

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Ústav pedagogiky a sociálních studií**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Mgr. Adéla Juřicová

**Pohled rodičů na malotřídní školy v oblasti Valašska**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila pouze odbornou literaturu, která je uvedena v seznamu zdrojů.

V Brumově-Bylnici dne 19.6.2023

.....

Mgr. Adéla Juřicová

Chtěla bych poděkovat doc. PaedDr. Marcele Musilové, Ph.D., za vedení a cenné rady při zpracování diplomové práce. Také děkuji svému manželovi, který mi byl po celou dobu studia velkou oporou.

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>6</b>
Rešeršní činnost.....	8
<b>1 Historický vývoj malotřídních škol v českých zemích.....</b>	<b>10</b>
1.1 Počátky malotřídních škol.....	10
1.2 Malotřídní školy po skončení 2. světové válce.....	12
1.3 Malotřídní školy v novém tisíciletí.....	14
1.4 Osobnost učitele na malotřídní škole.....	15
<b>2 Malotřídní školy v zahraničí.....</b>	<b>18</b>
2.1 Evropa.....	18
2.2 Austrálie a Nový Zéland.....	19
2.3 Učitelem na malotřídní škole.....	20
2.3.1 Specifické požadavky na učitele.....	21
2.3.2 Kolektiv učitelů.....	22
2.3.3 Malotřídní škola jako součást komunity.....	22
<b>3 Specifika malotřídních škol.....</b>	<b>28</b>
3.1 Výhody malotřídních škol.....	30
3.2 Nevýhody malotřídních škol.....	32
<b>4 ZŠ a MŠ Šanov - tehdy a dnes.....</b>	<b>34</b>
4.1 Historie provozu.....	34
4.2 Organizační struktura školy.....	35
<b>5 Výzkumné šetření.....</b>	<b>38</b>
5.1 Výzkumné otázky.....	38
5.2 Hypotézy.....	38
5.3 Výzkumná strategie.....	39
5.4 Výzkumný soubor.....	40
5.5 Výsledky výzkumného šetření.....	44
5.6 Ověřování hypotéz.....	65
<b>6 DISKUSE A SHRUTÍ.....</b>	<b>72</b>

<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>76</b>
<b>SUMMARY.....</b>	<b>78</b>
<b>LITERATURA A ZDROJE.....</b>	<b>79</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>86</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>87</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ.....</b>	<b>88</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>89</b>
<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>90</b>
<b>ANOTACE.....</b>	<b>96</b>

# ÚVOD

Malotřídní školy se vyznačují nízkým počtem nejen žáků, ale také učitelů. Převládá zde takové prostředí, které může připomínat prostředí rodinné, typické jsou především intenzivní vzájemné vazby. Mimo jiné dochází ke smíšení mladších a starších žáků, kteří se velmi dobře znají. Úskalím může být přechod do velké školy ve městě, která pro žáky přináší mnohé změny, zahrnující úplně odlišnou strukturu vyučovací hodiny, dojezdnost do nové školy nebo nový kolektiv spolužáků, kteří jsou všichni stejného věku. Výhodou může být kamarádství se starším žákem, se kterým třeba dříve chodili do jedné třídy. Velmi rozdílné je také nové prostředí města, oproti známé rodné vesnici (Trnková, 2003).

Malotřídní školy jsou pro děti také prostředím, kde mohou trávit svůj volný čas v rámci různých kroužků, které daná škola zprostředkovává, jelikož dojezdnost do větších měst může být pro děti i rodiče poněkud náročná (Trnková, 2008).

Učit na malotřídní škole bývá v mnoha ohledech pro pedagoga náročná. V jedné třídě jsou spojeni žáci více ročníků najednou a příprava na vyučování může být složitější. Učitelé na těchto typech škol mnohdy nejsou kvalifikovaní a dochází také k jakémusi prolínání pedagogických funkcí z důvodu malého pedagogického obsazení (Trnková, 2009).

Z českých autorů se tématem malotřídních škol zabývá především autorka Trnková, dále autor Miklo a Tupý.

Výzkumy ze zahraničí se věnují především postavení učitelů na malotřídních školách, výhodám a nevýhodám malotřídních škol nebo nejčastějším metodám výuky.

**Hlavním cílem** předložené diplomové práce je zjistit celkový pohled rodičů na malotřídní školy v oblasti Valašska.

## Jednotlivými dílčími cíli diplomové práce jsou:

- Shromáždit dosavadní výsledky výzkumů a studií na téma malotřídních škol, a to jak z českých zdrojů, tak ze zahraničí.
- Zjistit, jaký je hlavní důvod, pro přihlášení dítěte do malotřídní školy.
- Zjistit výhody a nevýhody malotřídních škol.
- Zaměřit se na úskalí pedagogického pracovníka v prostředí malotřídních škol.

- Představit ZŠ a MŠ Šanov jako jednu z malotřídních škol v oblasti Valašska.
- Shrnout historii provozu malotřídních škol a pohled na současnou situaci.

Předložená diplomová práce se týká problematiky malotřídních škol. Tématu se věnuji především proto, že sama na malotřídní škole učím, toto prostředí dobře znám a vím, jaké jsou podmínky práce na malotřídní škole.

## Rešeršní činnost

<b>VYHLEDÁVÁNÍ TEXTŮ</b>	<b>E - zdroje GOOGLE SCHOLAR</b>  (n = 82)  ⇒	Z nich odstraněné duplicity  (n = 11)
<b>HODNOCENÍ RELEVANCE NÁZVŮ A ABSTRAKTŮ</b>	Hodnoceno (n = 71)  ⇒	Z nich odstraněno nerelevantních (n = 19)
<b>HODNOCENÍ RELEVANCE PLNÝCH TEXTŮ</b>	Hodnoceno (n = 52)  ⇒	Z nich odstraněno nerelevantních (n = 17)
<b>VÝSTUP REŠERŠE</b>	<b>RELEVANTNÍ VÝSTUPY REŠERŠÍ</b> (n = 35)	

Obrázek 1 - Rešeršní činnost



**Byla použita následující omezení:**

- pouze recenzovaná periodika, plné texty, časové rozmezí 2000 – 2023

**Klíčová slova česky:**

- malotřídní školy, spojené třídy, historie školství, osobnost učitele, specifika venkovských škol

**Klíčová slova anglicky:**

- small rural schools, multigrade classes, history of education, teacher's personality, specifics of rural schools

# 1 Historický vývoj malotřídních škol v českých zemích

Malotřídní školy, pro které je typická výuka více ročníků najednou, byly v minulých dobách základní výukovou formou. Postupem času se malotřídním školám nedostávalo takému věhlasu jako dřív, protože mnoho faktorů bylo proti nim - hygienické podmínky, samotná struktura vyučovacích hodin nebo to, že učební osnovy nebyly tak rozsáhlé, jako na velkých školách. I přes snahu změnit některé nevyhovující faktory se nakonec stávající problémy nevyřešily. Žáci měli povinnou školní docházku, která trvala celkem osm let a navštěvovali školy obecné a následně měšťanské. Ve venkovských částech se většinou nacházely osmileté obecní školy, které však, pro nedostatek žáků, měly spojené ročníky. Právě tyto školy byly malotřídního charakteru (Trnková, 2006).

Významným mezníkem bylo vydání velkého říšského zákona, který uvádí v platnost, mimo jiné, školní docházku po dobu osmi let nebo rozšíření učebních osnov (Vališová, Kasíková, 2007).

V poválečném období je zavedena škola s devíti ročníky a také se začínají vyučovat nové předměty. V šedesátých letech vychází v platnost zákon, jež rozlišuje různorodé typy školního vzdělání - výchova v předškolním vzdělání, základní vzdělání a dále střední a vysokoškolské vzdělání (Jůva, 1979).

Velký vliv na školský systém měla bezesporu doba komunismu a jeho ideologie. Tato nelehká doba končí důležitým zlomovým obdobím a to sametovou revolucí. Po tomto historickém mezníku vyšlo spouta článků, časopisů a knih, zabývajících se různými oblastmi školství (Zounek et al., 2015).

Změny se týkaly také financování školství, kurikula - školy si mohly vytvořit vzdělávací plán, metody výuky nebo si vybrat nové učebnice. Školy, které nemají všech devět ročníků, mohou být také nově zřizovány (Vališová, Kasíková, 2007).

## 1.1 Počátky malotřídních škol

V roce 1774 byla zavedena školní docházka, která byla povinná pro děti od 6 do 12 let. Zasloužila se o to Marie Terezie, která se velmi zajímala o problematiku školství. Chudé rodiny nemusely platit žádné školné, ale za to musely své děti posílat do školy (Kasper, 2008).

Mezi tehdejší školské instituce patří:

- Triviální školy
- Hlavní školy
- Normální školy (Kasper, str. 85).

Ve školách se učilo z takových učebnic, které byly schválené, žáci měli k dispozici rozvrh hodin a byl kladen důraz na poslušnost žáků. Ve třídě byl přítomen pouze jeden učitel, který rozděloval děti do skupin podle toho, jak učivo zvládají nebo také podle věku dětí. Výuka probíhala pouze v jedné místnosti. Vždy jednou za určité období byli všichni žáci zkoušeni z probrané látky před učitelem a dalšími pověřenými osobami.

Po dokončení školy bylo žákům uděleno osvědčení a žáci, kteří ve škole moc neprosplivali, se dále na těchto školách vzdělávali. Farář nebo ředitel měl dohled nad tímto typem škol a byl v čele školy. Byly jmenovány pověřené osoby, které zastávaly určitou funkci ve školní soustavě. Jednalo se například o osoby, které dohlížely na učitele z hlediska dodržování správných metod vyučování, jeho kvalifikaci nebo lidé, kteří dohlíželi a kontrolovali budovu školy. Začátek vyučování byl stanoven podle ročního období – buď od osmi hodin ráno (především v zimních měsících) nebo o hodinu dříve (v letních měsících). Budoucí učitelé měli možnost navštěvovat kurzy, které jim zajistily potřebné vzdělání pro výuku na školách.

Postupně dochází k úpravě v obsahu vzdělávání, způsobené všeobecnou mírou vzdělanosti u českých obyvatel. Také v profesní přípravě budoucích učitelů došlo ke změně. Doba studia se prodloužila na čtyři roky. Učebnice byly také modernizovány a totéž se dělo s vyučovacím procesem.

Na konci devatenáctého století ovšem opět dochází ke kritice školského systému, která se opírá především o nespokojenost s málo aktivními vyučovacími metodami nebo rozsáhlému obsahu vyučovacích látek. V roce 1869 vychází v platnost říšský školský zákon, který má velký vliv na školský systém, který fungoval doposud (Kasper, 2008).

Změny se týkaly všech možných odvětví školského systému. Objevují se nové vyučovacích předměty a hlavní změna spočívá v délce školní docházky. Ta je stanovena nově na osm let. Tento zákon je známý také pod pojmem Hasnerův zákon. Učitelé dostávali tzv. služné a neprovdané učitelky měly zakázáno se podílet na vyučovacím procesu. Školská novela tohoto zákona upravovala množství vyučovacích hodin přírodovědného charakteru

a také děti z chudých rodin měly uznanou možnost zkrátit si školní docházku na šest let (Kasper, 2008).

České země se také v tomto období potýkaly s nedostatečným počtem učitelů a tento problém se řešil zkrácením doby studia ze čtyř na tři roky. Jiné úskalí tkvělo v tom, že žáci měšťanských škol měli velmi slabý prospěch a někteří dokonce propadali. Důvodem byl zejména nedostatek času učitele, věnovat se žákům, kteří učivu nerozuměli, kvůli velkému množství žáků v jedné třídě. V novele školského zákona také dochází k určitým změnám v postavení tehdejšího učitele. Učitel, který dohlížel na správu školy, musel vyznávat náboženské přesvědčení, které bylo v té škole nejrozšířenější.

Po roce 1910 nastává tíživá situace ve školství – počet žáků je vysoký a třídy jsou mnohdy až mnohonásobně přetíženy. Učitelé se navíc dožadovali spravedlivého platu, na který do té doby nedosáhli. Před první světovou válkou je čím dál větší snaha uplatňovat a rozvíjet český jazyk ve všech směrech (Kopáč, 1968).

Z období první republiky můžeme také zmínit malý školský zákon, který byl vydán roku 1922 a zavedl nový název – občanské školy z původního názvu měšťanských škol. Také byl nově vyučován předmět občanská výchova. Situace ve školách také nebyla lehká. Bylo kritizováno mnoho aspektů, které souvisely s celkovým chodem školy – nespokojenost s velkou zátěží na žáky, nepohlíželo se individuálně na každého žáka nebo to, že žáci neměli možnost se podílet na organizaci (chodu) vyučovací hodiny (Kasper, 2008).

## 1.2 Malotřídní školy po skončení 2. světové válce

K velkým změnám, které se týkaly malotřídních škol, se dostáváme v období po 2. světové válce. Žáci ve věku 11 - 15 let museli chodit do měšťanských škol, přičemž školy na venkově (osmileté) přestaly existovat. Postupně vzniká škola jednotná, která v sobě zahrnovala školu národní pro mladší žáky a střední školu, která byla určena pro žáky od 11 do 15 let věku. Také délka školní docházky se změnila z osmi na devět let. Začal se používat pojem **škola s menším počtem tříd**, které měly stejné učební osnovy, jako školy ve velkých městech. Pojem - **malotřídní škola** - byl úplně zrušen. Bylo ale velmi náročné dostat nároku vyučovat podle stejného učebního plánu jako na klasických školách s nespojenými ročníky (Trnková, 2006).

V roce 1960 byla stanovena devítiletá základní škola. Učitelé na malotřídních školách měli opět ztíženou práci díky požadavku na metodicky kladený důraz při přípravě na vyučovací hodinu. Učitelé v tomto období preferovali tzv. rozšířené vyučování, které jim poskytlo navýšení pracovního úvazku až o 10 vyučovacích hodin a mohli si zorganizovat rozvrh hodin tak, aby alespoň na některé vyučovací hodiny měli na výuku pouze jeden maximálně dva ročníky zároveň (Trnková, 2006).

Po skončení druhé světové války je na malotřídních školách preferována taková výuka, kdy učitel tráví s jedním ročníkem určitou stanovenou dobu (přímá výuka), zatímco žáci ostatních ročníků zpracovávají přidělenou samostatnou práci. Daná struktura vyučovacích hodin byla však pro některé žáky obtížná, jelikož se museli umět soustředit pouze na svou práci a nevěnovat pozornost učivu, které učitel probíral s jiným ročníkem. Existují ale i další možné styly učení v prostředí malotřídních škol, nelze ale říci, který způsob výuky je ten nejlepší. Je tedy více než jasné, že prostředí malotřídních škol a velkých škol ve městech se v mnoha ohledech liší (Trnková, 2003).

V období socialismu byl kladen důraz především na učivo matematiky a mateřského jazyka. Školství se ale potýkalo s nedostatečným počtem učitelů na malotřídních školách, který byl způsoben především nechutí učitelů, pracovat ve venkovském prostředí nebo strachem pracovat ve třídě, kde je spojeno více ročníků. V mnoha malotřídních školách pracovali učitelé bez příslušné kvalifikace. Počet malotřídních škol byl v sedmdesátých letech velmi vysoký. Postupně ale docházelo k jejich rušení z důvodu nedostatečného počtu žáků nebo kvůli snaze ušetřit. V roce 1973 se situace výrazně změnila k lepšímu. Mění se učitelské podmínky a také materiální podmínky ve školách jsou na vyšší úrovni. Je výhodné spojit první a třetí ročník a druhý ročník se čtvrtým. Učitel se tak mohl ve třídě věnovat více mladšímu ročníku a přitom starší žáci mohli pracovat sami, jelikož to zvládají lépe než mladší žáci (Miklo, 1980). Autor Miklo dále uvádí, že je možné vést přímou výuku se všemi ročníky ve třídě zároveň, jiný je pouze způsob práce. Při spolupráci žáků dochází k jejich osobnostnímu rozvoji.

Jelikož byl stále nedostatek učitelů, kteří by chtěli učit na malotřídních školách, byl zvýšen plat učitelů a přibyly také další benefity. Také pojmenování těchto škol bylo různé. Vedle malotřídních škol, byly tyto školy označovány také jako **méně třídní škola** nebo **škola neplně organizovaná**. V jedné třídě bylo možno vyučovat od dvou do pěti různých ročníků. Počet tříd byl také u každé školy jiný - existují školy s jednou, dvěma, třemi nebo čtyřmi třídami. Učitel se navíc musel připravit na práci, ve které je pořád ve střehu, musí být velmi flexibilní a v neposlední řadě kreativní (Tupý, 1978).

### 1.3 Malotřídní školy v novém tisíciletí

Malotřídní školy se spojenými třídami vznikají zejména kvůli nedostatku žáků, kteří by jednotlivé třídy naplnily, což bývá zejména ve venkovském prostředí. Počet tříd v malotřídní škole u nás se různí. Nejvíce frekventovaná je škola, kde se nachází dvě třídy, ve kterých jsou vyučovány spojené ročníky. Autorka Trnková prezentuje výsledky výzkumu, který se zaměřuje na malotřídní školy, které jsou zřizovány v obcích v České republice. Bylo provedeno dotazníkové šetření, do kterého bylo nakonec zahrnuto přes 1400 škol napříč celou Českou republikou. Obce, kde se malotřídní školy zřizují, obvykle nemají více než 2000 obyvatel. Tyto školy také v sobě nemusí zahrnovat celý první stupeň, ale mohou mít pouze pár ročníků. Školy, které mají pouze jednu třídu, v ní mohou vyučovat až pět spojených ročníků zároveň. Jedna z nástrah, kterou můžeme spatřovat, pramení z obavy nedostatečného počtu žáků ve škole a tím pádem možnost hrozícího zavření školy. Klesá tedy také jakási přitažlivost obce pro nové potencionální přistěhovalce (Trnková, 2008).

Nejčastějším typem malotřídních škol v ČR jsou školy se dvěma nebo třemi třídami. Počet pedagogických pracovníků je nízký a aby dosáhli na plný úvazek, musí mnohdy vykonávat i jinou pedagogickou činnost (např. jako vychovatel v družině). Je také obvyklé, že k základní škole bývá přidružena i škola mateřská. Spolupráce s jinými malotřídními školami v okolí je poměrně častá, jak vyplývá z provedeného výzkumu autorky Trnkové. Přes 70 % respondentů odhalilo, že je tomu právě tak. Přičemž tato spolupráce je poskytována především v rámci konání kolektivních akcí. Spolupráce ale probíhá také při dalších činnostech spojených s provozem malotřídních škol.

Úskalí práce v malém kolektivu mohou někteří pedagogové shledávat v nedostatečné reflexi své práce, nedostatečném posunu vpřed nebo celkovému dojmu separace od ostatních pedagogů, jelikož školy se nacházejí v poměrně odlehlých místech. Pro mnohé pedagogy je také prostředí, kde se drtivá většina malotřídních škol vyskytuje, jeví jako méně lákavá. Co se týká odborné kvalifikace pro výuku, z výzkumu dále vyplývá, že ne všichni zaměstnaní učitelé mají odborné předpoklady pracovat na dané pozici. Přes 30 % ředitelů uvedlo, že nejčastějším důvodem, proč zaměstnávají učitele, který nemá kvalifikaci pro 1. stupeň je, že nemohli nikoho jiného na dané pracovní místo najít. Mezi další důvody patří například to, že učitel i bez kvalifikace dobře vykonává svou práci, učitel je tam na dobu určitou nebo je nelehké najít takového učitele, který by byl aprobovaný vyučovat anglický jazyk. Zhruba 20 % učitelů si svou aprobaci dokončuje v rámci dalšího studia na vysoké škole. Najít

a zaměstnat učitele s požadovanými odbornými kvalitami, je podle ředitelů velmi náročné, což uvedla téměř polovina z nich (44 %). Dále uvedli, že nejčastějším důvodem je dojezdnost na místo pracoviště nebo obtížná práce, která souvisí s pedagogickým působením na malotřídních školách. Také finanční zajištění pracovníků není pro učitele příliš vábné.

Navíc učitelé jakožto pedagogičtí pracovníci, by se měli dále ve své pedagogické kariéře vzdělávat a doplňovat si v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, své mezery ve vzdělání, což může být zase díky vzdálenosti značný problém. Navíc po dobu nepřítomnosti učitele, je potřeba najít jiného kolegu (z jichž tak znečného nedostatku), který by suploval žáky. Finanční prostředky, dle ředitelů v 68 %, ale nepokryjí toto vzdělávání a jsou tím pádem nuceni vymyslet jiný zdroj finančního pokrytí. Další vzdělávání pedagogických pracovníků na malotřídních školách přináší tedy mnohá úskalí, nicméně vzdělávat se v pedagogické sféře je požadavek nevyhnutelný a učitelé na těchto typech škol i přes veškeré strasti, o toto vzdělávání vykazují stále zájem (Trnková, 2009).

Počet žáků v malotřídních školách by měl v každé třídě dosahovat alespoň 13. Mohou se ale objevovat školy, které tento počet zdaleka nesplňují. V takovém případě je možné udělit výjimku. Nejčastější vyučovací forma je skupinové vyučování, kdy jednotlivé ročníky ve třídě mají zadanou práci, kterou zpracovávají. V malotřídních školách se také můžeme setkat s tím, že na určitý předmět jsou žáci z rozdílných ročníků vyučováni stejně - dochází k jejich spojování. Dalším důležitým rysem je fakt, že tyto školy v malé obci vytváří jakýsi pomyslný střed a pomáhají také k rozvoji společenského života dané obce. Problémem malotřídních škol nadále zůstávají vysoké náklady pro jejich fungování a působení pedagogů, kteří nemají s výukou na těchto školách žádné zkušenosti (Průcha, 2012).

## **1.4 Osobnost učitele na malotřídní škole**

Pro vykonávání učitelské profese, je potřeba mimo jiné, nejen kladný vztah k dětem, ale také postoje a hodnoty, které jsou v souladu s morálkou daného jedince. Osobnost učitele není pevně dána, ale má na ni velký vliv mnoho faktorů, mezi které patří oblast biologická, psychologická nebo ekonomická. Na osobnost učitele můžeme pohlížet dvěma způsoby. Jedním z nich je empirický styl, který v sobě zahrnuje hledání vlastností a osobnostních rysů, kterými daný učitel disponuje. Druhý styl je normativní, který dává do popředí to, co by měl učitel mít. Tedy konkrétně jeho schopnosti a vlastnosti nebo přístup k žákovi. Ideál pro tento

styl je nalezen u významných pedagogických osobností. Neexistuje jakýsi konkrétní soubor vlastností a předpokladů, které by měl učitel mít a které by se kladně osvědčily ve vykonávané praxi. Přesto některé vlastnosti dominují nad jinými, pokud bychom chtěli vytvořit jakýsi pohled na učitelský ideál.

Rozhodující roli na celkovou osobnost učitele mají vlivy psychické. Především se jedná o temperament daného člověka a také charakterové vlastnosti. Nedílnou součástí osobnosti učitele je také talent a vlohy, které jsou člověku vrozeny. Učitel je také člověkem, který má vliv na vývoj osobnosti žáka a to konkrétně na vytváření hodnot nebo postojů žáka, vědomostí nebo podílení se na rozvoji jeho individuálních dovedností. Zastává také řadu rolí, mezi které patří například role animátora, tlumočnicka, koordinátora nebo konzultanta. Důležitým komponentem je také samotná profesní příprava na práci učitele. Především tvořivost pedagoga přináší aktivní zapojení žáků do vyučovacího procesu. Učitelské povolání skýtá mnoho úskalí a učitel by ho měl brát jako své poslání (Spousta, 2003).

Dle výsledků výzkumu, který probíhal v Česku a zaměřoval se na osobnost učitele, bylo zjištěno, že mezi nejčastěji zmiňované vlastnosti, které by měl učitel mít, je pozitivní přístup k dětem, odbornost, mít před žáky přirozenou autoritu nebo schopnost umět si práci dostatečně zorganizovat. Mezi další uváděné vlastnosti patřila komunikativnost, schopnost být trpělivý nebo být tvořivý. Výzkumu se zúčastnilo přes dvě stě respondentů, kteří byli studenty učitelství. Součástí výzkumu byla také sebereflexe a uvědomění si, zda určité vlastnosti mají také samotní respondenti výzkumu. Výzkum probíhal v letech 2004 - 2006 (Dytrtová, 2006).

Podle autora Lukase et al., se učitel stává příkladem pro žáky, ve smyslu vytváření hodnotového systému, se kterým se ztotožňuje také společnost (Lukas et al., 2005).

Výzkum, prováděný v České republice a na Slovensku, se zabýval problematikou osobnosti učitele a zkoumal postoje studentů VŠ. Výzkumného šetření se zúčastnilo téměř 250 respondentů. Respondenti byli studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Výsledky výzkumu přinesly poznání, že učitel může pozitivně působit na studenta skrze vyučovaný předmět a zároveň mu tento předmět určitým způsobem přiblížit tak, že daný student najde v předmětu zálibení. Je nesporné, že každý učitel působí na svého žáka. Toto působení každý žák vnímá rozdílně - kladně nebo záporně (Křížová, Krupová, 2006).

Osobnost učitele se nejvíce projevuje v situacích, ve kterých dochází k interakci s jeho žáky, tedy při výchovně - vzdělávacím procesu. Mezi složky osobnosti můžeme zařadit to, jak učitel zvládá psychickou zátěž, jak se dokáže přizpůsobit různým situacím, způsob, jak se učí nové věci nebo schopnost a míra empatie. Již Jan Amos Komenský byl příznivcem toho, že učitel by měl být optimistický. Psychologické pochody učitele také velmi ovlivňují celkovou



třídní atmosféru. Naopak učitel, který je nepřípravený, negativně naladěný, takový, který si neumí zorganizovat vyučovací hodinu nebo cíle hodiny, nikdy nemůže na své žáky působit kladným dojmem a atmosféra třídy je tím také velmi ovlivněna (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Dle autorky Lazarové, je velmi důležité umět se jako pedagog přizpůsobit počátečním úskalím a nenechat se odradit případnými počátečními nezdary, které můžeme spatřovat například tehdy, pokud učitel zavádí nové inovativní postupy, které se nesetkají s pochopením ze strany žáků, kolegů nebo rodičů. Opakem jsou pedagogové, kteří nejeví zájem o posun ve své kariéře, nemají zájem se dále ve své profesi vzdělávat a celkově nemají v učitelském sboru kolegy, se kterými by si více rozuměli. Jednou z možností, jak vnést svou invenci do již zaběhnuté praxe, je dobrovolná ochota učitele, který v ní vidí smysl, hodnotu a tento učitel se tak stává velkým přínosem pro pracoviště, ve kterém působí.

Dalším typem učitele je učitel takový, který na změnu a svůj osobní profesní rozvoj neklade přílišný důraz, spíše neochotně koná nutnou práci a nepříliš dobrovolně setrvává v dalším vzdělávání a rozvoji. Učitelé by si měli uvědomit, že je potřeba se neustále rozvíjet a pracovat na sobě, aby měli odvahu dobrovolně vnášet inovace do své práce a dokázali na sebe pohlížet sebe konstruktivně (Lazarová, 2005).

## 2 Malotřídní školy v zahraničí

### 2.1 Evropa

V mezinárodním měřítku, asi 30 % základních škol, mají spojené ročníky. Věkově smíšené třídy mají ve školách dlouholetou tradici. Většina škol, které mají spojené třídy, se nachází na venkově (89 %), ale jsou zde také školy se spojenými třídami v městských oblastech. Přes 50 % spojených tříd vyučuje více než dva ročníky současně. Mezi benefity spojených tříd patří například kladné vzory chování pro mladší žáky nebo možnost vzájemného působení.

Výzkum, který probíhal v Severním Irsku a zabýval se malotřídními školami, přinesl následující poznatky. V roce 2015 skoro 60 % tamních škol v sobě zahrnovalo spojené třídy. Z celkového počtu škol se spojenými třídami, až 89 % z nich, mělo ve spojené třídě více, než dva ročníky. Školy tohoto typu jsou rozesety napříč celým Severním Irskem a to především ve venkovských oblastech (Perry et al, 2016).

Další výzkum, který byl proveden také v Irsku na více než 800 školách, dokázal, že studijní výsledky žáků ve spojených třídách se výrazně nelišily v porovnání se třídou, kde je vyučován pouze jeden ročník. Je zde ale také druhá stránka - mladší děti se mohou ve třídě cítit méněcenně oproti svým starším spolužákům nebo cítí, že jejich vlastní práce není dostačující a chtějí se vyrovnat svým starším spolužákům. Výzkumy také odhalily, že mladší děti ve smíšené třídě na sebe nahlíží jako na méně populární oproti svým vrstevníkům v jednorozhodkových třídách (Quail, Smyth, 2014).

Výzkum, který probíhal v letech 2009 - 2015 v západním Rakousku a zkoumal malotřídní školy se spojenými ročníky, s sebou přinesl následující poznatky. Dozvídáme se, že malotřídní školy mají většinou třídy se třemi spojenými ročníky a na malých venkovských školách je to dokonce pouze jedna třída s až šesti ročníky zároveň. Celkem 43 % škol má méně než 50 žáků. Pro udržitelnost venkovských škol je téměř nutnost mít spojené třídy. Co se týká žáků, ti jsou také spokojeni a největší pozitiva vidí v tom, že mají pro sebe větší prostor, jelikož je na škole málo žáků, dále vidí výhodu většího klidu na školním hřišti nebo že se všichni mezi sebou dobře znají (Raggl, 2015).

Více ročníkové třídy vznikají zejména proto, že na vesnicích nebo odlehlých oblastech není možné naplnit kapacitu třídy, kde by byl pouze jeden ročník. Italský výzkum z roku 2018

se zabýval souvislostmi mezi tím, jak třída se spojenými ročníky formuje kognitivní a nekognitivní procesy u žáků. Výzkumem byl zjištěn fakt, že žáci ve spojených třídách mají nižší čtenářskou gramotnost než žáci v jednorozhodkových třídách. Také matematická gramotnost byla u žáků ve spojených třídách nižší, než u žáků, kteří navštěvovali třídu pouze s jedním ročníkem (Checchi, De Paola, 2018).

## **2.2 Austrálie a Nový Zéland**

Autor Cornish se velmi intenzivně zabýval malotřídními školami v Austrálii. Do jeho studie bylo zapojeno celkem 28 učitelů, jejichž učitelská praxe se ve většině případů pohybovala nad 10 let. Dále více než polovina pedagogů na této konkrétní škole učila přes pět let. Do výzkumu byli zapojeni také rodiče dětí, kteří odpovídali na dotazník, obsahující 45 otázek. Otázky byly různorodé - otevřené, uzavřené nebo byly požadovány odpovědi pomocí Likertovy stupnice. Odpovídalo celkem 190 rodin. Z toho celkem 85 % matek a zbytek otců. Jedna z věcí, která vyplývá z daného výzkumu je, že matky dětí se častěji zapojují do školního vzdělávání než otcové - vyzvedávají své děti ze školy nebo navštěvují rodičovské schůzky.

Výsledky z výzkumu byly rozděleny do třech hlavních částí. Každá část se zaměřovala na určitou problematiku. První část se týkala postojů rodičů ke spojeným třídám na začátku školního roku. Druhá část se týkala různorodého úskalí ve třídách a poslední část zkoumala postoje rodičů na konci školního roku. Dále autor Cornish uvádí, že většina rodičů (celkem 81%), kteří odpovídali na dotazník, se domnívá, že některé děti jsou pro složené třídy vhodnější než jiné. Stejně procento rodičů se domnívá, že velký vliv na děti ve smíšené třídě má učitel. Další část výzkumu se dotazovala na spokojenost s tím, že jsou jejich děti ve třídě pohromadě s mladšími nebo naopak staršími žáky. Celkem 62 % respondentů ve své odpovědi označilo spokojenost s tím, že jejich dítě je ve třídě společně s mladšími nebo staršími spolužáky a dále uvedli (57 %), že to může být nápomocné k lepším vzdělávacím výsledkům jejich dětí.

Sami rodiče, kteří chodili do malotřídní školy, ve výzkumném šetření uvedli, že byly s tímto způsobem vyučování velmi spokojeni (25 %) nebo spokojeni (75 %). Jedna z otázek výzkumného šetření se také dotazovala na to, zda by rodiče uvažovali o změně školy z důvodu složených tříd. Téměř 72 % rodičů se shodla na tom, že by o změně školy

neuvažovalo. Mnoho rodičů také uvedlo, že přesně neví, jak třída s více ročníky najednou v praxi funguje.

V průběhu školního roku byl rodičům dán stejný dotazník, který měl zaznamenat případné změny nebo postoje rodičů vzhledem ke spojeným třídám. Rodiče, kteří pohlíželi na spojené třídy více pozitivněji než na začátku školního roku, jako nejčastější důvod uvedli, že jejich dítě má lepší školní výsledky nebo že má pozitivní zkušenost ze smíšeného kolektivu. Rodiče, kteří naopak zaujímají negativnější posun, jako nejčastější příčinu uvedli obavy ze sociální situace díky věkovému rozdílu nebo obava, že jejich dítě nebude dostatečně připravené na výuku do dalšího ročníku. Dále také uvedli problémy s učiteli, nebo horší chování jejich dětí (Cornish, 2006).

Výzkumem, který probíhal na Novém Zélandu bylo zjištěno, že čtenářské dovednosti ve spojených třídách jsou mírně nižší, než v klasických jednorozhodkových třídách. Na Novém Zélandu je velký výskyt složených tříd, ve kterých se vyučuje více ročníků najednou. Je to způsobeno především velkým počtem malých škol, které se nachází na venkově. Na některých větších školách se ale také vyskytují třídy se spojenými ročníky, protože je zde nepoměrně žáků ve stejném ročníku. Této studii se zúčastnilo celkem 480 žáků, kteří byli jak ze složených tak jednorozhodkových tříd. Věk žáků se pohyboval od 6 do 11 let a praxe učitelů byla od půl roku do 29 let. Zkoumala se směrodatná odchylka čtenářských dovedností pomocí Burtova testu (Wilkinson, Hamilton, 2003).

## **2.3 Učitelem na malotřídní škole**

Učitelé na malotřídních školách mají jiné pracovní prostředí a podmínky než učitelé ve velkých školách. Učitelé na malých venkovských školách musí samostatně zvládat řešit kázeňské konflikty, administrativu spojenou s chodem školy nebo si poradit s problémy, které mohou vyvstat uvnitř komunity, jejíž je malotřídní škola nedílnou součástí. Třídy, s více ročníky najednou, kladou na učitele větší nárok a to především z hlediska individuálních potřeb každého žáka (Pettersson, Strom, 2016).

Učitelé jsou schopni dát svým žákům pocit úspěchu, navzdory zvýšeným nárokům, které složené třídy s sebou přinášejí (Cornish, 2006).

Z irského výzkumu lze obecně říci, že výuka ve spojených třídách je pro učitele náročnější a studijní výsledky žáků, kteří chodili do spojených tříd, nejsou nijak významně

rozdílné, oproti těm žákům, které do spojených tříd nechodili. Nicméně Irské vzdělávání neposkytuje učitelům žádné specifické školení ani přípravu na výuku v takových třídách. Z průzkumů se dále dozvídáme, že učitel může efektivně vyučovat více ročníků najednou (Perry et al, 2016).

### **2.3.1 Specifické požadavky na učitele**

Být učitelem na malotřídní škole s sebou mnohdy přináší situace, které učitelé na velkých školách zažívají ojediněle. Z dostupných výzkumů a praxe bohužel neexistuje takový vzdělávací program, který by se zaměřoval přímo a konkrétně na přípravu učitelů, pro malotřídní školy.

Výzkum autorů Pietarinena a Meriläinena, pohlíží na učitele a na jejich kariérní vývoj. Výzkum byl zaměřen na učitele, kteří vykonávali svou pedagogickou praxi v různém rozmezí, průměrný věk praxe se pohyboval kolem sedmnácti let. Výzkumu se celkem zúčastnilo 19 respondentů, kteří s výzkumníky vedli rozhovory z 12 malotřídních škol. Cílem bylo zjistit, jaké faktory ovlivňují pedagogickou kariéru a praxi a kdy respondenti pociťovali ve své kariéře pomyslný vrchol nebo naopak dobu útlumu.

Respondenti se shodují, že začátek jejich praxe patřil mezi nejaktivnější roky jejich kariéry a zhruba po třech letech nastal jakýsi útlum (Pietarinen, Meriläinen, 2008).

Rakouská studie přinesla zjištění, že učitelé ve spojených ročnících by uvítali specifické rozšíření svých profesních dovedností vzhledem k požadavkům spojených tříd. Podle učitelů, kteří vyučují ve spojených třídách, mezi pozitiva patří individuální přístup ke každému žáku, vzhledem k jejich nízkému počtu. Také učitelé a ředitelé z této studie potvrdili, že jsou se svojí prací v malotřídních školách velmi spokojeni a to celkem v 70 % všech dotazovaných. Vnímají svou práci jako náročnou, ale také obohacující a velmi rozmanitou. Ředitelé zastávají roli jak řídicí, tak také učitelkou. Několik učitelů ve výzkumu dokonce uvedlo, že přešli z velkých škol do prostředí malotřídek právě kvůli tomu, aby měli možnost pracovat se spojenou třídou. Uvedli ale také, že práce se spojenými ročníky byla obtížnější, než bylo jejich očekávání (Raggl, 2015).

Učitelé, kteří byli osloveni v rámci výzkumu v Severním Irsku, by uvítali rozšíření svého profesního fungování, vzhledem k požadavkům, které jsou na ně kladeny ve spojených třídách (Quail, Smyth, 2014).

### **2.3.2 Kolektiv učitelů**

K malotřídní škole neodmyslitelně patří také malý personální kolektiv. Autor Raggl ve svém výzkumu odhalil, že většina malých škol, které se zúčastnily výzkumného šetření, je členem jakési sítě malotřídních škol. Účelem toho je především podpora nebo společné vytváření učebních materiálů. Je zde také přítomna úzká spolupráce s učitelkami z mateřské školky.

Pro tuto studii byly vybrány malotřídní školy, které byly buď připojeny k jiné větší škole, nebo byly samostatnou jednotkou. Školy, které byly připojeny k větší škole fungovaly následovně - ředitel jeden den v týdnu trávil na malotřídní škole a zbývající dny byl přítomen na velké škole. Učitelé také učili pár hodin na malotřídní škole a další dny na škole velké. Výhoda spočívala ve sdílení materiálů mezi učiteli nebo pořádání společných seminářů pro pedagogické pracovníky. Několik ředitelů se cítilo rozpolceně mezi dvěma školami, které vedli a přiznali, že je velmi obtížné být zodpovědný za dvě školy zároveň. Jako jedna z výhod být ředitelem na malotřídní škole je ta, že je zde malý kolektiv nebo že ředitel rozhoduje o mnoha věcech sám. Spousta učitelů přestoupila z větších škol do prostředí malotřídek z důvodu většího uplatnění nápadů do výuky. Jedno z úskalí tohoto výzkumu pramení z toho, že na malotřídní školy, které mají do 20 žáků, jsou posíláni učitelé, kteří nemají dlouholeté pedagogické zkušenosti a tudíž se na těchto typech škol cítí velmi izolovaní a nemají zde další pedagogickou oporu. Malotřídní školy mohou být dokonce v některých aspektech vzorem pro velké školy (Raggl, 2015).

Finští výzkumníci se ve své narativní studii zaměřovali na nejmenší malotřídní školy. Výzkumu se zúčastnilo celkem 12 učitelů, kteří na takových školách působili. Nejmenší škola měla 6 žáků a největší měla žáků 29. Pět učitelů z tohoto výzkumu byli jedinými učiteli na škole, ostatní učitelé měli na škole pedagogického kolegu. Celkem deset učitelů, kteří na školách působili, byly také zároveň řediteli (Karlberg - Grandlund, 2019).

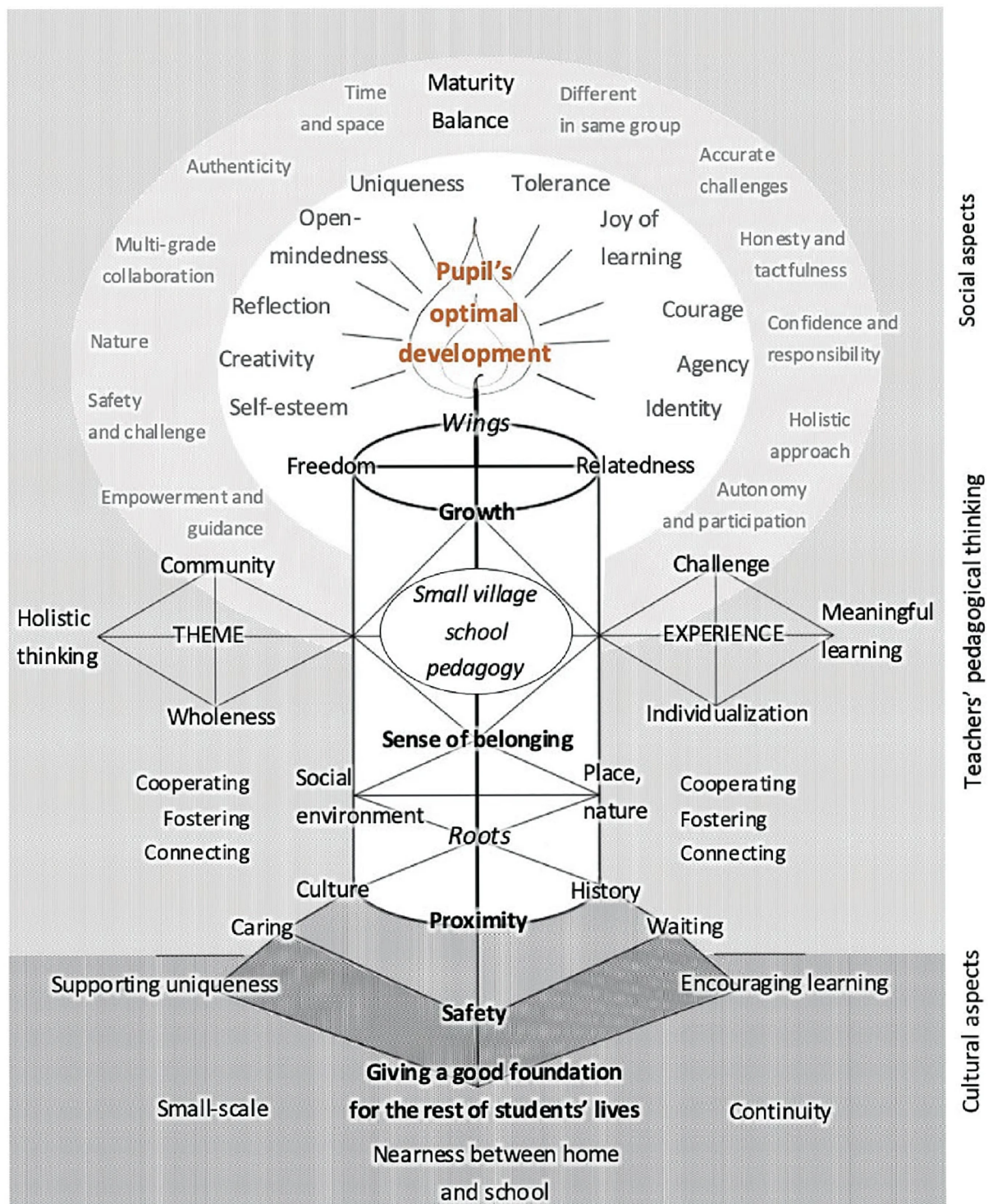
### **2.3.3 Malotřídní škola jako součást komunity**

Dle autora Grandlunda, malé školy na venkově poskytují zejména výchovně - vzdělávací proces, ale jsou také jakousi komunitou a zároveň vyvolávají pocit sounáležitosti v dané obci. Pedagogická praxe učitelů, kteří byly zapojeni do výzkumného šetření, se pohybovala od šesti do třiceti let a také působení na různých školách bylo rozdílné - někteří

učili celý svůj kariérní život na stejné malotřídní škole, jiní měli možnost v předchozí pracovní kariéře vyzkoušet velké školy. Dle slov některých učitelů, byla práce na malotřídní škole velmi obohacující, ale také zde byla velká míra odpovědnosti, což může být z hlediska jakési izolovanosti škol, velmi náročné. Učitel, který na venkovské malotřídní škole pracuje, by měl znát kulturu dané oblasti, být komunikativní a mít dobré plánovací dovednosti. Na malotřídní škole je velmi úzký vztah nejen mezi učitelem a žákem, ale také mezi učitelem a rodinnými příslušníky žáka. Učitelé mají možnost dlouhodobě vyučovat žáka a tím pádem být svědkem jeho pokroku a rozvoji jeho celkové osobnosti.

Z výzkumu vyplynuly společné výsledky, které byly zakresleny do mapy (viz níže). V této mapě se prolínají a kříží různá hlediska od těch kulturních až po vzdělávací. Obrázek svíčky v této mapě představuje pedagogické myšlení učitelů a dále jejich cíle a hodnoty - vše se týká učitelů, kteří působí na malých venkovských školách. Motiv svíčky na mapě není vyobrazen náhodou. Ve Finsku, kde daný výzkum probíhal, se učitelé dle historického kontextu, přezdívá svíčka lidu. Mapa propojuje jednotlivé hodnoty, cíle, prostředí ale i výukové metody v kulturním aspektu. Knot svíčky prezentuje prostředí, ze kterých žák přichází, tedy rodina a plamínek kolem svíčky symbolizuje sociální prostředí, ve kterém jsou venkovské školy zasazeny.

Nalezneme zde také kompetence, které žák ve spojené třídě může rozvíjet. Ve svícnu nalezneme společné odpovědi učitelů, mezi které například patří snaha o holistický pohled na žáky, poznat každého žáka individuálně nebo podporovat jejich rozvoj. Mapa představuje jakýsi ideální pohled na venkovské školy a jejich specifika, není ale podmínkou, že učitel uplatňuje všechny vyobrazené hodnoty a také žák se může v daných aspektech lišit. Kvalitního vzdělání pro všechny, lze dosáhnout porovnáním ideálů s realitou. Důležitým aspektem pro učitele na malotřídních školách, je znát kulturní hodnoty daného kraje, své vlastní hodnoty, což je nedílnou součástí toho, aby respektovali kulturu a hodnoty druhých (Karlberg - Grandlund, 2019).



Obrázek 2 - Rozvoj žáků

(Karlberg - Grandlund, 2019)

Učitelé, na malých školách ve venkovském prostředí, do výuky začleňují právě lokální prostředí, takže dochází více k propojení teorie s praxí a žáci vidí smysl v tom, co se učí. Autoři také uvádějí, že je důležité znát své kořeny, což je nezbytné pro rozvoj sebevědomí a



přispívá to také k úspěšnému životu. Venkovská škola je také důležitou součástí komunitního života. Probíhá zde také mnoho aktivit, které jsou pořádány komunitou a škola s nimi úzce spolupracuje. Nově přicházející učitelé z velkých městských škol, se mohou potýkat zejména ze začátku, s potížemi pramenícími s neznalostí místní komunity a celkově z neznámého prostředí venkova (Autti and Bæck 2021).

Výzkum, který prováděla autorka Trnková v obcích s malotřídní školou se dozvídáme, na jakých aktivitách se učitelé podílejí. Mezi nejčastější odpovědi patří pomoc při různých společenských aktivitách, představení dané obce nebo chystání obědů pro místní občany. V odpovědích se také objevily aktivity, které souvisí s psaním kroniky nebo práce v knihovně. Mimoškolní činnost byla častěji učiteli organizována pro děti, než pro dospělé. Nejčastěji se učitelé angažovali v přípravě různých kroužků, vzdělávacích a kulturních akcí nebo dětských plesů. Aktivity o prázdninách se ale na malotřídních školách netěší velkému úspěchu. Z výzkumu dále vyplývá, že zřizovatel škol ve více než 90 % velmi podporuje mimoškolní činnost, kterou učitelé vykonávali (Trnková, 2008).

Španělský výzkum, který probíhal v 2009 - 2014, se zaměřoval na výukový proces na venkovských školách. Výzkum byl mezinárodní a účastnila se ho například Francie nebo Portugalsko. Byl proveden jak kvantitativní, tak kvalitativní výzkum. Konkrétně byl výzkum zaměřen na metody, celkové hodnocení, organizaci vyučovacích hodin nebo materiální prostředky. Výzkumu se zúčastnilo celkem 55 venkovských škol a byly získány údaje od 34 učitelů. Učitelé, kteří se výzkumu zúčastnili, měli pedagogické vzdělání, ale nebyli nijak specificky školeni pro výuku ve spojených třídách. Celkovým cílem výzkumu bylo přenést zjištěné informace o zkoumaných oblastech do dalších typů škol a pokud možno je ještě vylepšit (PeÑafiel, Boix Tomás, 2015).

Další studie, která probíhala ve Švédsku, se zaměřovala na spolupráci a konzultaci mezi třídními učiteli a speciálními pedagogy. Výzkum probíhal na třech malotřídních školách se spojenými ročníky. Speciální pedagogové nebyli zaměstnanci na těchto školách, pouze školy navštěvovali. Konzultace měly více účelů, například to, jak podpořit pedagoga na těchto typech škol a samozřejmě to, jak vytvořit optimální vzdělávací prostředí pro žáky. Pro samotný sběr dat sloužily dotazníky, rozhovory a pozorování. Školy, které jsou v odlehlých venkovských oblastech mohou mít problémy najít a udržet si kvalifikovaného pedagogického pracovníka a také je zde neustálá hrozba uzavření škol z důvodu nízkého počtu žáků. Konzultace, ve výzkumném šetření, tedy poskytoval speciální pedagog a zaměřoval se výhradně na problematiku spojených tříd. Výzkumu se zúčastnily celkem tři školy. První škola měla 46 žáků a 4 učitele. Ve druhé škole bylo 5 učitelů a 38 žáků. Třetí škola měla

pouze jednoho učitele a osm žáků. Ředitelé měli do výzkumu vybrat jednoho třídního učitele a kontaktovat speciálního pedagoga, který je škole přidělen. Konzultace mezi třídním učitelem a speciálním pedagogem byly poté monitorovány výzkumníky a dále zpracovány pro výsledky tohoto výzkumu. Výpovědi respondentů se shodly na tom, že je důležité vytvořit pro žáky odpovídající vzdělávací prostředí. Velkou nevýhodu viděli učitelé v nedostatku materiálních pomůcek pro žáky, kteří potřebovali nějaká podpůrná opatření.

Učitelé vyjádřili vděčnost mít někoho, s kým mohou konzultovat různé vzdělávací problémy u svých žáků, zvláště, pokud byli na škole jedinými učiteli. Dále učitelé uvedli, že díky odborným konzultacím si lépe uvědomují, kam pedagogicky směřují, jak lépe pochopit a zvládat vyučovací proces u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami nebo uvědomit si své vlastní potřeby. Samozřejmostí byly odborné rady, kterými speciální pedagog musí disponovat. Nebyla zde pouze jednosměrná komunikace, také speciální pedagog získával zkušenosti od třídních učitelů a vzájemně se obohacovali o nové zkušenosti.

Třídní učitelé mají kompetence zvládat vyučovat žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, ale také potřebují zpětnou vazbu k tomu, zda se jejich nápady dají využít a zda budou pro žáka prospěšné a právě zde přichází na řadu speciální pedagog. Školy na venkově ale stále hledají způsob, jak vyřešit vzdálenost, mezi školami a speciálními pedagogy, kteří mají zázemí ve vzdálených městech. Jako jedna z možností se samozřejmě nabízí online konzultace v podobě videohovoru případně telefonu. Pozitiva ale převládají a spolupráce mezi třídním učitelem a speciálním pedagogem na venkovských školách může přinést pro žáky prostředí, ve kterém mohou dle svých možností rozvíjet svou osobnost (Pettersson, Strom, 2016).

Zapojení rodičů do školních aktivit může mít vliv na zlepšení studijních výsledků žáků a celkový blahodárny vliv na psychickou a fyzickou stránku dětí. Rodiče mohou pomáhat při organizaci různorodých aktivit a zapojit se tím pádem do komunitního života v místě, kde žijí (Enayati, 2016).

Rodiče žáků, kteří navštěvují malotřídní školy, jsou si vědomi, že zapojení do školních aktivit je na místě. Vyplývá to z výzkumného šetření, kterého se zúčastnilo deset rodičů. Byl proveden kvalitativní výzkum prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se všemi rodiči (Myende, 2022).

Vedení školy, které chce být úspěšné, by se mělo ve venkovském prostředí starat především o vztahy mezi lidmi, jak na úrovni uvnitř školy (mezi pedagogickými pracovníky, učiteli a žáky), tak mezi školou jako takovou a komunitou lidí, kteří v místě, kde se škola nachází, bydlí. Nízký počet zaměstnanců dovoluje budovat mezi nimi spolupráci a důvěru.

Pro úzkou spolupráci školy s místní komunitou, může ředitel například pronajímat určité místnosti ve škole pro různorodé akce, které se na venkově pravidelně pořádají. Vedení školy by se tedy mělo aktivně podílet na rozvíjení místní komunity. Také učitelé si mohou v určitých předmětech upravit nebo přizpůsobit výuku tak, aby vycházeli a zároveň podporovali místní region (Preston, Barnes, 2017).

### 3 Specifika malotřídních škol

Spojené třídy dávají možnost u žáků rozvíjet samostatnost, aktivitu ve vyučovací hodině nebo učit se být odpovědným. Všechny tyto aspekty se objevují také na školách s klasickými jednorozhodnými třídami, ale na školách malotřídních je tato skutečnost ještě více patrná (Naparana & Alinsug, 2021).

Ve finské studii se výzkumníci zabývali těmito oblastmi - souvislost mezi tamější školou a komunitou, škola jako učební prostředí a profese učitele. Výsledky studie uvádí, že přes 30 % venkovských škol se nacházelo ve venkovském prostředí a počet učitelů na zdejších školách nepřesahoval pět pedagogických pracovníků. Dalším aspektem pro tyto venkovské školy byly spojené ročníky. Z výzkumu vyplývá, že školy na venkově se staly jakýmsi centrem komunitního dění a podílely se na rozvoji komunity (Kalaoja, Pietarinen, 2009).

Dle autora Colberta, by měli být malotřídní školy více podporovány z hlediska kurzů a školení učitelů, kteří na těchto typech škol vyučují. Zejména kvůli zkvalitnění efektivnosti výukového procesu (Colbert, 1999).

Mnohé studie uvádí, spoustu nevýhod v oblasti malotřídního školství. Nejčastěji je zmiňována náročná struktura vyučovacích hodin, nedostatek školení a kurzů na téma výuky ve spojených ročnicích, malé množství materiálních pomůcek nebo celková náročnost tohoto povolání. Naopak k výhodám můžeme zařadit vzájemnou spolupráci, učit se být zodpovědný nebo vzájemné učení se od mladších nebo starších spolužáků. Jsou také doporučovány následující metody výuky: kooperativní učení, projektová výuka nebo vyučování ve venkovním prostředí. V malotřídních školách je kladena potřeba na organizaci třídy, což zahrnuje především přípravu pomůcek, které budou ve výuce potřeba jak už pro samostatnou práci nebo pro práci ve skupině. Možností výuky je také mít společné téma a pracovat s celou třídou zároveň například pomocí diskuze. Následně každý ročník má zápis dané látky už individuální.

Za účelem zjištění efektivnosti učení byla provedena studie, která zjišťovala názor a způsoby vyučování učitelů, kteří působili ve spojených třídách. Do výzkumu bylo zapojeno celkem deset učitelů a zkušenost s výukou ve spojených třídách, činila od jednoho do dvaceti let praxe. Jako výzkumný nástroj byl použit dotazník a data byla sbírána v období roku 2015 - 2016. Cíle výzkumu byly rozděleny do třech hlavních kategorií. Jednotlivé kategorie zkoumaly efektivnost vyučovacího procesu, úskalí, která pramení z výuky spojených ročníků

a jejich řešení. Jako nejčastější odpověď problémů byl nedostatek času, velká zátěž pro učitele nebo nedostatečná podpora. Často bylo zmiňováno také to, že nebylo dosaženo cíle vyučovací hodiny. Jako zlepšení vyvstalých problémů, vidí učitelé řešení v tom, že by měl v hodině být přítomen asistent pedagoga nebo by mělo být zavedeno vzdělávání pro budoucí učitele malotřídních škol tak, aby byli připraveni pro praxi v těchto školách. Podle učitelů efektivní výuka zahrnuje kvalitní plánování, společné projekty ve třídě, do kterých jsou zapojeni všichni žáci ve třídě, dále různé deníky, tabulky a další pomůcky.

Bylo také zjištěno, že učitelé s praxí do pěti let, hodnotí výuku ve spojených třídách spíše negativně, než jejich pedagogičtí kolegové, jejichž praxe se pohybuje nad šest let a výše. Z výše zmíněného vyplývá, že začínající učitelé by neměli svou první pedagogickou zkušenost provádět ve třídě se spojenými ročníky. Jedna varianta řešení, jak pomoci budoucím učitelům v malotřídních školách, je zavedení praxe při samotném pedagogickém studiu na univerzitách. Problém je také spatřován v tom, že není specifické kurikulum a učební osnovy pro ročníky ve spojených třídách, ale pouze pro jednotlivé ročníky, které jsou ve třídě vyučovány samostatně. Také spolupráce s rodinou hraje v malotřídním prostředí velkou roli, jelikož se tyto typy škol vyskytují právě na venkově, kde převládá atmosféra podobná té v kruhu rodiny.

Zároveň studenti, připravující se na učitelské povolání by měli mít možnost nahlédnout do administrativní problematiky nebo celkového organizačního úskalí chodu malotřídní školy. Respondenti také navrhovali, aby byla vytvořena oficiální webová stránka, kde by si učitelé malotřídních škol mohli vyměňovat své postřehy, nápady a učební materiály speciálně pro prostředí tříd se spojenými ročníky (Engin, 2018).

Autor Enayati uvádí, že emocionální a taktéž sociální vývoj vykazuje u dětí ve spojených třídách stejný nebo dokonce částečně zrychlený vývoj než u jejich vrstevníků, kteří jsou v jednoručníkové třídě. Pozitivní vliv na výkon žáka má také celkové uspořádání a využití třídy - umístění lavic, výzdoba třídy nebo čistota a pořádek. Přispívat k efektivnímu učení mohou velmi pozitivně také moderní informační technologie, které dovolují žákům zakusit nové možnosti a učební metody. Především v malotřídním prostředí jsou tyto technologie velkou pomocí nejen pro učitele. Pomocníkem pro učitele bývá také hodnocení, které by mělo být také zaznamenáváno, aby byl vidět pokrok případně propad žáka ve studijním procesu. Znat individuální možnosti svých žáků a k tomu potřebné přizpůsobení výuky je jasně daný požadavek na třídní učitele (Enayati, 2016).

### 3.1 Výhody malotřídních škol

Složení třídy se každoročně mění, jelikož odchází žáci posledního ročníku a přichází žáci noví. Klima třídy je tedy každý rok rozdílné. Žáci staršího ročníku jsou už dobře obeznámeni, jak to ve spojené třídě chodí a mohou tedy mladším dětem pomoci, aby se v takové třídě lépe aklimatizovaly (Sigsworth and Solstad, 2001).

V západní části Rakouska se až 40 % škol vyskytuje na vesnici. Malotřídní rakouské školy mají většinou dvě třídy, ve kterých jsou spojené vždy dva ročníky. Švýcarské školy mají také dvě třídy, ale v každé jsou většinou tři spojené ročníky. Školy, kde je pouze jeden učitel, mají v jedné třídě spojeny čtyři až šest ročníků najednou. V posledních letech také větší školy zavádí výuku se spojenými ročníky a to zejména v prvních dvou ročnících školní docházky (Raggl, 2015).

Spojené třídy mohou mít pozitivní vliv na rozvoj kognitivních funkcí žáků. Naopak mezi negativní vliv můžeme řadit to, že učitel je nucen během vyučovací hodiny dělit svou pozornost mezi více ročníky, což může mít za následek nižší efektivitu vyučovacího procesu. Jeden z výzkumů, probíhajících na malotřídních školách, se zabýval výhodami, které pramení z těchto typů škol. Výzkumníci prováděli výzkum zejména v pátých ročnících u žáků, kteří navštěvovali spojenou třídu. Výzkum probíhal ve třídách, kde nebylo více než 13 žáků a zároveň méně než 5 žáků. Jeden z pozitivních výsledků byl spatřován v tom, že na žáky z těchto tříd měli vliv spolužáci - a to jak mladší, tak také starší, protože i v předchozích letech své školní docházky, byly ve třídě se staršími spolužáky. V roce 2015 navštěvovalo třídy s více ročníky najednou přes 1,5 % všech žáků, kteří byly zapsáni do základních škol (Checchi, De Paola, 2018).

V severských zemích nejsou publikovány žádné studie a výzkumy, které by označili malotřídní školy za méněcenné co se prospěchu žáků týká. Velké pozitivum tkví v navázání blízkého vztahu mezi žáky a učiteli, což je způsobeno především nízkým počtem žáků ve třídě. Mladé rodiny se na venkov stěhují ale stále méně a spíše vyhledávají městské prostředí, které poskytuje více veřejných služeb (Pettersen, Storm, 2017).

Výzkum v Turecku odhalil, že učitelé ve spojených ročnících jeví zájem o vzdělávání v problematice malotřídních škol hlavně z toho důvodu, aby poskytl svým žákům dostatečně efektivní výuku (Kartal, 2022).

Autoři Thomas a Shaw spatřují v malotřídních školách mnoho výhod. Tyto školy spojují v jedné třídě více ročníků najednou a každý žák má různé schopnosti a dovednosti.

Mezi výhody výuky na malotřídních školách patří možnost poskytnutí vzdělávání i v odlehlých venkovských oblastech nebo možnost vzdělávání, které se jeví jako velmi efektivní (Thomas, Shaw, 1992).

Další výzkumné šetření, které probíhalo na malotřídní škole, se zaměřovalo na diferencovanou výuku. Pro výzkum byl použit polostrukturovaný rozhovor, dotazník a analýza příprav do vyučovacích hodin. Výzkumu se zúčastnilo celkem pět učitelů. Výzkum prokázal, že výuka ve spojených třídách přináší pozitivní vliv na psychosociální vývoj žáků (Shareefa, 2021).

Jako další výhody výuky na malotřídních školách můžeme zmínit to, že žáci si mohou pomoci vzájemně, učitelé mohou ve třídě dát příležitost všem dětem a znají také všechny žáky velmi dobře. Data byla sbírána pomocí dotazníku, proběhl také rozhovor se všemi respondenty a vycházelo se také z případové studie (Nyoni, 2012).

Dle autorů Hyry - Beihammer a Hascher, lze třídu se spojenými ročníky vnímat spíše pozitivně než negativě. Metody vyučování se liší v každém předmětu. V některých předmětech mají žáci stejné téma hodiny, ale v jiných předmětech se učivo již liší pro každý ročník, ale učitel zůstává pouze jeden. Struktura vyučovací hodiny ve třídě s více ročníky, musí být učitelem velmi dobře naplánována, aby se učitel stihl věnovat všem ročníkům, pokud je téma hodiny rozdílné. Musí být také jasně definován cíl, není zde čas na improvizaci. Zároveň ale také neexistuje studijní program, který by budoucí učitele připravil na vyučování v malotřídních školách. Učitelé tedy musí sami přijít na způsob, který jim vyhovuje a který je navíc efektivní při výuce spojených ročníků. Proto také je zde na místě úzká spolupráce s kolegy. Aby učitel mohl ve třídě zabezpečit optimální rozvoj žáků, je zapotřebí znát jejich individuální možnosti a také jejich potřeby (Hyry-Beihammer & Hascher, 2015).

Také český autor Tupý, vidí na malotřídních školách značná pozitiva. Patří k nim jednak malý kolektiv dětí, učitel zná prostředí, ze kterého děti přicházejí nebo vzájemná interakce mezi mladšími a staršími spolužáky (Tupý, 1978).

### 3.2 Nevýhody malotřídních škol

Dle autorky Mulryan-Kyne je stále větší procento zastoupení škol, které mají třídy s více ročníky najednou. Pro učitele je velmi důležité se umět přizpůsobit a být velmi flexibilní, pokud chtějí pracovat s žáky ve spojených třídách. Učitelé by se také měli vzdělávat, aby výuka byla efektivní. Zejména v rozvojových zemích jsou třídy se spojenými ročníky nedostatečně materiálně vybaveny a také samotný pedagogický personál zaujímá k výuce v těchto spojených třídách spíše negativní postoj (Mulryan-Kyne, 2007).

Obecně byly malé školy v historickém měřítku zastíněny velkými školami ve městech (Fargas-Malet, Bagley, 2022).

Autoři Petterson a Storm dále uvádí, že není vždy zajištěn pozitivní vztah mezi školou a místní komunitou rodičů. Také jakási nejistota budoucí existence školy z důvodu malého počtu žáků, může mít negativní dopad na vztah mezi školou a místní komunitou (Petterson, Storm, 2017).

Autor Sattari ve svém výzkumu uvádí, že žáci ve spojených ročnících mohou vykazovat problémy výchovného charakteru (Sattari, 2016).

Učitelé na základních školách mají na žáky velmi velký vliv, protože v tomto věku se začíná vytvářet osobnost člověka. Turecký výzkum, který probíhal v letech 2018 - 2019, zkoumal problematiku škol, které mají třídy se spojenými ročníky.

V Turecku jsou většinou spojeny první tři ročníky a dále čtvrtý a pátý ročník. V tomto výzkumu bylo osloveno celkem 12 škol a 14 učitelů, kteří na těchto školách působili a studenti, kteří dokončovali poslední rok na vysoké škole v oboru učitelství pro základní školy. Učitelé i studenti měli za úkol vytvořit podobný učební plán a podobné výukové metody. Výzkum hledal odpovědi na různorodé otázky - postoje a názory učitelů, kteří učí ve spojené třídě, studentů, kteří studují učitelství prvního stupně a jsou účastníky kurzu, který se zaměřuje na výuku ve spojených ročnících. Praxe třídních učitelů se pohybovala v rozmezí od jednoho do devíti let. Všichni absolvovali kurz v oblasti učitelství spojených tříd. Studenti, pro účast ve výzkumném vzorku, museli splnit tato kritéria: mít absolvovaný kurz v problematice výuky ve spojených třídách a vypracovat plán výuky ve spojené třídě. Studenti pozorovali ve třídách práci třídních učitelů a jejich názory na práci učitelů se spojenými ročníky jsou také zahrnuty ve výsledcích této studie. Byla použita také dotazníková metoda a rozhovory s třídními učiteli a studenty. Studenti vypracovali plán vyučovacích hodin a poté po



dobu několika týdnů byly přítomni a pozorovali práci třídních učitelů přímo v hodinách.

Proběhl také pilotní výzkum, kterého se zúčastnili tři učitelé a na základě jejich připomínek a nejasností byl dotazník poupraven, aby splňoval všechna kritéria pro samotný výzkum. Studie trvala celkem tři měsíce. Učitelé mezi nevýhody výuky na malotřídních školách v tomto výzkumu řadí nejčastěji velké množství administrativních úkolů nebo rozdělená pozornost mezi více ročníky zároveň. K dalším úskalím patří fakt, že čerství absolventi nemají dostatek zkušeností, aby mohli učit ve třídě se spojenými ročníky a neexistuje ani specifické vzdělávání, které by je na tento druh výuky dostatečně připravil. Naopak mezi výhody patří možnost plánování, učení se novým věcem, prestiž nebo získávání nových zkušeností. Studenti, kteří pozorovali učitele při výuce zase uvedli, že někteří učitelé nepoužívali mnoho výukových metod a žáci nebyli v hodině moc aktivní a také chyběly materiální pomůcky. Dále dle některých respondentů je práce ředitele na malotřídní škole velmi náročná. Ředitel musí řídit chod školy, mít pod dohledem všechny procesy, které na škole probíhají a mnohdy je také navíc v roli učitele.

Doporučení, která vyplývají z výzkumu jsou, že univerzity, které připravují studenty na učitelskou profesi, by měli do svých osnov zahrnout také přípravu učitelů na výuku ve spojených třídách tak, aby byli studenti schopni posléze aplikovat teoretickou výuku do praxe malotřídních škol. Také možnost praxe v těchto třídách by studenty mohla pozitivně motivovat (Kartal, 2022).

Autor Kucita et al, ve výzkumu uvádí, že učitelé, kteří učí ve spojených třídách, se mnohdy necítí být dostatečně připraveni pro výuku na těchto typech škol. Absolventi pedagogického vzdělání nemají žádné zkušenosti, protože na univerzitách se připravují pouze pro výuku zaměřenou na třídy s jedním ročníkem. Budoucí učitelé mají strach, že se nedokáží dostatečně přizpůsobit požadavkům, které malotřídní školy ve venkovských oblastech s sebou přináší. Výsledky výzkumu odhalily, že 53 % učitelů, kteří učili ve spojených třídách, se cítilo pozitivně a 47 % učitelů pocíťovalo spíše negativní emoce z hlediska výuky ve třídách se spojenými ročníky (Kucita et al., 2013).

Další nevýhody vidí učitelé v jiném provedeném výzkumu. Jedná se o názory učitelů, kteří jsou si vědomi náročnosti učit v takových typech tříd a jsou nuceni naopak zkracovat vyučovací hodinu, aby splnili cíle dané hodiny. Také žáci vyšších ročníků a nadaní žáci se mohou cítit poněkud brždění ve svém potenciálu (Nyoni, 2012).

## 4 ZŠ a MŠ Šanov - tehdy a dnes

### 4.1 Historie provozu

První zmínka o počátcích školství v Šanově pochází z první poloviny 19. století. Předtím žáci navštěvovali triviální školu v nedalekém Pitíně. Cesta do Pitína byla ale pro děti velmi daleká, a proto je rodiče do této školy posílali jen málokdy. Na počátku 19. století byla v Šanově zakoupena budova, ve které mohla výuka probíhat a nastoupil zde také jeden učitel, který děti vyučoval. Učitelé se ale velmi často střídali, protože nikdo z nich neměl učitelské vzdělání a zájem učit zdejší děti rychle opadal. V polovině 19. století byla postavena nová budova pro vzdělávání dětí, a o pár let později se v ní začalo již plně vyučovat. Také zázemí pro učitele bylo nové a to v podobě bytu, který mohli využívat a finanční odměny.

Na škole také začali vyučovat učitelé, kteří již měli učitelské vzdělání a byly organizovány také školní výlety do blízkého okolí. Jelikož na konci 19. století už budova školy nevyhovovala požadavkům výuky žáků (v obci bylo téměř 100 dětí, kteří měli povinnou školní docházku), byla zahájena stavba nové školní budovy, která po dostavbě v roce 1904 měla dvě třídy. Byl zaveden zvyk slavit založení republiky nebo další významné události. Také časté střídání učitelů již pominulo a jeden učitel na škole působil téměř 40 let. Během jeho pedagogické praxe se vyučovalo ve třech třídách.

V 50. letech byla budova využívána jako školy různého typu - škola osmiletá, poté devítiletá a také jako škola, kde byly vzdělávání žáci pouze od první do páté třídy. Roku 1967 byla budova nově zrekonstruována zevnitř a také zvenku, aby vyhovovala tehdejšími požadavkům. Druhý stupeň byl pro žáky zajišťován v nedalekém Slavičíně. Tam také došlo k výstavbě nové školy a díky tomu byly zrušeny malotřídní školy v blízkém okolí. Šanovská škola ale zůstala nadále v provozu, i když část žáků ze Šanova začala navštěvovat školu právě ve Slavičíně. Na konci osmdesátých let byla postavena nová školka, jako nutná potřeba pro umístění dětí, jejichž matky pracovali v závodech v nedalekých městech. Krásné okolí také lákalo k realizaci různých volnočasových aktivit, především táborů, které pořádali Sokoli nebo Pionýři.

Na prahu nového tisíciletí byla porodnost v Šanově velmi nízká, což se samozřejmě odrazilo na chodu základní školy. Situace byla řešena spojením mateřské a základní školy.

Výchovně - vzdělávací proces se od té doby uskutečňuje v jedné budově, která sdružuje mateřskou a základní školu a také školní družinu (Čoupek, 2015).

## 4.2 Organizační struktura školy

Ve škole se vyučuje ve dvou třídách, mateřská škola má jedno oddělení, školní družina také jedno oddělení. V přízemí se nachází jedna třída MŠ která má k dispozici hernu, lehárnu, šatnu a sociální zařízení. Vedle je také tělocvična, školní jídelna a kuchyň. V prvním patře jsou dvě třídy. V jedné ze tříd jsou umístěny čtyři počítače, ke kterým mají přístup jak žáci, tak zaměstnanci. Nachází se zde také interaktivní tabule. Ve školním roce 2021 / 22 do školy chodilo celkem 22 žáků (Rašková, 2022).

Školní vzdělávací program pro ZŠ Šanov je „Škola hrou“. Je orientovaný na rozvíjení žáka a jeho osobnost a zaměřuje se na jedinečnost každého žáka, čtenářskou gramotnost a její rozvíjení. Osvojování klíčových kompetencí, které stanovuje RVP, je v tomto vzdělávacím programu samozřejmostí. Škola je příspěvkovou organizací od roku 2003, zřizovatel školy je obec Šanov.

Počet tříd a žáků v jednotlivých ročnících:

<b>I. TŘÍDA</b>	<b>1. a 2. ročník</b>
<b>II. TŘÍDA</b>	<b>3., 4. a 5. ročník</b>

<b>1. ročník</b>	<b>5 žáků</b>
<b>2. ročník</b>	<b>2 žáci</b>
<b>3. ročník</b>	<b>5 žáků</b>
<b>4. ročník</b>	<b>6 žáků</b>
<b>5. ročník</b>	<b>4 žáci</b>

ZŠ a MŠ Šanov zřizuje obec Šanov. Školu jako takovou řídí ředitelka, která zodpovídá za celkový chod zařízení. V současné době škola zaměstnává celkem šest pedagogických pracovníků. Někteří pedagogičtí pracovníci nemají plný pracovní poměr, jiní vykonávají práci na dvou pracovních pozicích.

V mateřské škole působí dvě učitelky, na základní škole vyučují čtyři učitelky a jedna asistentka pedagoga. Také ředitelka školy vykonává práci učitelky (Rašková, 2022).

### ORGANIZAČNÍ SCHÉMA ZŠ A MŠ ŠANOV

**Základní škola a Mateřská škola Šanov**

**Ředitelka školy, statutární orgán**

#### 2.stupeň řízení

ZÁKLADNÍ ŠKOLA	ŠKOLNÍ DRUŽINA	MATEŘSKÁ ŠKOLA	ŠKOLNÍ JÍDELNA	SPRÁVNÍ ZAMĚSTNANCI
Základní vzdělávání žáků v 1. – 5.ročníku základní školy	zájmové vzdělávání žáků základní školy	předškolní vzdělávání dětí	školní stravování žáků ZŠ a dětí MŠ, závodní stravování zaměstnanců školy	úklid a údržba vnitřního a vnějšího areálu školy, vytápění budovy školy
učitelé základní školy	vychovatelka školní družiny, pověřená vedením ŠD	učitelka mateřské školy, pověřená vedením MŠ	vedoucí školního stravování , pověřená vedením ŠJ	školnice, uklízečka a topič školy, pověřená vedením údržby ZŠ a MŠ

#### 1.stupeň řízení

#### 1.stupeň řízení

učitelka MŠ	kuchařka školní jídelny
-------------	-------------------------

(Rašková, 2022)

Jak již bylo zmíněno v teorii výše, malotřídní školy ve venkovských oblastech jsou nedílnou součástí místní komunity. Škola v Šanově není výjimkou. Existuje zde velmi těsný vztah mezi akcemi konané obcí a těmi, které zajišťuje přímo škola. Mezi pravidelné akce pořádané školou patří Čertoviny, Vánoční besídka, Karnevalový rej, Čarodějnický den nebo Den rodin. Děti vždy nacvičují krátkou besídku, aby mohli na těchto akcích vystoupit. Akce jsou vždy obcí podporovány a také se podílejí na jejich realizaci. Také na školní výlet, který je každoročně pořádán v červnu, jsou zváni rodiče a mohou se také výletu zúčastnit. Velmi oblíbená je činnost, při které jsou vyráběny kalendáře, do které se zapojuje také obecní úřad a poskytuje škole finanční podporu. Mezi další partnery školy, se kterými pravidelně spolupracuje, patří muzeum letectví, které je zřízeno přímo v Šanově nebo spolupráce s Mysliveckým a Hasičským spolkem Šanov (Rašková, 2022).

## **5 Výzkumné šetření**

### **5.1 Výzkumné otázky**

**VO1:** Jaké jsou dosavadní výsledky výzkumů a studií k problematice malotřídních škol?

**VO2:** Jaký je hlavní důvod pro přihlášení dítěte do malotřídní školy?

**VO3:** Jaké jsou výhody a nevýhody malotřídních škol?

**VO4:** Jaká jsou úskalí pedagogického pracovníka v prostředí malotřídních škol?

**VO5:** Jaká jsou specifika ZŠ a MŠ Šanov?

**VO6:** Jaký je historický vývoj malotřídních škol?

### **5.2 Hypotézy**

**H1:** Ženy posílají své děti do malotřídních škol z důvodu malého kolektivu častěji než muži.

**H2:** Rodiče, kteří mají v malotřídní škole pouze jedno dítě, vidí v malotřídních školách méně pozitiv než rodiče, kteří mají v malotřídní škole více dětí.

**H3:** Ženy se více zapojují do akcí, které pořádají malotřídní školy, než muži.

**H4:** Rodiče dětí, kteří mají vysokoškolské vzdělání si myslí, že by učitel na malotřídní škole měl mít specifické předpoklady pro výuku než rodiče, kteří mají nižší stupeň vzdělání.

### 5.3 Výzkumná strategie

Pro předloženou diplomovou práci byl vybrán kvantitativní výzkum. Byl vytvořen nestandardizovaný dotazník, určený pouze k potřebě diplomové práce. Dotazník byl distribuován elektronicky. Otázky dotazníkového šetření byly většinou uzavřené s výběrem z několika možností. Část dotazníku byla postavena na Likertově škále, která zjišťuje právě pohled rodičů na problematiku malotřídních škol. Byl proveden pilotní výzkum, kterého se zúčastnilo celkem 6 rodičů, jejichž děti navštěvují malotřídní školu. Na základě toho, byl dotazník upraven tak, aby byly otázky lépe srozumitelné. Konkrétně se jednalo o tyto otázky:

- číslo 1. **Co se Vám vybaví, když se řekne malotřídní škola?** (přidána možnost odpovědi - rodinné prostředí),
- číslo 7. **Vidíte v malotřídních školách více pozitiv?** a číslo 8. **Vidíte v malotřídních školách více negativ?** (původní znění bylo rozděleno na dvě otázky)
- jedna otázka byla z dotazníkového šetření úplně vyškrtnuta

Dotazník byl rozdělen do několika částí. První část se zabývala obecnými informacemi, které se vztahují k problematice malotřídních škol. Druhá část dotazníkového šetření se zabývala otázkami, zaměřenými na učitele a žáky malotřídních škol a závěrečná část sloužila ke sběru demografických údajů.

Celkem tři položky v dotazníku byly inspirované dotazníkovým šetřením, které probíhalo v Austrálii a zaměřovalo se na pohled rodičů na spojené třídy - *Parents' Views of Composite Classes in an Australian Primary School*. Konkrétně se jednalo o položky číslo 13 (Žáci, kteří jsou ve spojených třídách, se učí být samostatní.), 14 (Někteří žáci mají větší předpoklady zvládat výuku ve spojené třídě.) a 18 (Během vyučovací hodiny učitel tráví více času s mladšími žáky, než s žáky staršími.). Výsledky z výzkumného šetření australské studie jsou také prezentovány v rámci předložené diplomové práce.

## 5.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří rodiče, kteří žijí v oblasti Valašska a jejichž děti navštěvují malotřídní školu. Byl použit prostý náhodný výběr. Dotazníky byly elektronicky poslány ředitelům malotřídních škol na Valašsku. Ředitelé poté následně dotazníky elektronicky přeposlali rodičům. Bylo vybráno celkem 16 základních škol, které splňovaly podmínky pro dotazníkové šetření.

Dotazník vyplnilo celkem 164 rodičů, z nichž 98 tvořily ženy a 66 muži. Byly také stanoveny věkové kategorie, které byly rozděleny do čtyř skupin, kvůli přehlednosti. Spodní věková hranice tvořila 25 let. Věkové kategorie byly velmi různorodé, z důvodu možnosti většího rozptylu a mapování odpovědí od rodičů napříč všemi věkovými skupinami. Níže jsou v grafech prezentovány výsledky podle pohlaví, věku, místa narození a nejvyššího dosaženého vzdělání, tedy celková **charakteristika výzkumného vzorku**.

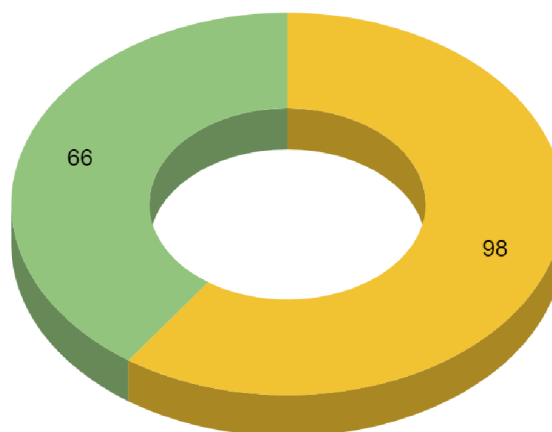
### Pohlaví respondentů

Z celkového počtu respondentů bylo v konečném měřítku **téměř 60 % žen a přes 40 % mužů**, kteří vyplnili dotazník.

Tabulka 1. Pohlaví respondentů ( $\Sigma = 164$ )

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
<b>Žena</b>	98	59,8
<b>Muž</b>	66	40,2

● Ženy  
● Muži



Graf 1 - Pohlaví respondentů



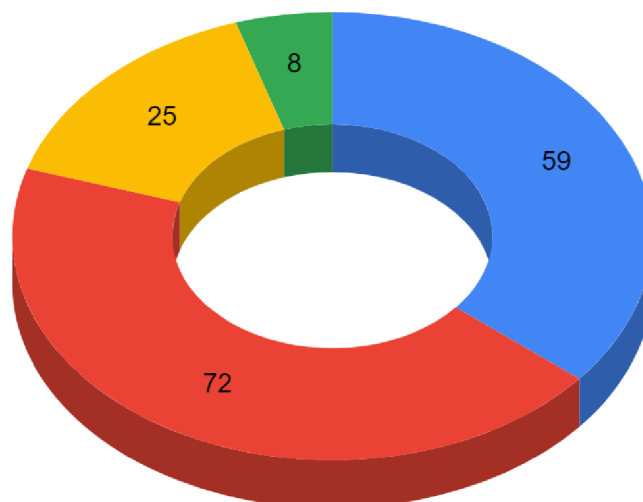
## Věk respondentů

Věková kategorie byla stanovena od 25 let, což byla dolní hranice. První věkovou skupinou byly respondenti **od 25 do 35 let** a do zmíněné kategorie bylo zařazeno celkem **36 %** všech odpovídajících. Druhou skupinou byli respondenti **od 36 do 45 let**. Do této kategorie spadá **téměř 44 %**. Celkem **15,2 %** respondentů bylo ve věku **46 - 55 let** a poslední kategorií byla hranice **56 let a výše**. V této kategorii odpovědělo **téměř 5 %** respondentů.

Tabulka 2 - Věk respondentů ( $\Sigma = 164$ )

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
<b>25 - 35 let</b>	59	36
<b>36 - 45 let</b>	72	43,9
<b>46 - 55 let</b>	25	15,2
<b>nad 56 let</b>	8	4,9

- 25 - 35 let
- 36 - 45 let
- 46 - 55 let
- nad 56 let



Graf 2 - Věkové rozložení respondentů

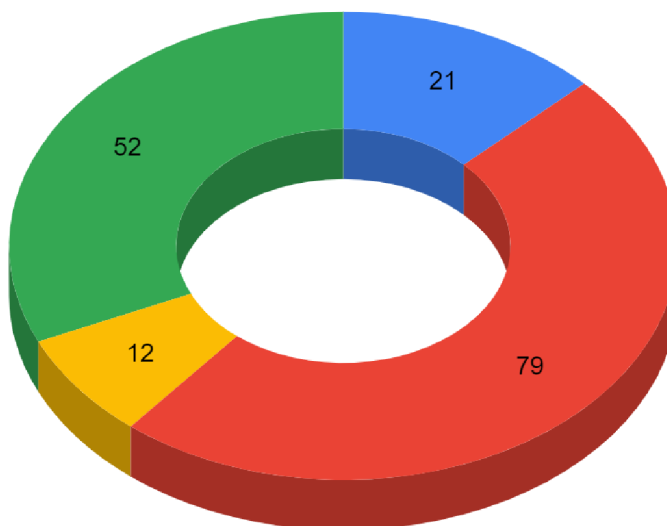
### Nejvyšší dosažené vzdělání

Největší zastoupení z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání našich respondentů, je **střední škola s maturitou** a to ve **48 %**. Druhou nejčastější odpovědí je **vysokoškolské vzdělání - téměř 32 %** všech odpovědí. Celkem **12,8 %** označilo možnost **střední škola s výučním listem** a nejméně častou odpovědí byla **vyšší odborná škola - 7,3 %**.

Tabulka 3 - Nejvyšší dosažené vzdělání ( $\Sigma = 164$ )

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
<b>Střední škola s výučním listem</b>	21	12,8
<b>Střední škola s maturitou</b>	79	48,2
<b>Vyšší odborná škola</b>	12	7,3
<b>Vysoká škola</b>	52	31,7

- střední škola s výučním listem
- střední škola s maturitou
- vyšší odborná škola
- vysoká škola



Graf 3 - Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

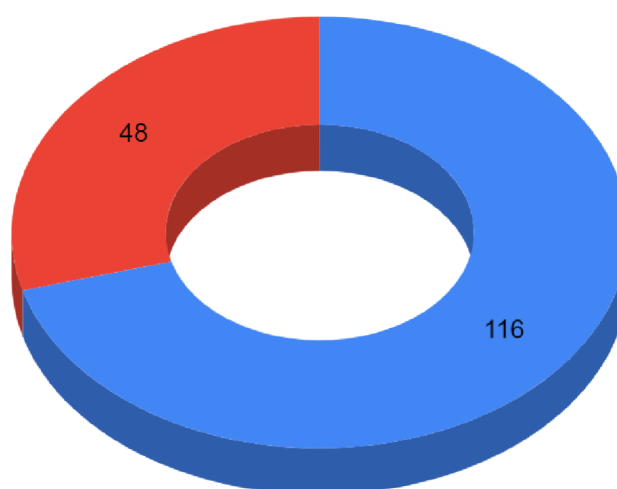
### Místo narození respondentů

Respondenti v této otázce měli možnost výběru pouze ze dvou odpovědí. Jednou z nich byla možnost, že se **narodili na Valašsku**, což z celkového počtu odpovědělo **přes 70 %**. Druhou možností bylo, že byli **narozeni jinde**, než na Valašsku a tuto možnost zvolilo **téměř 30 % respondentů**.

Tabulka 4 - Místo narození ( $\Sigma = 164$ )

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
<b>Narozen na Valašsku</b>	116	70,7
<b>Jiné místo narození</b>	48	29,3

- Narozen na Valašsku
- Jiné místo narození



Graf 4 - Místo narození respondentů

## 5.5 Výsledky výzkumného šetření

Praktická část shrnuje výsledky výzkumného šetření, který byl cílen na rodiče, jejichž děti navštěvovaly nebo navštěvují malotřídní školu. Byl také vytvořen dotazník a některé jeho otázky byly inspirovány anglickým dotazníkem, který sloužil pro sběr dat v problematice malotřídních škol. Následně byla data zpracována a převedena do tabulek a grafického zpracování. Poslední částí výzkumu je věnována hypotézám. Ke každé hypotéze byla formulována nulová a alternativní hypotéza, která byla následně potvrzena nebo vyvrácena na základě testu chí-kvadrát v kontingenční tabulce.

Následující část diplomové práce je věnována výsledkům výzkumného šetření a jejich interpretaci. Všechna data byla zpracována v programu Excel. Jednotlivé otázky a položky dotazníkového šetření byly zaznamenány do tabulek a vypočtena absolutní četnost a relativní četnost. Výsledky byly také převedeny do podoby grafů.

Následuje také diskuse a shrnutí, ve kterém jsou výsledky výzkumu porovnávány se zahraničními zdroji, jsou zde také zpracovány odpovědi na stanovené výzkumné otázky a poslední částí diplomové práce je věnována závěru a souhrnu celé diplomové práce v angličtině.

### Otázka č. 1 - Co se vám první vybaví, když se řekne malotřídní škola?

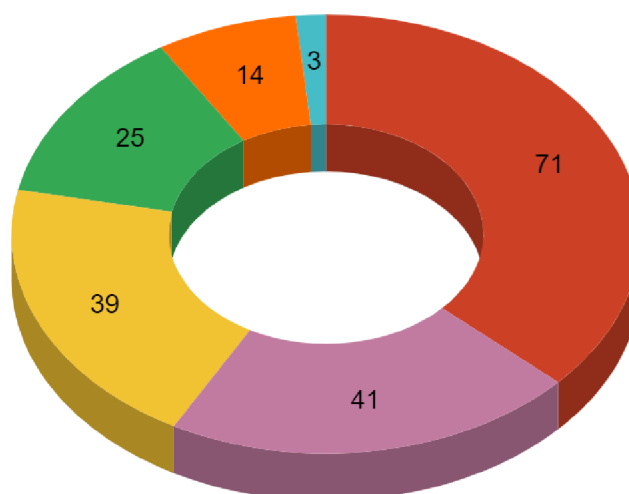
V následující otázce byly respondenti dotazováni na otázku, co se jim vybaví, když se řekne malotřídní škola. Možnosti odpovědi byly různorodé a respondenti měli možnost označit více odpovědí a také napsat vlastní odpověď.

Mezi nejvíce označované odpovědi patřily možnosti **škola na vesnici (36,8 %)**, **malý počet žáků (41 %)** nebo **rodinné prostředí (20,2 %)**. Méně časté odpovědi byly následující - **vyučovací styl v historii a nevím (13 % a 7,3 %)**. Respondenti také využili volné odpovědi na tuto otázku (**1,6 %**) - individuální výuka nebo samostatnost.

Tabulka 5 - Malotřídní škola ( $\Sigma = 164$ )

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
<b>škola na vesnici</b>	71	36,8
<b>malý počet žáků</b>	41	21,2
<b>rodinné prostředí</b>	39	20,2
<b>vyučovací styl v historii</b>	25	13
<b>nevím</b>	14	7,3
<b>jiná</b>	3	1,6

- škola na vesnici
- malý počet žáků
- rodinné prostředí
- vyučovací styl v historii
- nevím
- jiná



Graf 5 - Malotřídní škola

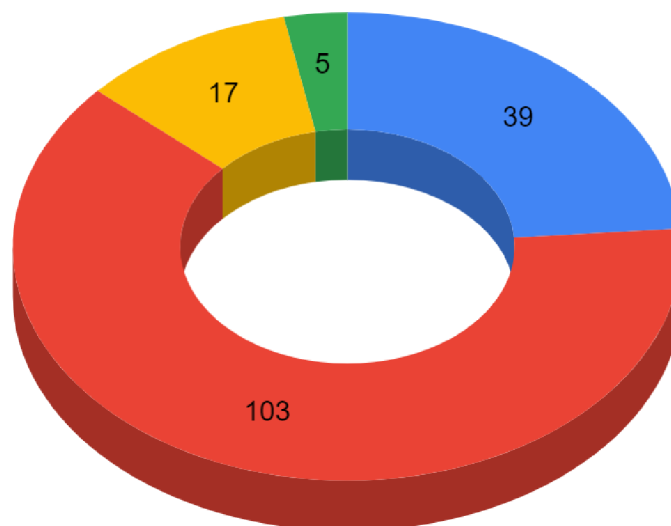
## Otázka č. 2 - Kolik vašich dětí navštěvuje nebo navštěvovalo malotřídní školu?

Otázka, která se zabývala počtem dětí respondentů, přinesla následující výsledky. Celkem 102 respondentů odpovědělo, že do malotřídní školy chodí **jedno** jejich dítě (**62,8 %**), **dvě** děti posílají do malotřídních škol rodiče v konečném procentu téměř **23,8 %**. Další nejpočetnější odpovědi jsou **tři** děti (**10,4 %**) a nejméně **3 %** označilo, že v malotřídní škole mají **čtyři a více** dětí.

Tabulka 6 - Počet dětí navštěvující malotřídní školu ( $\Sigma = 164$ )

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
<b>jedno</b>	39	23,8
<b>dvě</b>	103	62,8
<b>tři</b>	17	10,4
<b>čtyři a více</b>	5	3

- jedno
- dvě
- tři
- čtyři a více



Graf 6 - Počet dětí navštěvující malotřídní školu

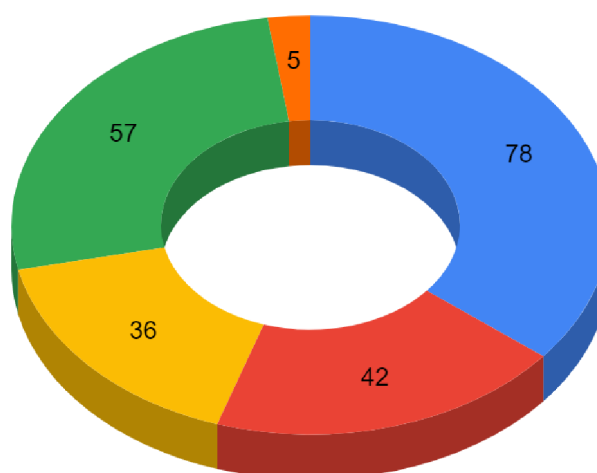
### Otázka č. 3 - Co bylo hlavním důvodem pro to, abyste své dítě poslal / a do malotřídní školy?

Ve třetí otázce měli respondenti opět možnost označit více odpovědí. Otázka směřovala na nejčastější důvody pro přihlášení dítěte do malotřídní školy. Nejpočetnější odpovědi byly následující - **škola přímo v místě bydliště (35,8 %)**, **kladná doporučení od ostatních rodičů (26,1 %)** a **malý kolektiv žáků (19,3 %)**. Další odpovědi byly **rodinná atmosféra (16,5 %)** a volné odpovědi respondentů (**2,3 %**) - sourozenec ve třídě nebo přítomnost asistenta pedagoga ve výuce.

Tabulka 7 - Důvody pro výběr malotřídních škol ( $\Sigma = 164$ )

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
<b>škola přímo v místě bydliště</b>	78	35,8
<b>malý kolektiv žáků</b>	42	19,3
<b>rodinná atmosféra</b>	36	16,5
<b>kladná doporučení od ostatních rodičů</b>	57	26,1
<b>jiná</b>	5	2,3

- škola přímo v místě bydliště
- malý kolektiv žáků
- rodinná atmosféra
- kladná doporučení od ostatních rodičů
- jiná



Graf 7 - Důvody pro výběr malotřídních škol

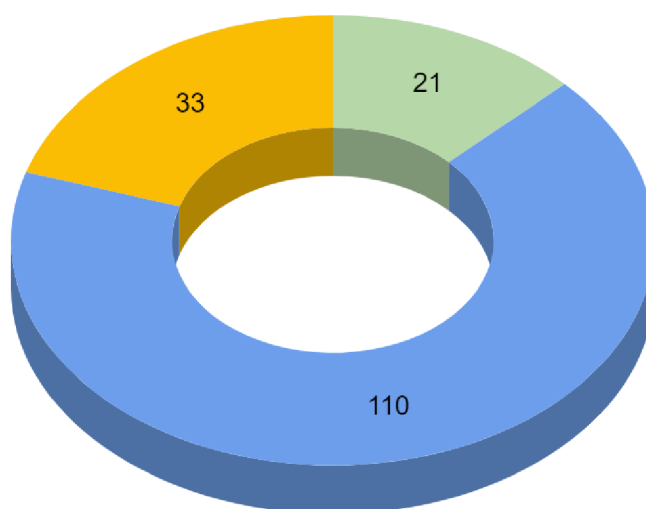
#### Otázka č. 4 - Vadí vám, že je vaše dítě ve třídě s mladšími / staršími spolužáky?

Ve čtvrté otázce respondenti odpovídali na to, zda jim vadí, že jejich děti jsou ve třídě s mladšími nebo staršími spolužáky - možnost **ne** označilo nejvíce respondentů, což odpovídalo **67 %**. Jako druhá nejčastější možnost - **nevím** - v odpovědích představovala **20,1 %** a nejméně často respondenti označili možnost **ano** (**téměř 13 %**), tedy že jim vadí, že jsou jejich děti ve třídě společně se spolužáky rozdílného věku.

Tabulka 8 - Spolužáci ve třídě ( $\Sigma = 164$ )

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
<b>ano</b>	21	12,8
<b>ne</b>	110	67,1
<b>nevím</b>	33	20,1

- ano
- ne
- nevím



Graf 8 - Spolužáci ve třídě



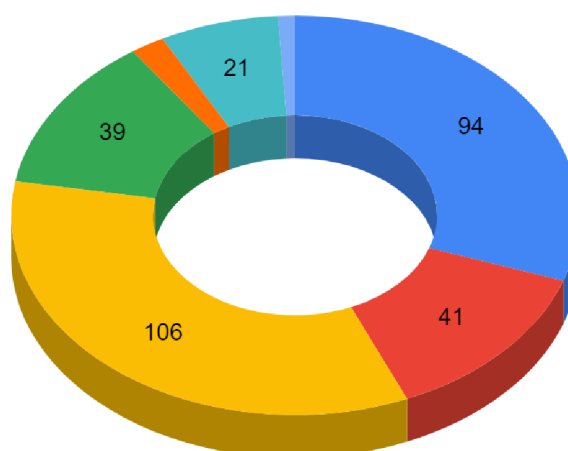
### Otázka č. 5 - Jaké výhody vidíte na výuce na malotřídních školách?

Otázka číslo pět se dotazovala na výhody, které rodiče vidí v malotřídních školách. Mezi nejčastější odpovědi respondentů patřily **možnost nejezdit do vedlejší obce / města** nebo **malý počet žáků**. Tyto odpovědi označilo celkem **34,2 %** a **30,3 %**. Třetí a čtvrtou nejčastější odpovědí bylo **rodinné prostředí**, které označilo **13,2 %** a **rozvíjení samostatnosti žáků (12,6 %)**. Mezi méně časté odpovědi patřily **nevím (6,8 %)**, **žádné (1,9 %)** nebo **jiná odpověď (1 % - rodinný příslušník ve škole, žáci jsou dobře připraveni na výuku ve velkých školách)**.

Tabulka 9 - Výhody malotřídních škol ( $\Sigma = 164$ )

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
<b>malý počet žáků</b>	94	30,3
<b>rodinné prostředí</b>	41	13,2
<b>možnost nejezdit do vedlejší obce / města</b>	106	34,2
<b>rozvíjení samostatnosti žáků</b>	39	12,6
<b>žádné</b>	6	1,9
<b>nevím</b>	21	6,8
<b>jiná</b>	3	1

- malý počet žáků
- rodinné prostředí
- možnost nejezdit do vedlejší obce / města
- rozvíjení samostatnosti žáků
- žádné
- nevím
- jiná



Graf 9 - Výhody malotřídních škol

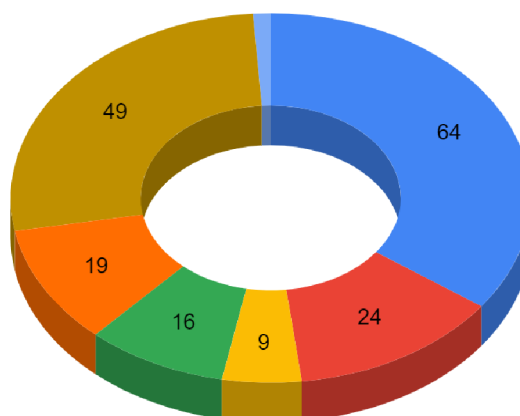
## Otázka č. 6 - Jaké vidíte nevýhody na výuce na malotřídních školách?

Šestá otázka se dotazuje na nevýhody malotřídních škol. Jako nejčastější možnost bylo označováno tvrzení, že **učitel se plně nevěnuje všem žákům současně**, což odpovídá **35 %** odpovědí. Druhou nejpočetnější odpovědí bylo, že respondenti přesně **neví**, jaké jsou nevýhody těchto škol (**26,8 %**). **Zastaralý model výuky** označilo **13,1 %** a **žádné** nevýhody **10,4 %** respondentů. Nejméně početnými odpověďmi bylo, že **učitel se více věnuje mladším žákům** (**8,7 %**) a **nepřipravenost na druhý stupeň** základní školy (**téměř 5 %**). Respondenti měli také v této otázce možnost napsat svou vlastní odpověď, což využili pouze dva rodiče (**1,1 %**) - **stále stejní vyučující a malé prostory školy**.

Tabulka 10 - Nevýhody malotřídních škol ( $\Sigma = 164$ )

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
<b>učitel se plně nevěnuje všem žákům současně</b>	64	35
<b>zastaralý model výuky</b>	24	13,1
<b>nepřipravenost žáků na druhý stupeň</b>	9	4,9
<b>učitel se více věnuje mladším žákům</b>	16	8,7
<b>žádné</b>	19	10,4
<b>nevím</b>	49	26,8
<b>jiná</b>	2	1,1

- učitel se plně nevěnuje všem žákům současně
- zastaralý model výuky
- nepřipravenost žáků na druhý stupeň
- učitel se více věnuje mladším žákům
- žádné
- nevím
- jiná



Graf 10 - Nevýhody malotřídních škol

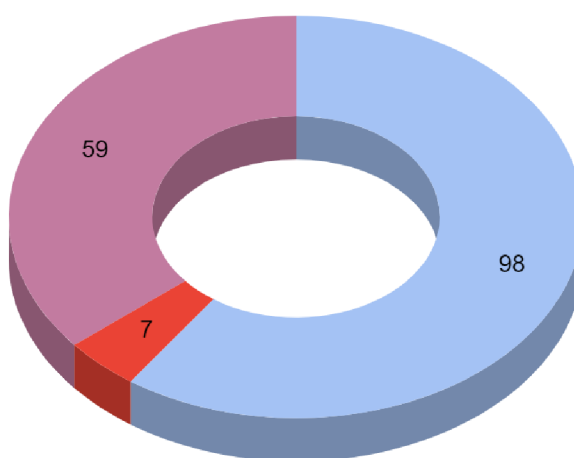
### Otázka č. 7 - Vidíte na malotřídních školách více pozitiv?

V sedmé otázce respondenti odpovídali na otázku, zda vidí v malotřídních školách více pozitiv. Největší procento respondentů odpovědělo **ano**, což odpovídá téměř **60 %**. Druhou nejčastější odpovědí bylo **nevím** - **36 %** a nejméně častá odpověď byla možnost **ne** (**4,3 %**).

Tabulka 11 - Pozitiva malotřídních škol ( $\Sigma = 164$ )

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
<b>ano</b>	98	59,8
<b>ne</b>	7	4,3
<b>nevím</b>	59	36

- ano
- ne
- nevím



Graf 11 - Pozitiva malotřídních škol

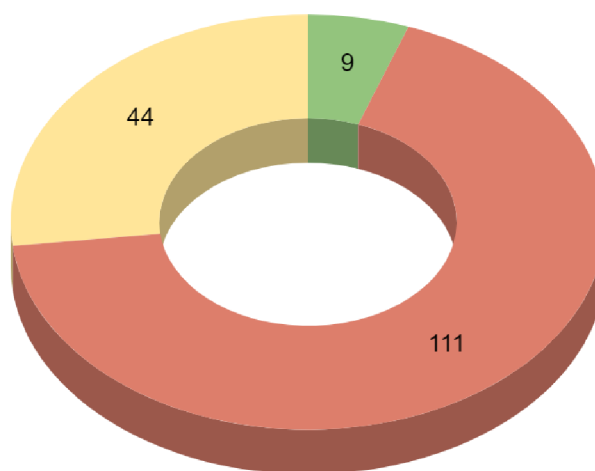
### Otázka č. 8 - Vidíte na malotřídní škole více negativ?

Celkem 67,7 % rodičů označilo odpověď **ne**, tedy že na malotřídních školách nevidí více negativ než pozitiv, další část označila odpověď **nevím** (26,8 %) a nejméně odpovědi **(ano)** na otázku, zda rodiče vidí na malotřídních školách více negativ, označilo celkem 5,5 % respondentů.

Tabulka 12 - Negativa malotřídních škol ( $\Sigma = 164$ )

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
<b>ano</b>	9	5,5
<b>ne</b>	111	67,7
<b>nevím</b>	44	26,8

- ano
- ne
- nevím



Graf 12 - Negativa malotřídních škol

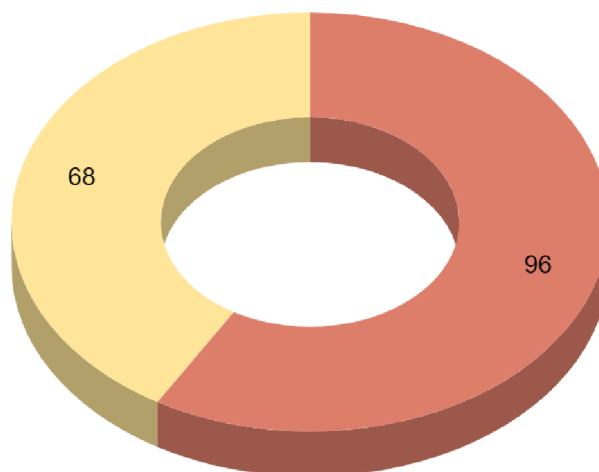
### Otázka č. 9 - Navštěvoval / a jste sám / sama malotřídní školu?

Celkem **58,5 %** respondentů z výzkumného vzorku odpovědělo na otázku, zda navštěvovali malotřídní školu, **ano** a odpověď **ne** zvolilo **41,5 %**.

Tabulka 13 - Navštěvování malotřídních škol rodiči ( $\Sigma = 164$ )

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
<b>ano</b>	96	58,5
<b>ne</b>	68	41,5

● ano  
● ne



Graf 13 - Navštěvování malotřídních škol rodiči

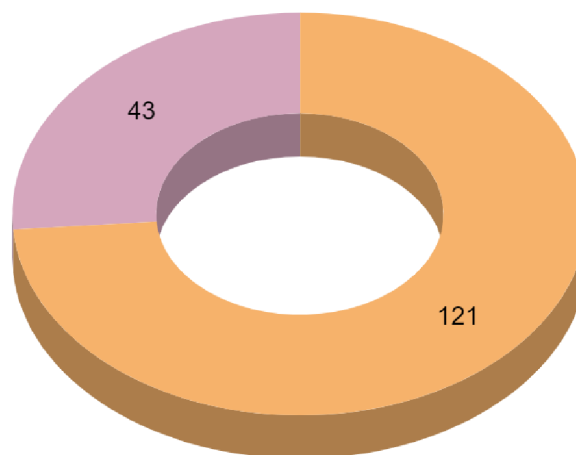
### Otázka č. 10 - Zapojoval / a jste se nebo se stále zapojujete do akcí, které pořádá škola?

Výpovědi respondentů ohledně zainteresovanosti do školních akcí dopadlo následovně - téměř 74 % rodičů označilo možnost **ano**, tedy že se zapojují do školních akcí a zbývajících 26,2 % se do těchto akcí nezapojuje, tedy označilo možnost **ne**.

Tabulka 14 - Zapojení rodičů do školních akcí ( $\Sigma = 164$ )

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
<b>ano</b>	121	73,8
<b>ne</b>	43	26,2

● ano  
● ne



Graf 14 - Zapojení rodičů do školních akcí

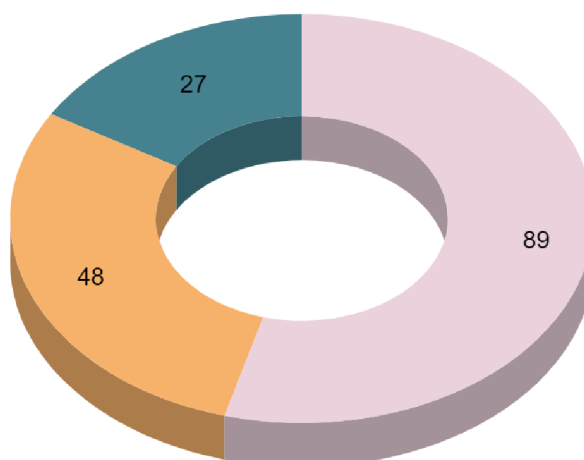
**Otázka č. 11 - Myslíte si, že učitel na malotřídních školách by měl mít specifické předpoklady pro výuku na těchto typech škol?**

Otázka číslo 11. se dotazovala na potřebu specifických požadavků u učitelů, kteří učí na malotřídních školách. Z výsledků je patrné, že **přes 50 %** všech odpovídajících, označilo možnost **ano**, dále možnost odpovědi **ne** označilo **29,3 %** a celkem **16,5 %** respondentů **neví**, zda by učitelé na malotřídních školách měli disponovat specifickými předpoklady.

**Tabulka 15 - Specifické předpoklady učitelů ( $\Sigma = 164$ )**

	<b>Absolutní četnost (n)</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
<b>ano</b>	89	54,3
<b>ne</b>	48	29,3
<b>nevím</b>	27	16,5

- ano
- ne
- nevím



**Graf 15 - Specifické předpoklady učitelů**

Následuje celkem 9 položek, na které měli respondenti odpovídat, do jaké míry s daným výrokem souhlasí, přičemž měli možnost vybírat z možností **souhlasím**, **spíše souhlasím**, **spíše nesouhlasím** a **nesouhlasím**.

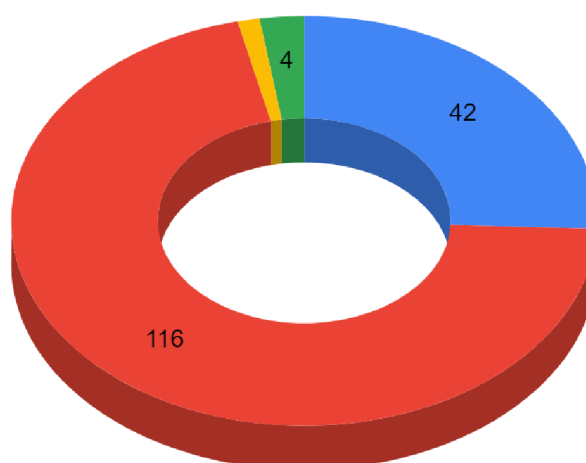
**Položka č. 12 - Malotřídní školy poskytují dětem stejně dobré vzdělání jako školy s klasickými jednorozhodnými třídami.**

Nejvíce zastoupena možnost odpovědi byla **spíše souhlasím**, což představovalo přes 70 % všech odpovědí. Další nejvíce označovanou možností bylo **souhlasím**, v celkovém součtu 25,6 %. Třetí nejčastější odpovědí bylo **nesouhlasím** (2,4 %) a nejméně **spíše nesouhlasím** s pouhými 1,2 %.

Tabulka 16 - Porovnání škol ( $\Sigma = 164$ )

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
<b>souhlasím</b>	42	25,6
<b>spíše souhlasím</b>	116	70,7
<b>spíše nesouhlasím</b>	2	1,2
<b>nesouhlasím</b>	4	2,4

- **souhlasím**
- **spíše souhlasím**
- **spíše nesouhlasím**
- **nesouhlasím**



Graf 16 - Porovnání škol



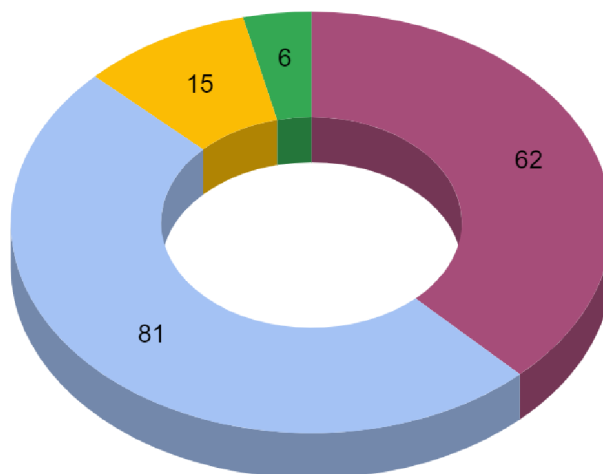
### Položka č. 13 - Žáci, kteří jsou ve spojených třídách, se učí být samostatní.

49,4 % respondentů odpovědělo, že **spíše souhlasí** s tvrzením, že žáci se ve třídě učí být samostatní. Druhou nejčastější odpovědí bylo že s tvrzením **souhlasí**, což odpovídalo 37,9 %. Třetí nejčastější odpovědí bylo **spíše nesouhlasím (přes 9 %)** a poslední místo zaujímala odpověď **nesouhlasím**, s necelými 4 %.

Tabulka 17 - Samostatnost žáků ( $\Sigma = 164$ )

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
<b>souhlasím</b>	62	37,8
<b>spíše souhlasím</b>	81	49,4
<b>spíše nesouhlasím</b>	15	9,1
<b>nesouhlasím</b>	6	3,7

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím



Graf 17 - Samostatnost žáků

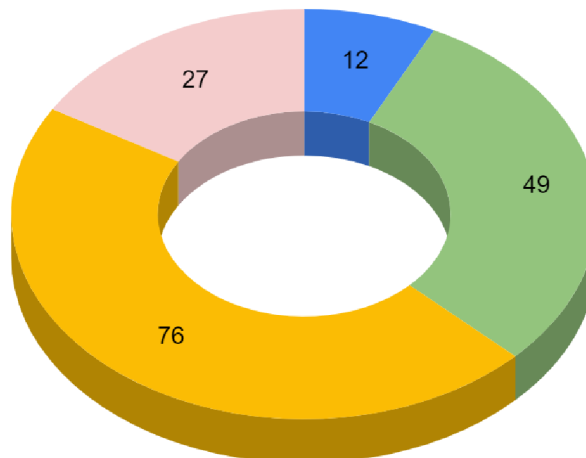
#### **Položka č. 14 - Někteří žáci mají větší předpoklady zvládat výuku ve spojené třídě.**

Přes **46 %** respondentů na tuto položku odpovědělo, že **spíše nesouhlasí** s tvrzením, zda mají někteří žáci větší předpoklady pro zvládnání výuky ve třídě, kde jsou spojené ročníky. Další možností, kterou respondenti nejčastěji označovali, bylo, že **spíše souhlasí** s tímto tvrzením a to téměř ve **30 %**. Nejméně častými odpověďmi bylo, že respondenti **nesouhlasí** v **16,5 %** a **souhlasí** v **7,3 %**.

**Tabulka 18 - Předpoklady pro zvládnání výuky ( $\Sigma = 164$ )**

	<b>Absolutní četnost (n)</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
<b>souhlasím</b>	12	7,3
<b>spíše souhlasím</b>	49	29,9
<b>spíše nesouhlasím</b>	76	46,3
<b>nesouhlasím</b>	27	16,5

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím



**Graf 18 - Předpoklady pro zvládnání výuky**

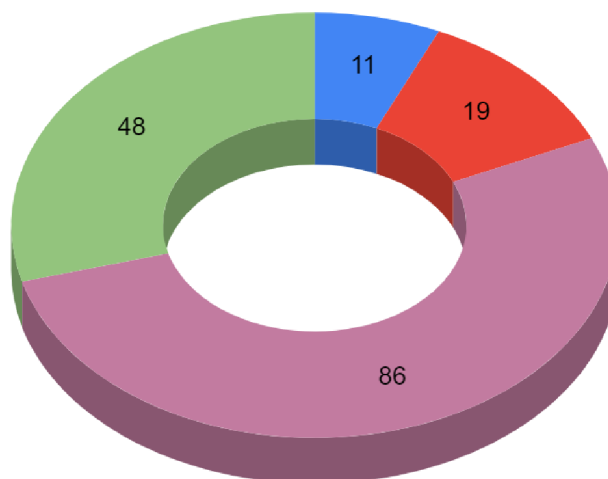
### **Položka č. 15 - Výuka ve třídě, kde je více spojených ročníků, je pro žáky náročná.**

Položka číslo 15. se respondentů dotazovala, do jaké míry souhlasí s tvrzením, zda výuka ve třídě se spojenými ročníky je pro žáky náročná. Největší podíl zastoupení měla odpověď **spíše nesouhlasím** s procentem **52,4**. Další nejpočetnější odpovědi bylo **nesouhlasím** (**29,3 %**). Nejméně početné odpovědi byly **spíše souhlasím** a **souhlasím** s procentním zastoupením **11,6 %** a **6,7 %**.

**Tabulka 19 - Náročnost výuky pro žáky ( $\Sigma = 164$ )**

	<b>Absolutní četnost (n)</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
<b>souhlasím</b>	11	6,7
<b>spíše souhlasím</b>	19	11,6
<b>spíše nesouhlasím</b>	86	52,4
<b>nesouhlasím</b>	48	29,3

- **souhlasím**
- **spíše souhlasím**
- **spíše nesouhlasím**
- **nesouhlasím**



**Graf 19 - Náročnost výuky pro žáky**

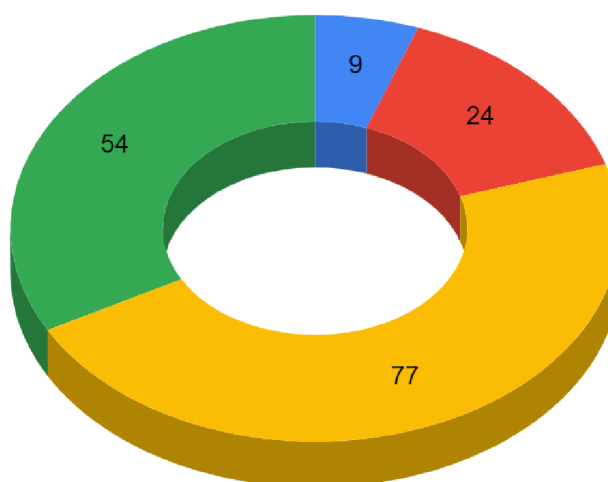
### **Položka č. 16 - Žáci hůře snáší přechod do velkých škol z hlediska socializace.**

Tato položka zkoumala názor rodičů, do jaké míry má vliv pozdější socializace na žáka z hlediska přechodu na větší základní školu. Nejvíce zastoupena možnost byla **spíše nesouhlasím** (47 %), tedy, že respondenti nejsou přesvědčeni o tom, že žáci snáší hůře přechod do větších škol. Další četná možnost zastoupení od respondentů byla **nesouhlasím** (32,9 %) a nejméně početnými byly možnosti **spíše souhlasím** (14,6 %) a **souhlasím** (5,5 %).

**Tabulka 20 - Přechod do velkých škol ( $\Sigma = 164$ )**

	<b>Absolutní četnost (n)</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
<b>souhlasím</b>	9	5,5
<b>spíše souhlasím</b>	24	14,6
<b>spíše nesouhlasím</b>	77	47
<b>nesouhlasím</b>	54	32,9

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím



**Graf 20 - Přechod do velkých škol**

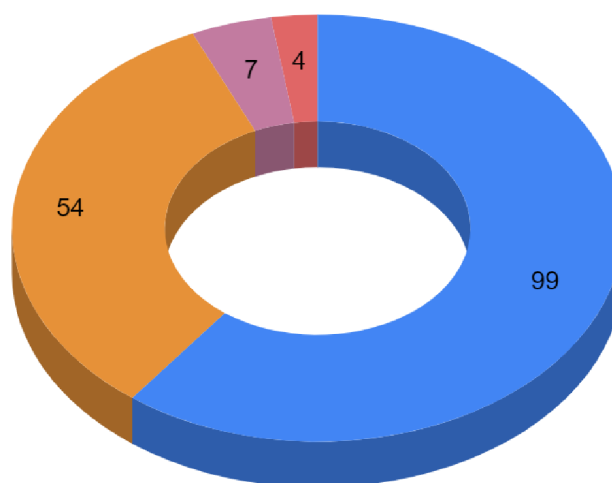
**Položka č. 17 - Žáci jsou dostatečně připraveni na výuku na druhém stupni základní školy.**

Položka číslo 17. se dotazovala na to, zda si rodiče myslí, že jsou jejich děti dostatečně připraveni na výuku na druhém stupni základní školy. Celkem **60,4 %** rodičů **souhlasí**, že jejich děti jsou dostatečně připraveni na výuku na druhém stupni ZŠ a **32,9 %** respondentů označilo možnost **spíše souhlasím**. Možnost **spíše nesouhlasím** a **nesouhlasím** označilo **4,3 %** a **2,4 %** rodičů.

**Tabulka 21 - Připravenost žáků na druhý stupeň ( $\Sigma = 164$ )**

	<b>Absolutní četnost (n)</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
<b>souhlasím</b>	99	60,4
<b>spíše souhlasím</b>	54	32,9
<b>spíše nesouhlasím</b>	7	4,3
<b>nesouhlasím</b>	4	2,4

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím



**Graf 21 - Připravenost žáků na druhý stupeň**

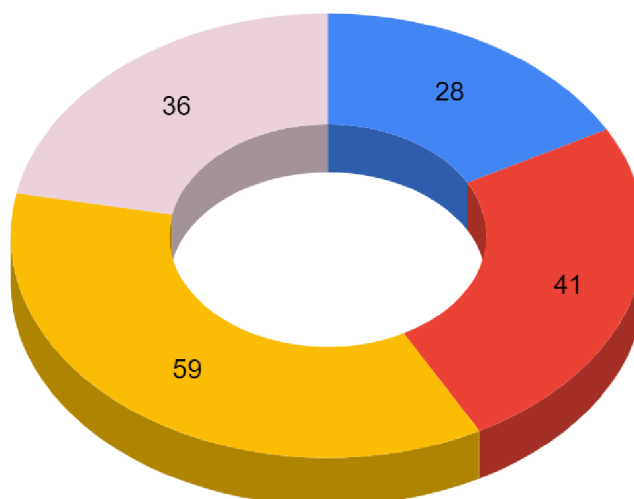
**Položka č. 18 - Během vyučovací hodiny učitel tráví více času s mladšími žáky, než s žáky staršími.**

Nejvíce zastoupenou možností u položky číslo 18. byla odpověď **spíše nesouhlasím**, což odpovídalo procentnímu zastoupení **36**. Dále v pořadí byla možnost **spíše souhlasím** (**25 %**) tedy čtvrtina všech dotazovaných, **nesouhlasím** (**22 %**) a nejméně častou odpovědí bylo **souhlasím** (**17,1%**).

**Tabulka 22 - Čas strávený s žáky ( $\Sigma = 164$ )**

	<b>Absolutní četnost (n)</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
<b>souhlasím</b>	28	17,1
<b>spíše souhlasím</b>	41	25
<b>spíše nesouhlasím</b>	59	36
<b>nesouhlasím</b>	36	22

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím



**Graf 22 - Čas strávený s žáky**

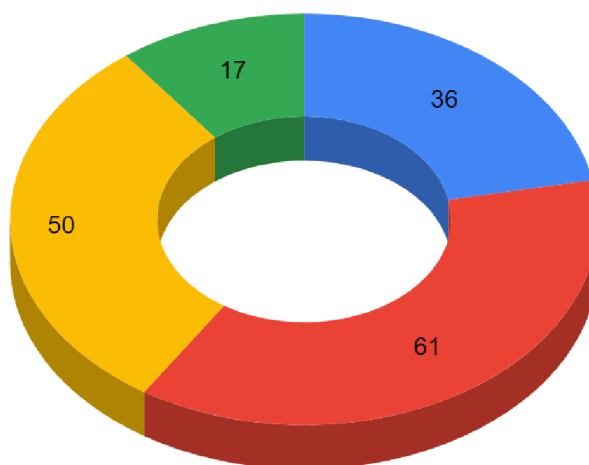
**Položka č. 19 - Práce učitele, který učí ve spojené třídě, je náročnější než práce učitele, který učí pouze jeden ročník.**

U položky číslo 19. přes **37, %** odpovědělo, že **spíše souhlasí s tvrzením**, že práce učitele na malotřídní škole je náročnější než práce učitele, který v jedné třídě učí pouze jeden ročník. Druhou nejpočetnější odpovědí bylo naopak, že respondenti **spíše nesouhlasí** s tímto tvrzením (**30,5 %**). Dalšími možnostmi výběru bylo **souhlasím**. Tuto možnost označilo **22 %** odpovídajících a **nesouhlasím** (**10,4 %**).

**Tabulka 23 - Náročnost práce učitele ( $\Sigma = 164$ )**

	<b>Absolutní četnost (n)</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
<b>souhlasím</b>	36	22
<b>spíše souhlasím</b>	61	37,2
<b>spíše nesouhlasím</b>	50	30,5
<b>nesouhlasím</b>	17	10,4

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím



**Graf 23 - Náročnost práce učitele**

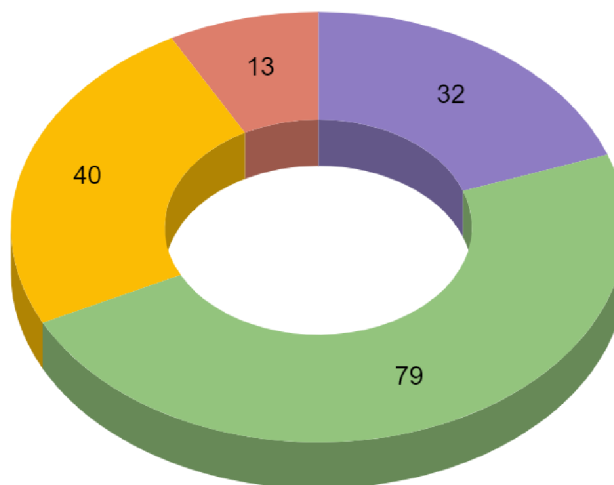
**Položka č. 20 - Jsem dostatečně informován o tom, jakým způsobem probíhá výuka na malotřídních školách.**

Další položka se dotazovala na informovanost o chodu malotřídních škol. Největší procentuální zastoupení měla možnost **spíše souhlasím (48,2 %)**, tedy že respondenti jsou dostatečně informováni o způsobu průběhu výuky. Dále **spíše nesouhlasím** označilo **24,4 %**, **souhlasím (19,5 %)** a nejméně početnou odpovědí bylo **nesouhlasím (7,9 %)**.

**Tabulka 24 - Informovanost rodičů o výuce ( $\Sigma = 164$ )**

	<b>Absolutní četnost (n)</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
<b>souhlasím</b>	32	19,5
<b>spíše souhlasím</b>	79	48,2
<b>spíše nesouhlasím</b>	40	24,4
<b>nesouhlasím</b>	13	7,9

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím



**Graf 24 - Informovanost rodičů o výuce**



## 5.6 Ověřování hypotéz

Byly stanoveny čtyři hypotézy a ke každé z nich formulována jedna hypotéza nulová a jedna hypotéza alternativní. Hladina významnosti byla 10 % a ověřování hypotézy proběhlo pomocí testu chí - kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce.

**H1: Ženy posílají své děti do malotřídních škol z důvodu malého kolektivu častěji než muži.**

Formulace nulové a alternativní hypotézy:

**H<sub>0</sub>** : Ženy posílají své děti do malotřídních škol z důvodu malého kolektivu statisticky méně častěji než muži.

**H<sub>A</sub>** : Ženy posílají své děti do malotřídních škol z důvodu malého kolektivu statisticky více častěji než muži.

**Tabulka 25 - Důvody, pro přihlášení dítěte do malotřídní školy (skutečné četnosti)**

	<b>Ženy</b>	<b>Muži</b>	<b>ni•</b>
<b>Malý kolektiv žáků</b>	30	12	42
<b>Jiná odpověď</b>	68	54	122
<b>Σ všech</b>	98	66	164
<b>Σ počet odpovědí malý kolektiv žáků</b>	<b>30</b>	<b>12</b>	<b>42</b>
<b>Σ počet jiných odpovědí</b>	<b>68</b>	<b>54</b>	<b>122</b>
<b>ni•</b>	98	66	164

**Tabulka 26 - Důvody, pro přihlášení dítěte do malotřídní školy (očekávané četnosti)**

	<b>Ženy</b>	<b>Muži</b>	<b>ni•</b>
<b>Σ počet odpovědí malý kolektiv žáků</b>	25,1	16,9	42
<b>Σ počet jiných odpovědí</b>	72,9	49,1	122
<b>ni•</b>	98	66	164

**Testové kritérium:**

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

**Testové kritérium po dosažení všech hodnot:  $G = 3,196$**

**Kritická hodnota:  $\chi_{(1-\alpha); df} = 2.706$**

Na základě vypočtených hodnot zamítáme nulovou hypotézu, tedy, že ženy posílají své děti do malotřídních škol z důvodu malého kolektivu statisticky méně často než muži a přijímáme hypotézu alternativní - Ženy posílají své děti do malotřídních škol z důvodu malého kolektivu statisticky více často než muži.

**Hypotéza 1: Ženy posílají své děti do malotřídních škol z důvodu malého kolektivu častěji než muži, byla přijata.**

**H2: Rodiče, kteří mají v malotřídní škole dvě a více dětí, vidí v malotřídních školách více pozitiv než rodiče, kteří mají v malotřídní škole pouze jedno dítě.**

Formulace nulové a alternativní hypotézy:

$H_0$  : Rodiče, kteří mají v malotřídní škole dvě a více dětí, vidí v malotřídních školách statisticky méně pozitiv než rodiče, kteří mají v malotřídní škole pouze jedno dítě.

$H_A$  : Rodiče, kteří mají v malotřídní škole dvě a více dětí, vidí v malotřídních školách statisticky více pozitiv než rodiče, kteří mají v malotřídní škole pouze jedno dítě.

**Tabulka 27 - Pozitiva malotřídních škol (skutečné četnosti)**

	Jedno dítě ve škole	Dvě a více dětí ve škole	ni•
Ano	26	72	98
Ne	3	4	7
Nevím	10	49	59
$\Sigma$ všech	39	125	164
$\Sigma$ počet odpovědí ano	<b>26</b>	<b>72</b>	<b>98</b>
$\Sigma$ počet odpovědí ne nebo nevím	<b>13</b>	<b>53</b>	<b>66</b>
ni•	39	125	164

**Tabulka 28 - Pozitiva malotřídních škol (očekávané četnosti)**

	Jedno dítě ve škole	Dvě a více dětí ve škole	ni•
$\Sigma$ počet odpovědí ano	23,3	74,7	112
$\Sigma$ počet odpovědí ne nebo nevím	15,7	50,3	52
ni•	39	125	164

**Testové kritérium:**

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

**Testové kritérium po dosazení všech hodnot:**  $G = 1,02$

**Kritická hodnota:**  $\chi_{(1-\alpha); df} = 2.706$

Na základě vypočtených hodnot přijímáme nulovou hypotézu, tedy že rodiče, kteří mají v malotřídní škole dvě a více dětí, vidí v malotřídních školách statisticky méně pozitiv než rodiče, kteří mají v malotřídní škole pouze jedno dítě.

**Hypotéza 2: Rodiče, kteří mají v malotřídní škole dvě a více dětí, vidí v malotřídních školách více pozitiv než rodiče, kteří mají v malotřídní škole pouze jedno dítě, byla zamítnuta.**

**H3: Ženy se aktivně více zapojují do akcí, které pořádají malotřídní školy, než muži.**

Formulace nulové a alternativní hypotézy:

$H_0$  : Ženy se statisticky méně aktivně zapojují do akcí, které pořádají malotřídní školy, než muži.

$H_A$  : Ženy se statisticky více aktivně zapojují do akcí, které pořádají malotřídní školy, než muži.

**Tabulka 29 - Zapojení do školních akcí (skutečné četnosti)**

	<b>Ženy</b>	<b>Muži</b>	<b>ni•</b>
<b>Ano</b>	82	39	121
<b>Ne</b>	16	27	43
<b>Σ všech</b>	98	66	164
<b>Σ počet odpovědí ano</b>	<b>82</b>	<b>39</b>	<b>121</b>
<b>Σ počet ne</b>	<b>16</b>	<b>27</b>	<b>43</b>
<b>ni•</b>	98	66	164

**Tabulka 30 - Zapojení do školních akcí (očekávané četnosti)**

	<b>Ženy</b>	<b>Muži</b>	<b>ni•</b>
<b>Σ počet odpovědí ano</b>	72,3	48,7	121
<b>Σ počet odpovědí ne</b>	25,7	17,3	43
<b>ni•</b>	98	66	164

**Testové kritérium:**

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

**Testové kritérium po dosažení všech hodnot:  $G = 12,33$**

**Kritická hodnota:  $\chi_{(1-\alpha)}; df = 2.706$**

Na základě vypočtených hodnot zamítáme nulovou hypotézu - Ženy se statisticky méně aktivně zapojují do akcí, které pořádají malotřídní školy, než muži a přijímáme hypotézu

alternativní - Ženy se statisticky více aktivně zapojují do akcí, které pořádají malotřídní školy, než muži.

**Hypotéza 3: Ženy se aktivně více zapojují do akcí, které pořádají malotřídní školy, než muži, byla přijata.**

**H4: Rodiče dětí, kteří mají vysokoškolské vzdělání si myslí, že by učitel na malotřídní škole, měl mít specifické předpoklady pro výuku než rodiče, kteří mají nižší stupeň vzdělání.**

Formulace nulové a alternativní hypotézy:

$H_0$  : Rodiče dětí, kteří mají vysokoškolské vzdělání si statisticky méně myslí, že by učitel na malotřídní škole měl mít specifické předpoklady pro výuku než rodiče, kteří mají nižší stupeň vzdělání.

$H_A$  : Rodiče dětí, kteří mají vysokoškolské vzdělání si statisticky více myslí, že by učitel na malotřídní škole měl mít specifické předpoklady pro výuku než rodiče, kteří mají nižší stupeň vzdělání.

**Tabulka 31 - Specifické předpoklady malotřídních učitelů (skutečné četnosti)**

	Vysokoškolské vzdělání	Nižší stupeň vzdělání	ni•
<b>odpověď ano</b>	38	51	89
<b>odpověď ne</b>	10	38	48
<b>odpověď nevím</b>	4	23	27
<b>Σ všech</b>	52	112	164
<b>Σ počet ano</b>	<b>38</b>	<b>51</b>	<b>89</b>
<b>Σ počet odpovědí ne nebo nevím</b>	<b>14</b>	<b>61</b>	<b>75</b>
<b>ni•</b>	52	112	164

**Tabulka 32 - Specifické předpoklady malotřídních učitelů (očekávané četnosti)**

	Vysokoškolské vzdělání	Nižší stupeň vzdělání	ni•
Σ počet <b>odpovědí ano</b>	28,22	60,78	89
Σ počet <b>odpovědí ne nebo nevím</b>	23,78	51,22	75
<b>ni•</b>	52	112	164

**Testové kritérium:**

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

**Testové kritérium po dosažení všech hodnot:**  $G = 10,853$

**Kritická hodnota:**  $\chi_{(1-\alpha); df} = 2.706$

Na základě vypočtených hodnot zamítáme nulovou hypotézu - Rodiče dětí, kteří mají vysokoškolské vzdělání si statisticky méně myslí, že by učitel na malotřídní škole měl mít specifické předpoklady pro výuku než rodiče, kteří mají nižší stupeň vzdělání a přijímáme hypotézu alternativní - Rodiče dětí, kteří mají vysokoškolské vzdělání si statisticky více myslí, že by učitel na malotřídní škole měl mít specifické předpoklady pro výuku než rodiče, kteří mají nižší stupeň vzdělání.

**Hypotéza 4: Rodiče dětí, kteří mají vysokoškolské vzdělání si myslí, že by učitel na malotřídní škole, měl mít specifické předpoklady pro výuku než rodiče, kteří mají nižší stupeň vzdělání, byla přijata.**

## 6 DISKUSE A SHRNU TÍ

Tato část prezentuje výsledky výzkumného šetření, jejichž data byla sbírána pomocí nestandardizovaného dotazníku. Výsledky jsou dále srovnávány s dostupnými českými a také zahraničními studii, které byly provedeny a zaměřovaly se na stejné nebo podobné téma. Charakteristika výzkumného vzorku byla následující:

Z celkového počtu **164 respondentů** tvořilo téměř **60 % ženy** a necelých **40 % muže**. Všichni respondenti v dané době žili na Valašsku. Ne všichni se ale v této oblasti narodili. Celkem **71 %** všech dotazovaných se **narodilo na Valašsku** a zbytek respondentů (**29 %**) bylo narozeno **mimo Valašsko**. Co se týká dosaženého vzdělání, nejvíce respondentů mělo vystudovanou **střední školu s maturitou - 48 %**. Dále **vysokoškolské vzdělání (32 %)**, **vyšší odborné vzdělání (7 %)** a nejméně zastoupen byl výzkumný vzorek, dosahující **středoškolského vzdělání s výučním listem (13 %)**. Poslední charakteristikou výzkumného vzorku byl věk. Nejpočetnější věkové zastoupení bylo rozmezí **36 - 45 let**, což představovalo téměř **44 %**. Další četnou skupinou bylo věkové rozmezí **25 - 35 let (36 %)**. Nejméně zastoupenými věkovými skupinami byly **46 - 55 let (15 %)** a nad **56 let (téměř 5 %)**.

První položky dotazníkového šetření se dotazovaly na výhody a nevýhody malotřídních škol, důvody přihlášení dítěte do těchto škol nebo dotaz, zda sami respondenti navštěvovali malotřídní školu. Respondenti, jako výhodu malotřídních škol nejčastěji vidí v tom, že škola je **přímo v místě bydliště (34 %)**, je zde **malý počet žáků (30 %)** nebo **prostředí, připomínající rodinu (13 %)**. Naopak jako nevýhodu výuky na malotřídních školách, respondenti uvedli skutečnost, že se **učitel plně nevěnuje všem žákům současně (přes 60 %)**, **zastaralý model výuky**, nebo že přesně neví, jaké nevýhody převažují v těchto školách. **Přes 10 %** odpovědělo, že **žádné nevýhody nenachází**. Na otázky, zda respondenti vidí v malotřídních školách více negativ nebo naopak pozitiv, se odpovědi také lišily. Nejvíce respondentů (**téměř 60 %**) se shodlo na možnosti, že v malotřídních školách **vidí více pozitiv**. Někteří přesně neví, zda vidí více pozitiv nebo naopak negativ. Jedna dotazníková položka se také dotazovala, zda sami rodiče navštěvovali malotřídní školu. Z výsledků jasně vyplývá, že **téměř 59 %** všech dotazovaných rodičů v dětství **chodilo do malotřídní školy**.

Malotřídní školy jsou také významnou součástí komunity a obce, kde se nachází. Proto se také jedna položka v dotazníku dotazovala, zda se rodiče zapojují nebo se v minulosti zapojovali do školních akcí, které jsou pořádány v dané obci s malotřídní školou. Celkem



74 % rodičů označilo, že se do akcí, které pořádá škola, **aktivně zapojuje**. Z výzkumu také vyplývá, že se do těchto akcí **více zapojují ženy, než muži**. Dále **přes 50 %** si myslí, že učitel, který vyučuje na malotřídní škole, by měl **disponovat určitými specifickými dovednostmi**, které by mu práci pomáhali lépe zvládat.

Další část dotazníkového šetření byla zaměřena na to, do jaké míry respondenti souhlasí s daným tvrzením. Celkem devět položek se zaměřovalo na žáka v malotřídní škole nebo působení učitele. Jedna položka se dotazovala, zda si rodiče myslí, že malotřídní školy poskytují jejich dětem stejně dobré vzdělání jako školy velké, kde je v každé třídě pouze jeden ročník. Odpovědi byly následující - **95 %** respondentů odpovědělo, že s tímto výrokem **souhlasí** nebo **spíše souhlasí**, tedy že tyto školy poskytují stejně kvalitní vzdělávání. Jiné položky, zaměřující se na žáka, se dotazovali, zda respondenti souhlasí s výrokem, že žáci ve spojených třídách se učí být samostatní a zda někteří žáci mají větší předpoklady pro to, aby zvládali výuku ve třídě, kde jsou různé věkové skupiny. Odpovědi respondentů byly následující - **87 %** se domnívá, že se **žáci učí být samostatní** a dalších **76 %** souhlasí, že někteří žáci **mají větší předpoklady lépe zvládat výuku** ve spojené třídě. To, že je výuka pro žáky ve spojené třídě **náročná**, označilo **18 % respondentů**. Zbytek (**82 %**), si **nemyslí, že výuka je pro žáky náročná**, i když je v jedné třídě spojeno najednou více ročníků.

Také přechod z malé venkovské školy se může zdát pro žáka náročný. Respondenti z tohoto výzkumného šetření si ze **70 % nemyslí**, že by žáci měli ve velké škole z **hlediska socializace** nějaké problémy. I následující položka se zabývala žáky a jejich přechodem do velké školy. Konkrétně se jednalo o to, zda jsou žáci dostatečně připraveni na výuku na druhém stupni základních škol. Celkem **93 %** rodičů se domnívá, že děti **zvládnou výuku** ve velkých školách.

Dotazníkové položky, které se zabývaly působením učitele na malotřídní škole, se konkrétně dotazovali na to, zda podle názoru rodičů, učitel tráví ve vyučovací hodině více času s mladšími žáky a jestli je práce učitele na těchto typech škol náročnější, než práce učitele na velké škole, kde je ve třídě vyučován pouze jeden ročník. Z výzkumu vyplývá, že **52 %** respondentů si myslí, že **učitel netráví v hodině více času s mladšími žáky** a že **57 %** respondentů se domnívá, že práce učitele v malotřídní škole je **více náročná**, než práce na velkých školách s nespojenými ročníky.

Poslední položka se dotazovala respondentů, zda jsou dostatečně informováni o tom, jakým způsobem probíhá výuka v malotřídních školách. Z výsledků vyplývá, že **67 %** z nich je **dostatečně informováno** o této skutečnosti.

Autor Perry et al ve svém výzkumu uvádí, že téměř 90 % škol se spojenými třídami se nachází v prostředí venkova a v jednotlivých třídách jsou vyučovány více než dva ročníky a to až v polovině z nich. (Perry et al, 2016).

Dle výsledků italských výzkumníků žáci ve spojených ročnících vykazují **mírně nižší čtenářskou i matematickou gramotnost** (Checchi, De Paola, 2018). Také autoři Wilkinson a Hamilton prezentují výsledky výzkumu, které potvrzují mírně nižší čtenářskou gramotnost (Wilkinson, Hamilton, 2003).

Další výzkum k porovnání přinesl následující výsledky. Většina respondentů z tohoto výzkumu jsou přesvědčeni, že někteří žáci mají **větší předpoklady pro výuku ve spojené třídě**, než jiní žáci. Respondenti také z **62 %** odpověděli, že jsou **spokojeni s tím**, že jejich děti jsou ve třídě s žáky rozdílného věku. Někteří respondenti také uvedli, že vlastně neví, jak výuka v malotřídní škole probíhá. Respondenti, kteří sami navštěvovali malotřídní školu uvedli, že byly s daným způsobem výuky spokojeni. Uvedli také, v (72 %), že by neuvažovali o změně školy pro své děti, kvůli spojeným ročníkům. Mezi pozitiva malotřídních škol respondenti uvedli **lepší vzdělávací výsledky jejich dětí nebo pozitivní zkušenost ze smíšeného kolektivu**. Mezi negativa, které rodiče uvedli, patří obava, že dítě nebude dostatečně připravené na výuku v následujícím ročníku, problémy s učiteli, nebo horší chování jejich dětí (Cornish, 2006).

Všechny cíle, které byly na začátku stanoveny, byly splněny. Z cílů diplomové práce také vycházely výzkumné otázky, které byly následující:

### **Výzkumná otázka 1 - *Jaké jsou dosavadní výsledky výzkumů a studií k problematice malotřídních škol?***

Byla provedena rešeršní činnost, při které bylo nalezeno 35 relevantních odborných článků. Články byly české nebo anglické. Výsledky výzkumného šetření jsou prezentovány v diskusi výše.

### **Výzkumná otázka 2 - *Jaký je hlavní důvod pro přihlášení dítěte do malotřídní školy?***

Mezi nejčastější důvody, pro přihlášení dítěte do školy, je přítomnost školy přímo v místě bydliště, kladná doporučení od ostatních rodičů nebo malý kolektiv žáků.

### **Výzkumná otázka 3 - *Jaké jsou výhody a nevýhody malotřídních škol?***

Mezi výhody rodiče nejčastěji řadili to, že je škola v místě bydliště nebo rodinná atmosféra, která skrze malý kolektiv panuje v malotřídních školách. Nevýhody vidí rodiče v

tom, že se učitel plně nevěnuje všem žákům současně, výuka na malotřídních školách jim připadá jako zastaralý model výuky, nebo respondenti přesně neví, jaké jsou nevýhody těchto typů škol.

**Výzkumná otázka 4 - *Jaká jsou úskalí pedagogického pracovníka v prostředí malotřídních škol?***

Pohledem rodičů, spočívá úskalí učitele v náročnosti práce, jelikož jeho pozornost je rozdělena mezi více ročníků najednou nebo že učitel by měl disponovat specifickými dovednostmi, pokud učí v těchto školách.

**Výzkumná otázka 5 - *Jaká jsou specifika ZŠ a MŠ Šanov?***

Škola Šanov byla vybrána z důvodu autorčina působení na této škole. První zmínka o počátcích školství v Šanově pochází z první poloviny 19. století a od té doby procházela mnohými změnami. Ve školním roce 2021 / 2022 do školy chodilo 22 žáků, vyučovaných ve dvou třídách. Škola je také nedílnou součástí místní komunity.

**Výzkumná otázka 6 - *Jaký je historický vývoj malotřídních škol?***

První zmínky o malotřídních školách můžeme nalézt už v období vlády Marie Terezie. Školy procházely různými změnami, měl na ně vliv tehdejší režim a ideologie. Postupně se vyvíjeli až do současného stavu a dnes jsou nedílnou součástí českého školství.

## ZÁVĚR

Předložená diplomová práce - *Pohled rodičů na malotřídní školy v oblasti Valašska*, se zaměřovala na problematiku malotřídních škol v oblasti Valašska a na téma výchovně - vzdělávacího procesu, který probíhá v jedné třídě, kde je spojeno více ročníků najednou a účastníci mají různý věk. Tento způsob výuky je ve venkovských oblastech velmi rozšířen.

Na začátku byl stanoven jeden hlavní cíl a dále šest cílů dílčích, ze kterých vychází výzkumné otázky a následné čtyři hypotézy. Práce byla rozdělena na teoretickou část, která obsahuje celkem 4 kapitoly z různých oblastí této problematiky. Jsou zde prezentovány jak české zdroje, tak zdroje zahraniční. Teoretická část se zabývala historickým pohledem a vývojem těchto škol v českých zemích, další část se zabývala malotřídními školami v zahraničí a to zejména v evropských zemích a Austrálii. Práce učitele, jeho působení na těchto typech škol a také vztahy s dalšími pedagogickými pracovníky, bylo další teoretickou částí, stejně jako komunita malotřídních škol a její působení v dané lokalitě. Další část se zabývala určitými specifiky malotřídních škol a také poukazovala na jejich výhody a nevýhody. Poslední kapitolou teoretické části byla charakteristika vybrané malotřídní školy.

Vycházelo se z českých odborných zdrojů, tak ze zahraničních zdrojů, které byly dostupné online a byly nalezeny na základě rešeršní činnosti.

Praktická část se odvíjela od zpracování a následného vyhodnocení dotazníkového šetření. Byl sestaven nestandardizovaný dotazník, který obsahoval celkem 24 dotazníkových položek. Některé jeho položky byly inspirovány anglickým dotazníkem, který sloužil pro sběr dat v problematice malotřídních škol. Respondenti vybírali z možností a mohli také napsat svou vlastní odpověď. Praktická část dále shrnuje výsledky výzkumného šetření, který byl cílen na rodiče, jejichž děti navštěvovaly nebo navštěvují malotřídní školu. Následně byla data zpracována a převedena do tabulek a grafického zpracování. Poslední částí výzkumu je věnována hypotézám. Ke každé hypotéze byla formulována nulová a alternativní hypotéza, která byla následně potvrzena nebo vyvrácena na základě testu chí-kvadrát v kontingenční tabulce.

Z výsledků diplomové práce vyplývá, že mezi první věc, kterou si rodiče vybaví, když se řekne malotřídní škola, je škola na vesnici, malý počet žáků nebo rodinné prostředí. Z výsledků výzkumu dále vyplývá, že rodiče, kteří mají v malotřídní škole své děti, mezi největší pozitiva a důvody pro přihlášení dítěte do školy, uvádí kladná doporučení od

ostatních rodičů, škola přímo v jejich místě bydliště, malý kolektiv žáků nebo rodinné prostředí. Jako negativa nebo nevýhody uvedli, že se učitel plně nevěnuje všem žákům současně, dále si myslí, že jde o zastaralý model výuky nebo že jsou jejich děti ve třídě s žáky různého věku. Většina rodičů se také aktivně zapojuje do akcí, které pořádá škola. Mnoho rodičů si také myslí, že učitel na malotřídní škole, by měl mít specifické dovednosti, pro výuku na těchto typech škol.

## **SUMMARY**

The results of the diploma work show that among the first things that come to mind when parents think of a school with small classes is a school in a village, a small number of pupils or a family environment.

The results of the research also show that parents who have their children in a small-class school list positive recommendations from other parents, a school right in their place of residence, a small group of pupils or a family environment among the biggest positives and reasons for enrolling their child in school. As negatives or disadvantages, they mentioned that the teacher does not fully attend to all students at the same time, they also think that it is an outdated teaching model or that their children are in a class with students of different ages. Most parents are also actively involved in events organized by the school. Many parents also think that a teacher in a small school should have specific skills for teaching in these types of schools.

## LITERATURA A ZDROJE

AUTTI, O a UNN-DORIS K. BÆCK. Rural Teachers and Local Curricula. Teaching Should not be a Bubble Disconnected from the Community. *Scandinavian Journal of Educational Research* [online]. 2021, 65(1), 71-86 [cit. 2023-03-13]. ISSN 0031-3831. doi:10.1080/00313831.2019.1659399. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2019.1659399?journalCode=csje20>

CORNISH, L. Parents' views of composite classes in an Australian primary school. *The Australian Educational Researcher* [online]. 2006, 33(2), 123-142 [cit. 2023-03-03]. ISSN 0311-6999. doi:10.1007/BF03216837. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03216837>

COLBERT, V. Improving the access and quality of education for the rural poor: the case of the New School in Colombia. *Development of Primary Education in Africa: a refresher study programme for World Bank staff*. IDS, University of Sussex, Sussex, 1999.

ČOUPEK, Jiří. *Dějiny Pitína a přifařených obcí Hostětína a Šanova*. Pitín: Obec Pitín, 2015. ISBN 978-80-270-0409-6.

DOMINGO PEÑAFIEL, Laura a Roser BOIX TOMÀS. What can be learned from Spanish rural schools? Conclusions from an international project. *International Journal of Educational Research* [online]. 2015, 74, 114-126 [cit. 2023-04-20]. ISSN 08830355. doi:10.1016/j.ijer.2015.11.002. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035515000956>

DYTRTOVÁ, Radmila. Osobnost učitele–sebereflexe. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník ze 14. konference ČAPV*. 2006.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024728636.

ENAYATI, Taraneh, Farshideh ZAMENI a Mousa MOVAHEDIAN. Classroom Management Strategies of Multigrade Schools with Emphasis on the Role of Technology. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences* [online]. 2016, 7(2) [cit. 2023-05-10]. ISSN 2476-7263. doi:10.5812/ijvlms.12161. Dostupné z: [https://ijvlms.sums.ac.ir/article\\_44784.html](https://ijvlms.sums.ac.ir/article_44784.html)

ENGIN, Gizem. The Opinions of The Multigrade Classroom Teachers on Multigrade Class Teaching Practices (Multiple Case Analysis: Netherlands-Turkey Example). *International Journal of Progressive Education* [online]. 2018, 14(1), 177-200 [cit. 2023-05-09]. ISSN 1554-5210. doi:10.29329/ijpe.2018.129.13. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1170067>

FARGAS-MALET, M. a C. BAGLEY. Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal* [online]. 2022, 21(5), 822-844 [cit. 2023-03-25]. ISSN 1474-9041. doi:10.1177/14749041211022202. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/14749041211022202>

HINTNAUS, Ladislav. Modernizace a individualizace vyučování na málotřídní škole. *Pedagogická orientace*, 1993, 3.8-9: 43-48.

HYRY-BEIHAMMER, E. K., & HASCHER, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74(2015), 104–113. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002>.

CHECCHI, Daniele a Maria DE PAOLA. The effect of multigrade classes on cognitive and non- cognitive skills. Causal evidence exploiting minimum class size rules in Italy☆. *Economics of Education Review* [online]. 2018, 67, 235-253 [cit. 2023-04-18]. ISSN 02727757. doi:10.1016/j.econedurev.2018.10.003. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775718300943>

JŮVA, Vladimír. Vývoj československé socialistické pedagogiky. 1979.



KALAOJA, Esko a Janne PIETARINEN. Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research* [online]. 2009, 48(2), 109-116 [cit. 2023-04-18]. ISSN 08830355. doi:10.1016/j.ijer.2009.02.003. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035509000160>

KARTAL, Ayça a Elif GÜVEN DEMİR. Multi-grade teaching: Experiences of teachers and preservice teachers in Turkey. *Hungarian Educational Research Journal* [online]. 2022 [cit. 2023-04-22]. ISSN 2064-2199. doi:10.1556/063.2022.00132. Dostupné z: <https://akjournals.com/view/journals/063/aop/article-10.1556-063.2022.00132/article-10.1556-063.2022.00132.xml>

KARLBERG-GRANLUND, G. Exploring the challenge of working in a small school and community: Uncovering hidden tensions. *Journal of Rural Studies* [online]. 2019, 72, 293-305 [cit. 2023-04-07]. ISSN 07430167. doi:10.1016/j.jrurstud.2019.10.017 Dostupné z: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-7985-9\\_4#Bib1](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-7985-9_4#Bib1)

KOPÁČ, Jaroslav. *Dějiny české školy a pedagogiky v letech 1867-1914*. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1968, 131 s., [14] s. obr. příl. Spisy pedagogické fakulty University J.E. Purkyně, sv. 5. ISBN (Brož.).

KŘÍŽOVÁ, J.; KRUPOVÁ, Ivana. Vplyv osobnosti učitel na formovanie vzťahu študenta k prírodovedným predmetom. *Pedagogická orientace*, 2006, 16.2: 68–75-68–75.

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

KUCITA, Pawan, Charles KIVUNJA, T.W. MAXWELL a Bawa KUYINI. Bhutanese stakeholders' perceptions about multi-grade teaching as a strategy for achieving quality universal primary education. *International Journal of Educational Development* [online]. 2013, 33(2), 206-212 [cit. 2023-05-03]. ISSN 07380593. doi:10.1016/j.ijedudev.2012.05.009. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738059312000855>

LAZAROVÁ, Bohumíra. Osobnost učitele a rezistence vůči změně. *Studia paedagogica*, 2005, 53.10: 109–122-109–122.

LUKAS, Josef, et al. Systémové pojetí výukové komunikace a osobnost učitele v jejím procesu. *Vývoj utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech*. Brno: FSS MU, 2005, 370-376.

MIKLO, Ján. *Modernizácia výchovy a vzdelávania v málotriednych školách*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980, 195 s.

MULRYAN-KYNE, Catherine. The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2007, 23(4), 501-514 [cit. 2023-04-22]. ISSN 0742051X. doi:10.1016/j.tate.2006.12.003 Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X06001983>

MYENDE, Phumlani Erasmus a Buhle Stella NHLUMAYO. Enhancing parent–teacher collaboration in rural schools: parents’ voices and implications for schools. *International Journal of Leadership in Education* [online]. 2022, 25(3), 490-514 [cit. 2023-05-10]. ISSN 1360-3124. doi:10.1080/13603124.2020.1731764. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603124.2020.1731764>

NAPARAN, G. B., & ALINSUG V. G. Classroom strategies of multigrade teachers. *Social Sciences, & Humanities Open*, 3(2021) 100109, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100109>.

NYONI, Tsitsi a Mika NYONI. Composite classes: The Murezi school experience. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies* [online]. 2012, 4(2) [cit. 2023-05-10]. ISSN 21416656. doi:10.5897/IJEAPS11.036. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092249>

PETTERSSON, Gerd a Kristina STROM. Consultation in Special Needs Education in Rural Schools in Sweden– An Act of Collaboration between Educators. *Journal of Education and Training* [online]. 2016, 4(1), 8-26 [cit. 2023-04-20]. ISSN 2330-9709.

doi:10.5296/jet.v4i1.10422.

Dostupné

z:

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1068474/FULLTEXT01.pdf>

PIETARINEN, J.; MERILÄINEN, M. Active and passive—Stages in the careers of teachers in the context of small rural schools. *Studia Paedagogica—School and Location*, 2008, 13: 65-84.

PRESTON, Jane; BARNES, Kristopher ER. Successful leadership in rural schools: Cultivating collaboration. *The Rural Educator*, 2017, 38.1: 6-15.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

QUAIL, A., SMYTH, E. Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students. *Teaching and Teacher Education* Vol. 43, 2014 pp. 80-90.

RAGGL, Andrea. Small Rural Schools in Austria: Potentials and Challenges. In: JAHNKE, Holger, Caroline KRAMER a Peter MEUSBURGER, ed. *Geographies of Schooling* [online]. Cham: Springer International Publishing, 2019, 2019-08-22, s. 251-263 [cit. 2023-03-09]. Knowledge and Space. ISBN 978-3-030-18798-9. doi:10.1007/978-3-030-18799-6\_12. Dostupné z: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-18799-6\\_12#citeas](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-18799-6_12#citeas)

RAGGL, Andrea. Teaching and learning in small rural primary schools in Austria and Switzerland—Opportunities and challenges from teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research* [online]. 2015, 74, 127-135 [cit. 2023-04-22]. ISSN 08830355. doi:10.1016/j.ijer.2015.09.007. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035515000804>

RAŠKOVÁ, Blanka. *Výroční zpráva ZŠ a MŠ Šanov - 2021 / 2022*

SHAREEFA, Mariyam. Using differentiated instruction in multigrade classes: a case of a small school. *Asia Pacific Journal of Education* [online]. 2021, 41(1), 167-181 [cit. 2023-05-04]. ISSN 0218-8791. doi:10.1080/02188791.2020.1749559. Dostupné z:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02188791.2020.1749559?scroll=top&needAccess=true&role=tab&aria-labelledby=full-article>

SPOUSTA, Vladimír *Pedagogická orientace*. 4 vydání Praha: Česká pedagogická společnost. 2003 ISSN 1211-4669.

TRNKOVÁ, Kateřina. Vývoj malotřídních škol v druhé polovině 20. století. *Studia paedagogica*, 2006, 54.11: 133–144-133–144.

TRNKOVÁ, Kateřina. Žák na malotřídní škole: témata zahraničního výzkumu. In: *XI. konference ČAPV, PF MU Brno*. 2003.

TRNKOVÁ, Kateřina. Obce s malotřídkou. *Studia paedagogica*, 2008, 13.1: 53-64.

TRNKOVÁ, Kateřina a CHALOUPKOVÁ, Lucie; KNOTOVÁ, Dana. Pedagogičtí pracovníci na malotřídkách–izolovaní a nekvalifikovaní?. *Studia paedagogica*, 2009, 14.2: 51-68.

TUPÝ, Karel. *K didaktickým problémům malotřídních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978, 145 s.

CHRISTOPHER, Thomas a SHAW, Christopher. Issues in the Development of Multigrade Schools. World Bank Technical Paper Number 172. ISBN: ISBN-0-8213-2110-2, 1992

VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika. ISBN 9788024717340.

WILKINSON, Ian A.G a Richard J HAMILTON. Learning to read in composite (multigrade) classes in New Zealand: teachers make the difference. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2003, 19(2), 221-235 [cit. 2023-03-01]. ISSN 0742051X. doi:10.1016/S0742-051X(02)00105-1. Dostupné z:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X02001051?via%3Dihub#pre-view-section-introduction>

ZOUNEK, Jiří, Dana KNOTOVÁ a Michal ŠIMÁNEŠ. Výzkum soudobých dějin pedagogiky a školství: k metodologickým otázkám historicko-pedagogického výzkumu. *Studia paedagogica* [online]. 2015, 20(3), 89-112 [cit. 2023-05-13]. ISSN 18037437. doi:10.5817/SP2015-3-6. Dostupné z:

<https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/134275>

## **SEZNAM ZKRATEK**

ZŠ - základní škola

MŠ - mateřská škola

ŠVP - školní vzdělávací program

RVP - rámcově vzdělávací program

ŠJ - školní jídelna

ŠD - školní družina

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Pohlaví respondentů	40
Tabulka 2 - Věk respondentů	41
Tabulka 3 - Nejvyšší dosažené vzdělání	42
Tabulka 4 - Místo narození	43
Tabulka 5 - Malotřídní škola	45
Tabulka 6 - Počet dětí navštěvující malotřídní školu	46
Tabulka 7 - Důvody pro výběr malotřídních škol	47
Tabulka 8 - Spolužáci ve třídě	48
Tabulka 9 - Výhody malotřídních škol	49
Tabulka 10 - Nevýhody malotřídních škol	50
Tabulka 11 - Pozitiva malotřídních škol	51
Tabulka 12 - Negativa malotřídních škol	52
Tabulka 13 - Navštěvování malotřídních škol rodiči	53
Tabulka 14 - Zapojení rodičů do školních akcí	54
Tabulka 15 - Specifické předpoklady učitelů	55
Tabulka 16 - Porovnání škol	56
Tabulka 17 - Samostatnost žáků	57
Tabulka 18 - Předpoklady pro zvládnání výuky	58
Tabulka 19 - Náročnost výuky pro žáky	59
Tabulka 20 - Přejít do velkých škol	60
Tabulka 21 - Připravenost žáků na druhý stupeň	61
Tabulka 22 - Čas strávený s žáky	62
Tabulka 23 - Náročnost práce učitele	63
Tabulka 24 - Informovanost rodičů o výuce	64
Tabulka 25 - Důvody, pro přihlášení dítěte do malotřídní školy (skutečné četnosti)	65
Tabulka 26 - Důvody, pro přihlášení dítěte do malotřídní školy (očekávané četnosti)	66
Tabulka 27 - Pozitiva malotřídních škol (skutečné četnosti)	67
Tabulka 28 - Pozitiva malotřídních škol (očekávané četnosti)	67
Tabulka 29 - Zapojení do školních akcí (skutečné četnosti)	69
Tabulka 30 - Zapojení do školních akcí (očekávané četnosti)	69
Tabulka 31 - Specifické předpoklady malotřídních učitelů (skutečné četnosti)	70
Tabulka 32 - Specifické předpoklady malotřídních učitelů (očekávané četnosti)	71

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - Pohlaví respondentů	40
Graf 2 - Věk respondentů	41
Graf 3 - Nejvyšší dosažené vzdělání	42
Graf 4 - Místo narození	43
Graf 5 - Malotřídní škola	45
Graf 6 - Počet dětí navštěvujících malotřídní školu	46
Graf 7 - Důvody pro výběr malotřídních škol	47
Graf 8 - Spolužáci ve třídě	48
Graf 9 - Výhody malotřídních škol	49
Graf 10 - Nevýhody malotřídních škol	50
Graf 11 - Pozitiva malotřídních škol	51
Graf 12 - Negativa malotřídních škol	52
Graf 13 - Navštěvování malotřídních škol rodiči	53
Graf 14 - Zapojení rodičů do školních akcí	54
Graf 15 - Specifické předpoklady učitelů	55
Graf 16 - Porovnání škol	56
Graf 17 - Samostatnost žáků	57
Graf 18 - Předpoklady pro zvládnání výuky	58
Graf 19 - Náročnost výuky pro žáky	59
Graf 20 - Přejít do velkých škol	60
Graf 21 - Připravenost žáků na druhý stupeň	61
Graf 22 - Čas strávený s žáky	62
Graf 23 - Náročnost práce učitele	63
Graf 24 - Informovanost rodičů o výuce	64



## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Rešeršní činnost	8
Obrázek 2 - Rozvoj žáků	24

# PŘÍLOHY

## Příloha 1 - Dotazník

Dotazník - Pohled rodičů na malotřídní školy v oblasti Valašska

Dobrý den,

ráda bych Vás touto cestou poprosila o vyplnění zcela anonymního dotazníku, který slouží pro sběr dat k diplomové práci na téma *Pohled rodičů na malotřídní školy v oblasti Valašska*. Výsledky výzkumného šetření budou použity pouze pro účely této práce.

Označte, prosím, pouze jednu odpověď, pokud není uvedeno jinak.

Děkuji za Vaši spolupráci.

### 1.Co se Vám první vybaví, když se řekne malotřídní škola?

(označte více odpovědí)

- škola na vesnici
- malý počet žáků
- vyučovací styl v historii
- rodinné prostředí
- nevím
- jiná odpověď - .....

### 2.Kolik Vašich dětí navštěvuje nebo navštěvovalo malotřídní školu?

- jedno
- dvě
- tři
- čtyři a více

### 3.Co by bylo hlavním důvodem pro to, abyste své dítě poslal/a do malotřídní školy?

(označte více odpovědí)

- škola přímo v místě bydliště
- malý kolektiv žáků
- rodinná atmosféra
- kladná doporučení od ostatních rodičů
- jiná odpověď - .....

### 4.Vadí Vám, že je Vaše dítě ve třídě s mladšími / staršími spolužáky?

- ano
- ne
- nevím

### 5.Jaké výhody vidíte na výuce na malotřídních školách?

(označte více odpovědí)

- malý počet žáků
- rodinné prostředí
- možnost nejezdit do vedlejší obce / města
- rozvíjení samostatnosti žáků
- žádné
- nevím
- jiná odpověď - .....

### 6.Jaké vidíte nevýhody na výuce na malotřídních školách?

(označte více odpovědí)

- učitel se plně nevěnuje všem žákům současně
- zastaralý model výuky
- nepřipravenost žáků na druhý stupeň
- učitel se více věnuje mladším žákům
- žádné
- nevím
- jiná odpověď - .....

**7. Vidíte v malotřídních školách více pozitiv?**

- ano
- ne
- nevím

**8. Vidíte v malotřídních školách více negativ?**

- ano
- ne
- nevím

**9. Navštěvoval/a jste sám/sama malotřídní školu?**

- ano
- ne

**10. Zapojoval/a jste se nebo se stále zapojujete do akcí, které pořádala/dá škola?**

- ano
- ne

**11. Myslíte si, že učitel na malotřídních školách by měl mít specifické předpoklady pro výuku na těchto typech škol?**

- ano
- ne
- nevím

**Označte, prosím, do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky:**

**12. Malotřídní školy, poskytují dětem stejně dobré vzdělání, jako školy s klasickými jednoručníkovými třídami:**

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

**13. Žáci, kteří jsou ve spojených třídách, se učí být samostatní.**

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

**14. Někteří žáci mají větší předpoklady zvládat výuku ve spojené třídě.**

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

**15. Výuka ve třídě, kde je více spojených ročníků, je pro žáky náročná.**

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

**16. Žáci hůře snášejí přechod do velkých škol z hlediska socializace.**

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

**17. Žáci jsou dostatečně připraveni na výuku na druhém stupni základní školy.**

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

**18. Během vyučovací hodiny učitel tráví více času s mladšími žáky, než s žáky staršími.**

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

**19. Práce učitele, který učí ve spojené třídě, je náročnější než práce učitele, který učí pouze jeden ročník.**

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

**20. Jsem dostatečně informován o tom, jakým způsobem probíhá výuka na malotřídních školách.**

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

**21. Kolik je Vám let?**

- 25 - 35 let
- 36 - 45 let
- 46 - 55 let
- nad 50 let

**22. Pohlaví:**

- žena
- muž

**23.Narodil/a jste se na Valašsku?**

- ano
- ne

**24.Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**

- střední škola s výučním listem
- střední škola s maturitou
- vyšší odborná škola
- vysoká škola
- jiná odpověď - .....

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Adéla Juřicová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2023

<b>Název práce:</b>	Pohled rodičů na malotřídní školy v oblasti Valašska
<b>Název v angličtině:</b>	Parents' view of small schools in Wallachia
<b>Anotace práce:</b>	Teoretická část diplomové práce je zaměřena na problematiku malotřídních škol a to konkrétně v oblasti Valašska. V jednotlivých kapitolách diplomové práce se seznámíme s historickým vývojem malotřídních škol, malotřídními školy v zahraničí, jaké jsou požadavky na pedagoga na těchto typech škol a představení konkrétní malotřídní školy. Empirická část diplomové práce je zaměřena především na pohled rodičů dětí, které tyto školy navštěvují. Pro výzkum byla zvolena dotazníková forma šetření.
<b>Klíčová slova:</b>	malotřídní školy, spojené třídy, historie školství, osobnost učitele, specifika venkovských škol
<b>Anotace v angličtině:</b>	The theoretical part of the thesis is focused on the issue of small-class schools, specifically in the region of Wallachia. In the individual chapters of the diploma thesis, we will get to know the historical development of small-class schools, small-class schools abroad, the requirements for pedagogues at these types of schools and the introduction of a specific small-class school. The



	empirical part of the thesis is mainly focused on the perspective of parents of children who attend these schools. A questionnaire form of investigation was chosen for the research.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	small rural schools, multigrade classes, history of education, teacher's personality, specifics of rural schools
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha 1 - Dotazník
<b>Rozsah práce:</b>	89 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český