestřička tady zůstala.“

R3: „Ve 2. třídě jsem měla holčičku, která byla Američanka, maminka byla Češka, tatínek byl Bengálec, ale bydleli v Americe, mamka si tady dodělávala nějaký doktorandský studium na Karlovo univerzitě, a protože tady měli babičku, tak holčička byla u ní a chodila do školy k nám, když přišla, tak uměla jen pár českých slov, takže nejdřív prostřednictvím angličtiny, ona se pak česky naučila hodně rychle, protože je hodně inteligentní.“

R4: „Máme tady chlapce, kterého sem rodiče vozí z města je to chlapec se speciálně vzdělávacími potřebami a rodiče ho sem vozí od 1. třídy, teď je v páté a bude zase přestupovat na školu vesnického typu, rodiče jsou ochotni ho sem vozit.“

R5: „Do 1. třídy nám sem přišla holčička, která **měla poruchy chování**. Rodiče hledají rodinné prostředí pro dítě a ty ohlasy jsou dobré.“

R6: „Ano měli jsme tady holčičku, kterou nám sem vozili rodiče z města, protože sem oba rodiče chodili do školy, tak sem dali i jejich dceru a jsou spokojení, známe se s nimi, takže si myslím, že to na škodu rozhodně není.“

R7: „Jsem tady 4. rokem, velkou praxi nemám, takže si teď konkrétně nevybavuji, vím že sem někdo z města jezdil, ale takhle vám to úplně neřeknu.“

R8: „Měli jsme tady dost dětí a většinou ty důvody byly buď, že dítě mělo v plně organizované škole problémy s chováním, bylo třeba šikanované nebo mělo špatné známky.“

R9: „Máme tady chlapečka, který se sem přestěhoval, je takový zamlklý, těžko si zvyká na nové prostředí, trošku mu trvalo než se seznámil s ostatními, myslím si, že kdyby byl v plně organizované škole, určitě by mu to trvalo déle, dnes se už vůbec nestydí a je mezi svýma.“

Na málotřídní školy jezdí dost dětí z měst a rodiče jsou ochotni je na málotřídní školu vozit. Důvody jsou, že děti mají buď problémy s chováním nebo špatné známky.

Kantoři jsou toho názoru, že s problémy umějí pracovat a že dítě, které mělo trojky z chování u nich dostane z chování jedničku, a to z jednoho důvodu, podle učitelů se dítě zklidní, je v menší partě a více se na něho vidí, více se řeší.

Díky menšímu množství dětí je možnost individuálního přístupu, takže si myslím, že pro děti, které mají problémy s chováním nebo špatné známky, je málotřídní škola vhodná.

6.5 Určité výhody a nevýhody málotřídních škol

6.5.1 Klady a zápory

R3: „Tak samozřejmě jsou klady i zápory tím, jak je nás málo, tak prostě těch povinností máme daleko víc, je to **náročnější na organizaci jako celkově, výuky i chodu** a když někdo potřebuje k lékaři nebo omarodí, tak zase je horší to poskládat, jo na té velké škole je nějaký supl, který může jít, že má to okénko volné, ale tady prostě je to jenom ředitel jinak všichni učí.“

R4: „Já to beru jako výhodu, nevýhoda je to, že všichni musíme dělat všechno, když je velká škola, tak se rozdělí povinnosti mezi učiteli.“ „Pro žáky to je výhoda v tom, že se můžou setkávat i mimo školu a máme velkou škálu kroužků. Samozřejmě k dětem jsme blíže, občas nám řeknou mami, babi.“

R1: „Výhoda je, že opravdu je malý počet dětí ve třídě a to je prostě úplně zásadní, takže když máme 12 dětí ve třídě, což jsou sice 2 spojený ročníky, tak furt pracuje s půlkou, takže pracujete s 6ti dětma a ty druhý se věnují samostatné práci, takže se naučí samostatnosti a zároveň pracujete se šesti dětma a to si myslím, že nenahradí nic a do toho 5.ročníku mě to přijde skvělý, protože je to fakt rodinný, je jich malinko a pak zase mi přijde perfektní, že přejdou na větší školu, kde mají víc kamarádů a víc volnosti a víc svobody, takže ten model té málotřídky mě přijde úplně skvělý.“

R8: „Tak nevýhoda je asi ta, že na vše máme málo lidí, musíme všichni dělat všechno, máme to náročné na přípravy na vedení hodiny, ale pro ty děti je to rozhodně přínosnější i jak se nám ukázalo na známkách či prospěchu.“

R9: „Jak jsem již řekla plno výhod, určitě to je v menším kolektivu, máme pevnější vztahy, jako učitelky máme mezi sebou dobré vztahy, naše škola také koná plno akcí, také máme plno pomůcek pro děti a využíváme je právě při těch samostatných prací.“ „Nevýhodou je, že máme docela neustále plno práce, větší přípravy, práci i s chodem školy.“

Většina pedagogů vidí výhody v tom, že mají rodinné prostředí, málo dětí a děti jsou samostatné, což se jim ukazuje na výsledcích dětí na vyšším stupni.

Velká nevýhoda pro malé školy je ta, že je málo lidí na úřední věci, školy mají stejné požadavky jako jsou kladeny na plně organizované školy s tím rozdílem, že na málotřídní škole jsou na to cca 4 pedagogové, takže učitelé, ředitel nestihá, je na to sám, nemá žádného zástupce a problém nastává i tehdy pokud nějaký z pedagogů omarodí, musí zastoupit ředitel a jeho práce stojí.

Z mého pohledy jsou málotřídní školy velkou výhodou pro děti, mají rodinné prostředí, výborné vztahy, k učitelům i spolužákům mají blízko, ovšem pro pedagogy nebo spíš ředitele málotřídních škol je to obrovská nevýhoda.

6.5.2 Specifika málotřídky

R5: „Máme k těm dětem hrozně blízko, my známe rodinné vazby, známe, co jak u koho je doma a až na čestné výjimky nemáme sociálně patologické jevy tzn. nemáme tady šikanu, neřešíme závažné konflikty, protože když se vyskytne něco, tak se to samozřejmě řeší, třídní učitel s těmi dětmi je neustále a je také často v kontaktu s rodiči, protože rodiče děti ráno

většinou přivezou do školy a odpoledne si pro ně jdou, není to o tom, že vidíte rodiče pouze na třídní schůzce, ale je to o tom, že prostě já mám tak rodiče v uvozovkách vychovaný, že když jsem nemocná, tak mi píšou ať se brzy uzdravím a když jsou děti nemocný, tak já jim posílám maily nebo jim píšu dopis s dětma a máme tak nastavený hezký vztahy v té třídě.“ „Já cítím, že rodiče si váží mojí práce, já si zase vážím toho, co oni s dětma dělají, protože se dětem věnují, samozřejmě vím, že to je dneska náročný, ale přesto se mi se všema rodiči podařilo najít nějakou společnou řeč a že ví, že mě jde o to, aby děti byly ve škole spokojený, abychom měli hezký vztahy ve třídě i s těma rodiči.“

„To si myslím, že v té městské škole ani nejde nastavit, protože ani ten zájem z té strany rodičů tam není, ty rodiče to dítě spíš vystrčí a pak si ho vyzvednou.“

Nemyslím si, že vše je jen černé nebo bílé, jak si pedagog „vychová“ rodiče záleží jen na něm, a ne na typu školy, samozřejmě v menších školách to jde snadněji.

R6: *„Děláme tady plno mimoškolních akcí i paní vychovatelky ve školní družině, dělají spoustu akcí, kde do toho zatáhnou i ty rodiče.“ „Snažíme se to nějak ozvlášťňovat, aby to jen nebylo, že ty děti chodí do školy, ale aby se měli na co těšit, aby se jim líbilo, aby měly na co vzpomínat.“*

V den, kdy se rozhovor konal měli naplánovaný běh kolem Otavy a opravdu se ho účastnili všichni a moc se těšili, takže musím potvrdit, že akcí tam je opravdu dost, záleží zase na školách, ovšem s tímto jsem se setkala na všech školách, ve kterých jsem byla.

R2: *„Máme zkušenosti, když děti přechází do 6.třídy na vyšší stupeň školy, tak kantoři si ty naše děti chválí, že jsou samostatné a oni jsou vychovávány k samostatnosti, protože musí pracovat samostatně a pořád prý si je chtějí brát, pracují jsou zvyklý, ten učitel si musí připravit tu práci povinnou a musí mít připravené další rozšiřující úkoly, kdy si dítě prostě procvičuje, takže víme, že kantorky z měst říkají, „Oni po nás pořád něco chtějí, oni chtějí pořád pracovat,“ takže tohle vidíme, že je pozitivní, že jsou schopný si samy zalézt, nevnímat okolí a opravdu pracovat.“ „Využíváme pomůcky, počítače, máme zakoupené pc programy, takže tam máme spoustu rozšiřujících úkolů nebo paní učitelky z internetu stáhnou různé typy příkladů k procvičování, takže tam se ty děti jakoby moderní metodou*

vyučují, i teda interaktivní tabule máme ve všech třídách, takže také používáme při vyučování.“

Můžu potvrdit, že ta samostatnost dětí tam opravdu je, viděla jsem učební pomůcky, které používají, paní učitelka má na koberci připravené např. kytky, berušky..., které když je dítě hotové se svojí prací si samo vezme a začne počítat příklady nebo plní úkoly, které tam má a pracuje samo, dokud se mu učitelka nezačne opět věnovat.

7 Zkušenost výzkumníka po sběru dat

Jelikož pracuji v plně organizované škole v Praze, která má přibližně 700 dětí velmi mě málotřídní škola zajímá. Ráda bych porovнала svoje poznatky s poznatky mých respondentů. Plně organizovaná škola, ve které pracuji má jasná pravidla, kterými se musíme řídit, v jednom ročníku máme 3-4 třídy, tudíž se neustále s učitelkami srovnáváme, kdo je se třídou v učivu pozadu, kdo má lepší/horší třídu (tady bych navázala na respondentku, které v plně organizované škole vadilo srovnávání ročníků, můžu potvrdit) ovšem občas to má i své výhody, můžeme si vzájemně pomáhat, inspirovat se, půjčovat si pomůcky, což pro začínajícího učitele je výhoda. Respondentky se shodovaly v tom, že mají mnohem samostatnější děti, já to nemůžu porovnat se školou málotřídní, ale vidím s mojí třídou, že není zvyklá pracovat samostatně, věnuji se pouze jim, jednotlivé úkoly s nimi musím procházet, a i tak se plně nesoustředí a občas jim pokyny musím říkat třikrát, ale zároveň je to asi i na rozhodnutí učitele, zda je povede k samostatnosti, mě se to zatím nepovedlo. Hodně si respondentky chválily, že jejich škola poskytuje velkou škálu kroužků, tady musím říct, že i naše škola, veškeré kroužky probíhají ve školním prostředí, děti mají na výběr velkou škálu kroužků od hudebních po matematické. Většinou každý pedagog vede nějaký odpolední kroužek.

Vztahy mezi žáky mě na málotřídních školách mile překvapily, u nás jsou děti kamarádi, společně spolu tráví přestávky a mají se rády, ovšem občas zažívám i negativní emoce, jako je agrese, stává se, že se v každé třídě najde jeden slabší žák, třída si je toho vědoma a situace využije, osobně se obávám vyššího ročníku, aby se ve třídě neobjevila šikana, je k tomu opravdu blízko, ve třídě mám 24 dětí a opravdu nejde všechny pohlídat, nevidím všechno i přesto, že s dětmi přestávky trávím. Věřím tomu, že na málotřídních školách šikana není, v tomhle mají určitě velkou výhodu. Já sama se snažím s dětmi trávit co nejvíce času, třeba i po vyučování, abych měla s dětmi větší vazbu, nejsem toho názoru, že vztahy mezi žáky a pedagogy jsou na málotřídních školách větší/pevnější. Kapitola vztahy s rodiči je pro mě choulostivé téma, jedna respondentka hezky vystihla, že je to citlivé téma a že nezáleží na druhu školy, ovšem na tom, jak "dobře" jejich dítě ve škole prospívá a potom samozřejmě na rodiči takovém. Já se setkávám s tím, že mi rodiče vstupují do výuky, zasahují do chodu hodiny, do toho, kdo s kým sedí, zda známkuji dle jejich libosti a zda si to jejich dítě zasloužilo, necítím od rodičů žádnou podporu ba naopak

a opravdu se s tím těžko pracuje. Ovšem moje kolegyně má naopak s rodiči výborný vztah a nemůže si je vynachválit, tak je to asi individuální, každopádně si myslím, že čím méně rodičů učitel má, tím bude komunikace a práce s nimi jednodušší, můžou pomoci i vztahy na vesnici.

Od nástupu do zaměstnání jsem ale naprosto spokojena s pedagogickým sborem, který je opravdu obsáhlý, neustále se mi snaží se vším pomoci, poskytují mi rady, materiály, jsou ochotní mi pomoci.

Pokud bych měla porovnat tyto dvě instituce, myslím si, že obě mají své klady a zápory, nedokážu se jednoznačně rozhodnout, pro učitele je z hlediska klimatu, menšího počtu dětí určitě málotřídní škola příjemnější, ale zase má mnohem více práce s přípravami a s celkovou organizací vyučovací hodiny. Pro žáky je přínosnější škola málotřídní, o tom mě přesvědčili respondenti, se kterými jsem mluvila na málotřídních školách. I teorie nám dává důkazy o tom, že v menším kolektivu dětí a učitelů se lépe vytvářejí vztahy, které jsou jiné povahy než na školách velkých. Vnitřní sociální prostředí málotřídek má rodinný charakter, což může žákům připomínat větší rodinu: dobrá známost mezi žáky, pravidelný kontakt mezi staršími a mladšími dětmi, dospělými. Na málotřídních školách se člověk těžko setká s anonymitou. Rodinné prostředí, o kterém jsem se již zmiňovala dětem mladšího školního věku velmi vyhovuje, neboť je přehledné a stálé, toho můžeme dobře výchovně využívat např. starší děti můžou pomáhat mladším, tím získávají pocit odpovědnosti a důležitosti (Trnková, 2010).

8 Diskuze

Cílem výzkumné části bylo získat informace o málotřídních školách, o jejich fungování, vztahů na takové škole a o celkovém postoji učitelů. O kritériích jejich fungování, existence, názoru na pozitiva a negativa, vnímání rodičů, vnímání vztahů mezi spolužáky a celkové prostředí málotřídních škol a vlivu venkovského prostředí. Dále jsem se snažila zjistit postoj zkušených učitelů na školy plně organizované, jaké vidí rozdíly, jak moc se vzdělávání na málotřídní škole liší od vzdělávání v plně organizované škole.

Při analyzování rozhovorů bylo zřejmé, že respondentky svoji málotřídní školu velmi preferovaly. Samozřejmě si můžeme položit otázku, jak moc by školu preferovaly, kdyby s tímto druhem škol neměly žádné zkušenosti. Přesto jsou výsledky výzkumu (co se týče vztahů) převážně totožné u všech respondentek. O individualitě rozhodování respondentů mluví i Skořepa (2005).

Téma fungování málotřídní školy bylo ovlivněno určitými fakty, o kterých mluví i Trnková (2010). Převážně názory ředitelky (ohledně fungování a chodu málotřídní školy) se shodují, je to pochopitelné, protože zrovna učitelé se účastní na celkovém chodu školy. O tom, kolik mají ředitelé funkcí na málotřídní škole mluví i Trnková (2010). Co se týče atmosféry školy, výsledky dopadly podobně, všichni respondenti vidí v rodinném prostředí obrovskou výhodu. Můžeme si položit otázku, zda se to „rodinné“ prostředí nedá vytvořit i v plně organizovaných školách. Podle Morávka (2017) má venkovské prostředí a samotná atmosféra málotřídky blahodárný vliv na děti, ovšem uvádí i fakt, že venkovské obce mají zase horší podmínky pro společenský život než města, o tom se zmiňují i Knotová (2010). Horáčková (2016) uvádí, že atmosféra na málotřídních školách se mnohdy neliší od plně organizovaných, jedna málotřídní škola potřebovala klima třídy pozvednout.

Specifika málotřídních škol mě mile překvapila, respondenti se mi nejvíce svěřili, že učí děti samostatnosti, pokud děti přechází na 2.stupeň ZŠ, učitelé si je chválí, jak jsou samostatní. Určitě to beru za důležité a je samozřejmé, že když se pracuje s 2 a více ročníky, musí být děti samostatné jinak by málotřídní škola nemohla fungovat. Při hodinách funguje pomoc od ostatních spolužáků. Emmerová (2000), tak i starší žáci mladším žákům ve třídách pomáhají a jsou jim v mnohých případech i příkladem. Trnková (2006) děti učí nenuceně respektovat právo druhých na klid k práci, a proto dokáží být

k sobě ohleduplnější. Také žáci vyššího ročníku jsou samostatnější a jejich návyky dokáží aplikovat na žáky nižšího ročníku Tupý (1978).

Odlišnost od plně organizovaných škol byla podle respondentů velká. Moje výsledky dopadly v prospěchu málotřídni školy, kde si kantoři tento typ škol nemohl vynachválit, a naopak dle jejich slov by se už do plně organizované školy nevrátili. Horáčková (2016) tvrdí, že nelze určit, který typ školy je lepší nebo horší, domnívá se, že oba typy škol nabízí jiné možnosti a také jsme všichni individuální osobnosti a každému vyhovuje něco jiného, ovšem pro tohle zkoumání by bylo vhodné dosáhnout rozsáhlejšího výzkumu.

O vzájemných vztazích na málotřídni školách mi respondenti odpovídali různě. Kladné vztahy mezi spolužáky mi respondenti potvrdili, samozřejmě dochází k menším konfliktům, ovšem respondentům přijde, že si děti víc rozumí a jsou spolu více spjati. Můžeme si klást otázku, zda nemůžou přátelskému vztahu bránit spojené ročníky, tudíž věkové rozdíly mezi dětmi. Sigsworth a Solstad (2001), tvrdí, že ve věkově smíšené třídě je mnohem menší bariéra mezi chlapci a dívkami. Trnková (2007) uvádí, že na málotřídni školách se z hlediska pohlaví i věku utváří spíše integrované skupiny. Podle Veselá (2013) se vztahy utvářejí i na základě ročníku a pohlaví. Průcha (2012) je možné, že i jejich vnímání vzájemných vztahů by mohlo být pozitivnější než na škole běžné.

Vztahy s rodiči jsou komplikované, tady se respondenti shodli, že nejvíce záleží na učiteli a samozřejmě na rodičích. Z čehož mi vyplývá, že nemůžeme konstatovat, že na málotřídni škole by byly vztahy s rodiči lepší než v plně organizovaných školách, vše záleží na jedincích. Samozřejmě pokud chce učitel co nejvíce spolupracovat s rodiči a pokud má zájem o samotnou rodinu, myslím si, že i v plně organizované škole si dokáže na rodiče udělat čas, lépe je poznat a spolupracovat. Můžeme se domnívat, že na málotřídni školách se rodiče s učiteli důvěrně znají.

Dále jak uvádí Morávek (2018) mají učitelé malotřídek oproti velkým školám poměrně blízký kontakt s rodiči svých žáků, a proto mohou lépe volit způsob komunikace ve snaze zapojovat rodiče do akcí pořádaných školou. Samozřejmě všechno záleží na škole a na učitelích, můžeme ovšem z tvrzení vyvodit, že málotřídni školy ke kontaktu s rodiči mají lepší předpoklady.

Co se týče vztahů učitelů k žákům a opačně, respondenti měli stejné odpovědi, mají k žákům blízký vztah, tady nepotřebujeme data, abychom usoudili, že přeci jen mají učitelé málotřídek menší počet dětí, tudíž je budou lépe znát, více k nim přilnou. Otázkou zůstává, jaký vztah mají žáci k učitelům, bylo mi zmíněno, že děti občas svým učitelům řeknou teto, babi, menším kolektivem a větší individuální péčí samozřejmě děti dostanou větší citové pouto ke svým učitelům. Výsledky mi také ukázaly, že výborné vztahy bývají mezi pedagogy samotnými, je logické, že pokud ve škole pracuje 5 učitelek, že mezi nimi budou důvěrnější vztahy než mezi učitelským sborem, který se skládá ze 75 učitelů, a to může mít velký vliv na chod celé školy.

Přestup z plně organizované školy na školu málotřídní, podle respondentů tento jev nastává v případě, pokud dítě má výchovné problémy, problémy se vzděláváním nebo pokud se přestěhuje na venkov. Na jednu nejmenovanou málotřídku přestupují děti, kteří jsou obětí šikany, agresori šikany anebo mají poruchy učení v plně organizované škole, problémy s chováním, učením dokáží na málotřídce eliminovat kvůli malému kolektivu. V plně organizovaných školách kvůli velkému počtu dětí není možné se každému věnovat individuálně a není možné rozpoznat veškeré konflikty, které v kolektivu mohou nastat. Grecmanová (2008) uvádí, že podle výzkumu je v málo početných třídách více soudržnosti a solidarity, větší jasnost v pravidlech třídy a menší soutěživost mezi žáky, oproti více početným třídám.

Téma kladů a záporů bylo ovlivněno prostředím málotřídní školy, samozřejmě si učitelé učící na této škole, najdou co nejvíce pozitiv. Trnková (2010) z pohledu pedagoga je pro něho příprava i realizace na výuku v málotřídce náročnější. Menší kolektiv dětí a učitelů s sebou nese vytváření vztahů, které jsou ovšem jiné povahy než na školách velkých. Ve většině případů se kantoři shodli, že nevýhodou pro ně jsou velké přípravy a samotné řízení málotřídky. Morávek (2017) se zmiňuje, že na málotřídní škole jsou děti ve větším bezpečí a rodiče si jsou toho vědomi. Samotná jeho zkušenost potvrzuje fakt výhod málotřídky ať se jedná o malý počet žáků, o venkovské prostředí, tak o vztahy mezi nimi. Z výsledků vyšlo, že málotřídní škola je velkým přínosem ať pro děti se specifickou poruchou učení, tak pro běžné děti, kteří buď na vesnici bydlí nebo dojíždí, málotřídní škola je určitou prevencí šikany, má svoje nevýhody, ale nevýhody jsou spíš pro pedagogický sbor.

Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo popsat specifika vztahových sítí v prostředí málotřídních škol, popřípadě objevit určité diference od školy plně organizovaných.

V teoretické části jsem se snažila najít co nejvíce zdrojů, které by popsaly málotřídní školu – její specifika, atmosféru, fungování instituce jako takové. V praktické části jsem si stanovila výzkumné otázky, které doplňovaly teoretickou část, zaměřovala jsem se na vztahy mezi spolužáky, mezi pedagogy a rodiči, učiteli a žáky, také jsem chtěla zjistit, jaké vidí učitelé rozdíly mezi plně organizovanou školou a málotřídní školou.

Již během celého procesu jsem z málotřídních škol byla nadšená, uchvátily mě krásně vyzdobené třídy, vřelé přijetí pedagogů a poskytnutí co nejvíce informací. Výzkum mi potvrdil názor, který jsem ohledně málotřídních škol měla. Zjistila jsem, jaké vztahy málotřídní škola skrývá a dokázala porovnat s plně organizovanou školou, podle mého názoru jsem cíl práce splnila.

Samozřejmě jsem v diplomové práci neobsáhla veškerá témata, která by se dala v prostředí málotřídních škol zjišťovat, mohla bych pokračovat s rozhovory s rodiči, být součástí vyučovací hodiny, tudíž pokračování diplomové práce je reálné, ráda bych se jednou stala kantorkou na málotřídní škole. Diplomová práce mi dala jeden důležitý poznatek a to, že v málotřídní škole je čas pečovat o vztahy.

Použitá literatura

Buzek, K. (1935). Nejdůležitější zákony a nařízení o národním školství pro zemi Českou. Praha: Státní nakladatelství.

Čapek, R. (2010). Třídní klima a školní klima. Grada.

Ferjenčík, J. (2000). Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Praha: Portál.

Grecmanová, H. (2003). Obecná pedagogika II. Olomouc: Hanex.

Kalous, J. (1997). Teorie vzdělávací politiky. Praha: ÚIV.

Kohoutek, R. a kol. (1996). Základy pedagogické psychologie. Brno: Akademické nakladatelství.

Kořínek, M. (1975). Perspektivy počátečního stupně základní školy. Praha: SPN.

Mareš, J. (1996). Učitelovo pojetí výuky. Brno: Masarykova univerzita.

Maříková, P. (2007). Obrazy venkova. Praha: PEF ČZU.

Musil, F., Sedláček, J. (1964). Naše málotřídní školy: Příručka ke studiu a praxi. Praha: SPN- pedagogického nakladatelství.

Nelešová, A. (2005). Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada.

Petty, G. (1996). Moderní vyučování, praktická příručka. Praha: Portál.

Pol, M. (2007). Škola v proměnách. Brno: Masarykova univerzita.

Průcha, J. (2012). Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál.

Šumavská, G. Kurikulum, Jak motivovat žáky ke studiu [online]. 2012 [cit. 2018-12-09]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/kurikulum/jak-a-cim-motivovat-zaky-ke-studiu-a-vest-je-k-odpovednosti>

Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. (2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál.

Trnková, K. Žák na málotřídní škole: témata zahraničního výzkumu [online]. [cit. 21. února 2019]. Dostupné z <http://www.nasepodkonice.sk/wp-content/uploads/2013/01/ziak-na-málotriedke.pdf>

Trnková, K., Knotová, D., Chaloupková, L. (2010). Málotřídní školy v České republice. Brno: Paido.

Tupý, K. (1978). K didaktickým problémům málotřídních škol. Pedagogická teorie a praxe. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Vágnerová, M. (2000). Vývojová psychologie. Praha: Portál.

Vomáčka, J. (1995). Malotřídní školy: nástin pedagogické problematiky. Liberec: TU FP.

Vykopalová, H. (1992). Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování. Olomouc: Univerzita Palackého.

Seznam obrázků:

Tabulka č.1: Trnková, Knotová, 2010, 34.

Obr.č.1: Petty, G,1996,71.

Obr.č.2: Petty, G,1996,44.

Obr.č.3: Petty, G,1996,44.

Obr.č.4: Grecmanová, H.,2003.

Přílohy

Otázky k rozhovoru:

Jak málotřídní škola funguje? Líbí se Vám tady? Řízení a existence málotřídní školy.

Jaké odlišnosti vidíte mezi málotřídky a plně organizovanými školami? Proč by sem měli rodiče dávat svoje děti?

Jakou povahu mají vztahy (učitel/žák, učitel/rodič; žák/žák atd.) v prostředí málotřídních škol?

Máte tady nějaké dítě, které sem rodiče záměrně vozí z blízkého města, aby chodilo na málotřídku? Jaký mají rodiče důvod?