

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Rigorózní práce

Mgr. et Bc. Soňa Pospíšilová

**Vzdělávání v málotřídních školách
v České republice**

Olomouc 2022

Prohlašuji, že jsem svoji rigorózní práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedené v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č.111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své rigorózní práce, a to v nezkrácené podobě se zachováním mého autorského práva. Souhlasím dále s tím, aby byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č.111/1998 Sb. zveřejněny posudky, záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Třebíči, dne:

.....
Mgr. et Bc. Soňa Pospíšilová

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za metodické vedení práce, cenné rady a vstřícnost při konzultacích k vypracování rigorózní práce.

Anotace

Cílem této rigorózní práce bylo zjistit, jakou přípravu a pedagogickou praxi zaměřenou na oblast málotřídního vzdělávání získávají studenti v rámci studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Protože výuka v málotřídní škole vyžaduje jedinečnou organizaci hodiny a specifické vyučovací metody, je nutné s těmito specifiky seznámit i budoucí učitele.

Klíčová slova:

Vzdělání, vzdělávání, málotřídní škola, příprava učitelů, pedagogická praxe.

Abstract:

The main goal was to find out whether the faculties of primary pedagogy offer students sufficient preparation and practice for mixed age classes. Because teaching at a small class school requires a unique organization of lessons and specific teaching methods, it is necessary to acquaint future teachers with these specifics.

Keywords:

Education, mixed age classes, teacher training, pedagogical practice

Obsah

| | |
|---|-----|
| Úvod | 7 |
| 1 Málotřídní školy | 9 |
| 1.1 Charakteristika málotřídních škol | 9 |
| 1.2 Historie málotřídních škol | 15 |
| 1.3 Málotřídní školy v zahraničí | 19 |
| 1.4 Vzájemná spolupráce malotřídních škol | 22 |
| 1.5 Reforma financování českého školství | 27 |
| 2 Vyučovací metody v málotřídní škole | 30 |
| 2.1 Vyučovací metody a organizační formy vyučování | 31 |
| 2.2 Organizace edukačního procesu v málotřídní škole | 41 |
| 2.3 Ukázky příprav na vyučování | 42 |
| 3 Vzdělávání studentů pedagogických fakult | 54 |
| 3.1 Profesní příprava učitelů na 1. stupni základní školy | 54 |
| 3.2 Strategie 2030+ a nové pojetí vzdělávacího systému | 57 |
| 3.3 Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR | 59 |
| 3.4 Přehledy pedagogických praxí na pedagogických fakultách | 65 |
| 4 Výzkumná část | 70 |
| 4.1 Design výzkumu | 70 |
| 4.2 Analýza a interpretace výsledků výzkumu | 73 |
| 4.3 Výsledky výzkumu a diskuze | 129 |
| Závěr | 134 |
| Použitá literatura a zdroje | 136 |
| 5 Přílohy | 144 |

Úvod

Málotřídní školy jsou specifickou organizací českého školství. Říkáme, že to jsou školy neúplně organizované a nemají vytvořenou samostatnou třídu pro každý ročník. Jednotlivé ročníky mohou být spojovány do oddělení a navštěvují je děti různého věku. Výuka v odděleních musí být organizována tak, aby během vyučovací jednotky byli zaměstnáni žáci všech ročníků. Je tedy zřejmé, že učitelé v málotřídní škole mají zcela jinou zkušenost s výukou a stylem učení, ale také se sociálními vztahy a motivací než učitelé na plně organizované škole.

Význam málotřídních škol je v naší společnosti nedoceněný, jsou v našem podvědomí neprávem udržované jako zastaralé a neefektivní. Přitom bychom mohli říci, že málotřídní vzdělávání, tedy vzdělávání se smíšenými věkovými skupinami, je považováno na nejstarší a nejtypičtější typ vzdělávání v českých zemích. Kritici poukazují na ekonomickou zátěž obcí, kde je málotřídní škola z velké části dotována zřizovatelem po stránce finanční i materiální. Musíme si však uvědomit, že přítomnost školy v obci přináší pestrý sociokulturní život. Atmosféra na tomto typu škol je označována jako rodinná. Žáci se učí větší samostatnosti, soustředěnosti i spolupráce. Oproti žákům z plně organizované školy přebírají spontánně i jiné dovednosti, učí se více tolerance a sebekázně. Navazují snadněji vztahy s vrstevníky napříč ročníky. Nižší počet žáků ve třídě umožňuje intenzivnější vztah mezi učitelem a žákem při vyučování. Učitel dokáže žáka lépe diagnostikovat a uzpůsobit učivo dle jeho individuálních potřeb.

Učitel vyučující na málotřídní škole má náročnější plánování výuky, při kterém musí brát ohled na věkové a individuální zvláštnosti žáků v jedné třídě. Musí ovládat dovednost komplexní přípravy s ohledem na plánování cílů výuky, vyučovacího obsahu, výukových metod a forem výuky, materiálně didaktických pomůcek a rozvíjení klíčových kompetencí různě starých žáků. Tento učitel musí ovládat dovednosti přátelské komunikace, neboť má užší vztah s žáky, u kterých zná jejich sociální a rodinné prostředí. Mezi specifické dovednosti vyučujícího v málotřídní škole patří týmová spolupráce s kolegy-učiteli. Často se setkáváme s tím, že málotřídní školy spolu navzájem spolupracují a vyměňují si zkušenosti a příklady dobré praxe.

Pro výkon učitelského povolání je nezbytná profesní příprava. Učitel se řadí mezi profesně kvalifikované pedagogické pracovníky. Vzdělávání učitelů na vysokých školách má zajistit jejich přípravu na učitelské povolání. Může se zdát, že jedinou klíčovou kompetencí důležitou pro kvalitní vykonávání tohoto povolání je získání „pouze“ odborných vědomostí v rámci zvoleného oboru. Profesní přípravu musí absolvovat jak učitelé na plně-organizovaných školách, tak na školách málotřídních.

Pro učitele vyučujícího v málotřídní škole je důležitá dovednost spolupráce s rodiči žáků, odbornou a širší veřejností. Učitel musí ovládat dovednost partnerského přístupu k rodičům a otevřenou komunikaci s vedením a obyvateli obce. Zkušenosti s málotřídním vzděláváním by učitelé měli získávat již v pregraduálním studiu učitelství. Ukazuje se však, že příprava na málotřídní vzdělávání je přehlížena a studenti tak nejsou na tento typ výuky dostatečně připraveni.

Cílem této rigorózní práce bylo zjistit, jakou přípravu a pedagogickou praxi zaměřenou na oblast málotřídního vzdělávání získávají studenti v rámci studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Protože výuka v málotřídní škole vyžaduje jedinečnou organizaci hodiny a specifické vyučovací metody, je nutné s těmito specifiky seznámit i budoucí učitele.

V první kapitole se píše o charakteristice málotřídních škol, aby se lépe pochopila podstata málotřídního vzdělávání. Zaměřuje se na autorské přístupy v málotřídních školách a upřesňuje je. Druhá kapitola je zaměřena na výchovně vzdělávací proces v málotřídních školách. Protože práce v málotřídní škole vyžaduje větší organizaci hodiny, aby učitel efektivně pracoval s každým ročníkem během vyučovací jednotky. Třetí kapitola poukazuje na profesní přípravu studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Součástí studia je i pedagogická praxe. Vzdělávání učitelů na vysokých školách má zajistit jejich přípravu na učitelské povolání. Učitelské povolání je širokospektrou disciplínou, která vyžaduje komplexně zaměřenou přípravu. Výuka v malotřídní škole také vyžaduje vzdělanostně připraveného učitele. Samotná malotřídní výuka potřebuje pro své dobré fungování učitele vybaveného vědomostmi o fungování malotřídního typu výuky. Realizace této přípravy učitelů se dnes těžko uskutečňuje, jelikož jejich výuka je zaměřená na plno-organizované školy a malotřídky bývají upozaděny.

1 Málotřídní školy

První kapitola se zaměřuje na autorské přístupy v málotřídních školách a upřesňuje je. Kapitola dále odhaluje historii málotřídních škol a srovnává české málotřídní školy se školami podobného typu v zahraničí. Dále se zmiňuje o sociálním působení málotřídní školy na venkově a v poslední podkapitole se píše o reformě financování, která nemálo ovlivnila možnosti financování málotřídních škol a poukazuje na vzájemnou spolupráci málotřídních škol, neboť díky ní dochází k vzájemné výměně zkušeností.

1.1 Charakteristika málotřídních škol

Existuje obecná představa, co je to málotřídní škola. Dosud však nevznikla jasná definice, která by vymezovala tento pojem. Základní školy rozlišujeme na plně organizované, které mají všech devět ročníků, a na školy neúplně organizované. Málotřídní škola je škola alespoň s jednou třídou, v níž se žáci různých ročníků učí společně.

V názvosloví se můžeme setkat s pojmy málotřídní škola, málotřídka, ale stejně tak malotřídní škola či malotřídka. V poslední době dominuje termín málotřídní škola. Označení málotřídní škola není oficiálním termínem uvedeným ve školském zákoně. Tyto školy nejsou samostatně vykazovány ani ve výkazech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Jde o neúplně základní školy s alespoň jednou třídou, v níž se děti různých věkových kategorií vzdělávají společně. V České republice může být jako málotřídní škola organizován pouze 1. stupeň základní školy.

Podle Průchy (Průcha, 2001, str. 16) je malotřídka typem neúplně organizované základní školy, tedy školy s pouze jedním vzdělávacím stupněm, která má méně než pět tříd. V některé z jejích tříd jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, str. 145) uvádí, že za málotřídní se považuje škola, v níž jsou alespoň v jedné její třídě společně vyučováni žáci ze dvou či více ročníků. Ke spojování dochází převážně ve venkovských školách v důsledku malého počtu žáků. Ačkoliv málotřídní školy jsou dosti rozšířeným typem základní školy, školský zákon

č.561/2004 Sb. je neuvádí a na základě toho přestaly být tyto školy vykazovány v statistikách ÚIV (Ústav pro informace ve vzdělávání). Podle posledních údajů ke školnímu roku 2004/2005 existovalo v ČR 1187 málotřídních škol s 36 743 žáky, což představuje 10,9% počtu všech žáků 1. stupně ZŠ (stav k 30. 9. 2004).

Školská statistika přestala zveřejňovat počty málotřídních škol, jejich vnitřní strukturu a počty žáků jako tomu bylo do roku 2004. Tudíž na otázku, kolik je málotřídek v České republice, nelze jednoznačně odpovědět. Knotková (2001) uvádí, že ke dni 30. 9. 2007 jich bylo okolo 1400. Podle výpočtů České školní inspekce z roku 2016 vychází počet málotřídních škol na 1113, resp.: ve školením roce 2015/2016 Česká školní inspekce zaznamenala 4 115 základních škol, z toho 1 113 málotřídních (tj. 27 %). Poslední údaje ze dne 30.9.2020 hovoří o čísle 2398. Nejvíce jich figuruje ve Středočeském a Jihomoravském kraji. Přepočítáme-li tato čísla na počty žáků, dostaneme 880 251 žáků, z toho 38 682 žáků málotřídního vzdělávání (tj. 4,4 % z celkového počtu žáků v ZŠ a 7 % z celkového počtu žáků na 1. stupni ZŠ). V málotřídních školách působí celkem 4147 učitelů (tj. 11,4 % ze všech pedagogů působících na 1. stupni základní školy).

| Kraj | počet škol celkem | počet učitelů na 1. stupni ZŠ | počet žáků na 1. stupni ZŠ | počet tříd celkem | počet tříd s málotřídní výukou |
|----------------------|-------------------|-------------------------------|----------------------------|-------------------|--------------------------------|
| Hlavní město Praha | 24 | 243,30 | 5 749 | 308 | 57 |
| Středočeský kraj | 163 | 565,20 | 7 562 | 557 | 300 |
| Jihočeský kraj | 82 | 271,00 | 4 077 | 295 | 142 |
| Plzeňský kraj | 65 | 215,10 | 2 931 | 209 | 115 |
| Karlovarský kraj | 25 | 103,40 | 1 439 | 108 | 42 |
| Ústecký kraj | 52 | 177,70 | 2 169 | 176 | 91 |
| Liberecký kraj | 73 | 288,80 | 4 532 | 306 | 132 |
| Královéhradecký kraj | 119 | 457,90 | 7 689 | 498 | 212 |
| Pardubický kraj | 113 | 414,70 | 6 243 | 445 | 196 |
| Kraj Vysočina | 136 | 457,10 | 7 527 | 497 | 231 |
| Jihomoravský kraj | 164 | 676,00 | 11 190 | 703 | 292 |
| Olomoucký kraj | 116 | 401,80 | 5 655 | 398 | 211 |
| Zlínský kraj | 78 | 315,40 | 4 632 | 311 | 137 |
| Moravskoslezský kraj | 132 | 689,30 | 11 971 | 747 | 240 |
| celkem | 1 342 | 5 276 | 83 222 | 5558 | 2398 |

Tabulka č. 1: Základní školy „malotřídní“, MŠMT, 2020

Členění málotřídních škol

Trnková, Knotová, Chaloupková v roce 2010 vypracovaly kvantitativní průzkum s 1275 dotazníky adresovaným zřizovatelům málotřídních škol a ředitelům těchto škol. Snažily se o představení organizačního hlediska škol. Zjistily, že největší zastoupení málotřídních škol je dvojtřídních. Dále, že přes 70 % málotřídek má otevřeno všech pět ročníků a že z 91 % je součástí školní organizace další školské zařízení (MŠ, ŠD, ŠJ...).

| Počet tříd ve třídě | Četnost | Relativní četnost |
|---------------------|------------|-------------------|
| 1 | 85 | 15,8 |
| 2 | 306 | 56,9 |
| 3 | 116 | 21,6 |
| 4 | 29 | 5,4 |
| Chybějící údaj | 1 | 0,2 |
| Celkem | 537 | 100 |

Tabulka č. 2: Počet žáků na malotřídkách v ČR, Trnková, Knotová, Chaloupková 2010, strana 64

Spojování ročníků závisí na počtu žáků v daných ročnících. Žáci některého ročníku mohou být vyučováni samostatně, často to bývá ročník první. V jednom oddělení mohou být ročníky po sobě následující, nebo ročníky zcela rozdílné (např. 2. a 5. ročník). Každé spojení má své výhody a nevýhody. Mezi málotřídní školy řadíme třídy jednotřídní, dvojtřídní, trojtřídní a čtyřtřídní. Petlák (1998, str. 76) charakterizuje málotřídní školy následovně:

Jednotřídní škola – v jedné třídě jsou vyučovány zpravidla všechny čtyři ročníky najednou. Vyučuje pouze jeden učitel. Je možné, že na tomto typu škol chybí jeden z ročníků z důvodu nulového počtu žáků.

Dvojtřídní škola – žáci se vyučují ve dvou odděleních. Rozdělení může být – varianta A: 1. + 2. ročník a 3. + 4. ročník, varianta B: 1. + 3. ročník a 2. + 4. ročník, varianta C: 1. + 4. ročník a 2. + 3. ročník. Na tomto typu škol učí dva učitelé.

Trojtřídní škola – žáci se učí ve třech odděleních. Vyučování v této škole se přibližuje vyučování na plně organizované škole, protože jsou spojeny jen dva ročníky ze čtyř. Zde učí tři učitelé.

Čtyřtřídní škola - Petlák ve své publikaci vůbec neuvádí, neboť počítá jen se čtyřmi ročníky na prvním stupni.

Tupý (1978) ve své publikaci uvádí, že jednotřídní škola, jak lze již ze samotného názvu usoudit, se skládá pouze z jedné třídy. O možnosti sloučenosti ročníků zde uvažovat příliš nelze. Všechny ročníky má na starost jeden učitel. Jeho práce je velmi náročná, nejen z hlediska výuky množství ročníků, ale také z hlediska „pedagogické izolovanosti učitelů“. Jednotlivé školy se mohou lišit pouze v tom, zda se v ní vyučují všechny ročníky prvního stupně základní školy nebo pouze 1. – 3. ročník, 1. – 4. ročník nebo výjimečně pouze 1. a 2. Dvojtřídní škola již poskytuje více možností spojování ročníků i učitelského dialogu, nejčastějším dělením je jedna třída s dvě ročníky a druhá se třemi. Trojtřídní škola se vyznačuje rozdělením pěti ročníků do dvou tříd po dvou sloučených ročnících a jednou třídou pouze s jedním ročníkem. O tomto rozdělení se Tupý (1978) pouze krátce zmiňuje, jelikož dále počítá pouze s čtyřmi ročníky na prvním stupni základní školy. Poslední užívanou variantou malotřídek je škola čtyřtřídní. Nejvíce se přibližuje škole plně-organizované. Tupý (1978) ji pojmenovává jako přechod mezi školou malotřídní a plně organizovanou. V rámci tohoto uspořádání je pouze jedna třída smíšená a ostatní jsou rozděleny podle příslušných ročníků.

Autorky Trnková, Knotová a Chaloupková (2010, str. 64) ve své publikaci hovoří o tom, že celých 70 % malotřídních škol z jejich souboru má otevřeno všech pět ročníků. A že plných 45 % škol uvádí, že je spádových, a to pro jednu až pět obcí.

Průměrný počet žáků na jednu školu činil 29,5 žáků. Nejmenší počet v roce 2010 byl 7 žáků ve škole, nejvyšší 75. Průměrný počet žáků na jednu třídu byl 12.

| Počet žáků ve škole | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---------------------|-------------------|-------------------|
| Do 10 | 21 | 3,9 |
| 11-20 | 112 | 20,8 |
| 21-30 | 195 | 3,3 |
| 31-40 | 93 | 17,3 |
| 41-50 | 75 | 13,9 |
| 51-60 | 22 | 4,1 |
| 61-70 | 11 | 2,1 |
| 71 a více | 5 | 0,9 |
| Chybějící údaj | 3 | 0,5 |

Tabulka č. 3: Velikost malotřídek z hlediska počtů žáků, Trnková, Knotová, Chaloupková 2010, str. 65

1.2 Historie málotřídních škol

Ve druhé polovině 18. století bylo reformováno školství prakticky v celé Evropě. Váňová (1986, str. 29) se zmiňuje o tom, že sestavením návrhu reformy základního školství byl Marií Terezií pověřen zaháňský opat Ignaz Felbiger, který již měl zkušenosti s obdobnou reformou pruského a slezského školství. Jeho návrh byl 6. prosince 1774 uznán jako zákon s názvem „Algemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivilalschulen den sämtlichen k. k. Erbländern“. Felbigerovým řádem byly zavedeny 3 druhy škol. Školy triviální působily v obci, v nichž se vyučovalo čtení, psaní, počítání, náboženství, základy hospodaření a průmyslu. Školy hlavní byly zřizovány v krajském městě a vyučovalo se v nich základů reálií, latiny, slohu, geometrie a kreslení. Školy normální byly zakládány v zemském městě a poskytovaly podobné učivo jako školy hlavní, avšak v širším rozsahu. Tyto školy byly v podstatě organizovány jako školy málotřídní (Váňová 1986, str. 32).

Pojem málotřídní se objevuje až ve školském zákoně v roce 1869. Stanovil osmiletou školní docházku a zavedl nové typy škol, a to školy měšťanské (určeny např. pro obchodníky) a školy počáteční (později obecné, které měly být předchůdci prvního stupně). Stále však na učitele ve třídách byl kladen velký tlak, co se týče počtu žáků. Školou ménětřídní mohly být v případě osmileté školy obecné jednotřídky až trojtřídky. Při rozdělování ročníků do oddělení se dávala přednost osamostatňování nižších ročníků, které s ohledem na potřebu získat základní vědomosti a dovednosti v učení vyžadovaly větší pozornost. Děti z vyšších ročníků už byly zpravidla schopné i naučené pracovat samostatně a soustředit se lépe na přímou práci učitele určenou právě jejich oddělení. Práce učitele měla v podstatě charakter práce s odděleními, nikoliv s ročníky, jak je tomu dnes. Řazení sousedních ročníků do oddělení bylo dáno i cyklickými osnovami, které postupně opakovaly a rozšiřovaly dané učivo. Pravidla pro zřizování škol podle počtu dětí školního věku zůstala stejná. V jedné třídě mohlo být až 80 žáků (při polodenním vyučování až 100 žáků), přičemž pokud tento počet po tři roky neklesl, bylo možné otevřít druhou třídu, při nárůstu nad 160 dětí třetí atd. Za takových okolností byla naprostá většina škol i nadále málotřídních. Pro tyto školy byly vydávány zvláštní krácené osnovy (Trnková 2007, str. 17).

V 70. letech 19. století se začaly objevovat ohlasy na snižování počtu jednotřídek. Podstatný se měl pro málotřídní školy stát zákon z roku 1922, tzv. Malý školský zákon, který se ale setkal s negativním ohlasem u odborné pedagogické veřejnosti, protože neřešil školskou otázku komplexně. Jedním z jeho kladných důsledků, bylo snižování počtu žáků na třídu. Z původních 80 na 60 (na jednotřídkách z 80 na 50). Tzv. dvoutřídky a jednotřídky byly typické venkovské školy. Gramotnost byla zajištěna u celého obyvatelstva, problémem byl ale vzdělávací obsah, který byl na těchto školách značně chudší než na školách plně organizovaných. (Váňová, 1986 str. 88). Trendem bylo přiblížit se západoevropským zemím, kde byl počet snížen až na 35 žáků. Ovšem v tehdejší Československu z ekonomických důvodů docházelo ke snižování počtu žáků ve třídách velmi pomalu, a proto začala být málotřídní škola chápána jako zastaralá a také velice náročná, co se týká personálního obsazení. Zpochybňovaly se také učební výsledky žáků. V letech 1917-1927 došlo k značnému úbytku dětské populace, takže k snižování počtu žáků docházelo samovolně. Stále platilo, že české školství bylo z 80 % organizováno jako málotřídní.

Po převratu v únoru 1948 došlo k velké změně v oblasti školství. Ještě v témže roce vyšel školský zákon, který zřídil jednotnou školu. Zákon stanovil, že „veškeré mládeži se dostane jednotné výchovy a obecného vzdělání na školách, které tvoří jednotnou soustavu.“ Základní vzdělání bylo podle tohoto zákona poskytováno školami 1. a 2. stupně. Tedy školou národní a školou střední, které tvořily jednotnou školskou soustavu. Do školy národní chodily děti od 6 do 11 let, do školy střední od 11 do 15 let. Povinná školní docházka byla devítiletá. Zavedením školského zákona v r. 1948 se přestalo používat pojmenování málotřídní škola. Název málotřídní byl opuštěn jako nečasový proto, že se jím vždy označovala a rozuměla škola svého druhu, škola s menším rozsahem učiva a se sníženým výchovně vzdělávacím úkolem proti obecné škole pětileté. Tento název byl nahrazen termínem „škola s menším počtem tříd“, který měl vyjádřit novou skutečnost, že totiž jde o školu, která se liší od pětiletých škol pouze počtem tříd, nikoli však výchovně vzdělávacím úkolem a rozsahem učiva (Grulich 1954, str. 27).

V souvislosti s tímto zákonem došlo také ke změnám v organizaci málotřídních škol. Dosud byly spojovány do oddělení zpravidla sousední ročníky (mimo 1. ročník, jenž tvořil samostatné oddělení) a učivo spojených ročníků bylo redukováno v tzv. běhy. Od nynějška se měla vytvářet oddělení pro každý ročník a vyučovat se v těchto odděleních mělo podle týchž osnov, jako na plně organizovaných školách. Toto opatření ale neúměrně zvýšilo nároky na práci učitele

a snížilo dobu, kdy učitel přímo pracoval se žáky. Proto se začaly hledat nové možnosti, jak pomoci učitelům malotřídek, ale zároveň necouvnut z požadavku na jednotné osnovy. Ministerstvo školství přišlo s dvěma opatřeními. Ve školním roce 1951/52 nařídilo, aby se na dvoutřídních školách spojovaly 1. a 3. ročník a 2., 4. a 5. ročník do společných tříd (ve výše organizovaných školách se zpravidla osamostatnil 1. ročník a ostatní ročníky se spojovaly tak, aby nešlo o ročníky sousední). Toto opatření mělo narušit snahu učitelů spojovat učivo sousedních ročníků a krátit tak vyučovací obsah. Druhým opatřením bylo zavedení tzv. rozšířeného vyučování. Umožňovalo učitelům jednotřídek, popř. dvoutřídek, prodloužení úvazku o 6 – 10 hodin týdně a v důsledku toho sestavení rozvrhu hodin tak, aby alespoň v některých hodinách byly ročníky vyučovány osamoceně nebo ve spojení s jedním dalším ročníkem (Trnková 2007, str. 25).

Ke konci 60. let bylo rozhodnuto, že se školství bude soustřeďovat do plně organizovaných škol a podporovala se výstavba nových škol v městech a sídlištích. Došlo k masovému rušení málotřídních škol a nastavení celoplošných učebních koncepcí, které jednoznačně znevýhodňovaly málotřídky. Málotřídní školy považovány za přežitek. Postupně docházelo k jejich rušení. Přispělo k tomu usnesení vlády ČSSR č. 522/1965. Rušení těchto škol a integrování učitelů a žáků do plně organizovaných škol se odůvodňovalo především nedostatečnými výchovně vzdělávacími výsledky. Argumentovalo se také zkušenostmi z jiných zemí (Petlák 1998, str. 3). Porovnání ale bohužel nebylo komplexní a při rozhodování o budoucnosti málotřídních škol převládaly především ekonomické důvody. Rušení málotřídních škol bylo ale také důsledkem nové koncepce střediskového osídlení, která podporovala další výstavbu pouze plně organizovaných škol ve střediskových obcích.

Spuštění nové koncepce základní školy a pokračující realizace koncepce střediskového osídlení započaly největší vlnu rušení málotřídních škol v našich zemích. Její vrchol můžeme sledovat v období mezi léty 1976–1980. Nejcitelněji se celý proces dotkl jednotřídek, jejichž množství se v letech 1976–1989 snížilo dvanáctkrát, k řádovým poklesům však došlo i u škol dvou a trojtřídních. Školy čtyřtřídní se v důsledku realizace nové koncepce čtyř ročníkového prvního stupně ZŠ od školního roku 1980/81 staly školami plně organizovanými. (Trnková 2007, str. 32). Už koncem 80. let se začaly objevovat názory, které kritizovaly tak masivní rušení málotřídních škol. Kritici požadovali možnost rozhodování národních výborů o potřebě školy ve vesnici a znovuotevření některých zrušených málotřídních škol.

Komunistické snahy o školskou stabilizaci vyplývaly jen z racionalizačních a ekonomických rozporů. Při rušení málotřídních škol nepřihlížely dostatečně ke specifickým prostředí a potřeb menších obcí. Omezování sítě málotřídních škol znamenalo rušení kulturních center, a to se negativně odrazilo na společenském životě řady vesnic. Proto změna společenských poměrů v r. 1989 přinesla úsilí mnoha obcí o obnovení málotřídní školy. Zpochybňovaly se aspekty, které se týkaly pouze ekonomické problematiky.

Během 6 let od pádu komunismu se zvýšil počet základních škol o 308. Toto celkové zvýšení způsobila rychlá obnova neúplně organizovaných a málotřídních škol. Ve školních letech 1989/1990 – 1995/1996 jich nově vzniklo 257, což tvoří 84% celkového přírůstku. Ve školním roce 1995–1996 představovaly neúplně organizované základní školy 41% ze všech základních škol, tři čtvrtiny z nich byly málotřídní. Počet žáků na těchto školách činil 8% všech žáků základních škol (Školství v pohybu, Výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy za rok 2000).

Školská politika druhé poloviny 90. let se pod vlivem nepříznivé ekonomické situace začala více orientovat na problematiku finanční náročnosti málotřídních škol. V této době také začalo ubývat žáků v důsledku nepříznivého demografického vývoje dětské populace. Dramatické snížení porodnosti vedlo ke snižování počtu škol hlavně na venkově a škol pouze s 1. stupněm. Od školního roku 1996/1997 dochází ke každoročnímu poklesu o 1-2 %. (Výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy za rok 2000). Pro málotřídky se stalo klíčovým číslo 13, neboť právě tento průměrný počet žáků na třídu signalizoval situaci, která mohla znamenat snížení počtu tříd na škole nebo její úplný zánik. Podle demografické situace však MŠMT těmto školám i nadále udělovalo výjimky. Z rozpočtu školství však škola dostávala peníze pouze na třináct žáků a deficit v rozpočtu školy v této situaci musela uhradit obec (Trnková 2007, str. 37). Na přelomu tisíciletí se ale počet málotřídních škol poměrně stabilizoval (tvořilo je 35 % škol majících žáky na 1. stupni, což je 9 % žáků 1. stupně. K hromadnému rušení těchto škol tedy nedošlo. Mnoho z nich ale mělo nejistou budoucnost.

Do budoucna se dá očekávat, že bude převažovat hlavně škola dvojtřídní, která byla i v historii nejčastějším typem (Vomáčka 1995, str. 55).

1.3 Málotřídní školy v zahraničí

Pro málotřídky se v zahraničí obvykle používá termín „malá škola“. Tento ekvivalent nemusí vyjadřovat, že jde skutečně o málotřídku. Může se jednat o vsutku malou školu, která však má pro každý ročník vlastní učebnu a je to škola zcela organizovaná. Tato malá škola se však potýká s celou řadou shodných problémů jako školy málotřídní. Není jednoduché sjednotit termín „málotřídní školy“ na mezinárodní úrovni. Cronin (2019), který své bádání soustředil hlavně na Severní Ameriku, Jižní Ameriku, Evropu a Nový Zéland, pracuje hned s několika termíny, např. „age – mixed class“, „mixed – age class“, „single grade“ nebo „monograde“ Nizozemská expertka Simon Veenman operuje s termínem „multiage classrooms“. Nejčastěji se operuje s termínem „mixed age classes“. V Německu tento termín zahrnuje „die kleine Grundschule“, ve Francii „petit école primaire“

| |
|---|
| Anglicky: <i>small school with composite classes, multilevelled school. mixed age classes</i> |
| Německy: <i>die kleine Grundschule</i> nebo <i>Kleinchule mit Klassen mit mehreren Schulstufen,</i> |
| Španělsky: <i>colegios rurales agrupados</i> |
| Francouzsky: <i>petit école primare</i> |

Tabulka č. 4: Ekvivalenty málotřídek, vlastní zdroj

Trnková (2010, str. 77) tvrdí, že málotřídní školy najdeme takřka všude v Evropě. Ve Švédsku málotřídní školy navštěvuje zhruba 20 % žáků, ve Francii 11 %, ve Finsku 21% a v Norsku dokonce téměř 50 % žáků. Geografické oblasti, jako jsou například pohoří, ostrovy apod., které nejsou hustě osídleny, udržují právě málotřídky. V západoevropské pedagogice, která považuje málotřídní školy za efektivní alternativní školy, se dokonce objevuje tendence znovuzavádění a zakládání málotřídních škol, zejména v oblastech, kde byly vymýceny (území bývalé NDR) či redukovány (Průcha, 2001, str. 68).

Dle Průchy (2001) je vyučování ve věkově smíšených skupinách v západoevropských zemích považováno za alternativu, ve které se uplatňuje princip otevřené třídy (mohou vznikat skupiny

s rovnocennou úrovní vědomostí a dovedností v některém předmětu, a to bez ohledu na skutečný věk či navštěvující ročník). Průcha (2012, str. 76) dále uvádí, že je v západoevropských zemích málotřídní vyučování považováno za inovaci ve vzdělávacím procesu. Oproti standartní výuce často užívá skupinového vyučování. Využívá tzv. otevřené třídy, což znamená, že žáci se vyučují některý předmět společně, bez ohledu na ročník či věk. Děti se v těchto třídách mohou učit společně, což je realizováno zcela přirozeně. Nelze ani zapomenout na důležitou funkci málotřídních škol – kulturní a společenská centra obce. Existence málotřídní školy ve vesnici přispívá pozitivně k identitě jejích obyvatel. Málotřídní školy silně využívají sociální kooperaci, respekt a sebekázeň při vyučování.

Zájem o velikost třídy je dnes rozšířený. Často se objevují debaty o „ideální“ velikosti třídy a kontroverzní snahy o zmenšení velikosti. Pedagogové již dlouho tvrdí, že studentům se daří lépe v menších třídách. V reakci na tuto debatu se potvrdilo také velké množství výzkumů o dopadu velikosti třídy - na toto téma se mohlo objevit více studií než u jakékoli jiné otázky ve vzdělávání (Biddle and Berlinger, 2002).

Situaci malotřídních škol v **Anglii** (v angličtině označováno termínem small school) v časovém horizontu 25 let se ve svých výzkumech zabývala Linda Hargreaves (2009). Výsledky jejich šetření ukázaly na zdárné splnění vládních a inspekčních norem a požadavků na vzdělávání. Žáci malých vesnických škol dokonce dosahovali lepších výsledků v porovnání s vrstevníky z větších a městských škol. Tyto školy také vykazovaly oproti velkým městským školám inovativnější přístup, zejména díky zapojení pedagogů. V roce 2000 bylo v anglickém venkově 30 % státem zřízených primary school.

V **Nizozemsku** se o třídy se spojenými ročníky zabývala Simon Veenmanová. Ve své práci uvádí jako největší nevýhody malotřídních vesnických škol nedostatek času, který má učitel na výklad a procvičení učiva, vyšší pracovní zátěž, méně prostoru pro individuální přístup k jednotlivým žákům, nedostatek materiálů, které lze ve výuce využít a také obavy rodičů, že jejich dítě, jenž absolvovalo základní vzdělání v malotřídní škole, nedosáhne vzdělání vysokoškolského (Vennman, 1996).

Studie autora Lowe (2006) poukazuje na problém venkovských malotřídních škol v **USA**, kde je kritický nedostatek kvalifikovaných učitelů. Nejdůležitějším kritériem, které je posuzováno při zaměstnávání učitelů ve školách, je schopnost zajistit efektivní a atraktivní výukové prostředí. Malé venkovské školy ve spolupráci s obcemi se snaží nabídnout učitelům zejména příjemné pracovní prostředí a zatraktivnit pracovní podmínky tak, aby školy přilákaly co nejlepší možné pedagogy. Jako hlavní pozitiva bývají oceňovány úzké vztahy mezi učiteli, žáky a místní komunitou, které přispívají k efektivnější práci učitelů. Významnou roli hraje také angažovanost učitelů nad rámec standardní výuky (Barley a Beesley 2007).

Ve **Švédsku** prožívají malotřídní školy obrození. Nahradily internátní školy, které museli žáci navštěvovat z důvodu velké vzdálenosti jejich místa bydliště od školy. Vzdělávací výsledky žáků měřené speciálními testy a posuzované i podle známek se v malotřídních i plně organizovaných školách neliší. Co se ovšem liší je úloha vyučujícího. Vyučující v malotřídní škole jsou nuceni věnovat mnohem více času přípravě výuky. Role vyučujícího se liší také ve výuce – v malotřídní škole se zvyšuje ve výuce podíl těch činností učitele, které jsou spojeny s jeho rolí poradce při samostatném učení žáků (Průcha, 2001, str. 72).

1.4 Vzájemná spolupráce malotřídních škol

Venkovské školy, a to především malotřídky, začínaly zažívat těžké období. Mnoho těchto škol bylo v průběhu let zavřeno a zrušeno. Vznikaly nově pedagogické reformy, s kterými se malotřídky musely vypořádat, a vzrostl tlak na další vzdělávání pedagogů. S těmito problémy se potýkaly a dále potýkají všechny malotřídní školy. Není divu, že vzrostla potřeba tyto problémy navzájem sdílet a konzultovat. Začínají tak vznikat druhy spolupracujících skupin a sdružení, která spolupracují jak v rovině pedagogické, ale také (a to především) v rovině ekonomického rozvoje školy. Vznik těchto navzájem se podporujících skupin vede ke stabilizaci a rozvoji sítě malotřídních škol. Míra těsnosti vazeb těchto skupin se liší. Mezi nejvolnější patří tzv. asociace, těsnější formou skupin jsou clustry a úzká spolupráce škol spadá pod federaci malotřídních škol.

Asociace

Je nejvolnější vazba mezi malotřídkami. Je zpravidla postavena na vzájemných vztazích ředitelů či pedagogů. Tento způsob družení je založen převážně na pedagogické rovině. Vznikají různá sportovní utkání, literární četby a představení, exkurze a soutěže. Fungují zcela jako neformální konzultace o rozvoji a řízení škol.

Clustry

Jelikož se všechna sdružení a skupiny inspirují v zahraničí, především ve Velké Británii (trnková str. 89), využívá se i anglického názvosloví. Český překlad slova cluster je shluk, trs, skupina nebo chumel. Z tohoto výčtu je nejvhodnější slovo skupina, avšak tento pojem je tak nespecifický a již výše používaný, že se ustálil anglický pojem cluster. Školy začleněné v clustru jsou i nadále právnicky svébytné, řeší problémy nejen pedagogické ale také ekonomické. Typickým prvkem spolupráce škol v clustru je sdílený ekonom. Ten může být zaměstnán ve dvou nebo více škol se stejnou funkcí, nebo je zaměstnán jednou školou a poskytuje rady škole sekundární. Třetí varianta sdíleného ekonomy je, že je zaměstnancem školského úřadu a poskytuje služby jednotlivým školám. Co se týče oblasti pedagogické, cluster se jevil, jako vhodná konzultační podpora v době vytváření kutikula, především s lidmi, které jsou ve stejné nebo podobné situaci. Dobře fungující cluster nabízí také sdíleného

specializovaného učitele (především výtvarné, hudební, tělesné výchovy nebo cizího jazyka). Školy v clustru mohou sdílet i specifická vybavení, sportoviště, odborné učebna pod. Tento model spolupráce posiluje sebedůvěru škol a snižuje jejich existenciální obavy.

Federace

V tomto modelu spolupráce se školy vzdávají své právní samostatnosti a přesouvají ji na jednu z nich, nazývanou jako centrální nebo základnu. Ve federaci nebývá víc jak pět škol. Před ustavením federace se musí ujasnit způsob financování, jak pro celou federaci, tak pro jednotlivé školy. Zaměstnanci musí znát svůj status, roli a odpovědnost, neboť jejich práce se ve federaci do značné míry mění. Ředitelům federace se vyučovací povinnost snižuje na minimum. Zůstává na centrální škole nebo rotuje na sdílených školách, aby byl v přímém kontaktu s každou ze škol. Rotující učitelé jsou jedním ze základních prvků federace. Třídnictví je zachováno. Výuka žáků probíhá na domovských školách, byť mohou být na základně různých kritérií přesunuty na jinou školu – z důvodu lepšího vybavení učebny, seskupení žáka jednoho ročníku nebo projektového vyučování.

Trnková a spol. v svých studiích zjistily, že určitou formu spolupráce s některou z okolních škol realizuje 389 škol. Jde tedy o poměrně značnou část škol, které navazují kontakt s okolními školami (Trnková, str. 99).

| Druh spolupráce | četnost |
|----------------------------|---------|
| Spolupráce na řízení školy | 142 |
| Metodická spolupráce | 158 |
| Společné akce škol | 450 |

Tabulka č. 5: Vzájemná spolupráce málotřídních škol, Trnková, Knotová, Chaloupková, str. 100

Z tabulky vyplývá, že nejčastějšími spolupracemi mezi malotřídními školami je pořádání společných akcí, např. sportovní, didaktických, kulturních akcí, realizace společných výletů. Výrazně menší je spolupráce v rovině metodické, kdy pedagogičtí pracovníci sdílí metodické a didaktické postupy, např. při úpravě ŠVP. Podobně je na tom spolupráce škol při řízení, je v základu neformální a jde spíše o výměnu zkušeností i informací.

Tyto údaje dokazují, že malotřídky nestojí v českém školství izolovaně. Naopak, tyto školy udržují vzájemnou spolupráci, loajalitu a otevřenost. Ochota spolupracovat a rozvíjet se v rámci malotřídek je velké pozitivum pro tento typ škol. Všechny druhy spolupráce vedou k podpoře malotřídních škol, k finanční úspoře a osobnostnímu a sociálnímu růstu jejich zaměstnanců.

Sociální působení malotřídní školy na venkově

Málotřídní školy lze chápat jako školy venkovské. Jsou specifické nejen svou pedagogickou působností, ale také svým zeměpisným umístěním, protože se nacházejí převážně v místech s nízkým počtem obyvatel. Abychom správně pochopili podstatu venkovské školy, je třeba si vymezit pojem venkov. Venkov je pojem pro oblastní označení anebo pro profil osídlení krajiny. Na venkov lze nahlížet dvojitým pohledem. Můžeme jej chápat jako zásobárnu tradic, kulturních hodnot a národních identit, anebo jako zaostalou, málo rozvíjenou oblast vyžadující podporu a rozvoj.

Knotová (2010, str. 105) popisuje venkov jako prostor charakteristický malou hustotou osídlení, menšími sídly, specifický svým architektonickým rázem a charakterem zástavby i určitým životním stylem, dále zaměstnaností do jisté míry svázanou se zemědělstvím a nepochybně také určitým sepětím místních obyvatel s přírodou a krajinou. Berme v potaz, že i dnes má život na venkově značné rozdíly od života ve městě. S venkovem je spjatá vyšší sociální kontrola, kulturní izolace a pospolitostní charakter soužití, vzájemná výpomoc (např. se zemědělskými pracemi) a nižší stupeň anonymity.

Postavení a působení málotřídní základní školy na venkově má jedinečný charakter. Toto postavení by se dalo označit jako výsadní. Škola tvoří podstatnou součást obce. Bez ní je vytváření totožnosti dětí s místem bydliště nemyslitelné. Žáci chodící do školy v místě bydliště získávají sounáležitost k obci, nemají snahu se odstěhovat ze vsi, obec rozvíjí a tím napomáhají, aby vesnice nezanikla. Zastupitelé i občané mívají obavy, že se ztrátou školy sníží atraktivita obce, ochudí se její sociokulturní život, což může vést k odlivu mladé generace. Mezi školou a obcí je tedy velmi bezprostřední vztah – škola ovlivňuje společenský život obce, stejně tak obec ovlivňuje samotnou školu. Angažovanost malotřídek ve prospěch veřejného života venkovských obcí je rozmanitá. Od málotřídních učitelů se očekává, že jejich práce neskončí

výukou, ale budou ochotní se angažovat i v dalších aktivitách ku prospěchu dětí, například že zaplní deficit zájmových kroužků a organizací pro děti na venkově. Zapojí se do organizace vánočních besídek pro veřejnost, karnevalů, velikonočních výstav, výzdob, nástěnek a kulturních domů, pořádání výtvarných dílen aj. Zda jsou kantoři za tuto práci nad rámec jejich povinností honorováni, je v kompetencích školy.

Personální struktura málotřídní školy

Personální složení lze rozdělit na vedení školy (ředitel, ředitelka), pedagogický personál (učitelky, vychovatelky, asistenti pedagoga) a nepedagogický sbor (vedoucí stravování, kuchařky, uklízečky a účetní). Chaloupková ve svých studiích (2010) uvádí, že takřka v polovině málotřídek někteří z pedagogických pracovníků nemají odbornou kvalifikaci. Takřka třetina z nich shledává důvod, že nikdo z kvalifikovaných o volné místo na málotřídní škole neprojevil zájem. Potíže s obsazením pedagogických pozic odborně kvalifikovanými pedagogy má 44 % málotřídních škol. Podle ředitelů těchto škol je hlavním zdrojem těchto potíží obtížná dostupnost obce (22 %), nedostatek kvalifikovaných učitelů (12 %), náročná práce na málotřídce (11 %) a nižší atraktivita snížených úvazků (9 %). Jak je naznačeno, personální obsazení málotřídních škol je pestrou mozaikou zkrácených úvazků, může jít o spojení vychovatelka – učitelka, účetní – výpomocná kuchařka, kuchařka – uklízečka aj. Tím, že na málotřídních školách působí několik málo pracovníků, vzniká mezi nimi jedinečný vztah a jiný druh komunikace než na škole plně organizované. Dalo by se říci, že vazby pracovníků na málotřídkách jsou na důvěrnější úrovni. Nepočtený kolektiv má své výhody i nevýhody. Jednotliví členové se navzájem znají, mohou snáz vyslechnout názory a nápady spolupracovníků. Ale také se musí navzájem akceptovat a respektovat.

Ředitel a řízení málotřídní školy

Zdárný chod školy je výsledkem mnohostranně dobře zvládnutého řízení organizace. Na bedrech ředitele školy (obecně) leží velká odpovědnost za rozhodování v klíčových cílech a záměrech školy, za přijímání nových členů a péče o ně, hospodaření s majetkem školy, budování společného podvědomí a poslání školy a také za vzdělávací výsledky a výchovu jedinců.

V pojetí práce ředitele-vedoucího se navzdory mnoha odlišnostem zásadně uplatňuje pojetí manažera z oblasti podnikového managementu. A tak je řízení školy základem plánování, organizování, koordinovaného vedení lidí, kontroly a hodnocení. Účelem těchto funkcí je řídit politiku školy s důrazem na informace a vztahy, řídit učení a řídit zdroje. Kvalita managementu zásadně ovlivňuje výkonnost školy. Výkonnost ředitele je přímo úměrná kvalitě jeho manažerských kompetencí: koncepčních, organizačních, odborných, psychosociálních. Povinnosti a odpovědnosti ředitele školy jsou uvedené v zákonu č. 561/2004 sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Nesmíme zapomínat, že ředitelé málotřídních škol bývají zpravidla také učiteli. Podle průzkumu Chaloupkové 2010 zabírá učivo ředitelům málotřídních škol 16-17 hodin (nyní je úvazek snížený na 12 hodin), kdežto manažerská práce kolem 23 hodin. Na rozdíl od velkých škol, kde má ředitel jednoho až dva zástupce, zůstávají ředitelé málotřídních škol v kontaktu také s každodenní výukou. Díky tomu zůstává prioritou pedagogický proces a jeho nejvyšší kvalita. Veškeré činnosti ředitele jsou omezeny jeho osobností a charakterem. Jedni dávají přednost administrativě a ekonomické agendě, druzí vnímají jako prioritu pedagogický proces a komunikaci s veřejností.

Absence sekretářky vede k přetížení ředitele školy, stejně tak narůstající administrativa, tlak ze stran kontrolních orgánů, složitá legislativa a náročná ekonomická agenda. Může se zdát, že při řízení málotřídky se každý z ředitelů dostává do problému s nedostatkem času.

1.5 Reforma financování českého školství

Financování českého školství se řídí zákonem 561/2004 Sb. § 161.odst. 3 Školského zákona o financování mateřských, základních škol, středních škol, konzervatoří, vyšších odborných škol, základních uměleckých škol a školních družin zřizovaných územními samosprávnými celky nebo svazky obcí. Právní předpis o nařízení vlády č.123/2018 Sb., o stanovení maximálního počtu hodin výuky financovaného ze státního rozpočtu pro základní školu, střední školu a konzervatoř zřizovanou krajem, obcí nebo svazkem obcí. Předchozí systém financování byl založen na tzv. normativech, tedy na počtu žáků ve třídě. Skutečná výše financí, která byla přidělena příslušné škole, závisela na normativech stanovených příslušným krajem. Proto také docházelo k velkým rozdílům ve výši finanční podpory ve vzdělávání. Mimo jiné se ukázalo, že ředitelé přijímají žáky za účelem vyšších finančních prostředků. Tito žáci by v jiném případě měli velmi malou pravděpodobnost na přijetí a úspěšné ukončení studia. Předchozí systém tak působil negativně na kvalitu i ekonomickou efektivitu vzdělávání. Reforma regionálního školství si slibuje zvýšení kvality výuky, ale i lepší zajištění hospodářské a administrativní činnosti školy.

Původně se měla reforma spustit 1. 1. 2018. Z důvodu nepřipravenosti byla dvakrát odložena a finální datum platnosti Poslanecká sněmovna posunula na leden 2020. Ovšem dílčí změny byly spuštěny už pro školní rok 2019/2020, kdy školy dostaly peníze navíc na dělení vyučovacích hodin. Takže si ředitelé škol mohli nastavit organizaci školního roku 2019/2020 již podle nového způsobu financování. Od ledna 2020 je reforma realizována v plné šíři.

Pro školy, jichž se vyhláška týká, je definován tzv. PHmax (maximální rozsah přímé pedagogické práce), který je hrazen ze státního rozpočtu. PHmax je stanoven v podobě maximálního počtu hodin výuky ve třídě a zároveň od počtu žáků ve třídě. Tímto se umožní rozdělit organizaci výuky nejen ve výuce jazyků (což je povinné), ale i v jiných předmětech a zkvalitnit tak vzdělávací proces. Rozpis rozpočtu provádí přímo MŠMT. Kraje nemají takový vliv jako v případě normativů.

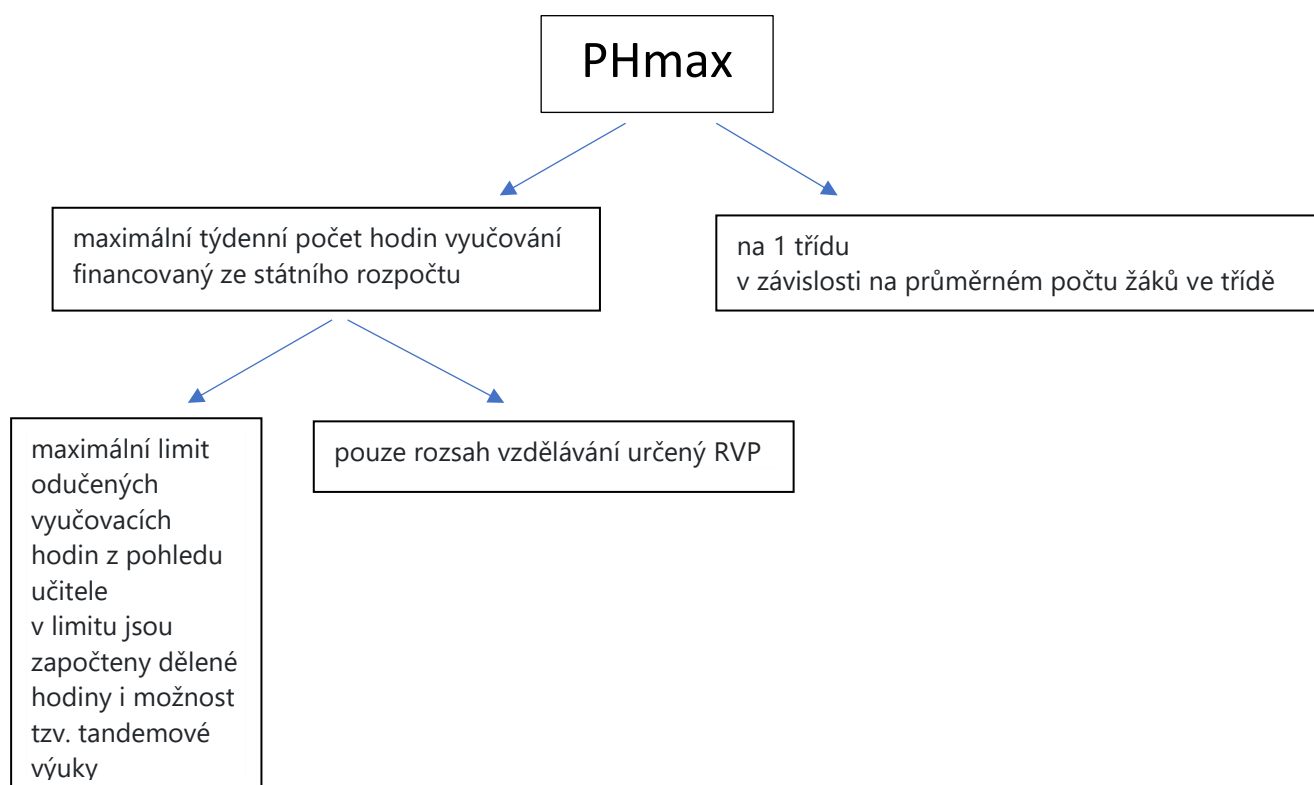


Schéma č. 1: Reforma financování regionálního školství se zaměřením na málotřídní školy, Petra Schwarzová, Monika Puškinová, 2019

Hodnota PHmax je pro školu orientační veličinou. Není povinností školy podle ní stanovit počet vyučovacích hodin ve škole. Pokud škola ve své organizaci školního roku bude počítat s vyšším počtem vyučovacích hodin, dostane prostředky pouze ve výši PHmax. Pokud si naplánuje méně hodin, než je PHmax, dostane prostředky na skutečné hodiny, tedy nižší než PHmax.

Faktory ovlivňující existenci málotřídních škol a jejich fungování

Trnková (2007) indikovala čtyři základní faktory, které ovlivňují fungování málotřídních škol, které dále blíže specifikovala:

1. Pedagogické sfaktory – související bezprostředně s plánováním, realizací a evaluací výchovně – vzdělávacího procesu;
 - a) Realizace kurikula – učební zdroje a pomůcky, materiální zabezpečení, personální zajištění výuky, rozsah a kvalita kurikula, didaktické metody, školní a třídní klima;
 - b) Málotřídní učitelé – jejich kvalifikovanost a specializace, účast na DVPP, vztah mezi členy pedagogického sboru;

- c) Žáci na málotřídní škole – učební návyky, charakter vrstevnické skupiny;
2. Demografické a geografické faktory – související s charakterem reprodukce populace a jeho rozmístění v geografickém prostoru naší republiky a jejich vlivem na stav a rozvoj sítě málotřídních škol;
 - a) Přirozená změna obyvatelstva České republiky – porodnost, vývoj dětské populace, regionální rozdíl dětské populace;
 - b) Vnitřní migrace – migrační znaky sídel;
 3. Sociální a kulturní faktory – související s vlivem sociokulturního charakteru bezprostředního okolí malotřídek a jejich fungování, a naopak s vlivem těchto škol a sociálního a kulturního dění;
 - a) Vliv vesnice na málotřídní školu, charakteristiky obyvatelstva, občanská vybavenost;
 - b) Vztahy škol s okolními obcemi – škola jako organizátor kultury, společenských a sportovních akcí;
 4. Politické a ekonomické faktory – související s uplatňováním veřejného zájmu a rozhodování o málotřídkách. Jde o činnost spojenou s plánováním, legislativou, budoucím rozvojem. Záleží přitom na tom, co je obsahem této politiky a na jaké úrovni je uplatňována;
 - a) Obsah vzdělávací politiky – fungování málotřídní školy a její sociokulturní působení;
 - b) Úroveň vzdělávací politiky – vzdělávací politika vůči školám na úrovni národní, regionální a místní.

2 Vyučovací metody v málotřídní škole

Druhá kapitola je zaměřena na výchovně vzdělávací proces málotřídních škol. Specifikuje strukturu vyučovací hodiny v málotřídní škole, jejich vyučovací metody a formy vyučování, včetně ukázek příprav na vyučování, protože práce v málotřídní škole vyžaduje větší organizaci hodiny, aby učitel efektivně pracoval s každým ročníkem během vyučovací jednotky.

Vyučovací metoda je dle Pedagogického slovníku (Průcha, str. 355): postup, cesta, způsob vyučování. Charakterizuje činnost učitele vedoucího žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Výuková metoda je podle Kalhouse (Kalhous, Obst a kol. 2002, str. 307) cesta k dosažení výukových cílů. Chápe ji jako vzájemnou spolupráci, v níž učitel akceptuje psychologické, sociální a somatické individuální zvláštnosti žáka a žák převážně na základě svých osobních svobodných aktivit se ztotožňuje se stanovenými výukovými cíli. Maňák (Maňák a Švec, 2003, str. 21) definuje výukovou metodu jako operativní nástroj učitelovy vzdělávací kompetence, neboť zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů. Metoda ovšem nepůsobí izolovaně, ale je součástí komplexu četných činitelů, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují. V konkrétním vyučovacím procesu se uplatňují různé vyučovací metody souběžně a ve vzájemném propojení. Metody se mohou v průběhu vyučovací hodiny měnit, ba i několikrát vystřídat. Jednostranné používání metod (např. slovních nebo praktických) nevede obvykle k úspěšným výsledkům. Učitel o nejvhodnějších metodách rozhoduje už při plánování vyučování (Skalková, 2007, str. 185).

Jedinečnost hodiny v málotřídní škole spočívá ve střídání přímé a nepřímé práce. Struktura hodiny byla zpočátku pevně stanovena tak, že pro každé oddělení bylo vytýčeno 20 min., což vedlo ke schematičnosti a strohosti. Učitel by si měl udělat náčrt struktury vyučovací hodiny. Tento náčrt se odvíjí od vyučovacího předmětu, cíle hodiny, obtížnosti učiva, od počtu sestavených ročníků a jejich samostatnosti. Je zřejmé, že struktura vyučovací hodiny v hlavních předmětech jako je matematika a český jazyk bude jiná než v hodinách výchov. V první skupině předmětů by se měl vyučující řídit doporučeným členěním hodiny dle didaktického návodu. V takovém případě se výklad nového učiva rovná výkladu nové látky, ale také návodu na postup při samostatné práci pro druhý ročník. Na závěr by měla proběhnout kontrola samostatných prací nebo osvojení učiva všech ročníků. Nejdůmyslnější přípravou bývá spojení počáteční a závěrečné části vyučovací hodiny dohromady. V druhé skupině (výchovy, činnosti) dochází

často ke spojování více než dvou ročníků. Toto spojení může vést k přetěžování mladších ročníků nebo nedostatečnému zatížení starších ročníků. Vhodné je si připravit dvojí náročnost práce.

2.1 Vyučovací metody a organizační formy vyučování

V konkrétním vyučovacím procesu se uplatňují různé vyučovací metody souběžně a ve vzájemném propojení. Metody se mohou v průběhu vyučovací hodiny měnit, několikrát vystřídat. Jednostranné požívání metod (např. slovních, nebo naopak praktických) nevede obvykle k úspěšným výsledkům. Učitel o nejvhodnějších metodách rozhoduje už při plánování vyučování (Skalková, 2007, str. 185).

V obecné didaktice se setkáváme s celou řadou možností o kvalifikaci vyučovacích metod. Skalková zmiňuje členění podle logického postupu na analytické, syntetické, synkritické (srovnávací), induktivní, deduktivní, genetické, dogmatické (Pavlík 1946). Z hlediska osvojování vede Lerner (1986) k členění na metodu výkladově ilustrativní, metodu reproduktivní, metodu problémovou, metodu heuristickou, metodu výzkumnou, podle způsobu prezentace (slovní, názorné, praktické), podle charakteru specifické činnosti (Průcha 2008, str. 286), podle fáze vyučovací hodiny (motivační, expoziční, fixační, diagnostické, hodnotící) (Šimoník 2005, str. 78). Vališová ve své publikaci uvádí členění dle pěti aspektů: didaktického, psychologického, logického, procesuálního a aplikačního (Vališová, 2007, s. 191 – 192). I Maňák (1997) ve své dřívější publikaci nahlíží na výukové metody prostřednictvím různých aspektů.

Klasifikace vybraných výukových metod:

Kotrba a Lacina se zabývají především aktivizujícími metodami a uvádí jejich přehled podle dvanácti různých hledisek (Kotrba, Lacina, 2007, str. 141-143):

1. Podle časové náročnosti přípravy učitele:
 - a) Do 10 minut.
 - b) Do 30 minut.
 - c) Více jak 30 minut.
2. Podle časové náročnosti aplikace metody ve výuce:
 - a) 5-10 minut.
 - b) 11-15 minut.
 - c) Celá vyučovací hodina.
 - d) Více než jedna vyučovací hodina.
3. Podle materiálové a obsahové náročnosti na přípravu:
 - a) Bez náročné přípravy.
 - b) Podklady pro aplikaci metody jsou různé.
4. Podle materiálové náročnosti ve výuce:
 - a) Bez jakéhokoliv materiálového vybavení, případně vystačí vybavení klasické třídy.
 - b) Nadstandardní vybavení učebny (např. dataprojektor, počítač, interaktivní tabule)
5. Podle tematického zařazení do kategorií:
 - a) Situační metody.
 - b) Diskusní metody.
 - c) Inscenační metody.
 - d) Problémové úlohy.
 - e) Zvláštní metody.
6. Podle účelu a cílů použití ve výuce (vhodnost metod):
 - a) Úvodní motivace studentů.
 - b) Odreagování studentů.
 - c) Diagnostika (zkoušení).
 - d) Výklad (oživení, zpestření).

e) Opakování probrané látky.

7. Podle požadavků na samotné studenty:

a) Bez přípravy.

b) S předchozí domácí přípravou.

c) Bez požadavků na jakékoliv znalosti.

d) Pro realizaci nutnost určité znalostní fáze.

Maňák klasifikuje základní metody vyučování takto:

A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků

I. Metody slovní

1. Monologické metody (přednáška, výklad, vysvětlování)

2. Dialogické (rozhovor, dialog, diskuze)

3. Metody písemných prací (písemná cvičení)

4. Metody práce s knihou, textem, učebnicí

II. Metody názorně demonstrační

1. Pozorování předmětů a jevů

2. Předvádění (činností, pokusů, modelů)

3. Demontrace statických obrazů

4. Projekce statická a dynamická

III. Metody praktické

1. Návčik pohybových a pracovních dovedností

2. Laboratorní činnosti

3. Pracovní činnosti (v dílnách na pozemku)

4. Grafické a výtvarné činnosti

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků- aspekt psychologický

I. Metody sdělovací

II. Metody samostatné práce žáků

III. Metody badatelské, výzkumné a problémové

C. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací- aspekt logický

I. Postup srovnávací

- II. Postup induktivní
- III. Postup deduktivní
- IV. Postup analyticko- syntetický
- D. Varianty metod z hlediska výchovně vzdělávacího procesu- aspekt procesuální
 - I. Metody motivační
 - II. Metody expoziční
 - III. Metody fixační
 - IV. Metody diagnostické
 - V. Metody aplikační
- E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků- aspekt organizační
 - I. Kombinace metod s vyučovacími formami
 - II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami
- F. Aktivizující metody- aspekt interaktivní
 - I. Diskuzní metody
 - II. Situační metody
 - III. Inscenační metody
 - IV. Didaktické metody
 - V. Specifické metody

Stručná charakteristika vybraných výukových metod

Na málotřídních školách se využívá stejných výukových metod jako na školách plně organizovaných. Liší se jejich vzájemné propojení. Toto propojení musí směřovat k naplnění výukových cílů každého ze spojených ročníků.

1. Metody slovní monologické

Nejrozšířenější metodou je metoda slovní, neboť plní nejdůležitější funkci ve vyučovacím procesu. Slovní metody patří mezi nejvšestrannější metody. Slovo je pro učitele nástroj nejefektivnějšího a nejrychlejšího přenosu požadovaných informací (Kalhous, 2009, str. 317). Slovem je vyjádřeno učivo v učebnicích a je hlavním prostředkem, jehož pomocí může učitel úspěšně rozvíjet vyučovací proces k danému cíli. Slovní metody se uplatňují buď samostatně nebo jako doplněk ostatních výukových metod. Maňák (2003, str. 36) ve své práci uvádí

význam slovních metod je v tom, že se jednak uplatňují jako metody samostatně, jednak však doprovázejí nebo doplňují všechny metody ostatní, neboť slovo, řeč je nutným doplňkem každého lidského poznávání, práce i učení, je nezbytnou formou a nositelem lidského myšlení. Mezi metody monologické se řadí vyprávění a vysvětlování.

Vyprávění

Vyprávění nachází v edukačním procesu funkční uplatnění po celou dobu existence záměrného působení na jedince nebo skupinu. Dle Maňáka (2003) to souvisí s potřebou člověka vyjadřovat své zážitky, zkušenosti a poznatky epickou formou, která umožňuje vypravěči projevit své pocity a fantazii. Dodává, že stejně tak souvisí s potřebou naslouchat kultivovanému vyprávění, které posluchačům přináší estetický zážitek a pocit spoluúčasti na sdělovaných událostech (Maňák 2003, str. 54 -55). Formou vyprávění seznamuje učitel žáky s průběhem určitého konkrétního děje, události či příběhu. Vyprávění se odvíjí na základě určité dějové osnovy (Šimoník 2005, str. 81). Charakteristickými rysy metody vyprávění jsou konkrétnost, epičnost, živost, bohatost představ (Vališová 2007, str. 196)

Vysvětlování

Maňák (2003, str. 57) charakterizuje metodu vysvětlování jako logický a systematický postup při zpracování učiva žákům, který respektuje věkové zvláštnosti a vychází z aktuálního stavu jeho vědomostí a dovedností. Vyžaduje od učitele postupný, učeněný a výstižný výklad, zaměřený především na objasňování vnitřních vztahů a zákonitostí (Kalhous 2009, str. 317). Mojžíšek podotýká, že by učitel měl postupovat od blízkého k vzdálenému, od snadného k nesnadnému, od konkrétního k abstraktnímu, od individuálního k obecnému a od známého k neznámému (Mojžíšek 1975, str. 93).

2. Metody slovní dialogické

Metody dialogické, tj. metody otázek a odpovědí, patří k nejstarším vyučovací metodám (Šimoník 2005, str. 83). Základním charakteristickým znakem těchto metod je rozdělení komunikační aktivity mezi učitele a žáky (Kalhous 2009, str. 319). Dialogické metody jsou ceněny zejména proto, že se jimi rozvíjí myšlení. Aktivizují téměř všechny poznávací procesy, neboť uvádějí žáka do přirozených problémových situací (Mojžíšek 1975, str. 30)

Rozhovor

Kalhous (2009, str. 321) uvádí, že znakem rozhovoru je střídání otázek a odpovědí všech zúčastněných, předpokládá aktivitu nejenom ze strany učitele, ale i ze strany žáků. Může být realizován v rovině učitel-žák, učitel-žáci, nebo pouze mezi žáky. Od učitele se vyžaduje dovednost formulovat otázky, aby jednoznačně směřovaly k mechanické reprodukci učiva nebo jednoslovné odpovědi. V tradičním vyučování je rozhovor považován především za prostředek procvičování a kontroly vědomostí žáků (Kolář 2009, str. 61).

3. Metody práce s textem

Další využívanou metodou je metoda práce s textem. Využívá se právě proto, aby učitel mohl efektivně pracovat s jedním ročníkem a ostatním zadává práci samostatnou. Práce s textem je charakterizována jako výuková metoda založena na zpracování textových informací, jejichž využití směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření a prohloubení (Maňák 2003, str.64). Jedním ze základních úkolů učitele je prostupně rozvíjet dovednosti žáků pracovat samostatně a tvořivě s učebnicí či jiným textovým materiálem. Vališová (2007, str. 200) podotýká, že základem jsou proto dobré čtenářské dovednosti, plynulé čtení s porozuměním, interpretace a hodnocení čteného textu. Pecina (2009, str. 56) zmiňuje, že nevýhodami samostatné práce jsou dle Peciny malá nebo žádná vzájemná komunikace a spolupráce; to, že nejsou podporovány a rozvíjeny sociální vztahy ve třídě a že se nerozvíjí formy sociálního učení ve třídě.

4. Didaktické hry

Vzhledem k tomu, že málotřídní školy jsou uplatňovány pouze na 1. stupni základních škol, nesmí u žáků chybět hravá forma učiva. Didaktické hry jsou činnosti, které mají své využití při učení. Proto by je měl využívat každý tvořivý učitel. Pecina hru obecně charakterizuje jako jednu ze základních forem činnosti, která děti baví. Uvádí, že je to dobrovolně volená aktivita, jejímž sekundárním produktem je učení (Pecina 2009, str. 68). Podobně hru interpretuje i Maňák. Dodává, že hra nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě (Maňák 2003, str. 126).

5. Metody názorně demonstrační

Tyto metody jsou založeny především na pozorovací činnosti žáků. Působí na rozvoj paměti, podporují myšlenkové činnosti žáků, rozvíjí jejich poznávací aktivity, spojují poznávání skutečnosti s praxí a rozvíjejí emoce. Mezi nejtýpější demonstrační metody řadíme ilustraci (kresba na tabuli, mapy, tabulky a obrazy), které doplňují slovní metody, a demonstraci, při níž se předvádějí předměty, procesy nebo činnosti. S rozvojem moderní technologie se v současnosti používá velmi často. Jádrem je cílevědomě poskytnout dostatečnou zásobu představ pro další poznávací činnosti založenou na abstraktním myšlení.

Organizační formy vyučování v málotřídní škole

Formy výuky jsou prostředky, způsoby organizace výuky vztahující se k uspořádání prostředí, způsobům organizace činností učitele a žáka. Základní formou školní výuky v časové dimenzi je vyučovací hodina (Pedagogický slovník, str. 183). Málotřídní školy uplatňují v zásadě pět typů forem výuky, a to výuku střídavou, skupinovou, partnerskou, projektovou a otevřené vyučování.

Výuka střídavá

Střídavá výuka je forma frontální výuky, kdy učitel pracuje se skupinou plánovitě, soustavně a v určeném čase. Doménou je vzájemný kontakt třídy s učitelem, kde dochází k přímému i nepřímému vzájemnému působení. Střídavá výuka je založena na střídání přímé a nepřímé práce. Vyžaduje po žácích disciplínu a ukázněnost při samostatné práci, což může být pro děti s poruchami pozornosti velmi náročné. Od poloviny 20. století se udržoval princip, kdy si učitel vyhradil minimálně 10 min, které věnoval pouze jednomu ročníku. Tento čas byl vyhrazen na vysvětlování nové látky, utváření nových poznatků a upevňování dovedností. Zbytek třídy podléhal tzv. nepřímé práci, tedy samostatné.

V 60. letech minulého století se začíná objevovat kritika namířená proti striktnímu dodržování přímé a nepřímé práce. Soustředila se na samostatnou práci žáků během práce nepřímé. Neměla by být jen pouhou výplní času do doby, než se vyučující vrátí zpět k přímé práci. Dobře zadaný samostatně plněný úkol by měl rozvíjet myšlení, tvořivost a aktivitu žáků. Nepřímá práce by neměla upadnout do monotónnosti, měla by žáky nadchnout a motivovat. Zároveň by měla být

jednoznačná a pochopitelná. Není-li, vzrůstá ve třídě nekázeň a neklid. Také je potřeba brát v potaz organizaci pracovního tempa jednotlivce. Základní úroveň samostatné práce je aplikace nových poznatků a vědomostí. Vyšší úroveň je samostatná práce produkční, kdy žák pouze neopakuje, ale snaží se vytvořit něco pokrokového a nachází nové poznatky.

Moderní pedagogika se snaží o diferenciaci výchovně vzdělávacích procesů, tedy vytvoření takových situací, které každému žákovi umožní optimální možnosti pro vlastní učení a vzdělávání. Jedná se o rozdělení velké skupiny na menší prvky, což umožňuje zohlednit specifický charakter učebního postupu každého žáka, který tak dostane možnost osvojit si učivo vlastní cestou. Je od něj očekávaná námaha, které je schopen, a jež mu je přiměřená.

Co se týče přímé práce, musí si učitel ohlídat náročnost učiva, jasný, stručný a efektivní výklad. Žákům musí být dopřán dostatečný prostor na vypracování úkolů. Podle Nelešovké a Spáčilové by se mělo přímé vyučování s nepřímou prací vystřídat třikrát. Je to pouze ideální stav, nikoli povinnost. Vždy je nutné zohledňovat konkrétní vyučovací hodinu a konkrétní vyučovací situaci.

Skupinová výuka

Skupinové vyučování umožňuje utvářet interaktivní situace, a tak podporovat příznivou atmosféru pro učení žáků. Skupinovým vyučováním chápeme takovou organizační formu, kdy se utvářejí malé skupiny žáků (3 - 5členné), které spolupracují při řešení společného úkolu. (Skalková, 2007, str. 224).

Skupinové vyučování se uplatňuje dobře tam, kde nejde jen o mechanické reprodukování faktů, ale o složitější úkol nebo problém. Závisí na cílevědomém uspořádání práce skupin ve všech jejích etapách (formulace otázky, přímé činnosti žáků ve skupině, výsledky práce skupin). Skupinová výuka je zaměřena na řešení zadaného úkolu napříč všemi ročníky. Uplatněním této formy výuky by měl být zajištěn rozvoj jak nadaných žáků, kteří se během výuky nudili, tak žáků slabších, kteří se mohli naopak přizpůsobit svým potřebám. Skupinovou výuku si lze představit jako:

- Brainstroming (burza nápadů - slouží k hledání nových nápadů, vyžaduje, aby všichni její účastníci v průběhu stanoveného času zformulovali co nejvíce spontánních nápadů);

- Brainwriting (obdoba předchozí formy, podstatou je psaní);
- Snowballing (sněhová koule – na zadaném úkolu nejprve pracuje žák sám, po časové dotaci se vytvoří dvojice, a tak se nabalují další členové);
- Runds (kolečko – postupné kladení otázek jednotlivým žákům sedícím do kolečka);
- Diskuze (rozhovor mezi všemi členy skupiny);
- Debata.

Věková hranice, od kdy je vhodné zařazovat skupinové metody do výuky, není dodnes vyřešena. Někteří ji využívají již od 1. ročníku, jiní pro žáky starší. Ve skupinové výuce se také mění role učitele. Ten se stává spíše partnerem a poradcem. Ani tady nesmí učitel podcenit přípravu. Na začátku je nutné si vytýčit výchovně vzdělávací cíle, kompetence a snažit se je dodržovat. Výsledky, které děti získají skupinovou prací, jsou stejně důležité jako výsledky získané jinými činnostmi.

Učitelovy kompetence ve skupinové výuce spočívají mimo jiné dobře odhadnout znalost a dovednost všech žáků a schopnost úkol zvládnout, správně vysvětlit vyučovací metodu, průběh a postup práce, odhadnout schopnost žáků začlenit je do týmové práce, citlivě reagovat na vzniklé problémy a řešit je, zvládat rozdíly mezi žáky, omezovat znevýhodnění, vnímat temperament a povahy jednotlivce, udržovat směr výuky ke stanovenému cíli, stanovit pravidla, vhodně organizovat a průběžně hodnotit. Na skupinovou výuku má vliv také složení skupiny. Je na učiteli, aby zvolil takové skupiny, aby se smysluplně zapojil každý člen. Často bývá ve skupině určena role každého člena – například vedoucí, zapisovatel, mluvčí, časoměřič, pozorovatel apod. Pro skupinovou práci je vhodné uspořádání pracoviště např.: do hnízdeček, do kruhu nebo do auditoria. Uspořádání pracoviště do výuky má všestranné možnosti, učitel je může použít na začátku hodiny k motivaci, anebo na konci vyučovací hodiny k zhodnocení a zopakování probrané látky.

Partnerská výuka

Partnerská neboli párová je obdoba skupinové práce, kde skupinu tvoří pouze dva členové. Spolupráce ve dvojicích napomáhá k nadměrné individualizaci žáka, snižuje tendenci soutěživosti. Výhodou bývá také využití sousedů v lavicích, což je nejrychleji a nejefektivněji

utvořená skupina, aniž by bylo třeba náročné reorganizace pracoviště. Žáci s i v tomto uskupení mohou opravovat chyby, opakovat probrané učivo nebo konverzovat v cizím jazyce.

Projektová výuka

Projektové vyučování se neomezuje pouze na málotřídky, má velké zastoupení v celém našem školství. Je to trend dnešní doby. Projektové vyučování je založeno na řešení komplexně teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků. Odvíjí se od získaných zkušenosti žáků, jejich promyšlení, zpracování a hodnocení. Učitelé si však pletou projektovou výuku s výukou řešení problémů. Projektová výuka má část praktickou i teoretickou, má stanoven cíl a plán pro řešení projektu, má pevně rozdělené role, zajistit si potřebný materiál a způsob prezentace. Na závěr dochází k celkovému zhodnocení projektu. Časová dotace není ukotvena, liší se dle náročnosti úkolu a cíle. Může trvat několik hodin, ale také několik týdnů i měsíců.

Individualizace a diferenciac

Ve třídě málotřídní školy je znatelný princip individualizace a diferenciac, ať máme na mysli napříč ročníky, anebo mezi jednotlivými žáky. Je jasné, že žáci, byť stejného věku, se liší rozdíly ve schopnostech, pracovním tempu, vlastním myšlení a tvůrčí aktivitě. Působí zde hledisko sociologické, kognitivní i emocionální. Hromadné vyučování, jednostranně používaná samostatná práce, ale také skupinové činnosti mohou nepříznivě působit na některé žáky. Diferencovaný přístup a individualizované vyučování proto předpokládá pestrost, dynamičnost a otevřenost práce učitele.

Otevřené vyučování

Průcha hovoří o principu tzv. otevřené třídy, což znamená že „žáci patřící k jednomu ročníku se pro některé předměty spojují s žáky jiného ročníku“ (Průcha, 2001, str. 53). Ideálem by bylo, kdyby se žáci stejné intelektuální úrovně spojili bez ohledu na ročníky „tj. skupiny žáků, kteří bez ohledu na věk či ročník dosahují v některém předmětu stejnou úroveň vědomostí, dovedností atd., mohou se tudíž učit společně“ (Průcha, 2001, str. 53). Otevřené učení tedy výrazně napomáhá individualizaci a diferenciaci, napomáhá také osobnímu tempu. Žáci si volí formu práce, zda budou pracovat jednotlivě, ve dvojici, nebo ve skupinkách. Předpokladem je otevřenost vůči komunitě, což umožňuje spolupráci na malých školách, tedy i na málotřídkách.

2.2 Organizace edukačního procesu v málotřídní škole

Nelešovská a Spáčilová (2005, s. 134) uvádějí tyto tři specifické typy vyučování v málotřídní škole:

Vyučování v odděleních

Každý ročník tvořící oddělení je vyučován podle učebních osnov příslušného ročníku jako na plně organizované škole, bez redukcí a obsahových úprav. Modeluje tak střídání přímé činnosti učitele a samostatnou práci žáků. Učitel pracuje pouze s jedním oddělením (ročníkem) a ostatním žákům ukládá samostatnou práci. Musí pečlivě naplánovat střídání přímého vyučování v jednom oddělení se samostatnou prací žáků v druhém, popřípadě i třetím oddělení. Důraz je kladen na samostatnou práci.

Vyučování v bězích

Vyučování v bězích neboli v turnech slučovalo učivo nejbližších ročníků. Tento způsob vyučování se využíval spíše v minulosti. Žáci několika ročníků byli vyučováni podle společné učební osnovy, která obsahovala učivo všech ročníků, jež tvořily oddělení. Pokud byly v oddělení dva ročníky, učební osnova byla rozdělena na dva běhy – A a B. V jednom školním roce se vyučovalo podle učební osnovy běhu A, v dalším roce podle běhu B, další rok opět podle běhu A atd. V odděleních o třech ročnících se takto učivo střídalo po tři roky, učilo se tedy v bězích A, B a C. Tomuto byly přizpůsobeny i učebnice (Musil, Sedláček, 1964). Oficiálně u nás probíhala výuka v bězích do roku 1948, poté byla na jednotřídních a dvoutřídních školách umožněna stejná organizace výuky jako na školách pětitřídních. Výuka hlavních předmětů probíhala podle osnov a patřičných učebnic jednotlivých ročníků (český jazyk, ruský jazyk, počty a vlastivěda), v ostatních předmětech se využívalo i nadále běhů. Tento typ dle původní strategie se zavedením Rámcových vzdělávacích programů již zanikl, avšak v praxi se objevuje v inovované podobě se zaměřením na tematickou výuku – jedno téma je obsahově upraveno na vzdělávací nabídku pro jednotlivá oddělení (Provázková Stolinská, 2018). Důraz je kladen na sociální učení.

Rozšířené vyučování

Jedná se pouze o úpravu týdenního rozvrhu hodin a zvyšuje počet hodin pro učitele, nikoli pro žáky. Jde o využití okrajových hodin, kde ve třídě o dvou odděleních se v první (popřípadě i druhé) vyučovací hodině vyučuje pouze jedno oddělení, v dalších hodinách se žáci obou oddělení spojí a učí se společně. Tyto okrajové hodiny jsou využívány pro přímé výchovné a vzdělávací působení na žáky. V páté vyučovací hodině pracují pouze žáci druhého oddělení a žáci prvního oddělení zpravidla odcházejí domů. Realizace tohoto typu organizace je ovlivněna mj. finančními možnostmi školy, protože je navyšován úvazek učitele.

2.3 Ukázky příprav na vyučování

Úspěch vyučování do značné míry závisí na jeho přípravě. Pečlivá příprava učitele na výuku je zárukou, že se jeho práce ve vyučovacím procesu bude nadále zdokonalovat a systematizovat. Postupně z ní učitel odstraní prvky improvizace. Učitel musí vypracovávat celoroční rozvržení učiva podle učebních předmětů, učebních osnov a učebnic. Toto rozvržení obsahuje tematické celky a počet vyučovacích hodin, v níž budou probrány. Dále se zaměřuje na přípravu jednotlivých vyučovacích hodin, resp. na soustavu vyučovacích hodin v rámci tematického celku, který tvoří didaktickou a logickou jednotku učiva.

Ukázka vyučování v odděleních, vyučování v běžích a rozšířeného vyučování

| | 1. hodina | 2. hodina | 3. hodina | 4. hodina | 5. hodina |
|---------|--------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--|
| 1. roč. | ČJ(1) vyučování v odděleních | M(1) vyučování v odděleních . | VV(1) rozšířené vyučování . | PRV(1) vyučování v odděleních | HV(1) rozšířené vyučování vyučování v běžích |
| 2. roč. | ČJ(2) vyučování v odděleních | M(2) vyučování v odděleních | | PRV(2) vyučování v odděleních | |
| 3. roč. | ČJ(3) vyučování v odděleních | M(3) vyučování v odděleních | PRV(3) vyučování v odděleních | VV(3) rozšířené vyučování | HV(3) rozšířené vyučování a vyučování v běžích |
| 4. roč. | ČJ(4) vyučování v odděleních | M(4) vyučování v odděleních . | VL(4) vyučování v odděleních | | |
| 5. roč. | ČJ(5) vyučování v odděleních . | M(5) vyučování v odděleních | a vyučování v běžích | | |

Tabulka č. 6: Ukázka vyučování, vlastní zdroj

Didaktická strukturace přípravy na hodinu českého jazyka v málotřídní škole,

Edukační proces: vyučování v odděleních

Ročníky: 1. a 2. ročník

Předmět: Český jazyk a jazyková komunikace

Počet dětí: 10

| 1. ročník | 2. ročník |
|---|--|
| Výstupy podle RVP: Vzdělávací oblast: Komunikační a slohová výchova | |
| <p>ČJL-3-1-01 plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti</p> <p>ČJL-3-1-02 porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti</p> <p>ČJL-3-1-04 pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost</p> <p>ČJL-3-1-10 píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení</p> | <p>ČJL-3-1-02 porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti</p> <p>ČJL-3-1-03 respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru</p> <p>ČJL-3-1-08 zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním</p> <p>ČJL-3-1-09 píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev</p> |
| Vzdělávací oblast: Jazyková výchova | |
| <p>ČJL-3-2-01 rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, člení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky</p> | <p>ČJL-3-2-01 rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, člení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky</p> |
| Cíl kognitivní: | |
| vyslovuje a čte foneticky správně text | rozpozná a určí délku samohlásek |
| Cíl afektivní: | |

| | |
|---|---|
| vyjadřuje myšlenky, přemýšlí o přečteném text | reaguje na dotazy, porovná významy slov |
| Cíle psychomotorické: | |
| osvojí si psychomotorické dovednosti | zautomatizuje si a upřesní významy slov |
| Učivo: | |
| čtení slabik a slov, psaní uvolňovacích prvků | Samohlásky krátké a dlouhé |

Tabulka č. 7, Didaktická strukturace přípravy, vlastní zdroj

Typ vyučovací hodiny: osvojovací

Forma organizace výuky: frontální, skupinová, samostatná práce

Metody: didaktické hry, slovní a názorně – demonstrační, diskuze

Pomůcky a použité materiály: tabule, učebnice Živá Abeceda Alter + pracovní sešit a písanka, učebnice pro 2. ročník Alter + pracovní sešit a linkovaný sešit, psací potřeby, aj.

Obsahová strukturace přípravy na hodinu českého jazyka v málotřídní škole

| | | |
|--------------------|--|---|
| datum: 15.11. 2021 | | |
| | 1. ročník | 2. ročník |
| Úvodní část | | |
| 8:00 | pozdravení se třídou, seznámení žáků s průběhem hodiny | |
| 8:05 | <p>didaktická hra „Elektrika“ k rozvoji reflexů</p> <p>Pozn.: Žáci vytvoří dvě stejně početné skupiny, které si kleknou proti sobě do kleku sedmo a chytí se za ruce. První žák z každého družstva se dívá na učitele, ostatní v řadě mají zavřené oči, poslední dvojice má oči upřené na zvonek. Učitel ukáže písmenko, vzápětí žáci stisknou sousedovu ruku jako elektrický proud. Když doputuje signál na konec řady poslední žák zacinká zvonkem. Družstvo získává pod, uhodne-li správně písmeno.</p> | |
| Hlavní část | | |
| 8:12 | <p>Říkanka pro uvolnění ruky a zápěstí:</p> <p>„Vařila kočička kašičku, na zeleném rendlíčku. (kroužení paže nad lavicí) Dešťové kapičky, dostaly nožičky, běhaly po plechu, dělaly neplechu. (prsty proti palci) kapity, kapity kapity kap kapity, kapity kapity kap“. (kroužení zápěstí)</p> | |
| 8:15 | <p>samostatná práce</p> <p>Psaní uvolňovací cviků (horní oblouk).</p> <p>učitel předvede na tabuli + chyby, žáci překreslí a obtahují křídou a štětcem</p> | <p>přímá práce</p> <p>Samohlásky</p> <p>mezitím děti vyhledávají na koberci v rozházených písmenkách pouze samohlásky</p> |

| | | |
|----------------|---|--|
| | Dále písanka strana 27 sebehodnocení: zelenou zakroužkují zdařilý prvek, červenou nezdařilý | dále na koberci odvozujeme samohlásky dlouhé a krátké – učebnice strana 32 |
| 8:23 | přímá práce čtení slabik a slov PS k ŽA str. 28, cvičení 1,2,3. Kdo nepřečte správně, štkne si slabiku nebo slovo. | samostatná práce zápis do sešitu růžový rámeček strana 32 + pracovní sešit strana 18, cvičení 1 a 2 |
| 8:35 | samostatná práce vybarvování správně přečtených slabik | přímá práce kontrola cvičení ve dvojicích, zhodnocení opravených cvičení a opakování dnešní hodiny |
| Závěrečná část | | |
| 8:43 | přímá práce zhodnocení psacích prvků v kruhu, zapsání známek a domácího úkolu | samostatná práce zapsání domácího úkolu z tabule |
| 8:44 | Zhodnocení hodiny – proběhnou se po třídě po zapískání se dotknout čehokoli v barvě červené (hodina se mi nelíbila, nedařilo se mi), oranžové (hodina nebyla špatná, dařilo se mi na půl), zelené (hodina se mi líbila, dařilo se mi). Dva žáci vysvětlí, proč se tak rozhodli | |

Tabulka č.8: Obsahová strukturace hodiny, vlastní zdroj

Hodnocení žáků

Ve školství rozlišujeme dvě formy hodnocení. Jde o hodnocení slovní a klasifikaci (známkování 1–5). Hodnocení v málotřídních školách se nijak neliší od hodnocení na plně organizovaných školách. Slovní hodnocení je obvykle upřednostňováno pro první a druhý ročník, popř. pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Klasifikace se užívá pro třídy 3. - 5. ročníků. Ta může být doplněna o tzv. školní formulář, což je slovní hodnocení např. prezentací nebo skupinových prací. Pozitivem známkování je jeho zjednodušení vyjádření hodnocení, umožňuje srovnávání výkonu a chování, má motivační hodnotu. Rodiče a veřejnost jsou na ně zvyklí a vidí v nich kvalitu dítěte. Negativem je malá zpětná vazba, nízká informační hodnota, nepodává informaci o kooperaci, vytrvalosti a cílevědomosti žáka, může vyvolávat psychosomatické stavy. Slovní hodnocení má tu výhodu, že nestresuje žáka, zohledňuje jeho individualitu, snižuje riziko diskriminace, vyjadřuje, co žák umí, navrhně zlepšení a zaměření na konkrétní věc. Nevýhodou je časová náročnost na vypracování, jde často o převyprávění známek, sklouzává k používání klišé, svádí k hodnocení osobnosti, a ne k hodnocení jeho pracovního postupu, nemá srovnávací efekt (Kolář 2009, str. 84–91).

V málotřídních školách se můžeme setkat také se sebehodnocením. Žáci si tvoří celoročně portfolio, které pak hodnotí. Je to zpětná vazba nejen pro děti samotné, ale také pro rodiče. Pro učitele má význam srovnávací. (Brant, 2008). Mimo jiné se v málotřídních školách objevuje vzájemné hodnocení žáků, při němž děti hodnotí práci svých spolužáků. Jde o formu psanou či ústní. Tímto způsobem děti rozvíjí své postoje a kompetence. Předem je důležité vytyčit pravidla, která děti budou dodržovat, jinak je vzájemné hodnocení neefektivní. (Rakoušová, 2008). Hodnocení je v málotřídních školách prováděno průběžně díky blízkému vztahu učitele a žáka a malého počtu žáků ve třídě. Kvalitní hodnocení by mělo vyznít pozitivně. Nižší počet žáků, dobrá znalost jejich dovedností a schopností a rodinného prostředí vybízejí k uplatnění slovního hodnocení. K záznamu hodnocení jsou i nadále používány žákovské knížky nebo notýsky. Řada z nich již počítá se sebehodnocením žáků.

Žák málotřídní školy

Žák málotřídní školy podstupuje ve vzdělávání stejný výchovně vzdělávací proces jako žák na plně organizované škole, ale spontánně k tomu přebírá i jiné dovednosti. Učí se více

samostatnosti a toleranci, vzájemné pomoci a otevřenosti. Žák z málotřídní školy je více ukázněný a soustředěný, má upevněné bližší vztahy se spolužáky i učiteli. Hřebecký tvrdí, že podle ČŠI žáci málotřídních škol dosahují v testech z českého jazyka a matematiky stejných, ba i mírně (3-5 %) lepších výsledků než žáci z plně organizovaných škol. Je to samozřejmě sumarizované za celou Českou republiku, tudíž musíme brát v potaz školu od školy a žáka od žáka. Nemá smysl se upínat na procenta z vědomostních testů, mnohem důležitější je, co si dítě odnese do života a tady je přínos malotřídek ještě markantnější. Žák málotřídní školy je většinou i obyvatelem vesnice, v níž se škola nachází. Je pro dítě velmi přívětivé, když primární vzdělávání získává v místě, které mu je blízké, kde vyrůstá a kde má kamarády. Přestup na druhý stupeň je velkou zátěžovou zkouškou pro každé dítě. Záleží na tom, jak moc je odolné vůči stresu a změnám. Nicméně s tímhle se musí poprat každý žák i na plně organizované škole. První stupeň je uzavřený svět s jednou učitelkou v intimním prostředí a najednou se ten svět rozvětví do více předmětů s více učiteli a více učebnicemi.

Pedagog málotřídní školy

Pro učitele málotřídních škol platí bezesporu stejné podmínky jako pro učitele v plně organizované škole. Musí se však počítat s náročnějšími podmínkami, v kterých se učitel málotřídní školy nachází. Dojde-li k dosažených stejných výsledků jako v ročníku z úplné školy, lze říct, že má větší hodnotu úspěch učitele málotřídní školy. Zde je patrnější, že učitel málotřídní školy má jasněji viditelné výsledky ve své práci (Musil, Sedláček, 1964, str. 158–159). Zvláště velký význam pro výchovně – vzdělávací proces žáků v málotřídní škole má osobnost učitele. Úkolem každého učitele je zaujmout žáky. U málotřídního učitele je to obzvlášť podstatné, neboť má málo času v jedné vyučovací jednotce pro přímou práci. Je důležité, aby dokázal připravit samostatnou práci zajímavě, kreativně, zaujal žákovu pozornost a zároveň, aby došlo ke správnému upevnění a procvičení vyučovací látky (Mareš, 1996, str.13).

Vztah mezi učitelem a žákem není založen pouze na rozumovém poznání, ale také na citovém hodnocení jednotlivých žáků. V málotřídní škole často dochází k utváření vztahu mezi žákem a učitelem ještě před zahájením školní docházky. Může to být tím, že pedagog zná dítě ještě z mateřské školy, která je součástí málotřídní školy, nebo ho zná z mimoškolního prostředí, anebo z informací od jiných učitelů pedagogického sboru.

Jak je výše psáno, vztah učitele je velmi podstatný pro vytvoření správného klimatu ve třídě. Vychází-li žáci s učitelem bez problémů, dochází ke spokojenému průběhu vyučovací hodiny a lepším výkonům jednotlivých žáků. Vztah mezi žákem a učitelem může být i značně vyhraněný. Ať už pozitivně nebo negativně. Žáky, ke kterým má pedagog kladný postoj, častokrát nadhodnocuje, a obráceně žáci, ke kterým má učitel záporný postoj, jsou podhodnocováni. Nejhlubší vztah mezi učitelem a žákem je v případě třídního učitele, který zná žáky detailně, a je mnohdy ovlivňován i žakovým rodinným zázemím. Co se týče diagnostiky žáků, vyučující na malotřídní škole má větší prostor k detailnějšímu pozorování. Mezi specifické dovednosti vyučujícího na malotřídní škole patří týmová spolupráce s kolegy-učiteli. Všichni se dobře znají, mají spolu intenzivní kontakt a mohou se lépe domlouvat na rozdělení práce podle vlastního zaměření a vytížení. Diskuze bývá méně formální než a svolávaných poradách. Pro učitele vyučujícího na malotřídní škole je také důležitá dovednost spolupráce s rodiči žáků, odbornou a širší veřejností. Učitel musí ovládat dovednost partnerského přístupu k rodičům a otevřenou komunikaci s vedením a obyvateli obce.

Školní klima a třídní klima

Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Švec (1996) označuje školní klima jako dlouhodobější emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy ve třídě, míra integrity, spolupráce a pohody ve třídě, kterou vnímají specifickým způsobem žáci i učitelé.

Školní klima

Čapek (2010, str. 133) definuje školní klima jako souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, která se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vazby, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děj v této škole vyvolávají.

Třídní klima

Třídní klima, je podle Čapka (2010, str.13) souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.

Průcha (2002, str. 66) operuje s tímto schématem edukačním prostředím třídy:

Edukační prostředí třídy:

- fyzikální faktory (osvětlení, prostorové dispozice, konstrukce nábytku, barvy stěn aj.)
- psychosociální faktory:
 - klima třídy - stabilní (trvalejší sociální vazby mezi účastníky edukačního procesu)
 - atmosféra třídy - proměnlivé (krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukačního procesu)

Obecně se vymezuje, že atmosféra třídy je krátkodobá a situační, kdy učitel reaguje na konkrétní kázeňskou situaci a aktuálně ji řeší. Klima je definováno jako dlouhodobý stav. V prostředí malotřídních škol se školní a třídní klima značně stírají, neboť jde zpravidla o jeden a tentýž aspekt.

Tvůrci třídního klimatu:

1. Učitelé (zvláště pak třídní učitelé)- učitel má ve třídě významné postavení, je nejen uznávanou autoritou, ale hned po rodičích druhým důležitým dospělým v životě žáka. Učitel by si měl být této významné funkce vědom a snažit se udržovat třídní klima tak, aby pozitivně ovlivňoval duševní, tělesný a sociální vývoj dítěte
2. Žák- vztahy mezi žáky se liší rovněž dle věku. Žáci 1. a 2. ročníků se silně orientují na autoritu dospělého. Postoj učitele je převážně ve vztahu nadřazenosti a podřazenosti, žáci se v tomto věku učí novým pravidlům a normám. Ve vyšší ročnících je autorita učitele odsunuta a žáci jsou více směřováni k vzájemné kooperaci a sociálnímu vnímání.
3. Rodič- je přijímán jako spolutvůrce při vzdělávání svého dítěte daleko intenzivněji, často vnáší své připomínky, názory i křivdy.
4. Komunikace ve třídě- oproti ročníkové třídě, kde učitel komunikuje s třídou převážně jako s celkem (což může vést žáka jako pasivního příjemce informací k demotivaci), je komunikace v malotřídkách intenzivnější, osobitější, přátelštější a přívětivější
5. Hodnocení a sebehodnocení- učitel se může dopouštět chyb při hodnocení svých žáků (například klade na ně příliš velký důraz, neuvědomuje si, co všechno známka hodnotí, nevnímání známkování u rozdílných jedinců...) a tím negativně ovlivňovat klima třídy

6. Participace žáků – neboli účast a zapojení žáků do procesu a rozhodování o záležitostech školního života (např. vytvoření školské rady, vyvozením pravidel třídy, třídních voleb aj.)

Podvědomě malotřídní školu vnímáme jako školu rodinného typu, kde intenzivně na sebe působí tři neodlučitelné faktory učitel-žák-rodíč. Tyto tři faktory společně s dalšími prvky vytvářejí pro žáka půdu pro jeho další rozvíjení v oblasti výchovně vzdělávacího procesu.

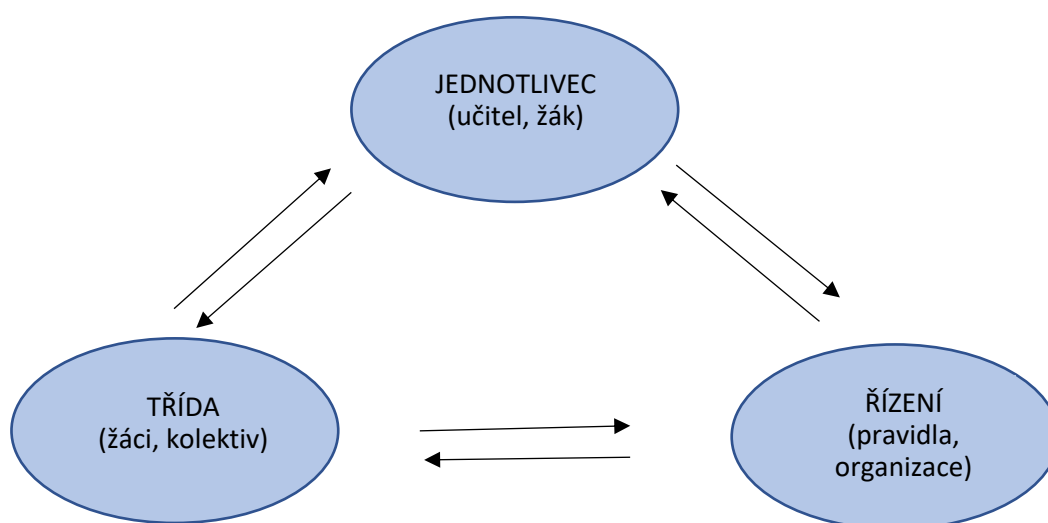


Schéma č. Tvůrci třídního schématu, Filová, 2009, str. 123

Jedinec je odpovědný za aktivitu, zájem o učení, pocit bezpečí a jistoty o celkovou spokojnost. Třída má význam v oblasti přátelství a sounáležitosti, spolupráce a soutěživosti. Pod řízením si můžeme představit jednotu pravidel, ochotu nápomoci, obtížnost výuky a variabilitu učebních činností.

Druhy klimatu

Třídní klima se rozděluje na pozitivní a negativní. Podle Fialové a Matýskové lze znaky jednotlivé třídy rozdělit následovně:

| Pozitivní klima | Negativní klima |
|-------------------------------|-------------------------------|
| Výchovný přístup učitele | Autoritativní přístup učitele |
| Převaha povzbuzení | Převaha kritiky |
| Dobrá motivace učitelů i žáků | Nedostatečná motivace k práci |

| | |
|--------------------------------|---|
| Orientace na úspěchy a pokroky | Orientace na neúspěchy a chyby |
| Efektivní organizace práce | Nadměrná organizovanost či naopak chaos |
| Čas na práci | Shon a spěch |
| Klid na práci | Hodně rušných vlivů |
| Jasná pravidla | Neurčitá pravidla |
| Pohoda | Atmosféra strachu a úzkosti |
| Společné chvíle | Absence společných cílů |
| Otevřen vzájemná komunikace | Narušená vzájemná komunikace |
| Snášlivost | Nesnášlivost |
| Spolupráce | Rivalita, soupeření |
| Přátelské vztahy | Nepřátelské vztahy |
| Spoluprožívání radosti druhých | Škodolibost při neúspěchu |
| Pochopení pro druhé | Upřednostňování vlastních potřeb |
| Tolerance | Netolerance |

Tabulka č. 9: Fialová, Matýsková, 2007, str. 13

V případě pozitivního klimatu jsou žáci i učitelé motivováni k práci. Panuje ve třídě klid a čas na práci. Aktéři si navzájem pomáhají a tolerují se, což vede k větší efektivitě práce a stanoveným cílům. Je-li klima třídy negativní, dochází k demotivaci, nesnášlivosti, soutěživosti intolerance.

O malotřídkách se obecně mluví jako o venkovských školách s rodinnou atmosférou. Školní klima a třídní klima na malotřídní škole úzce souvisí, skoro až splývají. Vzhledem k malému počtu žáků i zaměstnanců malotřídní školy ovlivňují klima všichni její členové. Jako primárním faktorem ovlivňující klima je označován učitel. Na malotřídní škole to není pouze jednotlivec, ale celý pedagogický sbor. Je důležité, aby učitelský kolektiv měl mezi sebou dobrý vztah i komunikaci a udával tak příklad pro pozitivní klima školy. Žáci jsou dalším faktorem ovlivňující klima. V malých školách se potkávají nejen o přestávkách, ale často napříč předměty. Utváří je buď jako jednotlivci nebo jako podskupiny či skupiny. Pro vlídné klima j také zapotřebí důvěra v své zaměstnance ze strany ředitele a naplnění jejich potřeb pro seberealizaci.

3 Vzdělávání studentů pedagogických fakult

Dytrtová a Krhutová (2009, str. 10) ve své publikaci píše, že základy profesních dovedností získává budoucí učitel v rámci pregraduálního studia učitelství na fakultách připravující učitele. Třetí kapitola se zaměřuje na jednotlivé sylaby vysokých škol. Dále se zabývá aktuálně diskutovaným novým pojetím českého školství a novým pohledem na kompetence budoucích učitelů. Hovoří o pregraduální přípravě budoucích učitelů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy, kde popisuje především praxe v málotřídních školách.

Během studia probíhá osvojování všech profesních kompetencí díky výuce obecných didaktik a didaktik oborových. Vše vrcholí asistenční, později řízenou praxí na cvičných nebo fakultních školách. Předpokladem pro vykovávání pedagogické profese jsou dobré jazykové dovednosti, sociálně-komunikativní dovednosti, nezbytné charakterové vlastnosti a schopnost sebereflexe. Problematikou přípravy učitelů a problémy začínajících učitelů se zabývá řada autorů u nás i v zahraničí. Zvláště přípravě je věnovaná zvýšená pozornost (z hlediska normativního např. J. Vašutová 2004, J. Průcha 2002, z hlediska struktivistického V. Spilková 2004, I. Stuchlíková 2006).

3.1 Profesionální příprava učitelů na 1. stupni základní školy

Studium na vysoké škole by mělo budoucího učitele 1. stupně základní školy připravit na základě vykovávaných praxí na školách k poznání pedagogických situací a jejich porozumění. Jedná se o proces dlouhodobý, který nezačíná spolu se studiem učitelského oboru, ale již od rozhodnutí se pro tuto profesi. Klade se důraz na osobnostní rozvoj učitele a jeho osobnostní a profesní identitu, jež by měla být těžištěm pro pojetí výuky studia na vysoké škole (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Málotřídní způsob výuky je v České republice poskytován pouze na 1. stupni základní školy. Aprobaci Učitelství 1. stupně u nás poskytuje deset pedagogických fakult. Je nabízena buď

ve formě prezenčního studia, nebo kombinovaného. V abecedním pořadí se jedná o tyto univerzity (Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů, MŠMT):

- Jihočeskou univerzitu v Českých Budějovicích,
- Masarykovu univerzitu,
- Ostravskou univerzitu,
- Technickou univerzitu v Liberci,
- Univerzitu Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem,
- Univerzitu Hradec Králové,
- Univerzitu Karlovu,
- Univerzitu Palackého v Olomouci,
- Univerzitu Tomáše Bati ve Zlíně
- Západočeskou univerzitu v Plzni.

Každá fakulta vyjmenovaných univerzit, kde je vyučován obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy může mít značné rozdíly v učebních plánech. Vašutová (2004) uvádí ve svém výzkumu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, že mnoho studentů považuje teoretické předměty za nadbytečné, ale přesto kvalitní. Například příprava pro teoretickou práci má nadprůměrně pozitivní hodnocení. Studenti považují v přípravě na budoucí profesi za nejvýznamnější oborové didaktiky. I zde je ale také kritizováno velké množství teorie a málo praktického zaměření. Podprůměrně studenti a absolventi hodnotí pedagogicko–psychologickou přípravu. Důvodem jsou podle Vašutové (2004) očekávání studentů. Myslí si, že dostanou konkrétní návody a pedagogické postupy, jak v situacích postupovat a že to získají díky názorným ukázkám ze svých praxí. Studenti však musí nejprve získat určité teoretické znalosti, na jejichž základě přemýšlí o strategiích ve vyučování a o možnostech řešení jednotlivých situací a problémů. Negativní hodnocení dostala praktická příprava. Praktická příprava zahrnuje veškeré oborové a pedagogické praxe na vysoké škole a jiné získávání zkušeností a studentům se to se jeví jako nedostatečné. U konkrétních předmětů studenti primární pedagogiky a speciální pedagogiky považují za jeden z nejdůležitějších okruhů pedagogiku. Odpovědělo tak 90 % respondentů, což je považováno za optimistický výsledek. Jako užitečné předměty studenti vidí například také sociologii, filozofii a etiku, což jsou předměty, které spadají do

kategorie podpůrné předměty pro studium učitelství. Nejnižší hodnotu užitečnosti získala matematika, avšak pro 99 % studentů primární pedagogiky je to nezbytný předmět. Velké množství dotazovaných mladých učitelů vyjádřilo potřebu o navýšení praxí vedených školou. Praxe by neměly být v takovém množství náslechové, jako je tomu v současnosti, studenti by se měli mnohem více podílet na přímé vyučovací činnosti, na řešení kázeňských problémů a učebních problémů žáků. Respondenti také žádají, aby se studenti, pokud možno, zapojili do reálného chodu školy, zkusili si i práci třídního učitele a vše, co je s touto problematikou spojené. Praxe by měly být více řízené školou, studentům by se mělo dostat větší pomoci a podpory od učitelů řídících praxe, ale i od učitelů dané školy, kde praxe vykonávají. Dotazovaní mladí učitelé také doporučovali zkvalitnění praktické stránky přípravy a didaktické přípravy. Zaměřit se na konkrétní situace žáků, řešit modelové situace, připravit se tak na běžný život ve školách. Zaměřit se na problematiku efektivního vyučování a zodpovědnost učitelů za vzdělávací výsledky žáků (Vašutová 2004).

3.2 Strategie 2030+ a nové pojetí vzdělávacího systému

Český vzdělávací systém se musel modernizovat tak, aby obstál v neustále se měnícím světě 21. století. Bylo třeba dynamicky reagovat na mnoho společenských proměn, které protkaly všechny oblasti lidské činnosti. Patří mezi ně tzv. čtvrtá průmyslová revoluce, která je obvykle vnímána jako revoluce v oblasti technologického pokroku, digitalizace a automatizace. Přitom se ale dotýká mnoha dalších oblastí života. Mění se způsoby práce s informacemi, jak se vytváří, zpracovávají a šíří. Proměňují se způsoby komunikace, poznání a řešení problému. Roste potřeba vyzvat se v komunikačním toku, umět získat informace, analyzovat a kriticky hodnotit. Technologické a sociální aspekty této čtvrté průmyslové revoluce vyžadují rozvoj kompetencí potřebných pro úspěch v osobním i pracovním životě i na trhu práce. Neméně zásadní jsou také environmentální změny, změny klimatu, rostoucí znečištění ovzduší i vodstva apod. Tyto změny jsou natolik alarmující, že se na ně musí reagovat, a to již od samého počátku uvědomení si problému a komplexní změně chápání světa. Toto uvědomění se nejlépe formulují u budoucí generace již v průběhu jejich vzdělávání. Změny tohoto nového pojetí vzdělávacího systému proto začínají v organizaci a způsobu vzdělávání v ČR. Bylo nutné ho nastavit tak, aby přispíval k rozvoji ke kvalitnímu společnému vzdělávání pro všechny, bez ohledu na jejich osobnostní charakteristiky nebo sociálně–ekonomické podmínky. Postupně se formuloval dokument, který vede k vytvoření a rozvoji otevřeného vzdělávacího systému, který reaguje na měnící se vnější prostředí a poskytuje relevantní obsah vzdělávání v celoživotní perspektivě a který dokáže v co nejvyšší míře využít potenciálu jedinců v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak jeho vlastního rozvoje, tak s ohledem na druhé a ve prospěch rozvoje celé společnosti.

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ je klíčový dokument pro rozvoj vzdělávání České republiky v dekadě 2020-2030+ vydaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Cílem je modernizovat vzdělávací systém v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení, připravit ho na nové výzvy a zároveň řešit problémy, které v českém školství přetrvávají. První myšlenka o vzniku dokumentu přišla v roce 2018. V lednu 2019 byla MŠMT ustanovena osmičlenná externí

expertní skupina pod vedením prof. Arnošta Veselého. Úkolem expertů byla příprava výchozího dokumentu Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+, který měl definovat vizi, priority a cíle vzdělávací politiky v horizontu 2030. Na jaře 2020 zasáhla tvorbu samotného textu a diskuze virová epidemie, která zásadně omezila plánované veřejné akce. Paradoxně díky omezení sdružování, mohli aktéři využít on-line konference a sociální sítě, a tím tak zapojit co možná nejširší spektrum aktérů, včetně široké veřejnosti.

Strategie 2030+ směřuje ke dvěma dlouhodobým strategickým cílům, které se zaměřují na proměnu obsahu vzdělávání a na snižování sociálních nerovností ve vzdělávání. K naplnění těchto cílů hraje přední roli pregraduální příprava učitelů.

1. cíl: Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život.
2. cíl: Snižit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálů dětí, žáků a studentů.

Tyto cíle jsou rozvedeny ve strategických liniích, jenž se zaměřují na proměnu samotného vzdělávání, řešení nerovností, podporu pedagogů, zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce a zajištění stabilního financování:

Linie 1: proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání

Linie 2: rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání

Linie 3: podpora pedagogických pracovníků

Linie 4: zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce

Linie 5: zvýšení financování a zajištění jeho stability

Implementace Strategie 2030+ je rozdělena do 3 období, kdy každé bude vycházet z pěti klíčových opatření. Efektivní implementace závisí na zajištění určitých podmínek jako je trvalá politická podpora, schopnost hledat optimální řešení, efektivní koordinace, dostatečné zdroje a strukturovaný implementační proces. Struktura a klíčová opatření budou postupně vyhodnocovány. Na závěr prvního implementačního období v roce 2023 bude vyhodnocen a proveden výběr dalších klíčových opatření k realizaci ve druhém implementačním období. Opatření pro roky 2023-2027 budou zapracována do Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací politiky České republiky. Stejný bude postup i pro poslední, třetí implementační období v letech 2027-2031. Nově zavedená klíčová opatření včetně jejich zpracování do karet budou vždy součástí nového Dlouhodobého záměru.

3.3 Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR

Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR je dokument vydaný MŠMT jako součást Strategie 2030+. Cílem reformy je proměna přípravy učitelů a učitelek v ČR, tak aby každý rok připravovala dostatek učitelů a učitelek připravených pomáhat všem svým žákům naplno se rozvíjet. Důležitá je pozornost na modernizaci pregraduální přípravy a pedagogické praxe.

Cíle Reformy přípravy učitelů:

1. zaměřit vydělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život.
2. snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vydělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálů dětí, žáků a studentů.

To by se mělo projevit rovněž v posunu v sebehodnocení čerstvých absolventů podle metodiky mezinárodního šetření Talis 2018. Podle této metodiky se usiluje o zlepšení kompetencí absolventů v oblasti motivace žáků k učení a oblasti rozvoje kritického myšlení. (Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR, str.2).

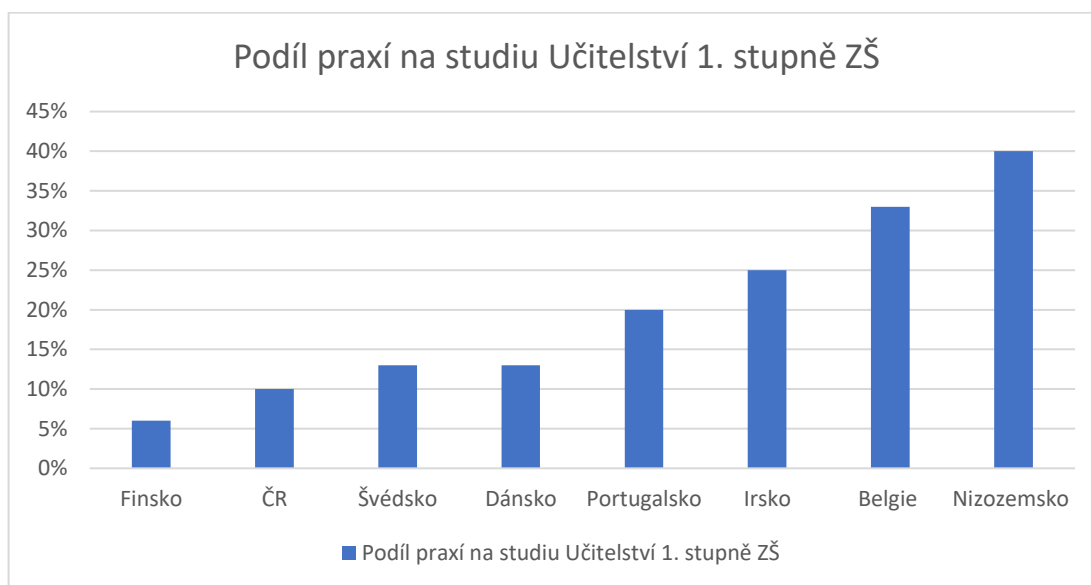
Cílem je touto reformou do roku 2024 dohnat průměr vyspělých západních zemí v těchto kompetencích a to:

- Pomáhat žákům kriticky myslet: z 66% učitelů ovládající činnost v r. 2018 na 80%;
- Motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci: ze 40% na 67%;
- Pomoci žákům uvědomit si, jakou hodnotu má učení z 57% na 84%;
- Přesvědčit žáky že mohou mít dobré výsledky ze 69% na 88%;
- Vyjádřit svá očekávání ohledně chování žáků ze 78% na 92%;

Druhým cílem reformy je nastavit politiku MŠMT a politiku fakult připravující učitele na období práce 3 let za účelem vytvoření optimálního prostředí pro učitelskou přípravu. V roce 2024 dojde k aktualizaci dokumentu Reforma na období dalších 3 let. (Reforma přípravy učitelů a učitelek, 3. str.)

V posledních 20 letech probíhalo několik pokusů o stanovení kompetenčního profilu učitele, ze kterých lze případně vycházet a na kterých lze stavět. Jedním z nich je profil podpořených MŠMT v rámci Ipn Cesta ke kvalitě z r.2011. V posledních pěti letech existuje jediný zdroj sledující kompetenci čerstvých absolventů a začínajících učitelů. Jedná se o mezinárodní šetření Talis z r. 2018. podle tohoto šetření čeští učitelé a učitelky s prací do 2 let výrazně zaostávají za svými evropskými kolegy především v oblasti vedení žáků ke kritickému myšlení, jejich motivace k učení, včetně motivace slabších žáků, tedy přesně v kompetencích, které jsou potřebné k naplnění Strategie 2030+. Míra zaostávání je velice významná. Naopak čeští učitelé a učitelky ve srovnání s evropskými kolegy dopadli dobře v oblasti teoretických znalostí, včetně znalostí a uplatňování různých vyučovacích metod, v oblasti udržování kázně ve třídě a v oblasti využívání digitálních technologií.

Zavedením Rámcových požadavků MŠMT na všechna studia vedoucí ke kvalitě učitele v r. 2017 znamenalo mimo jiné i požadavek ke zvýšení podílů praxe na studia, konkrétně na min. 10% v případě Učitelství pro 1. stupně základní školy. Většina fakult nových akreditací zvýšila svůj podíl praxe nad rámec doporučeného objemu, a to až na 15 %. Takové zvýšení je nepochybně významným posunem směrem k zapojení studentů do praxe. Stanovené minimum se stále pohybuje na spodní hranici nejlepších evropských systémů přípravy učitelů. Studenti v severských zemích jako je Švédsko nebo Dánsko nebo v západoevropských zemích jako je Portugalsko, Irsko, Belgie nebo Nizozemsko typicky tráví na praxích více času než čeští studenti.



Graf. č. 1: Podíl praxí na studii Učitelství 1. stupně ZŠ, Eurydice, národní regulace- Reforma přípravy učitelů a učitelek, str. 8

V porovnání s vybranými evropskými zeměmi byly vytyčeny tři modely propojení přípravy učitelů s praxí a přístupem k praxi. Prvním je tzv. “západoevropský model”, postavený na vysokých podílech praxe (20-40 %), fungující v zemích Beneluxu, v anglosaských zemích nebo v Portugalsku. V těchto zemích studenti tráví velkou část studia na praxích přímo ve školách v průběhu celého studia. Praxe se přirozeně stupňují graduji. Druhým je tzv. “německý model”, postavený na relativně nízkých podílech praxí při studiu zhruba 15 % času. Na studium však navazuje specificky pojaté indukční období 18-24 měsíců, ve kterých mají absolventi jako začínající učitelé výrazně redukováný plat i přímou pedagogickou činnost proti ostatním učitelům (zhruba o 50 %) a mají státem přiděleného a zaměstnávaného mentora (zkušeného nebo bývalého učitele). Každý mentor má na starosti zhruba 15 studentů a pravidelně je ve škole navštěvuje, poskytuje jim podporu, ale také hodnotí a známkuje jejich hodiny. V průběhu 18-24 měsíců musí začínající učitelé získat odpovídající hodnocení svých hodin mentorem, napsat závěrečnou práci a složit závěrečnou zkoušku, garantovanou a realizovanou ministerstvem, aby získali plnohodnotnou kvalifikaci učitele. Tento model byl identifikován pouze v Německu. Třetím modelem propojení přípravy s praxí je tzv. “skandinávský model”, identifikovaný ve severoevropských zemích jako je Finsko, Švédsko a Dánsko, ale také v Rakousku. Model spočívá na relativně nízkých objemech praxe, podobným českému systému, ale zároveň na velkém důrazu na kvalitu praxí a jejich reflexi. Praxe probíhají

v tandemu, každá hodina praxe je okamžitě reflektovaná supervizorem, supervizoři se studenty podobně reflektují přípravu hodin. Téměř všechny praxe se koncentrují v síti fakultních a klinických škol (které zřizuje přímo univerzita) a u fakultních/provázejících učitelů, kteří jsou vybráni jako nejlepší ve vedení praxí. Fakulty se soustředí primárně na profesní složku učitelské přípravy a na výzkum a teorii specifický pro učitelství. Tento výzkum a vývoj didaktických metod a nástrojů provádějí právě v síti fakultních a klinických škol. Učitelé a ředitelé ze sítě fakultních a klinických škol se podílejí na výuce studentů na fakultě a na podobě kurikula jejich studia. Český systém konzistentně nesleduje ani jeden z těchto modelů. Objemem praxí se blíží skandinávskému systému, případně německému. Proti německému systému chybí výrazná investice do adaptačního období začínajícího učitele s centrální garancí kvality a kvalifikace. Proti skandinávskému systému chybí koncentrace praxí u výběru nejlepších fakultních/provázejících učitelů a úzké provázání se sítí fakultních a klinických škol. Provázející/fakultní učitelé, kteří praxe vedou, za svou činnost - s výjimkou pilotních projektů pro relativně malý počet učitelů, realizovaných z ESF+ v posledních několika letech, často dostávají ohodnocení v řádu desítek korun za hodinu a nemají tak pro reflexi praxí dostatečný prostor. Neprocházejí vstupním vzděláním ani nezískávají systematickou podporu ze strany fakultních didaktiků nebo vedoucích praxí a nerozvíjejí a nezískávají tak systematicky kompetence praxe vést. Praxe studenti často alespoň částečně realizují na školách, kde sami studovali (tedy nahodile a ne u učitelů, kteří mají největší kompetence a kvalifikaci praxe vést), nebývá výjimkou, že si část praxí domlouvají sami. Síť fakultních škol je často velice široká a přesahuje i stovku škol: fakulty v nich jen zřídka realizují výzkum, propojení s vedením škol a s učiteli vedoucími praxe je často formální (např. informativní setkání s řediteli 1-2x ročně). Status fakultní školy často nenabízí školám dostatečně jasné benefity, které by je motivovaly k tomu, aby se významněji přizpůsobily v přijímání studentů na praxe (tento jev nebyl identifikován v žádné jiné zemi) (Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR, str. 7).

Cíle reformy do roku 2024

1. vybudování kultury kontinuálního zvyšování postavené na společné vizi – vize bude vyjádřena společným kompetenčním profilem absolventa a bude každoročně vyhodnocováno.
2. úzké propojení fakult s praxí- MŠMT vytvoří adekvátní finanční a organizační podmínky pro realizaci kvalitních praxí prostřednictvím fakultních a provázejících učitelů.

3. rozvoj inovací přípravy učitelů a jejich podpora v regulaci – MŠMT bude spolupracovat s NAÚ na vytvoření optimálního prostředí pro učitelké programy, jež budou nově akreditovány jako profesní studijní programy.
4. zvýšení otevřenosti systému – realizace krátkodobých hromadných stáží studentů a podpora sdílené dobré praxe.
5. zvýšení atraktivity studia pro kvalitní uchazeče – podpora lepšího obrazu učitelského studia
6. rozvoj oborových didaktik – oboroví didaktici se zapojí do revizí RVP a do implementace revidovaného kurikula.

Profil absolventa Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Obsah učiva vychází z profesního profilu učitele primárního vzdělávání, které tento obor potřebuje. Absolventi Učitelství pro 1. stupeň základní školy získávají pedagogicko-psychologické znalosti, rozvíjí si kompetence učitelské profese a didaktických dovedností. Umí vytvářet příznivé podmínky pro učení, dokáží žáky motivovat, aktivizovat, vytvářet pozitivní emocionální a sociální klima ve třídě, řídit procesy žákova učení – zejm. je individualizovat z hlediska náročnosti, času, míry pomoci, stylů učení apod. Jsou schopni kvalitní partnerské komunikace nejen se žáky, ale i s rodiči, kolegy a dalšími sociálními partnery školy, dokáží s nimi spolupracovat při hledání vhodných cest a strategií k rozvoji dítěte i školy jako celku. Některé fakulty využívají kompetenčních modelů jako nástroje ke dosažení optimálního profilu absolventy. Modely jsou soustředěné na kompetence učitelů a učitelek jako souhrn schopností a dovedností absolventů vykonávat své budoucí povolání. Vždy jsou úzce propojeny s praxí.

Ukázka kompetenčního modelu Učitel pro 21. století

Učitel pro 21. století je kompetenční model pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, který vybavuje budoucí učitele a vychovatele znalostmi a dovednostmi, které by měl mít učitel v 21. století. Využívá moderní pedagogiky, klade důraz na jazyky, praxi již od 1. ročníku, matematickou gramotnost, digitální technologie ve výuce, inkluzivní vzdělávání, čtenářskou a mediální gramotnost, kritické myšlení a využívá zahraničních stáží.

Učitel pro 21. století se označuje následujícími kompetencemi:

- Měl by přemýšlet o cíli a smyslu vzdělávání

- Měl by mít přehled o svém oboru – učitel musí umět nabité vědomosti a dovednost funkčně využít v praxi a zejména je umět propojovat s dalšími
- Měl by žáky vést k porozumění světu kolem i sebe sama a rozvíjet jejich přirozenou zvědavost
- Měl by žáky nadchnout
- Měl by být náročný na sebe i na žáky
- Měl by mít širší přehled o světě kolem nás
- Měl by vytvářet otevřenou a tvůrčí atmosféru
- Měl by umět komunikovat
- Měl by se osobnostně i profesně rozvíjet
- Měl by být vnímavý
- Měl by být lidský
- Měl by umět improvizovat
- Měl by umět být digitálně gramotný
- Měl by být kreativní
- Měl by umět upevňovat a rozvíjet sociální vazby mezi žáky

3.4 Přehledy pedagogických praxí na pedagogických fakultách

Součástí studia je praxe, kterou se studenti seznámí s podmínkami reálného vyučování, a propojení praxe s teorií ve všech oblastech. Praxe probíhají v několika úrovních, od praxí asistentských až po praxe souvislé. Začíná se úvodem do pedagogické praxe, ten seznamuje studenty formou cvičení s projektováním a realizací výuky, absolvují se besedy s pracovníky konkrétních školských zařízení, v rámci náslechnů se učí reflektovat a analyzovat vyučovací hodinu. Průběžná pedagogická praxe zahrnuje náslechy a asistenční činnosti, výsledkem je určitý počet příprav s reflexí a zápis pedagogických deníků. Na závěr následuje souvislá pedagogická praxe, jde o zapojení do všech akcí ve škole v dané třídě, odevzdání několika příprav na vyučovací hodinu, zhodnocení vedoucí učitelky, zhodnocení praxe a sebe jako učitele a společný rozbor hodiny.

V průběhu praxe hraje významnou roli cvičný učitel, který by měl být pro studenta učitelství vzorem jak v přípravě na vyučování, tak při realizaci a následně sebereflexi svého výkonu. Cvičný učitel tvoří jeden ze základních pilířů edukačního procesu a je zodpovědný za přípravu, průběh, organizaci a výsledky praktikantovy činnosti. Hospitace je jedním z prvních způsobů se seznámením adepta učitelství s pedagogickou praxí. Poskytuje možnost získávání informací o průběhu, podmínkách i výsledcích pedagogické činnosti vyučujícího a zároveň poskytuje praktikantovi získat nadhled o pedagogickém působení.

Níže je popsán stručný přehled studijních plánů všech pedagogických fakult v České republice, zaměřuje se na praxi a sleduje zmínky o praxích v málotřídních školách. Každou fakultu jsme oslovili emailem s dotazem, zda nabízejí povinnou pedagogickou praxi v málotřídních školách. Odpovědi jsou zmíněny na konci každého sylabu.

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně

Ve studiu oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ jsou pedagogické praxe zařazeny do každého z deseti semestrů. Praxe v 1. semestru probíhá jako vstupní. Studenti jsou rozděleni do skupin a v prvním týdnu semestru pod vedením jednoho z učitelů katedry primární pedagogiky navštěvují brněnské mateřské a základní školy. Ve 2. semestru je

zařazena průběžná pedagogicko-psychologická praxe, již student absolvuje jeden den v každém týdnu v semestru na základní škole dle vlastního výběru. Asistentské praxe ve 3. a 4. semestru probíhají rovněž jako průběžné, ale výhradně na brněnských základních školách u vybraných fakultních provázejících učitelů. Poslední průběžné praxe k pedagogicko-psychologické diagnostice jsou zařazeny do 5. a 6. semestru. Na těchto praxích studenti navštěvují základní školy v místě bydliště nebo dle svého individuálního výběru. V 7-10. semestru na to pak navazují vyučovací souvislé pedagogické praxe. Ve čtvrtém ročníku probíhají – stejně jako ve druhém ročníku na brněnských základních školách u vybraných fakultních provázejících učitelů. Pro obě závěrečné praxe v pátém ročníku si studenti volí školu individuálně.

Na otázku, zda fakulta nabízí povinnou pedagogickou praxi v málotřídních školách, jsme od studijního referenta obdrželi následující odpověď: *„Naše fakulta neposkytuje povinnou pedagogickou praxi v málotřídní škole v rámci oboru Učitelství pro I. stupeň ZŠ. Studenti si v rámci svého studia a absolvování praxí mohou zvolit, kde budou praxi vykonávat.“* Praxe v málotřídní škole je tedy nepovinná.

Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové

V prvních dvou semestrech se koná průběžná pedagogická praxe studentů prezenční formy studia v předem daných školách v Hradci Králové. Studenti mají povinnost odučit 12 výstupů a absolvovat 10 náslechnů. U kombinované formy studia absolvuje student 10 hodin náslechnů a 12 hodin výstupů na 1. stupni v plně organizované ZŠ nebo v málotřídní ZŠ podle svého výběru. Oba typy výuky jsou rovnocenné. V průběhu souvislé pedagogické praxe prezenčního studia student absolvuje 4 týdny praxe na plně organizované ZŠ nebo 1 týden v málotřídní škole ZŠ.

Na otázku, zda fakulta nabízí povinnou pedagogickou praxi v málotřídních školách, jsme od studijního referenta obdrželi následující odpověď: *„Praxe na malotřídní škole je součástí souvislé praxe posledního ročníku. Do přílohy dávám sylabus předmětu.“*

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

V prvním ročníku se studenti setkávají s málotřídní výukou v rámci didaktiky. Studenti 2. ročníku realizují praxi v málotřídní škole formou skupinové hospitace a metodika PdF UP. V průběhu zimního semestru studenti absolvují 1 den náslechu. Cílem je provést studenty k pozorování výchovně vzdělávacího procesu ve třídách se spojenými ročníky. Studenti pozorují organizaci výuky, materiální vybavení třídy, vztah žáků k pravidlům chování, způsoby hodnocení aj. Závěrem je rozbor se studenty a metodikem mimo třídu. V 5. ročníku probíhá samostatný předmět metodicky zaměřený na souvislou pedagogickou praxi, která se uskutečňuje na základních školách v místě bydliště studenta. Pět týdnů praktikuje student na plno organizované škole (student vyučuje 4 hodiny denně) nebo tři týdny v málotřídní škole (student vyučuje 2 hodiny denně, další dvě hodiny slouží k náslechu, popř. k výuce dle domluvy s vyučujícím). První dva dny jsou náslechové, a to na obou typech škol.

Na otázku, zda fakulta nabízí povinnou pedagogickou praxi v málotřídních školách, jsme od studijního referenta obdrželi následující odpověď: „*Ano, máme zařazenou praxi v málotřídní škole v průběhu studia U1STZŠ i na jeho závěru v rámci souvislé pedagogické praxe.*“

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

System pedagogických praxí 1. stupně prezenčního studia zahrnuje úvodní pedagogický kurz s praxí, učitelské praktikum (poznání různých typu škol), souvislá praxe v 1. ročníku, oborové didaktiky, asistentskou praxi a souvislou pedagogickou praxi. O specializované praxi v málotřídní škole není psáno.

Na otázku, zda fakulta nabízí povinnou pedagogickou praxi v málotřídních školách, jsme od studijního referenta neobdrželi žádnou odpověď.

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích nabízí průběžnou praxi, asistentskou praxi i praxi oborově didaktickou, týdenní pedagogicko-psychologickou praxi, praxi začínajícího učitele a souvislou pedagogickou praxi. Všechny praxe jsou absolvovány ve formě náslechů nebo

přímé činnosti studenta na vybrané základní škole. Žádná však nehovoří o přímé praxi v málotřídní škole.

Na otázku, zda fakulta nabízí povinnou pedagogickou praxi v málotřídních školách, jsme od studijního referenta obdrželi následující odpověď: „*Praxe na malotřídní škole není povinná.*“

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

Od roku 2012 uplatňuje Pedagogická fakulta OU nový systém praxí, jehož nedílnou součástí se stal model recipročních aktivit. Studenti zapojení do RCA potvrzují, že získali skvělé zkušenosti, ze kterých profitují v učitelské praxi. Jedná se tedy o systém, ve kterém instituce, se kterými má PdF OU podepsané rámcové smlouvy reciproční, nabízí každému studujícímu možnost, vyzkoušet si v rámci nepovinných aktivit různé činnosti týkající se studovaného oboru, ale také mimo něj. Mezi reciproční aktivity patří např. jednorázové aktivity: doprovody (bazén, divadlo, dopravní hřiště), asistence ve výuce, výpomoc na stanovištích v rámci Sportovního dne, aj., dlouhodobé aktivity: vedení kroužků (sportovní, hudební, výtvarné, ...), doučování, aj. a ozdravné pobyty a školy v přírodě: působení ve funkci vychovatele, zdravotníka, nočního dozoru, v zimě instruktor lyžování nebo snowboardingu. Mimo RCA studenti Ostravské univerzity absolvují Souvislou praxe, kterou si student zajišťuje samostatně podle pokynů didaktika, a průběžnou praxe, kterou zajišťuje referát praxí (pokud nesdělí didaktik jinak).

Na otázku, zda fakulta nabízí povinnou pedagogickou praxi v málotřídních školách, jsme od studijního referenta neobdrželi žádnou odpověď.

Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni

O praxi píše pouze okrajově, a sice že je zařazena do programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, blíže se o praxi nespecifikuje.

Na otázku, zda fakulta nabízí povinnou pedagogickou praxi v málotřídních školách, jsme od studijního referenta obdrželi následující odpověď: „*Povinná praxe v malotřídkách na naší fakultě není. Studenti si ale v rámci praxe mohou sami malotřídku vybrat.*“

Pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci

Fakulta přírodně – humanitní a pedagogická prezentuje praxi pouze v úvodním medailonku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Na otázku, zda fakulta nabízí povinnou pedagogickou praxi v málotřídních školách, jsme od studijního referenta neobdrželi žádnou odpověď.

Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Centrum pedagogické praxe J. E. Purkyně na svých stránkách nezmiňuje realizaci pedagogických praxí v málotřídní škole.

Na otázku, zda fakulta nabízí povinnou pedagogickou praxi v málotřídních školách, jsme od studijního referenta obdrželi následující odpověď: *„V rámci sítě fakultních škol máme dvě školy málotřídní a umožňujeme našim studentům, aby si ji vybrali a praxi konali. Vzhledem k počtu studentů není v našich silách zajistit, aby se každý student do tohoto prostředí dostal, přestože, by to byla velmi dobrá zkušenost. Tedy povinná praxe pro všechny to není, ale mohou si zařízení vybrat, je v naší nabídce a rád mohu podotknout, že se vždy těší zájmu studentů.“*

Pedagogická fakulta Univerzity Tomáš Bati ve Zlíně

Tato fakulta na svých stránkách uvádí pouze to, že se student zapojí do průběžných pedagogických praxí. Dále nespécifikuje.

Na otázku, zda fakulta nabízí povinnou pedagogickou praxi v málotřídních školách, jsme od studijního referenta neobdrželi žádnou odpověď.

4 Výzkumná část

4.1 Design výzkumu

Pro osvětlení metodologického rámce je v této kapitole nejprve popsán stav řešené problematiky a blíže specifikován výzkumný problém. Podrobněji se věnujeme cílům výzkumu, formulovaným hypotézám a výzkumným otázkám. Dále uvádíme zvolenou techniku, popisujeme druhy položek, uvádíme průběh výzkumu a charakterizujeme výzkumný vzorek.

Výzkumný problém sledoval, jakou přípravu a pedagogickou praxi zaměřenou na málotřídní vzdělávání poskytují svým studentům pedagogické fakulty nabízející obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

Výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Jaká je nabídka pregraduální přípravy studentů v oblasti málotřídního vzdělávání, kterou nabízejí fakulty poskytující obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy?

Výzkumná otázka č. 2: Jaká je nabídka pedagogické praxe studentů v oblasti málotřídního vzdělávání, kterou nabízejí fakulty poskytující obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy?

Výzkumná otázka č. 3: V čem spatřují respondenti specifika výuky v málotřídních školách?

Výzkumná otázka č. 4: Jakou vyučovací metodu nejčastěji používají učitelé v málotřídní škole?

Výzkumná otázka č. 5: Jak dlouho zabere příprava učitele na jednu vyučovací jednotku v málotřídní škole?

Výzkumná metoda

Pro náš výzkum byla vybrána metoda kvantitativního pedagogického výzkumu, neboť je schopna pokrýt širší spektrum respondentů. Kvantitativně orientovaný výzkum měl několik fází. Postupně jsme získávali co možná největší množství informací z oblasti, kterou jsme zkoumali. Využili jsme studia příslušné literatury. Následovalo stanovení a formulace hypotéz, jež vyjadřují vztah mezi dvěma proměnnými. Dále jsme tyto hypotézy verifikovali nebo falzifikovali, a nakonec interpretovali výsledky a vyvozovali závěry. Vycházeli jsme z předchozí práce, která se zabývala výchovně – vzdělávacím systémem v málotřídních školách. Díky tomuto bádání jsme nelezli nový podnět k dalšímu výzkumu, a to nás vedlo k cílům této rigorózní práce. Můžeme tedy říct, že pro tuto práci byl vyhodnocován dvojitý dotazník. Jeden byl zaměřen učitelům málotřídních škol, druhý oslovoval studenty pedagogických fakult oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Oba tyto dotazníky pracovali s vytyčenými cíli.

Druhy položek

Jednotlivé druhy položek se lišily dle toho, co bylo předmětem zkoumání. V dotazníku se objevily položky jak obsahové, tak funkcionální.

Mezi položky funkcionální můžeme zařadit položky kontaktní. V našem dotazníku za kontaktní položky můžeme považovat demografické položky č. 1 a č. 21, dále položky č. 2, č. 3, č. 4, č. 5, č. 9, č. 10, a č. 22. Jako funkcionálně psychologické položky slouží položky č. 13., č. 14., č. 15. a č. 30.

Z obsahového hlediska jsme využívali jak položek zjišťující fakta (položka č. 6, č. 7, č. 8, č. 11, č. 12), tak položek zjišťující mínění a postoje (položka č. 16, č. 17, č. 20, č. 26, č. 27, č. 28, č. 29).

Forma požadovaných odpovědí byla převážně uzavřená. Respondentům byl předložen určitý počet předem připravených odpovědí. Chtěli jsme tak docílit snazšího vyhodnocovací responzí. Doufali jsme také v to, že respondenti budou ochotnější dotazník vyplňovat, neboť nezabere tolik času jako otázky otevřené. Nevýhodou zůstává předvolba odpovědí, které do jisté míry mohou být ovlivněny postojem výzkumníka, jež dotazník vytváří. Položky otevřené se

objevily pouze v položce č. 18, a č. 19, kde respondenti popisovali výhody a nevýhody vyučování v málotřídních školách.

Výzkumný soubor

Získat adresář malotřídních škol pro první část výzkumu bylo náročné. Vycházeli jsme ze základního seznamu škol volně dostupného na internetu, z nichž jsme eliminovali školy, které nesly název ulice. Zajímavostí bylo, že tyto školy se nacházely velmi často na ulicích s názvy Školní, Hlavní, Komenského, Komenského náměstí apod. Zbylé školy jsme dohledávali jednotlivě na internetu a podle fotografie, rozvrhu hodin nebo personální obsazenosti jsme zjišťovali, zda je škola málotřídní či není. Získali jsme seznam 660 malotřídních škol ze všech krajů. Během tohoto sběru adres jsme zjistili, že některé školy s devíti ročníky mohou mít 1. stupeň organizovaný jako malotřídní. Jsou to školy ve větších vesnicích nebo mesticích, které přijímají žáky z malotřídních škol na druhý stupeň. Dotazník byl rozeslán emailem a vypracováván na portálu Survio. Responzí se navrátilo 198.

Druhá část dotazníku byla směřována studentům na pedagogických fakultách oboru Učitelství pro 1. stupeň. Jedinou možností, jak oslovit nejvíce respondentů, bylo kontaktovat přímo studijního referenta s prosbou o rozeslání dotazníku studentům. Setkali jsme se převážně s ochotou, a tím jsme nasbírali odpovědi od 198 respondentů. Shodou okolností byl to stejný počet responzí jako u dotazníku poslaného učitelům.

4.2 Analýza a interpretace výsledků výzkumu

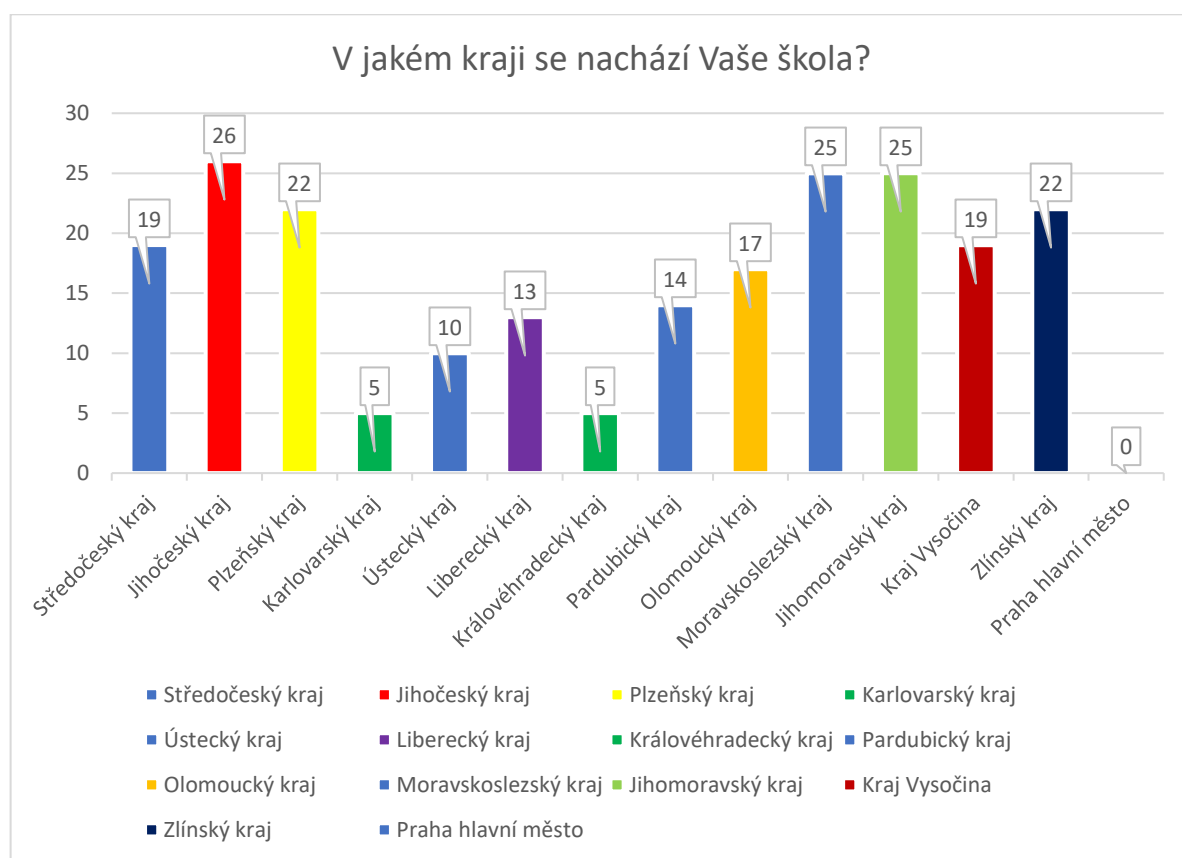
V analýze a interpretaci výsledků výzkumného šetření se věnujeme podrobné analýze dotazníkového šetření. Zaměřujeme se na získané výsledky a jejich interpretaci. Analýzu zjištěných dat doplňujeme přehlednými tabulkami a grafy. Grafy jsou sestaveny na základě četnosti jednotlivých odpovědí na konkrétní položky. U každé položky je definována hypotéza a vypočítána její hodnota.

Na tomto místě považujeme za vhodné zmínit, že odpovědi, ve kterých se respondenti vyjadřovali výpisem konkrétních odpovědí, jsme ponechali v originálním znění, pouze jsme si dovolili upravit případné chyby a překlepy.

Kvantitativní pedagogický výzkum pro učitele málotřídních škol

Položka č. 1: V jakém kraji se nachází Vaše škola?

První otázka měla identifikační charakter, který se týkal polohy školy. Chtěli jsme zjistit míru návratnosti responzí z jednotlivých krajů.



Graf č 2, V jaké kraji se nachází Vaše škola, vlastní zdroj

HO: Četnosti studentů z jednotlivých krajů jsou stejně velké.

HA: Četnosti studentů z jednotlivých krajů se liší.

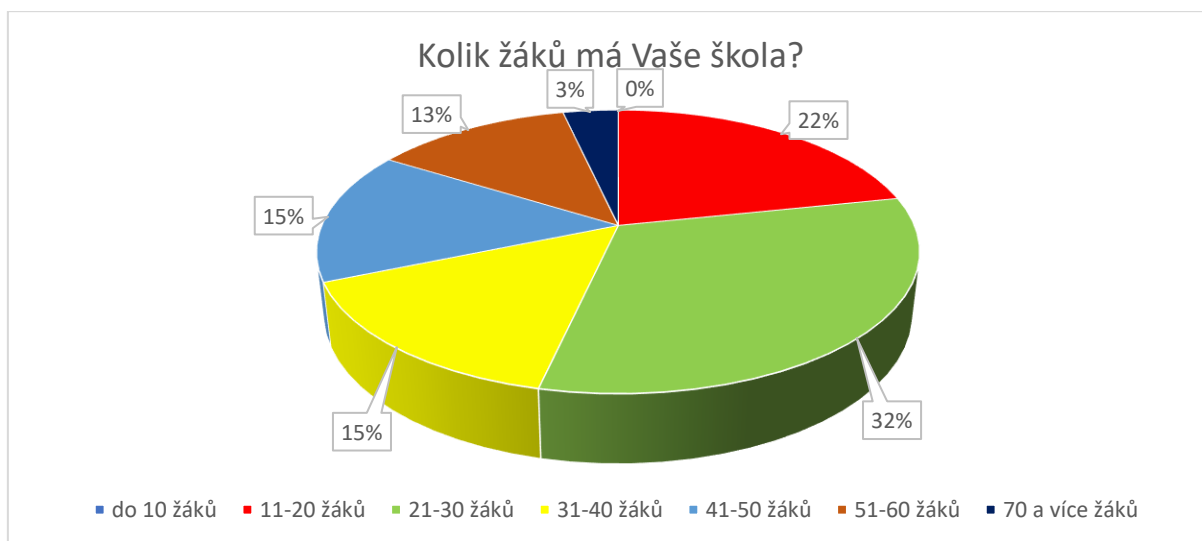
Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

$$X_{0,05}(13) = \Sigma 644,916$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $\times 0,05(13) = 22,362$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

První otázka byla čistě teritoriální. Zajímalo nás, z jakého kraje pochází respondentova škola. Do grafu jsme pro úplnost připsali také Praha-město, ačkoliv se zde z našeho sběru dat adresovaných málotřídních škol nenachází žádná škola tohoto typu. Výsledky ostatních škol byly kolísavé. V průměru z každého kraje odpovědělo 15 škol. Nejméně dotazníků přišlo z Královéhradeckého a Karlovarského kraje, a to pouhých pět (2,5 %). Nejvíce responzí přišlo z kraje Jihočeského, celkem 26 (což činí podíl 13,1 %). Moravskoslezský kraj a Jihomoravský kraj navrátily po pětadvaceti responzí (v podílu 12,6 %), Plzeňský a Zlínský kraj 22 (11,1 %), jen o tři méně responzí, tedy 19 (9,6 %) přišlo z kraje Vysočina a Středočeského kraje, dále 17 (8,6 %) z Olomouckého kraje, 14 (7,0%) z Pardubického kraje, 13 (6,5 %) Libereckého a deset responzí (5,0 %) z Ústeckého kraje.

Položka č. 2: Kolik žáků má vaše škola? "



Graf č 3, Kolik žáků má Vaše škola, vlastní zdroj

HO: Četnosti žáků v málotřídních školách jsou stejně velké.

HA: Četnosti žáků na málotřídních se liší.

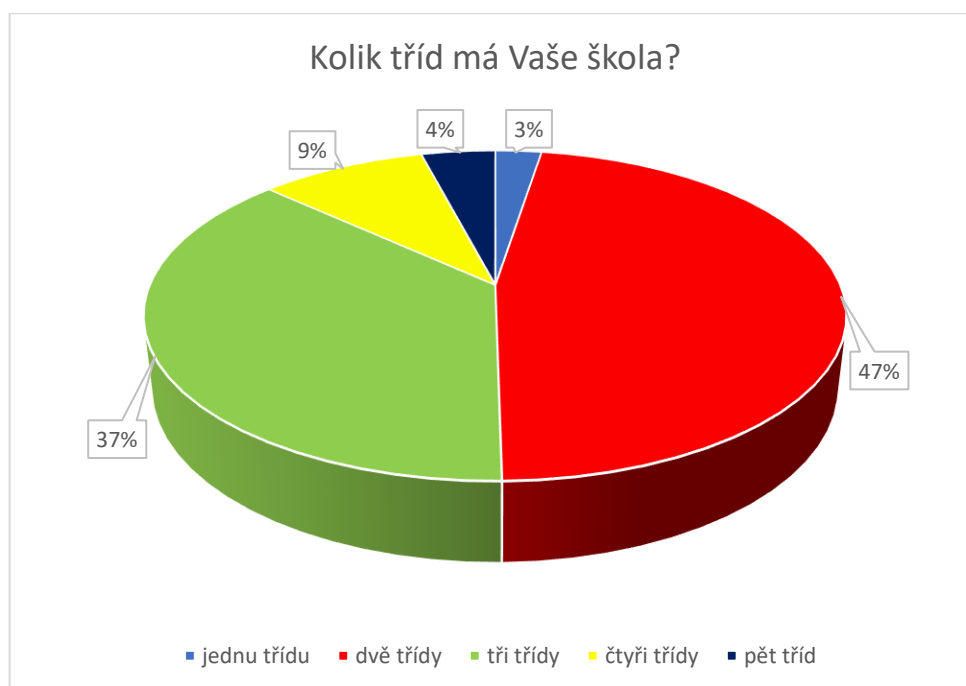
Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

$$X_{0,05(2)} = \Sigma 477,55$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $x_{0,05(2)} = 12,592$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

V našem vzorku respondentů se neobjevila žádná škola s méně než deseti žáky. Nejvíce se do šetření zapojily školy s 21–30 žáky, bylo jich celkem 63, což tvořilo téměř třetinu všech škol. Škol s 11-21 žáky bylo zapojeno 43 (21,6 %), shodně měly školy s 31-40 žáky a 41-50 žáky, ty tvořily 15,5 % podílu z dotazovaných škol a každé bylo 30. Škol s 51–60 žáky bylo 25, tj. 12,4 %. Nejméně se vrátilo responzí ze škol s více jak 70 žáky, bylo jich 7, což tvořilo 3,1 %.

Položka č. 3: Kolik tříd má Vaše škola?



Graf č. 4, Kolik tříd má Vaše škola? vlastní zdroj

HO: Četnosti tříd málotřídních školách jsou stejně velké.

HA: Četnosti tříd v málotřídních školách se liší.

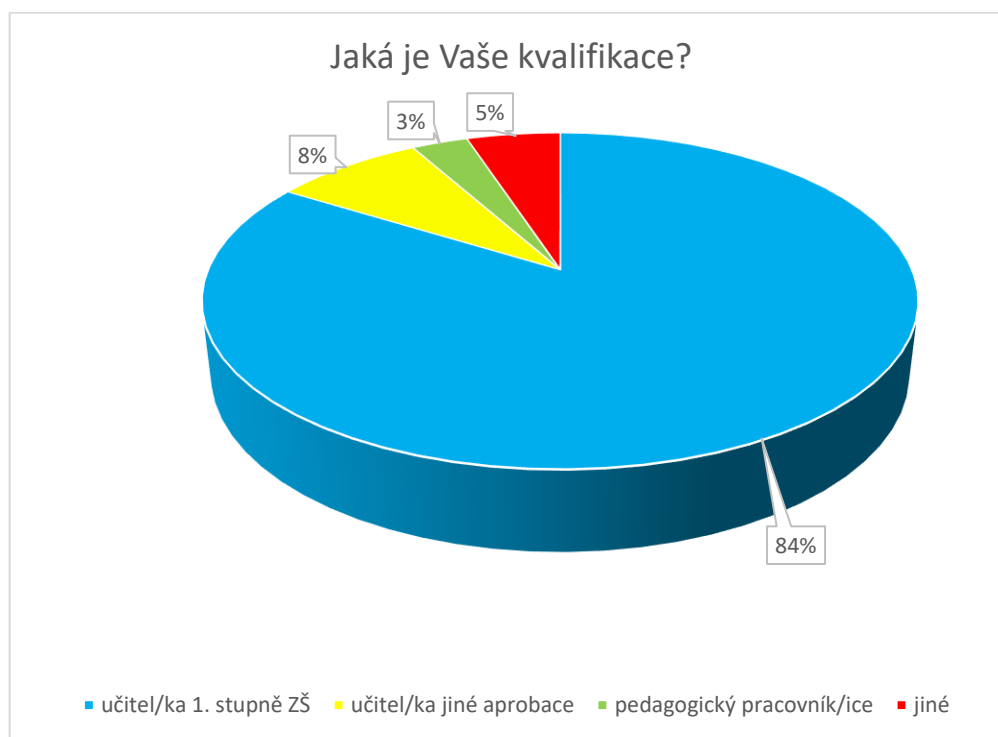
Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

$$X_{0,05}(4) = \Sigma 144$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $x_{0,05}(4) = 9,488$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Nejvíce škol z dotazovaných bylo dvojtřídních, celých 93 škol, tvořily téměř polovinu 47,4 %. Přes třetinu (73 škol) reprezentovaly školy trojtřídní (37,1%). Výrazně méně bylo škol čtyřtřídních, pouhých 19, což znázorňovalo 9,3%, dále 8 pětítřídních škol (4,1%) a nejméně tedy 5 (2,1 %) bylo jednotřídních malotřídek.

Položka č. 4: Jaká je Vaše kvalifikace?



Graf č 5, Jaká je Vaše kvalifikace? vlastní zdroj

HO: Kvalifikace dotazovaných v málotřídních školách jsou stejné.

HA: Kvalifikace dotazovaných v málotřídních školách se liší.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

$$\chi_{0,05(3)} = \Sigma 366,59$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $\chi_{0,05(3)} = 7,815$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Z našeho průzkumu jednoznačně vyplývá, že dotazovaní byli převážně učitelé nebo učitelky 1. stupně základní školy, celých 166 respondentů (83,5%). Jen v 16 případech (8,2%) se jednalo o učitele nebo učitelku jiné aprobace. Pedagogických pracovníků jako jsou asistenti nebo vychovatelé odpovídalo 6 (3,1%) a 10 mělo zcela jinou kvalifikaci (5,2%).

Položka č. 5: Jakou pozici zastáváte?



Graf č 6, Jakou pozici zastáváte? vlastní zdroj

HO: Pracovní pozice dotazovaných v málotřídních školách jsou stejné.

HA: Pracovní pozice dotazovaných v málotřídních školách se liší.

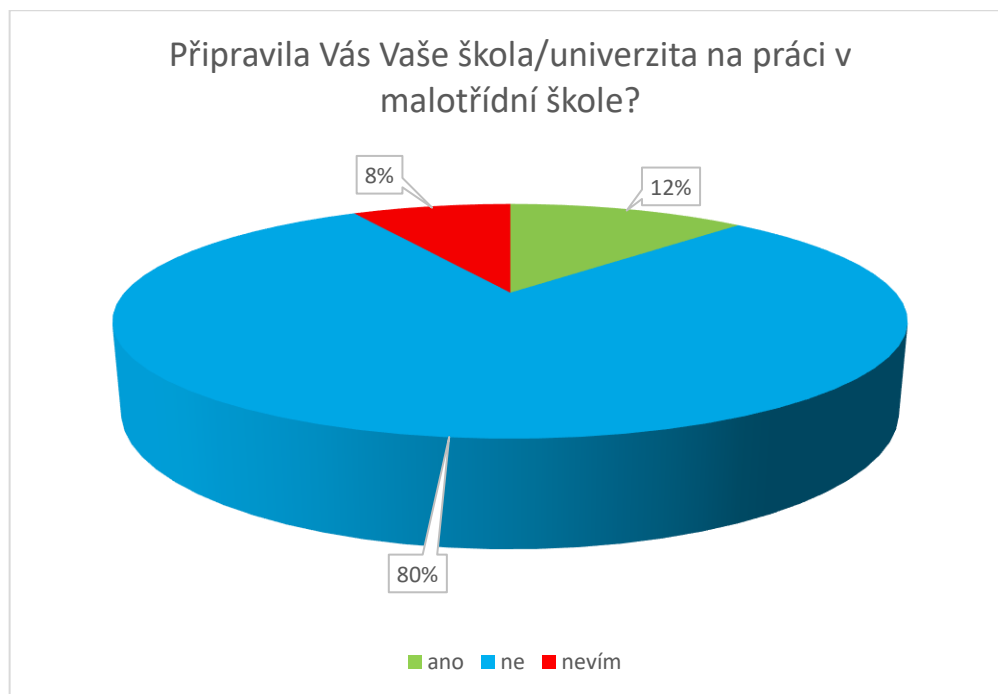
Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

$$X_{0,05(3)} = \Sigma 257,15$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $x_{0,05(3)} = 7,815$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Graf ukazuje, že téměř tři čtvrtiny (71,1 %) odpovídajících byli ředitelé nebo ředitelky. Odpovědělo tak celkem 142 zástupců školy, odpovídajících učitelů či učitelek bylo 48 (24,7 %). Vychovatelů a asistentů dotazník vyplnilo pouze 8 (4,1%). Jinou pozici ne zvolil nikdo.

Položka č. 6: Připravila Vás Vaše škola/univerzita na práci v málotřídní škole?



Graf č 7, Připravila Vás Vaše škola/univerzita na práci v málotřídní škole, vlastní zdroj

HO: Míry připravenosti dotazovaných na práci v málotřídní škole jsou stejně velké.

HA: Míry připravenosti dotazovaných na práci v málotřídní škole se liší.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

$$\chi_{0,05(2)} = \Sigma 192,85$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $\chi_{0,05(2)} = 5,991$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Z celkového počtu dotazovaných odpovídalo 158, že je jejich studium nepřipravilo na práci v málotřídní škole. Toto číslo dosahuje přes 80 %. Dvacet čtyři (11,3%) respondentů

získalo základní zkušenosti pro práci v málotřídní škole. Šestnáct dotazovaných (8,2%) nedokázalo určit, zda je jejich škola či univerzita připravila na tento typ škol.

Je tedy velmi alarmující, že učitelé při studiu na vysoké škole nezískávají žádné zkušenosti pro práci v málotřídní škole. Bylo by vhodné tuto tematiku blíže prozkoumat. Například se nabízí otázka, zda nezaškolení učitelé byli staršího věku a mladší kolegové již tuto přípravu v málotřídní škole mají.

Položka č. 7: Jak Vás Vaše studium připravilo na práci v málotřídní škole nebo jak by Vás mohlo připravit?

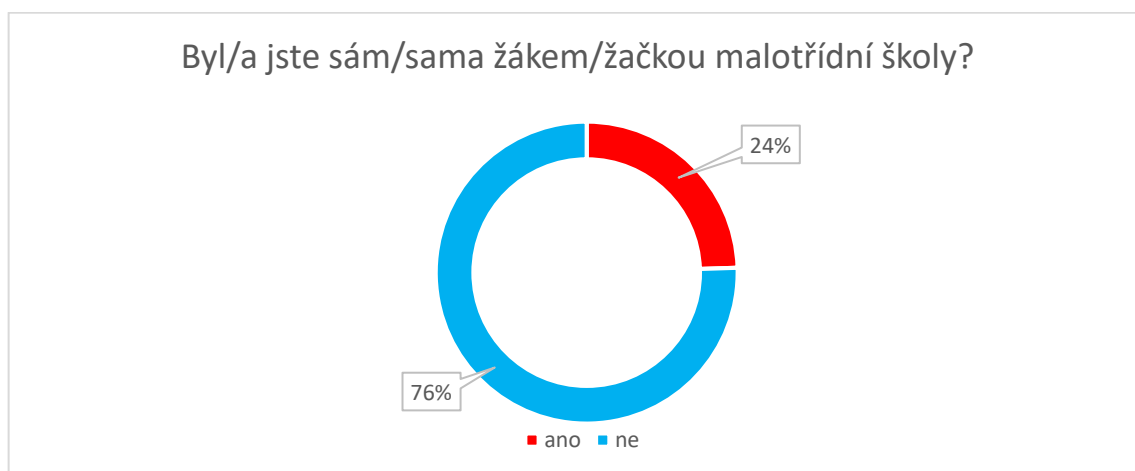
Tato otázka měla zjišťovací charakter, tudíž respondent psal svá stanoviska bez omezení. Shrnuli jsme odpovědi systematicky, dle charakteru výpovědi. Po zařazení všech odpovědí se 180 (90,1 %) respondentů shodovalo pro práci málotřídní školy, že je nutná praxe, popř. více praxe. Jen 14 (7,1 %) respondentů odpovědělo nepřímo, jako např.: nevím, ne, nepřipravila, lépe apod., 4 (2,0 %) se zmínili o větším počtu didaktických materiálů.

Pro ukázkou uvádíme několik odpovědí:

- ⇒ *Na vysoké škole jsem se nikdy nesešla s málotřídní školou, ani si nepamatuji o nějaké informaci, že existuje. Nyní je u nás na škole na praxi studentka vysoké školy a v pokynech na praxi má zadáno, že na škole běžného typu vyučuje 4 hodiny/denně a na škole málotřídní pouze 2 hodiny/denně. Což nechápu. Určitě by si měli studenti před nástupem do školy vyzkoušet především základnosti našeho vzdělávacího systému*
- ⇒ *V rámci praxe jsem v málotřídní škole učil, takže jsem věděl, do čeho jdu.*
- ⇒ *Nedostatečná praxe, nedostatečná didaktika. Studium by se mělo více zaměřit na praktickou stránku vzdělávání, zkoušení rozmanitých forem a metod výuky pro vyvození učiva.*
- ⇒ *Praxe v málotřídní škole; formy práce a různé techniky, spolupráce mezi žáky různých ročníků; přípravy pro výuku ve spojené třídě; aj.*
- ⇒ *např. hospitacemi, náslechy v hodinách popř. praxemi ve školách tohoto typu*
- ⇒ *Univerzita mi poskytla všeobecné a kvalitní vzdělání v oboru 1. stupně ZŠ. I když se nijak zvlášť nezaměřovala na málotřídní školy, adaptovala jsem se na způsob výuky docela dobře. Principy zůstávají stejné, jenom je méně času.*
- ⇒ *Domnívám se, že výuku v málotřídní škole nejde naučit, je potřeba praxe.*
- ⇒ *Absolvovala jsem praxi 3 týdny v málotřídní škole*
- ⇒ *Konkrétními metodikami práce žáků s oddělením neboli spojenými třídami. O této problematice a tuto metodiku nikdo nepřednáší.*

- ⇒ *VŠ se výukou v málotřídní škole věnovala lehce teoreticky. Sama jsem malotřídku absolvovala, měla jsem určitou představu, co práce v tomto typu školy obnáší*
- ⇒ *více praxe (28x)*

Položka č. 8: Byl/a jste sám/sama žákem/žáčkou málotřídní školy?



Graf č 8, Byl/a jste sám /sama žákem/žáčkou málotřídní školy? vlastní zdroj

HO: Četnosti studentů, kteří byli žáky málotřídních škol jsou stejně velké.

HA: Četnosti studentů, kteří byli žáky málotřídních škol se liší.

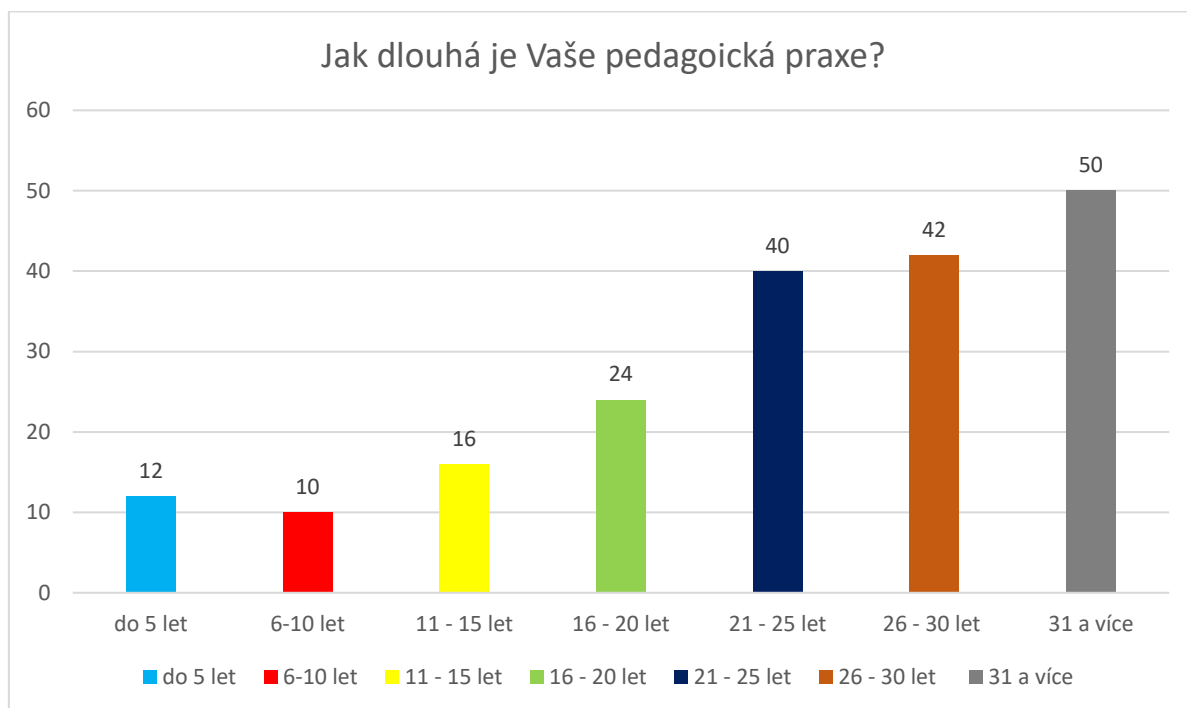
Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

$$X_{0,05(1)} = \Sigma 99$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $x_{0,05(1)} = 3,841$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

V otázce číslo osm jsme se ptali na to, zda učitelé v málotřídní škole byli sami žáci tohoto typu škol. Zajímalo nás to z toho důvodu, že učitelé v málotřídní škole mají důvěru v tento typ vzdělávání, neboť jím sami prošli. Ukázalo se, že téměř jedna čtvrtina dotazovaných (48) absolvovala tento typ výuky. Tudíž s organizací vyučování v málotřídní škole se již nevědomky setkali jako žáci. Většina respondentů 150 (76,3%) nebyla žákem či žákyní málotřídní školy. Je tedy zřejmé, že nemalá část učitelů byla součástí procesu málotřídní výuky jakožto žák, přesto valná většina vycházela z plně organizované školy.

Položka č. 9: Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?



Graf č 9, Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe? vlastní zdroj

HO: Míry pedagogické praxe dotazovaných jsou stejně velké.

HA: Míry pedagogické praxe dotazovaných se liší.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

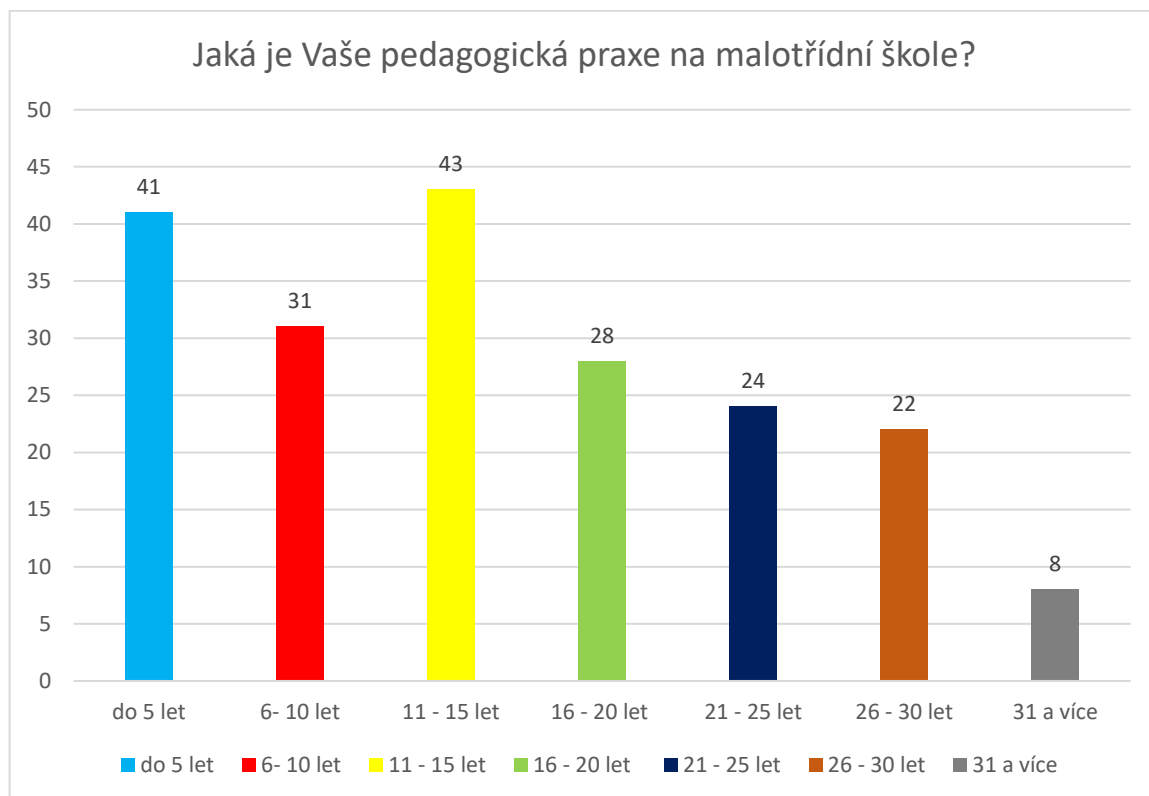
$$X_{0,05}(6) = \Sigma 55,30$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $x_{0,05}(6) = 12,592$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Ukázalo se, že nejvíce respondentů má za sebou více než třicetiletou praxi, v číslech 50 (25,8 %). Čtyřicet dva pedagogů (21, 6 %) má praxi dlouhou 26–30 let, v rozmezí mezi 21 až 25 lety již učí 40 kantorů (20,6 %), výrazně méně učitelů má pedagogickou praxi mezi 16–20 lety (24

dotazovaných, 12,4 %), dále 16 dotazovaných má pedagogickou praxi mezi 11–15 lety (8,2 %), do pěti let 12 respondentů (6,2 %) a nejméně 6-10 let (5,2 %). Lze tedy říci, že učitelé v málotřídní škole jsou většinou velmi zkušení, neboť mají dlouhou pedagogickou praxi.

Položka č. 10: Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe na málotřídní škole?



Graf č 10: Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe? vlastní zdroj

HO: Míry pedagogické praxe v málotřídních školách jsou stejně velké.

HA: Míry pedagogické praxe na malotřídních školách se liší.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

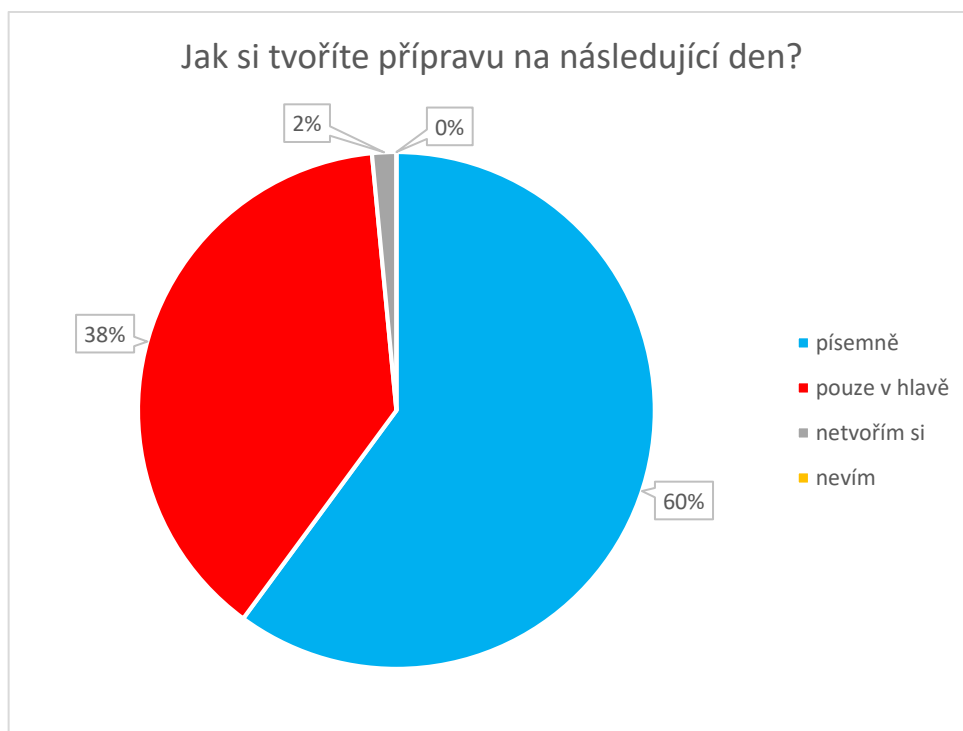
$$X_{0,05}(6) = \Sigma 29,94$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $x_{0,05}(6)=11,070$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Z oslovených pedagogů učí v málotřídní škole nejčastěji 11–15 let. Odpovědělo tak 43 dotazovaných (21,6 %), jen o dva méně učí 0–5 let (20,6 %). Třicet jeden respondentů učí

6–10 let (15,5 %), devětadvacet v rozmezí mezi 16–20 lety (14,4 %), čtyřadvacet mezi 21–25 lety (12,4 %), jen o dva méně, tedy dvaadvacet mezi 26–30 lety (11,3 %) a nejméně učí v málotřídní škole učitelé více než 30 let, pouhých 8, ve vzorku to činilo 4,1 % dotazovaných. Ve srovnání s předchozí otázkou, která se ptala na celkovou pedagogickou činnost, je praxe v málotřídní škole výrazně menší. Z tohoto usuzujeme, že na málotřídní školy přecházejí spíše zkušení učitelé než čerství absolventi.

Položka č. 11: Jak si tvoříte přípravu?



Graf č 11, Jak si tvoříte přípravu? vlastní zdroj

HO: Četnosti příprav v málotřídních školách jsou stejně velké.

HA: Četnosti příprav v málotřídních školách se liší.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

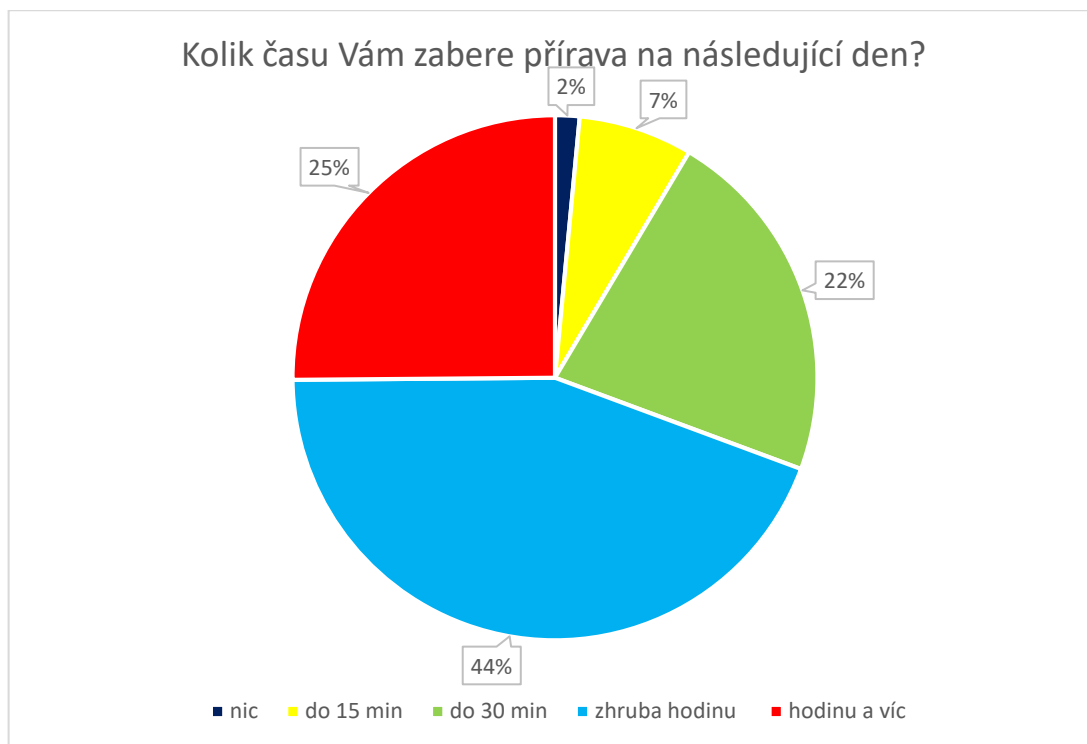
$$X_{0,05(3)} = \Sigma 204,96$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $x_{0,05(3)} = 7,815$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Z grafu jednoznačně vyplývá, že učitelé v málotřídní škole si nedokáží představit vyučování bez písemné přípravy. Odpovědělo tak celkem 119 dotazovaných, tedy 60,8%. Je to

pochopitelné, neboť je třeba skloubit několik ročníků v plynulou vyučovací hodinu, a to je možné pouze díky předchozí písemné přípravě. Přes třetinu respondentů (76; 38,1%) potvrdilo, že formují přípravu pouze v hlavě. Tento způsob vyžaduje buď bohaté zkušenosti, nebo velkou flexibilitu. Jen tři dotazovaní tvrdí, že si přípravu netvoří žádnou.

Položka č. 12: Kolik času Vám zabere příprava na následující den?



Graf č 12, Kolik času Vám zabere příprava na následující den? vlastní zdroj

HO: Čas strávený nad přípravami na vyučování v málotřídní škole je stejně velký.

HA: Čas strávený nad přípravami na vyučování v málotřídní škole se liší.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

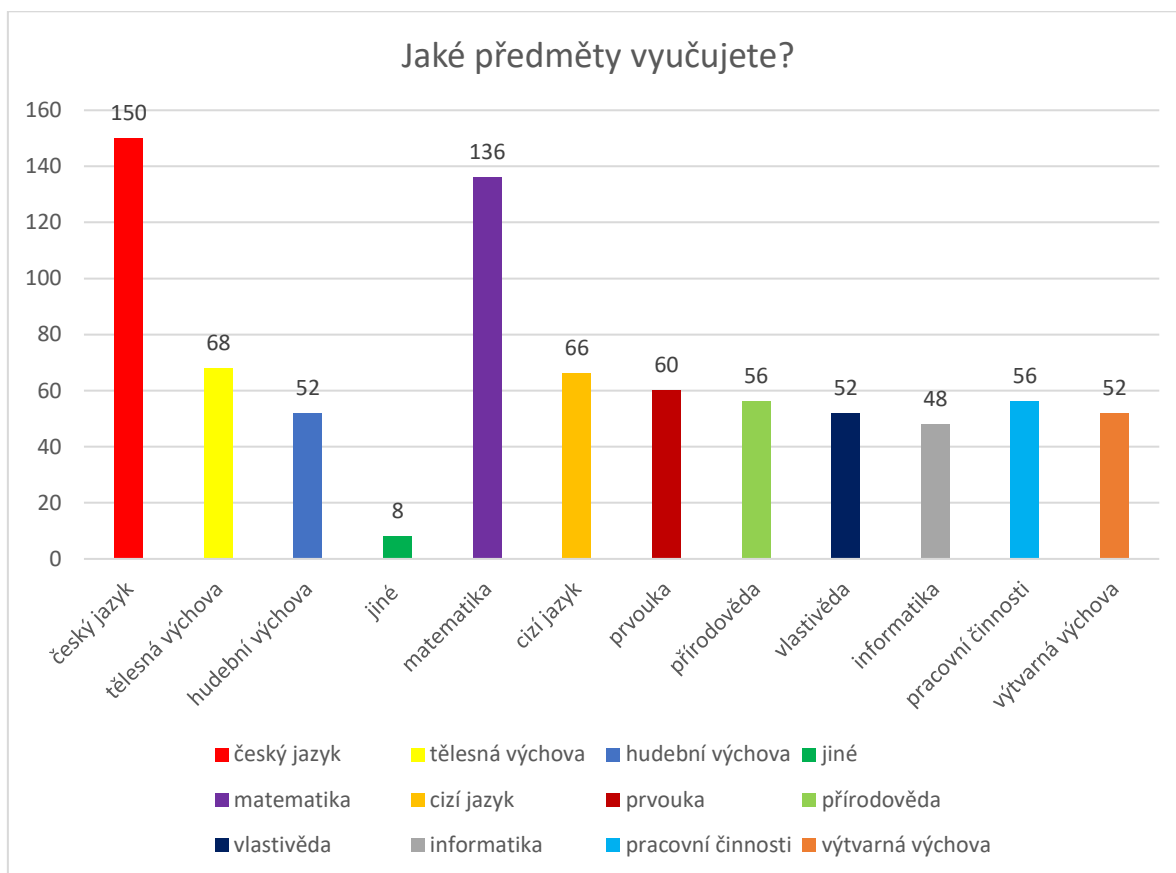
$$X_{0,05}(4) = \Sigma 112,56$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $x_{0,05}(4) = 9,488$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Učitelé, co si netvoří přípravu, byli jen tři, tvořili 2 % z celku. Téměř polovina odpovědí respondentů (88; 45,4 %) stráví nad přípravou zhruba hodinu. Ještě více než hodinu stráví na přípravou 50 kantorů (25,8 %), zhruba pětina učitelů (číslem 44) stačí

na přípravu půl hodina. Čtrnáct pedagogů (6,2 %) stráví nad přípravou méně než čtvrt hodinu. Z tohoto usuzujeme, že učitelé málotřídních škol přistupují k přípravě na vyučování velmi zodpovědně a poctivě, stráví nad ní značný podíl osobního volna, aby následující den vyučování probíhal plynule a efektivně.

Položka č. 13: Jaké předměty vyučujete?



Graf č 13, Jaké předměty vyučujete? vlastní zdroj

HO: Četnosti vyučovacích předmětů v málotřídní škole jsou stejně velké.

HA: Četnosti vyučovacích předmětů v málotřídní škole se liší.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

$$X_{0,05}(11) = \Sigma 245,61$$

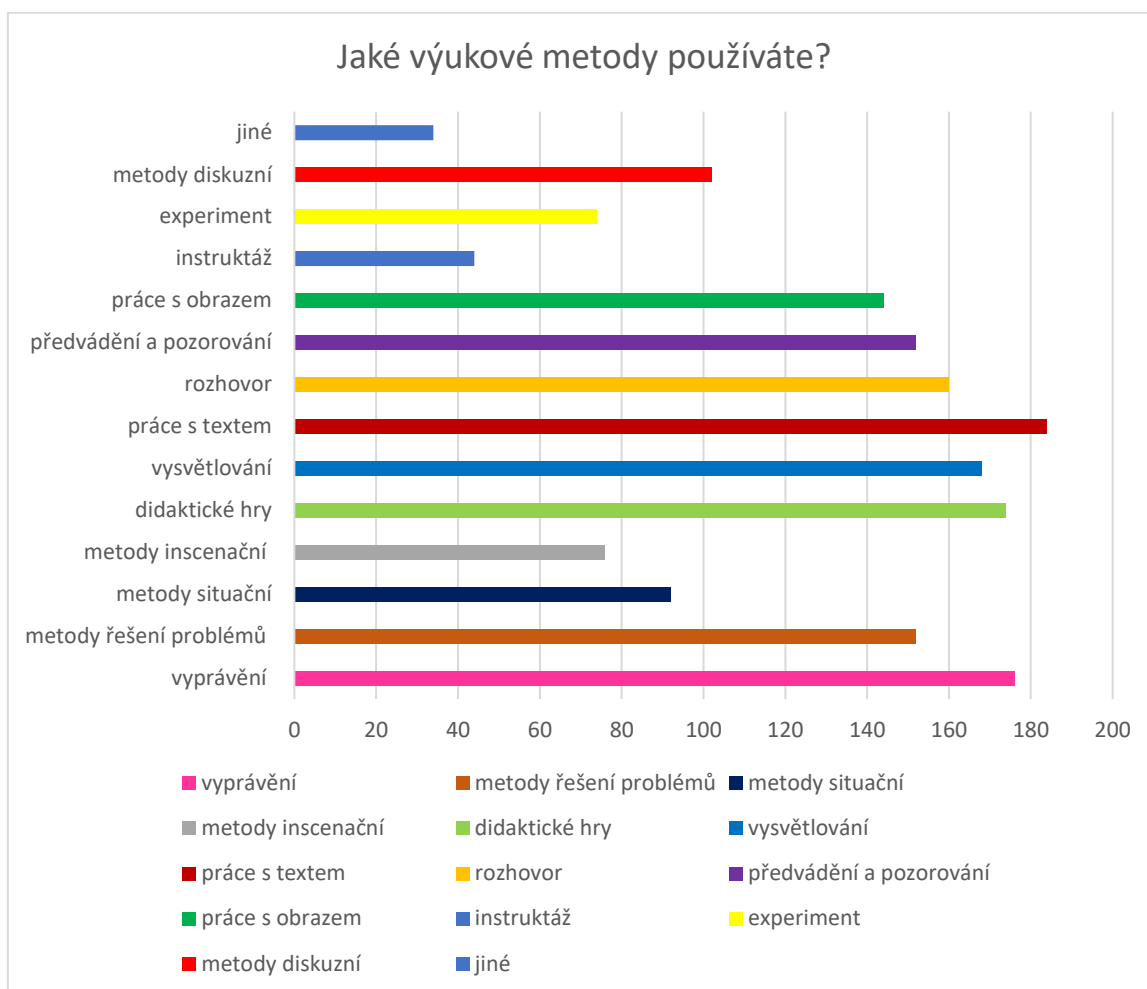
Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $x_{0,05}(11) = 19,675$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Soubor dotazovaných učitelů vyučuje v průměru 4 hodiny. Zde se promítá snížená vyučovací povinnost ředitelů nebo zkrácené úvazky málotřídních kantorů. Nejvíce je vyučován český jazyk, který byl zvolen 150 krát (77,3 %), dále matematika (136; 70,1 %). Je to pochopitelné, neboť tyto dva předměty mívají v rozvrhu žáků prvního stupně základní školy nejvyšší časovou dotaci. Přes 30% vyučujících předmětů tvořila tělesná výchova (68), cizí jazyk (66) a prvouka (60). Padesát šest respondentů (28,9 %) vyučuje přírodovědu, jen o čtyři méně má jak hudební výchovu, tak vlastivědu (26,8%). Informatiku učí 48 učitelů, tedy 24,7 %. Za zmínku určitě stojí také kategorie jiné, kterou volilo 8 respondentů, ze souboru to činí 4,1 %. Pod touto kategorií si můžeme představit lidskou výchovu nebo jiné specifické výuky.

| Možnosti odpovědí | Responzí | Podíl |
|--------------------------|-----------------|--------------|
| český jazyk | 150 | 77,3 % |
| tělesnou výchovu | 68 | 35,1 % |
| hudební výchovu | 52 | 26,8 % |
| jiné | 8 | 4,1 % |
| matematiku | 136 | 70,1 % |
| cizí jazyk | 66 | 34,0 % |
| prvouku | 60 | 30,9 % |
| přírodovědu | 56 | 28,9 % |
| vlastivědu | 52 | 26,8 % |
| informatiku | 48 | 24,7 % |
| pracovní činnosti | 56 | 28,9 % |
| výtvarnou výchovu | 52 | 26,8 % |

Tabulka č. 10: Jaké předměty vyučujete, vlastní zdroj

Položka č. 14: Jaké výukové metody v hodinách používáte?



Graf č 14, Jaké výukové metody v hodinách používáte? vlastní zdroj

HO: Výukové metody v málotřídních školách jsou stejně velké.

HA: Výukové metody v málotřídních školách se liší.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

$$X_{0,05}(13) = \Sigma 265,6$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $\chi_{0,05}(13) = 22,362$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

$$\chi_{0,05}(2) = \Sigma 131,4$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $\chi_{0,05}(2) = 5,991$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Z našeho šetření vyplývá, že učitelé málotřídních škol využívají výukové metody různě. Dalo by se říci, že využívají kombinaci několika různých metod nebo je používají podle témat či potřeby. V průměru učitelé uvedli 5–7 využívaných metod. Nejčastěji využívanou metodou v našem souboru byla zvolena práce s textem (184 responzí). Pod prací s textem se ukrývá jak práce s učebnicí, tak samostatná práce žáků. Druhou nejčastější odpovědí bylo vyprávění (176). Není úplně jasné, zda respondenti pochopili rozdíl mezi vyprávěním a vysvětlováním. V případě vyprávění učitel umožňuje využívat své životní zkušenosti a žáci poslouchají různé příběhy ze života. V případě vysvětlování jde o výklad nového učiva. Třetí výukovou metodou byly zvoleny didaktiky hry (174). Jsou velmi vhodné pro děti mladšího školního věku, slouží jako zábavní činnost pro udržení pozornosti, osvojení nových informací nebo opakování učiva. Děti obecně hry baví a často ani neví, že se učí. Čtvrtou výukovou metodou nejčastěji učitelé zvolili vysvětlování (168). Vysvětlování slouží k uvedení nové látky nebo vysvětlení samostatné práce, je účinná a nutná v případě spojených ročníků. Další velmi častou využívanou metodou byl vybrán rozhovor (160). Je praktický pro zpětnou vazbu, zda děti rozumí učivu či zadané práci, mohou při něm vyjádřit své pocity a postoje, vyvodit učivo, zhodnotit a usměrňovat pozornost dětí. Shodně (152) měli metody řešení problémů a předvádění a pozorování. Metody řešení problémů vedou žáky k logickému myšlení, zapojí jejich poznatky a zkušenosti, snaží se o vlastní způsoby řešení. Metody předvádění a pozorování slouží k vytváření dovedností na základě sledování zkoumaného jevu. Další významnou metodou byla práce s obrazem (144).

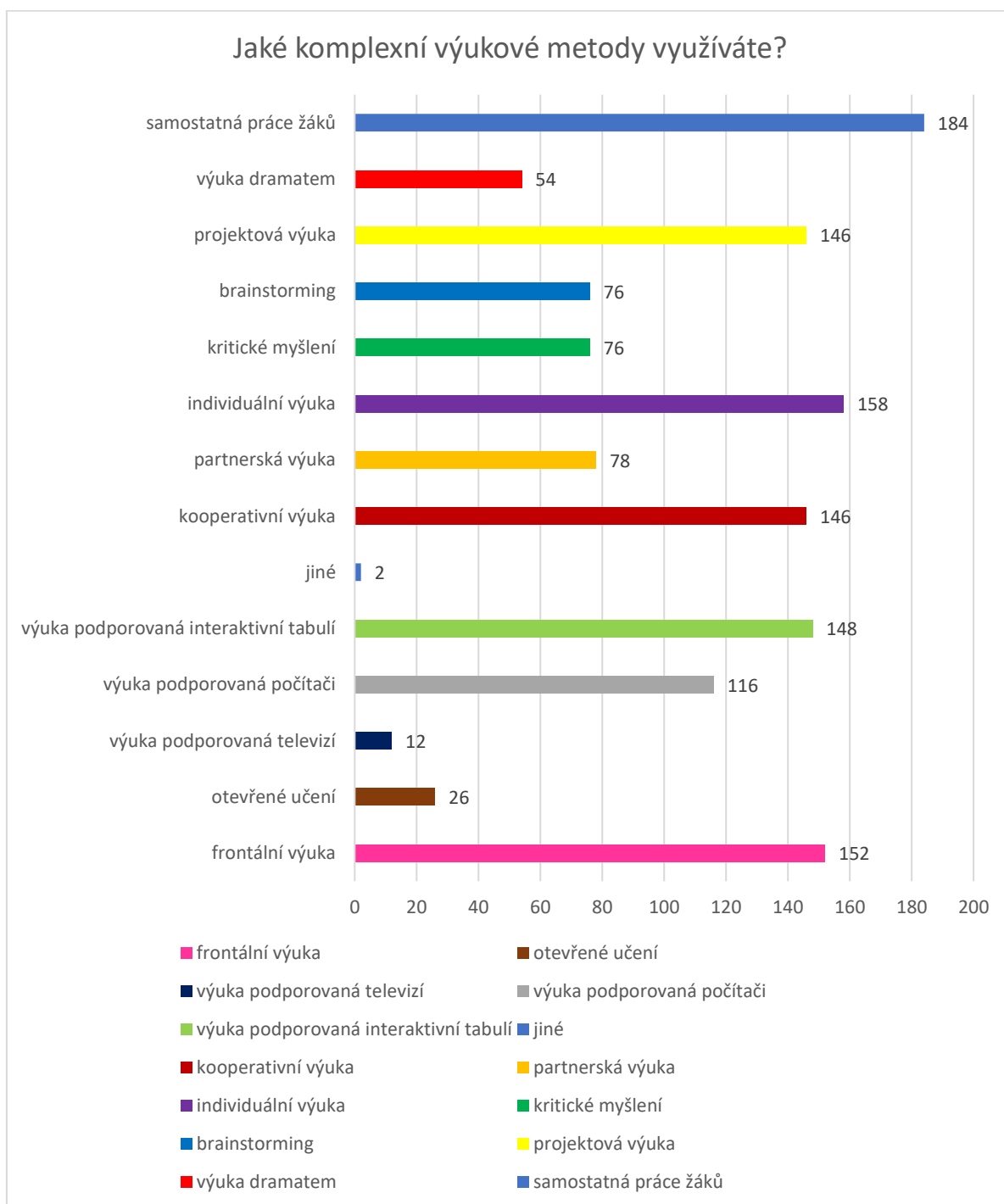
Děti využívají vlastních zkušeností a vyjadřují svůj názor. Poslední metodou, která přesahovala více než sto responzí (102), byla metoda diskuzní. Diskuzní metoda umožňuje vyjadřovat žákovy myšlenky a formulovat vlastní názor. Za zmínku stojí také metody jiné, které volilo 34 učitelů. Bylo by zajímavé zjistit, které měli dotazovaní na mysli. Nabízí se ještě metoda manipulativní, napodobování, produkční apod.

| Možnosti odpovědí | Responzí | Podíl |
|--------------------------|-----------------|--------------|
| Vyprávění | 176 | 70,1 % |
| Metody řešení problémů | 152 | 78,4 % |
| Metody situační | 92 | 47,4 % |
| Metody inscenační | 76 | 39,2 % |
| Didaktické hry | 174 | 89,7 % |
| Jiné | 34 | 17,5 % |
| Vysvětlování | 168 | 86,6 % |
| Práce s textem | 184 | 94,8 % |
| Rozhovor | 160 | 82,5 % |
| Předvádění a pozorování | 152 | 78,4 % |
| Práce s obrazem | 144 | 74,2 % |
| Instruktaž | 44 | 22,7 % |
| Experiment | 74 | 38,1 % |
| Metody diskuzní | 102 | 52,6 % |

Tabulka č.11: Jaké výukové metody používáte, vlastní zdroj

Shrneme – li popsané údaje, nejvíce učitelů používá metodu práce s textem a vyprávění. Vyprávění, rozhovor, vysvětlování a diskuzní metodu mohli někteří respondenti spojovat či dokonce zaměňovat. Nejméně využívané metody jsou instruktaž, metody inscenační, situační a jiné metody, které nejsou blíže specifikované.

Položka č. 15: Jaké komplexní výukové metody používáte?



Graf č 15, Jaké komplexní výukové metody používáte? vlastní zdroj

HO: Komplexní výukové metody v málotřídních školách jsou stejně velké.

HA: Komplexní výukové metody se liší.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

$$X_{0,05}(13) = \Sigma 435,44$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $x_{0,05}(13) = 22,326$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Zde se opět potvrdilo, že učitelé používají více komplexních metod, neboť jeden učitel odpověděl v průměru sedmi možnostmi odpovědí.

Jako nejvíce preferovanou komplexní metodou je samostatná práce žáků. Tu si zvolilo 184 respondentů ze 198. V málotřídní škole je nutné zaměstnat žáky samostatnou prací, aby učitel mohl pracovat s jiným ročníkem. Samostatná práce probouzí soutěživost a slouží k ověřování pochopení učiva. Druhou zvolenou metodou v našem šetření byla individuální výuka (158), která úzce souvisí s nízkým počtem žáků ve třídě, podporuje různorodost žáků a je nutná u žáků s jakýmkoli znevýhodněním. Na třetí pozici byla zvolena frontální výuka (152). Frontální výuka slouží pro vysvětlení nové látky nebo opakování. Je nejstarší ze všech metod, ale efektivní a potřebná ve třídě se spojenými ročníky. Sto čtyřicet osm respondentů se vyjádřilo, že ve svých hodinách využívají interaktivní tabuli. Pro žáky je práce na interaktivní tabuli zábavná

a pokroková, stejně tak výuka podporovaná počítači, kterou zvolilo 116 respondentů. V dnešní době je spousta počítačových programů, které děti upoutají, zabaví a zároveň vzdělají. Dále stojí za zmínku kooperativní výuka, která byla zvolena 146krát. Ve skupinkách žáci pracují velmi často, děti se učí jeden od druhého, diskutují a spolupracují. Při kooperativní práci si žáci radí, pomáhají si navzájem a kontrolují se. Shodné zastoupení (146) má projektová výuka, která v málotřídní škole může využívat dovednosti žáků napříč ročníky.

| Možnosti odpovědí | Responzí | Podíl |
|---------------------------------------|-----------------|--------------|
| frontální výuka | 152 | 78,4 % |
| otevřené učení | 26 | 13,4 % |
| výuka podporovaná televizí | 12 | 6,2 % |
| výuka podporovaná počítači | 116 | 59,8 % |
| výuka podporovaná interaktivní tabulí | 148 | 76,3 % |
| jiné | 20 | 10,3 % |
| kooperativní výuka | 146 | 75,3 % |
| partnerská výuka | 78 | 40,2 % |
| individuální výuka | 158 | 81,4 % |
| samostatná práce žáků | 184 | 94,8 % |
| kritické myšlení | 76 | 39,2 % |
| brainstorming | 76 | 39,2 % |
| projektová výuka | 146 | 75,3 % |
| výuka dramatem | 54 | 27,8 % |

Tabulka č. 12: Jaké komplexní výukové metody používáte, vlastní zdroj

Z našeho výzkumu vyplývá, že učitelé využívají metody podle potřeby. Metody se prolínají a střídají dle tématu, učiva a druhu dovedností. Ukázalo se, že samostatná práce a individuální výuka je v málotřídní škole nezbytná, stejně tak frontální výuka. Na druhou stranu je využívána výuka kooperativní a projektová. Nemalé zastoupení mají i moderní metody, jakožto metoda podporovaná interaktivní tabulí a počítačem.

Položka č. 16: Myslíte si, že práce v málotřídní škole je náročnější než na škole plně organizované?



Graf č 16, Myslíte si, že práce v málotřídní škole je náročnější než práce na škole plně organizované? vlastní zdroj

HO: Četnosti názorů, že práce v málotřídní škole je náročnější než práce na škole plně organizované, jsou stejně velké.

HA: Četnosti názorů, že práce v málotřídní škole je náročnější než práce na škole plně organizované, se liší.

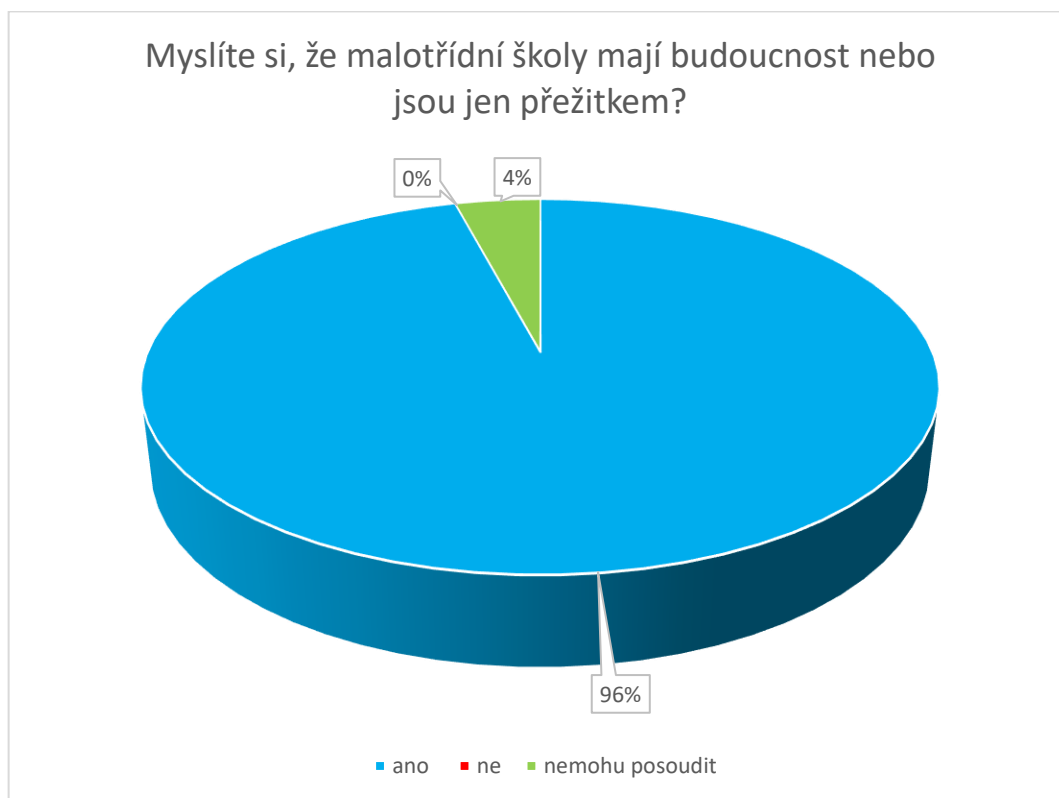
Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

$$X_{0,05(2)} = \Sigma 287,03$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $x_{0,05(2)} = 5,991$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Jednoznačný postoj učitelů v našem souboru je takový, že práce v málotřídní škole je náročnější než na škole plně organizované. Odpovědělo tak 178 dotazovaných ze 198 (tedy 90,7 %). Týká se to především pečlivé přípravy učitele na vyučování a organizaci výuky. Osmnáct respondentů (8,2 %) zastávalo názor, že nemohou posoudit a dva dotazovaní (1,0 %) si myslí, že práce v málotřídní škole je buď stejně náročná, nebo méně náročná než na škole plně organizované.

Položka č. 17: Myslíte si, že málotřídní školy mají budoucnost nebo jsou pouhým přežitkem?



Graf č 17, Myslíte si, že málotřídní školy mají budoucnost? vlastní zdroj

HO: Četnosti názorů, že málotřídní školy mají budoucnost nebo jsou jen přežitek, jsou stejně velké.

HA: Četnosti názorů, že málotřídní školy mají budoucnost nebo jsou jen přežitek, se liší.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

$$X_{0,05(2)} = \Sigma 335,16$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $x_{0,05(2)} = 5,991$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Z grafu je zřejmé, že učitelé málotřídních škol věří v budoucnost tohoto typu škol a jsou přesvědčeni o kvalitě jejich vzdělávání. Kladně odpovědělo plných 186 respondentů, tedy téměř 96 %. V této odpovědi se prolíná postoj učitelů k jejich vlastní práci a motivace tuto práci konat co nejlépe. Je pozitivní, že žádný dotazovaný neodpověděl možností „*ne – jsou jen přežitkem a brzy zaniknou*“. Pouhých osm respondentů (4,1 %) se nedokázalo jednoznačně rozhodnout.

Položka č. 18: Jaké jsou výhody práce v málotřídní škole?

Nejvíce dotazovaných napsalo individuální přístup učitele a žáka, činilo tak 92 respondentů, tedy téměř polovina. Druhou významnou výhodou byla samostatnost žáků, jenž byla napsána 78krát (39,4 %), sedmdesát šest respondentů volilo za výhodu rodinnou atmosféru (38,4 %), jen o šest méně (76, což činí 35,4 %) označilo výpomoc starších žáků mladším. Nízký počet žáků ve třídě vybralo za výhodu 58 respondentů (29,3 %), dále 26 (13,1 %) opakování napříč ročníky, 22 (11,1 %) týmovou spolupráci, stejně tak otevřenost a toleranci, 18 (9,0 %) znalost rodinného prostředí a 14 angažovanost v obci. Méně jak 4 % měli trpělivost a důvěrný kolektiv (8 responzí), přirozené skupinové učení (6), blízký vztah učitele a žáka, výlety do přírody, projektové učení s věkově rozdílnými skupinami (4).

Z těchto odpovědí plyne, že učitelé vidí velkou výhodu v nízkém počtu žáků, díky kterému se mohou jednotlivci věnovat individuálně, dále v samostatnosti, jenž si žáci smíšených ročníků musí osvojit, výpomoc starších mladším a rodinné atmosféře.

| | | | | | |
|----------------------------------|----|--------|---|----|--------|
| Nízký počet žáků | 58 | 29,3 % | Otevřenost a tolerance | 22 | 11,1 % |
| Individuální přístup | 92 | 46,5 % | Angažovanost na obci | 14 | 7,0 % |
| Samostatnost | 78 | 39,4 % | Přirozené skupinové učení | 6 | 3,0 % |
| Výpomoc mladším od starších žáků | 70 | 35,4 % | Blízký vztah učitele a žáka | 4 | 2,0 % |
| Rodinná atmosféra | 76 | 38,4 % | Výlety do přírody | 4 | 2,0 % |
| Znalost rodinného prostředí | 18 | 9,0 % | Možnost tvořit projekty s věkově rozdílnými skupinami | 4 | 2,0 % |
| Opakování napříč ročníky | 26 | 13,1 % | Důvěrný kolektiv pracovníků | 8 | 4,0% |
| Týmová spolupráce | 22 | 11,1 % | trpělivost | 8 | 4,0 % |

Tabulka č. 13, Výhody malotřídek, vlastní zdroj

Pro ukázkou uvádím několik responzí:

- ⇒ *Menší kolektiv, individuální přístup;*
- ⇒ *větší samostatnost žáků, individuální přístup k žákům, vzájemná pomoc mezi různě starými žáky – starší pomáhají mladším, rodinná atmosféra, dokonalá znalost rodinného prostředí dítěte (učitel zná dítě již od MŠ, která je také součástí školy), časté výlety do okolní přírody atd.;*
- ⇒ *soudržnost, individualita, rodinné prostředí, pohoda, klid, samostatnost, sebedůvěra, zapojení všech, skutečně týmová práce;*
- ⇒ *Rozvoj a upevňování vzájemných vztahů mezi dětmi, podpora starších dětí mladším i naopak, vyšší míra tolerance mezi dětmi, rodinné prostředí, soudržnost, opakování a upevňování si učiva díky slyšenému z nižšího či vyššího ročníku, intenzivnější kontakt s rodiči, soudržnost učitelů – výhra je, když si vycházejí vzájemně vstříc, důvěřují si, mají chuť se vzdělávat, což si troufám říci, že se na naší málotřídce děje, rychlá komunikace mezi pedagogy, operativní řešení nastalého problému vůči dětem;*
- ⇒ *Menší počet žáků umožňuje prostor pro individuální přístup k žákům. Menší kolektiv – týmová práce. Rodinné prostředí – všichni se znají. Ve spojeném ročníku – žáci se naučí větší samostatnosti, při spojení s vyšším ročníkem naposlouchají nové učivo, s nižším ročníkem učivo opakují. Žáci umí spolupracovat, pomáhají si. Škola součástí kulturního života obce,*
- ⇒ *PRO DĚTI: více samostatnosti, více ochoty spolupracovat, více tolerance, zvládají více rolí v kolektivu = lepší sociální dovednosti, trpělivost, ochota naslouchat, menší kolektiv = méně konfliktů a asociálního chování, menší kolektiv = větší míra možnosti se projevit, PRO UČITELE: přátelštější prostředí, lepší znalost dětí = možnost individualizovat výuku, propojování učiva napříč ročníky a předměty, méně konfliktů, znalost dětí a jejich rodinného prostředí, PRO RODIČE: méně problémů s chováním;*

Položka č. 19: Jaké jsou nevýhody ve vzdělávání v málotřídní škole?

| | | | | | |
|--------------------------------|----|--------|-------------------------------|----|--------|
| Náročnost na přípravu | 64 | 32,3 % | Malé prostory | 4 | 2,0 % |
| Časová náročnost | 18 | 9,0 % | Přechod na 2. stupeň | 2 | 1,0 % |
| Finance | 18 | 9,0 % | Chybí odborníci | 2 | 1,0 % |
| Nevhodná pro žáky s SPU | 16 | 8,0 % | Výuka anglického jazyka | 4 | 2,0 % |
| Malý kolektiv učitelů | 10 | 5,0 % | Jeden žák v ročníku | 2 | 1,0 % |
| Organizace hodiny | 14 | 7,0 % | Malý výběr kamarádů | 2 | |
| Nedůvěra společnosti | 12 | 6,0 % | Problém se spojováním ročníků | 6 | 3,0 % |
| Byrokracie | 4 | | Žádná není | 36 | 18,1 % |
| Neukázněnost a nesoustředěnost | 8 | 4,0 % | – | | |

Tabulka č. 14, Nevýhody malotřídek, vlastní zdroj

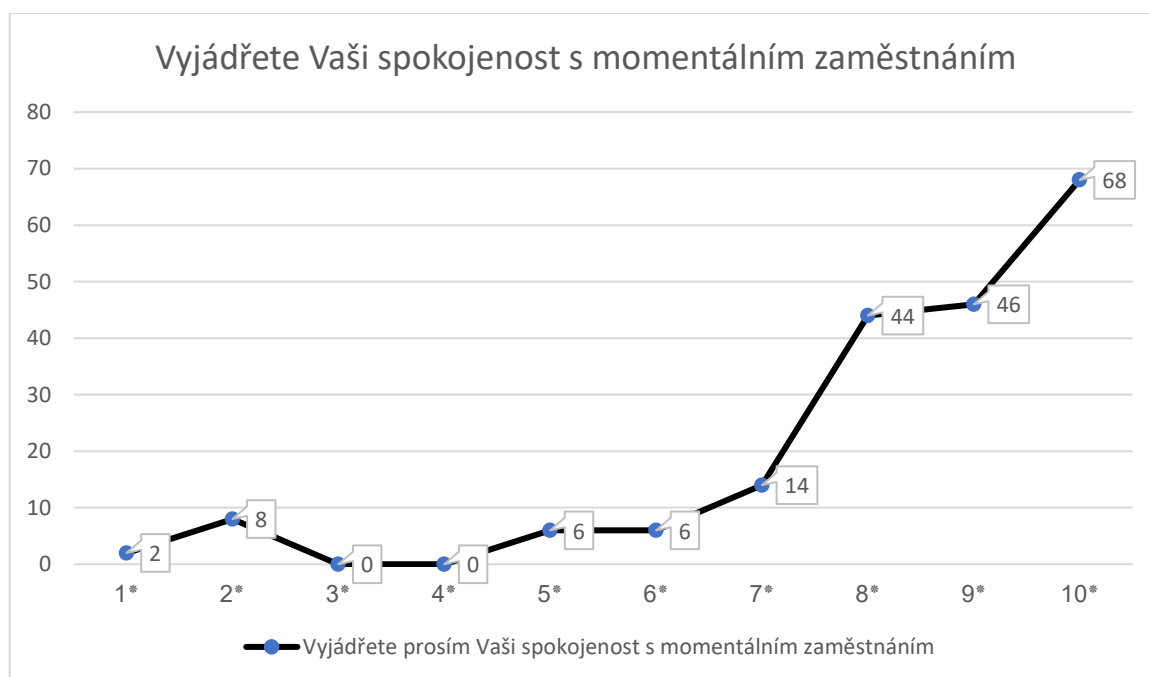
Jednoznačná nevýhoda ve vzdělávání pro učitele v málotřídních školách byla uvedena jako náročnost na přípravu. Takto opovědělo 64 respondentů (32,3 %). Výrazně méně responzí (9 %) měla časová náročnost při výuce a finance. Tuto nevýhodu označilo 18 dotazovaných. Šestnáct učitelů (8%) za nevýhodu označilo výuku v málotřídní škole jako nepatřičnou pro žáky s SPU, organizaci vyučovací hodiny 14 dotazovaných (7%), nedůvěru společnosti 12 (6%), malý kolektiv učitelů 10 (5%). Nejvíce překvapující pro mě bylo, že se objevovaly odpovědi typu, že nejsou žádné nevýhody ve vzdělávání v málotřídní škole a nebylo jich málo celkem 36, což činí (18,1 %).

Z tohoto šetření usuzujeme, že největší nevýhodou v málotřídní škole je náročná příprava učitele, časová náročnost a finance. Jsou i takoví učitelé, kteří v málotřídním vzdělávání nevidí žádnou nevýhodu.

Pro ukázkou uvádím několik responzí:

- ⇒ *náročnost pro přípravu učitele*
- ⇒ *velká zátěž pro pedagoga na přípravu na výuku, obtížnější organizace výuky ve třídě, kde jsou spojené ročníky, nedostatek financí.*
- ⇒ *čas strávený nad přípravami*
- ⇒ *Moc jich není, pro děti je to přímo luxusní prostředí, pro učitele velice náročné – příprava, ve vyučovací hodině jede na 120 procent*
- ⇒ *Pro učitele: náročnější na přípravy a organizaci výuky. Pro děti: ne všem dětem vyhovuje výuka ve spojených ročnících – jsou neklidnější, hůře se soustředí, vyžaduje se po nich vyšší míra samostatnosti při výuce náročnost, velmi důležitá kvalita a nadšení učitele, výuka ve spojených třídách ruší žáky vzhledem k poruchám pozornosti, žáci s podpůrnými opatřeními tvoří další oddělení*
- ⇒ *Spojování ročníků, které je nevyhnutelné. Například – při spojení ročníku 4. a 5. na přírodovědu či vlastivědu je náročné za 45 minut představit, vysvětlit žákům nové učivo v obou ročnících také v souvislostech. Slabší žáci mají potíže se samostatnou prací - např. s výběrem informací z textu.*
- ⇒ *Děti jsou zvyklé na domácí prostředí a přechod na 2. stupně ZŠ (většinou do měst), zvládají hůře. Neznají to prostředí, které je více rivalské, konfliktní, agresivnější. Pro učitele pak je to obrovská náročnost příprav na vyučování, především časová náročnost. Problém je i absence kolegů, kdy je málo lidí na zástupy a suplování. Likvidační je pak pro malotřídky široce pojatá inkluze. Vždy se u nás děti s SVP vzdělávaly, ale zařadit do třídy se 2-4 ročníky děti s LMP či výraznými poruchami chování není dobré*
- ⇒ *náročná organizace pro učitele (učím tři ročníky v jedné třídě – naštěstí mám k ruce asistentku pedagoga), pro děti je nevýhodou, že ne všechny zvládají dokonale sledovat pouze "svoji výuku", ale poslouchají to, co se učí ostatní (což je ale zároveň i výhodou u vyšších ročníků - 4. - 5., protože toto využívám např. při vlastivědě, kdy starší opakují mladším látku, kterou se ti mladší učí poprvé, nebo doplňují můj výklad)*

Položka č. 20: Vyjádřete Vaši spokojenost s momentálním zaměstnáním.

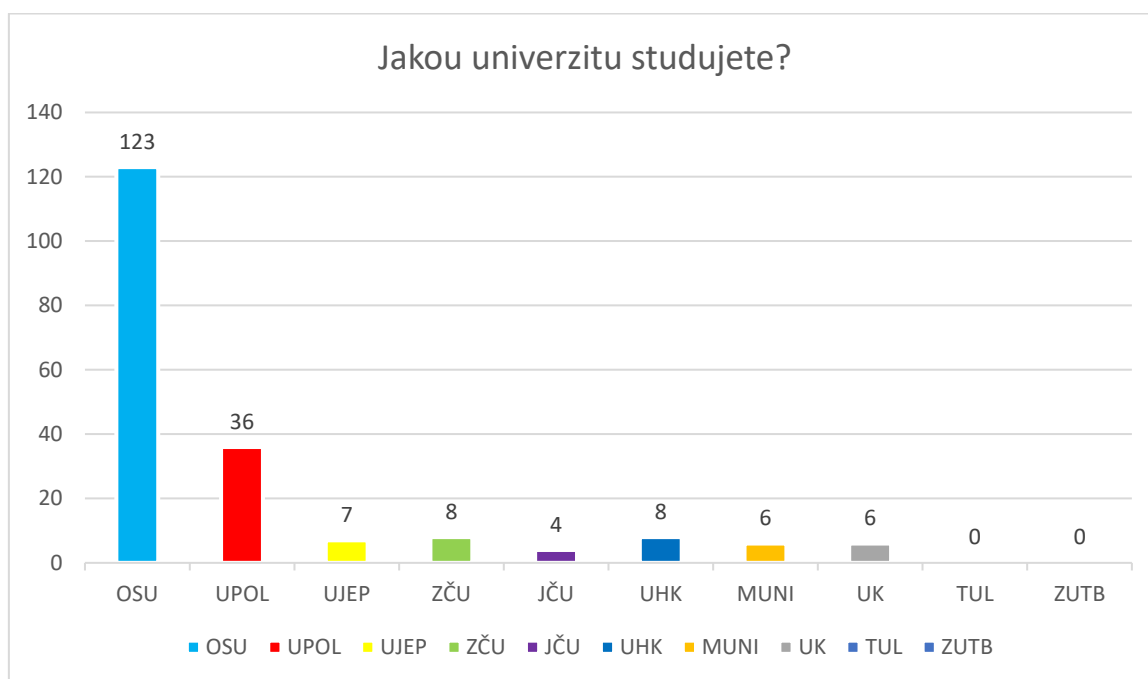


Graf č 18, Vyjádřete spokojenost s momentálním zaměstnáním, vlastní zdroj

Poslední otázka měla charakter hvězdičkového hodnocení ve škále 1–10 (čím více hvězdiček, tím větší spokojenost). V průměru všichni respondenti hodnotili svoji spokojenost s momentální prací 8,4 hvězdičkami. Optimistické je, že nejvíce respondentů hodnotilo své stanovisko plnými deseti hvězdičkami 68 (35,1 %). Je tedy jasné, že kantoři málotřídních škol jsou přes náročnost své práce se svým zaměstnáním spokojeni. Devět hvězdiček zvolilo 46 respondentů (23,7 %) a osm hvězdiček 44 respondentů (22,7 %). I v tomto případě můžeme říci, že míra spokojenosti je velmi vysoká. Poté graf exponenciálně klesá. Čtrnáct dotazovaných hodnotilo svou spokojenost s dosavadním zaměstnáním sedmi hvězdičkami (7,2 %), šesti a pěti hvězdičkami volilo po 6 dotazovaných (3,1 %). Hodnotu čtyř a tří hvězdiček nevolil nikdo. Za to dvě hvězdičky vybralo 8 respondentů a 2 respondenti pouhou jednu hvězdičku. Tito učitelé nejsou se svou prací spokojeni. Důvody mohou být různé, např. příliš náročná příprava na výuku, nekolegiální kolektiv nebo v případě ředitele přetížení pracovními povinnostmi.

Kvantitativní pedagogický výzkum pro studenty pedagogické fakulty oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Položka č. 21.: Jakou univerzitu studujete?



Graf č. 19.: Jakou univerzitu studujete?, vlastní zdroj

První otázka druhého výzkumu měla zmapovat zastoupení vysokých škol, již dotazovaní studovali. Tato otázka nabízela deset odpovědí, tedy přesně tolik odpovědí, kolik vysokých škol nabízí program Učitelství pro 1. stupeň.

Chtěli jsme tak zjistit celkové zastoupení respondentů z jednotlivých škol, neboť (jak je popsáno v teoretické části) stejné obory mohou nabízet různé pedagogické programy i praxe. Doufali jsme ve vyváženost výsledků. Největší podíl respondentů (123; 62 %) měla Ostravská univerzita v Ostravě. Tohoto výsledku se docílilo díky ochotě referentky pro praxi, která dotazník rozeslala širšímu okruhu respondentů. Další podstatný podíl respondentů (36, 18 %) byl dosažen z Univerzity Palackého v Olomouci, díky spolupráci respondentů používajících sociální sítě. Ostatní odpovědi se pohybovaly v rozmezí 2–4 % (4–8 responzí). Technická univerzita v Liberci ani Zlínská Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně neměla žádné zastoupení respondentů.

HO: Zastoupení studentů, jenž studují obor Učitelství pro 1. stupeň jednotlivých fakult, jsou stejně velká.

HA: Zastoupení studentů, jenž studují obor Učitelství pro 1. stupeň jednotlivých fakult, se liší.

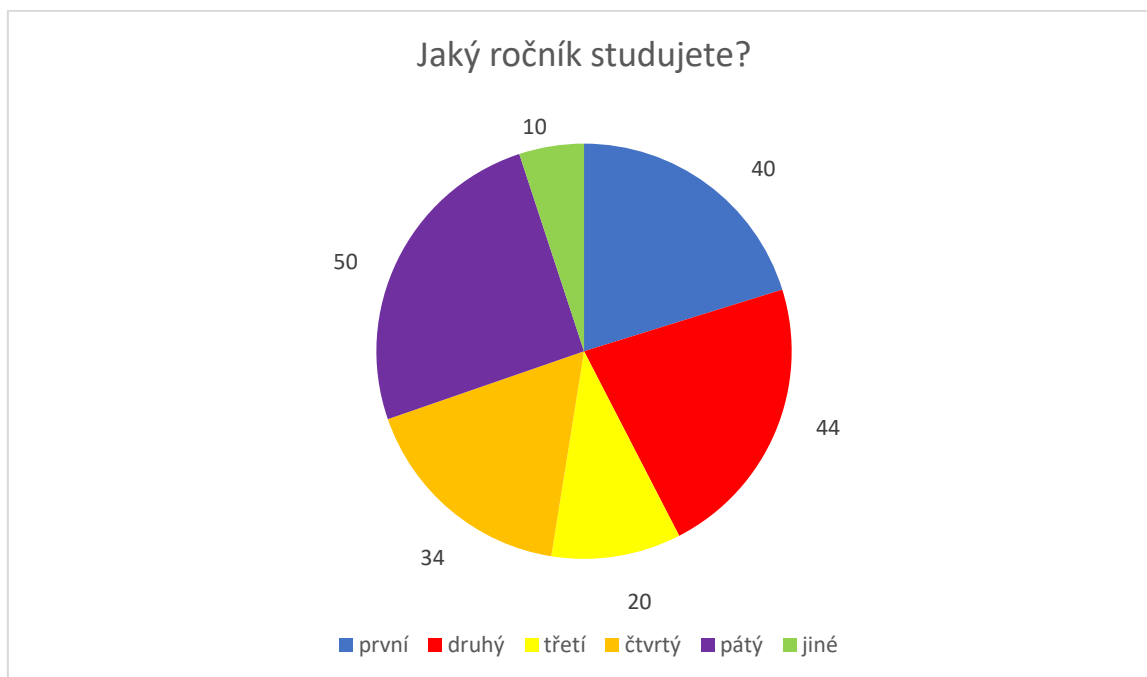
Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi zastoupeními studentů jednotlivých fakult statisticky významné rozdíly.

$$\chi_{0,05(9)} = 16,919$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $\chi_{0,05(9)} = 16,919$. Mezi zastoupeními studentů jednotlivých fakult byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Můžeme říci, že zastoupení studentů bylo výrazně nepoměrné.

Položka č. 22: Jaký ročník studujete?



Graf č. 20: Jaký ročník studujete? vlastní zdroj

HO: Četnosti úrovně studentů, jenž studují obor Učitelství pro 1. stupeň jednotlivých fakult, jsou stejně velká.

HA: Četnosti úrovně studentů, jenž studují obor Učitelství pro 1. stupeň jednotlivých fakult, se liší.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

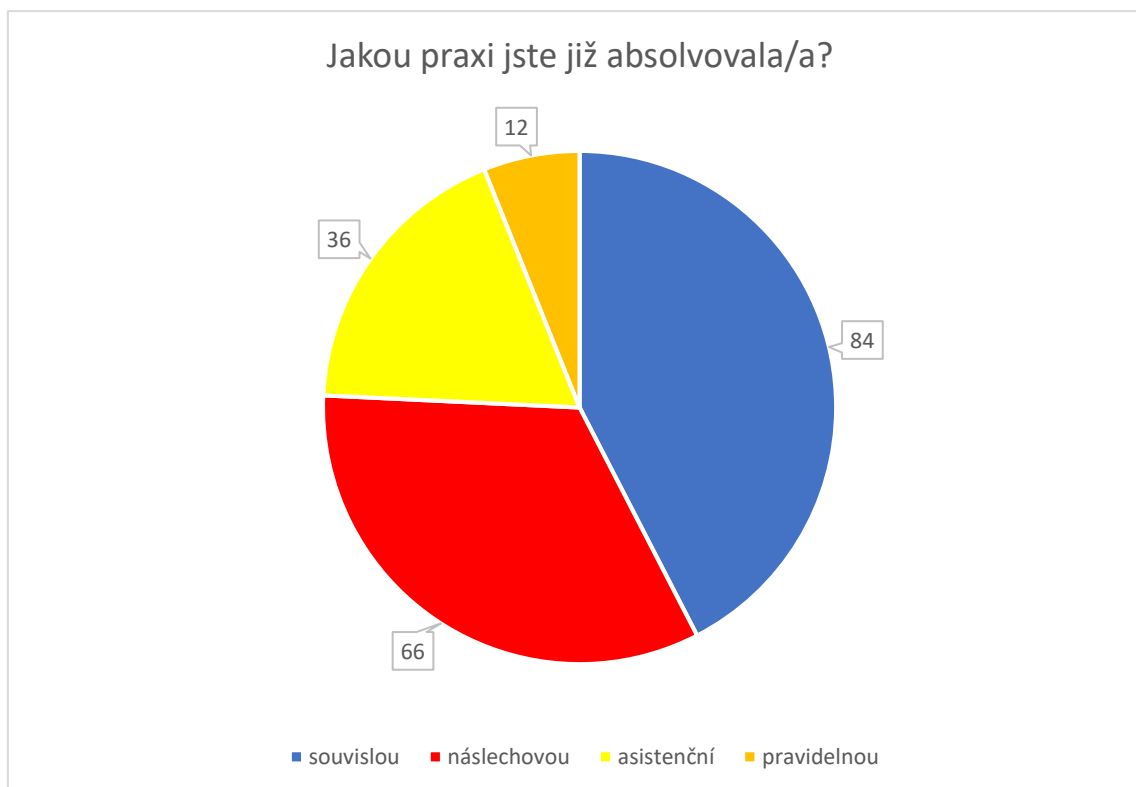
$$X_{0,05(5)} = 35,080$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $\chi_{0,05(5)} = 11,070$. Mezi úrovněmi dotazovaných studentů byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Z grafu je patrné, že každý ročník měl patřičné zastoupení. Nejvíce odpovídalo studentů z pátého ročníků (50; 25%). Je důležité připomenout, že k této kategorii byl započten i 2. ročník navazujícího magisterského studia a že z důvodu pandemie covid-19, někteří studenti byli nuceni prodloužit svá studia o rok, tudíž by za normálních podmínek byli absolventi. Druhé největší zastoupení měli studenti druhého ročníku (44; 22%), jen o 4 méně (40; 20%) měli studenti 1. ročníku a nejméně odpovídalo studentů ze třetího ročníku (20; 10%). Poslední kategorii tvořila položka „jiné“, kterou vybralo 10 respondentů (5%). Dále tuto položku specifikovali jako „dokončené vzdělání.“

Můžeme říci, že úrovně dotazovaných studentů, jenž studují obor Učitelství pro 1. stupeň, byly vyvážené.

Položka č. 23: Jakou praxi jste již absolvovala?



Graf č. 21: Jakou praxi jste již absolvoval/a? vlastní zdroj

H₀: Četnosti absolvované praxe studentů jsou stejně velké.

H_A: Četnosti absolvované praxe studentů se liší.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

$$X_{0,05(3)} = \Sigma 61,64$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $x_{0,05(3)} = 7,815$. Mezi četnostmi dotazovaných studentů byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Položka s uzavřeným charakterem, která nabízela jednu z následujících možností: kontinuální (souvislou praxi trvající alespoň 5 po sobě jdoucích pracovních dní), náslechovou (pouze pasivní účast na praxi), aktivní (asistenční nebo jednorázová výuka ve třídě) a pravidelnou (jednou týdně/měsíčně ve třídě). Nabídky odpovědí vycházely ze sylabů vysokých škol, viz výše. Předpokládali jsme, že odpovědi budou vyvážené, aby docházelo k rozmanitosti odpovědí v následujících otázkách.

Nejvíce studentů (84; 42,4%) již má za sebou souvislou praxi trvající alespoň 5 po sobě jdoucích pracovních dní. To odpovídá předchozí otázce, kde většina respondentů odpověděla, že studují již poslední ročník, tudíž podstupují povinnou souvislou praxi). Třetina studentů (66; 33,3%) absolvovala praxi náslechovou, což znamená, že se praxi zúčastnili pouze pasivně. Šestatřicet studentů (18,2%) si už vyzkoušela praxi aktivní, neboli asistenční či jednorázovou výuku ve třídě. Pouhých 12 (6%) studentů provádělo praxi pravidelnou (jednou týdně/měsíčně v téže třídě). Můžeme se domnívat, že jsou to již učitelé s pracovním poměrem.

Položka č. 24: Víte, co jsou to málotřídní školy?



Graf č. 22: Víte, co jsou málotřídní školy? vlastní zdroj

HO: Četnosti znalostí o málotřídních školách dotazovaných studentů jsou stejně velké.

HA: Četnosti znalostí o málotřídních školách dotazovaných studentů se liší.

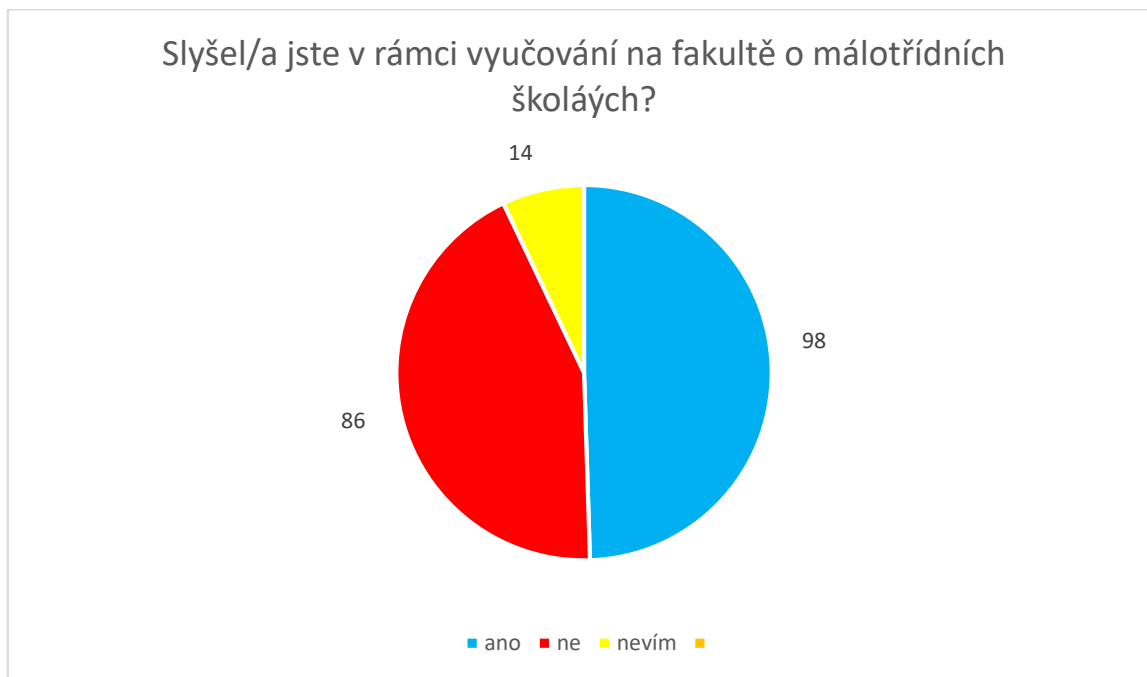
Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

$$\chi_{0,05(2)} = \Sigma 384,1$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $\chi_{0,05(2)} = 5,991$. Mezi úrovněmi dotazovaných studentů byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Z grafu jednoznačně vyplývá, že studenti ví, co jsou málotřídní školy. Odpovědělo tak 196 respondentů, což činí 99%. Kategorii „ne“ a „nevím“ zvolilo po jednom respondentu (po 1%). Je povzbuzující, že málotřídní školy jsou známy i těm studentům, kteří nebyly součástí málotřídního vzdělávání.

Položka č. 25: Slyšel/a jste v rámci vyučování na vysoké škole (přednášky, semináře, praxe) o málotřídních školách?



Graf č. 23: Slyšela jste v rámci vyučování na fakultě o málotřídních školách? vlastní zdroj

HO: Četnosti znalostí o málotřídních školách v rámci vyučování na fakultě dotazovaných studentů jsou stejně velké.

HA: Četnosti znalostí o málotřídních školách v rámci vyučování na fakultě dotazovaných studentů se liší.

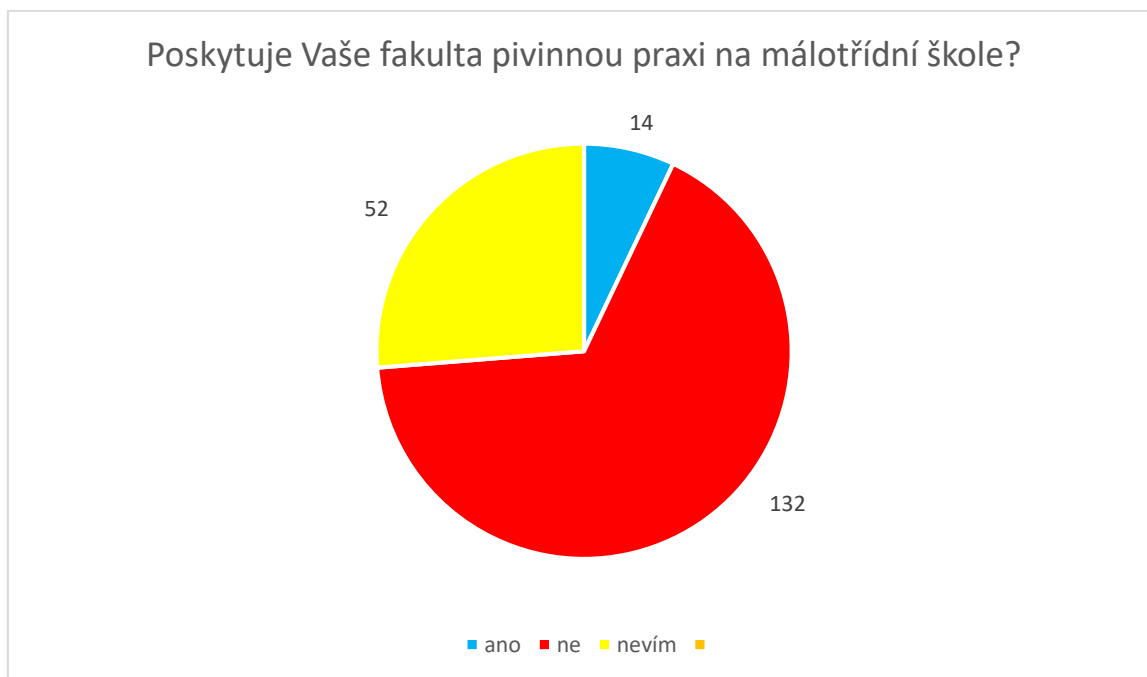
Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

$$X_{0,05(2)} = \Sigma 62,55$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $x_{0,05(2)} = 5,991$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Jednoduchost odpovědí ukázala, že o málotřídních školách v rámci vyučování (přednášky, praxe, semináře) slyšela méně než polovina studentů (98; 49, 5%).. Zbytek o málotřídních školách neslyšel (86; 43,5 %) nebo neví (14; 7%). Vzhledem k výraznému nepoměru fakult, které respondenti zastupují, nelze přímo určit, která fakulta v rámci výuky prohlubuje vědomosti o málotřídních školách a která ne

Položka č. 26: Poskytuje Vaše fakulta povinnou praxi v málotřídní škole?



Graf č. 24 Poskytuje vaše fakulta povinnou praxi v málotřídní škole? vlastní zdroj

HO: Četnosti možností praxí v málotřídních školách v rámci vyučování na fakultě dotazovaných studentů jsou stejně velké.

HA: Četnosti možností praxí v málotřídních školách v rámci vyučování na fakultě dotazovaných studentů se liší.

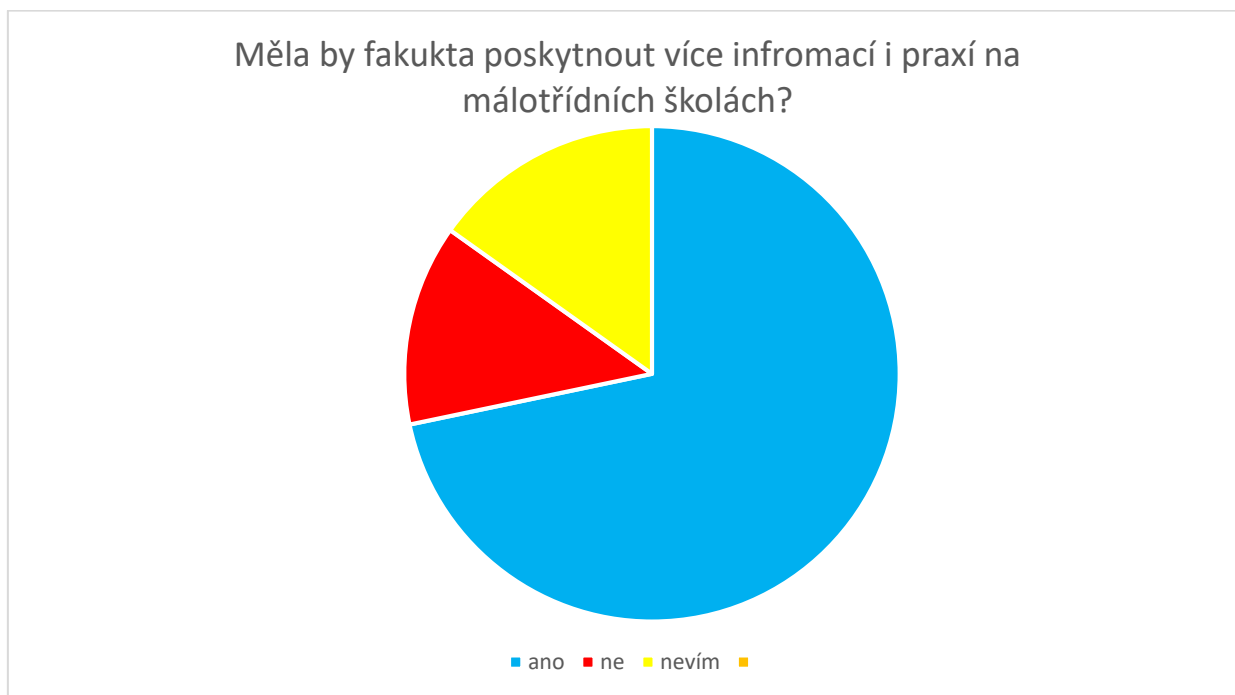
Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

$$X_{0,05}(2) = \Sigma 109,94$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $x_{0,05}(2) = 5,991$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Z grafu jednoznačně vyplývá, že fakulty neposkytují povinnou praxi v málotřídních školách. Odpovědělo tak 132 studentů, což činí 62%. Zhruba čtvrtina (52; 26%) si není jistá, zda fakulta umožňuje povinnou praxi v málotřídní škole a pouze 14 studentů (7%) odpovědělo, že mají povinnou praxi v málotřídní škole v rámci výuky během studií. Můžeme se domnívat, že těchto 14 respondentů pochází z Univerzity Palackého v Olomouci, neboť jako jakožto jediná nabízí v posledním ročníku povinnou praxi v málotřídní škole.

Položka č. 27: Myslíte si, že by fakulta měla poskytnout více informací o málotřídních školách a zavést více praxe na tomto typu škol?



Graf č. 25: Měla by fakulta poskytnout více informací o málotřídním vzdělávání? vlastní zdroj

HO: Četnosti studentů, kteří by preferovali více znalostí o málotřídních školách, jsou stejně velké.

HA: Četnosti studentů, kteří by preferovali více znalostí o málotřídních školách, se liší.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

$$X_{0,05(2)} = \Sigma 131,4$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $x_{0,05(2)} = 5,991$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Většina odpovědí (142; 71,1%) se shodla na tom, že by fakulta měla poskytnout více informací o málotřídních školách a nabídnout i více praxe na tomto typu škol. Šestadvacet studentů (13,1%) se domnívá, že fakulta nemusí nabízet více informací a praxe. Můžeme spekulovat, zda tito respondenti nestudují Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci, neboť ta jakožto jediná nabízí praxi v málotřídních školách v posledním ročníku studií a studentům může připadat tato praxe dostačující. Třicet studentů (15,2%) zvolilo stanovisko „nevím“.

Položka č. 28: Přivítal/a byste možnost vyzkoušet si výuku ve třídě se smíšenými ročníky?



Graf č. 26: Přivítal/a byste možnost vyzkoušet si výuku v málotřídní škole? vlastní zdroj

HO: Četnosti studentů, kteří by preferovali možnost výuky ve třídě se smíšenými ročníky, jsou stejně velké.

HA: Četnosti studentů, kteří by preferovali možnost výuky ve třídě se smíšenými ročníky, se liší.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

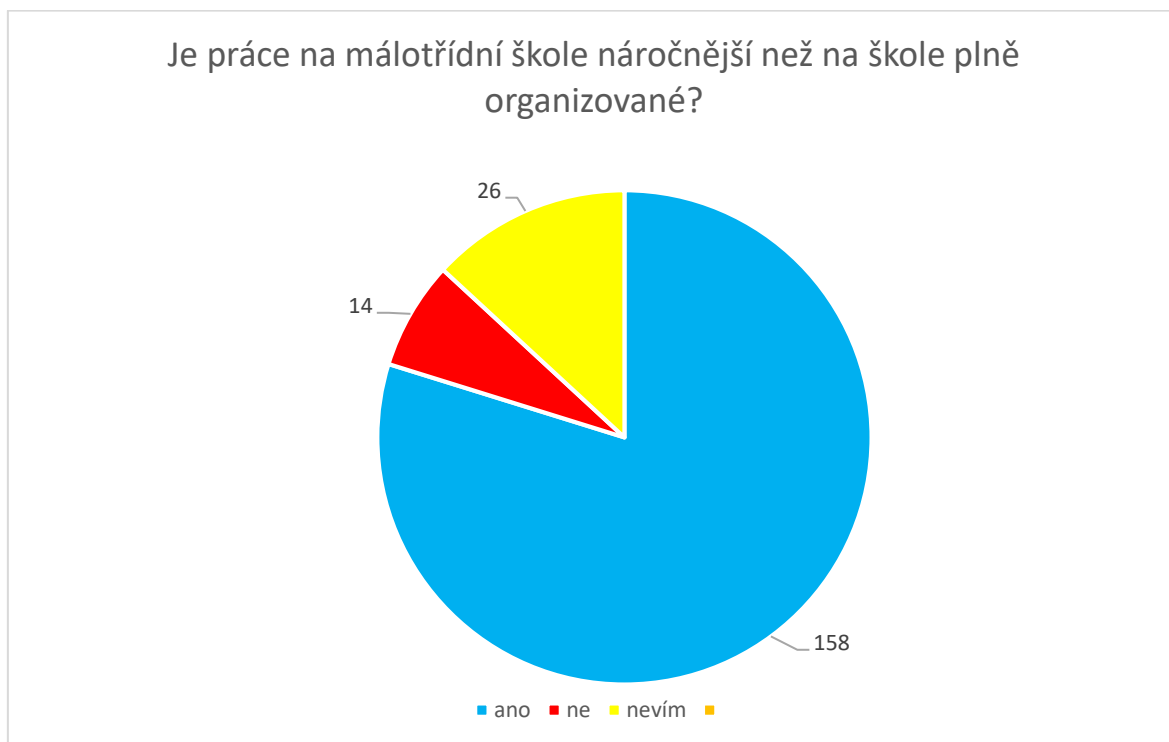
$$X_{0,05}(2) = \Sigma 285, 21$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $x_{0,05}(2) = 5,991$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Drtivá většina (178; 90%) se shodla na tom, že by uvítala možnost vyzkoušet si výuku ve třídě se smíšenými ročníky. Tato otázka se shoduje s otázkou předchozí, neboť kdyby fakulta nabízela více praxí v málotřídních školách, studenti by ji rádi využili. U většiny fakult tato

možnost je až u vlastní volby povinné praxe v posledních ročnících, kde si student zvolí školu dle vlastního výběru. Nejčastěji to bývá škola v místě bydliště. I přestože studenti v tomto okamžiku mají možnost zvolit si málotřídní školu, raději volí školu plně organizovanou. Pouhých 12 respondentů (6%) volilo záporné stanovisko. Můžeme se domnívat, že to jsou již učitelé na pevných pracovních pozicích nebo mají s málotřídním vzděláváním špatné zkušenosti. Jen 8 studentů (4%) zvolilo neutrální stanovisko.

Položka č. 29: Myslíte si, že práce v málotřídní škole je náročnější než na škole plně organizované?



Graf č. 27: Myslíte si, že práce v málotřídní škole je náročnější než práce na škole plně organizované? vlastní zdroj

HO: Četnosti studentů, kteří považují práci v málotřídní škole za náročnější než práci na škole plně organizované, jsou stejně velké.

HA: Četnosti studentů, kteří považují práci v málotřídní škole za náročnější než práci na škole plně organizovaní, se liší.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

$$X_{0,05}(2) = \Sigma 193,45$$

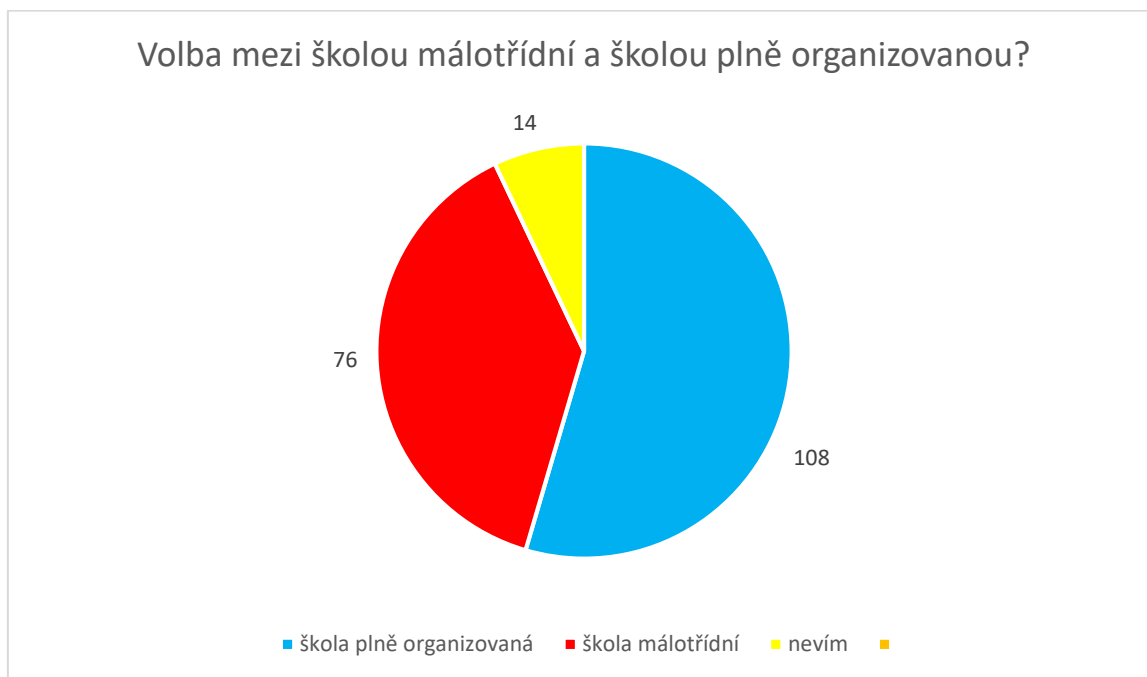
Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $x_{0,05}(2) = 5,991$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Účelem této položky bylo zjistit, zda budoucí učitelé mají stejné smýšlení o práci v málotřídních školách jako již učící pedagogové. Předpokládali jsme, že i ti studenti, kteří nemají zkušenosti s málotřídním vzděláváním, hodnotí práci v málotřídní škole za náročnější než práci na škole plně organizované.

Studenti posoudili, že práce v málotřídní škole je náročnější než práce na škole plně organizované. Odpovědělo tak plných 158 respondentů (80%). Musíme mít na paměti, že dotazník vyplňovali převážně studenti vysokých škol, kteří mají pouze praxi v rámci výuky (a to málokdy praxi v málotřídní škole). Respondentů, co si myslí, že práce na škole málotřídní není náročnější jak na škole plně organizované, odpovědělo 14 (7%) a těch, kteří nedokázali posoudit bylo 26 (13%).

V porovnání s předchozím výzkumem docházíme k závěru, že jak u pedagogů v málotřídní škole, tak u studentů převládá názor, že práce v málotřídní škole je náročnější než práce na škole plně organizované.

Položka č. 30: Představte si, že máte nabídku dvou pracovních pozic za podobných podmínek (plat, úvazek, dostupnost, kolektiv apod.). Jedna by byla na škole plně organizované, druhá na škole málotřídní. Kterou z nich zvážíte přednostně a proč?



Graf č. 28: Volba mezi školou málotřídní a plně organizovanou? vlastní zdroj

Tato položka měla spíše doplňující charakter. Zajímalo nás, zda čerství absolventi vysokých škol preferují práci na plně organizované škole nebo by volilo školu se smíšenými ročníky. Jako doplňující informaci měli respondenti připsat odůvodnění své odpovědi. Předpokládali jsme, že responze budou vyvažovat.

HO: Četnosti studentů, kteří by preferovali školu plně organizovanou nebo málotřídní, jsou stejně velké.

HA: Četnosti studentů, kteří by preferovali školu plně organizovanou nebo školu málotřídní, se liší.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda jsou mezi úrovněmi dotazovaných studentů statisticky významné rozdíly.

$$X_{0,05}(2) = \Sigma 69,22$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická $\chi_{0,05(2)} = 5,991$. Mezi četnostmi byly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Na otázku, zda by studenti na prahu své začínající kariéry volili školu plně organizovanou nebo školu málotřídní, budou-li mít obě nabídky pozic podobné podmínky (plat, dostupnost, kolektiv apod.), zvolila nadpoloviční většina (108; 54,5%) školu plně organizovanou. Své rozhodnutí měli blíže specifikovat. V reakcích se nejčastěji vyskytovaly odpovědi typu, že začínající učitel volí školu plně organizovanou, protože má s málotřídní školou málo zkušeností. Škola plně organizovaná je jednodušší na přípravu a náročnost pro organizaci výuky. Dále se objevovaly odpovědi, že škola plně organizovaná je typičtější a že má řád, což začínající učitel ze začátku své kariéry potřebuje.

Školu málotřídní zvolilo 76 respondentů (38,5 %). Volbu této školy odůvodňovali pozitivním rodinným prostředím, vzájemnou spoluprací žáků, málo dětí ve třídě a užší kolektiv. Nechybělo ani vyjádření, že respondent byl sám žákem tohoto typu vzdělávání a je mu to blízké. Dvě odpovědi specifikovaly svou volbu tím, že „*práce v málotřídní škole je challenge a výzvy je třeba přijímat*“. Pouhých 7% (14 respondentů) se nemohli rozhodnout. Pro bližší určení uvedli, že by se rozhodovali podle intuice anebo potřebovali by více srovnání.

4.3 Výsledky výzkumu a diskuze

V této kapitole se zabýváme výsledky výzkumu a interpretaci dat zkoumaných předpokladů. Dále se zabýváme metodologickými závěry, závěry z praxe a možnostmi řešení. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jakou přípravu a pedagogickou praxi zaměřenou na málotřídní vzdělávání získávají studenti v rámci studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. K hlavnímu cíli se vztahovali dílčí cíle: zjistit, v čem spatřují respondenti specifika výuky v málotřídních školách, jakou vyučovací metodu používají učitelé v málotřídní škole nejčastěji a jako dlouho trvá příprava učitele na jednu vyučovací jednotkou v málotřídní škole.

Nejčastější metodou výuky v málotřídní škole je vysvětlování.

Tento předpoklad jsme zkoumali z kvantitativního výzkumu pro učitele. Protože učitel ve vyučování s více ročníky najednou musí efektivně hospodařit s časem a organizací výuky, musí tedy volit vhodné metody k učení. Z tohoto důvodu jsme předpokládali, že nejčastější metodou vyučování je vysvětlování. V kvantitativním pedagogickém výzkumu pro učitele málotřídních škol se ukázalo, že nejčastější metodou vyučování je práce s textem a vyprávění. Je tedy pochopitelné, že nejčastější výukovou metodou bude práce s textem. Pod práci s textem se rozumí práce s učebnicemi, tištěnými i digitálními daty, ale také práce s pracovními sešity. Jde především o zvládnutí dovedností využít textových informací při řešení úloh. Zatímco učitel věnuje pozornost přímé práci s jedním ročníkem, využívá tuto výukovou metodu, aby zaměstnal zbývající ročníky. Druhou nejčastější metodou je vyprávění. Vyprávění souvisí s vyjádřením myšlenek, zážitku a přání. Vyprávění se odvíjí na základě určité dějové osnovy, má v sobě rysy epičnosti a fantazie. Zde může vzniknout pochybnost, zda respondenti nevědomky nezaměnili výukovou metodu vyprávění s vysvětlováním. Vysvětlování je totiž logický systematický způsob předávání učiva žákům, kde se učitel nemůže opřít o předchozí žakovské zkušenosti. Každopádně je jasné, že v málotřídních školách dominuje metoda slovní monologická, neboť jejím základem je učitelův slovní projev a je nositelem lidského porozumění. Potvrdilo se, že v málotřídních školách se využívá rozmanitých výukových metod.

Výzkumný předpoklad č. 1 vyvrácen.

Denní příprava učitele na vyučování v málotřídní škole zabere učitelovi více než hodinu.

Učitel vyučující na malotřídní škole má ve srovnání s učitelem vyučujícím na plně organizované škole náročnější přípravu na vyučovací hodinu. Už při samotném plánování musí brát ohled na věkové a individuální zvláštnosti žáků. Jako správný pedagog musí ovládat takovou dovednost přípravy, aby brala ohled na plánování cílů výuky, vyučovací obsah, výukové metody a formy výuky, materiálně didaktické pomůcky a na rozvíjení klíčových kompetencí různě starých žáků. Druhým předpokladem jsme tedy chtěli potvrdit, že denní příprava na vyučování kantorovi zabere hodinu a více. Je náročné efektivně zaměstnat všechny ročníky bez časové prodlevy. Takto zorganizovaná vyučující hodina zabere důslednou přípravu a je nutné si na ni vytyčit dostatek času. Z dotazníkového šetření nám vyšlo, že příprava na výuku učiteli v málotřídní škole zabere 60 minut denně. Přípravy jsou tvořeny převážně písmeně.

Výzkumný předpoklad č. 2 vyvrácen.

Převládá názor, že práce v málotřídní škole je považována za náročnější než práce v plně organizované škole.

Učitelé málotřídních škol se jednoznačně shodli na tom, že práce v málotřídní škole je více náročná než práce na škole plně organizované. Toto tvrzení potvrzuje také druhé výzkumné šetření předložené studentům pedagogických škol. Předpoklad kopírovala položka č. 16 a 29, kde se 158 studentů domnívá, že práce v málotřídní škole je náročnější než práce na škole plně organizované. Co ale vede respondenty k tomuto stanovisku? Jedním z názorů může být náročnější práce učitele na přípravu. Vyučovací hodiny musí být důkladně promyšleny a strukturovány, aby byly co nejefektivnější a zapojily co možná nejvíce žáků. Správně zvládnout organizaci vyučovací hodiny, aby došlo k naplnění jejího cíle, vyžaduje od vyučujícího značné zkušenosti a dobré organizační schopnosti. Zajímavé je zjištění, že tento názor sdílí i studenti, kteří nemají žádné zkušenosti s výukou v málotřídní škole. Přesto u nich převládá předsudek, jak jsou málotřídky školy náročné na výuku. Jejich výpovědi můžeme využít z položky č. 30, kde měli volit mezi školou málotřídní a plně organizovanou. Odpovědi směřovaly k tomu, že jako začínající učitelé nemají žádnou praxi s málotřídní výukou, proto by dávali přednost škole

plně organizované. Vzhledem k tomu, že respondenti – studenti nemají možnost porovnání výuky v málotřídní škole, nemají ani možnost posoudit, jak se pracuje ve třídě se smíšenými ročníky. Díky tomuto nižšímu počtu žáků má učitel dostatek času pracovat s každým žákem dle jeho potřeb a možností. Je mu dán větší prostor se projevit. Další výhodou je působení starších žáků na mladší. Neexistuje povyšování, posměšky, eventuálně šikana. Žáci různých věkových skupin spolu spolupracují, respektují se, naslouchají si, učí se spolu vycházet – socializují se ve skupině mladších i starších spolužáků najednou. Vyučování v málotřídní škole vede žáky ke kooperaci.

Výzkumný předpoklad č. 3: potvrzen.

Studentům pedagogických fakult oboru Učitelství pro 1. stupeň se nedostává dostatečného množství znalostí o výuce v málotřídní škole.

Z obou výzkumů je patrné, že studenti nedostávají dostatečné množství o výuce v málotřídní škole. Potvrdila to obě výzkumná šetření. V tomto porovnání můžeme vidět určitou souvislost. Procentuální část dotazovaných učitelů z málotřídních škol, kteří neměli dostatečné množství o málotřídním vzdělávání, byla vysoká (80 %), kdežto procenta dotazovaných studentů, se pohybovala pod průměrem (43,5 %). Můžeme tak říci, že zkušeným učitelům nebylo poskytnuto při studiích žádných znalostí o málotřídním vzdělávání. Mladí studenti buď dostávají potřebné znalosti o výuce v málotřídní škole, nebo věří, že znalosti teprve získají v průběhu studia. Otázkou stále zůstává, jak a která z fakult s oborem Učitelství pro 1. stupeň základní školy tyto znalosti poskytuje. Tento faktor nelze z našeho dotazníkového šetření vyčíst.

Výzkumný předpoklad č. 4: potvrzen.

Studentům pedagogických fakult oboru Učitelství pro 1. stupeň se nedostává dostatečné množství praxí výuky v málotřídní škole.

Odpověď na tento předpoklad jsme hledali v kvantitativním výzkumu pro studenty. Většina respondentů by ocenilo více praxe v málotřídní škole a využila by možnosti vyzkoušet si výuku ve třídě se smíšenými ročníky. Kdyby fakulty nabízely více praxí na málotřídních školách,

studenti by ji rádi využili. U většiny fakult tato možnost je až u vlastní volby povinné praxe. Zde narážíme na uzavřený kruh. Studenti dávají přednost plně organizované škole pře málotřídní, neboť práce v málotřídní škole se jim zdá být více náročná na přípravu a organizaci hodiny. Tím pádem nevyužijí zkušenosti s málotřídním vyučováním během povinné praxe a jako začínající učitel také zvolí školu plně organizovanou. Jak naznačuje předpoklad č. 3. Tím hrozí málotřídním školám nedostatek mladých učitelů, kteří mohou přijít s novými inovacemi a nápady.

Řešení výzkumného problému

O málotřídních školách panuje obecný názor, že jsou zastaralé a neefektivní, ale opak je pravdou. Málotřídní školy tvoří třetinu českého školství, tím dokazují, že se za ta léta udržely a osvědčily. Tyto školy mají také ohromný dopad na efektivitu obce a její rozvoj. Je skvělé, když dítě získá primární vzdělání v místě svého bydliště, v místě, které mu je blízké, které zná a kde má své kamarády, z nichž se v průběhu let stávají spolužáci. Hlavním cílem bylo zjistit, jakou přípravu a pedagogickou praxi zaměřenou na oblast málotřídního vzdělávání získávají studenti v rámci studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Učitel v málotřídní škole musí svou organizaci vyučovací jednotky efektivně připravit, aby dokázal pracovat s každým ročníkem. Takové dovednosti je třeba se naučit už během studií na vysoké škole. Málotřídní školy využívají specifických vyučovacích metod, které jsou v práci popsány a s kterými by se měl student primární pedagogiky seznámit dříve, než nastoupí do zaměstnání v málotřídní škole. Pro maximální prohloubení náhledu na problematiku jsme sestavili výzkumné předpoklady. Z analýzy výzkumných šetření vyvozujeme, že vytyčené cíle rigorózní práce byly pomocí uvedených metod splněny.

Metody a techniky výzkumu respektovaly cíle výzkumu. Případné hrozby shledáváme v nedostatečném počtu respondentů. Silné stránky spatřujeme v širokém pojetí problematiky a v zaměření se na aktuální změny českého školství.

V odborné literatuře neexistuje ucelené množství informací pro tuto problematiku. Je řešena vždy okrajově a povrchově. Teoretické poznatky jsou citovány z jednotlivých článků a podkapitol odborných publikací. Bylo by vhodné tuto problematiku sjednotit a poukázat na ni. Z šetření jednoznačně vyplývá, že chybí obeznámení budoucích učitelů a učitelek s výukou málotřídního vzdělávání a je potřeba na to myslet již na studiích pedagogických oborů.

Překládaná rigorózní práce přináší přehled teoretických poznatků. Jsme si vědomi, že závěry šetření nelze plně zobecňovat vzhledem k nízkému počtu respondentů a lokalizaci šetření, doufáme však v jejich výpovědní hodnotu pro konkrétní výzkumný problém. Přínos práce spočívá v nastínění aktuálního problému. Neboť se ukázalo, že příprava na málotřídní výuku na pedagogických fakultách Učitelství 1. stupně je slabá.

Na základě našeho výzkumu uvidíme návrhy a doporučení na řešení sledované problematiky:

1. Zavést povinnou didaktiku o málotřídním vzdělávání na pedagogických fakultách;
2. Zavést povinnou praxi v málotřídních školách;
3. Nepřehlížet málotřídní školy v nastávajících změnách vzdělávacího systému;
4. Zavést málotřídní školy více do podvědomí veřejnosti a podpořit jejich pozitivní přínos pro vzdělání.

Závěr

Málotřídní školy jsou specifickou organizací v českém školství. Jedná se o školy se spojenými ročníky ve třídě. V podvědomí české veřejnosti se jeví jako zastaralé a přehlížené. Přitom je dokázáno, že v málotřídní škole je přátelštější atmosféra, větší sounáležitost mezi žáky a bližší komunikace učitel – žák. Kvůli sloučení ročníků jsou v málotřídní škole kladeny vysoké nároky na vhodně zvolenou organizaci výuky tak, aby učitel efektivně zaměstnal všechny ročníky během vyučovacího procesu. Otázka existence či neexistence málotřídních škol není ničím novým. Objevuje se u nás periodicky vždy v souvislosti s prosazováním reformy školského systému. V současné době se řeší otázky, zda vzdělávání dětí v málotřídních školách není zastaralé, neochuzuje je a nebrzdí rozvoj jejich osobnosti, zda děti z málotřídních škol mají možnost stejně kvalitní výuky jako jejich vrstevníci navštěvující školu plně organizovanou.

Pro učitele málotřídních škol platí bezesporu stejné podmínky jako pro učitele v plně organizované škole. Musí však počítat s náročnějšími podmínkami. Náročnost učitelské profese na málotřídní škole se odráží v jejím efektivním plánování výuky. Učitel musí volit vhodné výukové metody a formy organizace, aby splnil vytyčené cíle každého ze spojených ročníků. Tato logistika plánování přichází až se zkušenostmi výuky na málotřídní škole. Významným požadavkem na dovednosti učitele v málotřídní škole je tedy schopnost komplexní přípravy na výuku, správného naplánování cílů, vhodného využití výukových metod a mnohých dalších. Všechny požadavky musí vždy učitel zpracovávat s vědomím účasti věkové odlišných žáků. Je tedy na místě seznámit budoucí učitele se specifiky málotřídního vzdělávání. Tyto specifika by měl budoucí učitel poznat již během svého studia na pedagogické fakultě. Protože málotřídní vzdělávání v našem školském systému existuje pouze na prvním stupni, měly by především fakulty nabízející Učitelství pro 1. stupeň základní školy seznámit studenty s tímto specifickým typem výuky. V poslední době se mluví o komplexní změně pregraduální přípravy učitelů ve všech oblastech a kompetencích. Ukazuje se však že práce v málotřídní škole je v těchto změnách stále ignorována.

Rigorózní práce se zabývala málotřídním vzděláváním. V teoretické části je popisována charakteristika malotřídních škol, včetně způsobu výuky a plánování výchovně vzdělávacího systému. Dále se zabývala aktuálním tématem, jenž směřuje k současným komplexním změnám českého vzdělávacího systému. Zaměřuje se na pregraduální přípravu učitelů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy a jejich zkušenosti s výukou v málotřídní škole. Poukazuje na nutnost připravit budoucí učitele na málotřídní výuku. Cílem rigorózní práce bylo zjistit, zda studenti v rámci studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy získávají dostatečnou přípravu a praxi na málotřídní vzdělávání. Ukázalo se, že většina studentů nemá možnost seznámit se s málotřídním vzděláváním již během studií. Dílčími výzkumné otázky sledovaly přípravu a výukové metody na málotřídních školách.

V České republice neexistuje specifická vzdělávací politika, která by málotřídní školy zastupovala a rozvíjela. Stejně tak neexistuje sjednocená literatura, která by málotřídní vzdělávání přiblížila veřejnosti a podpořila pozitivní nadhled na tento typ škol. Nelze tedy plně odhalit jejich přednosti, což je bezpochyby nižší počet žáků ve třídě, individuální přístup učitele a žáka, rodinná atmosféra školy, kooperace spolužáků, spojení školy s přírodou, angažovanost školy v obci apod. Oproti tomu se setkáváme s názorem, že práce ve třídě se spojenými ročníky je náročná na přípravu a organizaci hodiny. Bylo by velkomyslné tento názor vyvrátit a ukázat veřejnosti krásu málotřídního vzdělávání.

Použitá literatura a zdroje

BERLINER, C. David. *Ceteseerx- What research says about small classes and their effects*

BARLEY, Z. A. a A. D. BEESLEY. *Rural school success: What can we learn?* *Journal of Research in Rural Education*, 2007

BIDDLE, B.J. and BERLINER, D.C. (2002) *Small Class Size and Its Effects*. *Educational Leadership*, 59, 12-23.

BERNÁT, Jozef. *Vyučovanie na nepľnoorganizovanej základnej škole v triedach so spojenými ročníkmi*, Metodické-pedagogické centrum. Bratislava: 2014

CRONIN, Zoe. *To mix or not to mix: a critical review of literature on mixed- age groups in primary schools*, Univerzity of Cambridge, UK, 2019

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada 2010, ISBN 978-80-247-2742-4

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel, Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, ISBN 978-80-247-2863-6

EMMEROVÁ, Kateřina. *Malotřídky v současném prostředí českého venkova*. Brno: Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity roč. 47-48, Masarykova univerzita, 2000, ISBN 80-210-2310-4

EMMEROVÁ, Kateřina. *Málotřídní školy a faktory ovlivňující existenci a fungování*, 2008

FILOVÁ, H. *Klima školní třídy*. 2007

NOLIMAL. Fani. Paper presented at the European Conference for Educational Research, University of Ljubljana, Slovenia September 17th to 20th 1998

FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, a Pavla KATZOVÁ. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, MŠMT, 2020

GRULICH, Bohumil. *Nová praxe našich malotřídních škol s menším počtem tříd*. Praha: SPN, 1954. ISBN 00-000-00-00.

- HARGREAVES, Linda M. Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 2009, 48.2: 117-128
- HORÁČKOVÁ, Jiřina. *Třídní klima v málotřídních školách*. Pedagogická fakulta České Budějovice, oddělení celoživotního vzdělávání, 2016
- HŘEBECKÝ, Miroslav. *Public relations pro malotřídky*. Praha, 2016
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*, Praha: Pedagogika, 2002
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova – teorie – praxe- výzkum*, Institut sociálních věcí, 2001. ISBN 80-85866-72-2
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Portál, 2002. ISBN: 978-80-7367-517-4
- KLUWER, Wolters. *Řízení školy*. MERITUM, 2009. ISBN 978-80-7357-412-0
- KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. ISBN: 978-80-247-2857-5
- KOŘÍNEK, Miroslav. *Didaktika základní školy*. Praha: SPN 1987.
- KOŘÍNEK, Miroslav. *K problematice našich málotřídních škol*. Praha: Pedagogická orientace, 1994.
- KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Barriter and Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1
- KŘIVÁNEK, Roman. *Síťování škol a společná metodická podpora*. Praha, 2016
- LOWE, Jerry M. *Rural Education: Attracting and Retaining Teachers in Small Schools The Rural Educator*, Volume 27, Number 2, Win 2006
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, ISBN 80-7315-039-5
- MAREŠ Jiří. *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. Praha, 2006, Institut pedagogickopsychologického poradenství ČR
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR, Strategie 2030+*, 2022
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací hodina*. 1. vyd. Praha: SPN, 1984.

- MUSIL, Fraňo. *Organizace a formy vyučování v málotřídních školách*. Praha: SPN, 1958
- NELEŠOVSKÁ Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc Univerzita Palackého: 2005, ISBN: 80-244-1236-5
- PETLÁK, Erich. *Málotriedna škola*. 1. vyd. Bratislava: Metodické centrum, 1998. ISBN 80-88796-7
- PRAŽÁKOVÁ, Dana. *Možnost grantů pro malotřídky a jejich úskalí*, Praha 2016
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní škola inovace ve vzdělání*. Praha, 2012, 978-80-7178-999-4
- PŘÍHODA, VÁCLAV. *Problém málotřídních škol*. Praha, 1936/1937
3. Legislativa pro malotřídky – Monika Puškinová
- RABUŠICOVÁ, Milada. a kol. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3598-6
- RABUŠICOVÁ, Milada. *Vztahy škola a rodiny dnes*, časopis Pedagogika, 3/1996
- SCHWARZOVÁ, Petra. *Reforma financování regionálního školství se zaměřením na málotřídní školy*, Praha 11.4.2019
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7
- SLAVÍKOVÁ, Ivana. *Počátky, vývoj, současnost a perspektivy výchovného poradenství*, studie. Časopis Pedagogika 5/1996
- SOMMER, Bigna. *Development of "small schools" in rural areas*. Švýcarský časopis pro pedagogické vědy rok: 2012
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko – srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997. ISBN 80-86039-41-2
- SPIPKOVÁ, Vladimíra a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 312 s. ISBN 80-7178-942-9
- STOLINSKÁ PROVÁZKOVÁ, Dominika. ResearchGate, červen 2018, dostupné na https://www.researchgate.net/publication/331436652__Sto-Pro

- ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-33-0
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. dotisk 1. vydání. Brno: MU, 1995. 101 s. Spisy pedagogické fakulty MU, sv. 56. ISBN 80-210-0944-6.
- TRNKOVÁ, Kateřina. *Málotřídní školy a faktory ovlivňující jejich existenci*. Brno: Masarykova univerzita, 2007
- TRNKOVÁ, Kateřina. *Obec s malotřídkou*. *Studia pedagogica*, 2008, roč. 13, č. 1, str. 53-64. ISSN 1211-6971
- TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Málotřídní školy v České Republice*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8
- TROJAN, Václav. *Místo malotřídních škol ve vzdělávacím systému*, Praha 2016
- TUPÝ, Karel. *K didaktickým problémům málotřídních škol*. Praha: SPN, 1978,
- UHLOVÁ, Nikol. *Sociálně pedagogické působení málotřídních škol*. Brno: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2012
- VALACHOVÁ, Pavla. *Málotřídní školy, minulost a současnost*. Učitelské noviny, 2005
- VÁŇOVÁ, Růžena. *Vývoj počátečního školství v českých zemích*. Praha: UK, 1986
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004
- VENNMAN, Simon. *Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis*
- VEENMAN, Simon. *Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered. Review of Educational Research*, 1996, 66.3: 323-340
- VOMÁČKA, Jiří. *Málotřídní školy, Nástin pedagogické problematiky*. Liberec: 1995. ISBN 80-7-83-170-7
- Výroční zpráva MŠMT. (on-line). Cit. 2010-09-25. Dostupné z [www: www.msmt.cz/dokumenty/vyrocní-zpravy](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyrocní-zpravy)

WRIGHT, Debbie a Judi OSBORNE. *Preparation for teaching in rural schools. In: Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference. 2007. p. 8*

www.survio.com

www.msmt.cz

www.seznamskol.eu

ZATLOUKAL, Tomáš. *Výsledky šetření ČŠI. Praha 2016*

Tabulky:

Tabulka č. 1: Základní školy „malotřídní“, MŠMT, 2020

Tabulka č. 2: Počet žáků na malotřídkách v ČR, Trnková, Knotová, Chaloupková 2010

Tabulka č. 3: Velikost malotřídek z hlediska počtů žáků, Trnková, Knotová, Chaloupková 2010

Tabulka č. 4: Ekvivalenty málotřídek, vlastní zdroj

Tabulka č. 5: Vzájemná spolupráce málotřídních škol, Trnková, Knotová, Chaloupková

Tabulka č. 6: Ukázka vyučování, vlastní zdroj

Tabulka č. 7: Didaktická strukturace přípravy, vlastní zdroj

Tabulka č.8: Obsahová strukturace hodiny, vlastní zdroj

Tabulka č. 9: Pozitivní a negativní klima třídy, Filová, Matýsková 2007, str. 13

Tabulka č. 10: Jaké předměty vyučujete, vlastní zdroj

Tabulka č.11: Jaké výukové metody používáte, vlastní zdroj

Tabulka č. 12: Jaké komplexní výukové metody používáte, vlastní zdroj

Tabulka č. 13, Výhody malotřídek, vlastní zdroj

Tabulka č. 14, Nevýhody malotřídek, vlastní zdroj

Grafy:

Graf. č. 1: Podíl praxí na studií Učitelství 1. stupně ZŠ, Eurydice, národní regulace- Reforma přípravy učitelů str. 8

Graf č 2: Otázka č. 1: V jakém kraji se nachází Vaše škola?, vlastní zdroj

Graf č. 3: Otázka č. 2: Kolik žáků má vaše škola?, vlastní zdroj

Graf č. 4, Otázka č. 3: Kolik tříd má vaše škola, vlastní zdroj

Graf č 5: Otázka č. 4: Jaká je Vaše kvalifikace?, vlastní zdroj

Graf č 6: Otázka č. 5: Jakou pozici zastáváte?, vlastní zdroj

Graf č 7: Otázka č. 6: Připravila Vás Vaše škola/univerzita na práci v málotřídní škole?, vlastní zdroj

Graf č 8: Otázka č. 8: Byl/a jste sám/sama žákem/žáčkou málotřídní školy?, vlastní zdroj

Graf č 9: Otázka č. 9: Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?, vlastní zdroj

Graf č 10: Otázka č. 10: Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe na málotřídní škole?, vlastní zdroj

Graf č 11: Otázka č. 11: Jak si tvoříte přípravu?, vlastní zdroj

Graf č 12: Otázka č. 12: Kolik času Vám zabere příprava na následující den?, vlastní zdroj

Graf č 13: Otázka č. 13: Jaké předměty vyučujete?, vlastní zdroj

Graf č 14: Otázka č. 14: Jaké výukové metody v hodinách používáte?, vlastní zdroj

Graf č 15: Otázka č. 15: Jaké komplexní výukové metody používáte?, vlastní zdroj

Graf č 16: Myslíte si, že práce v málotřídní škole je náročnější než na škole plně organizované?, vlastní zdroj

Graf č 17: Otázka č. 17: Myslíte si, že málotřídní školy mají budoucnost nebo jsou pouhým přežitkem?, vlastní zdroj

Graf č 18: Otázka č. 20: Vyjádřete prosím Vaši spokojenost s momentálním zaměstnáním, vlastní zdroj

Graf č. 19: Jakou univerzitu studujete?, vlastní zdroj

Graf č. 20: Jaký ročník studujete?, vlastní zdroj

Graf č. 21: Jakou praxi jste již absolvoval/a?, vlastní zdroj

Graf č. 22: Víte, co jsou málotřídní školy?, vlastní zdroj

Graf č. 23: Slyšela jste v rámci vyučování na fakultě o málotřídních školách?, vlastní zdroj

Graf č. 24: Poskytuje vaše fakulta povinnou praxi v málotřídní škole?, vlastní zdroj

Graf č. 25: Měla by fakulta poskytnout více informací o málotřídním vzdělávání?, vlastní zdroj

Graf č. 26: Přivítal/a byste možnost vyzkoušet si výuku v málotřídní škole?, vlastní zdroj

Graf č. 27: Myslíte si, že práce v málotřídní škole je náročnější než práce na škole plně organizované?, vlastní zdroj

Graf č. 28: Volba mezi školou málotřídní a plně organizovanou? vlastní zdroj

Schéma:

Schéma č. 1: Reforma financování regionálního školství se zaměřením na málotřídní školy, vlastní zdroj

Schéma č. Tvůrci třídního schématu, Filová, 2009, str. 123

5 Přílohy

Příloha 1:

Kvantitativní dotazník pro učitele

1. V jakém kraji se nachází Vaše škola?

- a) Praha střed
- b) Středočeský kraj
- c) Ústecký kraj
- d) Liberecký kraj
- e) Královohradecký kraj
- f) Pardubický kraj
- g) Olomoucký kraj
- h) Moravskoslezský kraj
- i) Zlínský kraj
- j) Brněnský kraj
- k) Kraj Vysočina
- l) Jihočeský kraj
- m) Plzeňský kraj
- n) Karlovarský kraj

2. Kolik žáků má Vaše škola?

- a) do 10 žáků
- b) 11-20 žáků
- c) 21-30 žáků
- d) 31-40 žáků
- e) 41-50 žáků
- f) 51-60 žáků
- g) 61-70 žáků
- h) 71 a více žáků

3. Kolik tříd (oddělení) má Vaše škola?

- a) Jednu třídu
 - b) Dvě třídy
 - c) Tři třídy
 - d) Čtyři třídy
 - e) Pět tříd
4. Jaká je Vaše kvalifikace?
- a) Učitel 1. stupně základní školy
 - b) Učitel jiné aprobace
 - c) Pedagogický pracovník (vychovatel, asistent apod.)
 - d) Jiné
5. Jakou pozici ve škole zastáváte?
- a) Jsem ředitel/ka
 - b) Jsem učitel/ka
 - c) Jsem pedagogický pracovník (vychovatel, asistent apod.)
 - d) Jiné
6. Připravila Vás škola/univerzita na práci v malotřídní škole?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) nevím
7. Pokud ano, jak Vás Vaše škola připravila. Pokud ne, napište, jak by Vás škola mohla připravit.
8. Byl/a jste sám/sama žákem/žačkou malotřídní školy?
- a) Ano
 - b) Ne
9. Jak dlouhá je vaše pedagogická praxe?

- a) do 5 let
- b) 5–10 let
- c) 11-15 let
- d) 16–20 let
- e) 21 a více

10. Jak dlouhá je vaše pedagogická praxe na malotřídní škole?

- a) Do 5 let
- b) 6-10 let
- c) 11-15 let
- d) 16-20 let
- e) 21 a více

11. Jak si tvoříte přípravu na výuku?

- a) písemně
- b) pouze v hlavě
- c) netvořím si žádnou přípravu
- d) Nevím

12. Kolik času vám zabere příprava na následující den?

- a) do 15 min
- b) do 30 min
- c) asi hodinu
- d) hodinu a více
- e) netvořím si
- f) nevím

13. Jaké předměty učíte?

- a) Český jazyk
- b) Matematiku
- c) Cizí jazyk
- d) Prvouka

- e) Přírodovědu
- f) Vlastivědu
- g) Informatiku
- h) Tělesnou výchovu
- i) Hudební výchovu
- j) Pracovní činnosti
- k) Výtvarnou výchovu
- l) Jiné

14. Jaké vyučovací metody v hodinách využíváte?

- a) Vyprávění
- b) Vysvětlování
- c) Práce s textem
- d) Rozhovor
- e) Předvádění a pozorování
- f) Práce s obrazem
- g) Instruktaž
- h) Experiment
- i) Metody diskuzní
- j) Metod řešení problémů
- k) Metod situační
- l) Metody inscenační
- m) Didaktické hry
- n) Jiné

15. Jaké komplexní výukové metody používáte a jak často?

- a) Frontální výuka
- b) Kooperativní výuka
- c) Partnerská výuka
- d) Individuální výuka
- e) Samostatná práce žáků
- f) Kritické myšlení
- g) Brainstorming
- h) Projektová výuka
- i) Výuka dramatem
- j) Otevřené učení
- k) Výuka podporovaná televizí
- l) Výuka podporovaná počítači
- m) Výuka podporovaná interaktivní tabulí
- n) Jiné

16. Myslíte si, že práce na malotřídní škole je náročnější než na škole plně organizované?

- a) ano
- b) ne
- c) nemohu posoudit

17. Myslíte si, že malotřídní školy mají budoucnost nebo už jsou pouhým přežitkem?

- a) mají budoucnost, věřím v kvalitu jejich vzdělání
- b) jsou přežitkem, jednou zaniknou
- c) nemohu posoudit

18. Jaké jsou výhody vyučování na malotřídní škole?

19. Jaké jsou nevýhody vyučování na malotřídní škole?

20. Ohodnoťte prosím spokojenost se svým momentálním zaměstnáním.

Příloha 2:

Kvantitativní dotazník pro studenty pedagogické fakulty oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy

1. Jakou univerzitu studujete?
 - a) OSU
 - b) UPOL
 - c) UJEP
 - d) ZČU
 - e) JČU
 - f) UHK
 - g) MUNI
 - h) UK
 - i) TUL
 - j) TUTB
2. Jaký ročník studujete?
 - a) PRVNÍ
 - b) DRUHÝ
 - c) TŘETÍ
 - d) ČTVRTÝ
 - e) PÁTÝ
3. Jakou praxi jste již absolvoval/a?
 - a) SOUVISLOU
 - b) NÁSLECHOVOU
 - c) ASISTENČNÍ
 - d) PRAVIDELNOU
4. Víte, co jsou málotřídní školy?
 - a) ANO
 - b) NE
 - c) NEVÍM

5. Slyšel/a jste v rámci vyučování na vxsoké škole o málotřídních školách?
- a) ANO
 - b) NE
 - c) NEVÍM
6. Poskytuje Vaše fakulta povinnou praxi v málotřídních školách?
- a) ANO
 - b) NE
 - c) NEVÍM
7. Měla by fakulta poskytnout více informací i málotřídních školách?
- a) ANO
 - b) NE
 - c) NEVÍM
8. Přivítal/a byste možnost vyzkoušet si výuku ve třídě se smíšenými ročníky?
- a) ANO
 - b) NE
 - c) NEVÍM
9. Myslíte si, že práce v málotřídní škole je náročnější než práce na škole plně organizované?
- a) ANO
 - b) NE
 - c) NEVÍM
10. Představte si, že máte nabídku dvou pracovních pozic za podobných podmínek (plat, úvazek, dostupnost, kolektiv apod.). Jedna by byla na škole plně organizované, druhá na škole málotřídní. Kterou z nich zvážíte přednostně a proč?
- a) ANO
 - b) NE
 - c) NEVÍM